



С. Н. СИРЕНКО

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ОБОБЩЕННЫХ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Обосновываются причины, целесообразность, условия эффективного внедрения компетентного подхода в систему общего среднего образования. В качестве средства формирования и диагностики компетенций школьников автор рассматривает обобщенную задачу. Раскрываются характеристики обобщенных задач, методика их проектирования и применения в учебном процессе школы.

Article is devoted introduction problems competent approach in system of the secondary education. The reasons, expediency, conditions of effective introduction competent approach in the secondary school are proved. As formation and diagnostics competences means the author considers the generalized tasks. Characteristics and levels of the generalized tasks, the methods of their designing, application in educational process of school, and also their examples are resulted.

Компетентный подход в общем среднем образовании

Анализ ряда работ российских и отечественных исследователей показывает, что в педагогической науке и практике на основе компетентного подхода происходит переориентация в постановке целей и оценке результатов образования (см. Байденко 2004; Болотов 2003; Вербицкий 2010; Зимняя 2004; Жук 2009; Новиков 2011; Татур 2004; Хуторской 2003). Традиционные критерии качества образования, которые сводились к освоению учащимися или студентами определенных знаний, умений и навыков, дополняются такими понятиями, как «компетенция» и «компетентность» обучающихся.

До настоящего времени проблема обоснования сущности, состава и процесса формирования важнейших компетенций (компетентностей) в большей степени разрабатывалась в основном для высшего образования. Результаты исследований по проблемам формирования компетенций у учащихся школы в недостаточной степени представлены в научной психолого-педагогической литературе. Ученые, занимающиеся данным научно-педагогическим направлением (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, В. В. Сериков, А. М. Новиков), отмечают его актуальность и одновременно предупреждают от скоропалительных административных реформаторских решений, направленных на скорейшее внедрение компетентного подхода в школьное образование.

К настоящему моменту используются следующие определения понятий «компетенция» и «компетентность». Согласно О. Л. Жук (см. Жук 2009), компетенция рассматривается как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные и социально-личностные проблемы. Компетентность – это обобщенная характеристика профессионализма современного специалиста, которая формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями человека при условии его мотивированности, актуализации эмоционально-волевой сферы и саморегуляции. И. А. Зимняя (см. Зимняя 2004) подчеркивает, что компетентность – это актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека. Как отмечает В. А. Болотов и В. В. Сериков (см. Болотов, Сериков 2003), компетентность объединяет опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

В педагогической литературе часто используется термин «ключевые компетенции» (см. Key competences for lifelong learning 2007), который впервые появился в 1992 г. в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе». Как указывает О. Л. Жук, ключевые (или базовые, универсаль-

ные) компетенции способствуют эффективному решению разнообразных задач во многих областях и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний, умений, универсальных способностей. Ключевые компетенции являются инвариантными по отношению к предметной области. Овладение ими отражает прежде всего эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями (см. Жук 2009). В качестве ключевых (базовых) компетенций, как правило, рассматриваются следующие: общение на родном и иностранных языках, математическая компетентность, компетенции в науке и технологиях; информационная компетентность (или компетентность в области информационно-коммуникационных технологий), обучение на протяжении всей жизни; социальные и гражданские компетенции; умения проявлять инициативу и предпринимательство; способность выражать себя в культурной сфере (см. Key competences for lifelong learning 2007).

Среди основных причин, обуславливающих внедрение компетентностного подхода в систему общего среднего образования, можно указать:

– односторонность, несбалансированность традиционного образования, в котором вместо целостного социокультурного опыта ученики осваивают лишь одну из его составляющих – знаниевый компонент (Болотов 2003);

– объективную необходимость у выпускников школы жить в быстро меняющемся мире, уметь мобилизовать накопленные знания и умения в сложных ситуациях социально-личностного, профессионального характера; традиционное школьное образование, которое преимущественно ориентировано на передачу «готовых» знаний (см. Хуторской 2003);

– общеевропейскую и мировую тенденции интеграции и глобализации мировой экономики с необходимостью гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, что характерно для стран, вступивших в Болонский процесс (см. Байденко 2004);

– нормативные акты и предписания, определяющие стратегии развития образования. Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс определена, например, предписаниями Совета Европы (Совета культурной кооперации) и российской Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. Так, в Концепции применительно к общему среднему образованию отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции» (см. Концепция модернизации 2001).

