



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

ТАТАРСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ МӘГАРИФ
ҺӘМ ФӘН МИНИСТРЛЫГЫ



РЦМКО

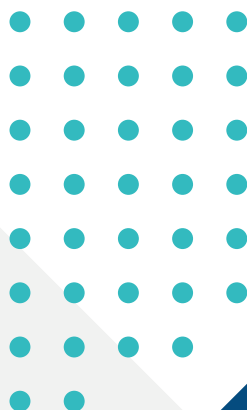
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЦЕНТР
МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

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 РУССКОМУ ЯЗЫКУ

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
14026	98,15	14739	97,44	16309	99,78

Русский язык является обязательным предметом для сдачи государственной итоговой аттестации, поэтому остаётся предметом с самой высокой численностью участников экзамена. Данные *таблицы 2-1* демонстрируют устойчивую положительную динамику численности участников ЕГЭ по русскому языку: в 2026 году их количество достигло 16 309 человек, что на 1 570 человек больше по сравнению с 2025 годом (14 739 чел.) и на 2 283 человека превышает показатель 2024 года (14 026 чел.).

Динамика доли участников ЕГЭ по русскому языку от общего числа участников государственной итоговой аттестации носит нелинейный характер. В 2024 году доля составляла 98,15%, в 2025 году наблюдалось небольшое снижение до 97,44%, что может быть связано с изменением структуры участников ГИА (например, ростом доли выпускников, выбирающих иные формы аттестации или сдающих другие обязательные предметы в иных форматах). В 2026 году доля существенно возросла до 99,78%, приблизившись к максимально возможному уровню, что свидетельствует о высокой вовлечённости выпускников в сдачу ЕГЭ по русскому языку.

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	7604	54,21	7954	53,97	8573	52,57
Мужской	6422	45,79	6785	46,03	7736	47,43

Данные *таблицы 2-2* свидетельствуют о том, что в отчётном периоде сохраняется устойчивая тенденция к преобладанию девушек среди участников ЕГЭ по русскому языку.

2024 год — девушек больше на 1182 человека, чем юношей (на 8,42%);

2025 год — девушек больше на 1169 человек, чем юношей (на 7,94%);

2026 год — девушек больше на 837 человек, чем юношей (на 5,14%).

С 2024 по 2026 год наблюдается устойчивый количественный рост как среди девушек (с 7604 до 8573 человек), так и среди юношей (с 6422 до 7736 человек).

Такое гендерное распределение участников экзамена связано со свободным самоопределением выпускников: чаще именно юноши после окончания девятого класса продолжают обучение в колледжах и техникумах, выбирают рабочие специальности. Вместе с тем рост доли юношей в 2026 году может отражать усиление акцента на получение высшего образования и поступления в вузы, в том числе и на технические специальности.

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
ВТГ, обучающихся по программам СОО	14019	99,95	14730	99,94	16272	99,77
ВТГ, обучающихся по программам СПО	6	0,04	7	0,05	28	0,17
ВПЛ	0	0	0	0	1	0,01

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

Наблюдается устойчивый рост числа выпускников текущего года (ВТГ), обучающихся по программам среднего общего образования (СОО): с 14 019 человек в 2024 году до 16 272 человек в 2026 году.

В категории ВТГ, обучающихся по программам среднего профессионального образования (СПО), прослеживается выраженная положительная динамика: в 2024 году их число составило 6 человек (0,04% от общего числа участников), в 2025 году незначительно выросло до 7 человек (0,05%), а в 2026 году существенно увеличилось до 28 человек (0,17%). Такой рост может быть связан с расширением возможностей для совмещения обучения в СПО с подготовкой к ЕГЭ, а также с повышением востребованности высшего образования среди этой группы обучающихся.

Категория выпускников прошлых лет (ВПЛ) в указанный период практически не представлена: в 2024 и 2025 годах численность по этой группе стабильно равна нулю, а в 2026 году составила лишь 1 человек. Это свидетельствует о крайне низкой доле данной категории в общей структуре участников ЕГЭ по русскому языку, что обусловлено обязательностью предмета для выпускников текущего года и, как следствие, меньшей потребностью в повторной сдаче экзамена среди выпускников прошлых лет.

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	2274	16,22	2506	17,01	3033	18,64
2	Лицей-интернат	399	2,85	268	1,82	307	1,89
3	Гимназия	3084	22	3238	21,98	3455	21,23
4	Гимназия-интернат	74	0,53	80	0,54	73	0,45
5	Средняя общеобразовательная школа	5567	39,71	6067	41,19	6234	38,31
6	Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	2095	14,94	2020	13,71	2356	14,48

№ 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
7	Средняя общеобразовательная школа-интернат	37	0,26	51	0,35	62	0,38
8	Средняя общеобразовательная школа-интернат с углубленным изучением отдельных предметов	23	0,16	38	0,26	71	0,44
9	Кадетская школа	53	0,38	43	0,29	59	0,36
10	Кадетская школа-интернат	108	0,77	115	0,78	150	0,92
11	Суворовское военное училище	42	0,30	35	0,24	54	0,33
12	Центр образования	52	0,37	71	0,48	85	0,52
13	Иное	211	1,50	198	1,34	333	2,04

Данные *таблиц 2–4* отражают динамику численности участников ЕГЭ по русскому языку по типам образовательных организаций за 2024–2026 гг. и демонстрируют преимущественно положительную динамику по большинству категорий.

Численность выпускников средних общеобразовательных школ (СОШ) стабильно растёт: в 2025 году по сравнению с 2024 годом прирост составил 500 человек (с 5567 до 6067), а в 2026 году — ещё 167 человек (до 6234). Доля этой категории в общей численности участников увеличилась с 39,71% в 2024 году до 41,19% в 2025 году, а в 2026 году несколько снизилась до 38,31% на фоне роста других групп.

В сегменте СОШ с углублённым изучением отдельных предметов динамика носит нелинейный характер: в 2025 году зафиксировано снижение численности на 75 человек (с 2095 до 2020), однако в 2026 году отмечен существенный прирост — 336 человек (до 2356). Доля этой категории снизилась с 14,94% в 2024 году до 13,71% в 2025 году, но в 2026 году восстановилась до 14,48%.

Позитивная динамика характерна и для лицеев: численность их выпускников выросла с 2274 человек (16,22%) в 2024 году до 2506 (17,01%) в 2025 году и 3033 (18,64%) в 2026 году. Прирост составил 232 человека в 2025 году и 527 человек в 2026 году.

Выпускники гимназий также демонстрируют устойчивый рост: с 3084 человек (22,00%) в 2024 году до 3238 (21,98%) в 2025 году и 3455 (21,23%) в 2026 году. Прирост за первый год составил 154 человека, за второй — 217 человек.

В сегменте интернатных учреждений динамика неоднородна. Так, численность выпускников гимназий-интернатов увеличилась с 74 человек (0,53%) в 2024 году до 80 (0,54%) в 2025 году, но в 2026 году снизилась до 73 человек (0,45%). Выпускники лицеев-интернатов, напротив, сократились с 399 человек (2,85%) в 2024 году до 268 (1,82%) в 2025 году, а в 2026 году выросли до 307 (1,89%).

В кадетском сегменте наблюдается разнонаправленная динамика. Численность выпускников кадетских школ снизилась с 53 человек (0,38%) в 2024 году до 43 (0,29%) в 2025 году, но в 2026 году выросла до 59 (0,36%). Выпускники кадетских школ-интернатов демонстрируют устойчивый рост: с 108 человек (0,77%) в 2024 году до 115 (0,78%) в 2025 году и 150 (0,92%) в 2026 году.

Таким образом, за трёхлетний период фиксируется общий рост численности участников ЕГЭ по русскому языку, обусловленный увеличением контингента выпускников СОШ, лицеев, гимназий и ряда специализированных учреждений. При этом отдельные категории (лицей-интернаты, СОШ с углублённым изучением в 2025 году) демонстрируют волатильность показателей, что может быть связано с локальными изменениями в структуре приёма и профильной ориентации обучающихся.

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	455	2,79
2	Агрызский район	78	0,48
3	Азнакаевский район	215	1,32
4	Аксубаевский район	98	0,60
5	Актанышский район	95	0,58
6	Алексеевский район	86	0,53
7	Алькеевский район	56	0,34
8	Альметьевский район	770	4,72
9	Апастовский район	56	0,34
10	Арский район	155	0,95
11	Атнинский район	37	0,23

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников ЕГЭ по учебному предмету	% от общего числа участников в регионе
12	Бавлинский район	104	0,64
13	Балтасинский район	163	1
14	Бугульминский район	430	2,64
15	Буинский район	141	0,86
16	Вахитовский район г.Казани	1061	6,51
17	Верхнеуслонский район	103	0,63
18	Высокогорский район	241	1,48
19	Дрожжановский район	65	0,40
20	Елабужский район	330	2,02
21	Заинский район	127	0,78
22	Зеленодольский район	514	3,15
23	Кайбицкий район	61	0,37
24	Камско-Устьинский район	43	0,26
25	Кировский район г.Казани	439	2,69
26	Кукморский район	193	1,18
27	Лаишевский район	185	1,13
28	Лениногорский район	263	1,61
29	Мамадышский район	136	0,83
30	Менделеевский район	69	0,42
31	Мензелинский район	70	0,43
32	Московский район г.Казани	691	4,24
33	Муслумовский район	55	0,34
34	Нижнекамский район	930	5,70
35	Ново-Савиновский район г.Казани	1229	7,54
36	Новошешминский район	58	0,36
37	Нурлатский район	218	1,34
38	Пестречинский район	193	1,18
39	Приволжский район г.Казани	1370	8,40
40	Рыбно-Слободский район	84	0,52
41	Сабинский район	153	0,94
42	Сармановский район	94	0,58
43	Советский район г.Казани	1623	9,95
44	Спасский район	65	0,40

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников ЕГЭ по учебному предмету	% от общего числа участников в регионе
45	Тетюшский район	86	0,53
46	Тукаевский район	54	0,33
47	Тюлячинский район	61	0,37
48	Черемшанский район	87	0,53
49	Чистопольский район	241	1,48
50	Ютазинский район	56	0,34
51	г.Набережные Челны	2122	13,01

Данные *таблицы 2-5* свидетельствуют о следующем:

Наибольшее количество участников экзамена зафиксировано в г.Казани — 6868 человек (42,12% от общего количества участников ЕГЭ). В разрезе районов города лидируют: Советский район — 1623 человека, Приволжский район — 1370 человек, Ново-Савиновский район — 1229 человека и Вахитовский район — 1061 человек. Существенный вклад также вносят Московский (691 человек), Авиастроительный (455 человек) и Кировский (439 человек) районы.

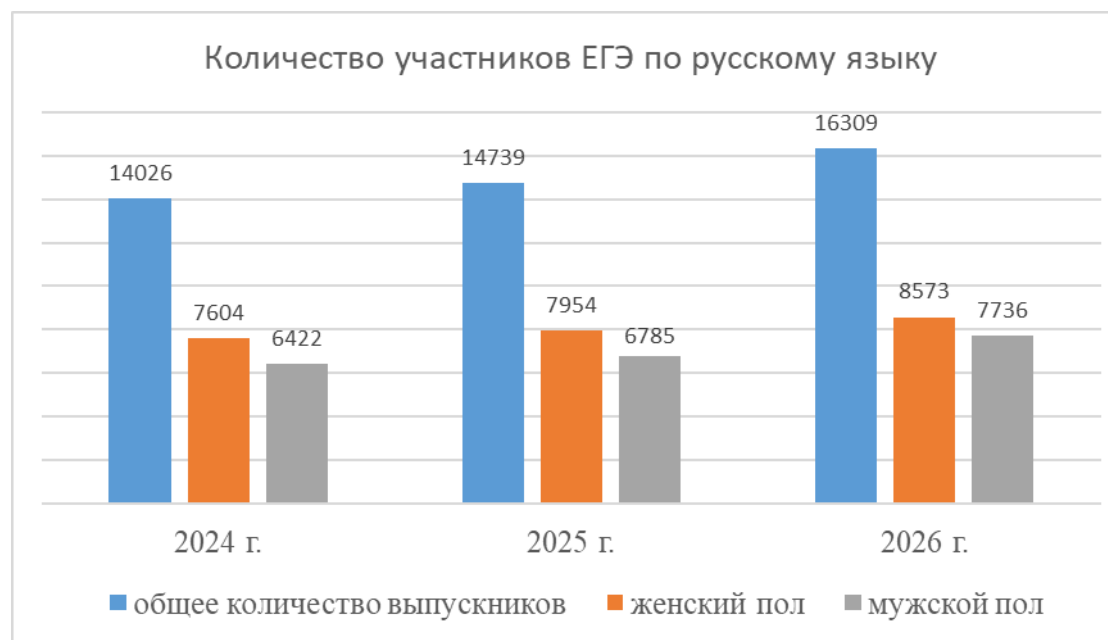
Второе место по численности участников занимает г.Набережные Челны — 2122 человека (13,01% от общего числа участников).

Среди муниципальных районов наибольшую численность участников демонстрируют Нижнекамский район (930 человек) и Альметьевский район (770 человек).

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

Количество участников ЕГЭ по русскому языку в 2026 году увеличилось по сравнению с прошлым годом. Это связано не только с увеличением количества обучающихся ОО Республики Татарстан, но и с другими демографическими показателями, например: притоком учащихся из других, в том числе новых, регионов Российской Федерации и стран ближнего зарубежья.

Гендерный состав участников ЕГЭ по русскому языку не претерпел значительных изменений. В 2026 году в процентном соотношении сдавали ЕГЭ 52,57% девушек и 47,43% юношей, что в целом соответствует картине двух предыдущих лет.



В 2026 году, как и в предыдущие годы, большую часть участников экзамена (99,77%) составляют выпускники текущего года, обучающиеся по программам среднего общего образования. Таких обучающихся 16272 человека (в 2024 году – 14019 человек, в 2025 году – 14730 человек). Очевидно, что среди участников экзамена преобладают выпускники СОШ: они составляют 38,31% от общего количества выпускников текущего года, 57,12% – выпускники лицеев, гимназий, СОШ с углубленным изучением отдельных предметов, 1,62% – это выпускники кадетских школ и Суворовского военного училища.

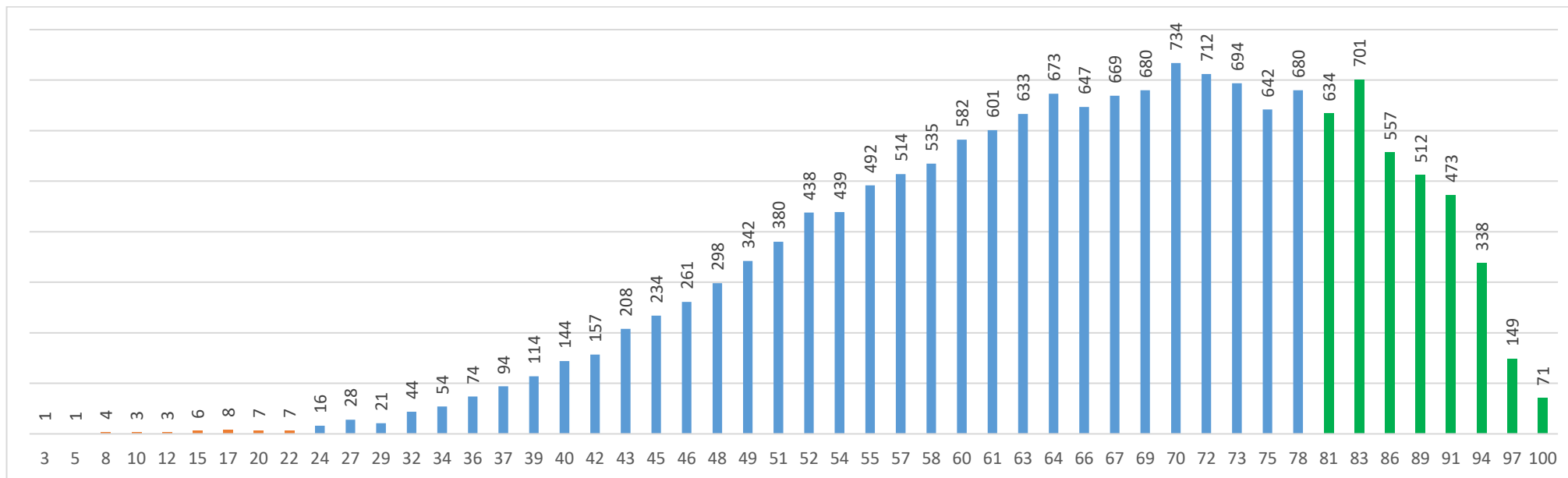
Большая часть участников ЕГЭ по русскому языку традиционно из городских округов Республики Татарстан: г.Казань – 6868 человек (37,96%), г.Набережные Челны – 2122 человека (13,01%). Ко второй группе АТЕ можно отнести Нижнекамский муниципальный район – 930 человек (5,7%) и Альметьевский муниципальный район – 770 человека (4,72%), в составе которых находятся малые промышленные города региона.

Таким образом, на основании количественной характеристики состава участников ЕГЭ по русскому языку в Республике Татарстан можно сделать вывод о том, что общая динамика количественных показателей в 2026 году не отличается существенно от предыдущих лет.

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 и их соответствии уровню подготовки выпускников по русскому языку.

Характерной особенностью распределения является выраженный пик в диапазоне 70–72 балла: наибольшее число участников набрали 70 баллов (734 человека) и 72 балла (712 человек). Это указывает на концентрацию результатов в зоне среднего уровня подготовки, при этом сохраняется достаточная вариативность баллов — от минимальных значений до максимального результата, что позволяет эффективно дифференцировать выпускников по уровню владения языком.

В 2026 году 71 участник набрал максимальные 100 баллов.

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 ,%	0,19	0,22	0,25
2	от минимального балла до 60 баллов,%	33,34	37,03	33,53
3	от 61 до 80 баллов,%	43,06	44,5	45,16
4	от 81 до 100 баллов,%	23,41	18,25	21,06
5	Средний тестовый балл	67,28	65,22	66,66

Данные *таблицы 2-6* свидетельствуют о том, что результаты ЕГЭ по русскому языку в Республике Татарстан в 2026 году сопоставимы с результатами ЕГЭ прошлых лет:

Доля участников ЕГЭ, набравшие ниже минимального тестового балла

В 2025 году, по сравнению с 2024 годом, наблюдается увеличение доли участников ЕГЭ по русскому языку, не набравших минимальный тестовый балл, — до 0,22% (против 0,19% в 2024 году). В 2026 году показатель продолжил расти и достиг 0,25%, оставаясь выше исходного уровня 2024 года.

Средний тестовый балл

Средний тестовый балл по русскому языку в 2025 году уменьшился до 65,22 балла по сравнению с 67,28 балла в 2024 году. В 2026 году средний результат частично восстановился до 66,66 балла, однако не достиг уровня 2024 года.

Доля участников ЕГЭ, набравших от минимального до 60 баллов

По сравнению с 2024 годом (33,34%) в 2025 году зафиксирован рост доли участников в этом диапазоне до 37,03%, что отражает увеличение числа выпускников со средним уровнем подготовки. В 2026 году показатель снизился до 33,53%, приблизившись к уровню 2024 года.

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).

Доля участников ЕГЭ, набравших от 61 до 80 баллов

Доля участников, набравших данное количество баллов, в 2025 году увеличилась до 44,5% (против 43,06% в 2024 году). В 2026 году показатель продолжил расти и достиг 45,16%, превысив уровень 2024 года.

Доля участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов

За анализируемый период наблюдается волнообразная динамика доли высокобалльных результатов. В 2025 году зафиксировано снижение доли участников этой группы до 18,25% (против 23,41% в 2024 году), что составило уменьшение на 5,16%. В 2026 году доля частично восстановилась до 21,06%, однако не достигла уровня 2024 года.

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 (без ОВЗ)	0,24	33,48	45,21	21,07
2	Выпускник общеобразовательной организации текущего года (ОВЗ)	0,49	34,98	41,38	23,15
3	Обучающийся образовательной организации среднего профессионального образования (без ОВЗ)	0	53,57	46,43	0
4	Выпускник общеобразовательной организации, не завершивший среднее общее образование (не прошедший ГИА) (без ОВЗ)	0	66,67	0	33,33
5	Обучающийся общеобразовательной организации, завершивший освоение образовательной программы по учебному предмету (без ОВЗ)	0	20	40	40
6	Выпускник прошлых лет (без ОВЗ)	0	0	100	0

Данные *таблицы 2–7* свидетельствуют о том, что основные показатели качества результата по русскому языку в 2026 году формируют выпускники текущего года, обучавшиеся по программам среднего общего образования без категории лиц с ОВЗ: в этой группе доля участников, набравших тестовый балл ниже минимального, составляет 0,24%, доля участников, набравших от минимального балла до 60 баллов, — 33,48%, доля участников, набравших от 61 до 80 баллов, — 45,21%, доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, — 21,07%.

В группе выпускников текущего года, обучающихся по программам среднего общего образования с категорией лиц с ОВЗ, доля участников, набравших балл ниже минимального, составляет 0,49%, доля участников, набравших от минимального балла до 60 баллов, — 34,98%, доля участников, набравших от 61 до 80 баллов, — 41,38%, доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, — 23,15%.

Доля участников с ОВЗ, получивших от 81 до 100 баллов (23,15%), является одной из значимых в структуре высокобалльных результатов среди всех категорий участников ЕГЭ по русскому языку в 2026 году. При этом в группе обучающихся СПО без ОВЗ наблюдается существенно иная картина: доля участников, не преодолевших минимальный порог, равна 0,00%, доля набравших от минимального балла до 60 баллов — 53,57%, от 61 до 80 баллов — 46,43%, а доля высокобалльников (81–100 баллов) равна 0%.

В группе выпускников общеобразовательных организаций, не завершивших среднее общее образование и не прошедших ГИА (без ОВЗ), наблюдается специфическая структура результатов: доля участников, не преодолевших минимальный порог, равна 0,00%, при этом 66,67% набрали от минимального до 60 баллов, а 33,33% — от 81 до 100 баллов.

Для обучающихся общеобразовательных организаций, завершивших освоение образовательной программы по учебному предмету (без ОВЗ), характерна более сбалансированная структура баллов: 20% участников набрали от минимального до 60 баллов, 40% — от 61 до 80 баллов и ещё 40% — от 81 до 100 баллов.

В группе выпускников прошлых лет 100% участников экзамена показали результат от 81 до 80 баллов.

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	3034	0,16	27,69	47,17	24,98
2	Лицей-интернат	307	0	11,73	42,02	46,25
3	Гимназия	3457	0,12	30,17	46,98	22,74
4	Гимназия-интернат	73	0	6,85	52,05	41,10
5	Средняя общеобразовательная школа	6241	0,29	37,59	44,30	17,82
6	Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	2356	0,34	37,27	44,48	17,91
7	Средняя общеобразовательная школа-интернат	62	0	12,90	38,71	48,39
8	Средняя общеобразовательная школа-интернат с углубленным изучением отдельных предметов	71	1,41	45,07	33,80	19,72
9	Кадетская школа	59	3,39	61,02	35,59	0
10	Кадетская школа-интернат	150	0	74	25,33	0,67
11	Суворовское военное училище	54	0	46,30	48,15	5,56
12	Центр образования	85	0	24,71	43,53	31,76

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

Лидеры среди образовательных организаций по доле высокобалльников — средние общеобразовательные школы-интернаты: 48,39% выпускников этой категории набрали от 81 до 100 баллов. Высоких показателей достигли и лицеи-интернаты — 46,25% участников получили 81–100 баллов. При этом в обеих категориях не зафиксировано ни одного случая получения баллов ниже минимального порога.

Помимо средних общеобразовательных школ-интернатов и лицеев-интернатов, нулевой показатель доли участников с баллами ниже минимального зафиксирован также в гимназиях-интернатах, Суворовском военном училище, кадетских школах-интернатах и центрах образования.

Самый высокий процент выпускников, не преодолевших минимальный порог, отмечен в кадетских школах — 3,39%.

Существенно ниже, но при этом значим показатель в средних общеобразовательных школах-интернатах с углублённым изучением отдельных предметов — 1,41%. В остальных типах ОО доля участников с результатами ниже минимального порога не превышает 0,34%.

Максимальная доля в этой категории зафиксирована в кадетских школах-интернатах — 74%. Высокий показатель также отмечен в кадетских школах — 61,02%. В Суворовском военном училище доля составила 46,30%, что сопоставимо с результатами лицеев (27,69%) и гимназий (30,17%), но существенно ниже показателей кадетских учреждений.

Помимо средних общеобразовательных школ-интернатов и лицеев-интернатов, заметную долю высокобалльников демонстрирует центры образования — 31,76%. В то же время в кадетских школах-интернатах доля выпускников с 81–100 баллами минимальна — 0,67%. В кадетских школах этот показатель составил 0,00%, а в Суворовском военном училище — 5,56%.

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	16210	0,25	33,60	45,10	21,06
2	углубленный	99	0	23,23	55,56	21,21

Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку в разрезе уровня изучения предмета демонстрирует различия в распределении баллов между участниками, осваивавшими предмет на базовом и углублённом уровнях. Согласно данным *таблицы 2-9*, в экзамене приняли участие 16 210 человек, изучавших русский язык на базовом уровне, и 99 человек — на углублённом.

Доля участников, не преодолевших минимальный порог

Показатель ниже минимального балла зафиксирован у 0,25% участников базового уровня; в группе углублённого изучения таких участников не зафиксировано (0,00%). Это свидетельствует о более высокой устойчивости результатов в

группе углублённого изучения: риск не преодолеть минимальный порог здесь полностью отсутствует, тогда как на базовом уровне сохраняется минимальная, но статистически значимая доля неудовлетворительных результатов.

Доля участников с результатами от минимального до 60 баллов

В этой категории доля участников базового уровня составляет 33,60%, тогда как в группе углублённого изучения — 23,23%. Разница в 10,37% отражает более выраженную склонность выпускников базового уровня к получению средних, но невысоких результатов. Вероятно, это связано с разной мотивацией, объёмом учебной нагрузки и глубиной проработки сложных тем.

Доля участников с результатами от 61 до 80 баллов

Преобладающая часть обеих групп сосредоточена в этом диапазоне: 45,10% — на базовом уровне, 55,56% — на углублённом. Более высокая доля в группе углублённого изучения свидетельствует о том, что целенаправленная работа над предметом позволяет большему числу выпускников стабильно достигать хорошего, но не максимального результата.

Доля высокобалльников (81–100 баллов)

В сегменте высоких результатов различия между группами менее выражены: доля участников углублённого уровня, набравших 81–100 баллов, составляет 21,21%, тогда как на базовом уровне — 21,06%. Незначительное превышение на 0,15% показывает, что углублённое изучение предмета не даёт существенного преимущества в достижении максимальных баллов — высокие результаты возможны и при базовой подготовке, если выпускник целенаправленно фокусируется на отработке критериев оценивания и сложных заданий.

Таким образом, углублённый уровень изучения русского языка ассоциируется с более устойчивыми результатами: в этой группе полностью отсутствует доля не преодолевших минимальный порог и заметно выше доля участников, набравших 61–80 баллов. При этом основной массив результатов в обеих категориях приходится на диапазон 61–80 баллов, а доля высокобалльников практически идентична, что отражает специфику экзамена по русскому языку: максимальный балл достижим при грамотной подготовке вне зависимости от формата изучения предмета, тогда как углублённый курс в первую очередь снижает риски получения низких результатов и повышает стабильность средних показателей.

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	78	0	29,49	44,87	25,64
2	Азнакаевский район	215	0	40,93	46,05	13,02
3	Аксубаевский район	98	0	23,47	50	26,53
4	Актанышский район	95	0	29,47	45,26	25,26
5	Алексеевский район	86	0	33,72	41,86	24,42
6	Алькеевский район	56	1,79	46,43	39,29	12,50
7	Альметьевский район	770	0	28,05	50,26	21,69
8	Апастовский район	56	1,79	32,14	55,36	10,71
9	Арский район	155	0	28,39	49,03	22,58
10	Атнинский район	37	0	18,92	43,24	37,84
11	Бавлинский район	104	0	31,73	50	18,27
12	Балтасинский район	163	0	28,83	45,40	25,77
13	Бугульминский район	430	0	20	48,60	31,40
14	Буинский район	141	0	37,59	46,81	15,60
15	Верхнеуслонский район	103	0	24,27	46,60	29,13
16	Высокогорский район	241	0	39,42	44,81	15,77
17	г.Набережные Челны	2122	0,14	30,54	45,99	23,33
18	Дрожжановский район	65	1,54	50,77	33,85	13,85
19	Елабужский район	330	0	32,73	48,48	18,79
20	Заинский район	127	0,79	31,50	50,39	17,32
21	Зеленодольский район	514	0,19	28,21	50,97	20,62
22	Кайбицкий район	61	0	45,90	40,98	13,11
23	Камско-Устьинский район	43	0	34,88	48,84	16,28
24	Кукморский район	193	0,52	24,87	52,85	21,76
25	Лаишевский район	185	1,08	34,05	45,95	18,92
26	Лениногорский район	263	0,38	34,60	42,97	22,05
27	Мамадышский район	136	0	34,56	42,65	22,79
28	Менделеевский район	69	0	39,13	39,13	21,74
29	Мензелинский район	70	0	21,43	51,43	27,14

№ 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	Муслюмовский район	55	1,82	40	43,64	14,55
31	Нижекамский район	930	0,32	34,41	43,44	21,83
32	Новошешминский район	58	1,72	32,76	43,10	22,41
33	Нурлатский район	218	0	44,95	39,91	15,14
34	Пестречинский район	193	0,52	40,41	40,41	18,65
35	Рыбно-Слободский район	84	0	29,76	54,76	15,48
36	Сабинский район	153	0	26,14	47,71	26,14
37	Сармановский район	94	1,06	38,30	43,62	17,02
38	Спасский район	65	0	56,92	32,31	10,77
39	Тетюшский район	86	0	46,51	43,02	10,47
40	Тукаевский район	54	0	11,11	59,26	29,63
41	Тюлячинский район	61	0	55,74	27,87	16,39
42	Черемшанский район	87	0	19,54	55,17	25,29
43	Чистопольский район	241	0	38,59	43,98	17,43
44	Ютазинский район	56	0	41,07	46,43	12,50
45	Авиастроительный район г.Казани	455	0	38,68	46,37	14,95
46	Вахитовский район г.Казани	1061	0,28	28,93	43,26	27,52
47	Кировский район г.Казани	439	0,68	43,05	39,18	17,08
48	Московский район г.Казани	691	0,14	36,90	39,80	23,15
49	Ново-Савиновский район г.Казани	1229	0,41	37,92	43,78	17,90
50	Приволжский район г.Казани	1370	0,15	33,43	44,82	21,61
51	Советский район г.Казани	1623	0,43	35,80	44,92	18,85

Данные *таблицы 2-10* позволяют определить вклад в общий результат ЕГЭ по русскому языку в 2026 году участников экзамена из разных районов Республики Татарстан.

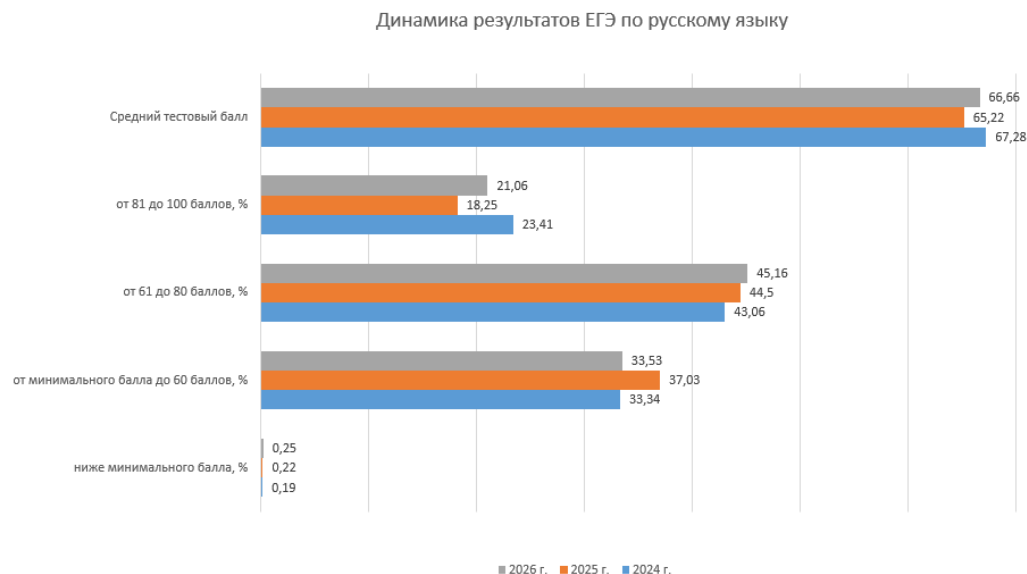
Несомненным лидером среди всех АТЕ Республики Татарстан по результатам ЕГЭ по русскому языку в 2026 году является Актинский муниципальный район. В группе участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов, доля выпускников данного района – 37,84%, доля набравших в сегменте от минимального до 60 баллов – 18,92%, набравших ниже минимального тестового балла – нет.

Также высокий результат показал Бугульминский муниципальный район. Здесь также одна из самых высоких долей участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов, – 31,4%, доля в сегменте от минимального до 60 баллов – 20%, набравших ниже минимального тестового балла – нет.

Анализ результатов районов города Казани показал, что по результатам ЕГЭ по русскому языку в 2026 году лидером стал Вахитовский район. Здесь самая высокая доля участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов, – 27,52%, несмотря на то, что доля в сегменте ниже минимального составляет 0,28%, тем не менее здесь самая низкая доля набравших в сегменте от минимального до 60 баллов – 28,93%.

2.4. ВЫВОДЫ о характере изменения результатов ЕГЭ по предмету

Результаты ЕГЭ по русскому языку в 2026 году по сравнению с предыдущими периодами по ряду показателей продемонстрировали частичную стабилизацию. Средний тестовый балл в Республике Татарстан по итогам 2026 года составил 66,66 балла. Это на 1,44 балла выше, чем в 2025 году (65,22), но на 0,62 балла ниже показателя 2024 года (67,28). Такая динамика свидетельствует о восстановлении результатов после значительного снижения в 2025 году, хотя до уровня 2024 года показатели пока не дотянули.



В 2026 году средний балл единого государственного экзамена по русскому языку в Республике Татарстан вырос по сравнению с результатами 2025 года. Данная тенденция объясняется комплексом мер, реализованных в системе методической поддержки педагогов.

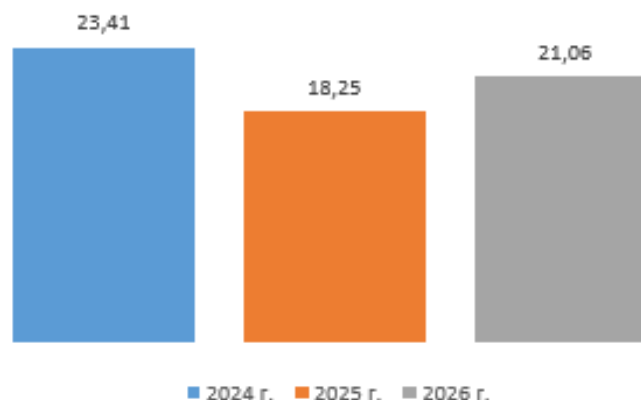
В 2026 году структура и содержание контрольных измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку остались неизменными. Корректировки носили точечный характер и касались формулировок отдельных заданий, инструкций, системы оценивания. Эти изменения были внесены по итогам анализа результатов ГИА 2025 года, с учётом актуальных законодательных поправок и направлены на повышение дифференцирующей способности экзамена.

Основываясь на анализе итогов единого государственного экзамена по русскому языку, можно заключить, что рост среднего балла в Республике Татарстан обусловлен не только адаптацией к новым КИМ, но и усилением методической работы с учителями русского языка и литературы. При подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку в 11 классах целесообразно продолжить работу по информированию педагогической общественности об общих принципах построения экзаменационных работ, а также о типичных затруднениях выпускников. Учителям русского языка рекомендуется сосредоточить усилия на формировании устойчивых орфографических умений, навыков пунктуационного анализа и на отработке заданий, проверяющих владение речеведческими понятиями: умение определять и различать функционально-смысловые типы речи, грамотно квалифицировать средства связи предложений в тексте, а также выстраивать логичную и аргументированную позицию в сочинении.

Доля экзаменуемых, не преодолевших минимальный балл, в 2026 году составила 0,25%. По сравнению с 2025 годом этот показатель повысился на 0,03%, по сравнению с 2024 годом на 0,07%.

Количество участников экзамена с высоким уровнем подготовки по русскому языку в Республике Татарстан значительно снизилось. Так, в 2024 году из 14026 участников ЕГЭ по русскому языку было 23,41% набравших 80 баллов и выше, а в 2025 году из 14739 участников ЕГЭ по русскому языку набравших 80 баллов и выше – 18,25%, а в 2026 году из 16309 участников ЕГЭ по русскому языку набравших 80 баллов и выше – 21,06%, что на 2,81% выше чем в 2025 году, но на 2,35% ниже уровня в 2024 года.

Динамика доли участников, набравших
с 81 до 100 баллов



Самую высокую долю выпускников, набравших по русскому языку от 81 до 100 баллов, составляют участники экзамена общеобразовательных организаций, завершивших освоение образовательной программы по учебному предмету (без ОВЗ) – 40%.

Самую высокую долю участников, набравших баллы от 81 до 100, в разрезе территорий региона, составляют выпускники Атнинского муниципального района – 37,84%, Бугульминского муниципального района – 31,4%, Вахитовского района г.Казани – 27,52%.

Самую большую долю участников, набравших балл ниже минимального, составляют выпускники, текущего года, обучающихся по программам среднего общего образования с категорией лиц с ОВЗ (0,49%).

