

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»
(ГАОУ ДПО СО «ИРО»)

Приказ ИРО от 17.06.2025 №49-ГИА
«О подготовке информационно-аналитических,
статистических материалов (по модели ФИПИ, РОН)
по результатам ГИА (ЕГЭ, ОГЭ) в 2025 году
на территории Свердловской области»

**Методические рекомендации по итогам статистико-аналитического отчета о результатах
государственной итоговой аттестации по русскому языку в форме основного государственного
экзамена в 2025 году в Свердловской области**

Екатеринбург, 2025

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. ...по совершенствованию преподавания учебного предмета всем обучающимся

Учителям

Для того чтобы изучение предмета «русский язык» стало базой для комплексного формирования предметного, метапредметного и личностного результата, учителю необходимо:

1. При планировании урока учитывать:
 - какое место занятие занимает в системе уроков по теме, разделу, курсу; на какой ранее сформированный результат нужно опираться и какова логика приращения предметного результата в соответствии с ФГОС ООО, ФОП ООО и Рабочей программой по предмету – такой подход обеспечивает управление познавательной деятельностью;
 - какие знания будут получены в ходе самостоятельного поиска, какие умения будут сформированы в каких видах деятельности;
 - на каком уровне предполагается усвоение знаний и умений: на уровне восприятия, осмысления, запоминания, применения по образцу или при переносе в новую ситуацию;
 - какой метапредметный результат формируется на основе предметного;
 - каков воспитательный потенциал учебного материала.
2. Во внутренней логике урока учитывать индивидуальные особенности обучающихся:
 - интересы и потребности, степень начитанности, уровень общей культуры;
 - особенности развития психических функций памяти, внимания, воображения, восприятия и речи, в т. ч. частично компенсированные и некомпенсированные нарушения речевого развития в анамнезе;

– статус русского языка (родной, второй родной, неродной) и уровень владения русским языком как неродным (элементарный, базовый, продвинутый); создать условия для овладения русским языком как неродным на уровне, не ниже Базового.

3. Способствовать формированию системных представлений о языке через преодоление формального отношения к различным видам лингвистического анализа: наблюдения за функционированием языковых единиц одного уровня должно объяснять процессы другого уровня (оглушение/озвончение согласных обуславливает применение правил правописания; морфемный или словообразовательный анализ объясняет разницу в значении и/или написании омонимов/омофонов; лексический анализ позволяет уловить иронию; морфологический анализ позволяет оценить синтаксическую роль слова в предложении и в свою очередь верно написать слово и правильно расставить знаки препинания и т.д.);

4. Итоги экзамена свидетельствуют о том, что хуже всего освоены разделы «Орфография» и «Пунктуация». Работа над этими разделами должна быть сквозной и выстраивать ее необходимо, двигаясь от наблюдения за языковыми процессами к осмыслению содержательности грамматических форм: грамматическая основа содержит главную информацию (которую при пересказе нужно сохранять); принцип единообразного написания морфем позволяет избежать смысловых сбоях на письме; все виды обособлений являются инструментами выражения смыслов и т. д.

5. Для формирования орфографического и пунктуационного навыков, в которых практически реализуется значимость изучения всех разделов школьного курса русского языка, систему упражнений дополнить диктантами различных типов (зрительных / слуховых, предупредительных / комментированных / объяснительных; программированных и др.), упражнениями на конструирование, реконструкцию. Письменная работа должна сопровождаться устным объяснением для поэтапного формирования умственных действий.

6. Для достижения прочности запоминания учебного материала использовать:

- разные виды повторения с опорой на различные виды памяти;
- многократное объяснение обучающимися своих действий для достижения ясности понимания, для осмысления и запоминания (связь памяти, мышления и речи);
- упражнения на автоматизацию зрительного и моторного навыка (активизация разных видов памяти);

- установление связи между старым и новым;
- игровые методы (для закрепления в памяти через яркие впечатления).

6. Использовать прием «выход в жизнь» для формирования функциональной грамотности и для осознания актуальности изучаемой лингвистической теории (судьба заимствований в русском языке, отражение в исторических чередованиях прошлого и настоящего русского языка; комические ситуации, связанные с ошибками в правописании; примеры репутационных потерь, связанных с дефицитами во владении русским языком).