Из вышесказанного следует, что, несмотря на различия в перечне компетенций выпускников школ у разных авторов, схожими могут быть позиции о необходимости введения интегрированного показателя (или набора показателей), который позволял бы оценить и сопоставить качество подготовки различных групп учащихся в различные временные периоды. Важной также является высказываемая авторами позиция о правомерности и целесообразности рассмотрения в качестве такого показателя ключевых (базовых) социально-личностных компетенций выпускника школы.

Внедрение компетентностного подхода в школьное образование не может произойти мгновенно в течение короткого промежутка времени. Это поэтапная работа, для проведения которой необходимо выполнение ряда условий, важнейшими из которых являются:

1) осознание и понимание необходимости перехода на компетентностный подход на всех уровнях образования участниками образовательного процесса и потребителями образовательных услуг (руководителями, учителями, учащимися, администрацией школы, родителями, работодателями);

2) накопление и анализ передового опыта работы учителей-новаторов, обоснование методик обучения на основе этого подхода, разработка и внедрение учебно-методического обеспечения по предметам с учетом требований компетентностного подхода;

3) соотнесение компетентностного подхода с другими подходами (системным, деятельностным, личностным) и теориями (проблемного обучения, личностно ориентированного образования, развивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий); обеспечение взаимосвязи при их внедрении в практику, а также между процессами развития компетенций и воспитанием учащихся;

4) необходимость достаточного финансирования со стороны государства; недопустимость применения исключительно административных мер по внедрению компетентностного подхода (приказов, внешнего контроля, проверок, административных взысканий и наказаний);

5) наличие учебников и методических пособий, разработанных на базе компетентностного подхода, готовность педагогов работать в его рамках;

6) обеспечение преемственности в реализации компетентностного подхода в школе и вузе, согласованности целевых установок в развитии у обучающихся компетенций на всех ступенях образования (школа, ссуз, вуз).

Как показывают результаты нашего исследования, для внедрения компетентностного подхода в практику необходимо не только обеспечить формирование у школьников практических знаний с усилением прикладного аспекта изучаемых дисциплин, но и придать им проблемный, исследовательский, межпредметный характер. Эти требования могут обеспечиваться через конструирование деятельностного типа содержания образования, главным элементом которого являются так называемые обобщенные задачи, в сочетании с активными методами обучения и воспитания.

Обобщенная задача как средство формирования и диагностики компетенций

Результаты проводимых нами исследований позволяют заключить, что важным компонентом содержания образования, выступающим средством как формирования, так и диагностики компетенций, является обобщенная задача (см. Жук 2006; Жук 2007; Сиренко 2003). В названных работах представлены сущность, методика разработки и внедрения в учебный процесс вузов обобщенных задач по педагогическим дисциплинам «Основы психологии и педагогики», «Педагогика» для студентов различных специальностей (см. Жук 2007, 2009) и предметам математического и информационного циклов для школьников и студентов (см. Колесников, Сиренко 2008, 2010; Сиренко 2003).

Не привязываясь к специфике учебного предмета, можно отметить, что обобщенные задачи обладают общими чертами с учебными в теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова и личностно развивающими ситуациями в концепции личностно ориентированного обучения по В. В. Серикову.

Использование обобщенных задач в учебном процессе имеет ряд позитивных особенностей, способствующих появлению у школьников социально-личностных компетенций, а именно:

- формирование у обучающегося общеучебных умений или универсальных способностей к анализу, сопоставлению и сравнению, систематизации, синтезу знаний, принятию решений, соотнесению результата с поставленной целью, обмену информацией. Названные умения и универсальные способности обеспечивают овладение ключевыми социально-личностными компетенциями, составляющими основу обучения на протяжении всей жизни, оперирования межпредметными понятиями;

- нахождение общего способа решения целого класса аналогичных задач, что способствует переносу знаний и умений в новые условия, возможно не заданные обучением;

- реализация целостного проекта деятельности, включающего в себя этапы: 1) анализ ситуации и постановка целей и задач исследования (деятельности); 2) выдвижение гипотез; непосредственное проектирование деятельности, направленной на достижение целей; 3) проверка гипотез; 4) оценка и корректировка деятельности на основе рефлексии ее результатов. Осуществление такого проектного подхода помогает придать изучаемому материалу практико-ориентированный характер при сохранении достаточно высокого уровня научности;

- формирование у учащегося готовности к самоопределению, навыков рефлексии, сотрудничества. Кроме того, обобщенная задача решается на личностном уровне и переживается как жизненная проблема. Таким образом, используются не только знаниевый компонент содержания образования, но и личностный. Перечисленные качества личности выпускника школы являются залогом его мобильности, успешной реализации в профессиональной и личностно-социальной сферах, а также составляющими профессиональной компетентности;

- использование для решения данных задач межпредметных знаний, которые дают возможность отразить общность человеческого опыта, заложенного в разных научных областях (см. Жук 2007).

