

ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития речи учащихся приобретает всё большую остроту в условиях динамичного нарастания потока информации, в который со стремительной быстротой вовлекаются школьники, охотно поддаваясь информационному разнообразию. В статье рассматривается организация работы учащихся в учебном процессе через деятельность, мотивированную диалоговым как полисубъектным взаимодействием. При этом внимание заостряется на том, какие речевые навыки приобретают школьники в процессе учебной деятельности, поскольку именно они и будут служить в дальнейшем критериальными показателями эффективности условий диалогового взаимодействия для развития речи учащихся.

Ключевые слова: диалоговое взаимодействие, рефлексивная способность, виды речи, активная деятельность, интериоризация, полисубъектные общности.

Связь речевой деятельности и общего психического развития ребенка всегда были предметом внимания психологов, так как помогала решать наиболее общую и методологически значимую проблему соотношений мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже). В речи человек передает собеседнику свои мысли, чувства и отношения. В этом случае речь выступает как средство общения; речь одновременно управляет поведением и познавательными процессами человека. В основе речи лежит язык, представляющий собой основную знаковую систему, используемую людьми.

Речь учащихся непрерывно развивается под влиянием различных условий (языковая среда, жизненная активность личности, чтение и т. д.). Обучение должно сделать этот процесс орга-

низованным, целенаправленным. Содержание знаний по развитию речи, методические приемы, место и формы связи с содержанием обучения, его разных разделов меняются и по объему, и по характеру в зависимости от материала урока и этапа обучения. Язык сам по себе – непрерывно развивающаяся система, на которую воздействует, прежде всего, речь. Основная функция речи и языка – коммуникативная. По разнообразию и развитости речи человека можно судить об общем уровне его развития. Особенно показательны для оценки уровня развития человека его внутренняя, устная и письменная речь. Именно в речи выражаются интеллектуальные способности и общая культура человека. Поэтому в школе решается одна из главных и самых насущных задач – развитие речи ребенка.

Речевые навыки школьника – это широкий круг навыков, связанных с использованием письменного и устного слова: умение построить односложный и развернутый ответ на вопрос; устно и письменно изложить прочитанное или прослушанное в краткой форме и подробно; умение писать разные виды сочинений, письма; составлять конспекты, планы, рефераты. Вот уже второй год многие из этих навыков проверяются на речевом экзамене в 9-м классе.

Сложность развития речи у школьников состоит в том, что сами по себе речевые упражнения не дают необходимого эффекта, которого мы часто ждем от них. Устная и письменная речь, объективирующая процессы сознания, меняется вместе с общим развитием школьника как личности. Поэтому необходимо особенное внимание уделять систематичности развития речи. Для создания такой системы необходимо углубленное изучение соотношения общего и речевого развития школьника, нахождения оптимального координирования видов деятельности ученика. И при этом для систематичности нужно время, время для индивидуальной работы каждого ученика в рамках ограниченного сорока пяти минутами урока.

Современные психологические школы подчеркивают необходимость выхода на более общие представления о целостной организации речезыкового механизма. Исследователи подчеркивают, что речезыковая способность представляет собой двустороннюю сущность: она открыта внешним, социальным влияниям и в то же время содержит в себе принесенный из прошлого внутренний биологический

опыт. Это следует из того, что, с одной стороны, в речевом онтогенезе ясно прослеживаются социальные влияния: дети усваивают тот язык, который им дает ближайшая среда; в определенном возрасте они могут рефлексировать и воздействовать на свой язык, способны к обучению неродным языкам; языковые нормы регулируются и поддерживаются социумом. С другой стороны, речь развивается в соответствии с автономными биологическими законами, не зависящими от желаний окружающих и слабо поддающимися корректировке. Задача психологов состоит в том, чтобы исследовать, прежде всего, вторую указанную сторону речезыкового развития, а педагогическое исследование направлено на изучение внешних условий.

