

Функциональность предметных и метапредметных результатов по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями ФГОС к результату образования

Методические рекомендации



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
Свердловской области

Министерство образования Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»

Т. А. Долинина, Н. Р. Зернова, Н. А. Юшкова

**Функциональность предметных и метапредметных результатов
по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями
ФГОС к результату образования**

Методические рекомендации

Екатеринбург
2026

ББК 74.268.19=411.2

Д 64

Рецензенты:

Е. В. Горчакова, учитель БМАОУ «СОШ № 55 имени Льва Брусницына», Березовский ГО;
С. В. Алейникова, директор регионального центра обработки информации и оценки качества образования ГАОУ ДПО СО «ИРО».

Авторы:

Т. А. Долинина, заведующий кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;
Н. Р. Зернова, старший преподаватель кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;
Н. А. Юшкова, канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО».

Д 64 Долинина Т. А., Зернова Н. Р., Юшкова Н. А.

Функциональность предметных и метапредметных результатов по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями ФГОС к результату образования: методические рекомендации / Т. А. Долинина, Н. Р. Зернова, Н. А. Юшкова; Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2026. – 45 с.

Методические рекомендации разработаны для учителей русского языка и литературы с целью практического и методического сопровождения их деятельности по усилению функциональности предметных и метапредметных результатов по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями ФГОС к результату образования.

В методических рекомендациях в опоре на результаты ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе анализируются типичные затруднения учащихся, возникающие при изучении учебного материала. Рассматривается методическая стратегия учителя русского языка и литературы для усиления функциональности результатов образования.

Предлагаются теоретические и практические материалы.

Рекомендации могут быть использованы при реализации дополнительных образовательных программ, проводимых кафедрой филологического образования, а также учителями русского языка и литературы как дополнительный материал для самообразования, для внесения корректировок в образовательную практику.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 24.02.2026 № 3

ББК 74.268.19=411.2

© ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2026

Содержание

Введение.....	4
Часть 1. Функциональность предметных и метапредметных результатов на примере изучения русского языка	9
1.1. Методическая стратегия учителя русского языка для усиления функциональности результатов образования.....	9
1.2. Дефициты предметных и метапредметных результатов образования у обучающихся при выполнении заданий ЕГЭ по русскому языку	16
Часть 2. Функциональность предметных и метапредметных результатов на примере изучения литературы.....	25
2.1. Методическая стратегия учителя литературы для усиления функциональности результатов образования	25
2.2. Дефициты предметных и метапредметных результатов образования у обучающихся при выполнении заданий ЕГЭ по литературе.....	37
Заключение.....	42
Список литературы.....	43

Введение

В контексте современных образовательных стандартов (в соответствии с требованиями ФГОС к результату образования) предметные и метапредметные результаты представляют собой не изолированные, а взаимодополняющие и взаимопроникающие категории, обеспечивающие в комплексе функциональную грамотность выпускника школы.

Предметные результаты – это знания, умения и навыки (далее – ЗУН), специфичные для конкретной учебной дисциплины (например, правило правописания «Н/НН» в русском языке; анализ сюжета, композиции, системы образов, изобразительно-выразительных средств в литературе; знание хронологии событий в истории и т. п.). Предметные знания формируют фундаментальную понятийную основу и обеспечивают освоение языка конкретной науки, без которых невозможно дальнейшее познание в этой области. Однако в отрыве от деятельности предметные знания являются инертными и быстро забываются.

Метапредметные результаты (универсальные учебные действия – далее УУД) – это обобщенные способы деятельности, «надпредметные» умения, которые формируются и применяются в рамках разных дисциплин, но переносятся на любую познавательную и жизненную ситуацию. К ним относятся *познавательные УУД* (базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией); *коммуникативные УУД* (общение и взаимодействие); *регулятивные УУД* (самоорганизация, самоконтроль, эмоциональный интеллект).

Метапредметные УУД являются инструментом для применения предметных знаний в новой ситуации, они позволяют ученикам применять имеющиеся знания, умения и навыки для решения нестандартных задач и переносить их в другую предметную область. Ключевым методическим вопросом для организации образовательного процесса становится не вопрос «Что знает ученик по этой теме? Как он усвоил материал?», а вопрос «Каким образом ученик использует знания материала для решения ситуативных (творческих, нестандартных и т. п.) задач?».

Ключевая идея функциональности образования проявляется именно во взаимном влиянии этих двух типов результатов. Предметные знания – «что» (содержание) – и метапредметные умения – «как» (способ) – дают синергетический эффект, эффект усиления каждого компонента. Функциональная грамотность предполагает, что выпускник не просто обладает суммой знаний, но и умеет их актуализировать в соответствии с поставленной задачей, преобразовывать и применять в изменяющихся условиях, что становится актуальным в динамической информационной и технологической среде.

Изучение методической литературы и статистико-аналитический анализ качества образования, который демонстрируют выпускники школ, выполняя задания Единого государственного экзамена по русскому языку и литературе показывает, что эффект усиления каждого компонента (предметные и метапредметные результаты) в практической методике проявляется в переходе от обучающей модели «Знаю правило» к образовательной модели «Умею использовать правило как инструмент для решения познавательной и/или коммуникативной задачи». В работе учителя это проявляется в изменении вектора обучения от изолированных

тем к интегративным задачам. Так, в обучающей модели изучение темы «Сложноподчиненные предложения» будет заканчиваться контрольным тестом или контрольным диктантом. В образовательной модели, которая ориентирована не только на предметные знания, но и на метапредметные умения, учитель предлагает ученикам, например, проанализировать текст публицистической статьи (допустим, по теме, которая параллельно изучается на уроках обществознания): *Найдите СПП, определите их тип. Сделайте вывод: для чего автор использует такие конструкции? Создайте свое небольшое рассуждение на актуальную тему, используя разные типы СПП для усиления логики изложения. Укажите тип СПП и конкретизируйте, какую функцию они выполняют в каждом случае.* Таким образом, функциональность полученных на уроках русского языка результатов проявляется в том, что предметное знание (типы СПП) становится инструментом для решения практической задачи – понимания и порождения убедительной речи, что предполагает метапредметное умение анализа текста и создания собственного речевого высказывания с учетом коммуникативной цели.

На уроках литературы, формируя понимание функций используемых автором художественных приемов и изобразительно-выразительных средств, необходимо начинать работу с систематизации теоретических знаний, а затем переходить к определению функциональной значимости этих знаний при анализе конкретного текста. Рассмотрим приемы организации такой работы на примере определения роли ремарок в произведении. Результатом работы по систематизации теоретических знаний может стать следующий перечень функций ремарок: ремарки – своеобразные инструкции для актеров, с их помощью автор также описывает обстановку, поведение персонажа, одежду героев. Ремарки раскрывают отношения между героями, позволяют передать настроение героя, испытываемые им чувства, показывают отношение автора к героям, могут выполнять символическую функцию.

Приобретенные знания о традиционных функциях ремарок учитель предлагает использовать в практической деятельности при анализе конкретного текста, например, фрагмента произведения Грибоедова «Горе от ума» (разговор Чацкого с Платоном Михайловичем). Ученики выделяют в тексте ремарки и, используя общий перечень их функций, определяют те, которые выполняют ремарки анализируемого фрагмента произведения. При этом школьники должны конкретизировать названную функцию в соответствии с текстом. Например, если они утверждают, что ремарка передает настроение героя, то должны указать, какого героя, какое настроение, а также уточнить, какую мысль автора позволяет нам понять эта ремарка. Конкретизировать значение ремарок позволяет содержание реплик героев. Результатом работы должно стать понимание обучающимися, что ремарка «хладнокровно» показывает умение Платона Михайловича сдерживать себя при разговоре с женой, так как ее вмешательство в их беседу с Чацким его раздражает. Ремарка «глаза к небу» и реплика «Ах! Матушка!» показывают, что его терпение заканчивается. А ремарка «со вздохом» и реплика «Эх! Братец! Славное тогда житье-то было» свидетельствуют о сожалении, что его жизнь изменилась.

Функциональность подобной работы проявляется в формировании метапредметных умений обучающихся: умений самостоятельно подбирать материал, позволяющий приобретать теоретические знания и использовать эти знания в практической деятельности: анализировать художественный текст в единстве содержания и формы, формулировать тезис, подбирать примеры его подтверждающие, комментировать примеры и даже понимать язык жестов.

Для получения функциональных результатов образования в методической практике важно сделать переход от репродуктивного обучения школьников к их исследовательской и проектной деятельности. Например, при изучении лексики (паронимы) необходимо не просто познакомить со списком паронимических рядов и отработать упражнения на выявление ошибок в употреблении слов-паронимов, а предлагать обучающимся задания проектного типа: Встречали ли вы в социальных сетях или СМИ ошибочное употребление слов-паронимов *экономичный – экономический, представить – предоставить, разный – различный* (список можно расширить или изменить). Приведите такие примеры, проанализируйте контекст, определите причины нарушений норм словоупотребления. Создайте памятку для сверстников по корректному употреблению паронимов, подкрепив ее яркими примерами из реальных медиатекстов.

При выполнении проектных заданий функциональность результатов, полученных при изучении темы «Слова-паронимы», проявляется в том, что предметное знание (различение паронимов) применяется через метапредметные умения: критическая оценка информации, решение проблемной ситуации, создание инструкции для критического осмысления информации в реальной коммуникации. Ряд других проектных заданий может быть подготовлен в опоре на список паронимов, который публикуется на сайте ФИПИ в навигаторе для самостоятельной подготовки обучающихся. В целом проектный подход максимально обеспечивает функциональность результатов образования.

На уроках литературы можно организовать исследовательскую деятельность, ориентированную на формирование понимания диалогического характера художественного текста, смысла разговора, который автор ведет с читателем. В. Ф. Асмус утверждал: «Содержание художественного произведения воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной деятельностью читателя» [1]. Умение видеть и осмысливать эти ориентиры свидетельствует о функциональности приобретенных учениками предметных знаний и метапредметных умений.

Исследовательскую деятельность можно организовать через выявление роли формальных элементов художественных произведений (хронотопа, системы образов, деталей). Приведем примеры вопросов, помогающих ученикам через осмысление ориентиров, связанных с формальными элементами текстов, выйти на осмысление авторской концепции.

Сначала рассмотрим вопросы, позволяющие проанализировать роль хронотопа, взаимосвязь эпизодов:

- Каковы особенности хронотопа последней главы произведения И. С. Тургенева «Отцы и дети»? Над какими идеями заставляет задуматься такое построение главы?
- Какую роль в раскрытии образа Базарова играет сцена в беседке: первый разговор Базарова с Фенечкой?
- Почему эпизод подписания Тильзитского мира предваряется эпизодом посещения Николаем Ростовым госпиталя?
- Какой общей идеей связаны эпизод подписания Тильзитского мира и эпизод посещения Наташей Ростовою театра?

Также организовать исследовательскую деятельность обучающихся позволяют вопросы, ориентирующие на понимание роли системы образов в осмыслении идеи автора:

- Какова роль женских образов в пьесе «На дне» М. Горького?
- Зачем Ф. М. Достоевскому в романе «Преступление и наказание» понадобился образ Миколки и его признание в преступлении?
- Почему двум совершенно разным героям Ф. М. Достоевский дает одинаковые имена (называет их Миколками)? Это случайность или замысел автора?

При анализе текста очень важно обращать внимание и на детали, потому что деталь тоже является ориентиром, позволяющим понять идею автора. Например, в романе И. А. Гончарова «Обломов» Ольга не может обратиться к Обломову за советом, так как ей кажется, что Обломов – Галатея, а она при нем – Пигмалион. Обломову она то напоминает Корделию, то сходство исчезает. Значимыми оказываются и другие детали этого произведения: книга, раскрытая на одной странице, реакция героя на предложение Ольги встретиться: «Вечером, по грязи, такую даль!» Эти детали заставляют вспомнить героев других известных произведений и задуматься о том, почему Гончаров сравнивает Обломова с Маниловым, а Чехов Ионыча с Обломовым. Они помогают читателю через осмысление межтекстовых взаимодействий понять не только характеры героев, но и сложность их отношений, неоднозначность восприятия друг друга, а также отношение автора к героям и его своеобразную иронию.

При выполнении подобных исследовательских заданий функциональность результатов проявляется в способности учеников разрешать проблемную ситуацию, в умении через осмысление художественных приемов, используемых автором, понимать его замысел, концепцию, то есть в умении проводить анализ текста в единстве формы и содержания.

Значимость подобной работы обусловлена еще и тем, что задания ОГЭ и ЕГЭ по литературе ориентированы на проверку умения обучающихся использовать в собственной деятельности навыки интертекстуального анализа.