7. Направить педагогические усилия на взаимосвязанное и сбалансированное формирование всех видов речевой деятельности (говорения, чтения, слушания и письма), на преодоление перекоса в сторону разговорности в преподавании русского языка, активнее использовать упражнения на письмо. Способствовать различению обучающимися говорения в официальной и неофициальной обстановке. Развивая говорение как вид речевой деятельности на уроке, пользоваться не разговорным, а учебно-научным стилем с целью демонстрации обучающимся для запоминания образцов книжных форм русского языка.

8. Продолжить работу над совершенствованием чтения как вида речевой деятельности, несмотря на переход на ступени основного общего образования от обучения чтению к чтению для обучения: способствовать освоению школьниками различных стратегий и видов чтения (просмотровое, изучающее, аналитическое др.). Любой текст, используемый для лингвистических наблюдений, должен быть осмыслен с использованием правильных стратегий смыслового чтения, соответствующих цели чтения: понять инструкцию, найти языковой факт, объяснить его; найти ответы на вопросы конкретные, уточняющие, интерпретационные, аналитические, оценочные; запомнить текст и т.д.).

9. Любое языковое явление рассматривать как единство формы, смысла и как культурный код (оглушение/озвончение как закон русского языка; безличные предложения как выражение действий, не зависящих от воли человека; переход слов из одной части речи в другую как отражение в русском языке законов индоевропейской семьи языков; освоение заимствованных слов как проявление витальности русского языка и т.д.).

10. Направить усилия на преодоление низкого уровня общей культуры отдельных обучающихся и на работу с одаренными обучающимися, проявляющими интерес к глубокому изучению предмета.

11. Преодолевать ограниченность технологий их взаимодополнением: цифровые технологии встраивать в традиционную систему обучения для повышения образовательного результата и мотивации.

12. Использовать критериальную модель оценивания достижений ученика для обеспечения комплексного характера этой оценки, преодоления исключительно знаниевого подхода в оценивании. Расширить использование различных критериальных моделей оценки деятельности обучающихся: не только заданий в формате ОГЭ, но и в проектной деятельности. Необходимо использовать критериальную модель оценивания творческих работ обучающихся. Данный способ оценивания является необходимой ступенькой перехода к самоконтролю и самооцениванию учеников, а также будет способствовать преодолению педагогами трудностей экспертной оценки.

13. Возродить традицию работы над ошибками как важный вид рефлексии, помогающий учащемуся осознать, какие проблемы являются для него типичными. Это в свою очередь даст возможность учителю помочь учащемуся определить индивидуальную траекторию преодоления ошибок, а также самому учащемуся при работе обращать внимание на сложные для него позиции.

14. Избегать фрагментарности в обучении (подготовка к отдельным заданиям ОГЭ или ВПР), но в то же время учитывать специфику заданий, чтобы помочь на этапе подготовки к экзамену освоить выпускникам 9-х классов способы предъявления изученного лингвистического материала.

ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей

1. Расширить способы информирования педагогов о результатах ОГЭ по русскому языку, использовать форматы активного участия в обсуждении результатов ОГЭ;

2. Включать в программы ДПП разделы или задания, предполагающие самоанализ педагогом результатов ОГЭ по своему классу / в сопоставлении с результатами по муниципалитету, региону, Российской Федерации;

3. Продолжить традицию консультирования обучающихся и родителей по вопросам подготовки к ОГЭ;

4. Совершенствовать методику проведения дистанционных ДПП ПК в аспекте преодоления тенденции использования педагогами нейросетей для написания сочинений;

5. Активизировать участие в ДПП ПК молодых педагогов;
6. Осуществлять поддержку образовательных организаций, обучающих детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком и стремящихся открыть в своих образовательных организациях учебные курсы по русскому языку как неродному/иностранному;
7. Продолжить практику корпоративного обучения по проблемам формирования функциональной грамотности, преподавания на русском языке как неродном основных школьных дисциплин.