Проблема диагностики сформированности компетенций является одной из самых дискуссионных в области теории и практики образования. Например, российские ученые зачастую поднимают вопрос о валидности диагностических процедур, используемых в рамках международного исследования PISA, направленного на оценку качества национальной системы школьного образования на основе сформированности у 15-летних школьников ключевых компетенций. При этом они отмечают необходимость пересмотра ряда заданий и ответов на них, аргументируя это тем, что предъявляемые школьникам задания в процессе испытания PISA не соответствуют специфике (традициям) образования на постсоветском пространстве. Существуют и другие испытания, ориентированные на анализ качества школьного образования (например, PIRLS – оценка и сравнение уровня, качества чтения, понимания и пересказа текстов учащимися начальных классов, TIMSS – качество образования выявляется на основе сформированности у школьников предметных знаний по естествознанию и математике). Результаты этих испытаний отличаются друг от друга. Например, Россия, которая занимает места ниже среднего в PISA, показывает высокие результаты в PIRLS и TIMSS, что связано со спецификой организации школьного образования на постсоветском пространстве, в котором результаты образования жестко привязаны к учебному материалу в его предметной форме (см. Ермаков 2008).

Известно, что методы контроля и оценки результатов образования более эффективны, если они учитывают специфику целей и содержания образования, а также используемых методов обучения.

В этой связи и методы диагностики уровня сформированности компетенций у школьников должны подбираться с учетом поставленных целей, содержания и методов обучения. Описанные выше отличительные особенности обобщенных задач позволяют рассматривать их и как средство диагностики ключевых социально-личностных компетенций.

Для измерения уровня сформированности компетенций с использованием обобщенных задач могут быть предложены два подхода, дополняющие друг друга, – монопредметный и мультипредметный.

В рамках монопредметного подхода измерения осуществляются в виде традиционных форм текущего и итогового контроля по каждому конкретному учебному предмету в рамках учебного плана (например, по предмету «Информатика»). Данный подход более привычен для учителей средней школы. Он не требует существенного дополнительного времени для проведения каких-либо специальных диагностических процедур. Измерения могут быть проведены в рамках контрольно-оценочных мероприятий, осуществляемых в учебном процессе.

Мультипредметный подход связан с измерением ключевых компетенций, которые формируются в процессе изучения не одного, а нескольких предметов. При этом обязательно учитываются межпредметные связи. Диагностика сформированности ключевых социально-личностных компетенций (как более интегрированных характеристик в системе качеств личности) будет эффективной, если она проводится по завершении определенного цикла (периода, уровня) обучения.

Приведем пример диагностики компетенции в области информационно-коммуникационных технологий с помощью разработанных нами обобщенных задач. Напомним, что в рамках выработанного традиционного понимания информационная компетентность учащихся школы включает уверенное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебно-профессиональной деятельности, досуге, а также повседневном общении. Она определяется базовыми навыками использования компьютера для доступа к информации, ее квалифицированного и быстрого поиска, хранения, обработки, адекватной интерпретации, оценки, а также обмена. Информационная компетентность предполагает умение взаимодействовать, в том числе и в компьютерных сетях.

С одной стороны, данная компетенция формируется преимущественно в ходе изучения предмета «Информатика». С другой стороны, вклад в ее развитие в той или иной мере вносят все учебные предметы. Высокий уровень информационной компетентности может значительно повысить степень и глубину освоения материала по другим учебным дисциплинам, а также формирование иных ключевых компетенций.

Для измерения уровня сформированности компетентности предлагается использовать задачи репродуктивного, продуктивного и интегративного характера. В основу указанной классификации положен уровень сложности решения задач.

Первый уровень (репродуктивный). На этом уровне применяются традиционные задачи из учебника, тестовые задания, примеры, решаемые по образцу. Для их выполнения требуется знание основных правил, алгоритмов, формул. Эти задачи проверяют начальный (или низкий) уровень сформированности компетенции, а именно овладение учащимися знаниями и репродуктивными умениями.

Второй уровень (продуктивный). Задачи этого уровня являются обобщенными. Они требуют от учащихся проявлять определенные умения: дать интерпретацию описанному явлению или процессу с разных точек зрения; применять знания и умения во внеучебной ситуации. Очень часто эти умения связаны со способностью видеть проблему, формализовать ее на языке науки (учебной дисциплины), абстрактно мыслить, моделировать; производить оценку параметров, в том числе математическую (например, оценивать значение параметров больше-меньше, скорость их изменения и т. д., сравнить значения «до-после» или с эталоном). Решение задач этого уровня направлено на выявление средней (или достаточной) степени сформированности диагностируемой компетентности.