Для реализации идей функциональности результатов в методической практике важно перейти от оценки результата к оценке процесса. Например, при проверке сочинения по русскому языку (ОГЭ, ЕГЭ) необходимо использовать критерии оценивания не только для выставления балла, который потом переводится в традиционную отметку, но и для диагностики сбоев в работе обучающихся

с опорным текстом и при написании своего текста-отклика. Так, ошибка в определении позиции автора свидетельствует о том, что у обучающихся не сформированы умения, необходимые для анализа; нарушение логики изложения, проявляющаяся в абзацном членении, показывает слабость познавательных УУД (базовые логические действия) и сбой регулятивного планирования; бедность аргументации – недостаток информационно-познавательной базы и умений устанавливать аналогии. Учителю важно давать обратную связь именно по тем аспектам работы, где у конкретного ученика выявились проблемные зоны, а не давать общие комментарии типа «Тебе нужно поработать над сочинением и правильно сформулировать позицию автора». Например, затруднения в формулировке авторской позиции могут быть связаны с несформированными читательскими умениями, что предполагает отработку алгоритма восприятия текста, а могут быть следствием дефицита речевых умений, что требует выполнение тренировочных заданий другого типа. Перенос логического акцента при разборе ошибок в сочинении с констатации («У тебя ошибка в комментарии») на процесс («Какой шаг в твоём алгоритме написания дал сбой? Как это можно исправить? Что ты учтешь в следующий раз?») способствует активной рефлексии обучающихся.

Таким образом, функциональность результатов образования предполагает, что учитель является не контролером ЗУН, а консультантом и наставником в развитии способов деятельности, что напрямую повышает мотивацию и, как следствие, самостоятельность и интеллектуальную мобильность ученика, поскольку процесс обучения приобретает личностно-ориентированный характер.

Методическая стратегия педагога, ориентированного на получение функционального результата образования в соответствии с требованиями ФГОС, предполагает, что учитель, проектирующий урок, должен задавать себе ключевые вопросы:

1. Какой предметный материал я должен подготовить для обязательного освоения обучающимися? Какие методические приемы обеспечивают максимальный результат качественного освоения предметного содержания?
2. Развитию каких УУД способствует работы с этим материалом? Какие формы организации деятельности обучающихся являются максимально результативными?

Только грамотное сочетание предметного содержания и метапредметных УУД превращает урок из бесконечной трансляции информации с элементами контроля в лабораторию по формированию компетенций, когда ученик осознает, чему он научился и что он умеет делать, и планирует образовательную траекторию своего дальнейшего продвижения, чему он еще должен научиться и что он будет уметь делать.

Часть 1. Функциональность предметных и метапредметных результатов на примере изучения русского языка

1.1. Методическая стратегия учителя русского языка для усиления функциональности результатов образования

Изучение русского языка подразумевает не просто изучение правил орфографии, пунктуации, норм грамматики и словоупотребления и их отработку на материале упражнений, а формирование у обучающихся функциональной грамотности, которая предполагает применение правописных и языковых норм в продуктивной письменной и устной коммуникации. Урок русского языка способствует достижению комплексных результатов образования в том случае, если предметные знания (содержательное наполнение урока) выступают материалом, а метапредметные умения являются инструментом для работы с этим материалом через организованное учителем содержательно и ситуативно обусловленные виды и способы работы (форма работы с содержанием). Эта взаимосвязь предметного и метапредметного аспектов проявляется и при изучении отдельных тематических разделов преподаваемой дисциплины.

Так, при изучении пунктуации в сложных предложениях, методическая стратегия учителя должна быть направлена от освоения правила к логическому моделированию. Предметный результат будет проявляться в знании обучающимися правил постановки запятых в сложноподчиненных предложениях (СПП), метапредметный результат – в умении выявлять логические связи (причина/следствие, условие, противопоставление и др.) и структурировать сложную информацию. Функциональные результаты проявляются в том, что ученик, читая тексты, насыщенные сложными синтаксическими конструкциями (исторические или юридические документы, научно-популярные статьи и т. п.) не просто видит знаки препинания, а автоматически декодирует смысловые отношения между частями высказывания: *«Если сторона нарушит условия (условие), то договор будет расторгнут (следствие)»*. Навык структурно-логического анализа в перспективе переносится на понимание инструкций, освоение алгоритмов действий, выстраивание стратегических планов в любой профессиональной сфере.

При изучении правил орфографии методическая стратегия учителя выстраивается от освоения правила до формирования алгоритма принятия решения: например, знание правил написания -Н-/-НН- в различных частях речи позволяет ученику при работе с незнакомым словом не полагаться на интуицию, а запустить алгоритм действий: 1) определить часть речи; 2) найти дифференцирующие признаки (часть орфографического правила в отношении той или иной части речи). Например, при работе с орфограммой выбор одной или двух Н в примере «калё(Н)ННый в печи металл» в случае освоенного алгоритма действий ученик выполнит логическую операцию анализа и синтеза: 1) определит часть речи (причастие? прилагательное?); 2) найдет дифференцирующие признаки (есть приставка в слове? – НЕТ (приставка ка- не существует); есть зависимые слова? — ДА «в печи»). Ученик

решает познавательную задачу, применяя обобщенный способ действия, в результате чего пишет орфографически правильно – калённый в печи металл. Этот же алгоритмический, проверочный стиль мышления будет востребован при анализе технической инструкции, юридического документа или финансового отчета.

При работе над написанием текста рассуждения учитель использует интегрирующую методическую стратегию. Предметный результат проявляется в знании типовой структуры текста рассуждения, владении нормами языка. Основной функциональный результат при написании сочинения связан с метапредметными УУД (познавательными, коммуникативными, регулятивными), поскольку написание текста предполагает способность ученика к продуктивной деятельности: от понимания задачи через сбор и анализ информации к планированию, созданию и проверке сложного текстового продукта. Можно заметить, что написание сочинения в формате ЕГЭ моделирует полный цикл решения универсальной профессиональной задачи, что будет востребованным в перспективе:

- 1) анализ задания (КИМ) формирует у обучающихся универсальное умение понимания цели деятельности;
- 2) анализ опорного текста коррелирует с работой по обработке информации (работа с исходными данными);
- 3) планирование при написании сочинения может быть отражено в составлении плана, черновых набросках. Это умение развивает способности структурировать информацию, определять регламент, этапы работы и т. п.;
- 4) реализация плана (написание текста сочинения) является результатом синтеза идей и их точным выражением, эти умения являются ключевыми в любой сфере деятельности;
- 5) самоконтроль (проверка сочинения по критериям) становится возможным при развитых способностях к рефлексии и корректировке результатов деятельности. Этот цикл идентичен подготовке научного проекта, бизнес-плана или стратегического предложения.

Усиливают функциональный подход в преподавании русского языка способы работы с языковым материалом (см. табл. 1)

Таблица 1

Способы усиления функционального подхода к результатам образования на уроках русского языка

Способы усиления функционального подхода	Приемы, результаты
Язык как системное явление	Обсуждать с учениками практическую функцию каждого изучаемого языкового явления («Зачем нужны синонимы?», «Зачем нужны сложные предложения?» и т. п.). Это формирует у обучающихся осознанное владение языком, понимание системности языковых явлений, а не механическое запоминание отдельных правил
Речевой контекст	Отрабатывать правила правописания, нормы грамматики и словоупотребления не на отдельных словах, а на реальных фрагментах из научно-популярных статей, официальных документов, СМИ, в которых отражаются изучаемые на уроке лингвистические явления. Это формирует у обучающихся представление значимости

	и актуальности получаемых знаний, подчеркивает необходимость их применения в современной практике. Важно систематически включать изучаемые языковые явления в продуктивную речевую деятельность обучающихся
Междисциплинарность	Использовать на уроке русского языка тексты из других предметных областей (истории, обществознания, биологии, географии и т. п.) для анализа языковых особенностей. Это снимает страх перед незнакомой тематикой, ученик привыкает концентрироваться не на содержании, а на языковой форме и структуре аргументации, что и требуется для успешного выполнения заданий. Урок перестает быть замкнутым на информации о языке (правила, исключения). Язык становится инструментом для познания мира
Метапредметность	Формировать гибкость мышления, способность смотреть на один объект (текст) с разных точек зрения: языковой (форма) и предметной (содержание). Ученик учится быстро переключать аспект анализа: сначала он видит в тексте объект для лингвистического разбора, а на следующем этапе – источник предметного знания. Это развивает у обучающихся интеллектуальную гибкость, минимизирует отрицательные эффекты клипового мышления. Урок русского языка трансформируется из урока запоминания правил в урок приобретения инструментов мышления и коммуникации

Очевидно, что русский язык как учебный предмет обладает уникальным потенциалом для усиления функциональности предметных и метапредметных результатов, так как его предметное содержание является основой для процессов мышления, а формируемые метапредметные умения необходимы для успешной коммуникации, в которой личность проявляет не только свои способности грамотного письма, но и умение ясно мыслить, точно выражать свои идеи, предлагать убедительную аргументацию и проявлять готовность к эффективному взаимодействию.

Единый государственный экзамен по русскому языку является не только инструментом проверки предметных знаний (правил орфографии, пунктуации, владения нормами литературного языка), но и ресурсом для оценки и осмысления метапредметных результатов обучения. Связь заданий ЕГЭ по русскому языку с метапредметными результатами прослеживается как в заданиях с кратким ответом (задания 1–26), так и в задании с развернутым ответом (сочинение). Узкопредметный подход в подготовке обучающихся к ЕГЭ снижает качество результатов образования, поскольку обуславливает неэффективную методическую стратегию педагога, предполагающую повторение ранее изученных правил и их механическую многократную отработку.

Задания с кратким ответом (табл. 2) и обучающимися, и педагогами часто воспринимаются как исключительно предметные, проверяющие автоматизированные навыки, однако их выполнение, как показывает анализ контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), требует сложного комплекса интеллектуальных действий. Каждое задание проверяет не только знание того или иного правила, но и способность применить его в условиях неопределенности (задания на множественный выбор), в условиях многозадачности (в одном задании

представлены языковые единицы, употребление которых регулируется разными правилами), в условиях неочевидности (отсылка к этим правилам не дается прямо, так как содержится в самом языковом материале, а не в формулировке задания). Эти и другие особенности заданий КИМ коррелируют с разными УУД. Рассмотрим отдельные примеры (нумерация заданий дается в соответствии с демонстрационным вариантом 2026 г.).

Таблица 2

Задания с кратким ответом ЕГЭ по русскому языку в аспекте метапредметных умений

Задания, их особенности	Метапредметный фокус	Анализ умений
<p>Задания 1–3. Работа с текстом (информационный поиск, смысловое сжатие). Выполнение многошаговой инструкции</p>	<p>Познавательные УУД (работа с информацией), Регулятивные УУД</p>	<p>Прочитать текст, понять его главную тему / идею / ключевые детали (анализ и синтез). Сопоставить свое понимание с предложенными формулировками (сравнение), Оценить каждое предложенное в заданиях суждения на истинность или ложность содержащейся в них информации (критическая оценка). Самостоятельно подобрать языковую единицу, соответствующую данному лингвистическому описанию (анализ и синтез). Определить верный ответ (критическая оценка)</p>
<p>Задания 4–8. Языковые нормы постановки ударения, лексические нормы, грамматические нормы (морфологические и синтаксические). Применение правила должно привести к преобразованию языкового материала</p>	<p>Познавательные УУД (базовые логические действия, работа с информацией), регулятивные УУД (самоорганизация, самоконтроль)</p>	<p>Применить знание языковой нормы в отношении единиц, содержащих ошибку (аналогия, поиск внутренних закономерностей). Провести смысловой анализ различий между сходными лексическими единицами, проанализировать контекст на совместимость с семантикой слова (выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях) Выполнить исследовательское действие: выдвинуть гипотезу о верности/ошибочности употребления, языковой единицы, соотнести с правилом-регулятором, преобразовать языковой материал (анализ полученных в ходе решения задачи результатов, критическая оценка их достоверности)</p>
<p>Задания 9–15. Правила орфографии (правописание корней, приставок, суффиксов, окончаний в словах разных частей речи)</p>	<p>Познавательные УУД (базовые логические действия, работа с информацией), регулятивные УУД (самоорганизация, самоконтроль)</p>	<p>Использовать обобщенный алгоритм в конкретной ситуации: идентифицировать тип орфограммы, выбрать подходящее правило из множества известных, выбрать проверочную модель (подобрать однокоренное слово, вспомнить исключение и др.). Важно показать умение действовать по алгоритму. Это процесс, аналогичный</p>

		решению познавательной задачи в любой области: анализ условия > выбор стратегии > решение > проверка
Задания 16–21 (пунктуация в простом и сложном предложении)	Познавательные УУД (базовые логические действия, работа с информацией), регулятивные УУД (самоорганизация, самоконтроль)	Установить иерархическую связь между частями предложения (что главное, что второстепенное). Чтобы правильно расставить знаки препинания, необходимо провести синтаксический анализ, который предполагает моделирование структуры предложения, которое позволяет выделить грамматические основы, определить границы конструкций и т. п.
Задания 22–26. Текст как система. Средства связи. Функционально-смысловые типы речи. Языковые средства выразительности	Познавательные УУД (анализ, синтез, обобщение, классификация), коммуникативные УУД, регулятивные УУД (самоорганизация, самоконтроль)	Анализировать язык как объект лингвистического исследования в заданном ракурсе (с точки зрения содержания и/или формы). Установить истинность/ложность высказываний в проекции на содержание опорного текста требует владение навыками анализа, сравнения, сопоставления единиц разного смыслового объема (отдельное суждение, текстовый фрагмент и др.). Выполнить задачу на классификацию логико-грамматических средств связи, изобразительно-выразительных средств языка, уточнение типологических особенностей текста. Это предполагает владение системой понятий и умение применять ее к конкретному материалу (операции анализа и синтеза, умение понимать коммуникативную задачу автора и выбранные им языковые средства)

Становится очевидным, что методическая стратегия учителя при работе над первой частью заданий КИМ должна ориентироваться на развитие метапредметных умений обучающихся. При выполнении заданий с кратким ответом важно перейти от модели «Что?» к модели «Как?» и «Почему?».