1.2. ...по организации дифференцированного обучения школьников с разными уровнями предметной подготовки

Учителям

Общие подходы

1. Во всех случаях строить работу так, чтобы она способствовала расширению кругозора обучающихся и способствовала преодолению узости их культурного кругозора.
2. Строить работу с учетом результатов диагностики: предметной, психологической (если есть условия) – для определения уровня знаний и умений каждого ученика, его психологических особенностей, понимания необходимости специализированных коррекционных занятий с логопедом или дефектологом.
3. Для предметной диагностики использовать материалы Всероссийских проверочных работ, а также (с учетом возраста и особенностей обучающегося) контрольное списывание, диктант, устный пересказ и изложение, в т. ч. с элементами сочинения, а также все виды лингвистического анализа (в устной и письменной форме). Это поможет сориентироваться, что знает и умеет делать обучающийся.

В качестве примера проанализируем некоторые факты диагностики по разделу «Синтаксис и пунктуация»:

- Неполное обозначение грамматической основы: учащиеся не подчеркивают один или несколько главных членов, являющихся однородными. Причина этой ошибки связана с невнимательным чтением предложения, неумением понять общий смысл высказывания, а иногда просто с нежеланием дочитать предложение до конца. В этом случае,

найдя формально одно подлежащее и одно сказуемое, учащийся останавливается в своем поиске, не обращая внимания на то, что высказывание не закончено по смыслу и грамматически.

- Неумение верно определить границы подлежащего или сказуемого, которые необоснованно расширяются или сужаются. Чаще всего в случаях с подлежащим это касается неделимых сочетаний: например, вместо неделимого сочетания в роли подлежащего «один из примеров» определяется только одно слово «один» или «из примеров». В первом случае учащийся следует за формой слова, соответствующей подлежащему, а во втором, игнорируя форму, только за смыслом. В случае со сказуемым частотна ошибка, связанная с тем, что ряд глаголов, например, глаголы *быть, становиться, являться* и некоторые другие лексически недостаточны, а значит, чаще используются в качестве глагола-связки в составных сказуемых. Ошибка в предложениях с этими глаголами может еще быть связана с тем, что именная часть оторвана от нее, например, во фрагменте предложения «...*является для ученых необходимым при проведении опыта*» ошибочно выделяется сказуемое является для ученых вместо является необходимым, т.к. зависимые от именной части слова оказываются перед ней. Причины перечисленных ошибок связаны с непониманием учащимися того, что грамматическое и лексическое значение и в подлежащем, и в сказуемом могут содержаться в разных словах, а также вновь в невнимательном, формальном чтении предложения, когда его смысл не понимается. Следует выделить и еще одну причину: при работе с предложением: учащиеся, испытывающие дефициты в освоении предмета, демонстрируют несформированность навыка видеть смысловые и грамматические связи между словами в предложении, умения последовательно задавать вопросы от грамматической основы ко всем второстепенным членам предложения. Вместо этого часто вопрос задается формально линейно к ближайшему по расположению слову, которое может не быть связано с ним грамматически и по смыслу.

- Ошибочное выделение грамматической основы в сложном предложении. В этом случае допускается следующая ошибка: подлежащее берется из одной части предложения, а сказуемое из другой. Например, в сложном предложении «Язык – это зеркало, которое стоит между нами в мире» выделяется грамматическая основа *зеркало стоит* вместо *которое стоит*. Причина подобной ошибки заключается в несформированности умения видеть границы частей сложного предложения, ориентироваться на союзные средства, присутствие которых в предложении будет говорить о том, что это предложение сложное и имеет в своем составе несколько грамматических основ.

- Ошибочное выделение грамматической основы в предложении с подлежащим, выраженным местоимением. Так, в предложении «*Это наш язык*» в качестве грамматической основы может быть обозначено только слово *язык* и отнесено к подлежащему, следовательно, предложение будет квалифицировано как к односоставное назывное. При этом перед нами двусоставное предложение с грамматической основой *это язык*, где подлежащее выражено указательным местоимением. Подобные предложения распространены в предлагаемых для синтаксического анализа текстах и при этом продолжают вызывать затруднения у учащихся. Ошибки встречаются и в сложноподчиненных предложениях с подлежащим в придаточной части, являющимся одновременно союзным словом *который* и *что*. Причина ошибок кроется в непонимании учащимися роли местоимения в предложении, неумении заменить местоимение на имя существительное, которое встретилось в предыдущем предложении или части сложного предложения.