Л. С. Выготский подчеркивал, что речевое мышление не исчерпывает всех форм мысли, однако мышление ребенка развивается в зависимости от овладения средствами мышления [2]. В методике преподавания русского языка речевое развитие понимается как овладение связной речью, умением создавать определенные текстуры, речевые произведения. Более того, Б. М. Теплов заметил, что интеллектуальные способности ребенка всегда являются результатом развития его речи. Но критерии, характеризующие уровень этого развития, определены недостаточно. «Идут интенсивные поиски таких моделей образования, которые отвечали бы требованиям складывающейся постиндустриальной цивилизации» [1. с. 84 – 85].

В 1920-е годы Н. М. Рыбников в статье «Методы изучения речевых реакций ребенка» выделил критерии оценки речи

ученика: манера письма, слог, стиль языка; общая композиция высказывания. Под общей композицией высказывания автор понимал внутреннюю цельность и законченность, согласованность частей, соразмерность, пропорциональность [8]. К критериям он относил и конструкцию фраз, и их периодичность, подчеркивал важность характера изложения (динамичность, статичность). Особое внимание уделял внешней форме (ритмичность, особенности словосочетания, повторение словесных форм); качеству образов (зрительных, слуховых и другие). К этим критериям В. Г. Маранцман добавил критерии, характеризующие степень речевой компетентности и креативного потенциала речи школьника [6]:

- объем активного и пассивного словаря и осознанное употребление его в речи;
- практическое овладение нормами литературного языка и осознание языковых законов;
- оценка речевых высказываний собеседника и художественного текста;
- овладение различными стилями речи и жанрами речевых высказываний;
- соответствие плана содержания и плана выражения в речи;
- обращенность в речи, соотнесение ее с характером аудитории;
- индивидуальный характер, личностность речи (словаря, интонации, образности);
- соотношение устной и письменной речи.

Развитие речи как творческой функции человека возможно лишь при отдельных условиях. Речь, как и всякая

деятельность, результатом которой является воспроизведение бывших в опыте впечатлений или действий, по созданию новых образов или действий, по определению Л. С. Выготского, – «творческая деятельность». Одним из условий речевой деятельности можно считать языковую способность. А. А. Леонтьев рассматривает ее в рамках такой триады: «языковая способность – языковой процесс – языковой стандарт». Языковая способность обеспечивает усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива. Языковая способность как функциональная система имеет свои уровни, соответствующие уровням языка, – лексический, грамматический, синтаксический, стилистический, фонетический и т. д.

Строя высказывания, мы структурируем действительность с помощью языковых средств. Грамматические средства языка отражают не только его особенности, но и способы мышления человека, результаты ориентировки в пространстве и времени, жизни. Поэтому, строя высказывания, ребенку необходимо преодолеть несколько латентных этапов его развития: выделить предметы, осознать их расположение, качество, вербализовать знание о них и т. д. Поэтому развитие речи и психическое развитие человека строго взаимосвязаны: в школьный период ученик проходит несколько этапов психического и речевого развития. В общем случае речь – активный процесс: с помощью слов мы просим, требуем, выражаем свои чувства и мысли (даже если порой это оказывается неуместным), стремимся воздействовать на окружающих людей. Слово

работает, словом мы активно действуем.

Таким образом, вполне очевидно, что развитие речи – одна из важнейших областей методики и одна из важнейших ее задач. В школе нет ни одного урока, где бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя всех предметов следят за речью учащихся, объясняют значения новых слов, оценивают последовательность ответов: их полноту и выразительность. Базу для развития речи создают уроки русского языка, чтения, риторики. Работа по развитию речи вносит существенный вклад в формирование общей культуры всесторонне развитой, социально-активной личности выпускника школы. Эта работа развивает мышление учащихся, их наблюдательность, вдумчивое и бережное отношение к слову.