Третий уровень (интегративный). Рассчитан на решение межпредметных обобщенных задач (выполнение комплексных лабораторных работ). Предполагает генерирование, создание новой информации из имеющейся, оперирование межпредметными знаниями, получение конкретного продукта, выполнение целостного проекта деятельности. Алгоритм реализации задач этого уровня, как правило, не задан. Для их решения необходимо использование умений, сформированных на двух предыдущих уровнях, что свидетельствует о высокой степени сформированности диагностируемой компетенции.

Примеры обобщенных задач по дисциплине «Информатика» для диагностики информационной компетентности

Приведем примеры обобщенных задач различного уровня, направленных на формирование и диагностику у школьников ключевых социально-личностных компетенций.

7 класс. Задача 7.1 (2-й уровень).

Прочитайте следующий отрывок из романа Жюль Верна «Дети капитана Гранта»:

...Кевендиш говорит, что патагонцы крепкие, рослые люди, – продолжал Паганель. – Гаукинс утверждает, будто они великаны, Лемер и Схоутен сообщают, что они одиннадцати футов ростом.

– Прекрасно! Свидетельство этих людей заслуживает доверия, – заметил Гленарван.

– Да, но такого же доверия заслуживают Вуд, Нарборо и Фалькнер, а по их словам, патагонцы – люди среднего роста. Правда, Байрон, Ла Жироде, Бугенвиль, Уэллс и Картерс доказывают, что рост патагонцев в среднем равен шести дюймам, тогда как господин Д’Орбиньи, ученый, лучше всех знающий эту страну, утверждает, что их средний рост – пять футов четыре дюйма.

– Но где же истина среди этих противоречий? – спросила леди Элен.

Задание. Приведенная выше дискуссия воспринималась бы интереснее, если имелось более четкое представление об упоминающихся в ней значениях роста патагонцев в метрах и сантиметрах.

Напишите программу перевода футов и дюймов в метры и сантиметры. При наличии такой программы читать приключенческую литературу будет намного интереснее. Воспользуйтесь справочной литературой или Интернетом, чтобы узнать, сколько миллиметров составляет один фут.

8 класс. *Задача 8.1* (3-й уровень).

Напишите программу, которая позволит определить дату завтрашнего дня. Продумайте, как должна работать программа в случае, если в месяце не 31, а 30 дней. Учитывайте также, что в феврале 28 дней, но в високосном году их 29. Уточните, какие годы считаются високосными, используя Интернет или другие источники.

9 класс. *Задача 9.1* (3-й уровень).

С помощью возможностей компьютерной анимации и серии соответствующих фотографий создайте миниатюру о том, как летят облака, растут овощи, развивается человек и т. п., сделайте необходимое текстовое или звуковое оформление.

10 класс. *Задача 10.1* (3-й уровень).

Наверно, вы уже знаете, что во многих странах постепенно избавляются от ламп накаливания. Потребителям предлагают переходить на компактные люминесцентные лампы, которые у нас называют энергосберегающими. В Австралии, Канаде, США, Израиле и некоторых странах Евросоюза приняты законы, в соответствии с которыми к определенному сроку производство и продажа большинства видов обычных лампочек будут прекращены.

Известно, что срок работы лампочки накаливания примерно 1000 ч. Люминесцентная лампочка может гореть от 6000 до 10 000 ч. При этом она примерно в 3–3,5 раза потребляет меньше энергии (иногда производители пишут, что до 5 раз). Рассчитайте, через какой промежуток времени окупит свою стоимость энергосберегающая лампочка. Какие достоинства и недостатки имеются у энергосберегающих лампочек? А что делать, если эта лампочка разбилась? Какие проблемы могут возникнуть в связи с массовым использованием энергосберегающих лампочек?

11 класс. *Задача 11.1* (2-й уровень).

Создайте при помощи WYSIWYG-редактора, языка HTML или свободно распространяемой CMS (Content management system) личную web-страницу, разместите на ней информацию о себе, своих увлечениях, достижениях и т. д.

* * *

Таким образом, обобщенная задача может выступать эффективным средством формирования и диагностики ключевых социально-личностных компетенций учащихся. Для ее решения ученики должны использовать не только знания, но и опираться на ценности и собственный учебно-социальный опыт. Включение в содержание учебного материала комплекса обобщенных задач поможет, сохраняя достаточный уровень научности и теоретической направленности образовательного процесса в школе, придать ему личностный, практико-ориентированный, межпредметный характер, что и обеспечит формирование у школьников социально-личностных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

Байдено В. И. Компетентный подход в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4–12.

Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

Вербицкий А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

Ермаков Д. Откуда и куда ведет компетентный подход // Народное образование. 2008. № 7. С. 181–187.

Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход. Минск, 2009.

Жук О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: Учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; Под общ. ред. О. Л. Жука. Минск, 2007.

Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.

Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авт. версия. М., 2004.

Колесников А. В., Сиренко С. Н. Развитие системно-аналитического мышления у студентов социально-гуманитарных специальностей средствами компьютерного моделирования с элементами синергетики // Открытое образование. 2010. № 2. С. 4–14.

Колесников А. В., Сиренко С. Н. Цикл комплексных лабораторных работ на ЭВМ с элементами синергетики // Информатизация образования – 2008: интеграция информационных и педагогических технологий: Материалы Междунар. науч. конф. (Минск, 22–25 окт. 2008 г.). Минск, 2008. С. 266–268.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html. Дата доступа: 15.04.2011.

Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М., 2011.

Сиренко С. Н. Содержательно-методические аспекты личностно-ориентированного образования: методические рекомендации / С. Н. Сиренко; Под науч. ред. О. Л. Жук. Минск, 2003.

Сиренко С. Н. Комплексная обобщенная задача как средство интенсификации процесса обучения в вузе // Математика, информатика, их приложения и роль в образовании: Тезисы докладов Российской школы-конференции (Москва, 14–18 дек. 2009 г.). М., 2009. С. 429–431.

Сиренко С. Н. Синтез фундаментальной и прикладной составляющих в курсе информатики на основе использования межпредметных связей // Педагогическая информатика. 2011. № 3. С. 30–38.

Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.

Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

Поступила в редакцию 27.04.12.

Светлана Николаевна Сиренко – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования.

НАРГЕС АШТИАНИ

ОБУЧЕНИЕ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА ФОРМОЙ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА ЛИЦА В РУССКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Отобраны теоретические сведения о структурно-семантических признаках конструкций, выполнена презентация грамматического материала, создан комплекс упражнений для обучения иранских студентов выражению семантического субъекта формой Р. п. лица в русских предложениях с учетом их персидских эквивалентов.

The theoretical data about structural-semantic characteristics of constructions are selected, grammar material presentation is performed, the set of exercises used in teaching Iranian students to express semantic subject by the use of genitive case form in Russian sentences taking into account their Persian equivalents is created.

Программой по русскому языку для усвоения иностранными студентами (начальный этап, элементарный уровень) определен корпус моделей выражения семантического субъекта косвенным падежом имени: **У + N₂ (Pron₂); N₃ (Pron₃); N₄ (Pron₄); N₅ (Pron₅)**. Семантический субъект в зависимости от лексического значения формы косвенного падежа имени и семантики предиката воплощает разнообразные значения: субъект существования; субъект активного действия; субъект внутреннего или внешнего неактивного состояния; субъект владения, обладания; субъект возрастного состояния и др.

Разнообразие значений, выражаемых семантическим субъектом, продуктивность в речи конструкций, его содержащих, отсутствие такого явления в языке фарси – все это обусловило создание специальной системы работы, которая направлена на обучение иранских студентов пониманию русских высказываний с различными способами выражения семантического субъекта и употреблению их в собственной речи. Для занятий по грамматике избран теоретико-практический путь (А. А. Леонтьев, М. Н. Найфельд). В нем выделяются следующие этапы работы над грамматикой: «1) презентация грамматических явлений и создание ориентировочной основы для последующего формирования грамматического навыка; 2) формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи. Этот этап подразделяется на два периода: а) стереотипизация навыков; б) формирование вариантов навыка в изменяющихся условиях; 3) включение грамматических навыков в речевое (коммуникативно-речевое) умение; 4) развитие речевых умений» (Методика 1990, 71–72). При обучении персоговорящих студентов способам выражения семантического субъекта максимум внимания уделяется подготовительным упражнениям: имитативным, подстановочным, трансформационным и репродуктивным.

1. Теоретические сведения о структурно-семантических особенностях конструкций с субъектом, выраженным формой родительного падежа лица. Форма Р. п. имени с субъектным значением употребляется в утвердительных конструкциях, в которых сообщается: 1) о наличии у субъекта предмета (*У него есть приглашение*); 2) о неактивном состоянии субъекта (*У него тоска*); 3) об активном физическом состоянии субъекта (*У него болит нога*). Форма Р. п. имени с субъектным значе-