При разборе заданий необходимо сместить фокус с констатации правильного ответа на обсуждение способа его получения. Вопросы к ученику: «Объясни, как ты пришел к этому выводу? Какие этапы выполнения задания были реализованы? Какие есть ошибкоопасные места, которые нужно учитывать при выполнении задания?» В практике обучения должно быть представлено системное обучение алгоритмам выполнения заданий, которые закрепляют логику выбора ответа (в противном случае анализ подменяется угадыванием). Важно: превратите каждое правило в пошаговый алгоритм действий. Например, алгоритм для задания на -Н-/ -НН- в причастиях и прилагательных должен включать четкие вопросы: 1) Есть приставка (кроме НЕ-)? 2) Есть зависимые слова? 3) Образовано от глагола совершенного вида?

Тренировка должна учитывать проблемные зоны, например, ориентироваться на типичные ошибки, которые выявляются в результате методического анализа, проведенного по итогам контрольных, самостоятельных работ обучающихся. При затруднениях в объяснении пунктуационного правила, полезными будут упражнения в которых пропущены запятые для того, чтобы не просто расставить знаки препинания, а графически изобразить его синтаксическую структуру. Навыки классификации развиваются при работе с карточками, содержащими, допустим, примеры тропов и фигур, примеры грамматических и речевых ошибок для самостоятельной сортировки однотипных случаев и создания собственных примеров.

Формирование культуры самопроверки остается важной методической задачей учителя, это позволяет работать не с формальной темой, а с лакунами в освоении предметного содержания и конкретным сбоем в метапредметном действии. Ученику важно знать ошибкоопасные места (там, где он регулярно сомневается или систематически ошибается) и выбирать способ принятия решения и проверки. Так, если ученик регулярно ошибается в заданиях на правописание приставки ПРЕ-/ПРИ-, хотя правило он знает, значит, у него не сформирован алгоритм смыслового анализа. Следовательно, ученику необходимо предлагать тренировочный материал, в котором можно показать классификационные различия случаев, например, со значением приближения или со значением высокой степени.

Контекстность обучения (см. табл. 1) ориентирует учителя на активное использование заданий, которые предполагают подбор языковых единиц по заданному основанию (паронимы, слова с проверяемой гласной в корне, предложения, содержащие деепричастные обороты и т. п.) и включение их в продуктивную речевую деятельность (составить словосочетание, предложение, фрагмент текста и др.). Мотивацию и осознанность обучения повысит актуальный дидактический материал – предложения из учебников по обществознанию, истории, биологии, географии и др. Это усиливает метапредметную связь в обучении предметов и показывает практическую значимость навыка.

Важным компонентом всех этих видов заданий и упражнений должно стать объяснение, комментарий хода выполнения заданий (к познавательным УУД в таком случае подключаются коммуникативные УУД). А нехватка времени на экзамене, неумение организовать проверку в ситуации стресса при ограниченном времени работы свидетельствует о проблеме регулятивных УУД (самоконтроль, планирование времени), что можно минимизировать при использовании тайминга в процессе выполнения заданий в текущем учебном процессе.

Задание с развернутым ответом ЕГЭ по русскому языку затрагивает комплекс метапредметных результатов.

При работе с опорным текстом в первую очередь обучающийся применяет навыки смыслового чтения, поскольку без глубокого понимания текста, расшифровки имплицитной информации невозможно качественно выполнить задание.

Познавательные УУД проявляются в работе *с информацией* (основное метапредметное ядро ЕГЭ):

1. Поиск и выделение информации: определение фрагментов текста, в которых обозначена проблема, данная в формулировке задания, выявление

фрагментов текста, в которых заявляется авторская позиция, соответствующая проблеме, поиск ключевых предложений в тексте для подготовки комментариев.

2. Анализ, синтез, сравнение: анализ содержания текста, логических связей в тексте, и др.
3. Логические действия: установление причинно-следственных связей (например, между поступками героев и авторской оценкой), определение связи между примерами в комментарии, построение логичного рассуждения в собственном сочинении, подведение частного примера под общее правило (при выборе норм орфографии и пунктуации).
4. Умение преобразовывать информацию: трансформировать предложения опорного текста для создания собственного текста на основе прочитанного (сочинение).
5. Критическая оценка информации: в сочинении выпускник должен выявить и сформулировать авторскую позицию опорного текста, определить отношение к выявленной позиции (свою точку зрения), аргументировать ее.

Коммуникативные УУД проявляются в создании письменного развернутого высказывания с учетом целеполагания и норм грамотной речи:

1. Письменная речь: создание монологического высказывания (сочинения) с соблюдением норм и правил русского языка, композиционной стройности, связности.
2. Учет позиции другого: в сочинении необходимо корректно, без искажений изложить позицию автора исходного текста.
3. Умение ясно и точно выражать свои мысли: четкость, ясность, однозначность формулировок, раскрывающих замысел пишущего.

Регулятивные УУД:

1. Целеполагание и планирование: пишущий должен уметь понимать и удерживать конечную цель – создание связного текста (сочинение-рассуждение), выстраивать логический план в соответствии с формулировкой задания.
2. Самоконтроль и коррекция: проверка своей работы на соответствие критериям, исправление допущенных ошибок, распределение времени на выполнение всех частей работы.
3. Волевая саморегуляция: способность работать в стрессовой, регламентированной ситуации экзамена.

Методическая стратегия учителя при подготовке к написанию сочинения предполагает регулярную работу с текстами разных стилей и жанров, анализ которых позволяет организовать анализ: в тексте выявляются скрытые смыслы, определяется позиция автора, вычленяются примеры и т. п. Необходимо использовать разные приемы работы: чтение с пометками, составление ментальных карт, заполнение схем и таблиц, выявление ошибок в интерпретации текста (фактических, логических и др.). При работе с текстами для подготовки сочинения ЕГЭ акцент делается на развитие критического мышления. При работе над сочинением полезно организовать дискуссии по проблемам, которые содержатся в опорном тексте, следует использовать потенциал работы в командах с использованием разных задач

(позиция «критиков», «доброжелателей», «аналитиков» и т. п.). Обсуждение текста организуется не по шаблону, который задает формулировка, а по содержанию текста:

Какую проблему / какие проблемы здесь можно выявить?

Какова позиция автора по отношению к проблеме? Как она выражается?

Согласны ли вы с автором? Почему?

Какие альтернативные подходы могут быть в решении этой проблемы? Являются ли они состоятельными? Почему?

Особое внимание следует уделять обоснованию своего мнения (отношения к позиции автора), выстраивая работу как над расширением кругозора обучающихся через систематизацию имеющихся предметных знаний и включение новой фоновой информации, так и над усилением логики рассуждения, обрабатывая фактическое соотнесение фрагмента сочинения, в котором пишущий опирается на опорный текст, с тем фрагментом, который разрабатывается самостоятельно.

Работа над развернутым ответом (написание сочинения) способствует интенсивному развитию фундаментальных интеллектуальных способностей выпускника, необходимых для освоения любой сложной информации и решения нестандартных задач в будущем активно развивает речевые и коммуникативные навыки.

1.2. Дефициты предметных и метапредметных результатов образования у обучающихся при выполнении заданий ЕГЭ по русскому языку

Как показывает анализ статистических данных, которые публикуются по итогам кампании ЕГЭ, на качество выполнения заданий КИМ по русскому языку влияют не только предметные, но и метапредметные результаты обучения, которые лежат в основе познавательной, учебно-исследовательской деятельности и проявляются в способности и готовности экзаменуемых к применению различных методов работы с информацией, к самостоятельной познавательной деятельности. Умение ориентироваться в различных источниках информации, критически ее оценивать и интерпретировать, владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов становится важным механизмом, определяющим конкретные стратегии и тактики участников ЕГЭ при выполнении заданий КИМ.

Регулятивные действия на этапе выполнения заданий позволяют экзаменуемым правильно поставить перед собой конкретную задачу, найти наиболее эффективный способ ее решения. Так, при выполнении заданий первой части регулятивные действия проявляются через целеполагание, которое позволяет соотнести усвоенный материал по конкретному типу задания с тем, который предъявлен в экзаменационном варианте. Планирование определяет последовательность действий. Отметим, что это особенно важно, поскольку большинство заданий

носит комплексный характер, включает объемный языковой материал, задания различны по форме представления ответов. Знание алгоритма выполнения каждого задания становится основой его успешного выполнения.

Прогнозирование является важным умением, оно проявляется при выявлении «ошибкоопасных» фрагментов языкового материала (знание исключений из правил, опознавание омонимичных случаев, сходных языковых явлений и т. п.), позволяет обеспечить контроль процесса выполнения задания и коррекцию его результатов.

Несформированность регулятивных действий особенно сказывается на качестве результата при выполнении задания 3 «Стилистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка», задания 8 «Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления», задания 12 «Нормы орфографии (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий)», задания 20 «Нормы пунктуации (сложное предложение с разными видами связи)», задания 21 «Нормы пунктуации (пунктуационный анализ)», задания 25 «Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста», задания 27 (сочинение).

Познавательные универсальные учебные действия формируются при изучении курса русского языка в основной школе, в средней школе они развиваются при повторении и обобщении комплекса правил, регулирующих грамотную письменную и устную речь. Логические универсальные действия являются центральными в работе с языковым материалом, представленном в виде слов, словосочетаний и предложений. Необходимо выделить значимые признаки слова (выбор орфограммы) или определить структуру предложения (выбор пунктограммы), использование верных оснований для сравнения языковых единиц, выведение следствий (какое правило применяется в конкретном случае) и т. п. Несформированность логических универсальных действий может помешать выполнению любого из заданий КИМ. При написании сочинения актуализируется и такое логическое действие, как постановка проблемы, решение проблемы. Если данное логическое действие не сформировано или сформировано недостаточно, то экзаменуемый затрудняется с пониманием содержания исходного текста, с определением проблемного поля, представленного в нем.

Рассмотрим детально в аспекте метапредметных результатов обучения блок заданий, ориентированных на правила орфографии.

Анализ заданий орфографического блока позволяет говорить о том, что разрыв между владением экзаменуемыми теорией и их практическими умениями и навыками сохраняется: процент владения орфографической грамотностью, показанный при выполнении задания 27 с развернутым ответом (К7), последние годы стабильно выше среднего процента выполнения заданий орфографического блока. Достаточного уровня корреляции между владением выпускниками орфографической теорией и практикой не возникает. С одной стороны, уровень проявления практической орфографической грамотности говорит о том, что экзаменуемые во всех группах, кроме группы экзаменуемых, не преодолевших минимальный порог, владеют особыми регулятивными УУД: навыком отбора тех единиц, в написании которых они не сомневаются, осуществлением самоконтроля при создании

текста и самопроверки написанного. В умении сверять написание слов в создаваемом тексте с тем, как они написаны в исходном, производить орфографический анализ и редактирование собственного текста с заменой сложных для написания случаев на те, которыми владеет экзаменуемый, проявляется и сформированность соответствующих познавательных и коммуникативных УУД. Системная работа над преодолением индивидуальных ошибок, которая должна вестись на протяжении всех лет обучения русскому языку и проводиться после каждой выполненной обучающимся работы, независимо от ее статуса, составление словаря индивидуальных затруднений, пополняющегося на протяжении нескольких лет, подбор литературных примеров со словами, в написании которых обучающийся допускает ошибки в самостоятельно созданных текстах, – все это необходимые составляющие орфографической успешности экзаменуемого.