В разрезе территорий региона высокая доля участников, набравших балл ниже минимального, у следующих АТЕ: Муслюмовский район – 1,82%, Алькеевский и Апастовский муниципальные районы – 1,79%, Новошешминский муниципальный район – 1,72%.

Количество участников, получивших 100 баллов, составляет 71 человек.

В 2026 году в Республике Татарстан наметилось улучшение результатов ЕГЭ по русскому языку: после снижения в 2025 году (65,22 балла) средний балл поднялся до 66,66.

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

В Республике Татарстан повышение качества общего образования осуществляется как комплексная система, объединяющая нормативное сопровождение образовательных организаций, методическую поддержку педагогов, диагностику образовательных результатов и адресную работу со школами и обучающимися, имеющими учебные дефициты. Данные направления отражены в материалах Министерства образования и науки Республики Татарстан и статистико-аналитических отчетах Регионального центра мониторинга качества образования.

Особое значение для рассматриваемого периода имеет переход общеобразовательных организаций на федеральные основные образовательные программы. В 2022–2023 годах на региональном и муниципальном уровнях проводилась подготовительная работа: образовательные организации приводили основные образовательные программы, учебные планы, рабочие программы учебных предметов и локальные нормативные акты в соответствие с требованиями ФОП. С 2023/2024 учебного года реализация ФОП стала непосредственной частью образовательного процесса. Для русского языка это означало необходимость обеспечить достижение планируемых результатов, связанных не только с освоением орфографических и пунктуационных правил, но и с развитием читательской, языковой и коммуникативной грамотности обучающихся.

Влияние перехода на ФОП на результаты ЕГЭ по русскому языку является опосредованным. Сам по себе факт утверждения обновленной образовательной программы не приводит к автоматическому повышению экзаменационных результатов. Результат зависит от того, насколько содержание ФОП переведено в конкретные рабочие программы, календарно-тематическое планирование, систему текущего и промежуточного контроля. Важным условием является также согласование требований ФОП с содержанием контрольных измерительных материалов ЕГЭ и с результатами региональной диагностики.

Одним из основных направлений работы в Республике Татарстан является развитие региональной системы оценки качества образования. ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования» ежегодно обобщает результаты государственной итоговой аттестации и других оценочных процедур, анализирует средние баллы, распределение результатов, долю участников, не преодолевших минимальный порог, а также типичные ошибки выпускников. Эти материалы используются органами управления образованием и образовательными организациями для определения направлений корректирующей работы.

Применительно к русскому языку анализ результатов позволяет выявлять конкретные предметные дефициты. К ним относятся недостаточная сформированность навыков смыслового чтения, затруднения при определении основной мысли текста, ошибки в применении орфографических и пунктуационных правил, несформированность грамматических норм, ограниченный словарный запас, недостаточное умение приводить аргументы и строить связное письменное высказывание. Таким образом, результаты ЕГЭ рассматриваются не только как итоговый показатель деятельности школы, но и как источник информации для изменения содержания обучения.

На региональном уровне значимую роль играет методическое сопровождение педагогических работников. Министерство образования и науки Республики Татарстан и региональная методическая система организуют совещания, семинары, вебинары, консультации и иные формы профессионального взаимодействия, в рамках которых рассматриваются требования ФОП, особенности государственной итоговой аттестации, изменения в структуре экзаменационных материалов и типичные ошибки выпускников. Для учителей русского языка практическое значение имеют разборы заданий ЕГЭ, анализ критериев оценивания сочинения, обсуждение способов формирования читательской грамотности и обмен опытом преподавания сложных тем.

Методическая работа становится результативной в том случае, если она связана с конкретными данными об образовательных результатах. Например, если по итогам диагностики в муниципалитете выявлена высокая доля ошибок в заданиях на постановку знаков препинания, методические мероприятия должны быть направлены не на общее повторение курса русского языка, а на освоение конкретных способов анализа синтаксических конструкций. Если затруднения связаны с написанием сочинения, необходимо организовать поэтапную работу с текстом: определение проблемы, формулирование позиции автора, подбор комментария, использование примеров-иллюстраций и построение собственного аргументированного высказывания.

Отдельное направление региональной политики — работа с образовательными организациями, демонстрирующими низкие образовательные результаты. Для таких школ разрабатываются планы повышения качества образования, предусматривающие анализ причин низких результатов, определение конкретных дефицитов, методическое сопровождение педагогов, организацию дополнительных занятий и контроль динамики показателей. Практическая ценность такого подхода

состоит в том, что школе предлагается не только зафиксировать низкий средний балл, но и определить, какие именно группы обучающихся нуждаются в поддержке и какие задания вызывают у них наибольшие затруднения.

На муниципальном уровне меры повышения качества реализуются через работу методических объединений, проведение предметных семинаров, организацию диагностических процедур, консультаций и обмена опытом между образовательными организациями. Муниципалитеты получают возможность сопоставить результаты отдельных школ, выявить образовательные организации с положительной динамикой и распространить их практики. Одновременно такой анализ позволяет определить школы, в которых низкие результаты имеют устойчивый характер и требуют адресного сопровождения.

В образовательных организациях основными мерами являются проведение входной и промежуточной диагностики, формирование групп риска, организация дополнительных занятий и индивидуальных консультаций, разбор заданий экзаменационного формата, проведение тренировочных работ и анализ их результатов. При этом эффективность подготовки выпускников должна оцениваться не по количеству проведенных занятий, а по изменению индивидуальных результатов обучающихся. Если после диагностической работы у выпускника выявлены затруднения в заданиях по пунктуации, ему должен быть предложен конкретный индивидуальный маршрут: повторение соответствующего раздела, выполнение тематических упражнений, проверочная работа и повторная диагностика.

Важным элементом школьной работы является раннее выявление обучающихся группы риска. Подготовка к ЕГЭ по русскому языку не должна начинаться только в последние месяцы 11 класса. Основные дефициты, связанные с грамотностью чтения, владением письменной речью и применением языковых норм, формируются на протяжении нескольких лет. Поэтому работу с обучающимися, демонстрирующими устойчиво низкие результаты, целесообразно начинать уже на уровне основного общего образования и продолжать в 10–11 классах.

Наиболее убедительным признаком положительной динамики будет одновременное увеличение среднего тестового балла и доли участников, преодолевших минимальный порог, при снижении доли неудовлетворительных результатов. Дополнительным подтверждением эффективности мер может служить рост доли высокобалльников и сокращение разрыва между результатами муниципалитетов и образовательных организаций. Если средний балл увеличился, но доля участников, не преодолевших минимальный порог, осталась прежней или возросла, это может свидетельствовать о повышении результатов наиболее успешной части выпускников при сохранении проблем в работе с группами риска.

Предполагаемая связь между реализованными мерами и результатами ЕГЭ может быть представлена следующим образом. Нормативное сопровождение перехода на ФОП создало единые требования к содержанию образования и планируемым результатам. Региональная диагностика позволила определить основные предметные дефициты. Методическая поддержка педагогов обеспечила распространение способов их устранения. Работа с низкорезультативными школами и обучающимися группы риска была направлена на снижение доли неудовлетворительных результатов. Дополнительные занятия, консультации и тренировочные работы способствовали закреплению у выпускников навыков выполнения экзаменационных заданий. В совокупности это создает предпосылки для роста результатов ЕГЭ по русскому языку.

В то же время не следует связывать изменение экзаменационных результатов только с одним мероприятием или только с переходом на ФОП. На динамику влияют изменения содержания и структуры КИМ, особенности оценивания развернутых ответов, состав участников экзамена, кадровая обеспеченность школ, социально-экономические условия, уровень учебной мотивации выпускников и внешние обстоятельства конкретного учебного года. Поэтому корректный вывод должен формулироваться как оценка вероятного совокупного влияния региональной, муниципальной и школьной системы мер.

Для более точной оценки эффективности необходимо дополнительно сопоставить результаты ЕГЭ по русскому языку с данными ВПР, ОГЭ, региональных диагностических работ и внутришкольного контроля. Особенно важно отслеживать не только средние показатели, но и динамику одних и тех же групп обучающихся. Например, можно сравнить результаты диагностической работы в 10 классе с результатами пробного экзамена и итоговым результатом ЕГЭ в 11 классе. Такой подход позволяет определить, произошло ли реальное устранение дефицитов или обучающиеся лишь адаптировались к формату экзамена.

Таким образом, в Республике Татарстан сформирован комплекс мер, направленных на повышение качества освоения ФОП и улучшение результатов по русскому языку. К числу наиболее значимых относятся нормативное сопровождение перехода на ФОП, развитие региональной системы оценки качества образования, анализ результатов ЕГЭ и диагностических процедур, методическая поддержка педагогов, адресная работа с образовательными организациями с низкими результатами, организация дополнительных занятий и индивидуальное сопровождение выпускников.

Связь между данными мерами и динамикой результатов ЕГЭ является последовательной и содержательно обоснованной: выявление дефицитов позволяет определить направления работы, методическое сопровождение обеспечивает

педагогические инструменты их устранения, а адресная помощь обучающимся создает условия для повышения индивидуальных результатов. При подтверждении официальными данными РЦМКО положительной динамики среднего балла, снижения доли не преодолевших минимальный порог и увеличения числа высокобалльных результатов можно сделать вывод о том, что реализуемая в регионе система мер оказывает положительное влияние на качество подготовки выпускников. При этом окончательная оценка должна основываться на сопоставлении данных за несколько лет и учитывать весь комплекс факторов, влияющих на результаты ЕГЭ.

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	Логико-смысловые отношения между предложениями в тексте	Базовый	96	63	92	99	100
2	Лексикология и фразеология как разделы лингвистики. Лексический анализ слова	Базовый	72	30	57	76	87
3	Функциональная стилистика. Культура речи	Повышенный	41	3	23	41	69
4	Нормы ударения в современном литературном русском языке	Базовый	80	40	62	86	97
5	Основные лексические нормы	Базовый	71	23	54	75	89

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.
	современного русского литературного языка. Паронимы и их употребление						
6	Основные лексические нормы современного русского литературного языка. Лексическая сочетаемость. Тавтология. Плеоназм	Базовый	94	50	87	97	100
7	Основные словообразовательные, морфологические и синтаксические нормы современного русского литературного языка	Базовый	78	40	66	81	89
8	Основные синтаксические нормы современного русского литературного языка	Базовый	67	3	34	78	97
9	Правописание гласных и согласных в корне	Базовый	72	25	50	79	95
10	Употребление <i>ъ</i> и <i>ь</i> (в том числе разделительных). Правописание приставок. Буквы <i>ы</i> – <i>и</i> после приставок	Базовый	59	18	33	64	88
11	Правописание суффиксов (кроме суффиксов причастий, деепричастий)	Базовый	47	10	22	51	81
12	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, деепричастий	Базовый	48	5	19	52	86
13	Правописание <i>не</i> и <i>ни</i>	Базовый	59	20	34	65	88
14	Слитное, дефисное и раздельное написание слов разных частей речи	Базовый	60	23	33	66	92
15	Правописание <i>-н-</i> и <i>-nn-</i> в словах различных частей речи	Базовый	75	35	53	82	96

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.
16	Знаки препинания в предложениях с однородными членами. Знаки препинания в сложном предложении	Базовый	54	3	21	61	92
17	Знаки препинания при обособлении	Базовый	88	20	69	96	99
18	Знаки препинания в предложениях с вводными конструкциями, обращениями, междометиями	Базовый	78	23	59	85	96
19	Знаки препинания в сложном предложении	Базовый	51	3	22	54	91
20	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи	Базовый	54	20	26	57	91
21	Пунктуационный анализ предложения	Повышенный	42	3	12	44	86
22	Основные изобразительно-выразительные средства русского языка	Повышенный	66	1	41	75	90
23	Информационно-смысловая переработка прочитанного текста	Базовый	76	28	63	80	90
24	Информативность текста. Виды информации в тексте	Базовый	44	10	20	45	80
25	Лексикология и фразеология как разделы лингвистики. Лексический анализ слова	Базовый	79	5	61	85	95
26	Логико-смысловые отношения между предложениями в тексте	Базовый	68	13	44	74	93
27 К1	Отражение позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста	Базовый	99	20	98	100	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.
27 К2	Комментарий к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста	Базовый	78	4	66	82	92
27 К3	Собственное отношение экзаменуемого к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста.	Базовый	81	4	70	84	94
27 К4	Фактическая точность речи	Базовый	91	5	86	93	97
27 К5	Логичность речи	Базовый	82	6	70	85	95
27 К6	Соблюдение этических норм	Базовый	99	23	98	100	100
27 К7	Соблюдение орфографических норм	Базовый	72	2	51	79	94
27 К8	Соблюдение пунктуационных норм	Базовый	51	1	20	57	86
27 К9	Соблюдение грамматических норм	Базовый	71	6	54	75	89
27 К10	Соблюдение речевых норм	Базовый	63	4	49	66	81

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	38	8	1	0
	1	63	92	99	100
2	0	70	43	24	13
	1	30	57	76	87
3	0	98	77	59	31
	1	3	23	41	69
4	0	60	38	14	3
	1	40	62	86	97
5	0	78	46	25	11
	1	23	54	75	89
6	0	50	13	3	0
	1	50	87	97	100
7	0	60	34	19	11
	1	40	66	81	89
8	0	95	46	5	0
	1	5	40	34	6
	2	0	14	61	94
9	0	75	50	21	5
	1	25	50	79	95
10	0	83	67	36	12
	1	18	33	64	88
11	0	90	78	49	19
	1	10	22	51	81

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., %
12	0	95	81	48	14
	1	5	19	52	86
13	0	80	66	35	12
	1	20	34	65	88
14	0	78	67	34	8
	1	23	33	66	92
15	0	65	47	18	4
	1	35	53	82	96
16	0	98	79	39	8
	1	3	21	61	92
17	0	80	31	4	1
	1	20	69	96	99
18	0	78	41	15	4
	1	23	59	85	96
19	0	98	78	46	9
	1	3	22	54	91
20	0	80	74	43	9
	1	20	26	57	91
21	0	98	88	56	14
	1	3	12	44	86
22	0	98	38	7	0
	1	3	42	37	20
	2	0	20	56	80

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., %
23	0	73	37	20	10
	1	28	63	80	90
24	0	90	80	55	20
	1	10	20	45	80
25	0	95	39	15	5
	1	5	61	85	95
26	0	88	56	26	7
	1	13	44	74	93
27 / К1 Отражение позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста	0	80	2	0	0
	1	20	98	100	100
27 / К2 Комментарий к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста	0	93	3	0	0
	1	3	19	6	1
	2	5	54	43	21
	3	0	23	51	78
27 / К3 Собственное отношение экзаменуемого к позиции автора (рассказчика) по указанной проблеме исходного текста	0	93	7	1	0
	1	8	47	28	13
	2	0	46	70	87
27 / К4 Фактическая точность речи	0	95	14	7	3
	1	5	86	93	97
27 / К5 Логичность речи	0	88	4	1	0
	1	13	51	29	10
	2	0	45	71	89

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., %
27 / К6 Соблюдение этических норм	0	78	2	0	0
	1	23	98	100	100
27 / К7 Соблюдение орфографических норм	0	95	19	1	0
	1	5	25	7	1
	2	0	42	45	18
	3	0	14	47	81
27 / К8 Соблюдение пунктуационных норм	0	98	57	12	0
	1	3	26	24	3
	2	0	15	45	34
	3	0	2	19	62
27 / К9 Соблюдение грамматических норм	0	85	9	1	0
	1	13	31	10	1
	2	3	49	54	31
	3	0	10	35	69
27 / К10 Соблюдение речевых норм	0	88	8	1	0
	1	13	41	19	4
	2	0	46	61	48
	3	0	5	19	48

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	1, 6, 27	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 18, 23, 25, 27	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27
Наименее успешно выполненные задания базового уровня сложности	2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26	9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 24, 26	24	
Наиболее успешно выполненные задания повышенного уровня сложности		3, 22	3, 21, 22	3, 21, 22
Наименее успешно выполненные задания повышенного уровня сложности	3, 21, 22	21		
Наиболее успешно выполненные задания высокого уровня сложности				
Наименее успешно выполненные задания высокого уровня сложности				

3.1.2. Прочие результаты статистического анализа

Наименьший процент выполнения (менее 50%) среди заданий базового уровня сложности наблюдается в задании 24 (44%), задании 11 (47%), задании 12 (48%), что иллюстрирует недостаточное усвоение следующих элементов содержания: определение типа речи, проведение параллели между несколькими предложениями, выявление причинно-следственных и других связей, то есть проведение анализа смысловых фрагментов с точки зрения соотносимости частей; правописание

суффиксов разных частей речи; правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий.

Если говорить о заданиях повышенного уровня сложности, то наименьший процент выполнения у задания 3 (41%), что свидетельствует о недостаточном усвоении следующих элементов содержания: умение проводить стилистический анализ текста, а именно различать разговорную речь, научный, публицистический, официально-деловой стили, язык художественной литературы; определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип и стиль речи; анализировать структуру и языковые особенности текста; опознавать языковые единицы в тексте, проводить различные виды их анализа; адекватно понимать информацию текста: цель, основную и дополнительную темы, явную и скрытую информацию; проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка. Кроме того, низкий процент выполнения задания 21 (42%), что свидетельствует о недостаточном усвоении следующих элементов содержания: умение проводить пунктуационный анализ предложения, умение применять правила пунктуации в практике письма.

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

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

- Описание достигнутых предметных результатов ФГОС: освоенных тем программы, сформированных умений и т.п.

Анализ выполненных экзаменуемыми заданий иллюстрирует фрагментарное освоение элементов содержания базового уровня сложности. В наибольшей степени у данной группы обучающихся сформированы умения:

- выявлять логико-смысловые отношения между предложениями в тексте (задание 1 – 63% успешности);
- применять лексические нормы в простых контекстах (задание 6 – 50% успешности);

- применять базовые орфоэпические нормы (задание 4 – 40% успешности).

- 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

Таблица 2-14

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1	Изобразительно-выразительные средства языка (задание 22)	5-9 класс
2	Функциональная стилистика: определение функционально-стилистической принадлежности текста (задание 3).	10 класс
3	Грамматические нормы современного русского литературного языка (задание 8)	6-8 класс
4	Знаки препинания в предложениях с однородными членами (задание 16)	8 класс
5	Знаки препинания в предложениях с однородными членами и сложносочиненном предложении (задание 16)	8-9 класс
6	Знаки препинания в сложноподчиненном предложении (задание 19)	9 класс
7	Пунктуационный анализ предложения (задание 21)	9 класс
8	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий (задание 12)	6-7 класс
9	Лексические нормы: различение паронимов, плеоназмов, тавтологий; употребление многозначных слов и омонимов.	5-6 класс
10	Информационно-смысловая работа с текстом: комментирование проблемы исходного текста (К2), выявление авторской позиции (К1), аргументация собственного мнения (К3).	10-11 класс
11	Соблюдение орфографических норм	5-7 класс
12	Соблюдение пунктуационных норм	8-9 класс

Как показывает анализ выполненных экзаменуемыми данной группы заданий, наиболее трудным оказалось задание 22, которое проверяет умение определять изобразительно-выразительные средства языка в тексте. Средний процент выполнения данного задания – 1%.

22

Установите соответствие между предложениями (выделенными фрагментами) и названиями изобразительно-выразительных средств языка, которые употреблены в них: к каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию из второго столбца.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО- ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА

- | | |
|---|---|
| <p>А) В разные годы это был век и спокойный,
и мятежный.</p> | <p>1) эпитета
2) антитеза
3) анафора
4) риторическое
восклицание
5) парцелляция
6) риторическое
обращение
7) бессоюзие
8) метонимия
9) метафора</p> |
| <p>Б) Я здесь! Я невинен. Я с вами!
(А.А. Блок)</p> | |
| <p>В) Как рано мог он лицемерить,
Таить надежду, ревновать...
(А.С. Пушкин)</p> | |
| <p>Г) Имел он счастливый талант...
Возбуждать улыбку дам
Огнём неожиданных эпиграмм.
(А.С. Пушкин)</p> | |
| <p>Д) Как рано мог уж он тревожить
Сердца кокеток записных!
(А.С. Пушкин)</p> | |

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г	Д

Сложность связана с тем, что зачастую экзаменуемые демонстрируют недостаточное понимание средств выразительности, а также несформированность таких метапредметных учебных действий, как извлечение информации,

классификация явлений по указанному признаку, сравнение и анализ. Следует особо отметить, что список терминов, использованных в задании 22, находится в полном соответствии с федеральной образовательной программой среднего общего образования. Определенная часть понятий (прежде всего фонетические и лексические средства) осваивается в школьном курсе русского языка с 5 по 9 класс, но бóльшая часть из них (прежде всего синтаксические средства) изучается уже в 10 и 11 классах.

Главная проблема — не просто незнание определений, а неумение применить теорию на практике. Многие термины близки по смыслу, и их легко перепутать. Однако даже зная теорию, выпускники ошибаются при разборе примера из текста. Трудности возникают в таких случаях, как неразличение некоторых видов сравнений, распознавание гиперболы, работа с метонимией, анализ фразеологизмов.

Для выполнения этого задания нужно учитывать следующие моменты:

- Строгая форма ответа. Ответ — последовательность цифр (обычно 5), которую нужно записать без пробелов и запятых, строго соблюдая порядок. Ошибка в записи (лишние символы, неверный порядок) ведёт к нулевому баллу, даже если сами термины выбраны верно.

- Правило уникальных цифр. В ответе не может быть повторяющихся цифр. Если в двух примерах встретилась одна и та же фигура (например, гипербола), нужно внимательно посмотреть, какие ещё средства есть в каждом случае, чтобы правильно распределить термины.

- Важность маркировки. Иногда в задании отдельные слова или звуки выделены полужирным, курсивом или подчёркиванием. Это сигнал: сначала анализируйте именно промаркированное. Если маркировки нет, приходится анализировать весь фрагмент. При этом важно помнить: ассонанс, аллитерация и метонимия всегда маркируются. Если в задании нет маркировки на эти средства, значит, их в примере точно нет.

Сложным для выпускников этой группы в 2026 году оказалось задание 3, которое проверяет умение проводить стилистический анализ текста.

3

Укажите варианты ответов, в которых даны верные характеристики текста. Запишите номера ответов.

- 1) Основной функционально-смысловой тип речи в тексте – описание, что помогает автору сделать мысль более ясной и чёткой, а позицию более убедительной.
- 2) В тексте содержится значительное количество слов, относящихся к диалектной и разговорной лексике (*дёрганой, уродство, устарелостью, склону, падению*).
- 3) Выразительность текста обеспечивается синтаксическими средствами, среди которых – ряды однородных членов предложения (*музыкантом, артистом, писателем; литературе, музыке, живописи, скульптуре*), сложные предложения с подчинительной или сочинительной связью между частями.
- 4) В тексте используются метафоры (*оживающего дыхания русской литературы; прихода свежих сил*) и эпитеты («упорная тенденция»; «*дёрганой* и *лукавой „новизне“*»), передающие отношение автора к происходящим в обществе событиям.
- 5) Текст относится к публицистическому стилю, так как задача автора – поделиться с читателями важной, социально значимой информацией о бесконечном разнообразии искусства в веках, о необходимости беречь культурные традиции предков и дорожить ими.

Ответ: _____.

Данное задание предполагает проверку умения анализировать: разговорную речь; научный, публицистический, официально-деловой стили; язык художественной литературы. При выполнении задания 3 выпускнику предстояло выполнить речеведческий анализ текста, который предполагает поиск верных ответов, связанных с формулировкой основной мысли текста; выявление коммуникативных задач автора текста; определение смысловых отношений между предложениями абзаца (пояснительные, причинно-следственные, противительные, соединительные и т.п.). Выпускники чаще всего ошибаются при анализе типа речи. Сложность выполнения задания связана, в первую очередь, с тем, что каждый из стилей

имеет свои специфические признаки, при этом, говоря о какой-либо одной цели-доминанте в том или ином стиле, необходимо иметь в виду, что все цели могут присутствовать в любом стиле речи, не исключая, а взаимно дополняя друг друга. Экзаменуемые, как правило, безошибочно отличают повествование, в котором действие динамично, от описания, в котором действие статично, однако нередко испытывают затруднения, путая, в частности, повествование с рассуждением в публицистических текстах.

Сложность связана с тем, что зачастую экзаменуемые не умеют различать разговорную речь, научный, публицистический, официально-деловой стили, язык художественной литературы; определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип и стиль речи; анализировать структуру и языковые особенности текста; опознавать языковые единицы в тексте, проводить различные виды их анализа; адекватно понимать информацию текста: цель, основную и дополнительную темы, явную и скрытую информацию; проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка.

Кроме того, сложности выполнения задания связаны с незнанием особенностей книжных стилей речи, разговорного и художественного стилей, типах монологической речи. Нужны также знания из таких разделов языкознания, как синтаксис, морфология, лексикология. Необходимы также знания по текстологии. Часто утверждения формулируются практически полностью верно, так что только один аспект оказывается ошибочным, поэтому необходимо очень детально проверять каждое слово.

Умения определять функционально-смысловые типы речи, средства связи предложений в тексте – умения, связанные с анализом структуры текста, выяснением способов и средств связи предложений в тексте, остаются недостаточно усвоенными, несмотря на то что служат основой для создания связного высказывания при построении логически цельного текста.

Для выполнения этого задания нужно очень внимательно прочитать, определить основную мысль текста, его стилевую принадлежность и поработать с языковыми средствами. Ошибка многих учащихся состоит в том, что они не прочитывают внимательно ответы к тексту и не проверяют все языковые средства, указанные в задании, а ведь отсутствие одного ведет к неправильному ответу.

Кроме того, традиционно сложным для данной группы остается задание 8.

- 8** Установите соответствие между грамматическими ошибками и предложениями, в которых они допущены: к каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию из второго столбца.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ	ПРЕДЛОЖЕНИЯ
А) нарушение связи между подлежащим и сказуемым	1) По мере развития киноискусства росло понимание сложности задач, стоящими перед интерпретаторами литературы.
Б) нарушение в построении предложения с причастным оборотом	2) Значительно различаясь словарным составом и грамматическим строем, языки мира обладают общими структурными свойствами.
В) нарушение в построении предложения с несогласованным приложением	3) Молодёжь наверняка видели экранизацию романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго».
Г) ошибка в построении сложного предложения	4) Роман «Белая гвардия», написанный М.А. Булгаковым, повествует о жизни русской интеллигенции в годы Гражданской войны.
Д) неправильное построение предложения с деепричастным оборотом	5) Экранизируя классическое произведение, сценарий является оригинальным.
	6) Режиссёра С.В. Урсуляка в шолоховском романе «Тихом Доне» привлекла прежде всего актуальность содержания.
	7) За колоссальную работу над киноэпопеей «Война и мир» её создатели были удостоены главного приза Московского международного кинофестиваля.
	8) Актёр М.А. Чехов говорил, что в роль нужно вжиться.
	9) Первый короткометражный немой фильм по роману Л.Н. Толстого был снят в 1913 году, в котором роль князя Андрея Болконского сыграл актёр И.И. Мозжухин.

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б	В	Г	Д

Ответ:

Задание 8 проверяет умение находить грамматические ошибки в предложениях. Чтобы выполнить его на максимальный балл, необходимо знать основные виды синтаксических ошибок и уметь быстро определять их признаки. Оно проверяет знание синтаксических норм, то есть правил построения словосочетаний и предложений.

Сложность выполнения задания заключается не в одном факторе, а в комплексе: нужно не просто знать правила, но и уметь их применять в разных ситуациях.

- Большой объём теории. В задании проверяется знание сразу нескольких синтаксических норм: причастные и деепричастные обороты, связь подлежащего и сказуемого, управление (падежи), однородные члены, косвенная речь, несогласованные приложения, построение сложных предложений, видовременная соотнесённость глаголов, употребление числительных.

- Сложность распознавания «подводных камней». Даже зная правило, легко ошибиться в конкретной конструкции. Например: в причастном обороте определяемое слово не должно разрывать оборот, а причастие должно согласовываться с ним в роде, числе и падеже.

- С деепричастным оборотом сложность в том, что действие деепричастия и действие сказуемого должны относиться к одному и тому же лицу.

- С управлением сложности возникают с предлогами «благодаря», «согласно», «вопреки» — они требуют дательного падежа, а не родительного.

- В сложных предложениях легко ошибиться с положением придаточной части или с лишним союзом.

- Смешение похожих типов ошибок. Выпускники часто путают, например, ошибку в причастном обороте с ошибкой в деепричастном. Или не замечают, что в одном предложении «наложились» сразу две проблемы (например, и однородные члены, и управление).

- В задании могут быть предложения, которые звучат непривычно, но построены правильно. Интуиция иногда подводит, и кажется, что ошибка есть, хотя её нет.

- Формат ответа. Нужно не просто найти ошибки, но и строго соотнести их с типами из левой колонки, а затем записать последовательность цифр под соответствующими буквами. Ошибка в порядке цифр или в одной паре ведёт к потере балла.

- Снижение навыка в реальной жизни. В эпоху коротких сообщений и мессенджеров выпускники всё чаще используем простые конструкции. Умение легко оперировать сложными синтаксическими конструкциями (причастными и деепричастными оборотами, косвенной речью) в письменной речи действительно ослабевает.

Типовые ошибки, которые чаще всего встречаются в задании 8, охватывают широкий спектр грамматических тем. Среди них — нарушения в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами, ошибки в употреблении косвенной речи, некорректное согласование подлежащего и сказуемого, неправильное употребление падежной формы существительного с предлогом, а также ошибки в построении предложений с однородными членами. Кроме того, часто встречаются нарушения в построении предложений с несогласованным приложением, ошибки в построении сложного предложения, а также видо-временная несоотнесенность глагольных форм. Каждая из этих категорий ошибок имеет свои специфические признаки и требует от выпускника отточенных навыков грамматического анализа. Эффективная стратегия выполнения задания 8 предполагает пошаговый разбор каждого предложения, поиск потенциальных «ловушек» и соотнесение их с известными грамматическими правилами.

Особое внимание при подготовке следует уделить повторению морфологических признаков частей речи, так как многие ошибки, например, в употреблении предлогов или согласовании причастий, напрямую связаны с неправильным определением падежа, рода или числа слова. Понимание того, как формируются и функционируют синтаксические конструкции, такие как причастные и деепричастные обороты, является фундаментом для их корректного использования и выявления ошибок. Школьные учебники по русскому языку содержат все необходимые теоретические сведения, однако для успешного освоения материала требуется не просто прочтение, а активная работа с правилами, выполнение упражнений на закрепление и анализ типичных ошибок. Регулярное обращение к справочным материалам, словарям и грамматическим пособиям значительно повышает шансы на успешное выполнение задания 8. Это задание не просто проверяет знания, но и развивает аналитическое мышление, внимательность к деталям и умение применять теоретические знания на практике, что является важным навыком не только для ЕГЭ, но и для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Подготовку к заданию 8 нужно начинать задолго до выпускного класса, поскольку все грамматические правила, проверяемые в этом задании, являются частью школьной программы русского языка, начиная с пятого класса и заканчивая одиннадцатым. Отсутствие систематического подхода к изучению морфологии, синтаксиса и пунктуации на протяжении всех лет обучения неизбежно приводит к трудностям при выполнении этого задания. Ключевым аспектом успешной

подготовки является не просто заучивание определений, а глубокое понимание логики построения предложения, функций различных частей речи и правил их взаимодействия. Это задание проверяет умение анализировать структуру предложения, выявлять его грамматическую основу, определять границы оборотов, различать виды придаточных предложений и правильно использовать предлоги.

Как показывает анализ выполненных экзаменуемыми заданий, традиционно сложным остается **задание 16**, которое проверяет умение расставлять знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами), а также в сложносочинённом предложении.

16

Укажите предложения, в которых нужно поставить **ОДНУ** запятую. Запишите номера этих предложений.

- 1) На реке шла какая-то неустанная медленная работа и то сопело что-то трещало то обсыпалось то звенели стёклышками тонкие льдинки.
- 2) Самолёт «Русский витязь» был построен на Русско-Балтийском вагонном заводе и поражал современников не только внушительными размерами но и грузоподъёмностью.
- 3) Осень в этом году была холодная сырая и ветреная.
- 4) Евсеич забавлял нас рассказами или играл с нами или слушал моё чтение.
- 5) Я видел лишь белое платье да чей-то привздёрнутый нос.

Ответ: _____.

В первую очередь, это связано с тем, что задание в КИМ может содержать от двух до четырёх правильных ответов.

Сложность выполнения задания связана с неумением проводить синтаксический разбор.

Основная причина ошибок — попытка угадать тип предложения, не выделяя все грамматические основы. Кроме того, путаница происходит между однородными членами и частями ССП. Главная ловушка — не отличить простое предложение с однородными сказуемыми при общем подлежащем (запятая не нужна) от ССП с двумя грамматическими основами (запятая нужна). Например, в предложении «Он был умён и очень красноречив» сказуемые однородные, запятая не ставится. А в предложении «Он был умён, и поэтому его слушали» — это ССП с двумя основами, запятая нужна.

Трудности у выпускников данной группы вызывают предложения с однородными членами

Затруднения возникают в предложениях с повторяющимися союзами (если союз «и», «или», «либо» повторяется несколько раз, запятые ставятся между всеми однородными членами, кроме первого), двойными союзами (в конструкциях типа «не только... но и», «как... так и» запятая ставится только перед второй частью союза), с попарным соединением союзов (если однородные члены объединяются в пары с союзами «и» или «или», запятая ставится только между парами, а внутри пар — нет), а также в предложениях с фразеологическими оборотами (в устойчивых сочетаниях с повторяющимися союзами («и день и ночь», «ни свет ни заря») запятая не ставится).

Сложности вызывают и предложения с однородными и неоднородными определениями. Путаница возникает, когда нужно определить, являются ли определения однородными (характеризуют предмет с одной стороны, между ними можно поставить союз «и») или неоднородными (характеризуют предмет с разных сторон). Например, предложения 1,3 однородные и неоднородные определения. И если в предложении 3 это очень прозрачно: определения обозначают один признак «плохая» погода, это понятно выпускникам. То в предложении 1 «неустанная медленная» могут сразу вызвать затруднения, но необходимо обязательно дочитать внимательно до конца, а здесь на помощь приходят повторяющиеся союзы.

Чаще всего выпускники забывают, что в ССП запятая часто не ставится при наличии общего элемента: второстепенного члена, вводного слова, общей придаточной части. Например, в предложении «В лесу ещё снег лежит нетронутый и деревья стоят в снежном плену» обстоятельство «в лесу» относится к обеим частям, поэтому запятая между ними не нужна.

Затруднения вызывают ССП, одна или обе части которых являются односоставными (безличными, назывными). Их легко принять за однородные члены или второстепенные части, что приводит к ошибкам.

Сложным для выпускников этой группы в 2026 году оказалось **задание 19.** Задание направлено на проверку умений выпускников ставить запятые в сложноподчиненном предложении.

19 Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) должна(-ы) стоять запятая(-ые).

Первое правило состояло в том (1) чтобы, толкаясь по базару, обязательно сохранить на лице бесстрастное (2) и даже скучное выражение (3) и ни в коем случае не показывать вида (4) что вы хотите что-нибудь купить.

Ответ: _____.

Сложности при его выполнении связаны с несколькими ключевыми факторами:

1. Усложнение структуры предложений. С 2022 года в задании стали встречаться не только придаточные определительные с союзным словом «который», но и другие типы придаточных (изъяснительные, обстоятельственные). В одном предложении возможны комбинации с однородным, последовательным или параллельным подчинением придаточных.

2. Трудности с определением границ частей СПП. Придаточная часть может разрывать главную. В этом случае она выделяется запятыми с двух сторон.

3. Запятая не всегда ставится перед союзом или союзным словом. Иногда им предшествуют другие слова, что может запутать.

4. Сложные (составные) союзы (потому что, ввиду того что, вместо того чтобы и др.) могут расчленяться — тогда запятая ставится внутри союза, а не перед всем союзом.

5. Усилительно-ограничительные слова (особенно, даже, в частности, в том числе, а именно, а также, как раз, лишь, исключительно, только) могут стоять перед подчинительным союзом. В этом случае запятая ставится перед ними, а не перед союзом.

6. Стык двух союзов (что если, что когда, и хотя) также вызывает трудности. Если после придаточного предложения нет слов «то», «но», «однако», запятая между союзами ставится. Если такие слова есть — запятая не ставится.

Для успешного выполнения задания требуются не только знания правил, но и умения выделить грамматические основы, определить тип подчинения (однородное, последовательное, параллельное), провести смысловой анализ, чтобы понять структуру предложения и связи между его частями.

Низок процент выполнения задания 21. Данное задание предполагает пунктуационный анализ, который содержит поиск конструкций с запятой, двоеточием, тире. Осознание структуры синтаксической конструкции проходит с опорой на синтаксические познания и отражает способность экзаменуемых соотносить конкретный языковой материал с абстрактной схемой.

Найдите предложения, в которых **двосточие** ставится в соответствии с одним и тем же правилом пунктуации. Запишите номера этих предложений.

(1) Кавказский заповедник – самый крупный горно-лесной заповедник Европы: его территория превышает 280 тысяч га. (2) Он расположен в западной части Кавказских гор на территории трёх регионов России: Краснодарского края, Карачаево-Черкесской Республики и Республики Адыгея. (3) Здесь встречаются растения сразу нескольких климатических поясов: у подножия гор растут леса, на склонах можно увидеть пихтовые рощи, альпийские луга с можжевельником и рододендронами, а на заснеженных высокогорных участках растут лишайники. (4) Горы очень красивы весной и летом: по очереди цветут десятки горных и луговых растений. (5) Период цветения заканчивается лишь осенью, когда начинаются заморозки. (6) Среди обитателей горных склонов есть рысь, серна, барсук, кабан, кавказский лесной кот, бурый медведь и благородный олень, а также пушные звери, такие как норка, куница, лисица. (7) Гордость заповедника – популяция зубров и зубробизонов. (8) Их завезли сюда в середине XX века, животные освоились в заповеднике, начали приносить потомство и стали важной частью местной экосистемы. (9) Птичий мир заповедника тоже разнообразен: здесь живут степной орёл, снежный выюрок, лунь и орёл-карлик.