Учитывая сказанное, в Санкт-Петербурге на базе ГБОУ школы № 163 Центрального района в рамках опытно-экспериментальной работы было задумано, спланировано и проведено исследование диалогового взаимодействия в учебном процессе как средства развития речи школьников. Респондентами были учащиеся пятых – девярых классов. Цель данного исследования предполагала изучение условий эффективного влияния диалогового взаимодействия на развитие речи школьников. В организации и содержании ОЭР были выбраны основные направления деятельности по развитию речи: овладение нормами литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащегося; обучение различным видам речевой деятельности. Работа проводилась в

двух параллелях: в одной учителя работали, используя общепринятые/традиционные приемы и технологии, а во второй – применяли инновационные технологии диалогового взаимодействия.

Исследование опиралось на методологию системного и деятельностного подходов, разнообразные методы и методики: структурный анализ продуктов детского словотворчества, контент-анализ, метод лонгитюдного наблюдения, построение диаграммы включенности и др.

В ходе исследования решалась задача: определить частоту использования диалоговых технологий и их влияние на активизацию познавательных интересов детей через детей. Традиционный набор методов отличается не только их содержанием, но и формой. При нетрадиционных методах учитель использовал и технологии диалогового взаимодействия, позволяющие ученику не только в основном быть активным слушателем, но и вступать в активный диалог, пользуясь «громкой речью» (по П. Я. Гальперину).

Усилия учителя, использующего на уроке технологии диалоговое взаимодействие, направлены на создание условий для самостоятельной деятельности ученика. Ученик, работая с учебником и внеучебной литературой, самостоятельно изучает материал, открывает законы и решает задачи, формулирует проблемы и задает вопросы, на которые сам и находит ответы; занимается творческой и исследовательской деятельностью, общаясь со своими сверстниками в парах сменного состава, таким образом, имея почти 50 % времени общения говорить, а

50 % – слушать [4]. Ученик при такой организации учебной деятельности (использовании инновационных технологий диалогового взаимодействия) имеет время на развитие устной, письменной и внутренней речи, развивает в себе способность к рефлексивному анализу, приобретая тем самым навыки и умения учебной самостоятельной деятельности.

При использовании в обучении технологий диалогового взаимодействия учащиеся приобретают многие нравственные умения: взаимопомощь, взаимовыручка, уважение к мнению другого. Учебная программа осваивается общими усилиями, т. е. основная деятельность учащегося приобретает коллективный характер. Расширяется и обогащается словарный запас, в результате чего дети не испытывают затруднений в написании различных видов сочинений, в суждениях, отстаивающих их точку зрения.

Один из важных результатов использования диалогового взаимодействия – преобразование самого ученика. Сопоставление используемого учениками тезауруса на наблюдаемых уроках в сравнении с перечнем основных критериев речи во время рефлексии, проведенных в разное время, дало возможность сделать подобное заключение. Дети свободно и правильно умеют выражать свои мысли в письменной речи. Они владеют совокупностью речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать свое собственное. Все это развивает воображение, расширяет тезаурус школьника, делает тем самым речь его более метафоричной, способствует нравственному и духовному развитию личности.

Анализ индивидуальных тестовых работ и рефлексивных высказываний учеников за последние два года показал стабильность внутренних преобразований учащихся. Меняется тезаурус ученика, так как меняется его отношение к себе и одноклассникам, к образовательному процессу и своей деятельности. У учащихся обогащается словарный запас, появляется способность правильно конструировать предложения, связно и последовательно излагать свои мысли; развиваются умения и способности мыслить творчески, анализировать и делать выводы; четко и ясно излагать свои мысли и знания логично, полно, без искажений.

Школьники приобретают возможность глубже разобраться в содержании темы, учатся работать с научной и справочной литературой, раскрепощенно, но предупредительно и заботливо ведут себя друг с другом, ведя диалог по изучаемому материалу или обсуждая проблемы в контексте содержания предмета. Главное для них – готовность обучающихся «к решению трудных проблем в совместной учебной деятельности, формирующая потребность к рефлексивному осмыслению процесса и результатов» качественного обучения в школе [3, с. 8]. Учащиеся постепенно овладевают умениями монологической речи и диалогового взаимодействия.