Результаты выполнения задания 15 «Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи» (65,11% в 2025 году, что более чем на 15% выше результатов 2024 года: это самый высокий процент выполнения заданий орфографического блока по региону) говорят об эффективности методической работы учителей не только в предметной, но и в метапредметной области. Задание 15 имеет варианты формулировки: необходимо выбрать случаи написания одной или двух Н. Часть неверных ответов в 2024 году была связана с недостаточным проявлением необходимого регулятивного действия определять, что собственно требуется отразить в ответе. В 2025 году по открытому варианту ответ, обратный требуемому, дало менее 1% участников экзамена; в остальных случаях ошибки связаны с предметной областью. При этом необходимо отметить, что недостаточная сформированность УУД или неумение применять их в необходимых ситуациях сказываются на качестве выполнения заданий орфографического блока. Среди них отметим прежде всего регулятивные УУД. Например, игнорируется, что орфографическое задание имеет варианты формулировки. Это относится к заданию 13 (слитно или раздельно); заданию 14 (слитно, раздельно или через дефис); заданию 15 (Н или НН).

Не используется в необходимой мере прием декомпозиции, то есть планирования перед началом решения задачи, что требуется для достижения результата в зависимости от аналитической модели, которая лежит в его основе (сочетание регулятивных и познавательных УУД). Без этого навыка работа с алгоритмом, то есть пошаговой линейной инструкцией, не может быть полноценно осмысленной, а зачастую ведет к выбору неверного алгоритма. Так, например, декомпозиция материала задания 9 (Правописание гласных в корнях) дает возможность сначала выделить блоки: правописание безударных гласных и гласных после шипящих и Ц в корне; блок правописания безударных гласных состоит из трех подгрупп (правописание безударных проверяемых, безударных непроверяемых, безударных чередующихся гласных). Непонимание этого очевидного момента может привести к спонтанно неверному выбору алгоритма при работе с конкретным словом, когда обучающийся работает со всем массивом слов задания, а не исходит из имеющегося представления о составляющих задании элементах. Экзаменуемый может знать правило, но применяет в неподходящей ситуации. Осознанное применение декомпозиции помогает понять: сначала языковой материал необходимо классифицировать/квалифицировать и только затем применять пошаговую инструкцию.

Этот момент методически важен еще и потому, что программа освоения русского языка с 1-го по 11-й класс подразумевает пошаговое движение от частного к общему, а не наоборот. Это приводит к тому, что зачастую представление об общей картине того или иного орфографического принципа, типа орфограммы у экзаменуемого не формируется полноценно, правило не включено в общую систему изучаемых правил в сознании обучающихся, что приводит к неизбежным ошибкам в действиях по достижению результата. Именно поэтому в 10–11-х классах, когда обучающиеся владеют общей языковой картиной, необходимо уделять серьезное внимание декомпозиции, определяя место каждого изученного ранее орфографического правила в системе. При непосредственной работе с экзаменационными заданиями декомпозиция становится ключом в определении верного вектора работы: например, в заданиях 11 и 13 это будет деление на блоки по частеречной принадлежности, в задании 12 (Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий и деепричастий) понимание того, что в основе успешного выполнения задания – применение двух основных правил, связанных с глагольным временем, и т. п.

Не используются или используются частично или неверно алгоритмы при решении орфографической задачи, которые определяют пошаговость действий для достижения результата. Экзаменуемый зачастую ориентируется на собственное представление о написании слова, сокращает, как ему кажется, дорогу к получению ответа, что может привести к ошибке. Навык работы по алгоритму, умение структурировать свою работу, верно направлять ее должен формироваться не в 10–11-х классах при обобщении и систематизации материала, а на более ранних этапах с помощью, например, комментированного письма, сопровождаемого графическими обозначениями. В этом случае происходит постепенная интериоризация навыка через повторение осознанных действий, включающих различные виды памяти.

Коммуникативные УУД, связанные с обработкой информации: зачастую при выполнении задания не учитывается контекст, необходимый для написания слов, подчиняющихся дифференцирующему принципу русской орфографии (например, в задании 15 море взволноваНо и говорить взволноваННо, резаНная мелко зелень и резаНная зелень; в задании 9 (морская косатка) и (легкокрылая) кАсатка; в задании 10 прИклонить (голову) и прЕклонить (колена) и т. п.) или невнимательно читается языковой материал (связано в том числе и с регулятивными УУД), что приводит к неверному использованию правила (например, в задании 12 застрелЯт и застелЮт; в задании 10 беспрЕстанный и беспрИстрастный и т. п.).

Познавательные УУД: логические ошибки возникают на этапах анализа языкового материала, сопоставления языковых единиц, их классификации, анализа, группировки, необходимых для декомпозиции, а затем выбора верного алгоритма решения.

Несформированность метапредметных умений, нестабильность предметных знаний отражается в статистических данных по результатам выполнения заданий на знание норм орфографии выпускниками в Свердловской области (табл. 3):

**Сопоставление результатов выполнения заданий
на знание орфографии
2022–2025 гг.**

№	Элементы содержания	2022 год	2023 год	2024 год	2025 год
9.	Правописание гласных и согласных в корне слова	77%	65,61%	66,79%	61,22%
10.	Правописание приставок	63%	51,37%	56,63%	55,05%
11.	Правописание гласных и согласных в суффиксах слов разных частей речи (кроме суффиксов причастий, деепричастий)	54%	54,27%	46,13%	52,16%
12.	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий	39%	48,28%	45,33%	52,53%
13.	Правописание НЕ и НИ	79%	70,09%	62,76%	55,30%
14.	Слитное, дефисное, раздельное написание слов	69%	56,57%	37,27%	40,70%
15.	Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи	68%	67,84%	49,81%	65,11%

Для повышения качества работы по формированию орфографической грамотности в аспекте метапредметных УУД необходимо:

1. Определять при работе с конкретным правилом его место в общей системе (какому принципу орфографии подчиняется: морфемному (морфологическому/фонематическому), фонетическому, традиционному (историческому) или дифференцирующему (смысловому); к какому орфографическому блоку в соответствии с утвержденным кодификатором относится данное правило). Понимание места правила в общей системе дает возможность использовать схожие логические действия, алгоритмы, приемы для достижения результата и, напротив, определять индивидуальные подходы к решению орфографической задачи.
2. Активно использовать на уроках и во внеурочной деятельности обучающихся различные словари, в том числе орфографические, предлагая различные формы и приемы работы со словарными словами, в том числе составление обучающимися индивидуальных словарей разной направленности для преодоления имеющихся орфографических затруднений. Важным элементом последние годы является освоение списков слов к заданиям 9 и 14, которые рекомендованы Навигатором самостоятельной подготовки к ЕГЭ, расположенном на сайте ФИПИ. При работе с этими списками необходимо учитывать, что она должна системно вестись в течение всех лет обучения: список слов к заданию 9 логично начинать осваивать с 1-го класса, а к заданию 14 регулярно с 7-го класса. Продуктивно составление словарей на основе этих списков для каждой параллели, сопровождающееся заданиями, способствующими их продуктивному освоению.

3. Формировать навык грамотного орфографического письма не только на основе работы со списками слов на определенные группы правил, но и текстами, то есть показывать, как конкретное слово работает в языке и речи; помнить, что зачастую ошибка связана не с незнанием правила, а непониманием значения конкретного слова. Расширение лексического запаса обучающихся происходит в том числе через включение слова в контекст.
4. Использовать в качестве дидактического материала не только упражнения с пропусками на месте орфограммы, но и задания с полным написанием слова с изучаемой орфограммой (в том числе слитным/раздельным/дефисным написанием), что формирует в сознании обучающегося верный облик слова, предотвращает ошибки, которые могут закрепиться в памяти; включать в выполнение таких упражнений задания на классификацию, анализ, группировку, сопоставление языкового материала, что способствует формированию и закреплению навыка грамотного орфографического письма, осознанное письмо в этом случае подкрепляется сформированным в сознании обликом слова.
5. С начальной школы обучать преобразовывать правило в алгоритм, выполнение пошаговых действий которого приводят к требуемому результату.
6. Тренировать орфографический навык письма через развитие различных видов памяти, комментированное письмо, использующее моторную, зрительную, речедвигательную, слуховую виды памяти.

При подготовке к выполнению заданий ЕГЭ, ориентированных на разные содержательные разделы русского языка, актуальными являются и общеучебные универсальные учебные действия, связанные с извлечением необходимой информации, со свободной ориентацией в содержании текстов разных стилей и жанров. В первую очередь дефицит общеучебных действий проявляется при анализе групп заданий, ориентированных на работу с текстом. Необходимый уровень сформированности читательских умений, являющихся метапредметными по своей сути, обеспечивает общее понимание содержания текста, без которого становится невозможным выполнение заданий, с ним связанных. Кроме того, целый блок заданий (задания 2, 3, 22, 23, 25) актуализирует формально-логический аспект читательской деятельности, поскольку читательские умения, ориентированные на универсальные механизмы развертывания информации, позволяют разграничить верные и ошибочные суждения.

Основная причина затруднений различных групп экзаменуемых при выполнении текстоориентированных заданий 1–3 и 22–26, 27 связана с несформированными читательскими умениями, с тем, что задания такого типа практически не включаются в процесс школьного обучения. Читательские умения не становятся предметом текущей диагностики учебных достижений, а зачастую включаются только на этапе подготовки к экзамену. Кроме того, в используемых УМК по предмету заданий, ориентированных на работу с текстом в тех аспектах, которые выносятся в КИМ ЕГЭ, практически нет или их количество недостаточно.

Отметим также, что способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности максимально проявляется при выполнении заданий

на множественный выбор. Именно такие задания оказываются наиболее сложными, как показывают статистические данные. Доля таких заданий в КИМ постоянно растет, что приводит к снижению результатов. Между тем в основе большинства тренировочных тестовых заданий в основной школе, закладывающей основы метапредметных умений, используются модели с известным количеством правильных ответов. Задания на множественный выбор необходимо использовать при диагностике знаний и метапредметных умений в системе и на материале различной предметной направленности.

Снижаются результаты качества выполнения и собственно предметных заданий в тех случаях, если у экзаменуемых не сформированы метапредметные умения. Метапредметные умения важны и для выполнения заданий на знание языковых норм, тесно связанных с правильными и ошибочными вариантами речевого употребления. Для установления ошибок, распространенных в речевой практике, понимания их причин, корректного применения способов их исправления необходим механизм познавательной рефлексии, который является значимым для осознания границ своего знания и незнания, для самостоятельного решения новых познавательных задач, которые встраиваются в сложившуюся систему представлений, например, о функционировании языковых единиц разного уровня – от звука (задание 4 на постановку ударения) и слова (задание 5 на паронимические пары, задание 6 на точность словоупотребления, задание 7 на образование форм слова) до предложения (задание 8 на правильность грамматических конструкций).

При работе с объемным текстом художественного или публицистического стилей речи в центре оказываются различные метапредметные умения: способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения задач (формулирование позиции автора по проблеме исходного текста), способность и готовность критически оценивать и интерпретировать информацию (комментарий к сформулированной позиции автора по указанной проблеме), владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов (установление связи между примерами и анализ смысловой связи, обоснование отношения к позиции автора) и др. Закономерно, что выявляется зависимость результатов выполнения заданий в разных группах экзаменуемых (например, не преодолевших порог, набравших от 80 до 100 баллов и др.), так как они связаны прежде всего с уровнем сформированности/несформированности метапредметных умений (регулятивных, познавательных).

Метапредметные умения проявляются и при написании развернутого ответа, поскольку представление о тексте как о целостном образовании является, с одной стороны, универсальным, с другой стороны, определяющим направление индивидуального мыслительного процесса. Задание 27 позволяет в разной степени глубины, точности и оригинальности справляться с поставленной в формулировке комплексной задачей.

Актуализируются в процессе выполнения заданий ЕГЭ по русскому языку и коммуникативные универсальные учебные действия: умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической формой речи и др. Чем менее развиты у пишущего метапредметные умения, тем более клишированным будет созданный в результате

отклика на прочитанный текст сочинения. Для написания ответа важно уметь критически оценивать и интерпретировать информацию – это метапредметное умение лежит в центре задания 27. Анализ показал, что разные группы экзаменуемых показывают типичные для той или иной категории трудности: отдельные части пишущих сложно сформулировать позицию автора по указанной проблеме, поскольку эта задача не считается ими из формулировки задания (в результате в сочинении даются размышления по поводу ассоциативно возникших идей) или эта задача оказывается чрезмерно сложной (в результате в сочинении даются выписки из текста или его пересказ). В таком случае можно констатировать несформированность общеучебных логических умений (см. анализ выполнения задания 27 по критериям К2, К4, К5). Для большей части экзаменуемых требование сформулировать проблему оказывается посильным, но подготовка комментария к проблеме с привлечением примеров из текста выявляет и поверхностное понимание текста, и неумение логично выстраивать свой ответ, и неспособность анализировать логику развертывания текста в опоре на универсальные способы развития мысли (дополнение, противопоставление, аналогия и др.).