Ответ: _____.

Сложность связана с тем, что школьная практика обучения синтаксису и пунктуации в меньшей степени предполагает такой вид деятельности, как анализ групп предложений с точки зрения сходной синтаксической структуры. Способность экзаменуемых соотносить конкретный языковой материал с абстрактной схемой, осознание структуры синтаксической конструкции являются основой для успешного выполнения этого задания. Следовательно, низкие результаты усвоения участниками экзамена пунктуационных норм, как и норм орфографических, напрямую связаны с недостаточным уровнем сформированности лингвистической компетенции. Когда классифицируют постановку тире в предложениях текста, нередко смешивают две пунктограммы: тире между подлежащим и сказуемым и тире при обособленном приложении. Чтобы не допускать ошибок, важно находить грамматическую основу каждого предложения. Именно этот навык у многих учащихся не

сформирован. Сложность выполнения данного задания также связана с вариативностью и количеством верных ответов в задании, которые ограничиваются только количеством предложений в тексте.

Анализ задания 27 показал, что ученики не умеют приводить два примера-иллюстрации и пояснять их, определять и анализировать смысловую связь, подменяя комментарий пересказом исходного текста (К2 – 4%). Кроме того, наблюдается неграмотность при создании самостоятельного текста объемом более 150 слов (К7 – 2%, К8 – 1%), нарушение абзацного членения, алогизмы, нарушение фактологической точности (К5 – 6%, К4 – 5%), отсутствие навыков самоконтроля самопроверки.

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

Целевым ориентиром является достижение суммарного первичного балла, превышающего пороговое значение. Реалистичными зонами роста являются:

- автоматизация навыков применения алгоритмов проверки безударных гласных, согласных в корне слова, приставок ПРЕ-/ПРИ-, окончаний существительных и прилагательных;
- освоение жестких алгоритмов разграничения НЕ и НИ, а также алгоритма определения количества Н и НН в отглагольных прилагательных и причастиях;
- формирование устойчивого навыка нахождения грамматической основы предложения и выбора правильной формы сказуемого при наличии осложняющих конструкций (приложений, оборотов, собирательных числительных);
- переход от интуитивного к осознанному применению норм ударения для частотных слов из орфоэпического минимума ФИПИ;
- базовая орфография корня и приставок (Задания 9, 10): автоматизация правописания неизменяемых приставок и корневых чередований. Рост показателя с 18–25% до 50% даст существенный прирост первичного балла;
- синтаксис простого осложненного предложения (Задания 16, 17, 18): однородные члены, обособленные члены, вводные конструкции. Эти темы имеют высокий потенциал усвоения за счет четких формальных признаков (например, выделительная интонация);
- микроанализ микротекста (Задания 25, 26): отработка поиска контекстных синонимов, антонимов и других лексических единиц, а также средств связи на фрагментах из 2–3 предложений;

-формула комментария (Задание 27 K2): Переход от пересказа к смысловому анализу через жесткую конструкцию: «Чтобы проиллюстрировать проблему, обратимся к предложению (№...). Автор акцентирует внимание на том, что... Данный пример доказывает, что...». Освоение этой схемы способно поднять результат с 4% до проходных 15–20%.

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

- Развернутый комментарий на основе заданий / групп заданий, на успешность выполнения которых могла повлиять достаточная или недостаточная сформированность метапредметных умений, с указанием соответствующих метапредметных умений и их проявления в типичных ошибках в ответах участников экзамена на соответствующие задания;

Анализ статистических данных, представленных в *таблице 2–15*, в сопоставлении со спецификацией контрольных измерительных материалов позволяет установить прямую зависимость между уровнем сформированности универсальных учебных действий (УУД) и характером типичных ошибок, допускаемых обучающимися группы риска на ЕГЭ по русскому языку. Наиболее существенные дефициты выявлены в сфере познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Дефицит познавательных универсальных учебных действий (МП 1.1.1–МП 1.1.4) проявляется в крайне низких результатах выполнения заданий, требующих анализа, сопоставления, классификации и обобщения языкового материала. Так, успешность выполнения задания 3, проверяющего умение определять функционально-стилистическую принадлежность текста, составляет 3%; задания 21, направленного на проведение пунктуационного анализа, — 3%; задания 22, связанного с распознаванием изобразительно-выразительных средств, — 1%. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности операций анализа и синтеза, а также об ограниченном владении приемами классификации языковых явлений.

В частности, обучающиеся испытывают затруднения при разграничении функциональных стилей речи по совокупности языковых признаков. При выполнении пунктуационного анализа они не всегда способны выделить грамматическую основу и определить структуру сложного синтаксического построения, что препятствует обоснованной расстановке знаков препинания. Вместо последовательного лингвистического анализа нередко используется субъективное восприятие текста, не опирающееся на его языковую организацию.

Дефицит познавательных УУД проявляется также при выполнении задания 27, особенно в критерии К2, оценивающем комментарий к сформулированной проблеме. Обучающиеся затрудняются осуществить информационно-смысловой поиск в исходном тексте и отобрать два конкретных примера-иллюстрации, релевантных заявленной проблеме. В результате текстовый анализ подменяется общими рассуждениями, не подтвержденными обращением к содержанию исходного текста. Недостаточная сформированность логических операций сравнения и обобщения снижает успешность выполнения заданий, требующих установления аналогий и классификации языковых единиц, в том числе заданий 5 и 8, связанных соответственно с лексическими и морфологическими явлениями.

Регулятивные универсальные учебные действия, включающие самоорганизацию и самоконтроль (МП 3.1.1, МП 3.2.1, МП 3.2.2), также характеризуются недостаточным уровнем сформированности. Наиболее отчетливо это проявляется при выполнении заданий с кратким ответом — 9–15 и 16–20, предполагающих применение алгоритмов орфографического и пунктуационного анализа. Даже при наличии отдельных предметных знаний обучающиеся часто не осуществляют необходимую проверку результата перед его фиксацией в бланке ответов.

Типичными являются ошибки, связанные с несоответствием записи требованиям задания: указание двух цифр вместо одной, пропуск необходимой позиции, нарушение последовательности ответа. Подобные ошибки свидетельствуют о несформированности навыка пошагового контроля за выполнением действия (МП 3.2.2) и оценки правильности полученного результата (МП 3.1.1). Таким образом, отсутствие регулятивного этапа «стоп-контроля» приводит к снижению результатов даже в тех случаях, когда обучающийся располагает необходимыми знаниями об орфограмме или пунктуационном правиле.

Регулятивные дефициты оказывают существенное влияние и на выполнение задания 27. Низкие результаты по данному заданию обусловлены не только недостаточной подготовленностью к содержательному анализу текста, но и отсутствием навыков предварительного планирования письменного высказывания. Обучающиеся не всегда выстраивают композицию сочинения, не распределяют время между этапами работы, что приводит к незавершенности текста, нарушению его структуры или поверхностной проверке уже написанного.

Существенные затруднения выявлены и в сфере коммуникативных универсальных учебных действий (МП 2.1.1–МП 2.1.3). Наименьшая успешность зафиксирована при выполнении критериев К2 и К3 задания 27: доля участников, получивших балл за комментарий к проблеме и формулировку собственного отношения к позиции автора, составляет по 4%. Данные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности умений строить развернутое письменное высказывание, аргументировать собственную позицию и устанавливать смысловые связи между структурными компонентами текста.

Коммуникативный дефицит проявляется в неумении организовать содержательный диалог с автором исходного текста посредством собственного высказывания. Обучающиеся затрудняются не только отобрать примеры-иллюстрации, но и пояснить их значение, раскрыть связь между примером и сформулированной проблемой. Нарушаются требования связности, целостности и логической последовательности комментария. Собственная позиция часто выражается с помощью формального клише, например, «я согласен с автором», которое не сопровождается самостоятельным обоснованием, личностной интерпретацией проблемы или обращением к читательскому опыту.

Таким образом, выявленные результаты позволяют сделать вывод о системном характере затруднений обучающихся группы риска. Недостаточная сформированность познавательных УУД ограничивает возможности анализа и интерпретации языкового материала, дефицит регулятивных УУД приводит к техническим ошибкам и незавершенности работы, а несформированность коммуникативных УУД препятствует созданию связного аргументированного письменного высказывания. В совокупности данные факторы блокируют достижение базовых предметных результатов по русскому языку, связанных с анализом текста, применением орфографических и пунктуационных норм, а также созданием текстов функционально-смысловых типов.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

Анализ результатов выполнения заданий ЕГЭ по русскому языку обучающимися группы с низкими результатами, не преодолевшими пороговые значения, позволяет сделать предположение о фрагментарном характере сформированности метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС. Отдельные базовые умения проявляются при выполнении заданий, опирающихся на непосредственное понимание содержания и узнавание наиболее распространенных языковых закономерностей. Вместе с тем умения, требующие самостоятельного анализа, переноса способа действия в новую ситуацию, контроля и аргументированного речевого оформления результата, в данной группе в целом не сформированы или сформированы на недостаточном уровне.

Предполагаемые достигнутые метапредметные результаты

Наиболее высокий результат зафиксирован при выполнении задания 1, проверяющего умение устанавливать логико-смысловые отношения между предложениями или фрагментами текста: успешность составила 63%. Это позволяет предположить, что значительная часть обучающихся сохраняет базовую способность ориентироваться в содержании

высказывания, устанавливать очевидные смысловые связи и выделять основную информацию. Данное умение соотносится с познавательными универсальными учебными действиями, связанными со смысловым чтением, пониманием прочитанного и установлением простейших причинно-следственных или логических отношений.

При этом достигнутый результат не следует интерпретировать как сформированность смыслового чтения в полном объеме. Вероятнее всего, обучающиеся справляются преимущественно с заданиями, в которых смысловая связь выражена непосредственно и не требует глубокого анализа языковой структуры текста. Умение может проявляться на уровне определения общей последовательности содержания, выявления очевидного тематического единства или установления связи между близко расположенными фрагментами. Более сложные виды смыслового анализа, предполагающие учет подтекста, авторской позиции, способов развертывания мысли и взаимодействия нескольких смысловых компонентов, по имеющимся результатам, вероятно, вызывают значительные затруднения.

Результат выполнения задания 6, связанного с лексическими нормами, составил 50%. Это позволяет предположить частичное достижение познавательных и предметно-языковых результатов, связанных с соотносением языковой единицы с нормативным вариантом ее употребления. У части обучающихся сформирована способность актуализировать базовый словарный запас и распознавать наиболее распространенные случаи нарушения лексической нормы. Вероятно, в знакомых и типичных языковых ситуациях они могут использовать усвоенные сведения о значении слова, его сочетаемости и нормативном употреблении.

Однако результат на уровне 50% свидетельствует о неустойчивости данного умения. Оно, по-видимому, основывается не на системном понимании лексических отношений и закономерностей сочетаемости, а преимущественно на запоминании отдельных нормативных примеров. В незнакомой ситуации или при необходимости объяснить выбор языкового варианта обучающиеся могут испытывать трудности. Тем самым можно говорить о частичной сформированности умения применять предметные знания, но не о полноценном достижении метапредметного результата, связанного с осознанным выбором способа действия и его переносом на новые языковые условия.

Определенные элементы коммуникативных и регулятивных действий проявляются при выполнении задания 27. По критерию K1, отражающему понимание и формулировку позиции автора, результат составил 20%. Это позволяет предположить, что часть обучающихся осознает общую коммуникативную задачу сочинения: необходимость определить, какую позицию занимает автор исходного текста по отношению к поставленной проблеме. У отдельных выпускников

сформировано начальное представление о структуре письменного ответа и о необходимости включить в него формулировку авторской позиции.

В данном случае можно говорить о частичном достижении элемента целеполагания: обучающийся понимает, что итоговая работа должна содержать не только пересказ текста или общие рассуждения, но и ответ на конкретный вопрос, связанный с авторской позицией. Вместе с тем низкая доля получения балла по К1 указывает на то, что это понимание носит преимущественно формальный и неустойчивый характер. Оно не всегда реализуется в точной формулировке, соответствующей содержанию исходного текста. Следовательно, целеполагание проявляется на уровне общего осознания требования, но недостаточно обеспечивается операционными умениями анализа и интерпретации.

Результат по критерию К4, оценивающему фактическую точность письменного высказывания, составил 14%. Данный показатель позволяет предположить наличие у небольшой части обучающихся элементарного навыка соотнесения собственной формулировки с содержанием исходного текста. Эти выпускники в определенной мере способны избегать искажений фактов, неправильной передачи событий, позиций персонажей или авторских суждений. Тем самым частично проявляется метапредметное умение оценивать достоверность используемой информации и контролировать соответствие высказывания исходному материалу.

Однако низкий результат по К4 свидетельствует о том, что фактический контроль осуществляется эпизодически. Для большинства обучающихся характерно недостаточное внимание к точности пересказа и интерпретации текста, смешение фактического содержания с личными предположениями, а также использование сведений, не подтвержденных исходным материалом. Поэтому достигнутый результат может рассматриваться лишь как наличие отдельных элементов самоконтроля и информационной грамотности, но не как сформированная способность к систематической проверке достоверности информации.

Таким образом, у группы обучающихся, не преодолевших порог, можно предположить наличие следующих частично достигнутых метапредметных результатов:

- понимание общего содержания текста и выделение наиболее очевидных смысловых связей;
- применение отдельных лексических норм в типичных языковых ситуациях;
- первоначальное осознание цели письменного высказывания и необходимости отразить позицию автора;
- эпизодическое соблюдение фактической точности при передаче содержания исходного текста;
- выполнение отдельных действий по образцу или в рамках знакомого алгоритма.

Перечисленные результаты имеют преимущественно репродуктивный характер. Они проявляются в ситуациях, не требующих развернутого анализа, самостоятельного выбора стратегии и аргументированного объяснения полученного ответа.

Предполагаемые недостигнутые метапредметные результаты

Для данной группы характерен системный дефицит метапредметных компетенций, обеспечивающих самостоятельное решение учебно-познавательных и коммуникативных задач. Наиболее выраженные затруднения связаны с исследовательской деятельностью, поиском способов решения, критической оценкой результата и осознанным использованием речевых средств.

Прежде всего, недостаточно сформированы познавательные универсальные учебные действия, связанные с исследовательской деятельностью и выдвижением предположений (МП 1.1.3). При выполнении языковых заданий обучающиеся, вероятно, редко используют гипотезу как этап рассуждения: не предполагают возможное написание слова, постановку знака препинания или характер языкового явления с последующей проверкой данного предположения по правилу. Вместо этого преобладает механическое воспроизведение запомненных образцов и исключений.

Такой способ работы ограничивает возможность действовать в условиях неполной информации. Если языковая ситуация не совпадает с ранее изученным примером, обучающийся не может самостоятельно реконструировать правило или установить его действие. В результате знания оказываются разрозненными и не объединяются в систему, а выполнение задания зависит преимущественно от узнавания знакомого материала. Можно предположить, что у выпускников недостаточно развиты такие компоненты исследовательской деятельности, как постановка вопроса, выдвижение версии, подбор основания для ее проверки и формулирование вывода.

Не достигнут в необходимой степени и метапредметный результат, связанный с готовностью самостоятельно искать способы решения проблемы (МП 1.3.1). Особенно отчетливо данный дефицит может проявляться при выполнении заданий 3, 21 и 22, имеющих для группы повышенную сложность. При нетипичной формулировке задания или необходимости объединить несколько операций обучающиеся, вероятно, не осуществляют перенос ранее изученного способа действия. Они испытывают затруднения при выборе алгоритма, не выделяют ключевые признаки языкового явления и не могут преобразовать условие задания в последовательность конкретных действий.

Возникающая при этом ситуация «когнитивного ступора» может быть связана не только с недостатком предметных знаний, но и с отсутствием опыта самостоятельного поиска решения. Обучающийся ориентируется на внешнее сходство

задания с ранее выполненными упражнениями; при отсутствии такого сходства продуктивная деятельность прекращается. Это свидетельствует о преобладании исполнительской модели обучения над деятельностной: усвоенный алгоритм применяется только в неизменном виде, без адаптации к новым условиям.

Существенный дефицит выявляется в сфере регулятивных универсальных учебных действий, прежде всего в способности критически оценивать результат собственной познавательной деятельности (МП 3.2.1). Результаты группы позволяют предположить, что после выполнения задания обучающиеся не всегда проверяют правильность выбранного ответа, его соответствие условию и полноту выполнения. Отсутствует устойчивый этап верификации, включающий повторное чтение задания, сопоставление ответа с требуемым форматом и проверку логики рассуждения.

Недостаточность самоконтроля может приводить к ошибкам даже при частичном владении необходимыми предметными знаниями. Обучающийся способен вспомнить правило или определить языковое явление, но не проверяет, отвечает ли выбранный вариант конкретному вопросу задания. В письменной работе это проявляется в неточности формулировок, пропуске обязательных компонентов, фактических и логических ошибках, а также в несоответствии ответа установленным критериям. Таким образом, проблема заключается не только в незнании, но и в отсутствии регулятивного механизма, позволяющего обнаружить и исправить ошибку.

Недостигнутым в значительной степени является также метапредметный результат, связанный с осознанным использованием речевых средств для решения коммуникативных задач (МП 2.1.2). Низкие результаты по критериям К1 и К4 в сочетании с общими трудностями выполнения задания 27 позволяют предположить, что выпускники испытывают затруднения при преобразовании внутреннего понимания текста в связное письменное высказывание. Их речь часто строится шаблонно, с использованием готовых клише, которые не всегда соответствуют содержанию исходного текста и коммуникативной задаче.

Шаблонность письменной речи проявляется в формальном употреблении конструкций типа «автор поднимает важную проблему», «я согласен с автором», «данная проблема актуальна», не сопровождающихся конкретизацией и смысловым развитием. Такие формулы не обеспечивают раскрытия авторской позиции и не заменяют самостоятельного анализа. Кроме того, в письменных ответах могут наблюдаться аграмматизмы, нарушения управления и согласования, неоправданные повторы, обрывочные конструкции и нарушения логической связи между предложениями. Это свидетельствует о том, что речевые средства используются не как осознанный инструмент достижения коммуникативной цели, а преимущественно как набор воспроизводимых формул.

Вероятно, недостаточно сформировано и умение учитывать адресата, цель и условия коммуникации. Обучающиеся не всегда различают пересказ, комментарий, аргументацию и выражение собственного отношения; смешивают позицию автора с собственной позицией; не выстраивают необходимую последовательность тезиса, примера, пояснения и вывода. В результате письменное высказывание может сохранять отдельные содержательные элементы, но не выполнять в полном объеме коммуникативную функцию.

В целом можно предположить, что обучающимися данной группы не достигнуты следующие метапредметные результаты:

- самостоятельное применение исследовательских действий при анализе языкового материала;
- выдвижение и проверка гипотез при решении орфографических, пунктуационных и текстовых задач;
- поиск и выбор способа действия в нестандартной учебной ситуации;
- перенос усвоенного алгоритма на задания с измененной формулировкой;
- планирование последовательности выполнения задания;
- регулярная проверка полноты, точности и соответствия ответа условию;
- критическая оценка полученного результата и самостоятельное исправление ошибок;
- осознанный выбор речевых средств в соответствии с целью и содержанием высказывания;
- построение связного, логичного и аргументированного письменного текста;
- разграничение авторской позиции, собственной позиции и фактического содержания исходного текста.

Следовательно, профиль группы с низкими результатами характеризуется сочетанием отдельных базовых умений и выраженной несформированности сложных метапредметных действий. Обучающиеся способны выполнять часть заданий на понимание очевидных смысловых отношений и узнавание нормативных языковых вариантов, однако испытывают значительные затруднения при самостоятельном анализе, переносе знаний, планировании и контроле деятельности. Основным направлением дальнейшей работы должно стать не только расширение предметных знаний, но и формирование универсальных способов действия: постановки учебной задачи, выбора алгоритма, выдвижения предположения, проверки результата и осознанного речевого оформления ответа.

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

Предлагаемые рекомендации имеют коррекционно-развивающую направленность и ориентированы на обучающихся, демонстрирующих минимальный уровень предметной подготовки и неустойчивое владение базовыми способами учебной деятельности. Основная цель работы с данной группой заключается не только в восполнении пробелов в знаниях по русскому языку, но и в формировании универсальных учебных действий, обеспечивающих успешное выполнение экзаменационных заданий: планирования, анализа, классификации, самоконтроля, выбора способа решения и осознанного речевого оформления ответа.

Для обучающихся с минимальным уровнем подготовки принципиально важно обеспечить постепенное усложнение учебных задач, регулярное повторение ограниченного набора базовых операций и создание устойчивых алгоритмов действий. На начальном этапе целесообразно отказаться от ориентации исключительно на выполнение полных вариантов КИМ. Более результативной является адресная работа с конкретными дефицитами, при которой каждое задание рассматривается как последовательность доступных ученику шагов. Важным условием такой работы становится фиксация не только правильности ответа, но и способа его получения.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий

Первостепенное значение в работе с группой обучающихся, не владеющих базовыми механизмами саморегуляции, имеет формирование навыков самоорганизации и самоконтроля. Даже при наличии отдельных предметных знаний выпускники могут терять баллы вследствие невнимательного чтения условия, нарушения формата ответа, пропуска обязательной позиции или отсутствия итоговой проверки. Поэтому регулятивный компонент должен включаться в структуру каждого учебного задания и отрабатываться систематически.

Одним из эффективных средств может стать внедрение чек-листов дескрипторного типа. Перед выполнением задания обучающийся должен не просто приступить к поиску ответа, а проговорить последовательность действий: «Я читаю условие — выделяю ключевые слова — определяю, какое правило необходимо применить, — проверяю наличие исключений — записываю ответ — выполняю контрольную проверку». Такая вербализация позволяет перевести неосознанные действия в осознанный алгоритм и снизить вероятность импульсивного выбора ответа.

На первых этапах учителю рекомендуется предоставлять обучающимся готовые чек-листы с небольшим количеством операций. Формулировки должны быть конкретными и проверяемыми. Например, при выполнении задания на правописание необходимо зафиксировать, прочитано ли условие полностью, определена ли часть речи, выделена ли морфема, проверено ли действие правила и учтены ли слова-исключения. В черновике обучающийся может отмечать выполнение каждого шага условным знаком или краткой записью. Постепенно внешний контроль должен переходить во внутренний: сначала учитель проверяет наличие всех этапов, затем ученик самостоятельно оценивает полноту своей работы.

Особое внимание следует уделить технологии «ошибкоопасных зон». Для каждого обучающегося целесообразно составлять индивидуальную карту технических ошибок. В нее могут включаться пропуск буквы, искажение окончания, неверная последовательность цифр, указание двух цифр вместо одной, пропуск позиции, неразборчивое написание ответа, несоответствие формы ответа условию. Такая карта должна регулярно обновляться на основе анализа текущих работ и диагностических срезов.

Перед сдачей работы обучающийся должен осуществлять не общее, формальное перечитывание выполненного варианта, а целенаправленную проверку именно тех элементов, в которых он чаще всего ошибается. Например, один ученик проверяет количество цифр в кратком ответе, другой — наличие букв в окончаниях, третий — правильность переноса ответа в бланк. Подобная адресная проверка более доступна обучающимся с низким уровнем подготовки, поскольку не требует повторного анализа всего задания, но формирует привычку к обязательной верификации результата.

Регулятивные умения необходимо развивать и посредством микро-планирования времени. Обучающимся следует регулярно предлагать выполнение небольших блоков заданий в ограниченный временной интервал. Например, тестовую часть можно отрабатывать в течение 30 минут с использованием таймера. При этом задача должна заключаться не в механическом ускорении работы, а в формировании умения распределять время и своевременно переходить от одного задания к другому.

Следует специально формировать правило пропуска: если решение задания не найдено за заранее установленное время, обучающийся фиксирует его условным знаком, переходит к следующему пункту и возвращается к проблемному заданию после выполнения доступных. Для группы с минимальной подготовкой это особенно важно, поскольку длительное «застывание» на одном сложном задании снижает результативность всей работы. Таймер и краткие временные ориентиры помогают сделать процесс выполнения экзаменационной работы более управляемым и уменьшить тревожность, связанную с ощущением нехватки времени.

Развитие познавательных универсальных учебных действий

Формирование познавательных УУД должно быть направлено на развитие операций анализа, сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей и переноса способа действия в новую ситуацию. У обучающихся с минимальным уровнем подготовки преобладает фрагментарное запоминание правил, не сопровождающееся пониманием условий их применения. Поэтому необходимо переводить работу с языковым материалом от узнавания отдельных примеров к выявлению устойчивых признаков и оснований классификации.

При изучении синтаксиса целесообразно использовать графические схемы. Линейный разбор сложного предложения часто оказывается недоступным обучающимся из-за необходимости одновременно удерживать в памяти несколько грамматических и смысловых связей. Построение структурной схемы позволяет сделать эти связи визуально обозримыми. Перед выполнением задания 21 необходимо формировать обязательную последовательность: определить грамматические основы, установить границы частей предложения, обозначить вид связи между ними, выделить обособленные или осложняющие конструкции и только после этого определить позиции знаков препинания.

Например, обучающийся должен уметь представить предложение в виде схемы «подлежащее — сказуемое; подлежащее — сказуемое», отдельно обозначив обособленный член или придаточную часть. Важно, чтобы схема не была формальным рисунком, а использовалась как инструмент рассуждения. Учителю следует регулярно задавать вопросы: сколько грамматических основ обнаружено, какие части связаны между собой, какое слово или сочетание осложняет конструкцию, почему знак препинания возможен именно в данной позиции. Такая работа постепенно формирует умение переходить от визуального представления структуры к обоснованному пунктуационному решению.

Для развития навыков сравнения и классификации рекомендуется систематически работать с дистракторами, то есть с вариантами, внешне похожими на правильный ответ, но отличающимися одним существенным признаком. При изучении орфоэпии, лексических норм и паронимов следует предлагать пары или небольшие группы слов, в которых различие связано, например, с ударением, значением, приставкой, суффиксом или сочетаемостью. Задача обучающегося должна состоять не только в выборе правильного варианта, но и в письменной формулировке основания различия.

Так, при работе с паронимами необходимо требовать указать, чем различаются значения слов и с какими существительными они сочетаются. При изучении приставок ПРИ- и ПРЕ- следует фиксировать конкретный смысловой признак: приближение, присоединение, неполнота действия, значение высокой степени или близость к приставке ПЕРЕ-. При

таком подходе ученик учится опираться не на случайное узнавание слова, а на анализ признака, который определяет выбор написания или употребления.

Особого внимания требует обучение комментированию проблемы в задании 27. Для обучающихся с минимальной подготовкой полезен прием «Переформулируй проблему». Его суть заключается в переводе образного, метафорического или эмоционально окрашенного высказывания на язык логических отношений. Например, цитата «небо плакало» должна быть преобразована в пояснение: «Автор использует образное выражение, чтобы показать, что шел сильный дождь; это усиливает ощущение тяжести и препятствий, с которыми сталкивается герой». В данном случае обучающийся учится различать цитату и ее смысловую интерпретацию.

На занятиях необходимо добиваться ответа на два последовательных вопроса: что именно показано в примере и почему этот пример важен для раскрытия проблемы. Простого пересказа цитаты недостаточно. Пояснение должно раскрывать значение выбранного фрагмента и его связь с авторской мыслью. Постепенно целесообразно переходить от предложенных учителем образцов к самостоятельной формулировке микровыводов.

Коррекция коммуникативных универсальных учебных действий

Работа над сочинением должна строиться на основе жестко заданных, но постепенно расширяющихся моделей письменного высказывания. Для обучающихся с минимальным уровнем подготовки свободное написание комментария часто оказывается чрезмерно сложной задачей. Поэтому на начальном этапе целесообразно использовать конструктор абзаца, состоящий из трех обязательных компонентов: цитаты-примера, микровывода и смыслового звена.

Первый компонент — краткая цитата или точное указание на фрагмент исходного текста, причем объем цитаты не должен быть избыточным. Второй компонент — объяснение своими словами, раскрывающее, что именно показывает данный пример. Третий — указание на связь между примером и сформулированной проблемой. В упрощенной форме структура может выглядеть следующим образом: «Автор отмечает: "...". Этот пример показывает, что Таким образом, автор подводит читателя к мысли о том, что ...».

На первых этапах следует ограничивать количество вводных конструкций и не допускать механического использования связок, не выполняющих смысловой функции. Любое предложение должно быть соотнесено с конкретной задачей: привести пример, объяснить его значение или установить его связь с проблемой. Такая «жесткая рамка» позволяет предотвратить появление абзацев, состоящих из общих фраз и формальных клише.

В дальнейшем структура комментария должна усложняться. Ученику необходимо предлагать два примера, сопоставлять их, устанавливать между ними смысловую связь и формулировать общий вывод. Однако переход к более сложной модели возможен только после того, как обучающийся научится самостоятельно строить один полноценный пример с пояснением.

Для формирования собственной позиции по критерию КЗ рекомендуется использовать тренировку антиципации возражений. Обучающийся сначала должен представить, почему другой читатель может не согласиться с автором, затем сформулировать опровержение или уточнение данного возражения и только после этого написать собственное утверждение. Такая последовательность помогает избежать формального ответа «я согласен с автором» и стимулирует содержательное осмысление проблемы.

Например, ученик может зафиксировать: «Можно возразить, что человек не всегда способен изменить обстоятельства». Затем он формулирует ответ: «Однако даже в сложной ситуации человек сохраняет возможность выбрать отношение к происходящему и принять ответственное решение». После этого собственная позиция приобретает аргументированный характер. Важно, чтобы учитель контролировал связь между возражением, его опровержением и итоговым суждением, не допуская появления не связанных между собой фраз.

Необходимым направлением является формирование речевого этикета письменной формы. Разговорные конструкции и эмоционально неопределенные выражения следует заменять нейтральными книжными формулами. Вместо фраз «автор правильно говорит» или «я думаю так же» можно использовать конструкции «позиция автора представляется обоснованной», «трудно не согласиться с предложенной автором трактовкой», «данная точка зрения подтверждается тем, что...». Однако использование таких формул не должно превращаться в заучивание новых штампов.

Целесообразно создать совместно с обучающимися банк нежелательных для экзаменационного сочинения выражений. В него могут войти фразы, не содержащие конкретного смысла: «эта проблема очень важна», «автор поднимает актуальную тему», «я полностью согласен», «в жизни бывает всякое». Каждая такая конструкция должна заменяться содержательным вариантом, в котором названы конкретная проблема, авторская мысль или основание для согласия с позицией. Одновременно необходимо проводить работу над аграмматизмами, нарушениями согласования и управления, неоправданными повторами и логическими разрывами между предложениями.

Практическая реализация рекомендаций в урочной деятельности

Для закрепления предметных знаний и развития когнитивной гибкости рекомендуется использовать принцип избыточности контекста. При отработке орфографических правил, например правописания Н и НН, следует предлагать не

отдельные слова, а мини-тексты, в которых нужная лексема встречается в разных формах и синтаксических позициях. Обучающийся должен определить часть речи, установить зависимые слова, выявить условия выбора написания и объяснить, изменяется ли правило в зависимости от контекста.

Такая организация материала позволяет избежать механического запоминания изолированных примеров. Ученик учится удерживать одновременно несколько условий: значение слова, его морфологические признаки, наличие зависимых компонентов и синтаксическую функцию. Кроме того, контекст дает возможность увидеть, что выбор написания определяется не только внешним видом слова, но и его функционированием в предложении.

Важным направлением является метапредметный перенос. Для отработки задания 3, связанного с функциональной стилистикой, следует использовать тексты из других учебных предметов. На материале параграфов по истории, биологии, обществознанию или физике обучающиеся могут определять признаки научного стиля: терминологичность, объективность, логичность, отсутствие эмоциональной экспрессии, наличие определений и классификаций. Публицистические материалы позволяют выявлять сочетание информативной и воздействующей функций, а фрагменты художественной литературы — образность, индивидуальность авторской речи и использование средств выразительности.

Такая работа формирует способность распознавать стиль не по отдельному слову или внешнему впечатлению, а по совокупности языковых и функциональных признаков. Кроме того, перенос материала между предметными областями повышает осознанность применения знаний и способствует развитию смыслового чтения.

Целесообразно также проводить еженедельные диагностические срезы по принципу «один навык — одно задание». Вместо регулярного выполнения полного варианта КИМ рекомендуется организовывать краткие пятиминутные работы, направленные на один конкретный дефицит: расстановку знаков препинания при причастных оборотах, правописание приставок, определение лексической нормы, установление смысловой связи между примерами комментария.

После каждого среза необходимо проводить краткий разбор, включающий не только объяснение правильного ответа, но и фиксацию причины ошибки. Обучающийся должен определить, была ли ошибка вызвана незнанием правила, неверным пониманием условия, неправильным выбором алгоритма или отсутствием проверки. Результаты целесообразно заносить в индивидуальную карту продвижения. В ней могут отмечаться дата, проверяемый навык, количество выполненных заданий, типичные ошибки и следующий шаг коррекции.

Преимущество такой формы работы заключается в снижении экзаменационной тревожности и создании ситуации достижимости. Обучающийся видит локальный результат и может наблюдать постепенное увеличение количества правильно

выполненных заданий. При этом учитель получает возможность своевременно корректировать содержание занятий и не тратить учебное время на повторение уже освоенных действий.

Таким образом, совершенствование преподавания русского языка в группе обучающихся с минимальным уровнем подготовки должно строиться на сочетании предметной и метапредметной коррекции. Основными условиями эффективности являются пошаговая организация деятельности, обязательная вербализация алгоритмов, визуализация синтаксических связей, адресная работа с типичными ошибками, регулярный контроль результата и постепенное развитие самостоятельности. Приоритетом на первом этапе должно стать формирование устойчивого базового механизма: понять условие, выбрать способ действия, выполнить его по шагам, проверить результат и корректно оформить ответ. Именно такая система работы создает необходимые предпосылки для преодоления минимального порога и последующего перехода от репродуктивного выполнения заданий к более самостоятельной учебной деятельности.

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: освоенных тем программы, сформированных умений и т.п.

Наиболее сформированным предметным результатом в данной группе является умение устанавливать логико-смысловые отношения между предложениями в тексте.

В искусстве давно живёт истина, что «стиль – это человек». То есть если мы имеем дело с музыкантом, артистом, писателем достаточного художественного уровня, то все его произведения определяются неповторимым, уникальным сочетанием его личности, его творческих способностей и его жизненного опыта. И поскольку <...> сочетание неповторимо, то искусство имеет бесконечное разнообразие и в веках, и у разных народов.

Уже несколько десятилетий в мировой литературе, музыке, живописи, скульптуре проявляется упорная тенденция не в рост, а под уклон, не к высшим достижениям человеческого духа и мастерства, а к разложению их в дёрганой и лукавой «новизне». Для украшения общественных мест выставляются скульптуры, эстетизирующие прямое уродство, и мы уже не удивляемся этому. А если бы инопланетяне стали ловить из эфира нашу сегодняшнюю музыку – как бы они могли догадаться, что прежде у землян были и Бах, и Бетховен, и Шуберт – но отставлены за устарелостью?

Если мы, создатели искусства, покорно отдадимся этому склону вниз, если мы перестанем дорожить великой культурной традицией предшествующих веков и духовными основами, из которых она выросла, мы поспособствуем опаснейшему падению человеческого духа на Земле.

Однако – не верится, что мы до этого допустим. Мы с надеждой ждём оживающего дыхания русской литературы, а затем и прихода свежих сил, наших младших братьев.

- 1** Самостоятельно подберите указательное местоимение, которое должно стоять на месте пропуска в первом (1) абзаце текста. Запишите это местоимение.

Ответ: _____.

Успешность выполнения **задания 1** составляет 92%, что существенно выше показателя группы участников, не преодолевших минимальный балл (63%), и лишь незначительно уступает результатам более подготовленных групп. Данный результат свидетельствует о сформированности базовых навыков смыслового чтения: обучающиеся в большинстве случаев способны определить тематическую и логическую связь между предложениями, установить последовательность развития мысли и выбрать вариант, соответствующий структуре текста.

Относительно результативно выполняется **задание 6** на лексические нормы — 87%.

- 6** Отредактируйте предложение: исправьте лексическую ошибку, **исключив лишнее слово**. Выпишите это слово.

Другой альтернативой плаванию, положительно влияющему на физическое и психическое состояние человека, могут стать велосипедные прогулки.

Ответ: _____.

Это позволяет говорить о достаточно сформированном умении распознавать отдельные случаи нормативного и ненормативного употребления слова в типичных контекстах. У обучающихся имеется практический словарный запас, позволяющий выбирать правильный вариант в большинстве стандартных ситуаций.

В пунктуационной подготовке наиболее результативным является **задание 17**, проверяющее постановку знаков препинания при обособлении: 69%.

17

Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) должна(-ы) стоять запятая(-ые).

Девочки (1) осторожно приоткрыв (2) дверь (3) на цыпочках пробрались к своим любимым (4) местам.

Ответ: _____.

Это позволяет предположить, что обучающиеся относительно уверенно распознают отдельные обособленные конструкции, прежде всего в типичных случаях.

В области грамматических норм относительно более успешно выполняется задание 7 — 66%.

7

В одном из выделенных ниже слов допущена грамматическая ошибка.

Исправьте ошибку и запишите слово правильно.