Итак, описывая эффективность диалогового взаимодействия как средства развития, и, в частности, их речи, можно сделать вывод, что чем выше степень влияния технологий диалогового взаимодействия на развитие речи, тем лучше развиваются творческие и интеллектуальные способности, выявляются эмоционально-ценностные ориентации.

Доброжелательная, раскрепощенная работа учащихся на уроке в малых группах, а также (и прежде всего) в парах сменного состава способствует успешному развитию коммуникативных навыков и метапредметных умений. Урок, выстроенный в диалоговом режиме, ориентирует детей и педагога на сотрудничество и формирование позиции, прежде всего, грамотной, думающей личности.

Использование современных инновационных технологий диалогового взаимодействия в организации учебно-воспитательного процесса предполагает включение субъектов взаимодействия в активное творчество. В результате этого взаимодействия и индивидуальной деятельности остаются небольшие работы в виде текстов, рисунков, диаграмм, анкет. Этот обширный эмпирический материал позволил с опорой на теорию Д. Брунера выбрать в качестве показателей результативности опытно-экспериментальной работы понятия «слово», «образ», «действие» [5].

«Слово», сказанное или написанное без принуждения, раскрывающее представления человека о мире и самом себе, является лучшей характеристикой понимания объективной реальности. Прежде всего, «слово» характеризует смену стилей работы учителя, отмечают переход от авторитарно-либеральной модели к гуманистической. Когда в течение длительного времени учитель занимается исследовательской деятельностью, использование инновационных технологий для него становится естественным процессом, он начинает понимать, что меняется его тезаурус, так как меняется его отноше-

ние к себе и ученикам, к образовательному процессу и своей деятельности. В этом осознании появляется опыт более глубокого понимания учащихся.

Показателем «слова», предполагающим его использование как непосредственно в деятельности, так и в процессе рефлексии, легко можно проверить эффективность занятия в момент его окончания, установив обратную связь с его учениками. «В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями» [7, с. 10]. Достаточно попросить назвать «слово», ассоциирующееся с данным занятием. Обычно называемые ассоциации достаточно точно характеризуют отношение человека к состоявшемуся занятию. Через перечисленные слова просматривается многообразие вариантов отношения учеников к состоявшемуся занятию, но большинство из них указывает на заинтересованное погружение в предложенную самостоятельную деятельность в индивидуальной, парной или групповой работе.

Опыт использования технологий диалогового взаимодействия показал, как у учеников менялось отношение к учебной деятельности. Это подтверждается и показателем, выраженным понятием «образ». В образе сконцентрировано основное содержание внутреннего мира человека. «Субъективность образа» особенно ярко проявляется в процессах творческого характера, о чем свидетельствуют исследования Л. С. Выготского, С. Л. Рубин-

штейна, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова и др. Умение создавать образы и оперировать ими – отличительная особенность человеческого интеллекта. Создание образа характеризуется субъективными установками, стремлением человека к эмоционально-образному выражению своего отношения к окружающему миру, воспроизводству индивидуального, своеобразного видения мира. В технологиях диалогового взаимодействия, структурируя содержание изучаемого материала, учащиеся прибегают к визуальным его изображениям. Качество представляемых образов свидетельствует о глубине понимания изучаемого содержания, развивает творческую мысль, помогает найти более точную интерпретацию приобретаемого знания.

Третий показатель – «действие» – активизирует индивидуально-личностную деятельность каждого субъекта учебного процесса. В данном случае необходимо договориться о значении понятия «активная деятельность». Деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. По своей сути деятельность является социально-преемственной активностью, адресующей себя другим людям. Таким образом, «умственное действие» является одной из составляющих образовательной деятельности. В нашем исследовании нас интересовали уровни процесса интериоризации (превращения внешнего действия во внутреннее). Согласно П. Я. Гальперину, к ним относятся:

- *уровень* прослеживания чужого действия в поле восприятия;
- *уровень* материального действия, выполняемого с материальными объектами;

- *уровень* действия «громкой речи» без предметов;

- *уровень* действия во «внешней речи про себя»;

- *уровень* действия во «внутренней речи».