Важно указать, что контрольно-измерительные материалы прямо или косвенно ориентированы на личностные действия, так как обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию экзаменуемых. Косвенно это проявляется в отношении к языковому материалу, представленному в КИМ (отметим, что отдельные предложения, а также микротексты для заданий 1–3, для задания 21, текст для заданий 22–27 обладают высоким ценностным потенциалом).

Прямо ориентированы на личностное и жизненное смыслообразование публицистические и художественные тексты, представленные в КИМ для выполнения заданий 22–26 и написания сочинения (задание 27).

Развернутые ответы выпускников, написанные в ходе выполнения задания ЕГЭ по русскому языку, объективируют ценностные ориентации и установки, сформированные у молодых людей к завершению школьного образования. Используемые для проведения экзамена тексты публицистического или художественного стиля содержат четкие ценностные ориентиры, «запускающие» необходимые для выполнения задания аксиологические механизмы. Авторы текстов – известные русские писатели и публицисты дореволюционного, советского и постсоветского периода – репрезентируют национальные базовые ценности: *честь, честность, добро, милосердие, сострадание, преданность, мужество, стойкость, верность долгу, трудолюбие, благородство, любовь, красоту, культуру* и др.

Опорные тексты отражают разноплановые ценностные ситуации, которые часто сопряжены с нравственным выбором героя (героев) и выявляют жизненные приоритеты языковой личности, реконструированной в художественном или публицистическом тексте. Написание развернутого ответа предполагает вербализацию внутренней реакции пишущего на отображенную в тексте аксиологическую ситуацию, актуализирует необходимость индивидуального оценивания, сопряженного с личностным опытом выпускника. Ценностный потенциал ситуации усиливается регулярным для опорных текстов столкновением разных типов реагирования, за которыми прослеживаются полярные ценностные ориентации и установки,

репрезентирующие конфликт ценностей. В опорном тексте имплицитно или эксплицитно описываются ценностные ориентиры, принципиально значимые для обозначенной аксиологической ситуации, через реконструированное в тексте взаимодействие героев, даются ролевые предписания в соответствии со сложившимися национально-специфическими способами поведенческого реагирования.

Специфика задания с развернутым ответом, отраженная в его развернутой формулировке, задает этапы интерпретации опорного текста, опираясь на герменевтические процедуры (здесь подключаются познавательные универсальные учебные действия). Первый этап связан с выявлением содержащейся в опорном тексте ценностно маркированной позиции автора и ее вербализацией. Отметим, что коммуникативная неудача экзаменуемого на этом этапе работы приводит к аннулированию результатов всех последующих этапов, что обуславливает стремление экзаменуемых четко и развернуто выполнить поставленную в формулировке задания задачу. Это подчеркивает важность регулятивных учебных действий. На втором этапе позиция автора получает развернутый комментарий экзаменуемого. При написании комментария важной задачей становится привлечение текстовых иллюстраций, относящихся к героям или событиям опорного текста, ориентированных на выявленную проблему. Речевые маркеры, позволяющие соотнести выбранные учеником текстовые иллюстрации с проблемой, заявленной автором (писателем или публицистом), «проявляют» ценностные установки личности экзаменуемого. На третьем этапе экзаменуемый должен выявить ценностные ориентации и установки автора опорного текста, связанные с особенностями мировидения писателя/публициста и коррелирующие с константами национальной аксиосферы. На четвертом этапе экзаменуемый включен в ситуацию ценностного выбора: он должен обозначить прямо свое отношение относительно ценностных предпочтений автора текста и – опосредованно – изображенной в тексте аксиологической ситуации.

Таким образом, в развернутых ответах выпускников отражаются результаты комплексной ценностной интерпретации опорного текста, что позволяет выявить как поверхностную, так и глубинную оценку. Сделать это невозможно без достаточного уровня сформированности метапредметных умений.

В целом качество выполнения заданий КИМ ЕГЭ показывает и освоение различных элементов предметного содержания, перечисленного в кодификаторе по предмету, и уровень развития метапредметных умений в комплексе универсальных учебных действий. В представленном анализе результатов выполнения КИМ содержится описание типичных затруднений различных групп экзаменуемых, часть из которых связана с несформированностью именно метапредметных умений.

Часть 2. Функциональность предметных и метапредметных результатов на примере изучения литературы

2.1. Методическая стратегия учителя литературы для усиления функциональности результатов образования

Изучение литературы представляет собой уникальный образовательный феномен, где функциональность предметных и метапредметных результатов максимально проявляется. Если русский язык дает инструменты для работы с информацией, то литература открывает простор для их использования в контексте сложнейших смыслов, этических дилемм и культурных кодов. Здесь знания не просто применяются, а становятся основой для формирования личности и мировоззрения.

Ведущим направлением методической стратегии учителя, усиливающим функциональность результатов образования на уроках литературы, является работа по формированию умения понимать проблематику произведения, так как предлагаемое автором решение проблем отражает его концепцию. Авторская же концепция определяет все особенности произведения.

В художественном произведении обычно раскрывается несколько проблем, поэтому важно научить школьников выделять поднимаемые автором вопросы и отслеживать развитие каждого в произведении. Обучающиеся должны понимать, с какими образами связано развитие проблемы, в каких эпизодах и через какие приемы она раскрывается наиболее ярко.

При работе с многопроблемными текстами можно использовать кластеры и интеллект-карты. Кластер результативен при работе с текстами, насыщенными фактической информацией, не содержащими предметов для дискуссии и не дающих возможности неоднозначной трактовки. Его не рекомендуется использовать при работе с художественным текстом, так как литературное произведение перевести в схему трудно. Однако кластер полезен для структурирования и запоминания объемной информации, например, для запоминания учащимися героев или проблематики романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Составление кластера развивает умение структурировать содержание художественного текста, учит видеть многообразие поднимаемых вопросов, понимать их взаимосвязи, а также позволяет воспринимать произведение не только через событийный ряд, но и через значимую для автора проблематику.

При составлении кластера обучающиеся сначала должны определить основные проблемы произведения, затем, работая в командах (каждая команда анализирует особенности раскрытия одной из проблем), подбирают материал к конкретной проблеме. После этого составляют общий кластер на основе результатов работы всех команд.

Рассмотрим возможные варианты результатов подобной деятельности при анализе многообразия проблематики произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и произведения И. С. Тургенева «Отцы и дети» (рис. 1, 2).



Рис. 1. Проблематика произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка»



Рис. 2. Проблематика произведения И. С. Тургенева «Отцы и дети»

Функциональность подобной работы заключается в том, что достигаются предметные результаты: осмысливается проблематика произведения, приходит понимание значимости каждой проблемы и приемов раскрытия проблемы в тексте. Также формируются метапредметные умения: базовые логические, исследовательские и регулятивные учебные действия. Интерес к самостоятельной исследовательской деятельности и радость собственных открытий смыслов произведения способствует и достижению личностных результатов. Значимой становится и возможность использования приобретенных знаний и умений при анализе других произведений, при создании собственных аналитических текстов сочинений и при чтении самостоятельно выбранных произведений.

Определяющим направлением методической стратегии учителя, усиливающим функциональность результатов образования на уроках литературы, должна стать работа по включению школьников в диалогическое общение с произведением. Требуется переход от вопросов «Кто?» и «Что?» к вопросам «Каким образом?» и «Почему?», обеспечивающим смещение акцента с пересказа сюжета на анализ механизмов формирования смысла и способов эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

Наиболее результативным приемом создания диалога читателя с произведением является эвристическая беседа, организованная на основе анализа эпизода с учетом внутритекстовых взаимодействий (связей эпизодов). Сконструировать такую беседу можно разными способами. Первый способ предусматривает использование проблемных вопросов и ответов учеников в определенной последовательности: ответ на каждый вопрос является основой для формулировки следующего вопроса. Второй способ предполагает формулировку ключевого проблемного вопроса, ответа на который у обучающихся пока нет, поэтому возникает проблемная ситуация. Затем задается система вопросов, ответы на которые последовательно подводят к пониманию ключевого, этот вопрос повторяется еще раз. Ответ на него теперь обучающиеся могут дать, этот ответ позволяет разрешить ключевую проблему.

Результатом эвристической беседы становится не только новое интеллектуальное знание, но и полученное от собственной поисковой деятельности удовольствие. Из соединения интеллектуального открытия и эмоционального переживания складывается тактично сконструированное учителем впечатление от произведения, ведущее к пониманию концепции автора.

Методическая стратегия включения обучающихся в диалог с произведением требует от учителя умения формулировать вопросы, позволяющие выйти ученикам на эмоциональные переживания и интеллектуальные открытия. В эвристической беседе необходимо использовать проблемные вопросы разных видов (уточняющие, интерпретационные, творческие, практические, оценочные), так как они ориентированы на достижение разных целей. Учитель должен уметь планировать конечный результат, к которому приведет беседа. Также значимо умение формулировать уточняющие вопросы, позволяющие ученику прийти к правильному ответу.

Рассмотрим особенности использования вопросов разных видов на примере анализа эпизода «Подписание Тильзитского мира» произведения Л. Н. Толстого

«Война и мир» (т. 2, ч. 2, гл. XX). Обычно при работе с этим произведением внимание образу Николая Ростова не уделяется. Ученики привыкли считать его не очень значимым для автора героем. Это впечатление о Николае Ростове можно изменить, организовав эвристическую беседу (табл. 4). Основная цель такой работы: анализируя образ Николая, раскрыть тему честного отношения человека к делу, к своим обязанностям, тему верности присяге, ответственности за судьбу друзей, тему нравственного выбора человека. При этом важно помочь учащимся увидеть художественные приемы, позволяющие читателю понять авторскую концепцию образа.

Таблица 4

Функциональность вопросов при организации эвристической беседы

Вид вопроса	Вопрос	Планируемые предметные и метапредметные результаты (формируемые умения, понимание содержательных смыслов произведения и функций формальных элементов)
Интерпретационный	Можно ли раскрыть тему «диалектика души» на образе Николая Ростова?	Создание проблемной ситуации, формирование умения формулировать собственное впечатление от образа
Простой	С какой целью Николай приезжает в Тильзит?	Умение находить ответ в тексте. Понимание характера Николая, осознание, что Николай – хороший друг и готов нарушить военную дисциплину, чтобы помочь Денисову
Интерпретационный	Почему эпизод посещения госпиталя предваряет эпизод подписания Тильзитского мира?	Понимание имплицитной информации. Умение видеть внутритекстовые взаимодействия, понимать основную идею эпизода «посещение госпиталя» и концепцию автора, понимать «диалектику души» героя
Интерпретационный	Почему увиденное в Тильзите раздражает Николая?	Умение понимать имплицитную информацию. Умение сопоставлять эпизоды, понимать основную идею эпизода «Подписание Тильзитского мира» и концепцию автора, понимать «диалектику души» героя. Конструирование читательского впечатления, соответствующего концепции автора
Интерпретационный	Почему автор показывает происходящие события через восприятие именно Николая Ростова?	Умение сопоставлять взгляды героя в разные периоды его жизни, видеть «диалектику души» Николая Ростова
Простые вопросы, помогающие дать ответ на предшествующий интерпретационный вопрос	С каким настроением Николай готовится к встрече с императором? Все ли складывается так, как представлялось Николаю?	Умение внимательного чтения, понимание эксплицитной информации, умение делать выводы на основе прочитанного, понимание изменений во взглядах героя
Уточняющий	Видит ли Николай театральность,	Понимание нравственных переживаний героя, осмысление одной из важнейших идей

	ложность происходящего?	произведения: противопоставление «жизни настоящей» и «жизни ложной»
Интерпретационный	Как используемые автором детали позволяют Николаю увидеть неискренность поведения императоров?	Умение выделять используемые автором приемы, приводить примеры и комментировать их. Умение через анализ формальных элементов выходить на анализ содержания фрагмента, понимание идеи автора
Творческий	Что изменилось бы, если бы Л. Толстой показал события этого эпизода через восприятие Бориса Друбецкого?	Понимание характеров героев, умение проводить сопоставительный анализ, осмысление авторского понимания характеров героев. Понимание глубины характера Николая, «диалектики души», осознание стремления Бориса Друбецкого сделать карьеру
Уточняющий	Правильно ли я поняла, что герой оказался в ситуации, требующей переосмысления его отношения к императору, возможно, и жизненной позиции?	Осмысление ценностных ориентиров героя, понимание «диалектики души» Николая Ростова, понимание авторской концепции образа. Умение формулировать свое мнение, подтверждать его примерами из текста, комментировать примеры
Интерпретационный	Есть ли что-то общее в этом эпизоде и эпизоде «Небо Аустерлица»?	Осмысление ценностных ориентиров героев, умение видеть внутритекстовые взаимодействия, проводить сопоставительный анализ, понимание авторской концепции. Умение формулировать свое мнение, подтверждать его примерами из текста, комментировать примеры
Простой	Какое решение принимает Николай?	Умение внимательного чтения, понимание эксплицитной информации
Оценочный	Осуждает ли Толстой своего героя за принятое им решение?	Понимание возможности неоднозначности авторской концепции образа. Умение формулировать свое мнение, подтверждать его примерами из текста, комментировать примеры
Оценочный	Насколько правильно, на ваш взгляд, решение Николая?	Умение формулировать личностное отношение. Формирование гражданской позиции. Понимание возможности неоднозначного ответа на вопрос. Умение формулировать свое мнение, подтверждать его примерами из текста, комментировать примеры
Интерпретационный	Можно ли раскрыть тему «диалектика души» на образе Николая Ростова?	Умение разрешать проблемную ситуацию, формулировать вывод и его обосновывать

Методическая стратегия учителя на уроках литературы предполагает регулярную работу по формированию аналитических умений обучающихся. В ходе

анализа художественного текста методический вектор деятельности учителя должен изменить направление от пересказа сюжета к декодированию сложных смыслов, которые за ним скрываются.