- Подмена подлежащего прямым дополнением. В односоставных предложениях зачастую учащиеся ошибочно находят подлежащее, которого в нем нет. Так, в предложении «*Желто-оранжевое пламя спички объясняют наличием солей натрия в древесине*» неверно в качестве подлежащего выделяется прямое дополнение *пламя*. В двусоставном предложении «*Роль в решении этих проблем поможет сыграть сотрудничество ученых разных стран*» в качестве подлежащего ошибочно выделяется часть сказуемого *роль*, а истинное подлежащее *сотрудничество* стоит при этом в конце предложения. Причина, как и в некоторых случаях, названных ранее, кроется в неумении задавать вопросы от одного слова к другому в предложении, в непонимании обязательной грамматической и смысловой связи между подлежащим и сказуемым.

4. На основе диагностики создавать группы учеников с близким уровнем знаний, чтобы проводить занятия в формате малых групп, а на уроках по основному расписанию и при организации домашней работы важно учитывать результаты проведенной диагностики, дифференцируя задания.

5. Необходимо постоянно отслеживать прогресс учеников и корректировать методы обучения и материалы в зависимости от их потребностей. Для учащихся, испытывающих затруднения в освоении предмета, важна помощь учителя в поэтапном формировании навыка, при этом каждый этап должен быть для них посильным. Помощь может оказать составление алгоритма действий, который при многократном повторении с речевым и двигательным

сопровождением даст возможность сформировать метапредметные и предметные навыки при работе с конкретной темой.

Рекомендации по работе с обучающимися с уровнем подготовки «2» и «3»

Если причина низкого результата – некомпенсированные нарушения речевого развития, необходима консультация логопеда-дефектолога и разработка системы коррекции с учетом рекомендаций названного специалиста.

Учащиеся, имеющие предметные и метапредметные дефициты на уровне «2» и «3», не видят язык в системе, значит, усилия должны быть направлены именно на восстановление или формирование этой системы. Работа должна задействовать все виды памяти, мышления и речи, поэтому необходимо настойчиво формировать навык графического объяснения наблюдаемых языковых явлений и их устного комментирования.

1. Коррекция чтения как вида речевой деятельности: регулярная тренировка в чтении вслух / про себя коротких текстов: поэтических и/или фрагментов учебных текстов.

2. Коррекция списывания. Можно использовать прочитанный вслух текст (см. п. 1), начать списывание с 1 предложения, постепенно расширяя объем текста для списывания. Это упражнение может быть домашним заданием, использоваться для минутки чистописания.

3. Постепенно списывание можно дополнить зрительным диктантом (это упражнение могут выполнять учащиеся всех уровней подготовки).

4. Коррекция умения выделять грамматическую основу: выделение грамматической основы является ключевым для достижения успеха в чтении, а также в освоении синтаксиса и пунктуации русского языка. Без понимания смысла невозможно верное выделение грамматической основы – и наоборот. Обычно причина ошибок состоит не только в недостаточном знании базовых понятий синтаксиса. Это еще и недостаточная сформированность читательских навыков и навыков работы с информацией, предметных умений, навыков и способов деятельности, навыков самоорганизации, самоконтроля и самокоррекции.

Начинаем работу с простых случаев: предложения с простым глагольным сказуемым и подлежащим, выраженным существительным. На этом этапе соединяем умение выделить подлежащее и определить тему высказывания (О чем предложение?). Учим выделять ключевые слова.

5. Коррекция умения задавать вопросы от главных членов к второстепенным, автоматизация навыка определения частей речи.

6. В рамках предложения, которое ребенок осмыслил и списал, проводим те виды анализа (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, синтаксического), которые помогут актуализировать теорию, предусмотренную усвоением программы определенного класса и помогут ребенку понаблюдать за интересными процессами в словах или в предложении, а также обнаружить противоречия между чтением и письмом, которые обуславливают применение правил.