Показатель «действие» оказался перспективным диагностическим инструментом в ходе опытно-экспериментальной работы. На первом этапе исследования необходимо было зафиксировать уровень выраженности самостоятельности учащихся с целью выявления эффективности разных образовательных технологий диалогового взаимодействия для развития направлений их использования. В экспериментальных классах учащимся было предложено описать глаголами их деятельность на уроке.

Анализируя анкеты перечисленных «действий», можно судить:

- о влиянии личности учителя на рефлексию учеников;

- возрастных отличиях учащихся;
- готовности к преобразованиям;
- мере комфортности на уроке;
- организационных формах процесса учения;

- самостоятельности действий;
- степени выраженности творческого начала на уроках;

- стиле обучения;
- стиле учения;
- традиционной и инновационной направленности в обучении и воспитании;

- увлеченности предметами;
- формирующихся умениях;
- ценностных установках учащихся;

- навыках целеполагания у учащихся и о многом другом.

Сопоставление глаголов, характеризующих деятельность школьников на уроке, позволяет моделировать и классифицировать многообразные ситуации, которые описывают или решают поставленные педагогические задачи, показывают насколько активна была и речевая деятельность.

С использованием принципов контент-анализа (соотношение количественных показателей и их содержательных характеристик) сначала было определено количество выбранных учениками вариантов действий, затем происходило распределение глаголов на группы с учетом способностей, характеризующих метапредметные умения и относящиеся к ним субъектные позиции учащихся. Анализ глаголов, описывающих деятельность школьников на уроке, позволил сделать вывод, что метапредметные умения учащихся в течение трех лет эксперимента не только закрепились, но среди них появились и новые. Одним из них является развитие рефлексивной способности, позволяющей школьникам контролировать свою деятельность, соотнося ее с определенными принципами, правилами, ценностями, различать значимость действий, выполняемых по своему выбору и по обязанности. Все это влияет на самооценку, способствующую становлению конкурентоспособной личности.

Диагностика показывает, что более высоким уровнем развития характери-

зуется способность осознанного выбора собственной деятельности, в то время как для развития способностей к самостоятельному осознанному целеполаганию и к свободе выбора и творчеству требуется более тщательное обеспечение. В нашем эксперименте, согласно его гипотезе, включение детей в диалоговую деятельность должно было дать положительные результаты. Это мы и увидели через два года на речевом экзамене в 9-м классе. Однако, положительный результат бывает с разным уровнем приращения, который в нашем случае был невысоким, так как мы находились в начале пути по применению диалоговых технологий в образовательном процессе.

Рассмотренные технологии диалогового взаимодействия не противостоят возрастным особенностям и младшего школьника, соотносятся с его познавательными интересами и эмоциональной сферой. В процессе диалогового взаимодействия возникают полисубъектные общности, в которых каждый школьник начинает видеть в себе другого [4].

Результаты проведенного исследования подтвердили, что технологии диалогового взаимодействия в четкой системе обучения как дидактическое средство эффективны не только для развития речи школьника, но и для его личностного развития.

Литература

1. Вульфсон Б. Л. Международные организации о проблемах педагогического образования и социального статуса современного учителя // Педагогика. 2010. № 6. С 84 – 90.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

3. Жукова Н. А. Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. : СПб АППО, 2008. 23 с.
4. Казачкова Т. Б. Технологии диалогового взаимодействия (1.2.1.) // Естествознание. Методика преподавания. 11 класс : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / И. Ю. Алексашина [и др.] ; под ред. И. Ю. Алексашиной. М. : Просвещение, 2009. С. 11 – 32.
5. Казачкова Т. Б. Моделирование диалогового взаимодействия в образовательном процессе. Теория и практика : монография. Lambert Academic publishing, 2011. 165 с.
6. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. Е. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцман. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. 288 с.
7. Перминова Л. М. Самопознание: путь к себе : метод. пособие. СПб. : ИОВ РАО, 1994. 86 с.
8. Рыбников Н. А. Методы изучения речевых реакций ребенка // Детская речь / под ред. Н. А. Рыбникова. М. : Книж. ф-ка Центриздата народов СССР, 1927. С. 7 – 22.