Предметный результат опирается на знание содержания произведений, умение выделять тему, идею, характеризовать героев и систему образов. Метапредметный результат в отношении познавательных УУД проявляется через навык многоуровневого анализа, интерпретацию символов, понимание подтекста и авторского замысла.

Основой анализа художественного произведения является понимание концепции автора, которая выражается в жанровых, сюжетных и композиционных особенностях, проблематике произведения, системе образов, характерах героев, основных мотивах, через используемые автором приемы и изобразительно-выразительные средства. При этом важно помнить, что все составляющие произведения зависят друг от друга и что анализ всегда должен проводиться в опоре на исторический, культурный, литературный контекст. Результатом анализа должно стать понимание произведения как «сложно построенного смысла» (Ю. М. Лотман), последовательное и адекватное раскрытие этого смысла в динамике, «лабиринте сцеплений», через конкретные наблюдения, сделанные по тексту [9].

Анализ текста не должен быть формальным, он должен способствовать осмыслению в произведении нового содержания, как интеллектуального, так и духовного. Однако это новое ученик должен открывать самостоятельно. В организации таких самостоятельных открытий и состоит деятельность учителя.

Для достижения предметных и метапредметных результатов необходимо организовывать исследовательскую деятельность учащихся, способствующую точности понимания обучающимися общего смысла произведения, формированию интерпретационных навыков, развитию умения делать аналитически значимые наблюдения над структурой текста, охватывающие его разные уровни и учитывающие его проблематику и концепцию автора.

Рассмотрим приемы организации исследовательской деятельности обучающихся на примере анализа эпизода знакомства Базарова с Фенечкой. Работа интересна тем, что позволяет изменить представление о Базарове только как о нигилисте, помогает увидеть Базарова-человека. Также эпизод выводит на осмысление правоты как «отцов», так и «детей».

Анализ можно начать с вопроса о том, с какой целью между эпизодами назревающего и разгоревшегося конфликта появляется эпизод знакомства Базарова с Фенечкой. Затем важно обсудить композиционные особенности главы IX, выделить ее смысловые части: разговор Базарова и Аркадия – знакомство с Фенечкой – разговор Базарова и Аркадия.

Делим класс на группы. Первая группа подбирает материал о характере Базарова, раскрывающемся в его разговорах с Аркадием (особое внимание началу и завершению главы). Вторая группа подбирает материал о том, как раскрывается характер Базарова в его разговоре с Фенечкой.

Глава начинается с размышлений Базарова о том, почему некоторые деревца в саду плохо принялись, с его советов, какие деревья лучше высадить в саду.

Вопросы, предлагаемые первой группе, должны вывести учащихся на парадоксальность ситуации: нигилист и «разрушитель» рассуждает о том, что сделать, чтобы сад разросся. Завершается глава размышлениями Базарова о плохом управлении помещьем Николаем Петровичем Кирсановым, о мужиках, которые «надуют» отца Аркадия, и утверждением, что «природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник». Этот разговор прерывается звуками виолончели (играет Николай Петрович) и смехом Базарова по этому поводу.

Созданию проблемной ситуации и достижению личностных результатов поможет вопрос о том, можно ли оправдать смех Базарова, понявшего, что сорокалетний отец семейства, не умеющий управлять хозяйством, играет на виолончели. А также вопрос: «Можно ли понять Аркадия, обидевшегося на Базарова?». Эти вопросы позволяют осознать, что оба героя по-своему правы и так бывает в жизни часто. Затем следует спросить учащихся, на чьей стороне они и на чьей автор. Однозначного ответа может не быть.

Важно, чтобы ученики второй группы, анализирующие общение Базарова с Фенечкой, обратили внимание на простоту и естественность его поведения, на то, что Митя не испугался Базарова, а также на слова Дуняши: «Дети чувствуют, кто их любит».

Вопросы при организации обсуждения результатов работы команд необходимо выстраивать так, чтобы обучающиеся поняли сложность и противоречивость характера Базарова, увидели соединение жесткости и тщательно скрываемого умения понимать другого человека, способности героя любить. Например, можно использовать такой вопрос: «Как в этом эпизоде проявляется расхождение теории Базарова с его человеческими качествами?»

После подведения итогов работы групп можно попросить учащихся прочитать высказывания Базарова: «Порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта»; «Да зачем же я стану их признавать [авторитеты]? И чему я буду верить? Мне скажут дело, я соглашусь, вот и все»; «Аристократизм, либерализм, прогресс, принципы, подумаешь, сколько иностранных... и бесполезных слов! Русскому человеку они даром не нужны»; «Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным»; «Это уже не наше дело [строить]... Сперва нужно место расчистить...».

Следует обсудить, как эти высказывания характеризуют героя. Также можно попросить познакомиться с мнением Николая Петровича о Базарове: «Базаров умен и знающ». После этого предложить ответить на вопрос: «Какие высказывания подтверждаются анализируемым нами эпизодом, а какие противоречат тому, что мы узнали о Базарове в этом эпизоде?»

Такая работа позволит обучающимся осознать сложность и противоречивость характера Базарова. А также осмыслить роль анализируемого эпизода в понимании значимости для автора идеи о том, что невозможно жить только по законам разума и практической пользы, что необходима и жизнь сердца.

Значимым будет напоминание содержание финала романа и рассказа автора о том, чем занимается Аркадий. После этого задать вопрос: «Повлияло ли знакомство с Базаровым на характер Аркадия или он полностью похож на своего отца и дядю?» Важно, чтобы учащиеся увидели фразу: «Дела их начинают поправ-

ляться. Аркадий сделался рьяным хозяином, и "ферма" уже приносит довольно значительный доход». Эта фраза позволяет задуматься над тем, связаны ли такие изменения с влиянием Базарова или, наоборот, это проявление еще более тесной связи с «отцами».

Описанная нами деятельность формирует критическое мышление учащихся, умение увидеть противоречия различных позиций, выделять подтекст, понимать позицию автора.

Функциональность предметных и метапредметных результатов аналитической деятельности проявляется в том, что ученик, разобравшийся, например, в хитросплетениях мотивов поступков Раскольникова или в символике «Мастера и Маргариты», тренирует способность работать со сложными, нелинейными системами. Приобретенная способность в реальной жизненной практике помогает 1) анализировать мотивацию людей в коллективе, отделяя декларируемое от истинных причин; 2) видеть скрытые взаимосвязи и долгосрочные последствия событий (как в социальной практике, так и в личной жизненной траектории); 3) понимать язык сообщений в социокультурной коммуникации (от рекламы до политического дискурса), где, как и в литературе, смысл часто кроется не в прямом высказывании, а в контексте, аллюзиях и эмоциональном фоне.

Методическая стратегия учителя на уроках литературы предполагает регулярную работу по формированию историко-литературной эрудиции, умения обоснованного использования при анализе текста фонового материала из области культуры и литературы, расширяющего смысл художественного произведения и обогащающего его интерпретацию.

Анализ творческих взаимодействий авторов и текстов на уроках литературы способствует осмыслению вечности раскрываемых в произведениях аксиологических ориентиров: «вечные» темы, мотивы, проблемы переходят из одной эпохи в другую, из одного произведения в другое, потому что они актуальны во все времена. Читая произведения А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова и др., мы видим, что каждый автор размышлял о добре и зле, свободе и ответственности, о смысле жизни, конфликте поколений, нравственном выборе, взаимоотношениях человека и общества, человека и природы.

Именно поэтому с целью достижения функциональности личностных результатов, развития аксиологической сферы личности необходимо использовать на уроках произведения разных авторов, раскрывающие общие духовно-нравственные идеалы. Успешность такой работы определяется умением учителя видеть межтекстовые взаимодействия, подбирать материал для анализа и организовывать исследовательскую деятельность обучающихся, результатом которой становится их интеллектуальное развитие и осмысление ими нравственных ценностей.

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности, ориентированной на развитие умения осмыслять «вечные» темы, мотивы, образы, соединяющие и расширяющие смыслы художественных произведений. Например, говоря с учащимися о любви к Родине при анализе стихотворения А. Ахматовой «Родная земля», можно обсудить, как раскрывал эту тему М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Родина». Подобная работа особенно значима потому, что А. Ахматова

ведет диалог с М. Лермонтовым. Важно помочь учащимся этот диалог услышать и понять общее и разное в эмоциональных переживаниях лирических героев. Полезным будет сопоставление стихотворения М. Цветаевой «Тоска по родине!..» с рассказом «Патриотический карась» современного автора В. Пьецуха, ведущего разговор с М. Цветаевой. Результативным будет и сопоставление стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Русский язык» и стихотворения А. С. Кушнера «Во дни сомнений...».

Работу по формированию историко-литературной эрудиции необходимо завершить выводом, объединяющим разные впечатления от разных произведений, посвященных одной теме. Должна возникнуть целостная картина, имплицитно формирующая гражданскую позицию ученика.

Необходимо обратить внимание учеников на то, что «вечные» темы писатели и поэты раскрывают по-разному. Именно поэтому важно учить школьников видеть, как традиционное, так и индивидуальное в подходе к раскрытию темы каждым писателем. Например, проблема чести в произведении Д. Фонвизина «Недоросль» рассматривается с позиции необходимости достойного служения государству. Стародум говорит: «Гораздо честнее быть без вины обойдену, нежели без заслуг пожаловану». Большое внимание уделяется в произведении и рассуждениям о важности сохранения человеческого достоинства. В комедии Грибоедова «Горе от ума» честь также понимается как служение государству, как сохранение человеческого достоинства и рассматривается через сопоставление позиций фамусовского общества и взглядов Чацкого.

Глубоко и многогранно представлена проблема истинного понимания чести в произведении А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Стремление к честному служению государству Андрея Петровича Гринева совпадает с мнением героя пьесы Фонвизина. Высоким смыслом наполнено представление старшего Гринева о чести офицера. У самого Петра Гринева представления о чести сначала достаточно спорны. Это традиционные, можно сказать, ложные представления об офицерской чести: игра на бильярде с обязательной выплатой долга (можно отметить, что своих денег у него пока нет), дуэль. Но отношение младшего Гринева к пониманию чести меняется. Отказ от предательства и готовность к смерти свидетельствуют о выборе, достойном человека чести. Значимым оказывается сопоставление его поведения с поведением Швабрина. Очень важно обратиться и к образам капитана Миронова, Василисы Егоровны и Маши.

О проблеме истинного и ложного понимания чести пишет и Л. Н. Толстой в романе «Война и мир». В произведении показано понимание чести разными условиями (народ, дворянство), разными семьями и разными героями. Толстой рассказывает о том, как ведут себя герои на полях сражения, на государственной службе. Одни думают о судьбе России, а другие о собственной карьере. И это тоже тема чести и бесчестия.

О необходимости сохранения человеческого достоинства говорят в своих произведениях А. Чехов, М. Шолохов, М. Булгаков и т. д. Тема чести и служения Отечеству основная и в произведениях о Великой Отечественной войне.

Как видим, тема раскрывается в русской литературе многопланово. Именно поэтому учитель должен помочь школьникам увидеть в произведении приемы

самовыражения автора, заключающие в себе некий исходный универсальный смысл, константы бытия, его фундаментальные свойства.

«Возврат» традиционных тем, образов, сюжетов, мотивов не означает формального повторения. Это их переосмысление на другом идейно-эстетическом уровне. Писатель при использовании художественных универсалий может выражать свою концепцию, именно поэтому взаимодействие разных авторов таит глубокий смысл. В его раскрытии и заключается основная цель интертекстуального анализа. Рассмотрим, как обогащалась смысловыми оттенками тема преступления и наказания в произведениях Л. Н. Толстого «Война и мир», Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и А. Блока «Двенадцать».