ДВУМСТАМ школьникам

к ДВЕ тысячи пятнадцатому году

пять ВАФЕЛЬ

встреча МАТРОСОВ

СЪЕЗДИЙ на дачу

Ответ: _____.

Участники группы в определенной мере владеют базовыми представлениями о морфологических и синтаксических нормах, способны распознавать некоторые нарушения в употреблении форм слов, согласовании и управлении.

Значимым достижением группы является способность в минимальной степени выполнять отдельные содержательные требования к сочинению. По критерию К1, оценивающему отражение позиции автора, результат составляет 98%, по критерию К4, связанному с фактической точностью речи, — 86%, по К6, оценивающему соблюдение этических норм, — 98%. Это означает, что почти все участники группы, как правило, понимают необходимость обозначить авторскую позицию, не допускают грубого искажения содержания исходного текста и соблюдают базовые требования речевого поведения.

Таким образом, к наиболее сформированным предметным результатам данной группы относятся:

- выявление логико-смысловых отношений между предложениями в тексте;
- понимание явной основной информации прочитанного текста;
- применение отдельных лексических норм в типичных контекстах;
- применение наиболее знакомых морфологических и синтаксических норм;
- постановка знаков препинания при отдельных видах обособленных конструкций;
- понимание необходимости отразить позицию автора в сочинении;
- соблюдение фактической точности и базовых этических норм письменной речи;

- 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

Таблица 2-15

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1	Пунктуационный анализ предложения (задание 21)	9 класс
2	Правописание окончаний глаголов и суффиксов причастий (задание 12)	5-7 класс
3	Информативность текста; основная и дополнительная, явная и скрытая информация; умение извлекать и интерпретировать информацию (задание 24)	5-9, 10-11 класс
4	Знаки препинания в предложениях с однородными членами и сложносочиненном предложении (задание 16)	8-9 класс
5	Знаки препинания в сложноподчиненном предложении (задание 19)	9 класс
6	Правописание суффиксов разных частей речи (задание 11)	5-7 класс
7	Функциональная стилистика: определение функционально-стилистической принадлежности текста (задание 3)	10 класс
8	Знаки препинания сложном предложении с разными видами связи (задание 20)	9 класс
9	Слитное, дефисное и раздельное написание слов разных частей речи (задание 14)	5-7 класс
10	Правописание приставок. Буквы Ы-И после приставок. Употребление Ъ и Ь	5-6 класс

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
	(в том числе разделительных) (задание 10)	
11	Грамматические нормы современного русского литературного языка (задание 8)	6-8 класс
12	Правописание НЕ и НИ (задание 13)	5-7 класс
13	Соблюдение пунктуационных норм при выполнении задания 27 (Критерий К8)	8-9 класс

Наиболее существенные дефициты выявлены при выполнении заданий 21 (12%), 12 (19%), 24 (20%), 16 (21%), 19 (22%), 11 (22%), 3 (23%), 20 (26%), 14 (33%), 10 (33%), 8 (34%), 13 (34%).

Подробный анализ выполнения заданий 3, 8, 16, 19, 21 представлено выше (раздел 3.2.1.1 - описание предметной подготовки участников ЕГЭ с минимальным уровнем подготовки).

Как показывает анализ выполненных заданий обучающимися с низким уровнем подготовки (в группе от минимального до 60 т.б.), сложным для выполнения также оказалось задание 12.

12

Укажите варианты ответов, в которых в обоих словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) увековеч..вший, знаком..шься
- 2) дорогосто..щие (инструменты), неприпа..нная (деталь)
- 3) накач..нные (шины), (они) сосредоточ..тся
- 4) колыш..щиеся (травы), (друзья) поддерж..т
- 5) паш..шь (землю), довер..шься

Ответ: _____.

В первую очередь, это связано с тем, что зачастую экзаменуемые не умеют восстанавливать неопределенную форму производящего глагола, что является результатом недостаточной тренировки в трансформировании инфинитива в личные формы глагола и наоборот. Помехой в определении спряжения глагола нередко является возвратный постфикс (-ся).

Зачастую ошибки возникают из-за того, что глаголы в видовой паре относятся к разным спряжениям, например, «объявлять – объявить».

Кроме того, не стоит забывать о глаголах с приставкой «ВЫ», которая перетягивает ударение на себя. В таких глаголах учащиеся неправильно определяют спряжение. Гореть – 1 спряжение, но с приставкой «ВЫ» будет иметь окончание 2 спряжения -ИТ/-АТ/-ЯТ. Таких глаголов немного, но для учащихся этот список (гореть, лететь, спать, греметь, звенеть) является камнем преткновения.

При выполнении данного задания выпускники не определяют значение, не читают слова, данные в скобках (контекст) у некоторых пар причастий: замешанный (в преступлении) и замешенный (раствор), подстреленный (заяц) и обстрелянный (что-то).

Кроме того, ошибки связаны с неумением правильно определить время причастия или глагола. В последнее время часто используются устаревшие глаголы, которые необходимо заучивать. Например, пышущий от пыхать.

Особого внимания требует задание 24, проверяющее информативность текста и виды информации. Его результативность составляет 20%.

24 Какие из перечисленных утверждений являются **ошибочными**? Укажите номера ответов.

- 1) Предложение 12 содержит ответ на вопрос, сформулированный в предложении 11.
- 2) В предложениях 18–20 представлено повествование.
- 3) Предложения 31–34 содержат элементы описания.
- 4) В предложениях 54–58 представлено рассуждение.
- 5) В предложениях 61–64 представлено описание.

Ответ: _____.

Это свидетельствует о недостаточной сформированности умений различать основную и дополнительную, явную и скрытую информацию, определять функцию отдельных смысловых компонентов текста. Обучающиеся могут понимать общий предмет речи, но испытывают затруднения при установлении того, какая информация является ключевой, какие сведения служат ее пояснением, а какие выводы следуют из текста опосредованно.

Сложности при его выполнении связаны с несколькими ключевыми факторами:

Смешение типов речи в одном фрагменте. В художественных текстах редко встречается чистое повествование или описание. Часто есть ведущий тип речи с вкраплениями другого (например, повествование с элементами описания).

Путаница между повествованием и описанием. Обилие глаголов может восприниматься как признак повествования, но сами по себе глаголы не гарантируют этот тип речи — они могут описывать статичные действия или состояния.

Игнорирование структуры рассуждения. Выпускники часто принимают простое перечисление фактов или констатацию мнения за рассуждение, не видя в нём логической связи, тезиса и аргументов.

Неумение анализировать логико-смысловые связи между предложениями. Нужно определять причинно-следственные отношения, пояснения, противопоставления. При этом союз «а» не всегда указывает на противопоставление.

Формальный подход. Выпускники иногда опираются на формальные признаки (например, наличие глаголов), а не на смысловой анализ.

Недостаточная результативность задания 11 (22%) показывает, что правила правописания суффиксов усвоены фрагментарно.

11 Укажите варианты ответов, в которых в обоих словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) студенч..ство, масл..нистое (вещество)
- 2) дымч..тый, издавн..
- 3) навед..ваться, собесед..вание
- 4) привередл..вый, затверд..вающий
- 5) недооцен..вать, опрометч..во

Ответ: _____.

Главная сложность заключается в том, что в одном задании часто смешаны слова разных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), и для каждой группы действуют свои правила. Например, в глаголах нужно различать суффиксы -ова-/-ева- и -ыва-/-ива-, а также учитывать суффикс -ва-. В существительных важно правильно определять суффиксы -ек- и -ик- (или -чик-). Это требует не просто заучивания правил, а умения быстро и точно определять часть речи и выделять суффикс. Необходимость различать похожие суффиксы. Часто ошибки возникают из-за того, что суффиксы легко

спутать. Например, в глаголах суффикс -ва- (который всегда ударный) нужно отличать от -ива-/-ева-. Правило для них разное: перед ударным -ва- пишется та же гласная, что и в инфинитиве без этого суффикса (например, «запивать» — «запить»). Также сложно различать суффиксы -ив- и -ев- в прилагательных (под ударением -ив-, без ударения -ев-), -чив- и -лив- (всегда с и), -чат- и других.

В задании часто встречаются слова-исключения, написание которых не подчиняется общим правилам. Например, глаголы продлевать, затмевать, застревать и другие. Их нужно запоминать отдельно, так как попытка применить к ним стандартное правило приводит к ошибке.

Отдельным блоком идёт тема гласных о, ё, е в суффиксах после шипящих и ц. Здесь важно учитывать ударение: в одних случаях под ударением пишется о, в других — е. Также есть нюансы с буквами ы и и после ц в разных морфемах.

Иногда для верного решения нужно учитывать контекст или лексическое значение слова. Например, в задании могут встречаться слова, где написание суффикса зависит от того, к какой сфере жизни или материалу относится предмет (парчовый сарафан, ситцевая ткань).

Особенно значимым является сочетание низких результатов заданий 19, 20 и 21. Оно свидетельствует о том, что основной дефицит связан не с отдельным незнанием конкретного знака, а с отсутствием целостного синтаксического анализа. Участники нередко выбирают знак препинания интуитивно, ориентируясь на паузу или длину предложения, вместо того чтобы установить грамматическую и смысловую структуру конструкции.

Так, **задание 20** проверяет умение применять правила пунктуации в сложном предложении с разными видами связи.

20

Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) должна(-ы) стоять запятая(-ые).

Негромкие голоса доносились отчётливо (1) и (2) если раньше щенок слышал в человеческой речи только яркие интонации (3) то сейчас он начал выделять отдельные слова (4) и оттенки чувств.

Ответ: _____.

В задании 20 даётся предложение, в котором сочетаются разные виды связи: сочинительная (с союзами «и», «а», «но»), подчинительная (с союзами «что», «если», «когда», «потому что» и союзными словами) и бессоюзная (связь по смыслу, без

союзов). Чтобы правильно расставить знаки препинания, нужно сначала выделить все грамматические основы (подлежащее и сказуемое), чтобы понять, сколько в предложении частей.

Коме того, стык союзов - это одна из самых частых и коварных ловушек. Находятся конструкции, где рядом стоят два союза: сочинительный и подчинительный (например, «и если», «что когда») или два подчинительных («что если»).

Также необходимо помнить, что предложение может быть очень сложным, с несколькими уровнями подчинения (когда от одного придаточного зависят другие). Нужно последовательно определять границы каждой части и тип связи между ними.

Часто ошибки возникают из-за того, что ученик пытается применить правило для одного типа связи в ситуации, где есть смешение разных типов. Например, нужно одновременно учитывать и сочинительную связь, и подчинительную, и возможное наличие общего второстепенного члена или вводного слова, которые могут влиять на постановку знаков препинания.

Наиболее выраженные орфографические дефициты связаны с правописанием приставок, слитным, дефисным и раздельным написанием, правописание НЕ и НИ. **Задание 14** выполняется с результативностью 33%.

14

Укажите варианты ответов, в которых все выделенные слова пишутся **ЧЕРЕЗ ДЕФИС**. Запишите номера ответов.

- 1) Девочка достала (ИЗ)ЗА пояса (ТЁМНО)СИНЮЮ записную книжку и сделала в ней пометку.
- 2) Решив (КОЕ)КАКИЕ трудности, компания ВСЁ(ТАКИ) сумела выйти на рынок и найти своих покупателей.
- 3) Ты хорошо понимаешь, как надо действовать, но (ВСЁ)РАВНО поступаешь (ПО)СВОЕМУ.
- 4) На небе всё ТАК(ЖЕ) сверкали звёзды и (ПО)ПРЕЖНЕМУ светила луна.
- 5) ТАК(КАК) в поместье все уже уснули, графиня говорила негромко, (В)(ПОЛ)ГОЛОСА.

Ответ: _____.

В первую очередь, это связано с тем, что в 2026 году задание 14 в КИМ может содержать от двух до четырёх правильных ответов. Однако главная причина низких результатов в данном задании – это низкие знания по морфологии (предлоги, союзы, частицы и самостоятельные части речи: наречия, существительные, прилагательные), а именно

неразличение омонимичных частей речи (союзы – местоимения с предлогом, наречия с частицей (например, ЗАТО – ЗА ТО или ПОЭТОМУ – ПО ЭТОМУ), предлоги – предлоги с существительными (например, ВСЛЕДСТВИЕ – В СЛЕДСТВИЕ). Часто ошибки возникают по причине отсутствия навыка вчитываться в контекст: поэтому (вывод) – по этому учебнику.

Низкий процент выполнения данного задания связан с незнанием орфографических структур, которые всегда пишутся одинаково: во что бы то ни, то же самое, одно и то же и др.

Многие наречия пишутся слитно, но их легко спутать с сочетаниями предлога с существительным. Например: «Вначале» (наречие) и «в начале» (существительное с предлогом).

Иногда сложности возникают из-за того, что какое-то правило (например, написание «пол-» или сложных прилагательных) усвоено слабо.

Особого внимания заслуживают правила правописания сложных прилагательных. Зачастую не разграничивают цвет и качество: светло-русый и светлоголовый, что приводит к выбору ошибочного варианта.

Задание 10 выполняется также с результативностью 33%.

10

Укажите варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) и..пуганный, не..гибаемый, бе..характерный
- 2) в..юга, в..ехать, под..езд
- 3) пред..юльский, без..скусный, меж..здательский
- 4) беспр..станный, (камень) пр..ткновения, пр..мудрость
- 5) от..бравший, под..двинуть, нед..работанный

Ответ: _____.

Данное задание предполагает умение правописания гласных и согласных в приставке слова, а также употребление Ъ и Ы. Буквы И, Ы после приставок.

Сложность выполнения задания связано с тем, что выпускники выполняют неправильный морфемный разбор. Ученики либо присоединяют к приставке часть корня, либо ошибочно принимают за одну приставку сочетание двух приставок. Например, в слове «несдержанный» часто выделяют «нес-» как одну приставку, хотя на самом деле это две: «не-» и «-сдержанный». Часто путают сочетание приставок НЕ + С и приставки НИЗ/НИС.

Приставки ПРЕ- и ПРИ- - это один из самых проблемных блоков. Основная сложность — в необходимости чётко понимать и различать их значения. Многие выбирают приставку «на слух», не вдумываясь в смысл.

Кроме того, есть слова, где приставки ПРЕ- или ПРИ- либо утратили своё значение, либо стали частью корня (например, «преследовать», «прерогатива», «привередливый»). Их написание нужно просто запомнить.

Иногда значение слова и его написание напрямую зависят от контекста, который даётся в задании (часто в скобках). Умение правильно «читать» этот контекст — важный навык.

Задание 13 выполняется с результативностью 34%.

13

Укажите варианты ответов, в которых НЕ с выделенным словом пишется **РАЗДЕЛЬНО**. Запишите номера ответов.

- 1) Старому псу уже (НЕ)ХВАТАЛО сил гонять зайцев, поэтому он не обращал внимания на их следы.
- 2) В конце дня торговец раздал оставшиеся яблоки детишкам, (НЕ)ВЗЯВ с них ни копейки.
- 3) Они оказались в такой части деревни, где не было ни одного светящегося окна и лежал (НЕ)ТРОНУТЫЙ снег.
- 4) (НЕ)ТОЧНОСТЬ и запутанность выражений свидетельствуют только о запутанности мыслей.
- 5) Я (НЕ)ВОЛЬНО стал вслушиваться в слова песни.

Ответ: _____.

В первую очередь, это связано с тем, что в 2026 году задание 13 в КИМ может содержать от двух до четырёх правильных ответов, кроме того, помимо привычного СЛИТНОГО написания, в формулировке задания появилось РАЗДЕЛЬНОЕ написание.

Для верного написания указанных в задании слов нужно не только точно определить их часть речи, но и знать необходимую теорию (правописание НЕ с существительными, прилагательными, глаголами, деепричастиями, причастиями, местоимениями, наречиями).

Сложность вызвало различение глаголов с отрицательной частицей НЕ и глаголов с приставками НЕДО- со значением неполноты, недостаточности (например, Малыш НЕ ДОСТАЁТ до стола. – Глупому человеку НЕДОСТАЁТ ума, чтобы

понять простые истины.), различие деепричастий и производных предлогов со значением уступки (например, НЕ СМОТРЯ – НЕСМОТРЯ НА), различие прилагательных, не противопоставленных друг другу и имеющих разные признаки (союз НО), и прилагательных, противопоставленных друг другу (союз А), (например, неглубокий, но холодный – не сладкий, а горький вкус), различие прилагательных и наречий на –О, при которых есть слова ВЕСЬМА, КРАЙНЕ, ОЧЕНЬ, ВПОЛНЕ, ОТЧАСТИ, СОВЕРШЕННО, ЧРЕЗВЫЧАЙНО, и прилагательных и наречий на – О, при которых есть слова ДАЛЕКО, ВОВСЕ, ОТНЮДЬ, (например, очень невкусный суп – вовсе не интересный фильм). При слитном написании наречий, прилагательных, существительных учащиеся не используют прием подмены синонимом: неожиданно-внезапно, а также не допускают возможности слитного написания слова (всегда неуклюж, невзлюбил). Допускают употребление подобных слов без «не»: уклюжий, взлюбил.

Для успешного выполнения задания учащемуся необходимо: выявлять лексическое и морфологическое значение слов в соответствии с содержанием предложений, ведь именно оно поможет найти грамматические ошибки; знать особенности построения предложения и, конечно, уметь быстро и верно определять части речи и их форму.

Существенные затруднения выявлены в письменной речи. Несмотря на относительно высокие результаты по К1–К6, критерии, оценивающие нормативность речи, выполняются значительно хуже. По К7, связанному с соблюдением орфографических норм, балл получают 51% участников, по К8 — 20%, по К9 — 54%, по К10 — 49%. Наиболее проблемным является К8, что согласуется с низкими результатами пунктуационных заданий. Участники способны построить текст, соответствующий общей теме, но не обеспечивают его нормативное оформление.

По К7 и К9 ошибки связаны с переносом недостаточно сформированных орфографических и грамматических умений в свободное письменное высказывание. В сочинении возрастает количество слов и конструкций, а следовательно, увеличивается вероятность ошибок в окончаниях, суффиксах, написании Н и НН, употреблении НЕ, согласовании и управлении. Результат по К10 — 49% — указывает на трудности в выборе точных и уместных языковых средств, наличие неоправданных повторов, речевых штампов и нарушений лексической сочетаемости.

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

Для данной группы наиболее реалистичным является поэтапное повышение результата за счет закрепления базовых заданий, а не за счет преимущественной отработки заданий повышенного уровня сложности. Участники уже демонстрируют

высокий потенциал в выполнении заданий 1, 6, 23 и требований К1, К4, К6. Поэтому эти умения необходимо перевести в устойчивый навык и использовать как опору для освоения смежных тем.

Первой зоной роста является систематизация орфографической подготовки. Наиболее целесообразно сосредоточить работу на заданиях 9–15, поскольку они проверяют базовые орфографические правила и могут давать прогнозируемый прирост результата. Приоритет следует отдать правописанию суффиксов и окончаний, приставок, НЕ и НИ, Н и НН, а также слитному, дефисному и раздельному написанию. Работа должна строиться не в форме механического заучивания перечня правил, а на основе единого алгоритма: определить часть речи, выделить морфему, установить грамматические признаки, определить условие выбора написания, проверить наличие исключения и только после этого записать ответ.

Второй зоной роста является базовая пунктуация. С учетом результатов группы особое внимание следует уделить заданиям 16, 17, 18, 19 и 20. Целесообразно начинать с распознавания грамматических основ и простых синтаксических конструкций, затем переходить к обособленным членам, однородным членам, вводным словам и обращениям, после чего систематически отрабатывать сложные предложения. Задание 21 целесообразно использовать не как первоочередную цель, а как итоговый формат, к которому обучающиеся переходят после освоения отдельных пунктуационных правил.

Третьей зоной роста является совершенствование работы с текстом. Участникам необходимо научиться различать тему, проблему, авторскую позицию, основную и дополнительную информацию, а также устанавливать смысловую связь между примером и его пояснением. Для этого следует регулярно использовать короткие тексты с заданиями на выделение ключевой информации, составление плана, формулировку тезиса и определение роли отдельного предложения. Такая работа позволит укрепить результаты заданий 1, 23, 24 и 26 и создаст основу для более качественного выполнения задания 27.

Четвертая зона роста связана с развитием функционально-стилистического анализа и распознаванием изобразительно-выразительных средств. Учитывая низкие результаты заданий 3 и 22, целесообразно отказаться от изучения стилей и средств выразительности только в виде перечней терминов. Необходимо формировать у обучающихся опорные таблицы признаков, сопоставлять небольшие фрагменты разных стилей, выделять языковые маркеры и объяснять их коммуникативную функцию. При работе со средствами выразительности важно связывать термин с конкретным эффектом в тексте: метафора создает образ, эпитет выражает оценку, антитеза строит противопоставление, повтор усиливает смысловой акцент.

Пятой зоной роста является нормативное оформление сочинения. Содержательная сторона письменной работы у группы в целом сформирована лучше, чем языковая. Поэтому достижение 60–70 тестовых баллов возможно при сохранении имеющихся результатов по К1–К6 и последовательном снижении количества орфографических, пунктуационных,

грамматических и речевых ошибок. Необходимо обучать школьников составлять краткий план сочинения, четко разделять авторскую позицию, комментарий и собственное отношение, а затем проводить целевую проверку по отдельным критериям.

На первом этапе рекомендуется отрабатывать не полное сочинение, а отдельные микрозадачи: сформулировать позицию автора одним предложением, подобрать пример-иллюстрацию, написать пояснение к примеру, установить смысловую связь между двумя примерами, сформулировать собственное отношение. После этого следует переходить к написанию полного текста объемом не менее 150 слов. Каждая работа должна проверяться по ограниченному числу параметров, например сначала только по К7 и К8, затем по К9 и К10. Такой подход позволит избежать перегрузки и сформировать навык последовательного редактирования.

Методически оправданным является введение регулярных диагностических срезов по принципу «один дефицит — один измеряемый результат». Еженедельно можно проводить краткую работу по одному конкретному умению: правописание Н и НН, знаки препинания в сложном предложении, определение стиля текста, установление вида информации, построение комментария. Динамика должна фиксироваться в индивидуальных картах продвижения. При этом критерием успеха следует считать не только процент выполнения, но и способность обучающегося объяснить примененный способ действия.

Таким образом, достижение целевого диапазона 60–70 тестовых баллов данной группой является реалистичным при условии концентрации подготовки на базовом содержании и устранении наиболее «дорогих» дефицитов. В качестве первоочередных задач следует определить закрепление заданий 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 18, 23, 25 и 26, повышение результативности заданий 9–14, 16, 19 и 20, а также сохранение и развитие содержательных умений, проявляющихся при выполнении задания 27. Освоение заданий 3, 21 и 22 повышенного уровня сложности следует рассматривать как перспективное направление, но не как обязательное условие первоначального перехода в диапазон 60–70 баллов.

Основным принципом работы с группой должен стать переход от фрагментарного узнавания языковых явлений к осознанному применению алгоритма. Обучающийся должен последовательно научиться понимать условие, определять предмет анализа, выбирать соответствующее правило, выполнять действие и проверять результат. Именно сочетание систематизации предметных знаний, адресной коррекции типичных ошибок и формирования навыков самоконтроля позволит обеспечить устойчивый прирост результатов и создать условия для уверенного получения 60–70 тестовых баллов.

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

- Развернутый комментарий на основе заданий / групп заданий, на успешность выполнения которых могла повлиять достаточная или недостаточная сформированность метапредметных умений, с указанием соответствующих метапредметных умений и их проявления в типичных ошибках в ответах участников экзамена на соответствующие задания;

Анализ качества освоения метапредметных результатов ФГОС участниками ЕГЭ по русскому языку с низким уровнем подготовки проведен на основе результатов группы, набравшей от минимального балла до 60 тестовых баллов. При интерпретации данных учитывались требования к метапредметным результатам, представленные в таблице 1 Кодификатора проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения ЕГЭ по русскому языку в 2026 году, а также связи метапредметных и предметных результатов, отраженные в таблице 2 Кодификатора.

Следует учитывать, что задания ЕГЭ непосредственно не измеряют метапредметные результаты в отрыве от предметного содержания. Поэтому выводы о сформированности познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий являются вероятностными и основаны на сопоставлении статистики выполнения заданий, характера проверяемых предметных умений и типичных ошибок участников экзамена. Наиболее информативным является анализ не отдельных показателей, а устойчивых групп заданий, требующих сходных способов деятельности: смыслового чтения и информационной переработки текста, анализа языковых единиц, применения алгоритмов орфографии и пунктуации, создания и редактирования письменного высказывания.

В целом группа участников с результатами от минимального балла до 60 тестовых баллов характеризуется не отсутствием метапредметной подготовки, а ее неравномерностью и недостаточной устойчивостью. У обучающихся сформированы отдельные базовые способы действия, прежде всего понимание явной информации, установление простых смысловых связей, распознавание распространенных языковых норм и выполнение письменной работы по знакомой модели. Вместе с тем умения, предполагающие многоэтапный анализ, самостоятельный выбор способа решения, перенос знаний в новую ситуацию, критическую проверку результата и развернутое аргументированное речевое оформление, сформированы недостаточно.

Познавательные универсальные учебные действия

Наиболее отчетливо уровень познавательных УУД проявляется при выполнении заданий, связанных с информационно-смысловой переработкой текста, анализом языковых единиц и установлением логических отношений. В соответствии с таблицей 1 Кодификатора к данной группе относятся базовые логические действия, базовые исследовательские действия и работа с информацией: установление существенных признаков и оснований для сравнения и классификации (МП 1.1.1), выявление закономерностей и противоречий (МП 1.1.2), самостоятельная постановка проблемы и определение целей деятельности (МП 1.1.3), получение, анализ, систематизация и интерпретация информации (МП 1.3.1), а также перенос знаний и способов действия в новые учебные ситуации (МП 1.2.2, МП 1.2.6, МП 1.2.7).

Относительно высоким является результат выполнения задания 1 — 92%. Задание проверяет умение выявлять логико-смысловые отношения между предложениями в тексте и соотносится с метапредметными результатами МП 1.1.1, МП 1.1.2 и МП 1.2.4. Полученный показатель позволяет предположить, что большинство участников способны воспринимать общий ход рассуждения, устанавливая очевидную последовательность содержания и определять простейшие смысловые отношения между предложениями. Вероятно, в знакомой ситуации обучающиеся могут выделить тематическое единство фрагментов, установить причинно-следственную или пояснительную связь, ориентируясь на лексические и грамматические средства связи.

Однако высокий результат задания 1 не свидетельствует о полном освоении смыслового чтения. Существенно ниже выполняется задание 24 на информативность текста — 20%, а задание 26 на логико-смысловые отношения между предложениями — 44%. Данное расхождение показывает, что базовая способность понимать непосредственную связь между предложениями не переносится на более сложные случаи информационного анализа. Участники испытывают затруднения при разграничении основной и дополнительной, явной и скрытой информации, при определении функции отдельного предложения и при интерпретации смысловой роли языкового фрагмента в структуре всего текста.

Низкий результат задания 24 указывает на недостаточную сформированность умений, обозначенных в Кодификаторе как понимание, анализ и комментирование основной и дополнительной, явной и скрытой информации текста. В типичных ошибках это может проявляться в выборе второстепенного факта вместо ключевой мысли, смешении авторской позиции с тематикой текста, неспособности установить, какие сведения являются исходными, а какие представляют собой вывод или пояснение. Таким образом, участники чаще демонстрируют понимание содержания на уровне общего впечатления, чем на уровне структурированного анализа информации.

Результат задания 23 составляет 63%, что свидетельствует о частично сформированном умении осуществлять информационно-смысловую переработку прочитанного текста. Участники в определенной степени способны извлекать из текста необходимую информацию и соотносить ее с формулировкой задания. Вместе с тем снижение успешности при выполнении задания 24 показывает, что переработка информации остается преимущественно репродуктивной: обучающиеся могут найти явно представленное содержание, но не всегда способны преобразовать его, обобщить и представить в иной логической форме.

Значительный дефицит познавательных УУД проявляется в задании 3, проверяющем анализ функциональных разновидностей языка. Успешность выполнения задания в группе составляет 23%, тогда как в группе участников, набравших от 61 до 80 баллов, — 41%, а в группе высоких результатов — 69%. Выполнение данного задания требует установления существенных признаков для классификации текстов, владения терминологией и применения признакового анализа. В соответствии с таблицей 2 Кодификатора оно связано с метапредметными результатами МП 1.1.1, МП 1.2.3 и МП 1.1.3.

Низкий результат позволяет предположить, что участники недостаточно уверенно выделяют основания классификации функциональных разновидностей языка. При определении стиля они могут ориентироваться на отдельные слова, эмоциональную окраску или общую тематику текста, не учитывая одновременно сферу употребления, цель, жанр, характер лексики, морфологические и синтаксические особенности. Иными словами, преобладает ситуативное узнавание, а не системный анализ совокупности признаков. Особенно затруднительно распознавание научного и публицистического стилей, поскольку оба могут содержать общественно значимую тематику, но различаются коммуникативными целями и языковой организацией.

Сходный характер имеет выполнение задания 22, проверяющего определение изобразительно-выразительных средств языка, — 41%. Данное задание требует владения научной терминологией, соотнесения конкретного языкового факта с определением понятия и учета контекста. Низкая успешность свидетельствует о том, что термины «эпитет», «метафора», «олицетворение», «сравнение», «антитеза», «градация», «парцелляция», «лексический повтор» и другие не всегда используются как инструменты анализа. Участники могут формально узнавать отдельные средства, но испытывать затруднения при разграничении близких явлений и определении их функции в тексте.

Задание 25, связанное с лексическим анализом и нормами словоупотребления, выполняется с результатом 61%. Это позволяет предположить наличие у значительной части участников базового умения соотносить языковую единицу с нормативным вариантом. Однако результат задания 2 — 57% и задания 5 — 54% показывает, что системное владение

лексикологическими понятиями, умение учитывать значение слова, его сочетаемость, паронимические отношения и функционально-стилистическую окраску сформировано недостаточно устойчиво. Обучающиеся, вероятно, успешно выполняют задания на узнавание знакомых нормативных примеров, но затрудняются при необходимости объяснить выбор или применить правило к менее типичной языковой ситуации.

К познавательным дефицитам относится и недостаточная способность к исследовательскому типу рассуждения. Выполнение орфографических заданий 9–15 предполагает не простое воспроизведение написания, а установление признаков, определяющих выбор орфограммы. В группе наиболее результативно выполняется задание 15 — 53%, тогда как задания 11 и 12 выполняются соответственно на 22% и 19%, задания 10, 13 и 14 — на 33–34%. Особенно низкий результат задания 12 свидетельствует о затруднениях при комплексном учете части речи, морфемного состава слова, грамматической формы и условия выбора окончания или суффикса.

В типичных ошибках проявляется отсутствие гипотетико-проверочной модели действия. Участник не формулирует предположение о написании, не выделяет основание для выбора и не проверяет, действует ли правило в конкретном контексте. Вместо этого используется механическое запоминание отдельных слов и исключений. В результате при изменении формулировки задания или предъявлении нетипичного примера обучающийся не может самостоятельно восстановить последовательность решения.

Особенно ярко недостаточная сформированность познавательных действий проявляется в пунктуационных заданиях. Результативность заданий 16, 19 и 21 составляет соответственно 21%, 22% и 12%; задание 20 выполняется на 26%. Эти задания требуют анализа синтаксической структуры предложения, выявления грамматических основ, определения границ предикативных частей, установления вида связи и выбора соответствующего пунктуационного правила. В таблице 2 Кодификатора данные предметные результаты связаны с МП 1.1.2, МП 1.1.4, МП 1.2.5 и МП 3.2.1.

Низкие результаты позволяют предположить, что обучающиеся не владеют целостным алгоритмом пунктуационного анализа. Они могут ориентироваться на интонацию, длину предложения или наличие отдельных союзов, но не устанавливают его грамматическую структуру. Типичными становятся ошибки в определении количества грамматических основ, смешение однородных членов с частями сложного предложения, неразличение сочинительной, подчинительной и бессоюзной связи, а также формальная постановка знаков препинания без объяснения их функции.

Показатель задания 17 — 69% — заметно выше результатов других пунктуационных заданий и позволяет предположить частичную сформированность умения распознавать обособленные конструкции в наиболее типичных случаях. Аналогично

задание 18 выполняется на 59%, что говорит о наличии базовых представлений о вводных конструкциях, обращениях и междометиях. Однако перенос этих знаний на сложные синтаксические условия остается недостаточно сформированным. Следовательно, участники способны действовать по узнаваемому образцу, но испытывают затруднения при необходимости провести многоэтапный анализ.

Коммуникативные универсальные учебные действия

Коммуникативные УУД в материалах ЕГЭ преимущественно проявляются при выполнении задания 27, требующего создания развернутого письменного высказывания на основе исходного текста. В соответствии с таблицей 1 Кодификатора к ним относятся способность осуществлять коммуникацию в различных сферах жизни (МП 2.1.1), логично и развернуто излагать точку зрения с использованием языковых средств (МП 2.1.2), а также аргументированно вести диалог (МП 2.1.3). В таблице 2 данные результаты связаны с созданием текстов разных функционально-смысловых типов, информационно-смысловой переработкой текста и соблюдением норм речевого общения.

Содержательная сторона сочинения у данной группы сформирована лучше, чем языковое оформление. По критерию К1, оценивающему отражение позиции автора, балл получают 98% участников; по К4, связанному с фактической точностью, — 86%; по К5, оценивающему логичность речи, — 70%; по К6, связанному с соблюдением этических норм, — 98%. Эти данные позволяют предположить, что большинство обучающихся понимает общую коммуникативную задачу сочинения, способно в той или иной форме обозначить авторскую позицию, сохранить фактическое содержание исходного текста и избежать этически некорректных высказываний.

Высокий показатель по К1 свидетельствует о сформированности минимального умения выделить авторскую позицию и включить ее в собственный текст. Однако наличие балла по данному критерию не означает, что позиция всегда сформулирована точно, содержательно и самостоятельно. В ряде случаев она может воспроизводиться в упрощенном виде или представляться общим утверждением, формально связанным с проблематикой текста. Тем не менее обучающиеся в целом понимают, что сочинение должно содержать не только пересказ, но и указание на отношение автора к поставленной проблеме.

Результат по К2 составляет 66%, а по К3 — 70%. Это позволяет говорить о частичной сформированности навыков аргументированного письменного высказывания. Участники способны привести пример из исходного текста, сформулировать собственное отношение к авторской позиции и в отдельных случаях связать эти элементы с общей

проблемой. Однако комментарий часто остается неполным: пример приводится без пояснения, пояснение не раскрывает смысл выбранного фрагмента, связь между двумя примерами не устанавливается или заменяется формальным союзом.

Подобные ошибки указывают на недостаточную сформированность МП 2.1.2 и МП 2.1.3. Обучающийся может назвать факт или цитату, но не всегда способен вступить в содержательный «диалог с автором», то есть объяснить, почему данный пример важен и какую мысль он подтверждает. Собственное отношение также может оформляться с помощью готовой формулы «я согласен с автором», не сопровождаемой аргументом, уточнением или самостоятельной интерпретацией.

Высокий результат по К4 — 86% — позволяет предположить, что значительная часть участников в целом контролирует соответствие собственного высказывания содержанию исходного текста. Однако наличие фактических ошибок у части экзаменуемых свидетельствует о недостаточной точности информационной переработки. Ошибки могут возникать при смещении событий, героев, авторских суждений и собственных оценок, а также при расширении содержания текста сведениями, которых в нем нет. Это указывает на неполную сформированность умения оценивать достоверность информации и соотносить собственный текст с исходным материалом.

К5 выполняется с результатом 70%, что свидетельствует о наличии у большинства участников общего представления о последовательности письменного высказывания. Вместе с тем логичность речи может нарушаться на уровне отдельных абзацев и смысловых переходов. Типичны случаи, когда тезис, пример и пояснение существуют формально рядом, но не образуют единой логической цепочки. Таким образом, базовая композиционная организация текста в целом доступна участникам, но содержательное развертывание аргументации остается недостаточно устойчивым.

Важным показателем коммуникативной подготовки является результат по К10 — 49%. Он отражает недостаточную способность выбирать и использовать речевые средства в соответствии с целью, содержанием и жанром письменного высказывания. В работах могут наблюдаться неоправданные повторы, речевые штампы, неточные слова, нарушения лексической сочетаемости, смещение книжных и разговорных конструкций. Это свидетельствует о том, что речь еще не всегда используется как осознанный инструмент решения коммуникативной задачи.

Следовательно, коммуникативные умения группы имеют асимметричный характер: содержательное ядро высказывания в основном сохраняется, но его аргументированное, логически связное и стилистически уместное оформление вызывает затруднения. Участники способны выполнить требования сочинения на минимальном уровне, однако не всегда умеют преобразовать понимание исходного текста в полноценное самостоятельное рассуждение.

Регулятивные универсальные учебные действия: самоорганизация и самоконтроль

Регулятивные УУД связаны с самостоятельной организацией познавательной деятельности, планированием, оценкой результата, внесением корректив и рефлексией. В таблице 1 Кодификатора выделены самоорганизация (МП 3.1.1, МП 3.1.2) и самоконтроль (МП 3.2.1, МП 3.2.2). В материалах ЕГЭ данные действия не представлены в виде самостоятельного блока, однако их сформированность существенно влияет на выполнение практически всех заданий, особенно заданий с кратким ответом и задания 27.

Результаты орфографических и пунктуационных заданий позволяют предположить, что у участников отсутствует устойчивый навык пошагового контроля за выполнением действия. Даже при частичном знании правила обучающийся может не определить часть речи, пропустить грамматическую основу, не проверить наличие исключения или неверно соотнести ответ с форматом задания. Низкие показатели заданий 10–14 и 16, 19–21 являются следствием не только предметных пробелов, но и недостаточной регуляции деятельности.

