

Термин «синдром дефицита внимания» был выделен в начале 80-х годов из более широкого понятия «минимальной мозговой дисфункции», изучавшейся Е. Kahn и соавт. (1934). Авторы высказали предположение, что двигательная расторможенность, отвлекаемость, импульсивность поведения у детей школьного возраста связана с повреждением головного мозга неизвестной этиологии, и предложили термин «минимальное мозговое повреждение». В дальнейшем в понятие «минимальное мозговое повреждение» были включены нарушения обучения: трудности и специфические нарушения в обучении навыкам письма, чтения, счета; нарушения перцепции и речи. Впоследствии статическая модель «минимального мозгового повреждения» уступила место более динамичной и более гибкой модели «минимальной мозговой дисфункции» (ММД). В 1962 году был введен термин и диагноз ММД (Оксфордская международная группа по детской неврологии), признанный слишком общим и расплывчатым, создающим разночтения в диагностике и лечении. В 1980 г. Американской ассоциацией психиатров была разработана рабочая классификация – DSM-IV (the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition), – согласно которой случаи, описанные ранее как минимальная мозговая дисфункция, предложено рассматривать как синдром дефицита внимания и синдром гиперактивности. Основной предпосылкой явился тот факт, что наиболее частые и значимые клинические симптомы минимальной мозговой дисфункции включали нарушение внимания и гиперактивность. В классификации DSM-IV данные синдромы объединены под одним названием «синдром дефицита внимания/гиперактивности». В настоящее время в США использует-

ся классификация DSM-V. В МКБ-10 синдром рассматривается в разделе «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте» в подразделе «Нарушение активности и внимания» (F90.0) и «Гиперкинетическое расстройство поведения» (F90.1). Также необходимо отметить, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью может быть как первичным, т.е. самостоятельной нозологической единицей, так и возникать в результате других заболеваний, то есть иметь вторичный или симптоматический характер (генетически детерминированные синдромы, психические заболевания, последствия перинатальных и инфекционных поражений центральной нервной системы).

СДВГ – нейробиологическое расстройство, этиология и патогенез которого носят комбинированный характер. Несмотря на значительное количество исследований, проведенных к настоящему времени, причины и механизмы развития СДВГ остаются недостаточно раскрытыми. Таким образом, представляется крайне важным длительное (не менее полугода) наблюдение ребенка группой специалистов для проведения дифференциальной диагностики и постановки клинически обоснованного диагноза синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

Список литературы

1. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Клиникофизиологические проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей (обзор литературы) / М.Н. Панков, А.В. Грибанов, И.С. Депутат и др. // Вестник новых медицинских технологий. – 2013. – Т. 20, № 3. – С. 91–97.
3. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.

Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Информационно-коммуникативная культура: наука и образование»

Педагогические науки

К ВОПРОСУ О ТЕСТИРОВАНИИ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Барышникова О.Е., Пудеян Л.А.

Донской государственный технический
университет, Ростов-на-Дону,
e-mail: olga.baryshnikova.63@mail.ru

В настоящее время нет необходимости убеждать кого-либо в пользе тестов как средстве контроля усвоения лексических и грамматических единиц и владения некоторыми видами речевой деятельности (чтения и аудирования). В известных условиях это средство контроля является оптимальным по надежности и экономичности, а именно когда возникает необходимость про-

контролировать знания и умения на уровне узнавания, на уровне простейшей мыслительной операции, являющейся фундаментом для овладения операциями более высокого порядка.

То, что выполнение тестов базируется на узнавании, элементарной психической функции, обычно относят к недостаткам тестов. Мы бы назвали это, скорее, известным ограничением, накладываемым самой природой тестов на область их применения. Однако в пределах этой области – контроле на уровне узнавания – тесты, пожалуй, не имеют себе равных.

Целью тестирования по иностранному языку в неязыковом вузе как правило становится проверка знания лексики, предназначенной

для чтения научно-популярной и технической литературы. При составлении тесты апробируются сначала на ограниченном, контингенте студентов. Затем проводится фронтальное тестирование. Результаты обрабатываются и определяется качество тестов: их валидность, надежность, трудность и дифференцирующая способность отдельных заданий. Результаты измерения параметров теста и тестовых заданий используются при пересмотре тестов и их переработке. Особое внимание уделяется трудности отдельных заданий и их дифференцирующей способности.