При изучении «Войны и мира» Л. Н. Толстого полезно обратиться к эпизоду, в котором Платон Каратаев рассказывает Пьеру историю о несправедливо сосланном на каторгу купце, о раскаявшемся настоящем преступнике и о том, что, когда пришел приказ об освобождении невинно пострадавшего купца, «его уж Бог простил – помер». Можно попросить обучающихся объяснить «таинственный смысл» рассказа и «таинственное значение... радости», «которая сияла в лице Каратаева при этом рассказе». Обсуждение данного фрагмента произведения Л. Толстого позволяет выйти на осмысление христианского понимания значимости раскаяния преступника и необходимости искупления преступления через страдание. Об этом же говорит и Ф. М. Достоевский, рассказывая о нравственных мучениях Раскольникова и о красильщице Миколке, неожиданно берущем вину на себя: «страдание, значит, принять». А также через слова Порфирия Петровича: «... страданье, Родион Романович, великая вещь, не смейтесь над этим, в страдании есть идея. Миколка-то прав».

На сопоставлении с идеей христианского понимания темы преступления и наказания можно выстроить разговор о произведении «Двенадцать». Петруха страдает после убийства Катьки, но ему очень просто объясняют бессмысленность мучений совести: «Не такое нынче время...» И «он головку вскидывает, он опять повеселел...» Не случайно глава завершается словами: «Запирайте этажи, нынче будут грабежи». Преступление «по совести» разрешено. Искупление страданием не требуется. Преступления продолжают.

Завершить разговор можно обсуждением того, как раскрывается тема преступления в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон». Разрешение на убийство по идеологическим убеждениям дано, но Григорий Мелехов не может принять такого права, потому что это противоречит человеческой правде.

Функциональность такой работы проявляется в достижении предметных результатов (понимание концепции авторов произведений, осмысление их «творческого диалога»), восприятие русской классики в контексте историко-культурного процесса), метапредметных результатов (умение выделять главное, видеть элементы сопоставления, формулировать тезис и доказывать его примерами из текста). Также достигаются и личностные результаты: понимание значимости и вечности общечеловеческих норм нравственности.

Необходимо отметить, что работа по совершенствованию навыка восприятия русской классики в контексте историко-культурного процесса позволяет подготовить обучающихся как к выполнению заданий повышенного уровня сложности ЕГЭ по литературе, так и творческих и аналитических заданий олимпиады.

Понимание историко-культурного контекста формирует у современных школьников навигацию в мире идей и культурных констант. Предметный результат, связанный со знанием основных литературных эпох, основных их характеристик, обусловленности литературного направления особенностями исторического процесса, тесно связан с метапредметным результатом образования, а именно с развитием у обучающихся историко-культурного мышления, которое закладывает понимание, что любая идея, норма или ценность порождена своим временем и культурным контекстом.

Способствует изучение историко-культурного контекста и осознанному позиционированию себя в мире, формированию собственных взглядов на основе понимания их генезиса, и эффективной межкультурной коммуникации, где ключом к пониманию является не просто язык, но и знание культурного кода и национально-культурных моделей.

Методическая стратегия учителя на уроках литературы предполагает и регулярную работу по формированию умений сопоставительного анализа. Сравнительный анализ, являющийся ведущим методом интерпретации художественного текста, формирует у обучающихся диалектический тип мышления, развивает способность видеть явление с разных сторон, находить сходства в различном и различия в сходном. Умение сравнивать героев, сюжеты, проблематику разных произведений (например, традиционные задания «Сравните Обломова и Штольца», «Как тема «маленького человека» преломляется у Пушкина, Гоголя и Достоевского?») тренирует навык обоснованной оценки.

Рассмотрим пример учебной деятельности, предлагающей сопоставление произведений разных литературных направлений, в которых раскрывается общая «вечная» тема. Проанализируем особенности сопоставления философской лирики А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева.

Работа требует осмысления понятия «философская лирика», понимания обязательности отражения в философской лирике раздумий о смысле жизни, о вечных человеческих ценностях, проблемах бытия, о предназначении человека в этом мире. Важно знать и наиболее часто используемые поэтами художественные средства. Для философской лирики характерно столкновение идей и понятий, поэтому антитеза становится наиболее распространенным приемом. Так как философская лирика ориентирована на глубокие размышления, в стихотворениях часто встречаются символы и аллегории, а также яркие метафоры и образы.

Мы назвали то общее, что сближает философскую лирику разных поэтов. Однако при проведении сопоставительного анализа востребовано и знание особенностей мировосприятия поэтов, а также особенностей литературных направлений, ценностные принципы которых разделяют авторы анализируемых произведений. Именно поэтому перед проведением сопоставительного анализа полезно вспомнить особенности мировосприятия каждого поэта.

Необходимо отметить изменение взглядов А. С. Пушкина на разных этапах творческого пути, его стремление в произведениях поздней лирики осмыслить бытийные, общечеловеческие проблемы, гуманизм его жизненной позиции. Характеризуя особенности философской лирики М. Ю. Лермонтова, следует обратить внимание учеников на влияние традиций романтизма на мировосприятие поэта, на поднимаемые им проблемы свободы, одиночества, бренности человеческого пути, невозможности счастья, столкновения дьявольского и божественного, борьбы противоположностей, поиска гармонии. Важно отметить трагическое мировосприятие лирического героя. Кратко характеризуя особенности философской лирики Ф. И. Тютчева, необходимо вспомнить закрепившуюся за Ф. И. Тютчевым репутацию поэта-философа, стремившегося к философскому осмыслению всех традиционных лирических тем, прежде всего темы любви и природы, а также отметить, что философское осмысление мира поэтом связано с романтическими традициями. Важно понять причины звучания в его произведениях темы вечного конфликта природы и человека и темы ограниченности человеческого познания, осмысления человека как ничтожной частицы в бесконечной Вселенной, обсудить сквозные мотивы и образы, имеющие символический характер.

Проводя сопоставительный анализ, необходимо увидеть общее и различное в восприятии мира лирическими героями стихотворений разных поэтов, а также разницу в использовании художественных средств, позволяющих понять индивидуальность авторского подхода, жизненную философию каждого поэта, нашедшую отражение в его произведениях.

Функциональность результатов сопоставительного анализа проявляется в том, что формируется понимание отражения жизненной философии поэта в его произведении, умение структурировать материал, определять позиции сопоставления формулировать вспомогательные тезисы, подтверждать их примерами. Также у обучающихся формируются умения, которые в перспективе являются востребованными для решения конфликтов (межличностных, профессиональных), где важно понять не только свою позицию, но и систему координат оппонента; для стратегического планирования и управления рисками, где необходимо учитывать множество факторов и сценариев.

Методическая стратегия учителя на уроках литературы предполагает и регулярную работу по формированию умений написания сочинения на литературную тему. Деятельность по обучению написанию аналитического текста является результатом сложной интеллектуальной работы, в которой синтез выступает как высшая интеллектуальная операция. Умение создавать связный текст-рассуждение на литературную тему, являющееся основой предметных результатов, становится одновременно выходом и на метапредметные результаты (познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД): способность к смыслотворчеству опирается на синтез полученной информации, личного опыта, сформированных этических оценок и культурных знаний в новую, целостно выраженную мысль. Процесс создания сочинения – это и проектирование, и защита интеллектуального продукта. Этот процесс моделирует исследовательскую работу (постановка гипотезы, поиск и отбор аргументов), развивает критическое мышление (оценка силы аргументов, предвосхищение контраргументов), обеспечивает эффективную коммуникацию

(структурирование мысли для максимально убедительного воздействия на читателя).

Усиление функциональности результатов образования на уроках литературы обеспечивает методическая стратегия учителя, в которой учитывается следующее:

1. Диалог с современностью предполагает, что педагог учит находить параллели с сегодняшним днем. Это превращает литературу в инструмент анализа реальности.
2. Развитие эмоционального интеллекта: «Главная задача учителя литературы – помочь детям получить максимальное эстетическое наслаждение от чтения художественного текста, помочь им разглядеть те пути, которыми идет писатель, чтобы заставить нас испытать эстетическое переживание. И только ради этого педагог дает необходимые теоретические знания, формирует соответствующие аналитические умения» [8].
3. Конструирование в процессе деятельности по анализу текста впечатления, способствующего пониманию концепции автора и формированию аксиологической сферы личности в единстве с развитием ее интеллектуального потенциала.
4. Выполнение междисциплинарных проектных работ, например, «Экономика усадьбы в русской литературе XIX века» (литература + история + экономика) или «Научные мифы и их отражение в фантастике» (литература + физика/биология) подчеркивает роль литературы в интегрирующей метапредметной деятельности.

Таким образом, функциональность результатов современного литературного образования заключается в том, что она является уникальной возможностью для развития интеллектуальных способностей обучающихся с одной стороны, для постижения ценностных смыслов, которые закладывают нравственные координаты личности, – с другой. Предметные знания через тексты художественных произведений и литературоведческий материал расширяют кругозор обучающихся, а метапредметные умения (анализ, интерпретация, оценка, синтез) обеспечивают когнитивными и эмоциональными инструментами, которые позволяют современным школьникам осмыслить жизнь, научиться понимать других, принимать ответственные и обоснованные решения.

2.2. Дефициты предметных и метапредметных результатов образования у обучающихся при выполнении заданий ЕГЭ по литературе

Задания ЕГЭ по литературе позволяют оценить уровень достижения предметных результатов: умение определять жанрово-родовую принадлежность художественных произведений, понимание их композиционных особенностей, знание текста на уровне деталей, умение работать с литературоведческими терминами. Анализ результатов ЕГЭ показывает, что при выполнении обучающимися заданий базового уровня сложности наибольшие затруднения вызывает задание, проверяющее знание текста произведения и умение установить соответствие между героями

и событиями их жизни. Причины ошибок: незнание полного объема текста, его сюжетных линий, а также незнание второстепенных и эпизодических персонажей. Также серьезные затруднения вызывают задания, проверяющие умения работать с литературоведческими терминами. Типичные ошибки: неправильное написание терминов, неверное определение стихотворного размера, неразличение приемов звукописи. Эти предметные дефициты актуальны и для заданий повышенного и высокого уровня сложности.

Отметим дефициты метапредметных результатов, повлиявшие на результативность выполнения заданий базового уровня сложности: неумение выявлять основания для классификации, определять дефициты информации, выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях, неумение переносить знания в практическую деятельность, использовать приемы рефлексии при оценке соответствия результатов условиям задания. Выявленные метапредметные дефициты указывают на необходимость формирования умений переносить знания в решение практических задач.

Пути устранения ошибок: включение в учебные занятия обсуждений сюжетных линий, связанных с второстепенными и эпизодическими персонажами, системное изучение теории стихосложения, проведение практикумов по определению стихотворного размера и метра и по написанию комментария, поясняющего роль использованных автором средств выразительности, выполнение заданий на сопоставление функций разных приемов в художественном тексте.

Задания повышенного уровня сложности проверяют знание текстов произведений, понимание межтекстовых взаимодействий, навык создания собственного аналитического текста небольшого объема и знание литературного контекста близкой тематики.

Причиной ошибок при выполнении заданий повышенного уровня сложности является несформированность как предметных, так и метапредметных умений. Обучающиеся невнимательно читают задание, подменяют анализ текста его пересказом или общими рассуждениями, проводят сопоставление произведений без учета заданного направления анализа, нарушают логику сопоставления, не умеют выделять элементы сопоставления при проведении сопоставительного анализа. Также проблемными остаются умения самостоятельно формулировать проблему, рассматривать ее всесторонне, использовать приемы рефлексии при оценке ситуации, выявлять причинно-следственные связи, находить аргументы для своих утверждений, обосновывать приведенные примеры, переносить знания в практическую деятельность, развернуто и логично излагать свою точку зрения, используя адекватные языковые средства.

Для восполнения названных дефицитов полезно давать задания, формирующие навыки смыслового чтения условий задания (выделение ключевых слов, работа с составом сказуемого, выделение смысловых частей задания), а также задания на установление существенных оснований для сравнения, позиций (элементов) сопоставления, на выявление общего и различного в сопоставляемых произведениях, их фрагментах, образах героев. Полезны будут и задания на проведение сопоставительного анализа по разным основаниям (на уровне тем, образов, мотивов, авторского отношения, используемых приемов), а также задания

на составление таблиц и схем, выявляющих сходство и различие в звучании близких тем. Необходимо развивать и умение формулировать тезис своего рассуждения, подбирать к нему примеры из текста, комментировать эти примеры, делать выводы и проверять соответствие своих рассуждений условиям задания.

Например, при изучении произведения А. С. Грибоедова «Горе от ума» составляется схема, характеризующая отношение к жизни представителей фамусовского общества (рис. 3).