References

1. Vul'fson B. L. Mezhdunarodny`e organizacii o problemax pedagogicheskogo obrazovaniya i social'nogo statusa sovremennogo uchitelya // Pedagogika. 2010. № 6. S 84 – 90.
2. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech`. M. : Labirint, 1999. 352 s.
3. Zhukova N. A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya e`motsional`no-cennostnogo otnosheniya shkol`nikov k ucheniyu : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb. : SPb APPO, 2008. 23 s.
4. Kazachkova T. B. Texnologii dialogovogo vzaimodejstviya (1.2.1.) // Estestvoznanie. Metodika prepodavaniya. 11 klass : posobie dlya uchitelej obshheobrazovat. uchrezhdenij / I. Yu. Aleksashina [i dr.] ; pod red. I. Yu. Aleksashinoj. M. : Prosveshhenie, 2009. S. 11 – 32.
5. Kazachkova T. B. Modelirovanie dialogovogo vzaimodejstviya v obrazovatel`nom processe. Teoriya i praktika : monografiya. Lambert Academic publishing, 2011. 165 s.
6. Metodika prepodavaniya literatury` : ucheb. dlya ped. vuzov / pod red. E. Yu. Bogdanovoj, V. G. Maranczman. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie : VLADOS, 1994. 288 s.
7. Perminova L. M. Samopoznanie: put` k sebe : metod. posobie. SPb. : IOV RAO, 1994. 86 s.
8. Ry`bnikov N. A. Metody` izucheniya rechevy`x reakcij rebenka // Detskaya rech` / pod red. N. A. Ry`bnikova. M. : Knizh. f-ka Centrizdata narodov SSSR, 1927. С. 7 – 22.

T. B. Kazachkova

**DIALOGUE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS
AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' SPEECH**

The problem of the development of students' speech becomes more and more acute in the conditions of a dynamic growth of the flow of information, in which schoolchildren are quickly involved, willingly succumbing to the diversity of information. The article discusses the organization of students' work in the educational process through activities motivated by dialogue as a polysubject interaction. At the same time, attention is focused on what speech skills schoolchildren acquire in the process of educational activity, since it is they who will serve as criterion indicators of the effectiveness of the conditions of dialogue interaction for the development of students' speech in the future.

Key words: *dialogue interaction, reflexive ability, types of speech, active activity, interiorization, polysubject communities.*

УДК 37.02

P. B. Майер

**ОБ ОЦЕНКЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ
НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ВХОДЯЩИХ В УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ**

Показано, что семантическая сложность понятия не связана однозначно с физической сложностью обозначаемого объекта, она тем выше, чем реже это понятие используется и чем позже оно входит в тезаурус среднестатистического ученика. Хотя при переходе от микро- к макро- и мегамиру физическая сложность объектов возрастает, термины, обозначающие объекты микро- и мегамира, имеют более высокую смысловую сложность, чем термины, обозначающие объекты макромира. Предложено разбиение совокупности понятий на шесть категорий и оценка их смысловой сложности, соответствующая закону Вебера-Фехнера.

Ключевые слова: *дидактика, закон Вебера-Фехнера, концепт, семантика, сложность, текст, термин.*

Оптимизация обучения требует ранжирования дидактических объектов по сложности. Разработка метода оценки дидактической сложности учебных текстов – актуальная проблема, возникшая на пересечении психодидактики и лингвистики [18]. Как отмечает О. С. Разумовский, «четких процедур измерения сложности нет, так как не ясно, какими свойствами должна обладать величина,

которая может служить мерой сложности: 1) то ли это составной характер и иерархичность системы; 2) то ли это запутанность структуры, частей, элементов; 3) то ли трудная для понимания и описания система» [14].

Согласно представленному в [8] подходу семантическая сложность текста определяется его информативностью. Для ее измерения текст следует