Наиболее очевидно это проявляется в пунктуационном анализе. Для правильного решения необходимо выполнить ряд последовательных операций: прочитать предложение, определить грамматические основы, установить границы частей, выявить синтаксические отношения, соотнести позиции с правилами и проверить полученный вариант. Если один из этапов пропускается, вероятность ошибки резко возрастает. Результат задания 21 — 12% — указывает на то, что обучающиеся не всегда способны организовать такую последовательность самостоятельно.

Регулятивный дефицит проявляется также в несоответствии ответа формату задания. При выполнении заданий с кратким ответом возможны пропуск нужной позиции, неверное количество цифр, нарушение последовательности элементов или запись ответа без проверки условия. Такие ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности МП 3.2.1 и МП 3.2.2: обучающийся не осуществляет контроль соответствия результата поставленной цели и не использует рефлексивные приемы для обнаружения ошибки.

Существенную роль играет и умение распределять время. При выполнении экзаменационной работы участники с низким уровнем подготовки могут длительно задерживаться на сложном задании, не переходить к доступным пунктам, сокращать время на сочинение и формально проверять готовую работу. Это позволяет предположить недостаточную сформированность МП 3.1.2 — умения составлять план решения проблемы с учетом собственных возможностей и имеющихся ресурсов, а также принимать осознанные решения в условиях ограниченного времени.

Регулятивные трудности проявляются и в письменной работе. Хотя содержательные критерии К1–К6 выполняются относительно успешно, нормативные критерии имеют значительно более низкие показатели: К7 — 51%, К8 — 20%, К9 — 54%, К10 — 49%. Такое расхождение показывает, что участники способны сформулировать содержание сочинения, но не организуют полноценный этап редактирования и проверки текста. Низкий результат по К8 особенно убедительно свидетельствует об отсутствии системной пунктуационной самопроверки: обучающийся завершает написание текста, но не возвращается к его синтаксической структуре и не проверяет постановку знаков препинания.

Недостаток познавательной рефлексии проявляется в том, что участники не всегда могут объяснить причину собственной ошибки. При разборе результатов они склонны ограничиваться констатацией неправильного ответа, не выделяя этап, на котором произошло нарушение алгоритма. Между тем МП 3.2.2 предполагает осознание совершаемых действий, их оснований и результатов, а также использование рефлексии для выбора правильного решения. Отсутствие такого навыка препятствует накоплению индивидуального опыта и приводит к повторению однотипных ошибок.

Вместе с тем относительно высокие результаты по заданиям 1, 6, 17, 18 и критериям К1, К4, К6 позволяют предположить, что при знакомой структуре задания и очевидном способе действия обучающиеся способны организовать деятельность на базовом уровне. Следовательно, регулятивные УУД не отсутствуют полностью, но функционируют преимущественно при внешней поддержке или в условиях узнаваемого алгоритма. Самостоятельное планирование, контроль и коррекция результата сформированы недостаточно.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

На основании анализа статистики выполнения заданий можно предположить, что участниками группы с низким уровнем подготовки достигнуты отдельные базовые метапредметные результаты. В сфере познавательных УУД в наибольшей степени сформирована способность устанавливать очевидные логико-смысловые отношения между предложениями, выделять общую тему и извлекать явно представленную информацию. Это подтверждается результатами заданий 1 и 23. Частично достигнуто умение соотносить языковую единицу с нормативным вариантом в знакомой ситуации, что проявляется в выполнении заданий 2, 5, 6 и 25.

Можно также предположить, что у обучающихся сформированы отдельные элементы классификационной деятельности: они способны распознавать некоторые языковые явления по образцу, различать отдельные виды норм и применять знакомые

орфографические или пунктуационные правила. Относительная успешность задания 17 показывает наличие базового навыка анализа обособленных конструкций, а результаты задания 18 — отдельных конструкций с вводными словами, обращениями и междометиями.

В сфере коммуникативных УУД частично достигнуты умения создавать письменное высказывание в соответствии с заданной темой, отражать позицию автора, соблюдать фактическую точность и этические нормы. Высокие результаты по К1, К4 и К6 позволяют предположить, что участники понимают общую структуру коммуникативной задачи и способны поддерживать содержательную связь с исходным текстом. Частично сформировано умение выражать собственное отношение и строить комментарии, что подтверждается результатами по К2, К3 и К5.

В сфере регулятивных УУД можно предположить частичное достижение умения действовать по знакомому алгоритму и выполнять отдельные учебные операции при наличии внешних ориентиров. Участники способны завершить работу, выбрать ответ в типовой ситуации и в некоторых случаях сохранить фактическую точность и общую логичность высказывания. Однако эти умения еще не приобрели характера самостоятельной системы саморегуляции.

К недостигнутым или недостаточно достигнутым метапредметным результатам относятся, прежде всего, самостоятельное выделение существенных признаков сложного языкового явления, выявление закономерностей и противоречий, выдвижение и проверка гипотез, критическая оценка достоверности полученного результата и перенос знаний в измененную ситуацию. Недостаточно сформировано умение анализировать функциональную и информационную структуру текста, распознавать стиль по совокупности признаков, интерпретировать скрытую информацию и определять роль языковых средств в создании смысла.

Не достигнута в необходимой степени готовность к самостоятельному поиску способов решения практической учебной задачи. При нетипичной формулировке задания, усложнении синтаксической конструкции или необходимости объединить несколько правил обучающиеся могут прекращать продуктивный анализ и переходить к случайному выбору ответа. Это особенно ярко проявляется в заданиях 3, 21, 22 и 24, а также в заданиях 11–14, требующих осознанного морфемного и морфологического анализа.

В сфере коммуникативных УУД недостаточно сформировано умение развернуто и логично излагать собственную точку зрения, аргументированно вести диалог с автором текста и осознанно выбирать речевые средства с учетом цели высказывания. Участники способны обозначить позицию автора и собственное отношение, но комментарии часто не содержат полноценного пояснения, а аргументация заменяется формальной ссылкой на текст или готовым речевым клише.

Низкий результат по К10 дополнительно указывает на ограниченность речевого инструментария и недостаточное владение нормами письменной коммуникации.

В сфере регулятивных УУД не сформированы в полной мере навыки самостоятельного планирования, пошагового контроля и итоговой рефлексии. Обучающиеся не всегда соотносят полученный ответ с условием задания, не выявляют собственные ошибки до сдачи работы, не корректируют высказывание после проверки и не умеют рационально распределять время. Низкий результат по К8 и недостаточная успешность заданий 16, 19, 20 и 21 указывают на отсутствие устойчивого механизма самопроверки синтаксического решения.

Таким образом, качество освоения метапредметных результатов участниками ЕГЭ с низким уровнем подготовки характеризуется сочетанием сформированных базовых и несформированных сложных действий. На достаточном для минимального выполнения уровне находятся понимание явного содержания текста, установление простых смысловых связей, применение отдельных языковых норм и выполнение содержательных требований к сочинению. На недостаточном уровне находятся многоэтапный анализ, классификация по совокупности признаков, исследовательское рассуждение, информационная интерпретация, самостоятельный выбор способа решения, планирование, контроль и редактирование результата.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что дальнейшее повышение результатов данной группы требует не только повторения предметного содержания, но и системного формирования метапредметных механизмов учебной деятельности. Приоритетными направлениями должны стать обучение алгоритму анализа текста и синтаксической структуры, развитие навыков классификации и аргументации, формирование умения переводить правило в последовательность действий, регулярная проверка соответствия результата условию, а также поэтапное редактирование письменного высказывания. Именно развитие этих универсальных способов действия позволит перевести имеющиеся фрагментарные знания в устойчивые предметные умения и обеспечить дальнейшее продвижение участников от минимального результата к диапазону 60–70 тестовых баллов.

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

Группа учащихся с низким уровнем подготовки в целом способна понимать явное содержание текста, устанавливать простые логико-смысловые связи, применять отдельные лексические, орфографические и пунктуационные нормы в типичных ситуациях, а также выполнять базовые содержательные требования к сочинению. Вместе с тем системный характер имеют затруднения при выполнении многоэтапного синтаксического и текстового анализа, применении правил в измененной ситуации, распознавании функциональных стилей, интерпретации информации и самостоятельной проверке полученного результата.

С учетом этого коррекционная работа должна быть направлена не на механическое выполнение полного объема экзаменационных материалов, а на поэтапное формирование устойчивых способов действия. Реалистичным ориентиром для данной группы является переход от фрагментарного владения предметными знаниями к стабильному выполнению базовых заданий и постепенное продвижение к результату 60–70 тестовых баллов. Для достижения этой цели необходимо обеспечить сочетание предметной подготовки с развитием самоконтроля, аналитического чтения, умения моделировать языковой материал, классифицировать языковые явления и редактировать собственное высказывание. Выделим несколько направлений подготовки.

1. Формирование регулятивного компонента: самоконтроль и рефлексия

Одной из основных причин потери баллов обучающимися с низким уровнем подготовки является отсутствие устойчивого регулятивного алгоритма. Участник может знать отдельное правило, но не применить его из-за невнимательного чтения условия, пропуска промежуточного этапа, неверной записи ответа или отсутствия итоговой проверки. Поэтому самоконтроль должен рассматриваться не как дополнительная процедура, выполняемая в конце урока или экзамена, а как обязательный компонент каждой учебной операции.

Целесообразно внедрить технологию поэлементного контроля. При выполнении пунктуационных заданий обучающийся должен сначала выделить графическую и грамматическую основу предложения: подчеркнуть подлежащее и сказуемое, обозначить границы предикативных частей, выделить обособленные члены, однородные конструкции, вводные слова и

обращения. Только после этого разрешается применять конкретное пунктуационное правило и определять позиции знаков препинания.

На начальном этапе рекомендуется использовать единые графические обозначения, понятные всем обучающимся. Например, грамматические основы можно выделять подчеркиванием, границы предикативных частей — вертикальными линиями, средства связи — заключением в рамку, обособленные конструкции — дугами или скобками. Важно, чтобы графическая схема не превращалась в формальное оформление. Учитель должен требовать от обучающегося краткого объяснения: сколько грамматических основ найдено, какие части связаны между собой, какое слово является главным для оборота, почему конструкция обособляется или не обособляется.

Особенно важно применять данный алгоритм при отработке заданий 16, 19, 20 и 21. Низкая успешность этих заданий свидетельствует о том, что обучающиеся часто пытаются определить знак препинания непосредственно по внешнему виду предложения или интонации. Графическое моделирование позволяет заменить интуитивный выбор последовательным анализом. Постепенно количество внешних опор может сокращаться: сначала схема выполняется полностью, затем фиксируются только грамматические основы и границы частей, а на итоговом этапе обучающийся самостоятельно воспроизводит алгоритм мысленно.

Для формирования устойчивого навыка самопроверки следует использовать чек-листы самокоррекции. Чек-лист должен включать не абстрактные требования «проверить работу», а конкретные операции. Например, перед сдачей работы обучающийся проверяет:

- все ли задания выполнены;
- соответствует ли ответ формату задания;
- не пропущены ли цифры, буквы или позиции;
- проверено ли правописание приставок, суффиксов и окончаний;
- учтены ли правила написания НЕ, НИ, Н и НН;
- выделены ли грамматические основы;
- проверены ли знаки препинания в сложных предложениях;
- отсутствуют ли фактические, грамматические и речевые ошибки в сочинении.

На первых этапах рекомендуется ограничивать чек-лист теми ошибками, которые наиболее характерны для конкретного обучающегося. Это позволит сделать контроль адресным и предотвратить формальное проставление отметок. Впоследствии индивидуальный чек-лист может расширяться и включать все основные типы проверяемых норм.

Алгоритмизация особенно необходима при проверке сочинения задания 27. После написания черновика обучающийся должен выполнять постредактирование в установленной последовательности. Сначала проверяется композиция и наличие обязательных содержательных компонентов: позиции автора, двух примеров-иллюстраций, пояснений к ним, смысловой связи, собственного отношения и его обоснования. Затем осуществляется языковая проверка.

Для визуального разграничения типов ошибок целесообразно использовать цветовое кодирование. Орфографические ошибки выделяются одним цветом, пунктуационные — другим, грамматические — третьим, речевые — четвертым. Такая процедура помогает увидеть, что редактирование текста представляет собой не единое глобальное действие, а совокупность конкретных проверочных операций. Учитель должен обучать не только исправлению ошибки, но и ее классификации: необходимо определить, почему возникло нарушение и какое правило или умение требуется повторить.

Полезным приемом является обязательное проговаривание трудных мест. При чтении текста вслух обучающийся лучше замечает пропуски, повторы, нарушения границ предложений и неудачные формулировки. Особое внимание следует уделять числительным, аббревиатурам, сложным словам, окончаниям, согласованию и управлению. Проговаривание позволяет снизить эффект «замыленного глаза», возникающий при многократном перечитывании собственного текста.

Рефлексивный этап должен завершать каждую диагностическую работу. После проверки обучающийся фиксирует не только количество ошибок, но и причину каждой из них: незнание правила, неверное понимание условия, неправильный выбор алгоритма, невнимательность, ошибка при записи или отсутствие проверки. На основании этой классификации формируется индивидуальная карта дефицитов. В дальнейшем она используется для планирования коррекционных заданий и отслеживания динамики.

2. Коррекция познавательных универсальных учебных действий: синтаксис и текст

Основным познавательным дефицитом данной группы является недостаточная сформированность аналитических операций. Обучающиеся часто запоминают отдельные правила, но не умеют определить, какое из них необходимо применить в конкретной ситуации. Поэтому при изучении синтаксиса и пунктуации следует перейти от преимущественно словесного объяснения правил к моделированию конструкций и поэтапному анализу их структуры.

Метод моделирования синтаксических конструкций предполагает построение динамических схем сложного предложения. В отличие от линейного разбора, при котором обучающийся последовательно читает предложение и пытается удержать все связи в памяти, вертикальная схема позволяет представить структуру предложения в пространственной форме. В ней четко разграничиваются предикативные части, средства связи и зависимость одной части от другой.

При подготовке к заданиям 16, 19 и 20 рекомендуется использовать вертикальные схемы. Вначале обучающийся определяет грамматические основы, затем располагает части предложения в соответствии с их отношением: главная и придаточная части, сочиненные предикативные части, бессоюзные компоненты. После этого обозначаются союзы, союзные слова и интонационные отношения. Только на последнем этапе определяется пунктуационное оформление.

Например, при анализе сложноподчиненного предложения важно показать, какая часть является главной, какая — придаточной, к какому слову относится придаточная часть и каким средством связи она присоединяется. При анализе сложного предложения с разными видами связи необходимо визуально представить несколько уровней зависимости, чтобы обучающийся не воспринимал все знаки препинания как результат действия одного правила.

Постепенно следует формировать у обучающихся универсальный алгоритм синтаксического анализа:

1. прочесть предложение полностью;
2. найти грамматические основы;
3. определить количество предикативных частей;
4. установить границы частей;
5. определить средства и вид связи;
6. выявить осложняющие конструкции;
7. соотнести каждую позицию с конкретным правилом;
8. проверить целостность схемы и правильность ответа.

Данный алгоритм должен применяться регулярно, в том числе на материале предложений из художественных, публицистических, научных и учебных текстов. Это позволит сформировать перенос способа действия и предотвратить зависимость результата от конкретного формата задания.

Для развития контекстуального анализа рекомендуется использовать дистрибутивный подход. При изучении пунктуации необходимо работать не с изолированными предложениями, а с мини-корпусами текстов, в которых одно и то же языковое явление представлено в различных условиях. Например, при отработке обособления причастного оборота следует

сопоставлять случаи его расположения после определяемого слова, перед определяемым словом, внутри другой обособленной конструкции, а также случаи, когда оборот имеет тесное смысловое значение и не обособляется.

Обучающийся должен не просто поставить знак препинания, а сравнить позиции конструкции и сформулировать признак, который определяет различие. Важно задавать вопросы: от какого слова зависит оборот, где находится определяемое слово, какую синтаксическую функцию выполняет конструкция, можно ли перестроить предложение без потери смысла, является ли оборот распространенным или одиночным. Такая работа формирует умение видеть правило в системе условий, а не как механическую формулу.

Дистрибутивный анализ целесообразно применять также при изучении однородных членов, вводных слов, обращений, деепричастных оборотов, уточняющих конструкций и сложных предложений. Сравнение близких примеров позволяет обучающимся выявлять существенные признаки и предупреждает смешение внешне сходных синтаксических явлений.

Отдельное направление коррекции связано с развитием аналитического чтения. Высокий результат задания 1 при низких результатах заданий 24 и 26 показывает, что участники способны понимать общий ход текста, но испытывают затруднения при выявлении его глубинной информационной структуры. Поэтому необходимо перейти от линейного пересказа к графическому представлению содержания.

В качестве инструментов могут использоваться денотатные графы и кластеры. При составлении денотатного графа обучающийся выделяет основные понятия, лица, предметы и явления, о которых говорится в тексте, а затем устанавливает связи между ними. Кластер позволяет сгруппировать слова и микротемы вокруг центральной проблемы или ключевого понятия. Важно, чтобы связи обозначались не только линиями, но и краткими глагольными формулировками: «приводит к», «противопоставляется», «объясняет», «подтверждает», «показывает».

Для точного определения авторской позиции следует обучать выделению субъектно-предикатной структуры микротекстов. Обучающийся должен установить, о ком или о чем говорится, какое действие, состояние или оценка приписываются субъекту и как это связано с общей проблемой. Например, вместо пересказа фрагмента необходимо сформулировать его логическую основу: «Автор показывает, что человек сохраняет способность к выбору даже в сложной ситуации». Такая трансформация образного или эмоционально окрашенного высказывания в логическую формулу особенно важна при выполнении задания 27, критерия К2.

При работе с каждым текстом рекомендуется фиксировать четыре элемента: тему, проблему, позицию автора и доказательства этой позиции. Далее обучающийся должен ответить на вопросы: какой пример подтверждает авторскую

мысль, что именно он показывает, почему автор включил его в текст и как он связан с проблемой. Это позволит перейти от пересказа к комментированию и сформировать необходимые коммуникативно-познавательные действия.

3. Совершенствование функциональной грамотности и стилистической идентификации

Низкий результат задания 3 свидетельствует о том, что обучающиеся испытывают трудности при распознавании функциональных стилей и ориентируются преимущественно на общее впечатление от текста. Для преодоления этого дефицита рекомендуется использовать технологию стилистической паспортизации текста.

При работе с каждым фрагментом следует заполнять таблицу-матрицу, включающую как минимум три колонки: «Лексические маркеры», «Морфологические маркеры», «Синтаксические конструкции». При необходимости можно добавить колонки «Сфера употребления», «Коммуникативная цель», «Жанровые признаки» и «Вывод о стиле». Обучающийся должен не угадывать стиль, а последовательно собирать доказательства.

В колонке «Лексические маркеры» фиксируются термины, абстрактная лексика, эмоционально-оценочные слова, разговорные выражения, канцелярские формулы, общественно-политическая лексика, слова с переносным значением. В колонке «Морфологические маркеры» отмечаются частотность существительных, отглагольных существительных, местоимений, глаголов, кратких прилагательных, форм повелительного наклонения и других значимых средств. В колонке «Синтаксические конструкции» рассматриваются сложные предложения, перечисления, определения, безличные конструкции, обращения, риторические вопросы и иные особенности.

Особое внимание следует уделять сопоставлению близких стилей. Научный и публицистический тексты могут иметь сходную тематику, но различаются целями: научный текст объясняет и доказывает, публицистический — информирует и воздействует на адресата. Официально-деловой стиль отличается стандартизованностью, точностью и регламентированностью, разговорный — непринужденностью и ситуативностью, художественный — образностью и индивидуально-авторской организацией речи.

Стилистическая паспортизация должна завершаться кратким выводом по модели: «Текст относится к ... стилю, поскольку его цель — ...; это подтверждается такими лексическими признаками, как ..., и такими синтаксическими особенностями, как ...». Такая форма учит не только выбирать ответ, но и обосновывать классификацию.

Для формирования функциональной грамотности целесообразно использовать межпредметный материал. На уроках русского языка могут анализироваться параграфы учебников по биологии, истории, обществознанию, физике, а также

газетные статьи, инструкции, объявления, фрагменты художественных произведений. Обучающиеся должны определять, для кого создан текст, с какой целью, какую информацию он передает и какие языковые средства обеспечивают его воздействие.

Важным направлением является трансформация речевых ошибок в дидактический материал. Учителю рекомендуется создать банк типичных ошибок, выявленных в работах обучающихся прошлых лет и текущих диагностических заданиях. При этом необходимо соблюдать требования педагогической этики: примеры должны обезличиваться, а их использование — направляться на анализ языкового явления, а не на оценивание конкретного ученика.

Уроки редактирования можно организовывать в формате экспертной работы. Обучающиеся получают фрагменты с намеренно допущенными ошибками и должны найти нарушение, классифицировать его, предложить исправление и сформулировать правило. Особенно полезна работа с морфологическими нормами, проверяемыми заданием 8: согласованием сказуемого с подлежащим, управлением, употреблением форм числительных, образованием степеней сравнения, формами причастий и деепричастий.

Для повышения эффективности редактирования следует использовать таблицу из четырех граф: «Исходный вариант», «Тип ошибки», «Исправленный вариант», «Обоснование». Такая форма переводит исправление из интуитивного действия в осознанную аналитическую процедуру. Обучающийся должен не только увидеть неправильную форму, но и понять, какое нормативное отношение нарушено.

Целесообразно включать в работу и взаимное редактирование, однако оно должно осуществляться по четким критериям. Проверяющий ученик не оценивает текст в целом, а последовательно ищет, например, только нарушения согласования или только речевые повторы. После этого автор текста самостоятельно принимает решение об исправлении и объясняет его. Такой формат развивает одновременно коммуникативные и регулятивные умения.

4. Организация образовательного процесса

Для обучающихся с низким уровнем подготовки эффективной является организация работы по принципу концентрированного погружения. Вместо фронтального повторения всего курса следует проводить еженедельные практикумы-минимумы продолжительностью около 45 минут, посвященные одному конкретному блоку кодификатора. Например, отдельный практикум может быть посвящен правописанию приставок ПРЕ- и ПРИ-, другой — суффиксам прилагательных, третий — знакам препинания в сложноподчиненном предложении, четвертый — комментированию авторской позиции.

Каждый практикум целесообразно строить по единой структуре:

1. краткая актуализация правила или способа действия;
2. демонстрация алгоритма на одном образце;
3. выполнение нескольких заданий с внешней опорой;
4. самостоятельная работа на сходном материале;
5. обязательная проверка и классификация ошибок;
6. фиксация индивидуального результата.

Количество рассматриваемых правил на одном занятии должно быть ограниченным. Для данной группы важнее сформировать устойчивость одного навыка, чем познакомить обучающихся с большим числом правил без последующей тренировки. Переход к следующему блоку целесообразен после достижения заранее установленного минимального уровня, например, 70–80% выполнения однотипных заданий в двух последовательных диагностических работах.

Практикум должен включать материал различной степени сложности. На первом этапе используются типичные и прозрачные примеры, затем вводятся случаи с дополнительными условиями и, наконец, задания экзаменационного формата. Такой переход позволяет избежать резкого увеличения когнитивной нагрузки и поддерживает ощущение достижимости результата.

Для развития орфографической памяти рекомендуется использовать визуализацию орфографических полей. Ментальные карты целесообразно строить не по алфавитному принципу, а по общности этимологии, морфемного состава, значения приставки или суффикса. Например, слова с приставкой ПРИ- можно группировать по значениям приближения, присоединения, неполноты действия и близости; слова с приставкой ПРЕ- — по значениям высокой степени и близости к значению приставки ПЕРЕ-.

При изучении суффиксов и окончаний необходимо связывать написание с частью речи, морфологическими признаками и словообразовательной моделью. В центре карты может находиться проверяемое правило, от которого отходят ветви: «часть речи», «условие выбора», «пример», «исключение», «типичная ошибка». Визуальная организация материала способствует формированию семантической памяти и помогает обучающемуся видеть систему, а не набор разрозненных слов.

Ментальные карты должны регулярно использоваться в обратном направлении: сначала учитель предлагает готовую карту, затем обучающиеся дополняют ее, а на итоговом этапе самостоятельно восстанавливают структуру правила по

нескольким примерам. Важно включать в карту не только правильные варианты, но и типичные ошибочные решения с объяснением, почему они неверны.

Организация образовательного процесса должна включать регулярные диагностические срезы формата «один навык — одно задание». Например, в течение пяти минут обучающиеся выполняют несколько заданий только на правописание приставок или только на постановку знаков препинания при причастном обороте. Такой формат позволяет точно определить локальную динамику, снизить экзаменационную тревожность и не перегружать участников полным вариантом КИМ.

Результаты срезов следует фиксировать в индивидуальных листах продвижения. В них отмечают дату, проверяемый навык, количество заданий, тип ошибки, уровень самостоятельности и следующий шаг. Важно учитывать не только количество правильных ответов, но и качество выполнения алгоритма. Если обучающийся пришел к правильному ответу случайно или не может объяснить его, навык нельзя считать полностью сформированным.

Таким образом, работа с группой низкого уровня подготовки должна строиться на принципах доступности, повторяемости, поэтапности и обязательной обратной связи. Недопустимо ограничиваться только объяснением нового правила или предъявлением правильного ответа. Каждый результат должен сопровождаться анализом способа действия: что сделал обучающийся, на каком этапе возникла ошибка, каким приемом ее можно предупредить.

Особое значение имеет дифференциация заданий. Для обучающихся, испытывающих наибольшие затруднения, следует использовать задания с графическими и алгоритмическими опорами. По мере освоения навыка опоры сокращаются, а количество самостоятельных действий увеличивается. Для более подготовленной части группы можно предлагать задания на перенос и сопоставление, однако общая система должна сохранять единое базовое содержание и единые критерии контроля.

Следует также обеспечивать связь между урочной и внеурочной подготовкой. Домашние задания должны быть небольшими, но регулярными и направленными на конкретный дефицит. Предпочтительнее выполнить пять заданий на одно правило с объяснением каждого решения, чем предложить полный вариант КИМ без последующего анализа. Периодически обучающимся можно предлагать задания на восстановление алгоритма, составление схемы, редактирование ошибки или дополнение ментальной карты.

Ожидаемым результатом реализации рекомендаций должно стать формирование у обучающихся устойчивой последовательности учебных действий: понять условие, определить объект анализа, выделить существенные признаки, выбрать правило или способ решения, выполнить действие, проверить результат и объяснить его. В предметной области это

позволит повысить результативность заданий на орфографию, пунктуацию, синтаксический и текстовый анализ, а также улучшить нормативное оформление сочинения.

Таким образом, совершенствование преподавания русского языка в группе обучающихся с низким уровнем подготовки должно носить системный и адресный характер. Основу методической работы составляют поэлементный контроль, моделирование синтаксических конструкций, контекстуальный анализ, развитие аналитического чтения, стилистическая паспортизация, редактирование реальных ошибок, концентрированные практикумы и визуализация орфографического материала. Реализация этих направлений позволит не только устранить отдельные предметные пробелы, но и сформировать метапредметные механизмы, обеспечивающие самостоятельное применение знаний, контроль качества ответа и постепенное продвижение к устойчивому результату 60–70 тестовых баллов.

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

- о Описание достигнутых предметных результатов ФГОС: освоенных тем программы, сформированных умений и т.п.

Анализ результатов выполнения заданий ЕГЭ по русскому языку участниками, набравшими от 61 до 80 тестовых баллов, позволяет охарактеризовать данную группу как обладающую в целом сформированной базовой предметной подготовкой, но испытывающую затруднения при выполнении заданий, требующих комплексного анализа языкового материала, учета нескольких условий и самостоятельного развернутого рассуждения. В отличие от участников с низким уровнем подготовки, обучающиеся данной группы преимущественно владеют основными алгоритмами орфографического и пунктуационного анализа, понимают содержание исходного текста и способны создавать связное письменное высказывание. Однако применение освоенных способов действия не всегда является устойчивым, особенно в ситуациях, когда задание имеет усложненную формулировку, включает несколько уровней анализа или требует точного объяснения языкового явления.

Участники группы от 61 до 80 тестовых баллов в целом демонстрируют сформированность базовых предметных умений, связанных с пониманием текста, применением языковых норм и созданием письменного высказывания. Наиболее устойчиво выполняются задания, в которых необходимо распознать явное языковое или смысловое отношение, применить известное правило в типичной ситуации либо выбрать нормативный вариант из ограниченного числа предложенных.

Высокие результаты выполнения задания 1 позволяют предположить, что у большинства участников сформировано умение устанавливать логико-смысловые отношения между предложениями текста. Обучающиеся способны определять последовательность развертывания мысли, устанавливать причинно-следственные, пояснительные, противопоставительные и другие связи, опираясь на лексические и грамматические средства организации текста. Данное умение является основой смыслового чтения и обеспечивает успешное выполнение ряда заданий, связанных с пониманием содержания исходного текста.

Достаточный уровень подготовки проявляется и при выполнении заданий, связанных с лексическими нормами. Участники в большинстве случаев умеют соотнести языковую единицу с ее нормативным значением и употреблением, распознать нарушение лексической сочетаемости, выбрать правильный вариант словоупотребления. Сформированность данного умения, однако, не всегда носит системный характер: более уверенно выполняются задания на распространенные случаи, тогда как при необходимости объяснить различие между близкими словами или учесть контекстуальные условия возникают отдельные затруднения.

В пунктуационной подготовке обучающиеся данной группы в целом умеют распознавать обособленные определения и обстоятельства, вводные слова и обращения. Они способны применять знакомые пунктуационные правила при наличии четко выраженной синтаксической структуры. Это свидетельствует о частичной сформированности навыка синтаксического анализа и понимания зависимости постановки знака препинания от грамматического строения предложения.

В области орфоэпии и морфологических норм обучающиеся данной группы в целом владеют базовыми вариантами нормативного произношения, ударения и словоизменения. Они способны применять наиболее распространенные правила образования форм слов, согласования и управления. Относительно успешное выполнение заданий на лексические, орфоэпические и грамматические нормы свидетельствует о наличии практического языкового опыта и сформированности ряда предметных действий на уровне применения.

Участники группы в целом освоили базовые орфографические правила. Они способны выполнять задания на правописание корней, приставок, суффиксов и окончаний в случаях, не требующих одновременного учета большого

количества условий. Достаточно устойчиво применяются правила, связанные с написанием Н и НН, НЕ и НИ, приставок, а также с разграничением частей речи. При этом отдельные ошибки возникают в пограничных и исключительных случаях, что указывает на необходимость дальнейшей систематизации, а не полного повторного изучения соответствующих тем.

Содержательная сторона задания 27 также освоена на приемлемом уровне. Участники, как правило, понимают необходимость сформулировать проблему, отразить позицию автора, привести примеры-иллюстрации и выразить собственное отношение к авторской позиции. В письменных работах обычно сохраняется соответствие исходному тексту, не допускаются грубые фактические и этические нарушения, соблюдается общая композиционная логика.

Таким образом, к наиболее сформированным предметным результатам данной группы относятся:

- понимание общего содержания текста и установление логико-смысловых отношений между его частями;
- извлечение явно представленной информации;
- применение основных лексических и орфоэпических норм;
- распознавание и употребление отдельных грамматических форм;
- применение базовых орфографических правил;
- постановка знаков препинания в типичных синтаксических конструкциях;
- распознавание отдельных изобразительно-выразительных средств;
- понимание структуры и коммуникативной задачи сочинения;
- формулировка позиции автора и собственного отношения к ней;
- соблюдение фактической точности и общей логичности письменного высказывания.

- 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

Таблица 2-16

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1.	Функциональные разновидности русского языка; распознавание стилей по совокупности лексических, морфологических и синтаксических признаков (задание 3)	5-9, 10-11 класс
2.	Пунктуационный анализ предложения (задание 21)	8-9 класс
3.	Анализ основной и дополнительной, явной и скрытой информации текста (задание 24)	5-9, 10-11 класс
4.	Правописание суффиксов разных частей речи (задание 11)	5-7 класс
5.	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий (задание 12)	5-7 класс
6.	Знаки препинания в сложноподчиненном предложении (задание 19)	9 класс
7.	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи (задание 20)	9 класс
8.	Знаки препинания в предложениях с однородными членами и сложносочиненном предложении (задание 16)	8-9 класс
9.	Правописание приставок. Буквы Ы-И после приставок. Употребление Ъ и Ь (в том числе разделительных) (задание 10)	5-6 класс
10.	Правописание НЕ и НИ (задание 13)	5-7 класс
11.	Слитное, дефисное и раздельное написание слов разных частей речи (задание 14)	5-7 класс

Основные дефициты участников группы от 61 до 80 баллов связаны с недостаточной глубиной анализа текста, нестабильностью пунктуационных и орфографических навыков, неточным распознаванием функционально-стилистических особенностей и неполной сформированностью навыков аргументированного письменного высказывания.

Одним из наиболее выраженных дефицитов является функционально-стилистический анализ текста.

3

Укажите варианты ответов, в которых даны верные характеристики текста. Запишите номера ответов.

- 1) Основной функционально-смысловой тип речи в тексте – описание, что помогает автору сделать мысль более ясной и чёткой, а позицию более убедительной.
- 2) В тексте содержится значительное количество слов, относящихся к диалектной и разговорной лексике (*дёрганой, уродство, устарелостью, склону, падению*).
- 3) Выразительность текста обеспечивается синтаксическими средствами, среди которых – ряды однородных членов предложения (*музыкантом, артистом, писателем; литературе, музыке, живописи, скульптуре*), сложные предложения с подчинительной или сочинительной связью между частями.
- 4) В тексте используются метафоры (*оживающего дыхания русской литературы; прихода свежих сил*) и эпитеты («упорная тенденция»; «*дёрганой* и *лукавой* „новизне”»), передающие отношение автора к происходящим в обществе событиям.
- 5) Текст относится к публицистическому стилю, так как задача автора – поделиться с читателями важной, социально значимой информацией о бесконечном разнообразии искусства в веках, о необходимости беречь культурные традиции предков и дорожить ими.

Ответ: _____.

Результативность **задания 3** в данной группе составляет 41%, что значительно выше показателя участников с низкими результатами, но остается недостаточной для уверенного перехода в группу высоких баллов. Обучающиеся способны распознавать отдельные стилистические признаки, однако не всегда учитывают их совокупность. При определении стиля они могут ориентироваться на тематику или отдельные слова, не анализируя коммуникативную цель текста, сферу его употребления, жанровую специфику, лексические, морфологические и синтаксические особенности.

Типичной ошибкой является смешение научного и публицистического стилей, а также недостаточное разграничение художественной и публицистической речи. Обучающийся должен уметь ответить на вопросы: с какой целью создан текст, кому он адресован, в какой сфере используется, какие языковые средства преобладают и как они связаны с коммуникативной задачей.

Кроме того, ошибки связаны с поверхностным анализом утверждений (выпускники часто не дочитывают варианты ответов до конца или игнорируют мелкие детали, которые делают утверждение ложным).

В пунктуационной подготовке наиболее сложным остается задание 21 (44%), проверяющее умение проводить пунктуационный анализ текста.

21

Найдите предложения, в которых **двоеточие** ставится в соответствии с одним и тем же правилом пунктуации. Запишите номера этих предложений.

(1)Кавказский заповедник – самый крупный горно-лесной заповедник Европы: его территория превышает 280 тысяч га. (2)Он расположен в западной части Кавказских гор на территории трёх регионов России: Краснодарского края, Карачаево-Черкесской Республики и Республики Адыгея. (3)Здесь встречаются растения сразу нескольких климатических поясов: у подножия гор растут леса, на склонах можно увидеть пихтовые рощи, альпийские луга с можжевельником и рододендронами, а на заснеженных высокогорных участках растут лишайники. (4)Горы очень красивы весной и летом: по очереди цветут десятки горных и луговых растений. (5)Период цветения заканчивается лишь осенью, когда начинаются заморозки. (6)Среди обитателей горных склонов есть рысь, серна, барсук, кабан, кавказский лесной кот, бурый медведь и благородный олень, а также пушные звери, такие как норка, куница, лисица. (7)Гордость заповедника – популяция зубров и зубробизонов. (8)Их завезли сюда в середине XX века, животные освоились в заповеднике, начали приносить потомство и стали важной частью местной экосистемы. (9)Птичий мир заповедника тоже разнообразен: здесь живут степной орёл, снежный выюрок, лунь и орёл-карлик.

Ответ: _____.

При выполнении данного задания выпускники испытывают трудности в различении функций тире, допускают ошибки в различении сложносочиненного предложения и бессоюзного. Выпускники часто не видят, что в одном предложении знак может стоять по нескольким разным правилам. Кроме того, выпускники часто не могут различить похожие пунктограммы: например, обособление приложения тире и тире между подлежащим и сказуемым. Выпускники часто пытаются «выучить» правила, не понимая их сути, что приводит к путанице и ошибкам при применении. Задание требует не просто вспомнить

правило, а применить его в нестандартном, сложном контексте текста. Не все выпускники умеют абстрагироваться и анализировать структуру.

На низкую успешность влияют не только предметные, но и метапредметные дефициты: недостаточная сформированность умений сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать аналогии. Также сказывается фрагментарное изучение пунктуации, когда правила не систематизируются.

Значимой зоной дефицита остается анализ логико-смысловых отношений в тексте (задание 24).

24 Какие из перечисленных утверждений являются **ошибочными**? Укажите номера ответов.

- 1) Предложение 12 содержит ответ на вопрос, сформулированный в предложении 11.
- 2) В предложениях 18–20 представлено повествование.
- 3) Предложения 31–34 содержат элементы описания.
- 4) В предложениях 54–58 представлено рассуждение.
- 5) В предложениях 61–64 представлено описание.

Ответ: _____.

Участники способны определить общую тему и понять явное содержание, но испытывают трудности при разграничении основной и второстепенной информации, установлении скрытых смыслов и определении роли отдельных предложений. Это проявляется при выполнении заданий, связанных с информационной структурой текста и функцией языковых фрагментов.