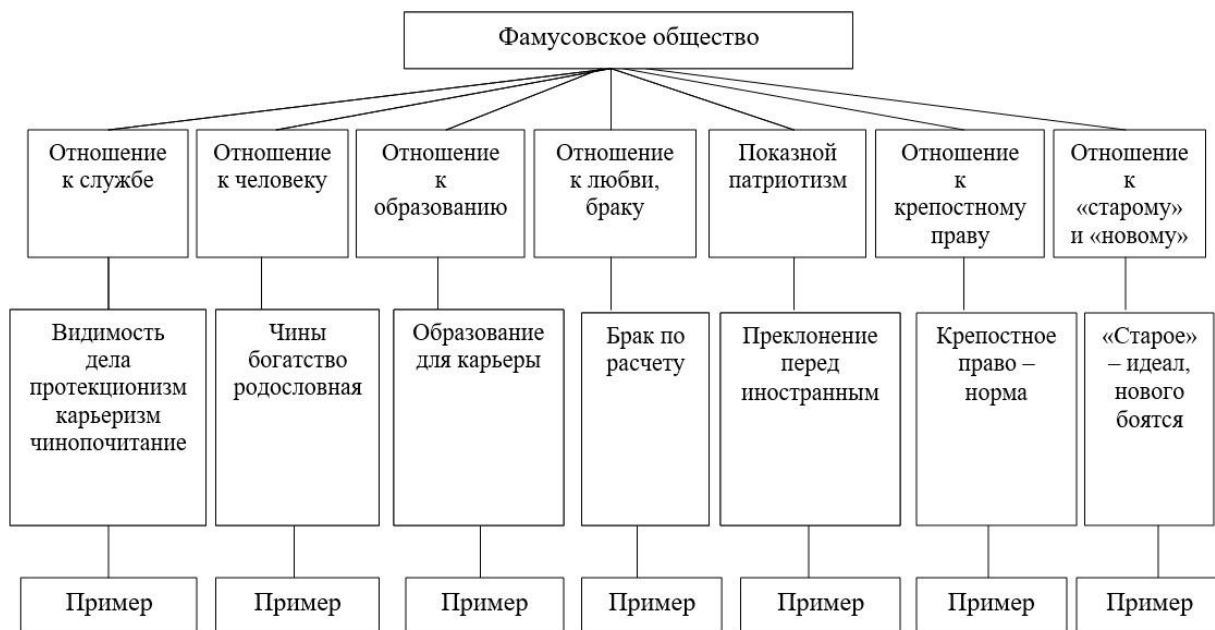


Рис. 3. Фамусовское общество

Работа со схемой позволяет научить школьников выделять ключевые элементы (вспомогательные тезисы), раскрывающие тему, подбирать доводы, доказывающие справедливость тезисов, подтверждать доводы примерами. Использование схемы позволяет формировать умение учеников работать с текстами разных форматов, переводить информацию сплошных текстов в тексты других видов. Также схематичное изображение материала помогает установить внутритекстовые связи. Например, опираясь на ключевые элементы характеристики группы образов, раскрывать характеры отдельных героев, проводить сопоставительный анализ образов Чацкого и Фамусова, Чацкого и Молчалина, размышлять над проблемой борьбы старого и нового в произведении Н. В. Гоголя.

Схема позволяет выйти и на межтекстовые взаимодействия этого произведения с другими. Например, можно попросить обучающихся, используя схему, провести сопоставительный анализ обобщенных образов чиновников, созданных А. С. Грибоедовым и Н. В. Гоголем в произведениях «Ревизор» и «Мертвые души».

Также можно при изучении романа Булгакова «Мастер и Маргарита» попросить учеников вспомнить схему «Фамусовское общество» и задуматься, есть ли общее между героями «Мастера и Маргариты» (членами МАССОЛИТа) и героями Грибоедова. Помочь выйти на такое сопоставление могут вопросы: «Где собираются члены МАССОЛИТа? Случайно ли появление такого названия в произведении Булгакова?» После выявления общего у героев необходимо обратить внимание

обучающихся на то, что Гоголь и Грибоедов изображали чиновников, а Булгаков писателей и поэтов, то есть людей творческих, и спросить, почему так безнадежно и трагично сопоставление героев Грибоедова и Гоголя с героями Булгакова.

Подобная работа позволяет выйти на понимание «сквозных» исторических связей, возникших при создании обобщающих образов. Происходит соединение работы по достижению предметных и метапредметных результатов. Выполнение подобных заданий вызывает интерес обучающихся, способствует личностному освоению знаний и умений, то есть достижению личностных результатов, функциональности предметных и метапредметных результатов, достигаемых на уроках литературы.

Анализ выполнения заданий высокого уровня сложности выявил уже названные выше предметные дефициты (слабое знание текстов произведений и литературно-исторического контекста, непонимание авторской позиции, непонимание роли используемых автором приемов и изобразительно-выразительных средств в раскрытии идеи произведения и образов героев).

Причиной ошибок при выполнении заданий высокого уровня сложности также является и несформированность метапредметных умений. Обучающиеся невнимательно читают тему сочинения, подменяют анализ текста его пересказом или общими рассуждениями, не понимают функциональную значимость используемых при написании сочинения терминов, нарушают структуру рассуждения. Учащиеся не умеют подбирать вспомогательные тезисы, рассматривать предложенную проблему всесторонне, подтверждать свои суждения примерами из текста, обосновывать их, переносить знания в практическую деятельность, развернуто и логично излагать свою точку зрения, используя адекватные языковые средства.

При подготовке обучающихся к выполнению заданий высокого уровня сложности важно создавать условия для формирования и обогащения круга чтения обучающихся. Необходимо использовать задания, формирующие исследовательские действия: умение выстраивать аналитический текст в соответствии с предложенной проблемой, выявлять причинно-следственные связи, определять направления раскрытия темы и формулировать вспомогательные тезисы, умение использовать литературоведческие термины для анализа произведения и учитывать в процессе анализа художественного произведения исторический, историко-культурный контекст. Актуальна работа по анализу фрагментов произведений.

Работа с эпизодом ориентирована на создание учителем проблемной ситуации, на организацию исследовательской деятельности обучающихся. Также она способствует творческому овладению обучающимися знаниями, формирует умения рассматривать явление с различных позиций, находить пути решения проблемы, развивает логические навыки, поэтому полностью соответствует технологиям системно-деятельностного подхода.

При работе с эпизодами, сохраняя вопросы, ориентированные на понимание эксплицитной (явной, открытой) информации, необходимо увеличивать количество вопросов на понимание имплицитной информации. Продолжать развивать умение видеть и объяснять внутритекстовые связи разных эпизодов, а также умение воспринимать творчество того или иного автора в совокупности текстов.

Для совершенствования аналитических умений можно предлагать обучающимся самим составлять вопросы для анализа произведений / фрагментов, выполнять роль экспертов при выполнении заданий, готовить материалы и выступления для занятий по литературе второй половины XX – начала XXI века, особенно по поэзии. Важно проводить практикумы по определению метра и размера в поэтических текстах, терминологические диктанты, работать с синонимичными терминами, анализировать средства выразительности в художественных произведениях, определять их функции, использовать систему терминов для анализа текста (тема – образ – мотив; приемы выражения авторской позиции: речь – портрет – деталь – ремарка и т. п.).

В целом функциональность предметных и метапредметных результатов проявляется в развитии у обучающихся на уроках литературы творческого мышления, готовности к инновациям, которые рождаются на стыке идей и предполагают умение увидеть новое в сопоставлении с известным.

Заключение

Функциональная направленность школьного образования обеспечивается синтезом предметных результатов, формирующих фундаментальную понятийную основу, и метапредметных результатов, универсальных учебных действий. Здесь важно перейти от самих терминологических понятий к педагогической практике, реализовать ключевые идеи функциональности предметных и метапредметных результатов школьного образования, заявленные во ФГОС.

Основным проявлением синергетического синтеза предметных и метапредметных умений обучающихся является переход от модели «Знаю правило» к модели «Умею использовать правило как инструмент для решения познавательных и коммуникативных задач». Этот переход обеспечивается тремя главными методическими стратегиями, которые реализует учитель русского языка и литературы.

1. Смещение акцента от формально-механического изучения изолированных тем к интегративным задачам, формирующим у обучающихся системное представление.
2. Изменение парадигмы от репродуктивного обучения к исследовательской и проектной деятельности, где предметное знание актуализируется через критическую оценку информации и решение актуальных проблем.
3. Реализация междисциплинарности обучения, создание контекста обсуждения, прямо связанного с современной коммуникацией.
4. Перенос логики оценивания с фиксации результата на анализ процесса выполнения задания, что стимулирует рефлексию обучающихся, повышает мотивацию к обучению, формирует сознательное отношение к процессу обучения.

Функциональная грамотность выпускника проявляется в его способности не только обладать суммой знаний, а актуализировать, преобразовывать и применять их в динамичных условиях. Роль учителя в этой парадигме трансформируется из контролера ЗУН в наставника по развитию способов деятельности, что напрямую повышает мотивацию, самостоятельность и интеллектуальную мобильность ученика, обеспечивая подлинно личностно-ориентированный характер образовательного процесса.

Список литературы

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2. С. 36–46. EDN SEWNSC.
2. Булычева М. Н. Роль мнемотехники в развитии познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы // Педагогическое мастерство : материалы ЛП Международ. науч. конф. (г. Казань, июнь 2023 г.). Казань : Молодой ученый, 2023. С. 18–22.
3. Воронько Д. Г. Роль повторения изучения русского языка в школе // Символ науки. 2022. №12-1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-povtoreniya-izucheniya-russkogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 25.02.2026).
4. Давыдова Г. М. Создание ситуаций успеха на уроках русского языка и литературы с помощью современных психолого-педагогических технологий [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2022. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-situatsiy-uspeha-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-s-pomoschyu-sovremennyh-psihologo-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 26.02.2026).
5. Добротина И. Н., Гостева Ю. Н. Вопросы обновления содержания и технологий обучения в контексте реализации концепции преподавания русского языка и литературы в российской федерации // Литература в школе. 2021. № 1. С. 121–128.
6. Долинина Т. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий при обучении написанию сочинения, ориентированного на раскрытие темы-проблемы: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. 39 с.
7. Донецких Л. И., Туктангулова Е. В. Теоретические и практические аспекты реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в средней школе [Электронный ресурс] // Филологический класс. 2018. №4 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty-realizatsii-tehnologii-problemnogo-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-v-sredney-shkole> (дата обращения: 26.02.2026).
8. Дощинский Р. А., Пономарева Е. В. Подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности и методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий при изучении русского языка и литературы [Электронный ресурс] // Педагогические измерения. 2023. № 1 (13). URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2023-01.pdf> (дата обращения: 12.01.2026).
9. Дронь Е. Н. Работа с текстом как средство осуществления личностно-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-tekstom-kak-sredstvo-osuschestvleniya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 27.01.2026).

10. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 232 с.
11. Ибрагимова Х. М., Мадиева З. З. Интеграция знаний при изучении русской орфографии [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №12-2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-znaniy-pri-izuchenii-russkoy-orfografii> (дата обращения: 27.01.2026).
12. Крикало И. Н., Лаптиева Л. Н., Тропец И. Э. Функциональное развитие памяти и внимания школьников [Электронный ресурс] // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2021. №2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnoe-razvitie-pamyati-i-vnimaniya-shkolnikov> (дата обращения: 25.02.2026).
13. Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2006. 328 с.
14. Методические рекомендации по разработке заданий для муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников по литературе в 2024/2025 учебном году. М., 2025.
15. Пасичник И. В. Развитие мыслительных операций на уроках русского языка в школе [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myislitelnyh-operatsiy-na-urokah-russkogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 27.01.2026).
16. Святун Л. А. Роль современного школьного литературного образования в формировании личности ученика [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennogo-shkolnogo-literaturnogo-obrazovaniya-v-formirovanii-lichnosti-uchenika> (дата обращения: 28.01.2026).
17. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература [Электронный ресурс] / ФГБНУ ИСРО. М. 2024. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf (дата обращения: 28.01.2026).
18. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) [Электронный ресурс] / ФГБНУ ИСРО. М. 2024. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/pravka_frп_literatura_10_11_baza_05062024.pdf (дата обращения: 13.01.2026).
19. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углубленный уровень). ФГБНУ ИСРО. М. 2024 [Электронный ресурс]. URL: https://colvenev-r71.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FRP_Literatura_10_11_klassy_uglublennyy_uroven_2024.pdf (дата обращения: 13.01.2026).
20. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык [Электронный ресурс] / ФГБНУ ИСРО. М. 2022. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frп_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 13.01.2026).

21. Юшкова Н. А. Сочинение единого государственного экзамена по русскому языку: методические и аксиологические аспекты // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО»: Екатеринбург, 2024. С. 58–70.
22. Давыдова Г. М. Создание ситуаций успеха на уроках русского языка и литературы с помощью современных психолого-педагогических технологий [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2022. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-situatsiy-uspeha-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-s-pomoschyu-sovremennyh-psihologo-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 26.02.2026).