7. Постепенно увеличиваем объем и сложность текста. Переходим к определению темы текста, связей между предложениями в микротеме (цепная или параллельная), определению количества микротем, к составлению плана текста (вопросный/тезисный), к постижению логики развития мысли (связь микротем цепная или параллельная), к пересказу основного содержания микротем. Если такая работа еще трудна, возвращаемся к текстам из одной микротемы. Постепенно переходим к пересказу текста по предложениям, к подробному пересказу микротемы, потом к сжатому пересказу.

8. Автоматизация навыков идет параллельно с изучением программного материала. Теорию, подлежащую усвоению, рассматриваем на материале, упрощенном до уровня обучающихся данной группы. Искусственно отсекаем «лишнее», чтобы внимание обучающихся сосредоточить на главном, что подлежит прочному запоминанию. Умение формируем на однотипном материале. По мере усвоения, материал усложняем и дифференцируем, но пока сохраняем его однотипность.

9. Все виды деятельности, названные выше, сопровождаются устным проговариванием, в т. ч. нужно использовать практику перевода текста задания к упражнению в алгоритм, который проговаривает сам обучающийся (Что нужно сделать по заданию? 1...2...3...)

10. Испытываемые трудности всегда носят индивидуальный характер, поэтому при работе с рассматриваемой группой учащихся необходим индивидуальный подход, который включает и индивидуальную работу над ошибками.

Рекомендации по работе с обучающимися с уровнем подготовки «3» и «4»

В работе с данной группой также необходимо определить причины неуспешности в обучении. В коррекционной работе действуют те же подходы, что и в работе с группой «2» и «3», только будет расширяться объем текстов и усложняться их грамматическая модель, упрощение текстов будет минимальным, навык будет формироваться не только при выполнении однотипных действий, но и при сопоставлении схожих случаев. Например, сопоставляем предложения, в которых слово *это* является местоимением и выполняет роль подлежащего, с предложениями, в которых *это* является указательной частицей или местоимением, выполняющим роль определения. Этот важный методический прием поможет в дальнейшем вновь избежать работы с предложением на формальном уровне.

Все виды работ сопровождаются графической работой. Это подключает зрительный анализатор, овнешняет процедуры анализа. Работая рукой, обучающийся активизирует механизмы мышления и памяти.

При работе с этим контингентом обучающихся стоит сделать акцент на обучении пересказу. Здесь тоже нужна поэтапность: сначала обучаем подробному пересказу, потом сжато; сначала пересказываем устно, затем письменно. Общая логика предъявления текстов для пересказа определяется движением от зрительного предъявления к слуховому. Такая логика обусловлена спецификой функционирования психических функций человека и речи, было бы неправильно этим пренебрегать.

Начать работу можно с пересказа по предложениям, устный пересказ можно повторить несколько раз, добиваясь уверенности в воспроизведении исходного текста, а потом текст пересказа можно записать. Возможна работа в парах, в группах сменного состава с организацией взаимопроверки.

Учим работать с черновиком. Например, для подготовки к изложению в формате ОГЭ используем большие поля, чтобы на полях делать записи во время повторного прослушивания и сборки текста. Или делим страничку на три части,

соответствующие трем микротемам. Оставляем пространство между строк, тогда в свободное пространство можно вписывать текст, используя значки.

Если у ребенка сохраняются некомпенсированные нарушения пространственной ориентации, ему трудно работать с черновиком – такие дети не осознают расположение текста в пространстве. Разумеется, работу по преодолению любых мозговых дисфункций нужно начинать как можно раньше, не накануне экзамена.

Рекомендации по работе с обучающимися с уровнем подготовки «4-5»

Причины имеющихся дефицитов по русскому языку у обучающихся разные, но большинство проблем связано с фрагментарностью имеющихся знаний по предмету и недостаточной сформированностью у этой группы метапредметных навыков самоорганизации, коррекции, умения действовать по алгоритму, анализировать, сравнивать, обобщать, связывать совершаемые мыслительные действия в систему, приводящую к результату. Учителю, работающему с обучающимся, испытывающим дефициты по предмету, важно понимать, что, несмотря на различие конкретных случаев, преодоление проблем всегда будет связано с поэтапностью формирования умений и навыков, с выстраиванием системы с помощью конкретного алгоритма, следование которому сначала автоматизирует навык, а затем приведет к успеху. Важно понимать, что это длительный процесс, в котором преодоление предметных дефицитов и формирование метапредметных навыков должно идти параллельно.