При составлении тестовых заданий по контролю лексики, ставится задача проверить ряд относительно простых умений, основанных на узнавании слов:

- 1) умение соотнести изолированное слово с русским эквивалентом;
- 2) умение соотнести иноязычные слова или противопоставить их друг другу, используя синоним или антоним;
- 3) умение исключить слово из тематического ряда путем сравнения с другими словами;
- 4) умение выделить в тематическом ряду обобщающее слово;
- 5) умение установить связь слова с другим словом в составе словосочетания;
- 6) умение установить связь слова с другими словами в составе предложения.

В соответствии с этим задания в тесте могут быть сформулированы следующим образом:

- 1) выберите правильный перевод слова;
- 2) выберите синоним или антоним;
- 3) выберите слово, обобщающее все остальные слова;
- 4) выберите слово, выпадающее из данного тематического ряда;
- 5) закончите словосочетание подходящим по смыслу словом;
- 6) закончите предложение подходящим по смыслу словом.

При наполнении заданий лексическим материалом следует обращать внимание на требования, предъявляемые к лексическим тестам. В частности, лексические единицы должны быть представлены в той или иной группировке. Это может быть тематическая, частотная группировка, либо группировка, учитывающая языковые трудности и типичные ошибки. Необходимо отметить, что сравнительно небольшой запас слов, внутри которого приходится сначала оперировать, затрудняет нахождение в достаточной степени доброкачественных вариантов выбора.

Учитывается и графическая форма слова, порождающая при сходстве написания нескольких слов затруднения в определении значений. Однако ориентироваться только на этот признак было бы неправильным, тем более, что количество таких слов в языке ограничено.

При выборе слова в качестве тестируемого учитывается его трудность. Критериями могут служить значение слова (абстрактное или конкретное), совпадение или несовпадение объема его значения с русским словом, длина слова, принадлежность его к глаголу или существительному и тот факт, известен или неизвестен корень слова. Установлено, что глаголы, слова с абстрактным или несовпадающим по объему значением, длинные слова и слова от неизвестного корня более трудные, чем существительные, слова с конкретным или совпадающим по объему значением, короткие слова и слова от известного корня.

Когда у студентов накапливается достаточный словарь общенаучной и специальной лексики, становится легче объединять слова по тематическому признаку. Эти ряды легко использовать и с другим заданием: исключить слово, не входящее в данный тематический ряд; для чего достаточно заменить обобщающее слово на слово, относящееся к другому семантическому полю.

Наличие в заданиях микроконтекста делает их более легкими для студентов, склонных к анализу и вдумчивому отношению к работе, помогает им выбирать правильный вариант. В них следует также избегать чрезмерного обращения к содержанию текста, особенно если это требует специальных знаний. Незнание студентами их будущей специальности является серьезным препятствием при составлении тестов. Давая студентам такие задания, мы зачастую апеллируем только к их памяти, к тому, как они запомнили содержание текста.

Хотелось бы остановиться на одном недостатке, который обычно приписывают тестам, а именно: тесты не учитывают индивидуальных особенностей учащихся, как бы нивелируют всех, проверяя только нижний порог знаний. Но обычно хороший учащийся выполняет тест быстрее и лучше других, что уже является показателем его индивидуальных качеств. Однако мы хотели бы предложить некоторые варианты тестовых заданий, специально предназначенные для проверки знаний сильных студентов и дающие им возможность проявить свою творческую индивидуальность. Они предполагают более глубокую проверку владения языком, дополняя тестовые задания свободно конструируемыми ответами. Примеры подобных заданий:

1. Определите значение слова, выбрав ответ из предложенных или написав свой вариант ответа.
2. Закончите предложение по смыслу, выбрав ответ из предложенных или написав свой вариант ответа.
3. Ответьте на вопрос, выбрав готовый вариант или написав свой.