В области орфографии основные ошибки связаны с применением правил в условиях конкуренции нескольких признаков. Участники группы, как правило, знают базовые правила, но могут ошибаться при определении части речи, морфемного состава слова, характера зависимых слов, значения приставки или суффикса. Затруднения возникают при разграничении омонимичных форм, при написании Н и НН в отглагольных прилагательных и причастиях:

15 Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) пишется одна буква **Н**.

Особе(1)о занимала М.А. Булгакова личность Ж.-Б. Мольера: кроме «Кабалы святош», он создал пьесу «Жизнь господина де Мольера», которая не была опубликова(2)а, а также стилизова(3)ую комедию по произведениям Мольера – «Полоумный Журден», которая не была поставле(4)а.

Ответ: _____.

при выборе слитного, раздельного или дефисного написания, а также при применении правил НЕ и НИ:

13 Укажите варианты ответов, в которых НЕ с выделенным словом пишется **РАЗДЕЛЬНО**. Запишите номера ответов.

- 1) Старому псу уже (НЕ)ХВАТАЛО сил гонять зайцев, поэтому он не обращал внимания на их следы.
- 2) В конце дня торговец раздал оставшиеся яблоки детишкам, (НЕ)ВЗЯВ с них ни копейки.
- 3) Они оказались в такой части деревни, где не было ни одного светящегося окна и лежал (НЕ)ТРОНУТЫЙ снег.
- 4) (НЕ)ТОЧНОСТЬ и запутанность выражений свидетельствуют только о запутанности мыслей.
- 5) Я (НЕ)ВОЛЬНО стал вслушиваться в слова песни.

Ответ: _____.

Характерной особенностью данной группы является то, что ошибка часто возникает не вследствие полного незнания правила, а вследствие пропуска одного из условий его применения. Например, обучающийся правильно определяет часть речи, но не учитывает наличие зависимого слова; знает общее правило написания приставки, но не определяет ее значение; распознает причастие, но не учитывает его переход в разряд прилагательных. Это свидетельствует о необходимости развивать поэлементный анализ и учить школьников фиксировать все условия выбора орфограммы.

В пунктуационной подготовке наиболее сложными остаются конструкции с несколькими грамматическими основами, разными видами связи, однородными членами и обособленными конструкциями, расположенными в нестандартной позиции. Обучающиеся данной группы в целом знают правила постановки знаков препинания, но не всегда правильно определяют синтаксическую структуру предложения. При выполнении заданий повышенной сложности они могут смешивать знаки препинания между частями сложного предложения и знаки при осложняющих конструкциях, неверно определять границы предикативных частей, не учитывать наличие общего второстепенного члена или единой вопросительной интонации.

Следовательно, основным дефицитом является недостаточная автоматизация синтаксического анализа. Для получения 80 и более баллов необходимо, чтобы перед применением пунктуационного правила обучающийся систематически определял грамматические основы, тип связи между частями, синтаксическую функцию конструкции и условия постановки знака. Пунктуационное решение должно быть результатом анализа структуры, а не интонационного ощущения.

В письменной речи основные затруднения связаны с качеством комментария, точностью смысловых связей, нормативностью и стилистической уместностью высказывания. Участники группы обычно выполняют содержательные требования задания 27, однако их комментарий может быть недостаточно развернутым. Пример из текста иногда приводится без пояснения, связь между двумя примерами формулируется формально, собственная позиция выражается с помощью шаблонной конструкции и не получает полноценного обоснования.

В речевом оформлении встречаются неоправданные повторы, неточные слова, нарушения лексической сочетаемости, смешение книжной и разговорной лексики, а также отдельные грамматические и пунктуационные ошибки. Для данной группы характерно наличие содержательно правильной, но недостаточно отредактированной работы. Поэтому повышение результата возможно не только за счет улучшения написания сочинения, но и за счет развития навыка постредактирования.

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

Переход участников данной группы в диапазон 80 и более тестовых баллов является реалистичной задачей при условии адресной работы с заданиями, выполняемыми на среднем уровне. Основная стратегия должна заключаться в сохранении уже достигнутых результатов по базовым заданиям и устранении тех дефицитов, которые приводят к регулярной потере баллов.

Первой зоной роста является повышение устойчивости выполнения заданий на функциональную стилистику и изобразительно-выразительные средства. Учитывая результат задания 3, необходимо обучить школьников алгоритму стилистической паспортизации текста. Работа должна включать определение коммуникативной цели и сферы употребления,

выделение лексических маркеров, анализ морфологических особенностей и синтаксических конструкций. Результатом каждого упражнения должен быть не только выбор стиля, но и краткое обоснование по двум-трем существенным признакам.

При изучении изобразительно-выразительных средств важно перейти от заучивания определений к сопоставительному анализу. Следует регулярно предлагать пары близких примеров, в которых необходимо указать различие между метафорой и олицетворением, эпитетом и определением, сравнением и метафорой. Обязательным этапом должно стать определение функции средства в тексте. Это позволит повысить точность терминологического анализа и сократить число ошибок в задании 22.

Второй зоной роста является углубление аналитического чтения. Для успешного выполнения заданий, связанных с информационной структурой текста, необходимо формировать умение выделять тезис, аргумент, пример, пояснение и вывод. На занятиях рекомендуется использовать денотатные графы, кластеры, таблицы «тезис — доказательство — вывод», а также задания на восстановление логической последовательности микротекста. Полезно предлагать обучающимся кратко формулировать содержание каждого абзаца и определять его функцию в развитии авторской мысли.

Третья зона роста связана с систематизацией орфографии. Для достижения результата 80 и более баллов необходимо устранить ошибки, возникающие в условиях конкуренции нескольких правил. Рекомендуется использовать алгоритмы орфографического анализа: определить часть речи, выделить морфему, установить грамматические признаки, определить зависимые слова, выявить значение конструкции, применить правило и проверить исключение. Особое внимание следует уделить темам Н и НН, НЕ и НИ, приставок, суффиксов, окончаний, а также слитного, дефисного и раздельного написания.

Работа должна проводиться на сопоставительном материале. Например, при изучении Н и НН целесообразно объединять в одном упражнении прилагательные, причастия и отглагольные прилагательные, требуя от обучающихся не только выбрать написание, но и указать основание выбора. При изучении приставок необходимо сопоставлять слова с приставками ПРЕ- и ПРИ-, а также случаи, в которых написание определяется не правилом значения, а словарной традицией. Это позволяет сформировать гибкость применения правила и предупредить механическое запоминание.

Четвертая зона роста — синтаксический и пунктуационный анализ. Для повышения результативности заданий 16, 19, 20 и 21 необходимо закрепить единый алгоритм: найти грамматические основы, определить границы частей, установить вид связи, выявить осложняющие конструкции, определить пунктуационные позиции и проверить каждое решение. Эффективным средством являются вертикальные схемы и графические модели сложных предложений.

Особое внимание следует уделить мини-корпусам, в которых одно и то же явление представлено в различных контекстах. Такой материал позволяет понять, что постановка знака зависит от конкретной синтаксической позиции. После выполнения упражнения обучающийся должен сформулировать различие между примерами и объяснить, какое условие изменилось. Данная работа особенно важна для перехода от действия по образцу к осознанному применению правила.

Пятой зоной роста является совершенствование письменного высказывания. Для повышения результатов по заданию 27 необходимо отрабатывать не только общую композицию сочинения, но и качество смысловых связей. В комментариях каждый пример должен сопровождаться пояснением, раскрывающим его значение, а связь между примерами — отдельным логическим выводом. Рекомендуется использовать конструкцию «пример — пояснение — связь с проблемой» и постепенно переходить к самостоятельному построению двух взаимосвязанных иллюстраций.

Собственное отношение к позиции автора должно формулироваться не в виде изолированного согласия или несогласия, а как тезис, подтвержденный аргументом. Для этого полезно использовать прием антиципации возражений: обучающийся формулирует возможное возражение, отвечает на него и затем выражает собственную позицию. Такая работа способствует развитию аргументированного мышления и снижает зависимость от шаблонных формул.

Шестой зоной роста является редактирование текста. Для группы от 61 до 80 баллов именно постредактирование может стать источником значимого прироста. Проверку сочинения следует организовать поэтапно: сначала анализ содержания и композиции, затем проверка орфографии, пунктуации, грамматики и речи. Использование цветового кодирования и индивидуальных чек-листов позволяет сделать контроль конкретным и управляемым. Важно обучать школьников не только исправлять ошибку, но и устанавливать ее тип и причину.

Организацию подготовки целесообразно строить по принципу концентрированных практикумов. Каждую неделю рекомендуется проводить занятие, посвященное одному блоку кодификатора: функциональная стилистика, изобразительно-выразительные средства, Н и НН, правописание НЕ и НИ, сложные предложения, комментарий к проблеме или редактирование сочинения. После завершения блока следует проводить краткий диагностический срез и фиксировать индивидуальные результаты.

Для мониторинга продвижения рекомендуется использовать индивидуальные карты, в которых отражаются не только проценты выполнения, но и характер ошибки: незнание правила, неверный синтаксический анализ, пропуск условия, невнимательность, нарушение формата ответа или отсутствие проверки. При повторном выполнении аналогичного задания важно оценивать, исчезла ли прежняя ошибка и способен ли обучающийся объяснить способ решения.

Таким образом, переход к результату 80 и более тестовых баллов для участников группы со средним уровнем подготовки обеспечивается преимущественно за счет повышения качества уже имеющихся умений. Основными направлениями коррекции должны стать систематизация орфографии, автоматизация синтаксического анализа, развитие аналитического чтения, осознанная стилистическая идентификация, уточнение терминологических знаний и совершенствование письменного комментария. При этом необходимо сохранить достигнутый уровень выполнения базовых заданий и обеспечить регулярный самоконтроль.

Методически важным является переход от подготовки по принципу «знать правило» к подготовке по принципу «уметь применить правило в конкретной языковой ситуации и объяснить результат». Именно такой подход позволит устранить нестабильность, характерную для среднего уровня подготовки, повысить точность выполнения заданий и обеспечить уверенное достижение 80 и более тестовых баллов.

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

- Развернутый комментарий на основе заданий / групп заданий, на успешность выполнения которых могла повлиять достаточная или недостаточная сформированность метапредметных умений, с указанием соответствующих метапредметных умений и их проявления в типичных ошибках в ответах участников экзамена на соответствующие задания;

Анализ качества освоения метапредметных результатов ФГОС участниками ЕГЭ по русскому языку со средним уровнем подготовки проведен на основе результатов группы, набравшей от 61 до 80 тестовых баллов, с учетом данных обобщенного плана варианта КИМ ЕГЭ 2026 года, показателей выполнения заданий и критериев оценивания развернутого ответа, а также положений таблиц 1 и 2 Кодификатора проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования.

В соответствии с таблицей 1 Кодификатора к числу метапредметных результатов, которые могли повлиять на выполнение заданий ЕГЭ, относятся познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. В познавательной сфере рассматриваются базовые логические действия, исследовательские действия и работа с информацией; в коммуникативной сфере — способность осуществлять коммуникацию, логично и развернуто излагать собственную точку зрения, аргументировать суждения; в регулятивной сфере — самоорганизация, самоконтроль и познавательная рефлексия. В

таблице 2 Кодификатора указанные метапредметные результаты соотнесены с конкретными предметными требованиями: информационно-смысловой переработкой текста, анализом функциональных разновидностей языка, применением орфографических и пунктуационных норм, созданием письменного высказывания и соблюдением норм русского литературного языка.

Следует подчеркнуть, что задания КИМ не измеряют метапредметные результаты изолированно от предметного содержания. Поэтому выводы о качестве их освоения носят вероятностный характер и основаны на сопоставлении успешности выполнения заданий, требующих сходных способов деятельности, а также на анализе типичных ошибок участников. Показатели группы от 61 до 80 тестовых баллов позволяют говорить о достаточно сформированной базовой системе предметных и метапредметных умений. Вместе с тем переход к результату 80 и более баллов требует повышения устойчивости действий, связанных с комплексным анализом, интерпретацией информации, применением нескольких правил одновременно, аргументацией и самоконтролем.

Познавательные универсальные учебные действия

Наиболее значимой для данной группы является совокупность познавательных УУД, обеспечивающих понимание текста, выделение существенных признаков, классификацию языковых явлений, установление причинно-следственных и логико-смысловых связей, преобразование информации и перенос способов действия в измененные условия.

В соответствии с таблицей 1 Кодификатора к данной области относятся умения устанавливать существенный признак или основание для сравнения, классификации и обобщения (МП 1.1.1), выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях (МП 1.1.2), самостоятельно формулировать проблему и определять цели деятельности (МП 1.1.3), вносить коррективы в деятельность и оценивать соответствие результата поставленной цели (МП 1.1.4). К базовым исследовательским действиям относятся получение, интерпретация, преобразование и применение нового знания в различных учебных ситуациях (МП 1.2.1–1.2.4), а к работе с информацией — умение осуществлять ее поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию (МП 1.3.1 и смежные результаты).

Наиболее высокий результат в группе зафиксирован по заданию 1 — 99%. Данное задание проверяет умение выявлять логико-смысловые отношения между предложениями в тексте и непосредственно связано с предметным требованием 1.3 Кодификатора. Его выполнение опирается на метапредметные результаты МП 1.1.1, МП 1.1.2 и МП 1.2.4. Практически максимальный показатель позволяет предположить, что участники способны устанавливать очевидные причинно-

следственные, пояснительные, противопоставительные и последовательные отношения между предложениями, ориентироваться на лексические и грамматические средства связи, а также восстанавливать общий ход развития мысли.

Данный результат свидетельствует о сформированности базового уровня смыслового чтения. Участники понимают непосредственную связь между близко расположенными фрагментами текста и способны использовать наиболее явные признаки логической организации высказывания. Вместе с тем высокий результат задания 1 не означает полного освоения аналитического чтения, поскольку оно проверяет преимущественно распознавание уже заданного смыслового отношения.

Это подтверждается результатом задания 24, которое выполняется группой с успешностью 45%. Задание связано с предметным требованием 1.1 Кодификатора — знанием признаков текста, его структуры и видов информации, — и опирается на МП 1.1.1 и МП 1.3.1. Существенное расхождение между результатами заданий 1 и 24 показывает, что участники уверенно устанавливают простые смысловые связи, но значительно хуже определяют иерархию информации в тексте. Они могут понимать, о чем говорится в тексте в целом, однако затрудняются разграничить основную и дополнительную, явную и скрытую информацию, определить функцию конкретного предложения или смыслового фрагмента.

Типичными проявлениями недостаточной сформированности данных познавательных действий являются выбор второстепенной информации в качестве основной, смешение темы текста с авторской позицией, подмена вывода отдельным фактом, а также неспособность установить, является ли конкретное предложение тезисом, пояснением, аргументом, примером или следствием. Таким образом, информационная деятельность участников остается преимущественно репродуктивной: они извлекают явно представленное содержание, но испытывают затруднения при его структурировании и интерпретации.

Задание 23 выполняется с результатом 80%, что свидетельствует о достаточно сформированном умении осуществлять информационно-смысловую переработку текста в условиях, когда необходимая информация представлена относительно явно. Участники способны соотнести содержание текста с формулировкой задания, выделить существенные сведения и использовать их для выбора ответа. Однако более сложный уровень переработки, предполагающий установление функции информации и выявление ее роли в структуре текста, остается недостаточно устойчивым.

Задание 26 выполняется на 74%. Оно также связано с логико-смысловыми отношениями между предложениями, но требует более детального анализа способов развертывания содержания. Участники в целом понимают последовательность развития мысли, однако могут ошибаться при определении характера отношения между отдельными предложениями,

особенно если связь выражена не одним формальным средством, а совокупностью лексических, синтаксических и композиционных признаков. Это указывает на частичную сформированность МП 1.1.2 и МП 1.2.4.

Одним из наиболее значимых познавательных дефицитов остается анализ функциональных разновидностей языка. Задание 3 выполняется группой с результативностью 41%. В соответствии с таблицей 2 Кодификатора оно связано с предметным требованием 1.4, предполагающим анализ текстов различных функционально-смысловых типов, функциональных разновидностей языка и жанров. С данным предметным результатом соотносятся МП 1.1.3, МП 1.2.5, МП 1.3.1 и МП 3.2.2.

Участники данной группы обладают отдельными представлениями о признаках научного, публицистического, официально-делового, разговорного стилей и языка художественной литературы, однако не всегда способны использовать их как систему оснований для классификации. При определении стиля они могут ориентироваться на тему текста, отдельное терминологическое или эмоционально окрашенное слово, но не учитывать одновременно коммуникативную цель, сферу употребления, адресата, жанр, лексические, морфологические и синтаксические признаки.

Особенно трудным является разграничение научного и публицистического стилей, поскольку тексты обоих типов могут быть посвящены общественно значимой проблематике. В первом случае преобладают объяснение, доказательность, терминологичность и обьективированное изложение; во втором — информирование в сочетании с воздействием на адресата, оценочность и актуальность. Недостаточная сформированность умения выделять совокупность признаков приводит к интуитивному угадыванию ответа и снижает результативность задания.

Задание 22 на изобразительно-выразительные средства выполняется на 75%. Достаточно высокий, но не максимальный результат свидетельствует о наличии у участников терминологического минимума и способности распознавать наиболее распространенные средства выразительности. Вместе с тем возникают затруднения при разграничении близких понятий и при определении функции средства в контексте. Участники могут смешивать метафору и олицетворение, эпитет и нейтральное определение, сравнение и метафорическое употребление слова, лексический повтор и анафору.

Данное задание требует не только актуализации определения термина, но и соотнесения конкретного языкового факта с понятием, то есть реализации МП 1.2.3, связанного с владением научной терминологией и ключевыми понятиями, а также МП 1.1.1, предполагающего выделение существенных признаков. Типичная ошибка возникает в тех случаях, когда участник распознает формальное сходство, но не устанавливает функцию средства в данном контексте.

Достаточно высокий результат задания 25 — 85% — указывает на сформированность базового лексического анализа. Участники способны соотносить языковые единицы с нормативным значением и употреблением, выявлять отдельные нарушения лексических норм и анализировать значение слова в контексте. Однако результат задания 5 — 75% — показывает, что операции сравнения и разграничения близких лексических единиц еще не полностью автоматизированы. При работе с паронимами, словами сходного звучания и случаями лексической сочетаемости участники могут выбирать вариант по внешнему сходству, не учитывая значение и синтаксическое окружение слова.

Орфографические задания в целом выполняются группой на достаточном уровне: успешность заданий 9–15 находится в диапазоне от 51 до 82%. Наиболее результативно выполняются задание 15 на правописание Н и НН — 82% и задание 9 на правописание гласных и согласных в корне — 79%. Результаты заданий 10, 13 и 14 составляют соответственно 64%, 65% и 66%. Это позволяет предположить, что основные орфографические правила участниками усвоены и в типичных ситуациях применяются достаточно успешно.

Вместе с тем задания 11 и 12 выполняются лишь на 51% и 52%. Они требуют определения части речи, морфемного состава, грамматической формы и условий выбора суффикса или окончания. Невысокая результативность свидетельствует о недостаточной сформированности МП 1.1.1, МП 1.1.2 и МП 1.2.2: участники не всегда выделяют существенные признаки языковой единицы, не соотносят их с правилом и затрудняются перенести усвоенный способ действия на слово в иной грамматической форме.

Типичные ошибки возникают в случаях, когда для выбора написания необходимо учитывать несколько условий одновременно. Например, участник может правильно определить часть речи, но не установить грамматическую форму; распознать суффикс, но не учесть способ образования слова; знать общее правило, но не проверить наличие исключения. Следовательно, знание правила у части участников существует, но его процедурная составляющая — последовательность применения — сформирована недостаточно устойчиво.

Особое место занимает пунктуационная подготовка. Задание 17 выполняется с результатом 96%, задание 18 — 85%. Эти показатели свидетельствуют о сформированности умения распознавать обособленные конструкции, вводные слова, обращения и междометия в типичных случаях. Здесь участники преимущественно действуют по узнаваемому алгоритму и способны соотнести синтаксическую конструкцию с соответствующим пунктуационным правилом.

Однако успешность заданий 16, 19 и 20 составляет соответственно 61%, 54% и 57%, а задания 21 — 44%. Данные показатели свидетельствуют о снижении качества познавательной деятельности по мере усложнения синтаксической

структуры. Задания 19 и 20 требуют определения нескольких грамматических основ, границ частей сложного предложения, средств и видов связи. Задание 21 предполагает комплексное применение пунктуационных правил и соотнесение нескольких синтаксических явлений в пределах одного предложения.

Типичные ошибки связаны с линейным восприятием предложения, неверным определением границ предикативных частей, смешением однородных членов с частями сложного предложения, неразличением сочинительной, подчинительной и бессоюзной связи. Участники могут правильно знать отдельные правила, но не устанавливать, какое из них действует в конкретной позиции. В ряде случаев пунктуационное решение принимается по интонации или внешнему сходству с ранее встречавшимся примером.

Таким образом, в области синтаксиса и пунктуации наблюдается существенный разрыв между распознаванием отдельной конструкции и комплексным анализом предложения. Это указывает на необходимость развития познавательных исследовательских действий: построения гипотезы о структуре предложения, проверки этой гипотезы по грамматическим признакам, установления причинно-следственной связи между структурой и пунктуационным оформлением.

Коммуникативные универсальные учебные действия

Коммуникативные УУД наиболее полно проявляются при выполнении задания 27, предполагающего создание развернутого письменного высказывания на основе исходного текста. В таблице 1 Кодификатора к данной группе относятся умения осуществлять коммуникацию в различных сферах жизни (МП 2.1.1), логично и развернуто излагать свою точку зрения с использованием языковых средств (МП 2.1.2), а также аргументированно вести диалог (МП 2.1.3). В таблице 2 данные метапредметные результаты связаны с информационно-смысловой переработкой текста, комментированием авторской позиции, выражением собственного отношения и созданием связного письменного высказывания.

Содержательная сторона сочинения у участников группы сформирована достаточно хорошо. По критерию К1 результат составляет 100%, по К4 — 93%, по К5 — 85%, по К6 — 100%. Это позволяет предположить, что практически все участники понимают необходимость отражения позиции автора, сохраняют фактическую точность, соблюдают общую логическую последовательность и не нарушают этические нормы письменного общения.

Высокий результат по К1 свидетельствует о сформированности базового коммуникативного действия: участники понимают, что необходимо не просто пересказать исходный текст, а сформулировать отношение автора к поставленной проблеме. Однако достижение данного критерия не всегда означает точность и содержательную полноту формулировки. В

некоторых работах позиция автора может передаваться в обобщенном виде, без достаточной конкретизации или с использованием готовых шаблонных конструкций.

К2 выполняется с результатом 82%. Это говорит о достаточно сформированном умении включать в сочинение примеры-иллюстрации и осуществлять их первичное пояснение. Однако часть участников ограничивается приведением цитаты или пересказом фрагмента, не раскрывая его смысловую функцию. В отдельных работах пример формально присутствует, но не объясняется, каким образом он связан с проблемой и авторской позицией.

К3 выполняется на 84%. Участники способны выражать собственное отношение к позиции автора, но в ряде случаев используют формальные конструкции согласия или несогласия, не сопровождая их самостоятельным аргументом. Недостаточно сформированным остается умение строить содержательный диалог с автором: учитывать возможное возражение, уточнять собственную позицию и подтверждать ее конкретным основанием.

Результат по К5 — 85% — свидетельствует о сформированной общей логике письменного высказывания. Большинство работ имеет понятную композицию, а части текста в целом связаны между собой. Вместе с тем отдельные логические нарушения возникают на уровне микросвязей: тезис не всегда получает доказательство, пояснение не всегда связано с примером, переход между абзацами может быть формальным. Следовательно, коммуникативная организация текста сформирована на уровне общей композиции, но требует совершенствования на уровне аргументативной структуры.

Содержательные умения заметно превосходят нормативно-речевые. По критерию К7 результат составляет 79%, по К8 — 57%, по К9 — 75%, по К10 — 66%. Наиболее проблемным является К8, оценивающий соблюдение пунктуационных норм. Низкий результат соотносится с недостаточной успешностью заданий 16, 19, 20 и 21 и показывает, что участники не всегда переносят пунктуационные знания в свободное письменное высказывание.

Речевые ошибки по К10 проявляются в неоправданных повторах, неточном употреблении слов, нарушении лексической сочетаемости, смешении разговорных и книжных конструкций, использовании речевых штампов. Это свидетельствует о том, что участники способны выразить содержание, но не всегда умеют выбирать языковые средства в соответствии с целью, адресатом и жанром письменного высказывания.

Таким образом, коммуникативные УУД в данной группе сформированы неравномерно. На достаточном уровне находятся понимание общей коммуникативной задачи, формулировка авторской позиции, соблюдение фактической точности и построение общей композиции. Менее устойчивы действия по развертыванию аргументации, пояснению примеров, установлению смысловой связи между ними, выбору точных речевых средств и редактированию текста.

Регулятивные универсальные учебные действия: самоорганизация и самоконтроль

Регулятивные УУД не представлены в КИМ самостоятельным блоком, однако их сформированность влияет на выполнение всех заданий, особенно тех, которые требуют последовательного применения нескольких операций. В таблице 1 Кодификатора к регулятивной сфере относятся самоорганизация, самоконтроль и познавательная рефлексия. Особое значение имеют МП 1.1.4, связанный с внесением корректив и оценкой соответствия результата цели, МП 3.1.1 и МП 3.1.2, связанные с самоорганизацией, а также МП 3.2.1 и МП 3.2.2, предполагающие контроль и рефлексия.

Участники группы от 61 до 80 баллов в целом способны организовывать собственную деятельность в стандартных условиях. Высокие результаты большинства базовых заданий показывают, что они умеют работать по знакомому алгоритму, соблюдать общий порядок действий и доводить решение до результата. Однако при усложнении задания или необходимости одновременно учитывать несколько условий саморегуляция становится менее устойчивой.

Это проявляется, прежде всего, в заданиях 11, 12, 19, 20 и 21. Обучающиеся могут знать соответствующее правило, но пропускают один из этапов его применения. При выполнении пунктуационных заданий они не всегда начинают с определения грамматических основ и границ частей предложения; при выполнении орфографических заданий не проверяют часть речи, грамматическую форму или наличие исключения. Подобные ошибки указывают на недостаточную сформированность поэлементного контроля.

Результат задания 21 — 44% — может рассматриваться как показатель регулятивного дефицита наряду с познавательным. Комплексный пунктуационный анализ требует планирования последовательности действий и контроля каждого промежуточного результата. Если участник сразу переходит к расстановке знаков, не построив синтаксическую модель, он теряет возможность проверить логику решения. В данном случае ошибка возникает не обязательно из-за незнания правила, а вследствие нарушения порядка действий.

Недостаточная самопроверка особенно заметна при выполнении задания 27. Содержательные критерии К1–К6 выполняются значительно успешнее, чем критерии К7–К10. Это позволяет предположить, что участники умеют сформулировать содержание сочинения, но не организуют полноценное постредактирование. Они редко возвращаются к тексту для целевой проверки орфографии, пунктуации, грамматики и речи либо осуществляют такую проверку формально.

Низкий показатель К8 — 57% — показывает, что участники не всегда соотносят пунктуационное оформление сочинения с его синтаксической структурой. Показатель К10 — 66% — свидетельствует о недостаточной рефлексии над выбором

речевых средств. Обучающиеся могут замечать фактические ошибки, но не всегда способны увидеть речевую неточность, повтор или нарушение сочетаемости.

Вместе с тем высокий результат К4 — 93% — свидетельствует о достаточно развитом контроле за соответствием собственной работы исходному тексту. Участники в большинстве случаев способны проверить фактическую точность содержания и избежать грубого искажения информации. Высокий результат К5 — 85% — также позволяет предположить наличие общего контроля за композицией и логикой письменного высказывания.

Следовательно, регулятивные умения группы находятся на уровне частичной сформированности. Обучающиеся способны организовывать деятельность при наличии знакомой структуры задания, но недостаточно устойчиво планируют многоэтапное решение, проверяют промежуточные результаты и вносят коррективы. Познавательная рефлексия проявляется преимущественно в содержательной сфере, тогда как контроль языкового оформления и осознание причин собственных ошибок требуют дальнейшего развития.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

На основании анализа результатов выполнения заданий можно предположить, что участниками группы от 61 до 80 тестовых баллов достигнуты базовые метапредметные результаты в области смыслового чтения, логического анализа, применения знаний и создания письменного высказывания.

В сфере познавательных УУД в достаточной степени сформированы умения устанавливать очевидные логико-смысловые отношения между предложениями, выявлять причинно-следственные и пояснительные связи, извлекать явно представленную информацию, соотносить языковую единицу с нормативным вариантом и применять известный способ действия в типовой ситуации. Это подтверждается высокими результатами заданий 1, 6, 17, 18, 23 и 25, а также относительно успешным выполнением большинства орфографических заданий.

Частично достигнуты умения сравнивать и классифицировать языковые явления, использовать терминологию, анализировать лексические и выразительные средства, а также преобразовывать информацию в соответствии с заданием. Участники располагают необходимым понятийным аппаратом, но не всегда выделяют существенные признаки и не всегда используют их системно. Результаты заданий 3, 5, 22 и 24 показывают, что классификация, интерпретация и анализ информации еще не достигли уровня устойчивого самостоятельного действия.

В сфере коммуникативных УУД достигнутыми можно считать умения понимать коммуникативную задачу письменного высказывания, формулировать позицию автора, соблюдать фактическую точность, выражать собственное отношение к проблеме и строить текст с общей логической организацией. Высокие результаты по К1, К4, К5 и К6 свидетельствуют о том, что участники способны создать содержательно соответствующее задание высказывание и сохранить его композиционную целостность.

Недостаточно достигнутыми остаются умения логично и развернуто излагать собственную точку зрения, аргументировать ее, устанавливать смысловую связь между примерами и осознанно выбирать речевые средства. Это проявляется в неполном пояснении примеров, формальном выражении собственной позиции, использовании речевых клише, неоправданных повторах и нарушении лексической сочетаемости. Следовательно, коммуникативная компетентность сформирована на уровне выполнения основной задачи, но нуждается в развитии точности, развернутости и речевой выразительности.

В сфере регулятивных УУД можно предположить достижение умения выполнять учебные действия по знакомому алгоритму, осуществлять базовый контроль фактической точности и общей логики текста, а также завершать деятельность в условиях экзаменационного задания. Однако недостаточно сформированы самостоятельное планирование многоэтапного решения, поэлементный контроль, своевременное обнаружение ошибки и внесение корректив.

К недостигнутым или недостаточно достигнутым результатам относятся:

- самостоятельное выделение существенных признаков для классификации текстов и языковых явлений;
- комплексная интерпретация основной, дополнительной, явной и скрытой информации;
- анализ текста с учетом его функционально-стилистической и жанровой специфики;
- перенос орфографического и пунктуационного алгоритма в измененную языковую ситуацию;
- установление всех условий применения правила при выполнении многоэтапного задания;
- построение целостной синтаксической модели сложного предложения;
- самостоятельное выдвижение и проверка гипотезы о структуре языкового явления;
- развернутое пояснение примеров-иллюстраций и установление смысловой связи между ними;
- аргументированное выражение собственной позиции;
- осознанный выбор речевых средств с учетом коммуникативной задачи;
- поэлементная проверка и редактирование письменного высказывания;

- рефлексивное осознание причин собственных ошибок и способов их предупреждения.

Таким образом, качество освоения метапредметных результатов участниками ЕГЭ со средним уровнем подготовки характеризуется сформированностью базовых и частичной сформированностью сложных универсальных учебных действий. Участники способны успешно действовать в типовой ситуации и выполнять задания, предполагающие распознавание или применение одного относительно знакомого правила. Однако при необходимости объединить несколько операций, проанализировать структуру текста или предложения, учесть совокупность признаков и проверить полученный результат возникают затруднения.

Основным направлением дальнейшей работы должно стать развитие операциональной стороны метапредметных умений. Необходимо учить обучающихся не только знать правило, понятие или структуру текста, но и осознанно организовывать деятельность: определить цель, выделить объект анализа, установить существенные признаки, построить гипотезу, выбрать способ решения, проверить его и при необходимости скорректировать результат. В области коммуникации требуется переход от формального выполнения требований сочинения к содержательному комментированию и аргументированному диалогу с автором текста. В сфере регулятивных действий — переход от общей проверки к поэлементному контролю и рефлексии причин ошибки.

Реализация указанных направлений позволит устранить разрыв между относительно высокой предметной подготовкой и недостаточной устойчивостью сложных способов деятельности. Это создаст условия для повышения результативности заданий 3, 11, 12, 16, 19, 20, 21, 22 и 24, улучшения нормативного оформления задания 27 и достижения участниками группы целевого результата 80 и более тестовых баллов.

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

Методическая работа с обучающимися, набравшими от 61 до 80 тестовых баллов, должна быть направлена на переход от относительно успешного выполнения типовых заданий к устойчивому применению знаний в усложненных и комбинированных ситуациях. Участники данной группы в целом владеют базовыми предметными умениями: понимают содержание текста, устанавливают очевидные логико-смысловые связи, применяют основные лексические, орфографические

и пунктуационные нормы, способны создать связное письменное высказывание и сформулировать позицию автора. Вместе с тем результаты заданий 3, 11, 12, 16, 19, 20, 21, 22 и 24, а также критериев К8–К10 показывают, что данные умения еще не приобрели достаточной устойчивости и не всегда переносятся на новые условия.

Целевым ориентиром подготовки является уверенное получение 80 и более тестовых баллов. Достижение этого результата возможно при сохранении уже сформированных умений и адресной коррекции локальных дефицитов. Основной методический принцип работы с данной группой заключается в переходе от запоминания правила к осознанному выполнению полного алгоритма: определить объект анализа, выделить существенные признаки, установить условия применения правила, выполнить действие, проверить результат и объяснить принятое решение.

Формирование регулятивного компонента: самоконтроль и рефлексия

Для участников со средним уровнем подготовки характерно относительно успешное выполнение заданий в знакомой ситуации и снижение результативности при необходимости объединить несколько действий. Поэтому особое внимание следует уделить формированию поэлементного самоконтроля. Обучающийся должен понимать, что ошибка может возникнуть не только вследствие незнания правила, но и из-за пропуска одного из этапов анализа.

При выполнении орфографических заданий необходимо ввести обязательную последовательность действий: определить часть речи, выделить морфему, установить грамматическую форму, определить наличие зависимых слов, выявить значение языковой единицы, выбрать правило и проверить наличие исключения. Такой алгоритм особенно необходим при подготовке к заданиям 11 и 12, где результативность группы составляет около 50% и где ошибка часто связана не с полным незнанием нормы, а с неучетом одного из условий ее применения.

При выполнении пунктуационных заданий перед постановкой знаков препинания следует обязательно определять грамматические основы, количество предикативных частей, границы синтаксических конструкций и вид связи между ними. Рекомендуются использовать графические обозначения: подчеркивать грамматические основы, вертикальными линиями отмечать границы частей сложного предложения, рамками выделять союзы и союзные слова, дугами — обособленные конструкции. Только после построения такой схемы обучающийся должен переходить к объяснению пунктуационного решения.

Для формирования устойчивого самоконтроля целесообразно использовать индивидуальные чек-листы. В чек-лист должны включаться конкретные операции, например: «определил часть речи», «выделил морфему», «проверил зависимые слова», «нашел все грамматические основы», «установил вид связи», «проверил каждую пунктуационную позицию»,

«соотнес ответ с форматом задания». Участник должен не просто отметить выполнение задания, а подтвердить, что каждый этап алгоритма действительно осуществлен.

Особое внимание необходимо уделять проверке сочинения. Участники данной группы достаточно успешно выполняют содержательные критерии, однако значительно чаще теряют баллы по пунктуационным, грамматическим и речевым критериям. Поэтому проверка текста должна быть поэтапной. Сначала анализируется содержание: сформулирована ли позиция автора, приведены ли два примера, есть ли пояснение к каждому из них, установлена ли смысловая связь, выражено ли собственное отношение. Затем проверяются языковые нормы.

Для облегчения постредактирования рекомендуется использовать цветовое кодирование: орфографические ошибки выделять одним цветом, пунктуационные — другим, грамматические — третьим, речевые — четвертым. Такая организация позволяет перевести общее требование «проверить сочинение» в систему конкретных действий. Полезно также применять прием чтения текста с изменением способа восприятия: сначала прочитав его для проверки содержания, затем — только с целью поиска пунктуационных ошибок, после этого — для выявления речевых повторов и грамматических нарушений.

После выполнения диагностической работы необходимо проводить рефлексивный анализ. Обучающийся должен фиксировать не только правильный ответ, но и причину ошибки: неверное понимание условия, пропуск этапа алгоритма, смешение правил, недостаток терминологических знаний, невнимательность или отсутствие проверки. В индивидуальной карте продвижения целесообразно отражать дату, проверяемое умение, тип ошибки, способ ее предупреждения и результат повторной диагностики.

Развитие познавательных универсальных учебных действий

Одной из центральных задач является развитие аналитического чтения и умения работать с информационной структурой текста. Высокий результат задания 1 и существенно более низкий показатель задания 24 свидетельствуют о том, что обучающиеся умеют устанавливать простые связи между предложениями, но не всегда способны определить иерархию информации и функцию отдельных смысловых компонентов.

При работе с текстом необходимо обучать школьников различать тему, проблему, тезис, аргумент, пример, пояснение и вывод. Для этого можно использовать таблицы «тезис — доказательство — вывод», «основная информация — дополнительная информация», «факт — авторская оценка — следствие». После чтения текста обучающийся должен кратко сформулировать содержание каждого абзаца и определить его роль в развитии авторской мысли.