Текстовый материал для данного контингента усложняется, материал учебника уже не адаптируется в сторону упрощения. На первый план выходит умение видеть всю языковую систему: фонетический, морфемный, морфологический и синтаксический уровни – это дает возможность применить изучаемое правило и впоследствии справиться с заданиями в формате ОГЭ.

Рассмотрим подходы к организации изучения данной категории обучающихся синтаксиса и пунктуации:

1. При чтении предложения необходимо обращать внимание, простое оно или сложное. В сложноподчиненном предложении на границу частей указывают подчинительные союзы и союзные слова, которые необходимо знать и научиться находить в предложении. Этот навык позволяет определять количество грамматических

основ и не пропускать их, а также не совершать ошибки, когда подлежащее и сказуемое оказываются взятыми из разных частей предложения. Наиболее распространенными союзными средствами являются следующие: *который, что, потому что, чтобы, если, когда, ли, сколько* и др. При этом необходимо помнить, что союзное средство может находиться как на стыке главной и придаточной части, так и в начале предложения.

2. При нахождении одного подлежащего или одного сказуемого необходимо проверять, не входит ли один из главных членов в ряд однородных. Обобщающее слово и однородные члены всегда являются одним членом предложения, следовательно, в предложении, где обобщающее слово является подлежащим, ряд подлежащих будет состоять более чем из двух слов.

3. Важно помнить, что подлежащее может быть выражено неделимым сочетанием. В этом случае такие слова, как *большинство, ряд, множество, один*, количественные числительные и некоторые др. будут стоять в именительном падеже, а часть, несущая смысловую нагрузку, представлять чаще всего существительное в родительном падеже или существительное в родительном падеже с предлогом, например, *большинство ученых, один из случаев, ряд событий, пять элементов* и др. Нужно помнить и о том, что часто происходит необоснованное расширение подлежащего, когда к нему относят зависимые определения. В научных и научно-популярных текстах подлежащие, состоящие из существительного и прилагательного/причастия или из существительного и существительного в родительном падеже могут встретиться только в случае, если это термин или имя собственное, например, *Черное море, абберрация света, односоставное предложение* и др.

4. При работе со сказуемым необходимо обращать внимание на глагол в форме одного из наклонений и помнить, что в русском языке есть глаголы, которые выполняют роль связок. Это такие глаголы, как *быть, становиться, являться, мочь, начать, продолжать* и некоторые другие. Навык нахождения их в тексте даст возможность не пропустить составные сказуемые.

5. При определении, каким членом предложения является неодушевленное существительное, можно предложить учащимся произвести замену его на личное местоимение. В случаях, когда неодушевленное существительное стоит в винительном падеже, замена будет обнаруживать этот падеж. При замене существительного

шарики в предложении «*Шарики надувают легким газом*» на местоимение *их* становится понятно, что это существительное стоит в форме винительного, а не именительного падежа.

6. В односоставных предложениях очень важно обращать внимание и на форму сказуемого: если оно стоит во множественном числе, то стоящее при нем существительное в единственном числе не может быть подлежащим, как, например, в предложении *Диалог противопоставляют монологу*. Эта ошибка связана и с формальным отношением к выделению грамматической основы без учета смысла предложения.

7. Необходимо обращать внимание на случаи, когда союзное слово играет роль подлежащего. Необходимо научить заменять союзное слово существительным (обратный прием тому, который описан в п.5) или личное местоимение. В предложении «*Леонардо начертил роликовую цепь, которая и сегодня применяется в велосипедах, мотоциклах и множестве других механизмов*» при замене союзного слова *который* на существительное *цепь* или местоимение *она* становится очевидно, что это слово в предложении является подлежащим.