Эти задания требуют больших усилий со стороны студентов, более отвечают потребности сильных студентов к самовыражению на иностранном языке и не являются особенно трудными для составления. Усложненные задания вызывают у них интерес и мобилизуют их умственную активность. Если выполнение теста вообще является решением мыслительной задачи, носящей логико-языковой характер, то здесь мы имеем проблемную ситуацию более высокого порядка. С такой ситуацией студент встречается в учебном процессе, отвечая на вопросы преподавателя, пересказывая текст, делая сообщения на иностранном языке.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что не следует требовать от теста большего, чем он может дать по своей природе как средство контроля. Задачей теста является проверка базовых знаний и умений, лежащих в основе знаний и умений более высокого порядка, которые следует контролировать другими, нетестовыми средствами.

Список литературы

1. Банкевич Л.В. Некоторые вопросы тестирования как о средства контроля и диагностики // В кн.: Вопросы программированного обучения иностранным языкам. – М., 2007.
2. Педанова М.А. Методика количественной оценки трудности слов при обучении чтению // В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. – М., 2009.

К ПРОБЛЕМЕ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Величко Е.В.,
Васильченко А.А.

*Донской государственный технический
университет, Ростов-на-Дону,
e-mail: velichcko.alena@yandex.ru*

Гендерная дифференциация является актуальной проблемой, потому что мужчины и женщины обладают целым спектром биологических, психологических и социальных особенностей. По нашему мнению, диалог или диалогическое взаимодействие является наиболее удачным объектом для рассмотрения гендерных особенностей в сфере речевого поведения.

Диалогическая речь понимается как особый вид речевой деятельности, характеризующийся ситуативностью, наличием двух или более коммуникантов, как правило, быстрой ответной реакцией, личной направленностью или адресованностью. Определённый тон и тембровая окраска речи говорящего заставляют слушающего настроиться соответствующим образом по отношению к партнеру по коммуникации

и его высказыванию. Более того, диалогическая речь изобилует интонационными возможностями. Интонация определяет порядок следования компонентов высказывания, значение интенций или коммуникативных намерений, а также значение слов и выражений [2].

Исследование гендера и его взаимоотношений с языком и речью нацелено на выявление семантических, синтаксических, фонетических различий в реализации речевых актов женщинами и мужчинами. Таким образом, прежде всего, необходимо обозначить линию речевого поведения обоих полов, что, зачастую, понимается нами как «коммуникативная стратегия», а также правила и нормы, которым они следуют либо которых придерживаются в той или иной ситуации.

Считается общепринятым явлением, что мужчины делают выбор в пользу «коммуникативного сотрудничества» [4,5-9]. С точки зрения социологического знания в анализе речевого поведения женщины главенствующим фактором является её статус в обществе, социальной группе, а именно: участвуя наравне с мужчинами в общественном производстве, женщина реализует себя и в другой сфере, связанной с её особой социальной ролью матери в воспитании подрастающего поколения. Поэтому она, женщина, не всегда обладает возможностью в полной мере реализовать свои возможности и права наравне с мужчиной.

Принимая во внимание это не теоретическое, но фактическое неравенство, Е.М. Бакушева полагает, что это объясняет некоторое «отставание» женщин от мужчин не только в плане профессиональной квалификации и степени социально-общественной активности, но также и в области языковой /коммуникативной/ компетенции. Все перечисленное выше обусловлено, во-первых, тем фактом, что заниженный социальный статус не позволяет женщине воспользоваться доминирующей коммуникативной стратегией; во-вторых, чтобы добиться высокой эффективности общения она вынуждена напротив прибегнуть к более гибкой манере общения, противоположной доминированию, а именно: уважая и поддерживая собеседника, осторожно убедить его в правильности и корректности её мысли, в желательности, а не обязательности выполнения её желания [1].

Следовательно, в конкретной речевой ситуации реализуются многие аспекты гендерных исследований. Чёткая обозначенность статуса говорящего позволяет объяснить причины речевого поведения в той или иной ситуации.

Для достижения тех или иных целей общения или отдельного речевого акта огромное значение имеет фонетический аспект, т.к. он является основным индикатором позиций «превосходства» и «подчинённости». Как известно, женщины демонстрируют особую чут-