Эффективным приемом является построение денотатных графов и кластеров. В центре схемы фиксируется проблема или ключевое понятие, вокруг него располагаются герои, события, факты и авторские оценки. Связи между компонентами должны обозначаться глаголами или краткими формулами: «противопоставляет», «объясняет», «подтверждает», «приводит к», «показывает». Такой способ работы позволяет перейти от линейного пересказа к структурированному анализу содержания и повысить результативность задания 24.

При подготовке к заданию 27 следует систематически формировать умение преобразовывать цитату в логическое пояснение. После выбора примера обучающийся должен ответить на вопросы: что именно показано в данном фрагменте, какое качество или отношение героя раскрывается, почему автор включает этот пример в текст и как он связан с проблемой. Важно добиваться того, чтобы пояснение не повторяло цитату, а раскрывало ее смысловую функцию.

Для совершенствования задания 3 рекомендуется применять технологию стилистической паспортизации текста. Обучающийся должен заполнять матрицу, включающую следующие позиции: сфера употребления, коммуникативная цель, адресат, жанр, лексические маркеры, морфологические признаки, синтаксические конструкции. После заполнения таблицы формулируется вывод о функциональной разновидности текста. Такой подход помогает заменить интуитивное угадывание классификацией по совокупности признаков.

Особенно важно сопоставлять тексты сходной тематики, относящиеся к разным стилям. Например, научный и публицистический тексты могут быть посвящены одной проблеме, но различаться коммуникативной целью и языковой организацией. При сопоставлении обучающиеся должны определить, какой текст объясняет явление, какой воздействует на адресата, какие языковые средства обеспечивают объективность или оценочность. Полезно также использовать фрагменты учебников, газетных статей, официальных документов, инструкций и художественных произведений.

При изучении изобразительно-выразительных средств необходимо перейти от заучивания терминов к их сопоставительному анализу. Следует предлагать задания на разграничение метафоры и олицетворения, эпитета и нейтрального определения, сравнения и метафоры, лексического повтора и анафоры. После определения средства обучающийся должен объяснить его функцию: создание образа, выражение оценки, усиление эмоционального воздействия, формирование противопоставления или смыслового акцента. Такая работа будет способствовать повышению результативности задания 22.

Совершенствование орфографической подготовки

Орфографическая подготовка обучающихся со средним уровнем в целом сформирована, однако задания 11 и 12 остаются существенной зоной риска. Поэтому необходимо сосредоточить работу на систематизации морфемного и морфологического анализа, а не на механическом повторении всех орфографических правил.

При изучении суффиксов и окончаний рекомендуется использовать задания, в которых сопоставляются слова с различной частью речи, грамматической формой или словообразовательной моделью. Обучающийся должен объяснять, какое условие изменилось и почему это повлекло изменение написания. Например, при работе с окончаниями необходимо одновременно учитывать род, число, падеж, тип склонения и синтаксическую функцию; при изучении суффиксов — часть речи, способ образования слова и наличие чередующихся или вариативных морфем.

Эффективны упражнения на «изменение одного признака». В группе слов изменяется только форма, часть речи, наличие зависимого слова или значение приставки, а обучающийся должен определить, изменится ли написание. Подобные задания развивают гибкость и препятствуют формальному переносу правила.

При изучении Н и НН, НЕ и НИ, приставок, суффиксов и слитного, дефисного и раздельного написания следует использовать мини-корпусы, а не изолированные слова. В тексте одна и та же орфограмма может быть представлена в различных грамматических и смысловых условиях. После выполнения задания обучающийся должен классифицировать примеры по основанию написания и составить краткую схему правила.

Совершенствование синтаксической и пунктуационной подготовки

Пунктуационные умения участников данной группы сформированы неравномерно: конструкции, распознаваемые по устойчивому образцу, выполняются успешно, а сложные предложения с несколькими видами связи вызывают затруднения. В связи с этим необходимо усилить работу по построению синтаксических моделей.

При подготовке к заданиям 16, 19, 20 и 21 целесообразно использовать вертикальные схемы сложных предложений. Сначала обучающийся выделяет грамматические основы, затем располагает предикативные части в соответствии с их зависимостью, обозначает средства связи и только после этого определяет пунктуацию. Важно, чтобы схема отражала не только последовательность слов, но и отношения между частями предложения.

Работу необходимо организовывать по принципу усложнения. Сначала отрабатываются предложения с одним видом связи, затем — конструкции с несколькими грамматическими основами, после чего вводятся предложения с разными видами

связи и осложняющими конструкциями. На итоговом этапе предлагаются задания комплексного анализа, в которых необходимо объяснить каждую пунктуационную позицию.

Полезно использовать дистрибутивный анализ. Одно и то же явление, например причастный оборот, должно рассматриваться в разных позициях: после определяемого слова, перед ним, внутри другой конструкции, в составе сложного предложения. Обучающийся должен не только поставить знак, но и назвать условие, определившее решение. Аналогично следует работать с однородными членами, вводными словами, обращениями и обособленными обстоятельствами.

При выполнении задания 21 рекомендуется вводить обязательный алгоритм: прочитать предложение, определить грамматические основы, установить границы частей, выявить вид связи, найти осложняющие конструкции, соотнести позиции со знаками препинания, проверить отсутствие пропущенных или лишних знаков. Переход к следующему этапу допускается только после завершения предыдущего. Это позволит сформировать целостное действие и сократить количество ошибок, возникающих вследствие пропуска промежуточного анализа.

Совершенствование коммуникативных умений

Работа над заданием 27 должна быть направлена на повышение содержательной точности комментария и качества речевого оформления. Участники группы уже умеют сформулировать позицию автора и создать общую композицию сочинения, поэтому основной задачей становится развитие поясняющей и аргументативной части.

Для каждого примера следует использовать трехкомпонентную модель: пример, пояснение, связь с проблемой. Недопустимо ограничиваться цитированием или кратким пересказом. Обучающийся должен раскрыть, какое явление, качество или отношение показано в выбранном фрагменте и каким образом оно помогает понять авторскую позицию.

При работе с двумя примерами необходимо специально отрабатывать смысловые связи между ними. Обучающиеся должны различать сопоставление, противопоставление, причинно-следственную, пояснительную и следственную связи. Рекомендуется предлагать задания на восстановление пропущенного смыслового звена и на формулировку микровыводов между примерами.

Собственное отношение к позиции автора следует оформлять как тезис, подтвержденный аргументом. Эффективным является прием антиципации возражений: сначала обучающийся формулирует возможный контраргумент, затем отвечает на него и уточняет собственную позицию. Такая работа способствует развитию логики рассуждения и уменьшает зависимость от формальных клише.

Для коррекции речевых ошибок необходимо создать банк типичных нарушений, выявленных в письменных работах обучающихся. На уроках редактирования школьники должны находить повтор, неточное слово, нарушение лексической сочетаемости или стилистически неуместную конструкцию, классифицировать ошибку, предлагать исправление и объяснять его. Особое внимание следует уделить переходу от разговорных и шаблонных формул к точным книжным конструкциям, соответствующим жанру экзаменационного сочинения.

Организация образовательного процесса

Подготовку данной группы целесообразно строить по принципу концентрированных практикумов. Еженедельное занятие рекомендуется посвящать одному локальному дефициту: информативности текста, функциональной стилистике, суффиксам и окончаниям, сложным предложениям, комплексному пунктуационному анализу, средствам выразительности или редактированию сочинения.

Каждый практикум должен включать актуализацию способа действия, работу с образцом, выполнение заданий с опорой, самостоятельное решение и обязательную рефлекссию. При этом следует оценивать не только правильность ответа, но и полноту алгоритма. Если обучающийся случайно выбрал правильный вариант, но не может объяснить решение, соответствующее умение нельзя считать полностью сформированным.

Рекомендуется проводить диагностические срезы по принципу «один навык — одно измеряемое действие». После изучения функциональной стилистики проверяется только умение распознавать стиль и обосновывать выбор; после отработки пунктуации — только анализ сложного предложения; после работы над сочинением — только пояснение примера или редакция пунктуации. Результаты следует фиксировать в индивидуальных картах продвижения и использовать для планирования последующей коррекции.

Для данной группы особенно важен переход от внешнего контроля к самоконтролю. На первых этапах учитель предоставляет алгоритмы, таблицы и схемы, затем постепенно сокращает количество опор. К концу подготовительного периода обучающийся должен самостоятельно выбирать способ анализа, объяснять решение, обнаруживать ошибку и вносить коррективы.

Таким образом, совершенствование преподавания русского языка обучающимся со средним уровнем подготовки должно быть направлено на повышение операциональной точности уже сформированных умений. Приоритетными направлениями являются развитие аналитического чтения, стилистическая идентификация по совокупности признаков, систематизация правописания суффиксов и окончаний, моделирование сложных синтаксических конструкций, комплексный

пунктуационный анализ, углубление комментария к авторской позиции и поэтапное редактирование письменного высказывания.

Реализация указанных рекомендаций позволит устранить разрыв между успешным выполнением типовых заданий и недостаточной результативностью в усложненных ситуациях. Формирование у обучающихся устойчивой последовательности действий — понять условие, выделить объект анализа, установить существенные признаки, применить правило, проверить и объяснить результат — создаст реальные условия для повышения экзаменационной результативности и уверенного достижения 80 и более тестовых баллов.

Ниже представлены конкретные направления и методики подготовки для группы среднего уровня:

1. Развитие аналитико-синтаксической компетенции

1. Технология графосхематического анализа. При изучении сложноподчиненных предложений с несколькими придаточными и сложной синтаксической организацией требовать обязательного построения линейно-вертикальных схем с нумерацией предикативных частей и указанием типа связи. Это визуализирует иерархию компонентов и предотвращает потерю знаков препинания на стыке блоков.

2. Метод семантико-грамматической оппозиции. Для преодоления трудностей в заданиях 19 и 20 необходимо внедрять практику сопоставления синонимичных конструкций (например, предложения с однородным подчинением vs последовательным подчинением), акцентируя внимание на смысловых нюансах, диктующих выбор знака.

2. Совершенствование текстовой деятельности и метапредметной аналитики

1. Практикум медленного чтения. Работа с фрагментами классической публицистики и научной прозы с целью выявления имплицитных маркеров авторской модальности (оценочная лексика, ирония, аллюзии). Обязательное составление паспорта текста, включающего тезис, систему аргументов и скрытую интенцию автора.

2. Обучение технологии когнитивного редактирования. Введение в практику уроков этапа пост-комментирования: после написания черновика сочинения учащиеся должны письменно сформулировать ответы на вопросы: «Какова моя главная мысль?», «Какие два примера ее доказывают?», «Нет ли логического разрыва между ними?». Это развивает навыки самоконтроля регулятивного характера.

3. Лингвистический эксперимент. Трансформация исходного текста путем замены функциональных стилей (перевод отрывка из художественного произведения в официально-деловой стиль и наоборот) для формирования глубокого понимания зависимости отбора языковых средств от сферы коммуникации.

3. Углубление языковой рефлексии

1. Корпусный подход к морфологии. Использование Национального корпуса русского языка (НКРЯ) для проверки частотности и условий употребления вариантных грамматических форм. Задания должны строиться вокруг поиска коллокаций и управления, что переводит знание нормы из декларативного в процедурное.

2. Стилистический аудит собственных работ. Регулярный взаиморецензентский анализ творческих работ одноклассников с обязательной фиксацией нарушений функционально-стилевого единства и рекомендациями по их устранению.

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: освоенных тем программы, сформированных умений и т.п.

Методический анализ выполнения заданий ЕГЭ по русскому языку участниками, набравшими от 81 до 100 тестовых баллов, проведен с учетом материалов Кодификатора проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения ЕГЭ по русскому языку в 2026 году, а также данных таблицы 2–15, отражающей наиболее и наименее успешно выполняемые задания в различных группах участников.

Группа обучающихся с высоким уровнем подготовки характеризуется практически сформированной системой предметных знаний и умений. В отличие от участников с низким и средним уровнем подготовки, данные экзаменуемые

успешно выполняют почти все задания базового уровня сложности. В перечень наиболее успешно выполняемых базовых заданий входят задания 1, 2, 4–20, 23–27. Это свидетельствует о сформированности основных орфографических, пунктуационных, лексических, грамматических, текстовых и коммуникативных умений, проверяемых КИМ.

Особенно значимым является тот факт, что в группе от 81 до 100 тестовых баллов задание 24 включено в число наиболее успешно выполняемых базовых заданий, тогда как в группе от 61 до 80 баллов оно являлось наиболее выраженной зоной дефицита. Это позволяет предположить, что участники с высоким уровнем подготовки в целом владеют умением анализировать информативную структуру текста, различать основную и дополнительную, явную и скрытую информацию, а также устанавливать функцию отдельных смысловых фрагментов. Данное умение непосредственно соотносится с предметным требованием 1.1 Кодификатора и метапредметными результатами МП 1.1.1 и МП 1.3.1, связанными с выделением существенных признаков, поиском, анализом, систематизацией и интерпретацией информации.

Практически сформированными являются умения устанавливать логико-смысловые отношения между предложениями текста, что проверяется заданием 1. Успешное выполнение данного задания свидетельствует о способности участников выявлять причинно-следственные, пояснительные, противопоставительные, сопоставительные и иные отношения, опираясь на лексические, грамматические и композиционные средства связи. Данный результат связан с предметным требованием 1.3 Кодификатора и метапредметными результатами МП 1.1.1, МП 1.1.2 и МП 1.2.4.

Участники группы успешно выполняют задания 2, 5, 6 и 7, проверяющие владение лексическими, орфоэпическими и грамматическими нормами. Это свидетельствует о сформированности умения учитывать значение слова, его лексическую сочетаемость, нормативный вариант произношения, грамматическую форму и синтаксическое окружение. В отличие от участников со средним уровнем подготовки, обучающиеся данной группы, как правило, способны применять норму не только в типичной, но и в усложненной языковой ситуации.

Высокий уровень орфографической подготовки подтверждается успешным выполнением заданий 9–15. Участники владеют правилами правописания корней, приставок, суффиксов и окончаний, умеют применять правила написания НЕ и НИ, Н и НН, а также разграничивать слитное, дефисное и раздельное написание слов. Важным показателем является способность учитывать совокупность условий выбора орфограммы: часть речи, морфемный состав, грамматическую форму, наличие зависимых слов, значение приставки или суффикса, способ образования слова и наличие исключения.

Практически сформированы пунктуационные умения, проверяемые заданиями 16–20. Участники способны анализировать предложения с однородными членами, обособленными конструкциями, вводными словами, обращениями и

различными видами сложной синтаксической связи. Их подготовка позволяет не только распознавать отдельные синтаксические конструкции, но и учитывать их взаимодействие в пределах одного предложения. Это свидетельствует о сформированности предметных умений, связанных с синтаксическим анализом, и метапредметных действий МП 1.1.1, МП 1.1.2, МП 1.2.4 и МП 1.2.5.

В перечень наиболее успешно выполняемых заданий повышенного уровня сложности входят задания 3, 21 и 22. Такой результат свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности у участников умений анализировать функциональные разновидности языка, выполнять комплексный пунктуационный анализ и распознавать изобразительно-выразительные средства. Участники способны действовать не только по узнаваемому образцу, но и применять знания в ситуации, требующей сопоставления, классификации и комплексной интерпретации языкового материала.

Задание 3 проверяет умение анализировать тексты различных функционально-смысловых типов, функциональных разновидностей языка и жанров. Его выполнение связано с предметным требованием 1.4 Кодификатора и метапредметными результатами МП 1.1.3, МП 1.2.5, МП 1.3.1 и МП 3.2.2. Высокая результативность группы позволяет предположить, что участники способны определять стиль текста не только по отдельному слову или тематике, но и по совокупности признаков: коммуникативной цели, сфере употребления, жанру, лексике, морфологии и синтаксису.

Задание 21 требует комплексного пунктуационного анализа и связано с необходимостью объединять несколько операций: определять грамматические основы, устанавливать границы частей предложения, выявлять виды связи, распознавать осложняющие конструкции и соотносить каждую позицию с соответствующим правилом. Успешное выполнение этого задания свидетельствует о достаточно сформированных познавательных и регулятивных умениях, поскольку участник должен планировать последовательность анализа, контролировать промежуточные результаты и проверять целостность решения.

Задание 22 проверяет умение распознавать изобразительно-выразительные средства языка. Высокий результат показывает, что участники владеют терминологическим аппаратом, способны выделять существенные признаки языкового явления, разграничивать близкие средства выразительности и учитывать их функцию в тексте. Важным является переход от простого узнавания термина к осмыслению его роли в создании образности, эмоциональной оценки, противопоставления или смыслового акцента.

Задание 23 на информационно-смысловую переработку текста, задание 25 на лексический анализ и задание 26 на логико-смысловые отношения также входят в число наиболее успешно выполняемых базовых заданий. Это позволяет

говорить о сформированности комплекса умений, связанных с пониманием содержания текста, преобразованием информации, анализом лексических единиц и установлением связи между предложениями. Участники способны использовать текст как целостный объект анализа, а не только извлекать из него отдельные факты.

Содержательная сторона задания 27 также в целом освоена. Участники группы способны сформулировать проблему, отразить позицию автора, привести примеры-иллюстрации, пояснить их значение, установить смысловую связь и выразить собственное отношение к позиции автора. Они, как правило, сохраняют фактическую точность, соблюдают общую логику рассуждения и требования к этическому оформлению письменной речи.

Таким образом, к наиболее сформированным предметным результатам участников с высоким уровнем подготовки относятся:

- анализ основной и дополнительной, явной и скрытой информации текста;
- установление логико-смысловых отношений между предложениями;
- анализ функциональных разновидностей языка и жанров текста;
- применение лексических, орфоэпических и грамматических норм;
- системное применение основных орфографических правил;
- синтаксический и комплексный пунктуационный анализ;
- постановка знаков препинания в конструкциях различной сложности;
- распознавание и интерпретация изобразительно-выразительных средств;
- информационно-смысловая переработка текста;
- создание связного письменного высказывания;
- формулировка авторской позиции и собственного отношения к ней;
- соблюдение фактической, логической, орфографической, пунктуационной, грамматической и речевой точности.

- 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

Таблица 2-17

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1	Функциональные разновидности языка; определение доминирующего стиля по совокупности коммуникативных, лексических, морфологических и синтаксических признаков	5–9, 10–11
2	Основная и дополнительная, явная и скрытая информация; точная интерпретация подтекста и функции смысловых фрагментов	5–9, 10–11
3	Лексические нормы в контексте; паронимы, лексическая сочетаемость, разграничение близких значений	5–9, 10–11
4	Правописание суффиксов и окончаний в нестандартных и омонимичных случаях	5–9, 10–11
5	Правописание Н и НН, НЕ и НИ, приставок; учет исключений и совокупности условий выбора написания	7–9, 10–11
6	Пунктуация в сложных предложениях с несколькими видами связи и осложняющими конструкциями	8–9, 10–11
7	Комплексный синтаксический и пунктуационный анализ предложения	8–9, 10–11
8	Разграничение близких изобразительно-выразительных средств и определение их функции в тексте	5–9, 10–11
9	Пояснение примеров-иллюстраций и установление точной смысловой связи между ними	10–11
10	Редактирование связного письменного высказывания; устранение единичных пунктуационных, грамматических и речевых ошибок	5–9, 10–11

В группе с высоким уровнем подготовки практически отсутствуют выраженные дефициты, связанные с полным неосвоением отдельных тем программы. Основные затруднения имеют характер локальных и пограничных ошибок. Они проявляются не в незнании базового правила, а в недостаточной точности применения нормы, неполном учете контекста, смещении близких языковых явлений, невнимательности при выполнении многоэтапного действия или недостаточно тщательном редактировании письменной работы.

Согласно данным таблицы 2–15, единственным заданием базового уровня, которое не включено в перечень наиболее успешно выполняемых в группе от 81 до 100 тестовых баллов, является задание 3. Одновременно задание 3 входит в число

наиболее успешно выполняемых заданий повышенного уровня сложности. Это требует специальной интерпретации. С одной стороны, участники данной группы в целом успешно выполняют задание на функциональную стилистику по сравнению с другими группами. С другой стороны, именно оно остается одним из наиболее чувствительных к неточностям классификации и потому может препятствовать достижению максимального результата.

Остаточные ошибки при выполнении задания 3 могут возникать в случаях, когда текст содержит признаки нескольких функциональных разновидностей речи. Например, публицистический текст может включать научные термины, а художественный фрагмент — элементы разговорной речи. В подобных ситуациях участнику необходимо определить доминирующую коммуникативную установку и совокупность признаков текста, а не ориентироваться на единичный языковой маркер. Методический дефицит связан, таким образом, не с отсутствием знаний о стилях, а с недостаточной гибкостью их применения.

Отдельного внимания требует задание 24. Хотя в группе от 81 до 100 тестовых баллов оно относится к числу наиболее успешно выполняемых базовых заданий, включение данного задания в анализ является методически необходимым, поскольку в группе от 61 до 80 баллов оно было наименее успешным. Для сильных участников предметная зона, связанная с информативностью текста, в основном освоена, однако достижение 100 баллов предполагает абсолютную точность при разграничении основной и дополнительной, явной и скрытой информации. Остаточные ошибки могут возникать при анализе подтекста, при определении функции отдельного предложения или при выборе формулировки, которая наиболее полно и точно передает авторскую мысль.

Участники высокого уровня могут ошибаться не в понимании текста как такового, а в избыточной интерпретации. Они способны приписывать тексту дополнительные смыслы, которые логически возможны, но непосредственно не подтверждаются его содержанием. В других случаях происходит подмена авторской позиции собственной оценкой или смешение фактической информации и вывода, который следует из нее. Поэтому на этапе подготовки к максимальному результату необходимо развивать не только глубину интерпретации, но и доказательность, текстовую обоснованность вывода.

В орфографической подготовке остаточные дефициты могут быть связаны с исключениями, омонимичными формами и случаями, в которых требуется одновременный учет нескольких признаков. Даже при высоком общем уровне участники могут допускать единичные ошибки в правописании суффиксов и окончаний, Н и НН, НЕ и НИ, приставок, а также при

слитном, дефисном и раздельном написании. Такие ошибки чаще всего возникают при ускоренном выполнении работы, недостаточной проверке или при неправильном выборе исходной единицы анализа.

Возможна ситуация, когда участник верно применяет правило к слову, но ошибочно определяет его часть речи или грамматическую форму. В этом случае содержательное знание нормы имеется, однако нарушается первый этап алгоритма. Поэтому работа с сильными обучающимися должна быть направлена на развитие точности морфемного и морфологического анализа и на предупреждение автоматизированных ответов.

В пунктуации участники высокого уровня в целом успешно выполняют задания 16–21, однако максимальный результат требует особенно тщательной работы с предложениями, в которых взаимодействуют несколько синтаксических механизмов. Остаточные ошибки могут быть связаны с нестандартным расположением обособленной конструкции, совмещением разных видов связи, наличием общего второстепенного члена, несколькими однородными рядами или сочетанием пунктуационных правил, допускающих конкурирующие решения.

При выполнении задания 21 возможны ошибки, обусловленные не отдельным незнанием правила, а нарушением последовательности синтаксического анализа. Участник может правильно определить часть структуры, но не проверить все позиции, пропустить один знак или включить в ответ лишний знак, опираясь на внешнее сходство с известной конструкцией. Следовательно, даже в сильной группе необходимо сохранять алгоритмический характер работы: построение схемы, фиксация грамматических основ, определение видов связи и проверка каждого решения.

В области лексики и выразительных средств остаточные затруднения могут проявляться в разграничении близких понятий. При выполнении задания 22 сложность представляют случаи, когда средство выразительности реализуется не в очевидной форме, а на уровне контекстуального значения. Участник должен учитывать не только формальную структуру выражения, но и его семантическую функцию. При выполнении задания 5 возможны ошибки в выборе паронима или в оценке лексической сочетаемости, если нормативное решение зависит от контекста.

Содержательная сторона задания 27 у участников с высоким уровнем подготовки в целом сформирована, однако достижение 100 баллов требует максимальной точности по всем критериям. Остаточные потери могут быть связаны с недостаточно глубоким пояснением примеров, формальным установлением смысловой связи между ними, недостаточной самостоятельностью аргументации или отдельными нарушениями языковых норм.

Даже при содержательно сильной работе участник может потерять баллы вследствие единичной пунктуационной ошибки, неудачного речевого повтора, нарушения лексической сочетаемости, неточного употребления термина или

несогласованности частей сложного предложения. Для группы высокого уровня особое значение приобретает этап редакторской проверки, поскольку именно языковое оформление часто становится последним фактором, отделяющим высокий результат от максимального.

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

Для участников группы от 81 до 100 тестовых баллов получение 100 тестовых баллов является реалистичной, но методически сложной задачей. Ее достижение требует перехода от общей успешности к абсолютной точности выполнения всех элементов экзаменационной работы. Основная стратегия подготовки должна заключаться не в расширении содержания, а в выявлении индивидуальных микродефицитов и устранении единичных ошибок, которые регулярно повторяются.

Первой зоной роста является совершенствование анализа функциональной стилистики. Несмотря на высокий общий уровень, задание 3 остается чувствительным к контекстуальным и пограничным случаям. Рекомендуется использовать тексты, в которых сочетаются признаки разных функциональных разновидностей языка. Обучающиеся должны определять не отдельный маркер, а доминирующую коммуникативную цель текста. Полезно предлагать задания на ранжирование признаков по степени значимости и на аргументированное доказательство выбранного варианта.

Второй зоной роста является точность информационно-смысловой переработки текста. При подготовке к заданию 24 необходимо формировать навык подтверждать каждое положение конкретным фрагментом текста. Участник должен уметь различать то, что прямо сказано в тексте, то, что логически из него следует, и то, что является внешней интерпретацией. Эффективны задания на разграничение факта, авторской оценки, вывода и предположения, а также на восстановление иерархии информации.

Третьей зоной роста остается комплексный пунктуационный анализ. Для достижения максимального результата необходимо регулярно работать с предложениями, содержащими несколько взаимодействующих конструкций. Полезно использовать вертикальные схемы, графические модели и задания на объяснение каждой пунктуационной позиции. При этом особое внимание следует уделять не только правильной постановке знаков, но и проверке альтернативных решений: почему в данном случае знак необходим, почему он не может быть заменен другим или почему его постановка не допускается.

Четвертая зона роста — развитие точности орфографического анализа. Сильным обучающимся целесообразно предлагать задания не только на выбор написания, но и на обоснование каждого решения через последовательное указание

признаков: часть речи, морфема, грамматическая форма, зависимые слова, значение и исключение. Важно включать редкие и пограничные случаи, но не превращать подготовку в механическое заучивание исключений. Основным результатом должна быть способность самостоятельно восстановить логику правила.

Пятая зона роста связана с повышением качества работы с лексикой и изобразительно-выразительными средствами. Для максимального результата необходимо развивать семантическую точность. Рекомендуется использовать задания на контекстуальную замену слов, установление различий между паронимами, анализ лексической сочетаемости и определение функции выразительных средств. При этом обучающийся должен объяснять не только «что это за средство», но и «какой смысловой или эмоциональный эффект оно создает».

Шестой зоной роста является редакция сочинения. В сильной группе этот этап должен носить характер профессионального языкового редактирования. После написания работы необходимо проводить несколько последовательных проверок: содержательную, композиционно-логическую, орфографическую, пунктуационную, грамматическую и речевую. При проверке следует использовать индивидуальный лист контроля, включающий типичные ошибки конкретного обучающегося.

Полезно ввести отсроченное редактирование: первоначальная проверка проводится сразу после написания текста, а повторная — через некоторое время. Изменение временной дистанции снижает эффект «замыленного глаза» и помогает увидеть ошибки, которые не были замечены при непосредственном перечитывании. Целесообразно также читать текст вслух, проверять границы предложений, логику переходов, повторяемость слов и точность формулировок.

Седьмой зоной роста является развитие познавательной рефлексии. В соответствии с МП 3.2.2 обучающийся должен осознавать совершаемые действия, результаты и основания принятого решения. Поэтому после каждой диагностической работы необходимо проводить не только количественный анализ, но и содержательный разбор ошибок. Участник должен ответить на вопросы: на каком этапе возникла ошибка, какое условие было пропущено, каким способом можно было проверить решение и какое действие необходимо изменить в дальнейшем.

Для сильных обучающихся целесообразно использовать формат «ошибочного решения». Учитель предлагает намеренно неверный, но правдоподобный анализ, а участник должен обнаружить слабое место в рассуждении, опровергнуть его и предложить правильный вариант. Такой прием развивает критическое мышление, способность оценивать достоверность результата и предупреждать собственные ошибки.

Восьмой зоной роста является оптимизация экзаменационной стратегии. Даже при высоком уровне знаний участник может потерять баллы из-за нерационального распределения времени, недостаточной проверки или чрезмерного сосредоточения на одном сложном задании. Поэтому необходимо регулярно проводить тренировочные работы в условиях, максимально приближенных к экзаменационным, с последующим анализом временных затрат. Обучающийся должен заранее определить порядок выполнения заданий, время на сочинение и объем финальной проверки.

Для подготовки к максимальному результату рекомендуется использовать индивидуальные варианты коррекции. Если участник стабильно выполняет базовые задания, работа должна быть направлена на единичные потери: конкретное орфографическое правило, определенный тип пунктуационной конструкции, отдельный вид речевой ошибки или недостаточно точную формулировку комментария. Фронтальное повторение всего курса для данной группы малоэффективно; предпочтительна адресная работа по результатам анализа собственных ошибок.

Таким образом, методическая работа с участниками высокого уровня подготовки должна быть направлена на переход от высокой вероятности правильного ответа к абсолютной точности. Содержание подготовки целесообразно организовать вокруг трех взаимосвязанных задач: углубление контекстуального анализа, совершенствование комплексного применения правил и развитие редакторского самоконтроля. Наиболее реалистичными зонами роста являются задание 3, точная интерпретация информации в задании 24, комплексный пунктуационный анализ, пограничные орфографические случаи, разграничение близких лексических и выразительных средств, а также устранение единичных ошибок в сочинении.

В целом участники группы от 81 до 100 тестовых баллов демонстрируют достижение основных предметных и метапредметных результатов ФГОС. Их дальнейшее продвижение связано не с ликвидацией фундаментальных пробелов, а с развитием точности, гибкости, доказательности и рефлексивности. Реализация предложенных рекомендаций позволит сформировать устойчивую стратегию выполнения КИМ, снизить вероятность случайных ошибок и создать условия для получения максимального результата — 100 тестовых баллов.

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

Методическая работа с обучающимися, набравшими от 81 до 100 тестовых баллов, должна быть направлена не на устранение базовых предметных пробелов, а на совершенствование точности, гибкости и доказательности языкового анализа. Участники данной группы в целом успешно выполняют задания КИМ, включая задания на орфографические и пунктуационные нормы, функциональную стилистику, информационно-смысловую переработку текста, изобразительно-выразительные средства и создание развернутого письменного высказывания. Поэтому традиционное фронтальное повторение всего курса для них недостаточно эффективно. Приоритет следует отдавать индивидуализации, исследовательским заданиям, анализу пограничных языковых явлений, сопоставлению вариантов нормы и развитию навыков редакторского самоконтроля.

Целевым результатом подготовки является получение 100 тестовых баллов. Для его достижения необходимо обеспечить переход от выполнения задания по узнаваемому алгоритму к самостоятельному исследовательскому действию: постановке вопроса, выдвижению гипотезы, анализу языкового материала, сопоставлению вариантов, формулировке вывода и проверке его соответствия норме и контексту. При этом важно учитывать, что отдельные ошибки сильных обучающихся чаще всего обусловлены не отсутствием знаний, а недостаточной точностью анализа, влиянием единичного языкового маркера, смещением близких понятий, неполной проверкой ответа или чрезмерной уверенностью в первом варианте решения.

Одним из наиболее продуктивных направлений работы с сильными обучающимися является использование элементов корпусной лингвистики. При подготовке к заданиям 2, 5 и 25 рекомендуется обращаться к Национальному корпусу русского языка (далее - НКРЯ) как к источнику наблюдения за реальным функционированием языковых единиц. Это позволяет вывести обучение за пределы механического запоминания словарных списков и создать условия для самостоятельного исследования лексических, грамматических и сочетаемостных закономерностей.

При работе с заданием 2, связанным с лексическими и грамматическими отношениями между словами, обучающимся можно предлагать проверять употребление спорных конструкций в корпусе. Важно обращать внимание не только на частотность конкретной формы, но и на характер ее употребления: является ли вариант нейтральным, книжным, разговорным, устаревающим, стилистически ограниченным или нормативно сомнительным. При этом следует специально разяснять, что высокая частотность сама по себе не является доказательством нормативности. В корпусе представлены

тексты разных эпох, жанров и уровней литературной обработки, поэтому данные необходимо сопоставлять с академическими словарями, справочниками и нормативными ресурсами.

Для формирования исследовательского навыка работу можно организовать по следующему алгоритму:

1. Сформулировать языковой вопрос;
2. Выделить конкурирующие варианты;
3. Определить условия поиска;
4. Найти примеры употребления в НКРЯ;
5. Сопоставить частотность и контексты;
6. Установить жанровую и стилистическую принадлежность примеров;
7. Проверить вывод по нормативному словарю;
8. Сформулировать итоговое правило или ограничение употребления.

Например, при изучении управления глаголов обучающимся предлагается сопоставить конструкции с различными падежными формами, определить, какие модели являются нормативными, какие имеют ограниченную сочетаемость, а какие встречаются преимущественно в разговорной или профессиональной речи. Особое внимание следует уделять валентности глагола: способности слова присоединять определенные зависимые компоненты и требовать конкретной формы управления.

При подготовке к заданию 5 корпусный материал может использоваться для анализа паронимов, синонимических рядов, слов с близким значением и случаев лексической сочетаемости. Учащиеся могут составлять таблицы, в которых фиксируются:

- значение слова;
- типичные зависимые слова;
- нормативные модели сочетаемости;
- стилистическая окраска;
- частотные контексты;
- ошибочные или нежелательные варианты;
- примеры из художественных, публицистических и научных текстов.

Такая работа особенно важна при разграничении паронимов. Обучающийся должен видеть не только различие в словарном определении, но и различие в контекстах употребления. Полезно предлагать задания на восстановление словосочетаний по корпусным примерам, составление собственных предложений и последующую проверку их сочетаемости.

При подготовке к заданию 25 НКРЯ может использоваться для наблюдения за значением слова в контексте, переносными значениями, фразеологической связанностью и функционально-стилистической маркированностью лексики. Сильным учащимся целесообразно предлагать не только определить значение языковой единицы, но и установить, каким образом оно реализуется в конкретном предложении.

Важно сформировать у школьников критическое отношение к корпусным данным. Следует объяснить, что корпус фиксирует употребление, но не всегда непосредственно устанавливает норму. Поэтому итоговое заключение должно строиться на сопоставлении трех компонентов: языкового материала, контекста и нормативного источника. Такая работа развивает метапредметные умения поиска, анализа, интерпретации информации, выдвижения и проверки гипотез, а также способствует формированию функциональной грамотности.

Результаты мини-исследований целесообразно оформлять в виде языковых портфолио. В портфолио могут включаться исследовательский вопрос, корпусные примеры, комментарии к ним, вывод о норме, ссылка на словарь и собственный пример. Периодически учащиеся могут представлять результаты таких исследований в формате краткого сообщения или научного комментария. Это развивает не только предметные знания, но и умение аргументированно представлять результаты анализа.

Для обучающихся высокого уровня важно не только распознавать функциональный стиль, но и понимать механизм его создания. В связи с этим рекомендуется использовать технологию стилистического конструирования, основанную на создании и редактировании гибридных текстов.

Данная технология предполагает намеренное объединение языковых средств разных функциональных разновидностей речи. Учащимся можно предлагать создавать научно-публицистические, художественно-деловые, разговорно-публицистические и иные контаминированные тексты. Однако задача должна состоять не в механическом смешении признаков, а в осмысленном наблюдении за тем, как изменение языковых средств влияет на коммуникативную цель, жанр и целостность текста.

Например, обучающимся предлагается:

- преобразовать научный фрагмент в газетный репортаж;

- включить научную терминологию в публицистическую статью;
- переработать официально-деловой документ в эссе;
- создать художественное описание в форме протокола или инструкции;
- заменить разговорные элементы в тексте на нейтральные или книжные;
- сравнить несколько вариантов одного текста, различающихся стилистической доминантой.

При выполнении таких заданий необходимо контролировать сохранение общей когезии текста. Обучающийся должен учитывать лексические и грамматические связи, последовательность изложения, единство темы и коммуникативной цели. Важно обращать внимание на возможные алогизмы, неоправданное смешение стилевых маркеров, нарушение сочетаемости и несоответствие речевого оформления жанру.

Работу целесообразно организовать в несколько этапов. На первом этапе учащиеся анализируют исходный текст и определяют его стиль, цель, адресата и жанровые особенности. На втором этапе выделяют языковые средства, обеспечивающие его стилистическую принадлежность. На третьем этапе формулируют задачу преобразования текста и прогнозируют, какие элементы необходимо заменить, сохранить или добавить. На четвертом этапе создают новый вариант текста. На заключительном этапе проводят сопоставительный анализ исходного и преобразованного вариантов.

Для оценки результата можно использовать специальную матрицу:

- соответствие коммуникативной цели;
- сохранение смысловой целостности;
- соответствие жанру;
- уместность лексики;
- соответствие морфологических и синтаксических средств;
- отсутствие неоправданной стилистической эклектики;
- точность речевого оформления;
- соблюдение норм русского литературного языка.

Технология стилистического конструирования особенно полезна при подготовке к заданию 3. Она позволяет перейти от распознавания отдельных признаков к пониманию и моделированию функционального стиля. Учащиеся начинают воспринимать стиль не как готовую совокупность маркеров, а как результат взаимодействия цели, содержания, адресата и языковой организации текста.