8. Последовательность работы: сначала анализ предложений, затем выводы о знаках и др. Нередко обучающиеся прерывают процесс наблюдения, высказывая догадки о постановке знаков. Даже если это верная догадка, ее надо проверить, вернувшись к прерванному анализу.

9. Помнить: без понимания смысла текста невозможно верное обозначение грамматической основы.

10. Все мыслительные действия по-прежнему сопровождаются графическими обозначениями.

Рекомендации по работе с обучающимися с уровнем подготовки «5»

Обучающимся с высоким уровнем подготовки можно предлагать такие дополнительные задания и материалы, позволят им развиваться дальше. При этом технология работы сохраняется (рассматриваем примеры работы над синтаксисом и пунктуацией):

1. Чтение научного, научно-популярного, художественного или публицистического текста должно быть осмысленным. Необходимо сформировать навык, когда, прочитав текст, учащийся, например, перед выполнением синтаксического анализа будет отвечать на вопрос, о чем прочитанный текст, какова его основная мысль. Этот простой

навык даст возможность осмысленно читать каждое предложение, видеть связь между ними, а значит, понимать, в каких словах предложения находится смысловое и грамматическое ядро.

2. Продолжаем трансформировать предложения с одной конструкцией в другую: задания на составление конспекта, тезисов.

3. От заданий, содержащих сходные ситуации, переходим к заданиям, предполагающим перенос знаний и умений в новую ситуацию и к олимпиадным заданиям.

4. Совершенствуем работу с черновиком.

5. Поощряем учеников к самостоятельной работе, анализу и критическому мышлению, чтобы развивать их умственные способности.

Таким образом, навык осмысленного чтения и привычка выполнять логические действия последовательно, анализировать, сопоставлять языковые явления, трансформировать их и делать выводы на основе собственных наблюдений, навык действия по алгоритму с возможностью обращаться к справочным материалам постепенно будут способствовать формированию у обучающихся с разным уровнем подготовки функциональной грамотности, универсальных учебных действий.

Последовательное, поэтапное и системное преодоление проблем при выполнении конкретного задания естественным образом поможет обучающемуся, имеющему пробелы в освоении предмета, почувствовать себя более успешным и в других областях, а значит, повысит мотивацию к учебной деятельности.

Администрациям образовательных организаций

1. Создать условия для изучения русского языка как неродного (требуемый уровень – не ниже базового);
2. В случае наличия возможностей включать в учебный план индивидуально-групповые занятия для адресной помощи обучающимся с разным уровнем подготовки;

3. Способствовать расширению доступа к помощи логопедов и дефектологов обучающихся, нуждающихся в коррекционно-развивающей работе;

4. Способствовать усилению просветительской роли образовательных организаций (в урочной и внеурочной деятельности) для преодоления ограниченности культурного кругозора обучающихся, для их этносоциокультурной адаптации.

ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей

1. Актуализировать в содержании ДПП потенциал мониторинговой деятельности с целью изучения эффективности дифференцированной работы с обучающимися с разным уровнем подготовки для выработки индивидуальных рекомендаций педагогам;

2. Включить в содержание ДПП ПК вопросы, посвященные когнитивным аспектам обучения.

3. Создать условия для выявления лучших практик организации дифференцированной работы и для их распространения через создание стажировочных площадок, посещение уроков в рамках ДПП, проведение выездных лабораторий, вебинаров, в рамках конференций.

4. Привлекать к работе в предметной комиссии молодых педагогов со стажем работы от 3-х лет, в том числе тех, кто еще не работает в выпускных классах, с тем чтобы формировать у них перспективный взгляд на свою деятельность.

5. В рамках проведения ДПП по подготовки экспертов поощрять публичные формы защиты поставленных экспертами баллов; игровые формы работы (ситуация экспертной оценки, апелляция), с тем чтобы экспертная деятельность была более осознанной, протекала в активном деятельностном режиме, способствовала формированию экспертных компетенций и ответственного отношения, а также для противодействия тенденции выставлять баллы «по среднему».

1.3. ...по другим направлениям (при наличии)

Рекомендуется использовать текстоориентированный подход в преподавании всех учебных дисциплин и предупреждать случаи, когда обучающихся дополняет при ответе мысль учителя, не дает правильного ответа.