Практикумы по созданию гибридных текстов также способствуют совершенствованию задания 27. При написании сочинения обучающийся должен уметь выбирать речевые средства с учетом жанра рассуждения, избегать неоправданной разговорности и чрезмерной шаблонности, поддерживать единство тона и логическую связность. Анализ стилистических сбоев в собственных текстах позволяет повысить результативность по критерию K10 и предупредить речевые ошибки, связанные с лексической сочетаемостью и смешением функционально окрашенной лексики.

При подготовке к заданиям 21 и 22 рекомендуется дополнить формально-грамматический анализ пунктуации функционально-смысловым и интонационным подходом. Для сильных обучающихся важно показать, что пунктуация выполняет не только нормативную, но и смысловозначительную, композиционную и выразительную функции.

В рамках семиотического анализа знак препинания рассматривается как элемент письменной коммуникации, передающий определенное смысловое или интонационное отношение. Обучающийся должен ответить не только на вопрос, почему знак поставлен с точки зрения правила, но и на вопрос, какую функцию он выполняет в организации высказывания.

При анализе тире целесообразно рассматривать его возможные значения: противопоставление, пояснение, вывод, резкое смысловое присоединение, временная или причинно-следственная связь, смена интонации. При изучении двоеточия следует обращать внимание на отношения пояснения, раскрытия содержания, причины или предупреждения последующего сообщения. Многоточие можно анализировать как маркер незавершенности, недосказанности, эмоционального напряжения, паузы или перехода к иной мысли. Скобки, кавычки, дефис и другие знаки также могут рассматриваться как средства организации авторского высказывания.

Для работы следует использовать фрагменты классической литературы, в которых пунктуация тесно связана с авторской интонацией и смысловой структурой. Методически продуктивны тексты А.П. Чехова и И.А. Бунина, а также произведения других авторов XIX–XX веков. Обучающимся можно предлагать:

- восстановить знаки препинания в авторском фрагменте;
- сопоставить авторский и нейтральный варианты оформления;
- определить, как изменяется смысл при замене знака;
- объяснить роль паузы и интонации;
- выявить связь пунктуации с психологическим состоянием героя;
- определить, какие смысловые отношения выражает знак;
- провести редакторский анализ альтернативного варианта.

При этом важно разграничивать нормативную и авторскую пунктуацию. В условиях подготовки к ЕГЭ учащийся должен прежде всего владеть нормативными правилами постановки знаков препинания. Анализ авторских решений используется как средство углубления понимания функции знака, а не как основание для произвольного выбора пунктуационного оформления. В каждом случае необходимо устанавливать, допускается ли соответствующее решение действующими правилами и как оно соотносится с синтаксической структурой предложения.

Полезно использовать прием «двойного комментария». Сначала учащийся формулирует нормативное объяснение: какая синтаксическая конструкция представлена и какое правило регулирует постановку знака. Затем дает функционально-смысловой комментарий: какую интонацию, смысловой акцент или композиционный эффект создает этот знак в данном контексте.

Такой подход особенно важен при выполнении задания 21, где требуется комплексный пунктуационный анализ. Учащиеся должны видеть предложение как систему взаимодействующих смысловых и грамматических отношений. При подготовке к заданию 22 функциональный анализ помогает точнее определить роль выразительного средства и не ограничиваться его формальным названием.

Для развития навыка рекомендуется использовать преобразовательные упражнения. Например, учащимся предлагается изменить знак препинания и описать смысловой эффект, заменить сложное предложение двумя простыми, убрать обособленную конструкцию или перестроить авторский фрагмент в нейтральный. После этого необходимо сопоставить исходный и измененный варианты и определить, какие смысловые оттенки были утрачены или появились.

Для сильных обучающихся целесообразно включать в подготовку элементы исторической поэтики, этимологии и лингвокультурологического анализа. Данное направление позволяет углубить понимание лексики и синтаксиса, развить способность интерпретировать тексты разных эпох и предупредить ошибки, связанные с анахроничным восприятием языкового материала.

В работу рекомендуется включать фрагменты произведений XVIII–XIX веков, в том числе тексты Г. Р. Державина, А. С. Пушкина и других авторов. При анализе необходимо обращать внимание на устаревшую лексику, историзмы, архаизмы, славянизмы, особенности словообразования, синтаксический порядок слов, инверсию, неполные конструкции и устаревшие модели управления.

Практикум может строиться по следующему алгоритму:

1. Определить историко-культурный контекст произведения;

2. Выделить слова и конструкции, вызывающие затруднение;
3. Установить их значение по словарю;
4. Определить этимологию или историческую основу слова;
5. Сопоставить историческое и современное значение;
6. Установить функцию устаревшей единицы в тексте;
7. Объяснить ее связь с эпохой, жанром и авторским замыслом;
8. Проверить, не возникает ли при интерпретации современный анахронизм.

При работе с устаревшей лексикой важно различать архаизмы и историзмы. Архаизм обозначает существующее понятие, для которого в современном языке есть другое наименование; историзм связан с предметом или явлением, исчезнувшим из современной действительности. Такое разграничение может быть включено в задания на классификацию и комментирование.

Этимологический анализ не должен сводиться к сообщению происхождения слова. Необходимо показывать, как история слова связана с его современным значением, словообразовательной структурой, фразеологическими связями и стилистической окраской. Полезно предлагать учащимся проследить развитие значения слова, сопоставить однокоренные единицы в русском и других языках, определить, какие исторические процессы повлияли на современную форму.

Работа с поэтическим синтаксисом позволяет углубить понимание инверсии, однородных конструкций, бессоюзной связи, неполных предложений и авторской пунктуации. Обучающиеся должны устанавливать, какие особенности построения фразы обусловлены стихотворным размером, какие — жанром, а какие — авторской манерой. Такой анализ способствует развитию языкового чутья и помогает точнее выполнять задания, связанные с выразительными средствами и синтаксической организацией текста.

Лингвокультурологический комментарий может включать:

- объяснение реалий эпохи;
- анализ исторических и культурных аллюзий;
- толкование фразеологизмов;
- выявление устаревших значений слов;
- сопоставление современного и исторического речевого поведения;
- определение роли культурного контекста в понимании авторской позиции.

При этом необходимо предупреждать анахронизмы. Учащиеся должны понимать, что значение слова или выражения в историческом тексте нельзя автоматически интерпретировать исключительно через современную языковую картину мира. Для проверки следует использовать исторические, этимологические и толковые словари, а также академические комментарии к произведениям.

Несмотря на высокий уровень подготовки, работа над сочинением должна быть ориентирована на достижение максимальной точности по всем критериям. Для этого необходимо развивать не только содержательную, но и редакторскую компетентность.

При подготовке комментария к проблеме следует требовать от учащихся высокой степени смысловой конкретизации. Каждый пример должен сопровождаться пояснением, которое не повторяет содержание фрагмента, а раскрывает его функцию в авторской аргументации. Между примерами необходимо устанавливать точную смысловую связь: сопоставление, противопоставление, причинно-следственное отношение, пояснение или дополнение.

Для развития самостоятельности аргументации полезно использовать задания на вариативное комментирование одного и того же фрагмента. Учащиеся формулируют несколько возможных пояснений, затем оценивают их по критериям точности, доказательности, соответствия проблеме и отсутствия пересказа. Это помогает сформировать навык выбора наиболее содержательной формулировки.

Собственное отношение к позиции автора должно выражаться в форме самостоятельного тезиса и аргумента. Следует постепенно сокращать использование готовых клише и заменять их точными логическими связками. Полезны задания на построение контраргумента, уточнение условий справедливости собственного суждения и сопоставление различных точек зрения.

Редактирование сочинения должно включать несколько самостоятельных этапов. Сначала проверяется содержание и соответствие исходному тексту, затем композиция и логика, после этого — орфография, пунктуация, грамматика и речевое оформление. Для сильных учащихся целесообразно применять взаимное редактирование по критериям, однако итоговое решение об исправлении должно принимать автор текста.

Особенно продуктивным является отсроченное редактирование. После завершения сочинения текст проверяется сразу, а затем повторно через некоторое время. При повторной проверке учащийся должен использовать индивидуальный лист ошибок, составленный на основе предыдущих работ. В него могут входить ошибки в пунктуации сложных предложений,

употреблении причастных и деепричастных оборотов, лексической сочетаемости, согласовании, управлении и организации абзацев.

Работу с сильными обучающимися следует организовывать преимущественно в формате индивидуальных исследовательских маршрутов. В начале учебного периода необходимо провести расширенную диагностику, включающую не только полный вариант КИМ, но и задания на объяснение способа решения. Это позволит выявить скрытые дефициты: правильные ответы, полученные интуитивно, и ошибки, возникающие вследствие неполного алгоритма.

Для каждого обучающегося рекомендуется составлять карту индивидуальных зон роста. В ней фиксируются:

- типичные предметные ошибки;
- задания, в которых ошибки повторяются;
- причина затруднения;
- необходимый способ коррекции;
- результат повторной диагностики;
- степень самостоятельности выполнения;
- качество объяснения решения.

Подготовка должна включать задания повышенной сложности, но их усложнение должно быть содержательным. Не следует увеличивать трудность только за счет редких исключений или малоупотребительных примеров. Более продуктивны задания, требующие сопоставления, интерпретации, аргументации, преобразования и редактирования.

Рекомендуется проводить исследовательские практикумы в формате малых проектов. Возможные темы:

- «Конкурирующие варианты управления в современном русском языке»;
- «Изменение значения слова в исторической перспективе»;
- «Пунктуация как средство смысловой организации текста»;
- «Стилистическое смещение и его границы»;
- «Функциональная роль выразительных средств в прозе»;
- «Норма и узус: сопоставление словарных и корпусных данных».

Результаты проектов могут представляться в форме мини-доклада, аналитической таблицы, словарной статьи, корпусного исследования или редакторского комментария. Такая работа развивает метапредметные результаты, связанные с

самостоятельным поиском информации, критической оценкой источников, формулировкой выводов и аргументированным представлением результата.

Для поддержания высокой мотивации важно показывать обучающимся практическую ценность исследовательского подхода. Сильный ученик должен видеть, что подготовка к ЕГЭ может быть не только тренировкой формата, но и изучением механизмов функционирования русского языка. Это способствует развитию познавательного интереса, языковой рефлексии и готовности самостоятельно работать с текстами и справочными ресурсами.

Таким образом, совершенствование преподавания русского языка обучающимся с высоким уровнем подготовки должно быть направлено на достижение предельной точности предметных действий и развитие исследовательской культуры. Наиболее эффективными направлениями являются использование элементов корпусной лингвистики, стилистическое конструирование и анализ контаминированных текстов, семиотический анализ пунктуации, практикумы по исторической поэтике и этимологии, а также индивидуализированное редактирование письменного высказывания.

Использование НКРЯ позволит сформировать умение анализировать живое функционирование языка и различать узус, частотность и норму. Стилистическое конструирование будет способствовать осознанному пониманию функциональных разновидностей речи и повышению качества письменного высказывания. Семиотический анализ пунктуации углубит понимание связи формы, смысла и интонации, а историко-этимологический подход расширит лингвокультурологический кругозор и предупредит ошибки при интерпретации текстов разных эпох.

При этом все исследовательские и творческие методики должны сочетаться с систематическим самоконтролем, индивидуальным анализом ошибок и тренировкой экзаменационного формата. Для получения 100 тестовых баллов обучающемуся необходимо не только знать содержание курса, но и уметь доказательно объяснить решение, проверить его на всех этапах и отредактировать собственный текст. Именно сочетание высокой предметной компетентности, исследовательского мышления и развитой рефлексии создает условия для достижения максимального результата.

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

Анализ показал, что основные затруднения выпускников связаны не только с недостаточным усвоением отдельных тем школьного курса, но и с несформированностью сквозных способов учебной деятельности: смыслового чтения, анализа и интерпретации информации, классификации языковых явлений, применения правил в измененной ситуации, планирования деятельности, самоконтроля и редактирования собственного текста.

Наиболее устойчивые результаты продемонстрированы при выполнении заданий, предполагающих распознавание типичных языковых явлений и применение относительно знакомого алгоритма. Значительно сложнее для участников оказались задания, требующие комплексного анализа текста и синтаксической структуры, точного определения функционально-стилистических признаков, разграничения близких языковых явлений, учета нескольких условий выбора орфограммы или знака препинания, а также полноценного редактирования письменного высказывания. Участники со средним уровнем подготовки нуждаются в систематизации знаний и развитии устойчивых способов действия, тогда как для высокобалльников приоритетными являются точность, доказательность, исследовательский подход и предупреждение единичных ошибок.

В связи с этим совершенствование преподавания русского языка должно осуществляться на уровне всей образовательной организации и муниципальной или региональной методической системы. Работа не должна ограничиваться подготовкой учащихся 10–11 классов и тренировкой выполнения отдельных заданий КИМ. Необходимо обеспечить преемственность между уровнями общего образования, согласовать подходы к формированию предметных и метапредметных результатов, создать условия для обмена эффективными практиками и организовать мониторинг не только итоговых баллов, но и динамики устранения конкретных дефицитов.

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

На заседаниях школьных и муниципальных методических объединений рекомендуется рассматривать вопросы, связанные с преемственностью предметных и метапредметных результатов, системным анализом ошибок и организацией практико-ориентированной методической работы. Обсуждение должно строиться на конкретных материалах диагностики, ученических работах, фрагментах уроков и результатах повторных измерений, а не только на общих сообщениях о требованиях КИМ.

1. Создание единого банка сквозных проблемных зон

Целесообразно организовать систематический анализ результатов ВПР в 4–8-х и 10-х классах, ОГЭ прошлых лет и текущих результатов ЕГЭ. Целью такого анализа является выявление дефицитов, сохраняющихся на протяжении нескольких образовательных этапов. К числу подобных сквозных дефицитов могут относиться:

- недостаточное понимание структуры текста и его информативности;
- затруднения при выделении основной и дополнительной информации;
- неумение устанавливать смысловые связи между примерами и авторским выводом;
- слабая сформированность функционально-стилистического анализа;
- смешение близких лексических и грамматических явлений;
- недостаточная точность морфемного и морфологического анализа;
- нестабильность навыка синтаксического анализа;
- затруднения при применении пунктуационных правил в сложных конструкциях;
- отсутствие устойчивого алгоритма самопроверки и редактирования.

По каждому выявленному дефициту рекомендуется создать единый методический файл или электронный банк материалов, доступный учителям соответствующей образовательной организации, муниципалитета или сетевого объединения. В него следует включать:

- описание дефицита;
- результаты его выявления на разных ступенях обучения;

- конкретные примеры заданий;
- типичные ошибки учащихся;
- возможные причины затруднений;
- последовательность коррекционной работы;
- задания для начального, основного и продвинутого этапов;
- критерии оценки динамики;
- рекомендации по формированию соответствующих метапредметных умений.

Материалы банка необходимо выстраивать по принципу усложнения. Например, умение выделять грамматическую основу должно прослеживаться от простого предложения в 5-м классе к сложной синтаксической конструкции в 8–9-х классах и далее к комплексному пунктуационному анализу в 10–11-х классах. Такой подход позволит учителям видеть не отдельное экзаменационное задание, а развитие единого предметного действия на протяжении всего обучения.

2. Горизонтальная синхронизация работы учителей 5–9-х и 10–11-х классов

Рекомендуется проводить совместные заседания учителей среднего и старшего звена. Основной задачей таких встреч должно стать согласование требований к формируемым умениям и обсуждение того, каким образом действия, осваиваемые в 5–9-х классах, трансформируются в предметные результаты ОГЭ и ЕГЭ.

Особое внимание следует уделить следующим вопросам:

- как формируется умение анализировать текст от простого выделения темы и микротем к определению проблемы, авторской позиции и смысловой связи между примерами;
- каким образом изучение причастных, деепричастных и вводных конструкций в 7–8-х классах подготавливает к выполнению заданий на пунктуацию в 9–11-х классах;
- как работа с лексическим значением слова и его сочетаемостью переходит в анализ паронимов, лексических норм и средств выразительности;
- каким образом формируется умение определять стиль текста от наблюдения за речевыми особенностями к функционально-стилистической паспортизации;
- как навыки планирования, проверки и редактирования письменной работы развиваются от начального и основного общего образования к написанию сочинения ЕГЭ.

Учителям 9-х классов рекомендуется представить коллегам из 10–11-х классов результаты анализа типичных формулировок тем и требований к сочинению ОГЭ. Это позволит определить, какие учебные стратегии и речевые клише могут сформировать у учащихся ограниченные или формальные способы рассуждения. В свою очередь, учителям старших классов целесообразно демонстрировать коллегам из 8–9-х классов структуру и требования к заданию 27, акцентируя не формальный формат ЕГЭ, а глубину анализа, необходимую для успешного комментирования проблемы и авторской позиции.

При этом не следует механически переносить задания ЕГЭ в основную школу. Речь должна идти о раннем формировании базовых способов деятельности: выделении тезиса и доказательства, пояснении примера, построении логического вывода, анализе синтаксической структуры, аргументированном выборе языкового средства и самостоятельной проверке результата.

3. Стандартизация критериальной оценки письменных работ

Для повышения объективности оценки и согласования профессиональных подходов рекомендуется проводить регулярные марафоны взаимной проверки сочинений и других письменных работ. Учителям следует предлагать единый комплект текстов, которые они оценивают независимо друг от друга по согласованным критериям.

Приоритетными для совместного обсуждения являются критерии К2 и К10. Анализ К2 позволяет выявить различия в понимании требований к комментарию: что считать примером-иллюстрацией, каким должно быть пояснение, как устанавливается смысловая связь между примерами и где проходит граница между комментарием и пересказом. Обсуждение К10 помогает уточнить представления о речевой ошибке, лексической сочетаемости, неоправданном повторе, речевом штампе и стилистической неуместности.

Для проведения такой работы рекомендуется:

1. Подготовить обезличенный комплект ученических сочинений;
2. Организовать независимое оценивание;
3. Сопоставить выставленные баллы;
4. Выделить расхождения в оценке;
5. Провести предметное обсуждение спорных случаев;
6. Сформулировать единые признаки успешного выполнения критерия;
7. Составить банк типичных ошибок и способов их коррекции.

Взаимопроверка должна рассматриваться не как контроль деятельности учителя, а как форма профессионального развития и повышения согласованности оценочных процедур. Ее результаты целесообразно использовать при разработке школьных критериев промежуточного контроля и при планировании занятий по редактированию письменной речи.

4. Трансляция эффективных практик образовательных организаций со стабильно высокими результатами

Обмен опытом между образовательными организациями следует организовывать на основе конкретных практик, обеспечивающих устойчивую динамику, а не только высоких итоговых показателей. Для трансляции рекомендуется выбирать школы, в которых:

- системно проводится диагностика по индивидуальным дефицитам;
- отслеживается динамика результатов по отдельным умениям;
- обеспечивается преемственность между уровнями образования;
- используются практикумы по анализу текста, синтаксису и редактированию;
- развиваются метапредметные умения самоконтроля и рефлексии;
- учащиеся с разным уровнем подготовки получают дифференцированные маршруты.

Формами обмена опытом могут быть открытые уроки, методические лаборатории, разборы ученических работ, стажировочные площадки, сетевые семинары и совместные проектные сессии. При этом обязательным результатом мероприятия должны быть конкретные материалы, которые могут быть адаптированы и использованы другими педагогами: диагностическая карта, алгоритм анализа, комплект заданий, чек-лист самопроверки, модель практикума или форма фиксации индивидуальной динамики.

5. Обсуждение исследовательских методик преподавания русского языка

Для работы с высокомотивированными учащимися и высокобалльниками рекомендуется обсуждать на методических объединениях возможности использования элементов корпусной лингвистики, стилистического конструирования, семиотического анализа пунктуации, исторической поэтики и этимологии.

Особое внимание следует уделить методике использования Национального корпуса русского языка при изучении лексических и грамматических норм. Учителя могут обмениваться разработками, в которых учащиеся исследуют частотность словоупотреблений, валентность глаголов, варианты управления, лексическую сочетаемость и стилистическую маркированность языковых единиц. При этом важно обсуждать правила критического использования корпусных данных:

частотность не должна автоматически отождествляться с нормативностью, а корпусные примеры должны сопоставляться с академическими словарями и справочниками.

Технология стилистического конструирования может обсуждаться как средство развития функционального чувства языка. Учителям рекомендуется разрабатывать практикумы по созданию и редактированию гибридных текстов: научно-публицистических, художественно-деловых, разговорно-публицистических. Основными объектами анализа должны быть коммуникативная цель, адресат, жанр, когезия, стилистическая уместность и отсутствие алогизмов.

Семиотический анализ авторской пунктуации целесообразно рассматривать как дополнение к нормативному синтаксическому анализу. При работе с художественными текстами учащиеся могут исследовать смысловую и интонационную функцию тире, многоточия, двоеточия, скобок и других знаков. Важно, чтобы такой анализ не подменял изучение нормативной пунктуации, а расширял понимание связи между синтаксической структурой, смыслом и авторской интонацией.

Практикумы по исторической поэтике и этимологии могут использоваться для развития лингвокультурологического комментария. Учителя могут совместно разрабатывать материалы на основе произведений Г. Р. Державина, А. С. Пушкина, А.П. Чехова, И.А. Бунина и других авторов, включая задания на толкование архаизмов, историзмов, славянизмов, фразеологизмов и синтаксических конструкций. Важной задачей является предупреждение анахронизмов и формирование умения соотносить языковое явление с историко-культурным контекстом.

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

Повышение квалификации учителей русского языка рекомендуется организовывать в практико-ориентированном формате. Лекционное ознакомление с демоверсией, кодификатором и изменениями в КИМ должно быть дополнено анализом реальных ученических работ, моделированием уроков, разработкой диагностических инструментов и апробацией методических решений.

1. Переход от информирования о КИМ к формированию предметных и метапредметных действий

Содержание программ повышения квалификации следует строить вокруг вопроса не «как выполнить конкретное задание ЕГЭ», а «какое предметное и метапредметное умение необходимо сформировать для успешного выполнения группы заданий». В рамках курсов рекомендуется разрабатывать модули по следующим направлениям:

- формирование аналитического чтения;
- выделение основной, дополнительной, явной и скрытой информации;
- интерпретация текста и установление логико-смысловых связей;
- функционально-стилистический анализ;
- морфемный и морфологический алгоритм выбора орфограммы;
- синтаксическое моделирование сложного предложения;
- комплексный пунктуационный анализ;
- аргументированное письменное высказывание;
- редактирование и самоконтроль;
- развитие регулятивных УУД.

Каждый модуль должен включать диагностический этап, практическую работу, разработку фрагмента урока и последующую рефлексию. Важно, чтобы учитель по итогам обучения получал не только теоретические сведения, но и готовый к адаптации комплект материалов.

2. Практико-ориентированный модуль по преемственности ОГЭ и ЕГЭ

Рекомендуется разработать специальный курс или цикл семинаров, посвященный преемственности между заданиями ОГЭ и ЕГЭ. Возможная тема модуля — «От сжатого изложения и сочинения ОГЭ к аналитическому комментарию и сочинению ЕГЭ».

Практическая работа в рамках модуля может строиться следующим образом: учителя анализируют текст, создают по нему сжатое изложение или сочинение по одной из моделей ОГЭ, а затем преобразуют тот же материал в структуру комментария к проблеме, соответствующую требованиям задания 27 ЕГЭ. В процессе сравнения необходимо выявить различия между пересказом и комментированием, между формулировкой темы и проблемой, между приведением примера и его пояснением, между личным мнением и аргументированной позицией.

Такой модуль позволит педагогам увидеть, какие учебные действия должны формироваться заранее и каким образом они усложняются при переходе от основного общего образования к среднему общему.

Междисциплинарные программы повышения квалификации

Целесообразно разработать совместные модули для учителей русского языка, литературы, истории и обществознания. Необходимость такого направления обусловлена тем, что при выполнении письменного высказывания ошибки могут возникать не только на уровне языка, но и вследствие недостаточной сформированности историко-культурного и литературного контекста.

Междисциплинарные модули могут включать:

- работу с историко-культурными реалиями в литературных текстах;
- анализ литературных и публицистических аргументов;
- проверку фактической точности;
- предупреждение анахронизмов;
- интерпретацию фразеологизмов и культурных аллюзий;
- сопоставление научного, исторического и публицистического способов изложения;
- развитие навыков доказательного комментария.

Для высокобалльников особенно важно совершенствовать критерий К4, связанный с фактической точностью. Поэтому учителям следует предлагать задания на проверку достоверности литературных, исторических и общественно-культурных аргументов, а также на корректное использование имен, названий произведений, терминов и событий.

3. Повышение квалификации по корпусной лингвистике и цифровым ресурсам

ИПК/ИРО рекомендуется организовать краткосрочные практикумы по использованию Национального корпуса русского языка и других академических электронных ресурсов. Программа может включать:

- поиск слов и словоформ;
- построение и анализ контекстов;
- изучение валентности и управления;
- проверку лексической сочетаемости;
- анализ динамики значения слова;
- определение жанровой и стилистической маркированности;

- сопоставление корпусных данных со словарной фиксацией нормы;
- разработку учебного мини-исследования.

Важно обучить педагогов не только техническим операциям поиска, но и методике педагогического сопровождения исследования. Учитель должен уметь сформулировать посильный исследовательский вопрос, подобрать материал, предупредить неkritичное толкование частотности и организовать оформление вывода.

4. Повышение квалификации по технологии стилистического конструирования

Рекомендуется включить в программы профессионального развития практические занятия по созданию, преобразованию и редактированию текстов разных функциональных разновидностей. В рамках курса учителя могут разработать:

- банк текстов с выраженной стилистической доминантой;
- задания на преобразование текста;
- модели гибридных текстов;
- критерии оценки стилистической целостности;
- упражнения на устранение неоправданной контаминации;
- задания для подготовки к сочинению ЕГЭ.

Особое внимание следует уделить понятию стилистической доминанты. Учителя должны научиться показывать учащимся, что наличие отдельных терминов или книжных выражений не изменяет автоматически функциональную принадлежность всего текста. Важны коммуникативная цель, адресат, жанр и система языковых средств.

5. Повышение квалификации по функционально-смысловому анализу пунктуации

В рамках курсов рекомендуется организовать практикум по семиотическому анализу пунктуации. Учителям следует предложить работу с фрагментами художественных текстов, прежде всего произведений А.П. Чехова, И.А. Бунина и других авторов, в которых знаки препинания являются значимыми элементами авторской интонации.

В содержание практикума могут входить:

- сопоставление нормативного и авторского пунктуационного оформления;
- анализ функций тире, многоточия, двоеточия, скобок и кавычек;
- определение смысловых отношений между частями высказывания;
- восстановление пунктуации в авторском фрагменте;

- анализ изменения смысла при замене знака;
- разработка заданий на комплексный пунктуационный анализ.

Необходимо подчеркнуть, что функциональный анализ должен основываться на нормативной синтаксической базе. Педагог должен четко разграничивать случаи обязательной, факультативной и авторской пунктуации и не допускать формирования у учащихся представления о произвольности постановки знаков.

6. Повышение квалификации по исторической поэтике, этимологии и лингвокультурологии

Рекомендуется проводить специальные семинары по работе с текстами XVIII–XIX веков и языковыми явлениями, требующими историко-культурного комментария. В рамках семинаров учителя могут разрабатывать задания на:

- толкование архаизмов и историзмов;
- анализ славянизмов;
- установление этимологии слова;
- комментирование фразеологизмов;
- сопоставление исторического и современного значения;
- выявление анахронизмов;
- анализ поэтического синтаксиса и авторской интонации.

Итогом такого обучения может стать создание регионального или муниципального банка текстов с комментариями, который будет использоваться не только в 10–11-х классах, но и на уроках литературы и русского языка в основной школе.

7. Подготовка педагогов к формированию регулятивных УУД

С учетом выявленных дефицитов в области планирования, самоконтроля и редактирования необходимо включать в программы повышения квалификации отдельный модуль по формированию регулятивных метапредметных результатов. Учителей следует обучать:

- разработке алгоритмов выполнения многоэтапных заданий;
- использованию чек-листов;
- организации поэлементной проверки;
- ведению индивидуальных карт ошибок;
- проведению рефлексивного анализа;
- формированию навыка распределения времени;

- обучению отсроченному редактированию;
- использованию диагностических срезов «одно умение — одно измерение».

Важно, чтобы регулятивные действия формировались не только в выпускных классах. Их следует включать в уроки 5–9-х классов при работе с изложениями, сочинениями, синтаксическим разбором, орфографическими упражнениями и заданиями на редактирование.

3.3.3. Рекомендации по другим направлениям

1. Изменение системы внутришкольного и муниципального мониторинга

Администрациям образовательных организаций рекомендуется совершенствовать систему внутреннего мониторинга, включив в нее показатель динамики снятия дефицитов. При оценке эффективности преподавания следует учитывать не только средний балл и долю высоких результатов, но и изменение показателей конкретных групп учащихся по отдельным умениям.

Сопоставлению подлежат:

- результаты входной диагностики в 10-м классе;
- промежуточные диагностические работы;
- результаты пробного ЕГЭ;
- итоги повторного выполнения аналогичных заданий;
- динамика выполнения заданий по конкретным темам;
- изменение характера типичных ошибок;
- уровень самостоятельности и качества самоконтроля.

Если в начале обучения у группы фиксируется дефицит по определенному умению, необходимо отслеживать, изменился ли он к концу учебного года. При этом рост среднего балла не всегда свидетельствует об устранении проблем: он может быть обеспечен результатами сильных обучающихся и не отражать динамику группы риска. Поэтому мониторинг должен включать анализ по уровням подготовки и индивидуальным образовательным маршрутам.

Результаты мониторинга рекомендуется обсуждать на заседаниях педагогического совета, методических объединений и внутришкольных консилиумов. По итогам обсуждения должны приниматься конкретные решения: изменить содержание практикума, перераспределить время, организовать взаимопосещение уроков, разработать дополнительные материалы или обеспечить адресную помощь отдельной группе учащихся.

2. Ресурсное обеспечение преемственности

Администрациям образовательных организаций рекомендуется предусмотреть организационные условия для раннего формирования умений, значимых для дальнейшего освоения программы русского языка. В 8–9-х классах могут использоваться часы внеурочной деятельности, факультативы, элективные курсы или учебные практикумы, направленные на развитие:

- смыслового чтения;
- анализа функциональных стилей;
- понимания изобразительно-выразительных средств;
- комплексного синтаксического анализа;
- интерпретации информации;
- аргументированного письменного высказывания;
- редактирования и самоконтроля.

Такая работа не должна превращаться в раннюю подготовку к выполнению конкретных заданий КИМ. Рекомендуется формировать универсальные способы деятельности на разнообразном языковом и текстовом материале. Например, в 8-м классе можно обучать построению синтаксических моделей и анализу смысловых отношений, в 9-м — сопоставлению функциональных разновидностей речи и пояснению примеров, а в 10–11-х классах — применять эти действия при выполнении экзаменационных и учебно-исследовательских задач.

3. Кадровая политика и система наставничества

Для повышения качества преподавания и обеспечения преемственности рекомендуется создать систему профессионального наставничества. За молодыми специалистами и учителями, работающими в среднем звене, целесообразно закреплять педагогов, имеющих опыт подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, участия в экспертной деятельности или реализации эффективных программ по развитию аналитических и коммуникативных умений.

Наставничество не должно сводиться к контролю деятельности молодого учителя. Его основными формами могут быть:

- совместное планирование уроков;
- анализ ученических работ;
- взаимопосещение занятий;
- проведение совместных практикумов;
- обсуждение способов формирования конкретного умения;
- разработка индивидуальных заданий;
- анализ преемственности между темами и классами.

Особенно полезно обсуждать, каким образом недостаточно отработанное в 7–8-х классах умение проявляется в дальнейшем. Например, неполное усвоение темы «деепричастный оборот» может привести к ошибкам при выполнении заданий на обособленные конструкции и к пунктуационным нарушениям в сочинении. Такое предметно-методическое прогнозирование позволит учителям среднего звена видеть долгосрочные последствия учебных дефицитов и своевременно организовывать коррекцию.

4. Создание региональной или муниципальной методической лаборатории

Рекомендуется организовать сетевую методическую лабораторию по вопросам преподавания русского языка и анализа результатов государственной итоговой аттестации. В ее состав могут входить учителя с устойчивыми высокими результатами, эксперты ЕГЭ, методисты, преподаватели ИПК/ИРО и представители администрации образовательных организаций.

Основными направлениями работы лаборатории могут стать:

- анализ результатов диагностических и экзаменационных работ;
- разработка банка сквозных дефицитов;
- создание преемственных учебных модулей;
- апробация исследовательских методик;
- разработка материалов по корпусной лингвистике;
- создание практикумов по стилистическому конструированию;
- разработка заданий по авторской пунктуации;
- подготовка историко-этимологических и лингвокультурологических материалов;
- проведение взаимной экспертизы письменных работ;

- распространение успешных практик.

Важным условием работы лаборатории должна стать апробация материалов в разных группах учащихся с последующим анализом эффективности. Методическая разработка может считаться результативной не только при положительной оценке педагогов, но и при подтвержденной динамике конкретных умений учащихся.

5. Разработка диагностических карт метапредметных результатов

ИПК/ИРО совместно с образовательными организациями рекомендуется разработать диагностические карты формирования познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД для 6–8-х классов с последующим отслеживанием динамики в 9–11-х классах.

В карту могут быть включены следующие показатели:

- умение выделять существенную информацию;
- способность классифицировать языковые явления;
- умение устанавливать причинно-следственные и логико-смысловые связи;
- способность преобразовывать информацию;
- умение формулировать проблему и цель деятельности;
- способность аргументировать собственную позицию;
- умение планировать последовательность действий;
- способность контролировать результат;
- умение классифицировать ошибку;
- способность вносить коррективы и объяснять причины затруднения.

Диагностика должна осуществляться не только по принципу «правильно — неправильно». Необходимо фиксировать способ выполнения: самостоятельно ли учащийся выбрал алгоритм, смог ли объяснить решение, обнаружил ли ошибку, воспользовался ли проверкой. Это позволит отделить случайно правильный ответ от действительно сформированного умения.

6. Формирование единой системы методических материалов

На уровне муниципалитета или региона целесообразно создать электронный ресурс, включающий:

- банк диагностических материалов;
- примеры ученических работ;

- модели поэтапного анализа ошибок;
- материалы для взаимопроверки;
- практикумы по тексту и синтаксису;
- задания на развитие регулятивных УУД;
- разработки по корпусной лингвистике;
- материалы по исторической поэтике и этимологии;
- задания на стилистическое конструирование;
- упражнения по семиотическому анализу пунктуации;
- индивидуальные карты продвижения;
- чек-листы самопроверки.

Материалы необходимо распределить по классам, уровням сложности и формируемым умениям. Такой ресурс должен быть динамичным: учителя могут добавлять новые задания, фиксировать результаты апробации и отмечать наиболее эффективные варианты использования.

7. Организация профессионального общения и консультационной поддержки

Рекомендуется проводить регулярные консультации для учителей по отдельным проблемным направлениям. Формат консультаций может включать разбор конкретных вопросов:

- как отличить комментарий от пересказа;
- как оценивать смысловую связь между примерами;
- как обучать функционально-стилистическому анализу;
- как использовать НКРЯ в школьной практике;
- как разграничивать авторскую и нормативную пунктуацию;
- как работать с исторической лексикой;
- как формировать навык редактирования;
- как оценивать речевые ошибки;
- как переводить анализ результата в индивидуальный маршрут учащегося.

Консультации целесообразно проводить на основе материалов, предоставленных самими педагогами. Это позволит обсуждать не абстрактные методические положения, а реальные ситуации и трудности, возникающие в образовательной практике.

Таким образом, совершенствование преподавания русского языка на уровне образовательной организации, муниципалитета и системы повышения квалификации должно носить системный, преемственный и адресный характер. Основной акцент следует сделать на формировании сквозных предметных и метапредметных умений, а не на краткосрочной тренировке выполнения отдельных заданий КИМ.

Ключевыми направлениями работы являются:

- создание единого банка сквозных дефицитов на основе результатов ВПР, ОГЭ и ЕГЭ;
- согласование требований между учителями 5–9-х и 10–11-х классов;
- совершенствование критериальной оценки письменных работ;
- развитие практико-ориентированных форм повышения квалификации;
- внедрение элементов корпусной лингвистики;
- использование технологии стилистического конструирования;
- освоение функционально-смыслового анализа пунктуации;
- включение историко-этимологических и лингвокультурологических практикумов;
- разработка диагностических карт метапредметных результатов;
- создание системы наставничества;
- мониторинг динамики устранения индивидуальных дефицитов;
- развитие профессиональных сетевых сообществ и методических лабораторий.

Реализация данных рекомендаций позволит обеспечить преемственность подготовки на всех уровнях общего образования, повысить качество профессиональной деятельности учителей и создать условия для устойчивого роста результатов учащихся. При этом главным показателем эффективности следует считать не только повышение среднего балла ЕГЭ, но и подтвержденное устранение конкретных предметных и метапредметных дефицитов, развитие самостоятельности учащихся и повышение качества их языковой деятельности.

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>
Корбанова Лилия Ильдаровна	МБОУ «Многопрофильный лицей №133» Приволжского района города Казани, директор, учитель русского языка. Председатель предметной комиссии Республики Татарстан по русскому языку.
Горшкова Ирина Геннадьевна	МБОУ «Многопрофильный лицей №133» Приволжского района города Казани, учитель русского языка. Заместитель председателя предметной комиссии Республики Татарстан по русскому языку.
Кудрова Светлана Александровна	ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», заместитель директора.
Увакина Айгуль Григорьевна	ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», начальник отдела реализации проектной деятельности.
Набиуллина Алия Ансафовна	ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», старший методист сектора организационно-методического сопровождения работников государственной итоговой аттестации.

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» ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук.