

Овладение лексикой и стратегии научения лексике в гимназии

Дипломная работа
Университет г. Ювяскюля
Отделение языковедения
Русский язык и культура
Весна 2007

Пяйви Хямяляйнен

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hämäläinen Päivi	
Työn nimi – Title Ovladenije leksikoj i strategii naučeniija leksike v gimnazii (Sanaston oppiminen ja sanaston oppimisstrategiat lukiossa)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Toukokuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 69+3
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Sanasto on yksi tärkeimmistä, ellei jopa tärkein kielen osa-alue, sillä ilman sanoja on mahdotonta kommunikoida. Kielen opetuksessa tämä tärkeä kielen aspekti jää usein kuitenkin vaille tarvittavaa huomiota ja vastuu sanaston oppimisesta jää oppilaan itsensä kannettavaksi. Tästä syystä oppilaiden olisi tärkeä osata erilaisia sanaston oppimisstrategioita, eli keinoja ja työskentelytapoja, joilla omaa oppimista ja opiskelua on mahdollista tehostaa. Opetuksessa olisikin ensisijaisen tärkeää opettaa juuri näitä opiskelutaitoja oppilaille.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukiolaisten sanaston oppimista ja sanaston oppimisstrategioiden käyttöä venäjänkielisen sanaston opiskelussa. Tätä tutkittiin survey-tutkimuksella eli kyselyllä. Kyselyn kohderyhmänä olivat kahden lukion venäjän kielen opiskelijat ja vastauksia saatiin yhteensä 28 kappaletta. Vastauksia analysoitiin määrällisesti.</p> <p>Vastauksista selvisi, että lukiolaiset pitävät sanastoa tärkeänä osana kieltä, mutta osalla oppilaista erilaiset aakkoset vaikeuttavat venäläisen sanaston oppimista. Niille, jotka ovat oppineet venäläiset aakkoset hyvin, ei myöskään sanojen opiskelu tuota ongelmia. Suosituimpia sanaston oppimisstrategioita lukiolaisilla olivat ns. pinnalliset strategiat, joiden avulla sanoja yritetään opetella ulkoa, kun taas syvempää prosessointia vaativat strategiat olivat vieraampia. Havaittavissa oli myös, että vastaajat eivät tunne omia oppimistyylejään. Vastaajien mielestä opetuksessa kiinnitetään tarpeeksi huomiota sanastoon, mm. sanatehtävät ja –pelit ovat suosittuja sanaston opetusmenetelmiä. Vastaajien mukaan sanaston oppimista kontrolloidaan niin kirjallisin kuin suullisinkin sanakokein. Vastauksista oli huomattavissa, että kovinkaan paljon erilaisiin oppimisstrategioihin ei ole tunneilla yhdessä tutustuttu, vaikka vastaajien mukaan opettaja on kertonut eri tavoista oppia sanoja.</p>	
Asiasanat – Keywords Sanasto, Sanaston oppiminen, Oppimisstrategiat, Oppimistyylit	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / Venäjän kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	

Содержание

1	Введение	4
2	Слово и запас слов	6
2.1	Понятие <i>слова</i>	6
2.3	Пассивный и активный запас слов.....	10
2.4	Лексическая компетенция.....	11
3	Овладение лексикой	14
3.1	Овладение лексикой в родном и иностранном языках.....	15
3.2	Овладение лексикой с помощью преподавания.....	16
3.3	Овладение лексикой с помощью чтения и письма.....	17
3.4	Овладение лексикой с помощью словарей.....	18
3.5	Трудные и лёгкие слова.....	19
4.	Стратегии научения языку	22
4.1	Прямые стратегии научения языку.....	24
4.2	Косвенные стратегии научения языку.....	27
4.3	Стратегии научения лексике.....	29
4.3.1	Мнемонические стратегии.....	30
4.3.1.1	Группировка словарного материала.....	31
4.3.1.2	Ассоциация представлений / элаборация.....	31
4.3.1.3	Вставление новых слов в контекст.....	31
4.3.1.4	Представления.....	32
4.3.1.5	Семантические карты.....	32
4.3.1.6	Ключевое слово.....	33
4.3.1.7	Звуки.....	33
4.3.1.8	Повторение.....	33
4.3.1.9	Физическое восприятие и механические техники..	34
4.3.2	Стратегии компенсации.....	34
4.3.2.1	Интеллектуальное отгадывание в слушании и чтении.....	35
4.3.2.2	Преодоление недостатков в устной речи и на письме.....	35
5	Методы и анализ результатов исследования	37
5.1	Методы и выборка исследования.....	37
5.2	Результаты исследования.....	39
5.2.1	Овладение лексикой.....	39
5.2.2	Стратегии научения лексике.....	48
5.2.3	Преподавание.....	56
6	Заключение	64
	Библиография	67
	Приложение 1: анкета	70

1 Введение

Многие исследователи считают, что обучение лексике играет слишком маленькую роль в преподавании языков, хотя лексика – это самый важный компонент языка для учащегося. В коммуникации именно лексические ошибки являются причиной неправильного понимания, тогда как, например, грамматические ошибки часто не мешают пониманию. Учащиеся сами считают лексические ошибки самыми серьёзными ошибками, и также носители языка думают, что лексические ошибки мешают коммуникации больше, чем грамматические. (Gass & Selinker 1993: 270.)

Цель данной дипломной работы – 1) выяснить основные понятия, связанные с лексикой, 2) рассмотреть лексику как часть языка и обучения языку, 3) выяснить, какие разные стратегии научения лексике существуют. Мы выбрали эту тему, потому что как будущего учителя, нас интересует обучение языку, в частности – овладение лексикой. По нашему мнению, лексика очень важная часть языка, и поэтому мы хотели обратить на нее внимание. На основании нашего собственного опыта, в школах не преподают лексику систематически, а овладение русской лексикой нелегко. Поэтому мы хотим узнать, какие факторы влияют на овладение лексикой, а также, как можно помочь ученикам выучивать слова более эффективно.

Наша работа состоит из введения, пяти глав и заключения. Во второй главе мы знакомимся с понятиями *слово, часть речи, активный и пассивный запасы слов и лексическая компетенция*. В третьей главе рассматриваем обучение лексике. Изучаем, какие имеются различия между овладением лексикой в родном и иностранном языках. Рассматриваем также, как помогают преподавание, чтение, письмо и словари научению лексике и исследуем, какие слова легче выучить и какие слова считают трудными. В четвёртой главе мы рассмотрим в целом стратегии научения языку и потом определим более детально разные стратегии научения лексике.

Пятая глава нашей работы является эмпирическим исследованием, которое основывается на анкетировании, которое мы провели в двух гимназиях: в коммуне Саарийярви в Средней Финляндии и в коммуне Конттиолахти в Северной Карелии. С помощью анкетирования мы хотели узнать 1) мнения гимназистов о важности лексики, 2) мнения гимназистов об овладении лексикой, 3) какие стратегии научения лексике гимназисты употребляют и 4) обращали ли преподаватели внимание на лексику в преподавании.

2 Слово и запас слов

В этой главе рассматривается понятие *слово* и некоторые основные понятия, связанные со словами, значениями слов и лексической компетенцией, т.е. что включает в себя знание слова.

2.1 Понятие слова

Слово - это одно из основных понятий языкознания. Хотя все знают, что такое *слово*, понятие трудно точно определить. Часто говорят, что слово – самая маленькая свободная форма языка, для которой свойственно то, что она может стоять самостоятельно. Эта свобода, конечно, относительна. В речи слова часто следуют друг за другом непрерывной цепью и тогда они могут повлиять на формы других слов. На практике свобода выражается в том, что слова можно отделять от контекста и друг от друга и представлять как отдельные единицы, например, в словаре. (Häkkinen 1996: 135-136.)

Слово является основной номинативной (называющей) и когнитивной (познавательной) единицей языка, которая служит для именованя и сообщения о предметах, процессах, свойствах и отношениях.

Различительными признаками слова, отграничивающими его от других лингвистических единиц и характеризующими как единицу системы языка, являются: 1) *номинативность* – название явления действительности и представление его в виде лексического значения; 2) *индивидуальность* лексического значения – отражение в значении слова определенного явления реальности; 3) *материальность* – существование слова в звуковой (графической) форме; 4) *воспроизводимость* – бытие слова в готовом, не создаваемом каждый раз заново виде; 5) *структурная цельнооформленность* – целостность фонетического и морфологического оформления. (Лекант и др. 2001: 9.)

Слово – самая сложная единица языка. По поводу этой сложности о слове можно назвать следующие факторы. 1) В слове соединены черты единицы современной, сущей, и единицы, своими корнями уходящей в историю, причём бывшее, ушедшее оставляет в слове свой живой и неизгладимый след. 2) Слово относится одновременно к реальному миру вещей, понятий, отношений, к мышлению и к другим единицам языка. Таким образом, в ней представлены одновременно реальная действительность, мысль и язык. 3) В слове сочлены – означающее и означаемое, при этом одному означающему соответствует не одно означаемое (асимметрический дуализм языкового знака). 4) В слове слиты три структуры: звуковая, грамматическая и структура значения. Каждая из них имеет внутри слова свое собственное членение, свои единицы, а две последние – асимметрическую организацию, таким образом, слово обращено одновременно к разным уровням языка. 5) Слово одновременно есть единица двух систем – лексической и грамматической, и в то же время оно непосредственный участник коммуникативного акта. 6) В акте коммуникации слово в одно и то же время и знаменует, и служит, т.е. выполняет разнообразные информативные, конструктивные и связующие функции. 7) Слово всегда входит в отношения с другими словами: оно всегда – член лексического множества: класса, подкласса, группы, лексико-семантического ряда. (Шведова 2005: 375-376.)

Как было сказано выше, слово является основной единицей языка. А основная единица лексики, это *лексема*. Слова в словаре скорее лексемы, чем слова. (Carter 1987: 7.) Лексема представляет собой абстрактную единицу, инвариант слова, а словоформа – это его конкретная реализация. Например, словоформы *руку, рукой, рук* и т.д. имеют одно и то же лексическое значение, представляя тем самым одну и ту же лексему РУКА. (Ванхала-Анишевски 2003: 35.)

Кроме разных словоформ, слово может иметь многие деривационные формы, которые часто меняют часть речи слова и включают новые элементы в значение слова. Например, словоформы слова *летать* – *летаю, летал, летай* и т.д., а деривационные формы такого же слова – *лётчик, летающий, полёт* и т.д.. Формы и значения всех этих слов близки друг к другу. Такой ряд слов, который имеет общее значение, называется гнездом слов. (Read 2000: 18-19.)

Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую. Чувственная (внешняя) сторона слова состоит из зрительного и слухового компонентов (увидеть и услышать слово), артикуляторного и моторно-графического компонентов (произнести и написать слово). Смысловая (внутренняя) сторона слова включает значение слова. Смысл – значение, которое слово или словосочетание получает в конкретной речевой ситуации. (Глухов & Щукин 1993: 109.)

2.2 Части речи

Части речи – основные лексико-грамматические разряды, по которым распределяются слова языка на основе лексических признаков (обобщённое значение предмета, качества, действия или состояния), морфологических признаков (морфологические категории слов, способы их изменения), синтаксических признаков (Функция слов в предложении) (Боброва 1999: 7). В русском языке части речи обычно разделяются на

четыре группы: 1) знаменательные части речи, т.е. слова, имеющие лексическое значение, 2) служебные слова, 3) модальные слова и 4) междометия (Ванхала-Анишевски 2003: 26).

Самостоятельные части речи обозначают предметы и явления действительности, признаки и свойства, количество, процессы, действия и состояния. В современном русском языке противопоставлено семь самостоятельных частей речи: имена существительные (*девушка, стул, уборка*), имена прилагательные (*синий, настольный*), имена числительные (*четыре, пятеро*), глаголы (*писать, чувствовать*), местоимения, которые указывают на предмет, признак или количество (*кто, такой, несколько*), категория состояния (безлично-предикативные слова) и наречия, которые обозначают признак действия, признака или предмета (*хорошо петь, очень хороший друг, яйцо всмятку*). (Ванхала-Анишевски 2003: 26 и Лекант и др. 2001: 245).

Служебные (незнаменательные) слова называют отношения, существующие между явлениями действительности. Они выражают грамматические отношения между знаменательными словами. К служебным частям речи относятся частицы (*ведь, не, бы, вот*), союзы (сочинительные: *и, но*, подчинительные: *пока, потому что, чтобы* и т.д.) и предлоги (непроизводные: *до, при, на, из-за* и производные: *несмотря на, вслед за* и др.). Противопоставление самостоятельных и служебных частей речи составляет основу категории частеречности. (Ванхала-Анишевски 2003: 26 и Лекант и др. 2001: 245.)

Модальные слова представляют собой часть речи, которая включает в себя разные языковые элементы, при помощи которых выражается субъективное отношение (желательность, нежелательность, вероятность и т.д.) говорящего к тому, что он сообщает (*может быть, наверное, конечно*) (Ванхала-Анишевски 2003: 26).

Особое место в системе частей речи занимают междометия (*ах!*, *эй!*, *ура!*, *ох!*, *о-о...* и др.), которые выражают (но не называют) эмоции говорящего (Лекант и др. 2001: 245). Междометия также связаны с выражением в речи норм этикета (*спасибо*, *здравствуйте*). К междометиям примыкают звукоподражательные слова, которые представляют имитацию реальных звуков языковыми средствами (мяу, кукареку, бац). (Ванхала-Анишевски 2003: 26.)

2.3 Пассивный и активный запас слов

Термин *пассивный запас слов* указывает на такие слова, которые учащийся опознает и понимает, читая тексты и слушая устную речь других, а *активный запас слов* - на слова, которые учащийся помнит и сам использует правильно в письменной и устной речи. (Gairns & Redman 1986: 64.) Энстрём (Enström 1996: 51) обращает внимание на то, что термин *пассивный запас слов* может ввести в заблуждение, потому что чтение и слушание вообще не являются пассивной деятельностью. В литературе по лексикологии используют также термины *рецептивный и продуктивный запас слов*, но мы используем термины *пассивный и активный запас слов*.

Активный запас слов учащегося всегда меньше, чем пассивный, потому что опознать известное слово в тексте или устной речи значительно легче, чем освежить слово в памяти и использовать его правильно для выражения мыслей. В употреблении пассивного запаса слов не всегда нужно знать слово целиком, т.е. знать все значения и контексты, которые слово может иметь. Часто хватает приблизительное представление о значении слова. В то же время употребление активного словарного запаса требует от учащегося больше, потому что ему необходимо владеть и произношением, грамматическими формами, синтаксическими схемами и возможностями соединения слов и, конечно, ещё аспектами значения слова. (Enström 1996: 51.)

Переход слова из пассивного запаса в активный запас – постепенный процесс. Повторное слушание и чтение слова, это самый обычный способ, активизировать слова. (Gairns & Redman 1986: 65.) Хотя понимание слова предшествует использованию слова, это не значит, что все слова в свое время переходят из пассивного запаса в активный запас. Некоторые слова навсегда остаются в пассивном словарном запасе. (Enström 1996: 52.)

2.4 Лексическая компетенция

Что такое лексическая компетенция, то есть, какие разные аспекты включает в себя знание слова – на этот вопрос нелегко ответить. Когда говорят, что человек имеет большой запас слов, имеют в виду, что он знает много слов и также слова многих разных типов. *Знание слова* - это совершенно неопределённое выражение, потому что существует много разных уровней знания слова. (Krantz 1991: 29 – 30.) Кранц (1991: 30), ссылаясь на Кларка и Кларк (Clark & Clark 1977), пишет что обычно *знание слова* значит знание произношения слова, синтаксических свойств слова (т.е. является ли слово глаголом или существительным), и значения слова. Чтобы уметь использовать слово правильно, недостаточно только знать слово в изоляции; надо также знать регистр, в котором слово можно использовать, с какими другими словами его можно использовать и с какими словами его можно ассоциировать.

По Картеру (Carter 1987: 187), лексическая компетенция включает следующие аспекты:

1. Знание, как использовать слово продуктивно и умение освежить его в памяти для активного употребления. В некоторых случаях необходимо только пассивное знание.
2. Знание вероятного появления слова в письменной или устной речи.

3. Знание синтаксических рамок слова и парадигмы склонения/спряжения и возможных производных слов.
4. Знание отношений слова к другим словам в иностранном и родном языках.
5. Знание прагматической и коммуникативной функции слова и стилистических уровней слова.
6. Знание разных значений слова и его коллокаций.
7. Знание слов как части выражений и способов их создания.

По Нейшэн (Nation 1990: 30-32), важно разделять пассивное и активное употребление слова. Для пассивного знания нужно суметь опознавать слово, услышав или увидев его. Это включает умение отличить слово от других слов с такой же формой и установить, звучит ли форма правильно. Так же необходимо знать, в какой грамматической среде слово выступает. Активное знание слова включает в себя пассивное знание и расширяет его. Активное знание слова содержит знание, как слово произносятся, пишут и читают по буквам, как слово употребляют грамматически правильно, и с какими словами оно нормально встречается. Ещё надо знать частотность слова в разных текстах, т.е. как часто данное слово выступает и где его можно использовать. (Nation 1990: 30-32.)

Очевидно, что слова разных языков охватывают разные сферы действительности. Такие слова языка, у которых есть много разных значений, т.е. полисемичные и омонимичные слова, указывают, что не всегда существует прямое и несложное соответствие между словом и значением. Так как значение слова зависит от контекста, естественно, что у слова нет точно определённого значения, а, прежде всего примерное значение. Известно также, что слова такого же типа по значению в двух языках не всегда точно соответствуют друг другу, например, названия цветов и родственников часто разные в разных языках. Так как каждый язык выражает действительность по-своему, важно знать отношение слова с внешнеязыковой действительностью. В

этой связи часто надо установить различие между денотативным и коннотативным значениями. (Enström 1996: 75.)

Среди носителей языка существует как бы договоренность о том, что слово обозначает в реальном мире. Это основное, конвенционное значение называется денотативным. В зависимости от конвенций денотативное значение отдельного слова может различаться в разных языковых обществах. Слово может иметь также коннотативное значение. Под этим имеется в виду субъективное значение, которое известно более узкому кругу говорящих или только одному индивидууму. Например, слово *революция* обозначает для одних людей что-то положительное, а для других – отрицательное, беспорядок. (Ванхала-Анишевски 2003: 42.)

Итак, слова самые важные компоненты языка, потому что без слов не существует языка. Лингвистика определяет *слово* как самую маленькую свободную форму языка, т.е. слова могут стоять как самостоятельные единицы, хотя они обычно встречаются вместе с другими словами. Лексико-грамматически слова разделяются на части речи, которых в русском языке четыре: 1) знаменательные части речи, т.е. слова, имеющие лексическое значение, 2) служебные слова, 3) модальные слова и 4) междометия.

У каждого человека есть пассивный и активный запасы слов. Слова пассивного запаса человек опознает и понимает, читая тексты и слушая устную речь. А слова активного запаса слов он сам может понимать и использовать правильно в письменной и устной речи. Лексическая компетенция, т.е. знание слова включает в себя многие компоненты, которые разные исследователи определяют по-разному. Коротко она включает в себя следующие факты: устная и письменная форма слова, грамматические структуры, коллокации, регистр, разные значения слова.

3 Овладение лексикой

Человеку необходимо понимать 70-75 процентов слов текста, чтобы получить о нём общее представление. Однако часто лексику забывают в преподавании, хотя признается, что без слов нельзя говорить. Исследования, связанные с преподаванием и обучением лексике в школе указывают, что и преподавание, и упражнения в лексике не систематические. В преподавании рассматривают часто только отдельные слова. Кроме преподавания, лексика имеет слабую позицию и в исследованиях. Причиной может быть то, что лексику трудно исследовать так ясно и точно, как, например, грамматику. (Aalto 1994: 93-94.)

Далее мы будем рассматривать вопросы овладения лексикой. Сначала рассмотрим различия между обучением словам родного и иностранного языков, и затем обучение иностранному языку с помощью преподавания, чтения, письма и словарей. В заключение рассмотрим, какие слова считаются трудными или лёгкими.

3.1 Овладение лексикой в родном и иностранном языках

Накопление запаса слов – это сложный процесс, который требует много времени, и говорят, что эта работа никогда не закончится. Ребёнок учит слова родного языка, повторяя их часто в разных ситуациях общения. Каждое употребление слова происходит в контексте, и понимание слова можно уточнить впоследствии. Понемногу у ребёнка развивается чувство о правильном значении слова, и он узнает, как употреблять слово в отношении с другими словами. Выяснение значений слов требует времени, но когда этот процесс закончен, слово интегрировано в запас слов. Овладение словами, таким образом, – это привилегия, которой у учащегося иностранному языку нет. (Enström 1996: 13-14.)

Значительная разница между овладением родным и иностранным языком – это время, имеющееся в наличии. Когда ребёнок учит свой родной язык, он получает с самого начала много информации о языке и постоянные возможности повторения. Он сам является частью непрерывного языкового общения. Язык почти всегда используют в естественных ситуациях и определенном контексте. Слово обычно также имеет ясный денотат, если его учат в естественной ситуации общения. (Enström 1996: 14.)

Часто значение слова могут разбивать на меньшие компоненты, например, слово *девочка* включает в себя значения *женский*, *человек* и *не взрослый* (Cook 2001: 64). Выучивая слова своего родного языка, ребёнок вначале знает только одно или несколько компонентов значения у каждого слова. Понемногу пополняются компоненты значения, пока ребёнок не выучит все компоненты значения слова. На этой стадии пополнения нормально, что слово употребляют неправильно вне истинного семантического поля слова. Это определенная стратегия восстановления, которая имеется также у учащихся иностранному языку. (Enström 1996: 14.) Энстрём, ссылаясь

на Котсинас (Kotsinas 1985) пишет, что сначала выучивают самые важные компоненты значения слова. Тогда значение слова у учащегося покрывает всё семантическое поле слова. Однако постепенно растёт количество компонентов значения слова. Таким образом уточняется значение слова и его начинают употреблять в более ограниченном значении. (Enström 1996: 14.)

Так как учащийся иностранному языку уже знает одну готовую языковую систему, т.е. систему своего родного языка, естественно, что эта готовая система языка влияет на овладение новым языком, по крайней мере, в некоторой степени. Учащийся чаще всего имеет трудности именно тогда, когда целевой язык уникальный или необычный, сравнивая с другими языками. Также слова, значение которых близкое, но не точно одинаковое, сравнивая с родным языком, вызывают трудности. (Enström 1996: 15.)

3.2 Овладение лексикой с помощью преподавания

На ранней стадии научения языкам учащийся очень зависимы от учителя и учебников. Ясно, что учителю нельзя обращаться ко всем тем словам, которые учащемуся нужны и поэтому учащимся необходимо самим обращать внимание на свое научение. Это частично вызвано тем, что почти невозможно знать, какие слова учащемуся будут нужны и какие слова окажутся неважными. Нельзя предполагать, что все нуждаются в тех же самых словах. Иными словами, каждому учащемуся надо самому научиться учить слова и расширять запас слов. Помогать учащимся в этом – это первоочередная задача преподавания. Хотя для учащегося важнее всего научиться учиться, а не только быть объектом преподавания, у учителя важная роль. Но вместо того, чтобы учитель только преподавал отдельные слова, ему надо представлять и «строить» запас слов. (Enström 1996: 35-36.)

На элементарной стадии слова часто можно преподавать как отдельные единицы, так как в преподавании можно сосредоточиваться на конкретных и простых словах. Это потому, что учащиеся нуждаются в основном запасе слов по многим разным сферам. Такой образ действия, однако, свойственен также для высших стадий, несмотря на то, что нужно было бы разнообразить запас слов и увеличить в нем количество абстрактных слов. В настоящее время, однако, распространилось представление о том, что учащимся полезнее всего обучение словам в контексте. (Enström 1996: 36.)

Энстём, ссылаясь на Диллера (Diller 1972), обращает внимание на то, что выучивать отдельные слова наизусть из списков слов не очень полезный способ действия, в частности, потому, что тогда учат только отдельные значения слова, письменные формы и произношение, но не употреблять слово в контексте. Слова редко выступают отдельно, и поэтому важно, чтобы учащийся встречал слово в естественном сочетании. Таким образом, учащийся может узнать все значения слова, области использования и возможности сочетания. Именно поэтому рекомендуют чтение текстов разных типов и обучение словам в контексте как самые хорошие методы накопления большого запаса слов. (Enström 1996: 36.)

3.3 Овладение лексикой с помощью чтения и письма

Чтение имеет большое значение для развития языка и расширения запаса слов. Было бы хорошо, если бы учитель старался вызвать у учащихся интерес к чтению. Тексты должны быть разнообразными, интересными и полезными для учащихся. Если учащиеся читают тексты разных жанров, т.е. художественную литературу, разные газетные тексты и т.д., они осваивают слова и выражения разных типов и также знакомятся с разными языковыми стилями. Но важно, чтобы уровень текстов был подходящим для учащихся, т.е. не слишком лёгкий или

слишком трудный. Хотя язык в тексте простой, это не значит, что также содержание должно быть простым, потому что тогда учащиеся могут почувствовать, что тексты не соответствуют их возрасту. (Enström & Holmegaard 1993: 179-181.)

Когда выбирают тексты, надо обращать внимание на количество неизвестных слов в нём. По некоторым ученым, текст не должен включать больше, чем 2,5 % неизвестных слов, чтобы его было можно читать и понимать. Другие ученые думают, что в тексте может быть 5-7 % неизвестных слов. Во всех этих ситуациях количество неизвестных слов, однако, сравнительно маленькое. Когда количество неизвестных слов слишком большое, текст становится непроницаемым и обучение словам невозможно. (Enström & Holmegaard 1993: 180.)

В связи с чтением учащиеся должны иметь возможность также писать. Чтение и письмо связаны друг с другом и способствуют обучению лексике. Учащемуся важно встречать слова много раз и во многих разных ситуациях. Создание своих текстов с помощью прочитанного текста делает обучение словам более эффективным. Через создание своего текста, учащийся знакомится со словами, которые именно ему нужны. Как уже было сказано, выучивать слова лучше всего в действительной ситуации. (Enström & Holmegaard 1993: 182.)

3.4 Овладение лексикой с помощью словарей

Словари часто считают собранием фактов языка, на которые всегда можно положиться. Когда идёт речь о значении слова, письменной форме или произношении, словари считаются авторитетами, и можно сказать, что словари очень ценят. Разные словари имеют большое значение, когда изучают новый язык. Использование двуязычных словарей часто необходимо особенно на первых стадиях обучения. Так как большинство слов, которые учащимся надо выучить, нельзя рассмотреть на занятиях, учащимся советуют самим выяснять значения

слов по словарям. С этой точки зрения словарь играет большую роль при обучении языку. (Enström 1996: 21.)

На высших стадиях обучения языку можно использовать двуязычные словари как дополнение, если определения одноязычных словарей не достаточно для учащегося. Чем больше развивается знание языка у учащегося, тем больше пользы приносит ему использование одноязычных словарей. Также считается, что если постоянно прибегать к двуязычным словарям, развитие иностранного языка задерживается. Двуязычные словари также дают представление, что у слов имеются точные соответствия в родном и иностранном языках. Значит, использование одноязычных словарей развивает владение языком и расширяет запас слов. Хотя учащийся не обязательно помнит именно то слово, которое нужно, может быть, он помнит определение или другое слово с близким значением. (Enström 1996: 22.)

Понимание определения понятий в обычном одноязычном словаре требует от человека очень большого запаса слов. Трудности вызываются тем, что значение слова объясняют синонимами, которые, в свою очередь, объясняют первоначальными словами. (Enström & Holmegaard 1993: 189.) Это даёт учащемуся представление о том, что слова – прямые соответствия друг другу, и между словами нет никакой разницы, и поэтому слова часто употребляются неправильно. (Enström 1996: 24.) Для понимания определения в одноязычном словаре часто требуют знания также культуры, истории и общества целевого языка (Enström & Holmegaard 1993: 189).

3.5 Трудные и лёгкие слова

Общеизвестно, что одни слова труднее выучить и запомнить, чем другие. Это касается и родного, и иностранного языка. Однако, трудно точно определить, какие слова лёгкие или трудные, потому что многие

разные факты оказывают влияние на трудности обучения словам. (Enström 1996: 52.)

Часто считают, что короткие слова легче выучить, чем более длинные. И также, что конкретные слова вообще легко выучить и запомнить. Поэтому именно такие слова встречаются на элементарной стадии. Абстрактные слова более трудные, потому что о значении и области их использования труднее получить представление. Но это всё же важные слова, например, для понимания смысла текста. Значит, абстрактные слова требуют много работы, особенно для того, чтобы они перешли из пассивного запаса в активное употребление. (Enström & Holmegaard 1993: 171.)

Часть речи, к которой слово принадлежит, и разные ступени самостоятельности слова могут повлиять на то, считают ли слово трудным или нет. Разные исследования показывают, что часть речи влияет на семантическую самостоятельность, например, конкретные существительные, считают более независимыми, чем прилагательные или переходные глаголы, а переходные глаголы считают более независимыми, чем переходные глаголы. Исследования показывают также, что на экзаменах испытуемые легче запоминают переходные глаголы, чем переходные, и значение неизвестного существительного легче отгадывать, чем значение прилагательного или глагола. (Enström 1996: 52-53.)

Частотность слова, естественно, имеет большое значение для понимания слова, т.е. слова, которые учащийся встречает часто, легче выучить, чем слова, которые он встречает редко (Enström 1996: 54). Картер отмечает, что именно самые обычные, простые и нейтральные слова могут быть среди самых трудных слов. Это вызвано синтаксическими производными словами или многозначностью (полисемия) слов (Carter 1987: 185). Также тема слова влияет на научение. Если у учащегося есть собственный опыт темы, тогда слова часто легче выучить. (Enström 1996: 56.)

Если существуют сходства звуков, морфологии и этимологии между родным и иностранным языком, это помогает овладению словами. Также международные заимствованные слова, как *телефон*, *радио* и *телевидение*, легко выучить и запомнить. (Carter 1987: 156.)

Итак, на овладение новой лексикой влияют многие факты. Ребёнок учит слова родного языка в естественных контекстах, и он может повторять слова много раз. Это значит, что овладение словами требует много времени. А когда изучают иностранный язык, учащийся не имеет в наличии много времени. Например, в преподавании просто невозможно обращать внимание на все слова, а первоочередная задача преподавания – помогать учащимся самим научиться учить слова и увеличивать запас слов. Также готовая языковая система родного языка может осложнять обучение словам иностранного языка.

Как ребёнок учит слова в своем естественном контексте, так и учащемуся иностранного языка принесет пользу изучение слов в контексте. Таким образом, учащийся может узнать все значения слова, области использования и возможности сочетания. Чтение разных текстов и создание своих текстов помогают учащемуся в этом процессе. Через чтение учащийся встречается со словами в естественных контекстах и через письмо знакомится со словами, которые именно ему нужны. Учителя и было бы хорошо помнить этот факт, планируя преподавание и уроки. Также словари играют большую роль при обучении языку, так как невозможно рассмотреть все слова на уроках, и поэтому учащимся самим надо выяснить значения слов по словарям. На первых стадиях обучения языку хватает только использования двуязычных словарей, но на высших стадиях лучше использовать одноязычные словари, потому что использование одноязычных словарей развивает владение языком и расширяет запас слов.

4. Стратегии научения языку

Под стратегиями научения языку подразумевают разные рабочие и функциональные способы, которые учащийся иностранного языка употребляет, чтобы сделать свое изучение как можно легче, эффективнее, быстрее, веселее, значительнее, целесообразнее, автономнее – всеми способами и как можно положительнее и результативнее. (Kantelinen, 2004: 4.)

Стратегии научения иностранному языку очень разные: они могут быть, в частности, узкими или обширными, поверхностными или основательными, многоэтапными и многомерными или простыми. Стратегия сама по себе не является хорошей или эффективной, а её эффективность определяется тем, как отдельный учащийся использует его на практике в своих задачах изучения. То, какие стратегии в любое время и ситуации самые подходящие, зависит, в частности, от ситуации, пользователей, целей обучения. Значит, это не однозначное явление. (Kantelinen, 2004: 4.)

Для эффективного и значительного научения иностранному языку существенно, что учащийся знает и о тех стратегиях, которые он использует и о тех, которые он мог бы использовать, чтобы

поддерживать, облегчать и делать свое научение более эффективным. Каждый учащийся языка использует многие разные стратегии научения языку или сознательно, или неосознанно. Чем сознательнее выбор и использование стратегий, тем лучше возможности на хорошие результаты научения. (Kantelinen, 2004: 4-5.)

Стратегии научения – инструменты, которые носитель или изучающий язык использует, чтобы употреблять свои языковые энергоресурсы как можно эффективнее и разнообразнее и чтобы активизировать свои умения и методы. Цель этого – справиться со всеми задачами и ситуациями коммуникации как можно лучше. (Kantelinen, 2004: 5.) По мнению Оксфорд, стратегии научения – действия, которые учащиеся сами совершают, чтобы развивать свое изучение. Стратегии особенно важны для научения языкам, потому что они помогают развивать коммуникативную компетенцию. Развитое умение и самоуверенность – результаты использования правильных стратегий научения языку. (Oxford 1990: 1.)

О’Мэли и Шамо подчеркивают, что важно обратить внимание на разницу между стратегиями научения языку, коммуникацией и продуцированием речи. Предмет интереса стратегий научения языку – получение знания о языке, а стратегии коммуникации касаются чаще использования языка. Стратегии научения языку – стремления развивать языковую и социолингвистическую компетенции в целевом языке. Мотивация для использования этих стратегий – желание скорее выучить целевой язык чтобы общаться. (O’Malley & Chamot, 1990: 43.)

Стратегии научения языку можно преподавать и выучивать. Рост сознания об использовании стратегий существенен, так как каждый человек использует стратегии. Сознание о своём использовании стратегий и способность оценивать разумность использования и применять знания в ситуации являются важными с точки зрения целесообразного и эффективного использования стратегий научения языку. (Kantelinen, 2004: 7.)

Стратегии научения иностранному языку употребляли во все времена. Исследователи этой области начали обращать эксплицитное внимание на эти стратегии более заметно только в период 70-ых годов. В 21-ом веке стратегии научения иностранному языку, преподавание и управление ими – одни из центральных задач и целей обучения языкам в самых новых учебных планах основного обучения и гимназии. (Kantelinen, 2004: 5-6.)

Разные исследователи разделяют стратегии научения языку по-разному. Мы рассматриваем теории Оксфорд и О’Мэли и Шамо. Оксфорд разделяет стратегии на две группы: прямые и косвенные стратегии (Oxford, 1990: 37). А, О’Мэли и Шамо, в свою очередь, разделяют стратегии на три группы: метакогнитивные, когнитивные и социо-аффективные стратегии в зависимости от уровня и типа нужного процессирования (O’Malley & Chamot, 1990: 44-45). По нашему мнению, деление стратегий Оксфорд более ясное и охватывающее, и поэтому мы рассматриваем его более внимательно, и, где существует общее между этими двумя теориями, сравниваем их.

4.1 Прямые стратегии научения языку

Стратегии научения языку, которые в прямом контакте с целевым языком, называют прямыми стратегиями. Существуют три типа прямых стратегий, и все эти стратегии требуют от учащегося, чтобы он процессировал язык в сознании. Для разных стратегий язык процессируют по-разному. *Мнемонические стратегии* помогают учащемуся искать и хранить новую информацию. *Когнитивные стратегии* позволяют понимать и создавать новый язык многим разным средствам. *Стратегии компенсации* помогают учащемуся

использовать язык, несмотря на недостаток в знании языка. (Oxford, 1990: 37.)

I. Мнемонические стратегии:

- А) Создание ассоциаций представлений
- Б) Употребление картинок и звуков в качестве вспомогательных средств
- В) Повторение
- Г) Употребление движения

II. Когнитивные стратегии:

- А) Практика
- Б) Получение и отправление сообщения
- В) Анализ и рационализация
- Г) Создание конструкции для получения и отправления сообщения

III. Стратегии компенсации:

- А) Интеллектуальное отгадывание в слушании и чтении
- Б) Преодоление недостатков в разговоре и письме

(Oxford, 1990: 38.)

Мнемонические стратегии разделяются на четыре группы: создание ассоциаций представлений, употребление картинок и голоса в качестве вспомогательных средств, повторение и употребление движения. Мнемонические стратегии – совершенно простые действия, как организация информации в сознании, формирование ассоциации и повторение. Чтобы учащийся выучил новый язык, эти организации и ассоциации должны быть лично значимыми для него и материал, который повторяется, должен также иметь значимость. Когда выучивается лексика, употребляются именно эти стратегии памяти. (Oxford, 1990: 38-39.) Итак, рассмотрим эти стратегии подробнее вместе со стратегиями научения лексике.

Когнитивные стратегии учащиеся переносят прямо на новую информацию, т. е. новая информация перерабатывается так, что она способствует научению (O'Malley & Chamot, 1990: 44). Оксфорд разделяет когнитивные стратегии на четыре типа: практика, получение и отправление сообщения, анализ и рационализация, создание конструкции для получения и отправления сообщения (Oxford, 1990: 43). А, О'Мэли и Шамо, со своей стороны, разделяют эти стратегии на восемь групп: 1) практика или повторение, 2) организация, группировка и классификация словарного или другого языкового материала, 3) выводы, 4) обобщение, 5) дедукция или понимание языка с помощью правил, 6) визуальное представление, 7) использование знакомой лингвистической информации, чтобы смягчить новую учебную задачу и 8) элаборация т.е. интегрирование новой информации с уже выученной информацией (O'Malley & Chamot, 1990: 45).

Когнитивные стратегии являются очень важными для обучения новому языку. Хотя эти стратегии могут быть довольно различные, как, например, повторение, анализ и реферирование выражения, все они имеют одну общую функцию: учащийся обрабатывает целевой язык. Когнитивные стратегии самые популярные стратегии, к которым учащиеся прибегают. (Oxford, 1990: 43.)

Стратегии компенсации помогают учащемуся понимать и создавать новый язык, несмотря на недостатки в знаниях. Цель стратегий компенсации – компенсировать недостатки в грамматике и особенно в лексике. Эти стратегии разделяются на две группы: интеллектуальное отгадывание в слушании и чтении и преодоление недостатков в речи и письме. (Oxford, 1990: 47.) Они также важны с точки зрения научения лексике и поэтому мы будем рассматривать их подробнее в связи со стратегией научения лексике.

4.2 Косвенные стратегии научения языку

Косвенные стратегии научения языку разделяют на три группы: 1) *метакогнитивные стратегии*, 2) *аффективные стратегии* и 3) *социальные стратегии*. Эти стратегии называют косвенными стратегиями, потому что они поддерживают научение языку без прямых контактов с самим целевым языком. *Метакогнитивные стратегии* помогают учащемуся направлять свой процесс научения, в частности, устраивая, планируя и оценивая. *Аффективные стратегии* помогают учащемуся распознавать свои чувства, отношения, ценности и мотивированность. *Социальные стратегии* помогают учащемуся учиться в контакте с другими людьми. (Oxford, 1990: 135.) В разделении О'Мэли и Шамо аффективные и социальные стратегии формируют одну общую подгруппу стратегий: *социоаффективные стратегии обучения языку*. Самые важные задачи этих стратегий – общение с другими людьми и целесообразный контроль эмоций. (O'Malley & Chamot, 1990: 45).

I. Метакогнитивные стратегии:

- А) Концентрация своего научения
- Б) Устройство и планирование своего научения
- В) Оценка своего научения

II. Аффективные стратегии

- А) Устранение угнетённого состояния
- Б) Самоободрение
- В) Распознавание своих чувств

III. Социальные стратегии

- А) Умения задавать вопросы
- Б) Кооперация
- В) Развитие сочувствия

(Oxford, 1990: 136.)

Метакогнитивные стратегии, как уже было сказано, помогают учащемуся координировать свой процесс научения. Когда учащийся использует метакогнитивные стратегии, он сознательно пользуется своим знаниям о стратегиях научения в изучении и планировании, реализации и оценке своего научения (O'Malley & Chamot, 1990: 44). По Оксфорд, метакогнитивные стратегии включают в себя три группы стратегий: концентрация на своем научении, устройство и планирование научения, и оценка научения (Oxford, 1990: 136). О'Мэли и Шамо делят свои метакогнитивные стратегии на четыре группы: 1) выборочное внимание, например, учащийся, стремится понимать ключевые слова или фразы при аудировании, 2) планирование письменной или устной речи, 3) контроль своего понимания и 4) оценка своего понимания и своей речи (O'Malley & Chamot, 1990: 44).

Метакогнитивные стратегии являются важными для успешного изучения языка. Изучающие новый язык часто испытывают неуверенность, встречая, например, незнакомую лексику, сложные правила и различную систему письма. Поэтому многим учащимся трудно сосредоточиться и уверенность можно вернуть только осознанно употребляя метакогнитивные стратегии. (Oxford, 1990: 136.)

Термин *аффективный* указывает на чувства, отношения, ценности и мотивированность. Аффективные стратегии Оксфорд делит на три группы: устранение угнетённого состояния, самоободрение и осознание своих чувств. Аффективная сторона учащегося влияет на то, будет ли научение языку удачным или нет. Такие учащиеся, которые знают, как контролировать свои чувства и отношение к изучению, часто хорошо выучат язык. Негативные чувства часто мешают развитию. Позитивные чувства и отношения также могут сделать изучение более эффективным и весёлым. Самосознание является одним из основных чувств. Оно строится на чувстве о своей компетентности. Самосознание

отражается на отношениях, которые влияют на мотивированность учащегося продолжать процесс изучения. (Oxford, 1990: 140-141.)

Язык - форма социального поведения; это коммуникация, которая происходит между людьми. Социальные стратегии являются очень важными в этом процессе. Социальные стратегии разделяются на три группы: Умения задавать вопросы, кооперация и развитие сочувствия. Кооперативность изучения несет, в частности, следующие замечательные эффекты: лучше самосознание, лучшие и быстрые результаты научения и уважения к учителю, школе и предмету. (Oxford, 1990:144-145.)

Как было упомянуто раньше, О'Мэли и Шамо объединяют аффективные и социальные стратегии Оксфорд в одну группу стратегий: социоаффективные стратегии научения языку, которые включают в себя три подгруппы: 1) кооперация, 2) умение задавать поясняющие вопросы и 3) ментальный контроль. В кооперации учащийся работает вместе с одноклассниками, чтобы разрешить проблему, собирать информацию или получать обратную связь о своем научении. С помощью поясняющих вопросов учащийся пытается получить дополнительные объяснения и примеры у учителя или одноклассников. С помощью ментального контроля учащийся пытается направлять свои мысли на новый курс, чтобы изучение было удачно или уменьшать угнетённое состояние. (O'Malley & Chamot, 1990: 46.)

4.3 Стратегии научения лексике

Стратегия научения, использованная учащимся, значительно влияет на результат: что он выучит и как он позже может воспроизвести выученное в памяти. Когда учащийся учит слова иностранного языка наизусть в словарики и потом заполняет пропуски в текстах учебника, он процессирует слова поверхностно. Работая со словами поверхностно,

внимание учащегося обращено на оформление слова и тогда цель – учить слова наизусть. Чтобы учащийся мог позже воспроизвести слова в памяти, ему надо процессировать слова более глубоко. Такое глубокое процессирование требует от учащегося работы и применения изучаемого материала, и таким образом, он дополняет свои старые структуры информации новой информацией. (Kristiansen 1994: 5-6.)

Далее рассмотрим более детально стратегии научения лексике. В изучении слов пользу приносит больше всего использование прямых стратегий. Мнемонические стратегии помогают учащемуся процессировать слова таким образом, что они лучше запоминаются. Стратегии компенсации, со своей стороны, помогают учащемуся понимать и создавать новый язык, несмотря на то, что он ещё не знает язык в совершенстве.

4.3.1 Мнемонические стратегии

Хотя иногда учителя думают, что обучение лексике легко, изучающий язык может иметь большие проблемы запомнить большое количество слов. Оксфорд, ссылаясь на Лорда, подчёркивает, что лексика – это самый большой проблематический компонент в обучении любому новому языку из-за десяти тысяч разных значений лексики. Мнемонические стратегии помогают учащемуся решить эту проблему. (Oxford, 1990: 39.)

В мнемонических стратегиях часто соединяют языковой материал, как слова или фразы, с материалами разных типов, например, визуальное представление. С помощью визуального представления элементы знания переносятся более эффективно в долговременную память. Большая часть учащихся предпочитает визуальное научение. Всё-таки существуют учащиеся, у которых слуховой (основывается на звуке), кинестический (основывается на движении) или осязаемый

(основывается на осязании) стиль научения, это значит, что им приносит пользу ассоциировать слова со звуками, движениями или прикосновениями. Часть мнемонических стратегий планировали для этих ассоциаций. (Oxford, 1990: 40)

4.3.1.1 Группировка словарного материала

Учащийся объединяет слова в разумные группы мысленно и записывая – таким образом, словарный материал легче помнить, чем отдельные слова. Группы могут формироваться разными способами, например, части речи (имена существительные или глаголы), тема (погода, животные и т.д.), одинаковость (тёплый, жаркий, и знойный), антонимы (жаркий/холодный) и так далее. (Oxford, 1990: 40.) Когда учащиеся группируют словарный материал, новая информация интегрируется с существующей информацией. Такая углублённая работа со словарным материалом стабилизирует мнемонические линии между словами. (Sökmen, 1997, 251.)

4.3.1.2 Ассоциация представлений / элаборация

Учащийся соединяет новые языковые элементы (слова) с элементами, существующими уже в памяти или он соединяет одну информацию с другой так, что в памяти формируется ассоциация представлений. Эти ассоциации могут быть простые или сложные, обычные или особенные, но важнее всего, что они значительны для учащегося. Ассоциации представлений могут существовать только между двумя словами (соль – перец) или между многими словами (школа – учебник – бумага – дерево). (Oxford, 1990: 41.)

4.3.1.3 Вставление новых слов в контекст

Учащийся может выучивать новые слова так, что он ставит их в важные предложения, разговор или рассказ. Тогда учащемуся надо всё время

освежать в памяти слова и структуры, которые он уже выучил, т.е. учащийся использует свои старые структуры информации и дополняет их новым языковым материалом. Это называется глубоким научением и, таким образом, учащийся может помнить словарный материал лучше. Эту стратегию нельзя смешивать с интеллектуальным отгадыванием, хотя в стратегии отгадывания в качестве вспомогательного средства используется также контекст. (Kristiansen, 1994: 5, Oxford, 1990: 41.)

4.3.1.4 Представления

Учащийся соединяет новое слово со старой информацией, употребляя значительные визуальные представления, или в уме, или рисуя. Представлением может быть картинка, место или появление буквы слова в уме. Эту стратегию учащийся может использовать, чтобы вспомнить абстрактные слова, соединяя их с визуальными символами или с картинкой конкретного объекта. (Oxford, 1990: 41.)

4.3.1.5 Семантические карты

Учащийся расставляет слова на рисунке, где ключевое понятие находится в середине или наверху. Другие слова и понятия, которые имеют связи с ключевым понятием, связаны с ним линиями и стрелками. Эта стратегия включает в себя значительные представления, группировку и ассоциации и она показывает визуально, как известные группы слов связаны друг с другом. (Oxford: 1990, 41.) Когда учащийся сам работает со словом и строит семантические сети между словами и понятиями, они более эффективно переходят в активный запас слов. Учащиеся могут создавать семантические карты отдельно или вместе с одноклассниками и учителем. Карты можно также позже дополнять новыми словами. (Sökmen, 1997, 249.)

4.3.1.6 Ключевое слово

Учащийся помнит новое слово, употребляя слуховые или визуальные представления. Под слуховым представлением имеется в виду, что учащийся выбирает слово иностранного языка, которое звучит одинаково со словом родного языка. Потом учащийся формирует визуальное представление об отношении этих слов. Оба представления должны быть значимы для учащегося. Например, когда англичанин хочет выучить французское слово *potage* (суп), он соединяет его с английским словом *pot* (горшок) и потом представляет горшок полным супа. Эту стратегию исследовали много и заметили, что ключевые слова значительно помогают вспоминанию словарного материала. (Oxford, 1990: 41-42, Sökmen, 1997, 247.)

4.3.1.7 Звуки

Учащийся запоминает новое слово на основании его звуков. Для этой стратегии существуют многие разные техники и их цель – создать значимую ассоциацию, основанную на звуках между новым словом и старой информацией. Например, учащийся может соединить слово целевого языка с любым словом любого языка: русское слово *брат* и английское слово *brat* (мальчишка). Учащийся может также употреблять рифмы, чтобы лучше запомнить целевое слово. (Oxford, 1990: 42.)

4.3.1.8 Повторение

Учащийся повторяет слово после определенных промежутков, вначале часто и потом реже. Например, после первоначального изучения слова оно повторяется через десять минут, через 20 минут, через два часа, через день, через два дня, через неделю и т.д. Цель этого процесса – сверхобучение, т.е. слово становится таким знакомым, что оно естественное и воспроизводится автоматически. (Oxford, 1990: 42.)

4.3.1.9 Физическое восприятие и механические техники

Эти две стратегии включают в себя какое-то значительное движение или действие. Эти стратегии помогают учащимся, у которых кинестический стиль обучения. Например, учащийся изображает физически новое выражение, например, *танцевать*, или учащийся соединяет новое выражение с физическим восприятием, например, *тепло* (Oxford, 1990: 42).

Под механическими стратегиями имеются в виду такие конкретные техники, которые включают в себя перевод или изменение чего-то конкретного. Это помогает учащемуся вспоминать новые слова целевого языка. Например, учащийся пишет слова на карточках и карточки кладут в другую кучу, когда слова выучены. (Oxford, 1990: 42.)

4.3.2 Стратегии компенсации

Стратегии компенсации можно использовать не только в понимании, но также при создании целевого языка. Стратегии компенсации помогают учащимся создавать устную или письменную речь на новом языке без совершенного знания языка. Исследователи обращали много внимания на стратегии компенсации для устной речи, и некоторые стратегии используются только в разговоре, например, пантомима и жесты. Всё-таки, другие стратегии компенсации, как синонимы, выбор темы и присоединённые слова, можно использовать и в разговоре, и на письме. (Oxford, 1990: 48.)

4.3.2.1 Интеллектуальное отгадывание в слушании и чтении

Учащийся пользуется намёками, которые он находит в услышанном или прочитанном тексте на целевом языке, в качестве вспомогательного средства. Намёки, которые базируются на языке, могут возникать из аспектов целевого языка, которые учащийся уже знает, из родного языка учащегося или из другого иностранного языка. Неязыковые намёки, со своей стороны, получают из многих источников: из контекста, ситуации, структуры текста, личных отношений, темы или общего знания о мире. (Oxford, 1990: 49-50.)

4.3.2.2 Преодоление недостатков в устной речи и на письме

У учащегося есть многие стратегии, которые он может использовать, если он не знает нужные слова или выражения, которые нужны в разговоре или на письме. Например, учащийся может перейти на родной язык, когда не знает слово, он может сам выдумать новое слово или он может попробовать обойти незнакомое слово или использовать синоним. Также пантомима, жесты и выбор темы, которая знакома самому говорящему, являются такими стратегиями. (Oxford, 1990: 50-51.)

Итак, каждый учащийся использует какие-то стратегии научения или сознательно, или неосознанно в своей учёбе. Стратегии научения языку – инструменты, которые учащиеся используют, чтобы сделать свое научение как можно легче и эффективнее. Чем больше глубокого процессирования стратегия обучения требует, тем она эффективнее. Стратегии научения языку можно разделять разными способами, но мы рассматривали деление Оксфорд на прямые и косвенные стратегии. Прямые стратегии в прямом контакте с целевым языком, т.е. учащемуся

надо процессировать целевой язык в уме. Косвенные стратегии поддерживают научение языку без прямых контактов с самим целевым языком. Стратегии научения словам, со своей стороны, помогают учащемуся запоминать слова или компенсировать недостатки в запасе слов.

5 Методы и анализ результатов исследования

5.1 Методы и выборка исследования

Наше исследование является количественным и как метод мы использовали анкетирование. Мы выбрали этот метод, чтобы получить много информации в короткий срок. Анкетирование является самым обычным методом собирания материала для количественного исследования. Анкетирование называют также Survey – исследованием. Это название указывает на то, что анкетирование стандартизировано, то есть каждому информанту задают те же вопросы точно в одинаковой форме. (Vilkka, 2005, 73.) Этот факт повышает также надёжность исследования. Хорошая сторона анкетирования – исследователь не может влиять на ответы опрошенных своим присутствием. (Valli, 2001, 101.)

В феврале 2006 г. мы провели анкетирование по почте в двух гимназиях: в коммуне Саарийярви в Средней Финляндии и в коммуне

Контиолахти в Северной Карелии. Мы получили 28 ответов. Информантами являлись учащиеся второго, пятого и шестого курсов русского языка. Среди 28 гимназистов были 19 девушек и девять мальчиков. Мы выбрали именно гимназистов, потому что они достаточно взрослые, чтобы подумать и определить свою учёбу, стили и цели научения. По нашему мнению, наша выборка исследования достаточна, потому что в целом группы учащихся русского языка маленькие и наши информанты с разных курсов русского языка. В данные выборки входят также информанты разного возраста и разного пола.

Анкета (см. Приложение 1) состоит из 33 утверждений и шести открытых вопросов. В утверждениях даны пять готовых альтернатив ответа: два положительных (1-2), два отрицательных (4-5) и одну нейтральную (3). Утверждения анкеты были разделены на три группы: овладение лексикой, стратегии научения лексике и преподавание. На открытые вопросы информанты могли ответить своими словами. С помощью открытых вопросов мы надеялись получить более основательную информацию о изучении лексике в гимназии. Мы провели анкетирование по-фински, чтобы все информанты понимали вопросы и могли ответить на них.

Мы разделили ответы гимназистов на три группы – в соответствии с нашей анкетой. Открытые вопросы рассматриваются в той группе, с которой они связаны и мы будем давать примеры ответов информантов. С помощью анкетирования мы хотели узнать 1) мнения гимназистов о важности лексики, 2) мнения гимназистов об научении лексике, 3) какие стратегии научения лексике гимназисты используют и 4) обращают ли преподаватели достаточно внимания на лексику в преподавании.

Как будущего учителя, нас интересует изучение языков и, по нашему мнению, овладение лексикой русского языка не легко, поэтому мы хотели сосредоточиваться именно на лексике. Наша гипотеза –

гимназисты считают лексику важной, но не знают разных стратегий, как эффективно выучить слова. К тому же в преподавании нет возможностей систематически сосредотачиваться на лексике, потому что времени мало, а преподаваемого материала много. Именно поэтому ответственность за научение словам несут сами учащиеся.

5.2 Результаты исследования

5.2.1 Овладение лексикой

В этом разделе утверждений мы попытаемся выяснить, считали ли гимназисты обучение словам важным или нет и считали ли они одни слова легче или труднее, чем другие. На выяснение этого респондентам были предъявлены восемь утверждений, альтернативы ответа которых: 1) я полностью того же мнения, 2) я более или менее того же мнения, 3) я не могу сказать, 4) я более или менее другого мнения, 5) я полностью другого мнения. Мы будем ещё разделять эти восемь утверждений на две группы по их теме.

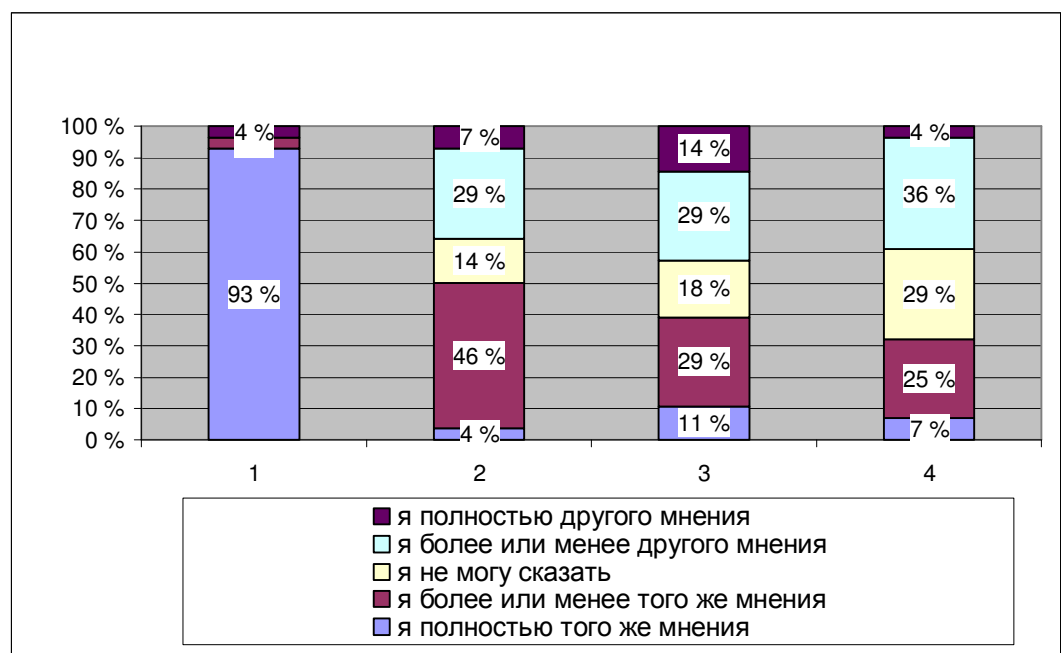


Диаграмма 1. Овладение лексикой 1.

утверждение 1. Я считаю обучение словам важной частью обучения языку.

утверждение 2. Я легко выучиваю слова русского языка.

утверждение 3. Различные алфавиты затрудняют обучение словам русского языка.

утверждение 4. Я лучше выучиваю слова на уроках, чем работая самостоятельно.

Как видно в первом столбце таблицы 1, 93% информантов считают обучение лексике важной частью обучения языку. Только один информант ответил, что он совсем другого мнения. Всё-таки на открытый вопрос *Ты считаешь обучение лексике важным?*, все информанты ответили положительно. Приведём несколько примеров ответов информантов:

- Kyllä on. Sanojen osaaminen helpottaa oppimista. Mitä enemmän osaa sanoja, sitä helpompi on edetä opiskelussa.
- On. Sanoista koostuu lauseita, joita puhutaan. Kielioppion vain sitä varten, että tiedän miten ja missä järjestyksessä sanat sanon.
- On, koska ne helpottavat tosi paljon lukemista.
- Kyllä on, koska ilman sanastoa on vaikea kommunikoida.
- On, ne ovat kielen perusta.
- Kyllä, ilman sanoja ei voi keskustella, ja mitä tekee kieliopilla jos ei osaa sanaa mitä täytyy taivuttaa.
- On, kielen ymmärtäminen ja opiskelu vaatii sanoja. eihän lauseitakaan voi muodostaa ilman sanoja.
- On varsinkin venäjässä, jossa sanoja ei juurikaan voi päätellä eikä muodostaa itse, ja kiertoilmauksiakaan ei pysty muodostamaan. Ilman sanoja ei ole kieltä (kuten venäjän opettaja sanoo...)
- Sanat ovat kielenopiskelun perusta. ilman sanoja on mahdotonta oppia kieltä.
- Ethän sinä pelkällä kieliopilla tee mitään. sanoilla puhutaan.
- On. Ilman sanoja ei ole kieltä, ilman kieltä ei ole vuorovaikutusta. Jotta pystyy soveltamaan tietoa ja sanoja, on ne sanat ensin opeteltava.

Из этих комментариев можно заметить, что гимназисты понимают, почему лексика и обучение ей важно. Во многих из этих и других ответов видно, что учащиеся понимают тот факт, что без слова нет языка или язык не может употребляться без слов.

В столбцах 2 и 3 рассматриваем именно обучение лексике русского языка. Во втором утверждении (*Я легко выучиваю лексику русского языка.*) только один информант ответил, что он полностью того же мнения, но всё-таки 50% информантов ответили положительно, то есть, у них нет больших проблем выучивать слова русского языка. 36% считают, что им не легко выучивать лексику русского языка. Почти столько же информантов (40% см. третий столбец) ответили, что разные алфавиты затрудняют обучение словам русского языка. 43% информантов ответили, что, по их мнению разные алфавиты не затрудняют обучение лексике русского языка. Возможно, что они так хорошо выучили русский алфавит, что разное оформление русских слов не приводит к проблемам. А если у учащегося есть ещё проблемы с русским алфавитом, тогда у него, естественно, есть проблемы также с русскими словами.

Четвёртый столбец показывает разделение ответов четвёртого утверждения (*Я лучше выучиваю слова в преподавании, чем работая самостоятельно.*). 40% информантов ответили отрицательно на это утверждение, другими словами, эти информанты выучивают слова лучше, работая дома самостоятельно. Может быть, на это влияет то, что дома учащиеся могут рассматривать слова спокойно и использовать так много времени, как они хотят, но в школе на уроках невозможно сосредоточиться на всех тех словах, которые учащимся нужны, потому что время ограничено. Дома также возможно спокойно тренироваться в использовании разных стратегий обучения лексике, и поэтому слова выучиваются более эффективно, работая дома. 32% информантов думают, что они выучивают слова лучше всего при классном преподавании. Возможно, что эти учащиеся не хотят использовать так много времени на изучение слов дома, а они довольствуются таким

количеством слов, которое успевают рассмотреть с учителем на уроках. В школе также возможно спросить значение слова у учителя или одноклассников, так что учащемуся самому не надо прикладывать много труда, чтобы прояснить значения слов. Может быть, все учащиеся не знают такую стратегию научения лексике, которая самая правильная и лучшая для них, и тогда самостоятельную работу со словами считают ненужной. 29% ответили, *я не могу сказать*, то есть они не могли выбрать между преподаванием и самостоятельной работой лучший способ выучить слова. Вероятно, что эти информанты выучивают слова и на уроках, и дома.

С этой темой связан также открытый вопрос *Ты учишь слова в свободное время (например, путешествия, телевизор, журналы, переписка), Как?*. На этот вопрос получили много различных ответов, 36% информантов ответили, что не учат слова в свободное время, но в ответах многих было видно, что они хотели бы учить слова также вне школы. 64% информантов выучивают слова и в свободное время, и у этих информантов есть многие различные способы учить слова. Приведём примеры ответов:

- En kovinkaan paljon. Joskus yritän kuunnella vaikka uutisia, mutta niiden sanasto on vielä minulle aika vaikeaa.
- Kyllä, käyn jonkun verran Venäjällä ja minulla on kavereita siellä.
- Minulla on kirjeystävä Venäjällä, jolle yritän kirjoittaa aina asioita mahdollisimman paljon venäjäksi.
- En oikeastaan opi.
- En juurikaan. Omistan kyllä venäjänkielistä musiikkia. Ystäväni puhuu ja kirjoittaa kyllä venäjää minulle joskus. (Ymmärtäminen on eri asia...)(Ystävä ei ole venäläinen)
- Venäjänkielisiä ohjelmia ei tule niin paljon mitä haluaisin, ei lehtiä. Mielelläni semmosia katselisin.
- Kyllä, TV:stä, kirjoista ja lehdistä. Jokin sana tai lause jää vain mieleen.
- Joskus luen tuoteselosteita/kylttejä jotka venäjäksi.
- Kuuntelemalla musaa (venäläistä!), perheessä puhutaan, meillä käy vieraita Venäjältä, siskon kautta joka asuu siellä.

- Puhutaan veljen kanssa, joka myös opiskelee venäjää. Katson tv:stä esim. uutisia, joissa joskus puhutaan venäjää.
- Kyllä, musiikista, lehdistä, matkoilla, kirjeystäviltä, internetistä ja kirjoista.
- Kyllä, sukulaiset puhuvat venäjää
- Valitettavasti en opi.
- Internet ja jotkut elokuvat.
- Kyllä opin kun luen silloin tällöin sanakirjaa.
- Aika harvoin. TV:ssä ja kaupungeissa saattaa kuulla enemmän, mutta silti liian harvoin.

Из ответов видно, что у многих информантов есть связи с Россией и русскими через родственников и друзей. Именно эти связи могли влиять на то, что учащийся стал изучать русский язык и также они мотивируют учащегося в изучении русского языка. С помощью русских контактов учащийся выучивает лексику в естественных ситуациях и определенном контексте. Хотя многие информанты ответили, что не учат русские слова в свободное время, существуют также такие учащиеся, которые прилагают силы, чтобы расширить свой запас слов и пытаются извлекать пользу из самых разных ситуаций, например, читая этикетки по-русски или смотря новости о России. К сожалению, русский язык можно слышать сравнительно редко в Финляндии, тогда как, например, английский язык можно слышать ежедневно по телевизору или по радио. Было бы полезно предоставить учащимся возможности расширить свой запас слов, например, с помощью музыки или журналов, сегодня также Интернет хороший способ познакомиться с русской лексикой и Россией.

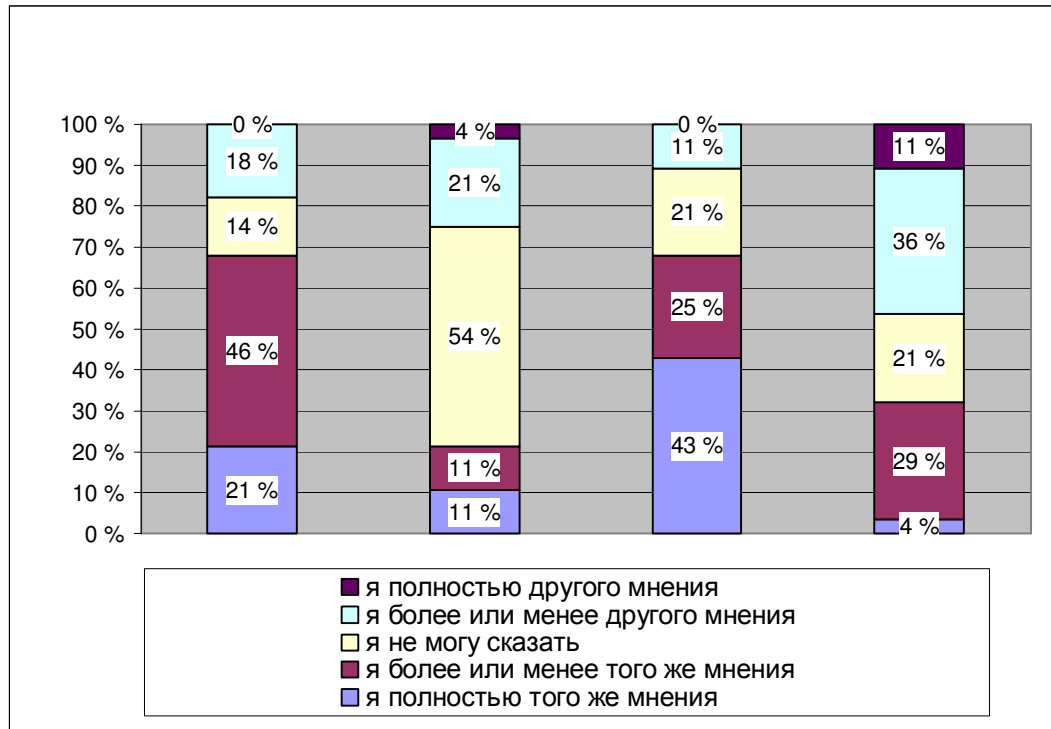


Диаграмма 2. Овладение лексикой 2.

утверждение 5 Понимание слов в речи или в тексте легче, чем употребление слов.

утверждение 6 Обучение отдельным словам легче, чем обучение фразам.

утверждение 7 Короткие слова легче выучить, чем длинные.

утверждение 8 Слова с конкретным значением (например, машина) легче выучить, чем слова с абстрактным значением (например, любовь).

На утверждение 5 (см. столбик 1) всего 67% информантов дали положительный ответ (*Понимание слов в речи или в тексте легче, чем употребление слов.*) Это значит, что у информантов пассивный запас слов больше, чем активный запас. Именно слова пассивного запаса помнят и понимают, читая тексты и слушая устную речь других, а слова активного запаса слов пользователь языка умеет сам употреблять правильно. 18% информантов, однако, считают, что это не так. Мы думаем, что эти информанты не испытывают большой разницы между пониманием и употреблением слов. Оба типа являются такими же легкими или трудными. 14% информантов не дали своей точки зрения по этому вопросу.

На шестое утверждение (*Обучение отдельным словам легче, чем обучение фразам.*) 54% информантов не могли высказать своего мнения по этому вопросу. По нашему мнению, удивительно, что всего 25% информантов ответили отрицательно, то есть, по их мнению, фразы выучить легче, чем отдельные слова. Причиной может быть то, что информанты думают, что когда они выучат фразы, они выучат слова в контексте, то есть из фразы они видят, как известное слово употребляют правильно, например склонение или спряжение слова. По мнению 22% информантов, отдельные слова легче выучить, чем фразы. На это может влиять именно длина слова или фразы, которую видно в седьмом столбце.

С седьмым утверждением (*Короткие слова легче выучить, чем длинные.*) 43% информантов были полностью того же мнения и всего 78% дали положительный ответ. Такое большое количество положительных ответов само по себе не являлось неожиданностью, потому что, как видно в разделе 3. 5, вообще считают, что короткие слова легче выучить, чем длинные. Всё-таки 11% информантов ответили отрицательно, это можно толковать так, что они считают длинные слова легче или так, что они не могут определить, какие слова легче выучить, длинные или короткие.

На восьмое и последнее утверждения в этом разделе (*Слова с конкретным значением (например, машина) легче выучить, чем слова с абстрактным значением (например, любовь).*) 33% информантов ответили положительно и 47% отрицательно. 21% не могли высказать свое мнение. Отношение между положительными и отрицательными ответами было маленькой неожиданностью, потому что, как написано в разделе 3. 5, конкретные слова вообще легко выучить и запомнить. Абстрактные слова более трудные, потому что о значении и области их использования труднее получить представление. Может быть, наши информанты не видят большой разницы между словами с конкретными и абстрактными значениями или они не используют визуальное

представление как помощь, когда изучают слова. Конкретные слова легче визуально представлять в уме или рисуя.

С этой темой связан открытый вопрос *Ты считаешь обучение каким-нибудь частям речи более легким, чем другим?*. 54% информантов ответили, что не видят разницу между частями речи, а по мнению 46% информантов существует разница между разными частями речи. Приведём некоторые примеры:

- Substantiivit ja adjektiivit ovat jossain määrin helpompia opetella kuin verbit. Verbien aspektiparit ja –ся- verbit ovat vaikeita. Substantiivien ja adjektiivien päätteitä eri sijamuodoissa hyvin paljon, joten sekin vaikeaa.
- En, kaikki ne siinä menee
- En, kaikki ovat yhtä hankalia/vaikeita.
- Substantiivit ovat helpompia koska niissä ei ole niin paljon poikkeuksia.
- Adjektiivit ovat helpompia, koska niillä on tietyt päätteet, samoin adverbit.
- Substantiivit ja adjektiivit ovat helpompia oppia kuin verbit. Monet verbit ovat aivan samannäköisiä ja kuulostavat melkein samalta mikä tekee verbien opiskelusta hankalaa.
- Substantiivit ovat helpompia, koska niistä "saa päähänsä kuvan".
- Substantiivien taivutusluokat, koska siihen vaikuttaa niin monet tekijät, että pitää olla koko ajan valppaana.
- Verbit ovat ehkä vaikeimpia, koska ne voivat olla todella pitkiä ja vielä taivutuksessakin voi olla poikkeuksia.
- Adjektiivit taivutuksineen helpohkoja, verbitkin ok. Kaikki aika tasaisesti samanlaisia oppia.

По ответам информантов можно заметить, что гимназисты считают существительные и прилагательные самыми лёгкими частями речи, потому что их суффиксы и парадигмы склонения относительно легко опознавать в тексте, хотя значение слова незнакомое. А глаголы, со своей стороны, считают трудными, потому что у них есть многие исключения и проспрягать глаголы трудно, также виды глагола приносят свои трудности в обучение русским глаголам. Из ответов можно заключить, что было бы хорошо, если на уроках русского языка

обращали бы больше внимания на особые черты частей речи, особенно глаголов. Это помогает учащемуся, когда он пытается прояснить значение незнакомых слов в тексте или речи.

В этой связи рассмотрим ещё открытый вопрос *Когда, по-твоему, новое слово выучено?*. Этот вопрос связан с термином *лексическая компетенция* и мы будем сравнивать ответы гимназистов с определением лексической компетенции в разделе 2. 4.

- Kun sen mieleenpalauttaminen ei enää tuota vaikeuksia päivienkään jälkeen. Kun osaan lausua ja kirjoittaa sanan oikein.
- Kun osaan sen aina.
- Kun muistan sen tietyn asian yhteydessä.
- Kun muistan sen hetkenä minä hyvänä ja pystyn liittämään oikeaan asiayhteyteen.
- Kun muistan sen vielä kuukauden päästäkin.
- kun osaan taivuttaa sitä.
- Kun sen muistaa hyvin ja osaa käyttää.
- Sitten kun se muistaa vaikka sitä kysyttäisiin missä tilanteessa tahansa milloin vaan.
- Kun osaan sen kysyttäessä.
- Kun sanan muistelu ei vie kovin hirveästi aikaa.
- Kun muistan sen suomeksi ja venäjäksi ja pystyn käyttämään sitä puheessa ja kirjoitelmissa.
- Kun osaan käyttää sitä eri asiayhteyksissä.

Гимназисты могли определить много черт лексической компетенции: произношение слова, умение использовать слово правильно в устной речи и письме, а также в правильном контексте, умение использовать слово грамматически правильно (склонение и спряжение) и вычленение слова в памяти для активного употребления. Всё-таки некоторые важные факты не упомянули, например, отношения слова к другим словам и с какими словами оно обычно встречается и просто знание разных значений слова. Причиной может быть то, что сами учащиеся и также преподаватели рассматривают слова как отдельные элементы, и

только редко принимают во внимание все разные значения одного слова, его коллокации и отношения с другими словами. Но, в целом, у гимназистов, по нашему мнению, есть хорошее понимание лексической компетенции.

5.2.2 Стратегии научения лексике

В этом разделе мы рассматриваем стратегии научения лексике гимназистов, то есть, как они изучают слова, какие методы они употребляют, чтобы выучить слова более эффективно. В этой группе у нас 14 утверждений, которые мы ещё будем разделять на три группы. Варианты ответа в этой группе: 1) Часто, 2) Довольно часто, 3) Иногда, 4) Довольно редко и 5) Редко.

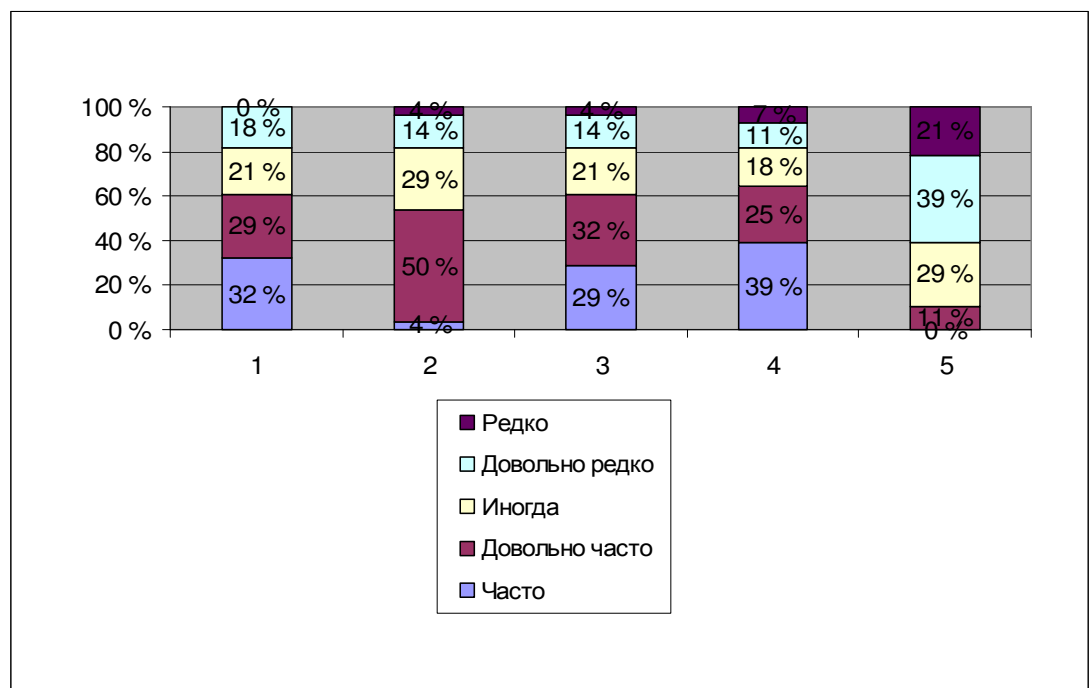


Диаграмма 3. Стратегии научения лексике 1.

утверждение 9 Я самостоятельно читаю слова в словнике учебника.

утверждение 10 Я делаю лексические упражнения учебника.

утверждение 11 Я повторяю слова вслух.

утверждение 12 Я повторяю слова, записывая их, чтобы запомнить.

утверждение 13 Я повторяю слова через короткие промежутки, например, через день или через неделю.

В первом столбце таблицы 3 видно, что всего 61% информантов учат часто или довольно часто слова по словнику учебника, 21% информантов ответили, что иногда учат слова в учебнике и только 18% признали, что довольно редко учат слова по словнику. Никто не ответил, что только редко читает слова, то есть, все информанты читают слова в учебнике в какой-то степени. Результат этого утверждения не является удивительным, так как можно было ожидать, что этот метод является популярным среди гимназистов.

На утверждение 10 (*Я делаю лексические упражнения учебника.*) только 4% информантов ответили, что они часто делают лексические упражнения, но кроме этого 50% делают свои лексические упражнения довольно часто, то есть, более половины ответили положительно. Отрицательно ответили только 18% информантов и 29%, по крайней мере, иногда делают лексические упражнения. На основе результатов этого утверждения можно прийти к выводу, что лексические упражнения являются популярным методом изучения русских слов.

Эти две первые стратегии являлись очень популярными. С помощью этих стратегий научения лексике слова рассматривают поверхностно, т.е. учащийся только учит слова наизусть, но не процессирует их в уме. С помощью этих стратегий слова не врезаются в память так хорошо, как, например, процессируя их более глубоко, как в следующих стратегиях.

На утверждение 11 (*Я повторяю слова вслух.*) положительно ответили 61% информантов, отрицательно 18% и нейтрально 21%. Может быть, можно сделать такой вывод, что у 61% информантов слуховой стиль обучения, то есть, им приносит пользу ассоциировать слова со звуками. Всё-таки следующее утверждение (*Я повторяю слова, записывая их, чтобы запомнить.*) показывает, что гимназисты считают также

записывание слова хорошим средством изучения слов, так как 64% информантов ответили, что часто или довольно часто записывают слова. По результатам можно предположить, что у части информантов визуальный или слуховой стиль научения, но часть информантов использует оба стиля.

В последнем столбце этой группы утверждений видно, как информанты ответили на утверждение 13 (*Я повторяю слова через короткие промежутки, например, через день или через неделю.*). Неожиданно, что никто не ответил *часто*, а только 11% информантов ответили, что довольно часто повторяет слова через короткие промежутки. 70% информантов дали отрицательный ответ, то есть они редко или довольно редко повторяют слова после первоначального изучения, хотя, повторяя слово регулярно через день, через два дня, через неделю и т.д., слово становится знакомым и привычным и легче переходит из пассивного запаса слов в активный. По-нашему мнению, было бы хорошо подчеркивать этот факт, чтобы учащиеся сами могли учиться использовать эту стратегию. Также на уроках было бы важно повторять знакомые слова время от времени, не только во время тестов.

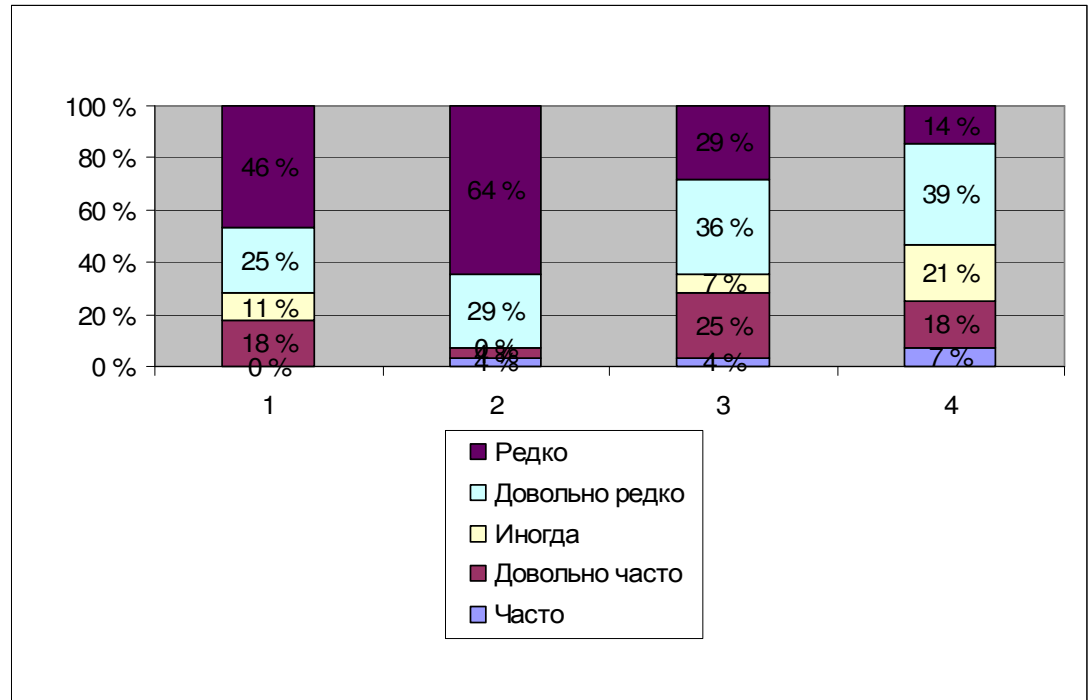


Диаграмма 4. Стратегии научения лексике 2.

утверждение 14 Я группирую одинаковые слова, например, по теме или антонимам.

утверждение 15 Я составляю семантические карты различных групп слов.

утверждение 16 Я придумываю свои предложения и более длинные тексты, в которых употребляю новые слова.

утверждение 17 Я в уме ставлю незнакомые слова в знакомый контекст (например, в школу: учитель, класс).

В столбце, иллюстрирующем ответы утверждения 14 (*Я группирую такие же слова, например, по теме или антонимам.*) видно, что только 18 % информантов довольно часто группируют одинаковые слова, и 61% информантов ответили, что редко или довольно редко объединяют слова в группы. Это жаль, потому что, используя этот метод, словарный материал может легче запомниться, чем отдельные слова.

Также на утверждение 15 (*Я составляю семантические карты различных групп слов.*) большинство (92%) ответили отрицательно: они редко составляют семантические карты. Только 8% информантов часто употребляют эту стратегию как помощь в изучении русских слов. Этот метод был бы полезным учащимся, у которых визуальный стиль

научения, потому что семантические карты показывают визуально, как известные группы слов связаны друг с другом. Как мы отметили в теоретической части исследования, большая часть учащихся предпочитает визуальное научение, и поэтому удивительно, что такая маленькая доля гимназистов использует эту стратегию научения лексике.

Метод в утверждении 16 (*Я придумываю свои предложения и более длинные тексты, в которых употребляю новые слова.*) немного популярнее, чем два предыдущих метода. Всего 29% информантов придумывают свои предложения или тексты, где употребляют новые слова. Таким образом, они соединяют новую информацию со старой и так выучивают употреблять слова и фразы в правильном контексте. Несмотря на возможную пользу этого метода, 65% информантов ответили, что редко или довольно редко придумывают свои предложения или тексты.

На последнее утверждение этой группы (*Я в уме ставлю незнакомые слова в знакомый контекст (например, в школу: учитель, класс.)*) 25% информантов ответили, что они часто или довольно часто ассоциируют незнакомые слова со знакомой средой. Важнее всего в этих ассоциациях то, что они важнее для учащегося. 53% информантов ответили, что они довольно редко или редко вставляют слова в знакомый контекст, и, кроме того, 21% иногда употребляет такие ассоциации в качестве вспомогательных средств.

Как видно в ответах этой группы утверждений, разные стратегии научения лексике не особенно знакомы нашим информантам. Большинство информантов ответили, что только редко употребляют эти стратегии научения. Причиной может быть то, что гимназисты просто не знают о разных стратегиях, какие могут помогать им учиться более эффективно и также они не знают своего стиля научения. Так что они используют только поверхностные стратегии научения лексике, вместо того, чтобы сами более глубоко процессировали слова в уме. Так как

именно этого, эти предшествующие стратегии требуют от учащихся. По нашему мнению, учителям надо помогать учащимся в поиске самых подходящих стратегий научения и в опознании своего стиля научения, например, сначала в преподавании можно просмотреть разные стили и стратегии научения и потом учащимся можно использовать их в практике на уроках и дома.

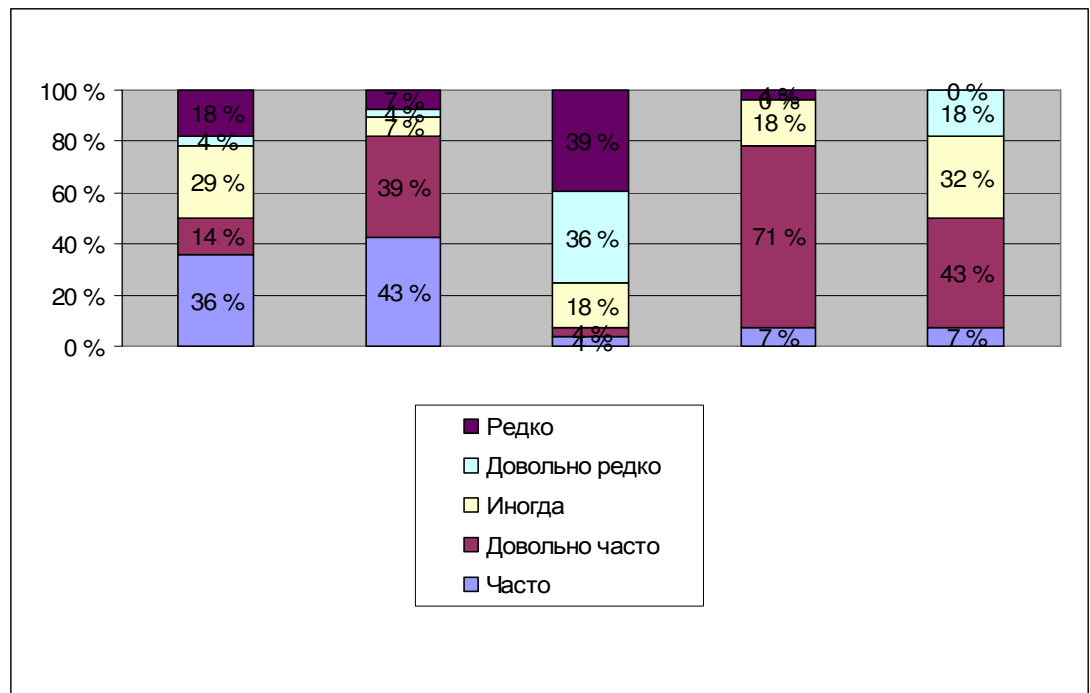


Диаграмма 5. Стратегии научения лексике 3.

утверждение 18 Я соединяю незнакомое слово со знакомым словом родного языка, например, на основании звукового оформления, или письменной формы (например, ру. машина – фи. masiina).

утверждение 19 Я употребляю слова других языков, которые звучат похоже как помощь при запоминании (например, англ. restaurant – ру. ресторан).

утверждение 20 Я использую телодвижения и жесты, когда изучаю новые слова.

утверждение 21 Я заключаю о значении незнакомых слов из контекста.

утверждение 22 Заключая о значении слов, я обращаю внимание на структуру или склонение/спряжение слова.

На утверждение 18 (*Я соединяю незнакомое слово со знакомым словом родного языка, например, на основании звукового оформления или письменной формы (например ру. машина – фи. masiina).*) всего 50% информантов ответили положительно, то есть, по крайней мере довольно часто они употребляют этот метод при изучении русских слов. В этой стратегии учащиеся употребляют так называемое ключевое слово, то есть, они помнят новое слово, употребляя слуховые или визуальные линии связи. 29% информантов ответили, что иногда соединяют незнакомое слова со знакомым словом родного языка и 22% информантов, то есть, явное меньшинство редко или довольно редко использует эту стратегию в своей учёбе. В целом этот метод очень популярен среди информантов.

На утверждение 19 (*Я употребляю слова других языков, которые звучат похоже как помощь при запоминании (например, англ. restaurant – ру. ресторан).*) мы получили 23 положительных ответа, т.е. 82% информантов ответили, что они часто или довольно часто употребляют как помощь слова других языков. Этот метод помогает учащимся создавать значимую ассоциацию между новым словом и старой информацией и таким образом слова легче вспомнить. Только 11% дали отрицательный ответ. По ответам на это утверждение можно сделать вывод, что знание других языков также помогает учащимся в изучении русского языка.

В следующем утверждении (20) мы спросили, употребляют ли информанты телодвижения и жесты, когда изучают новые слова. Эта стратегия оказалась очень непопулярной, так как только восемь процентов информантов ответили, что они часто или довольно часто используют эту стратегию, когда изучают новые русские слова. Всего 75% дал отрицательный ответ. Можно заключить, что лишь у немногих кинестический стиль научения, т.е. только некоторым приносит пользу ассоциировать слова со звуками, движениями или прикосновениями. Или, может быть, учащиеся, у которых такой стиль научения, ещё не опознали свой стиль научения, и поэтому они не могут использовать

стратегии научения лексике, которые используют движения разных типов, когда изучают новые слова. В школах также часто не поощряют научение такому стилю, а оказывают предпочтение визуальному или слуховому стилям. На уроках русского языка учащимся с кинестическим стилем научения можно помочь, например, с помощью маленьких пьес и игр, в которых используют движения.

На утверждение 21 (*Я заключаю о значении незнакомых слов из контекста.*) 78% информантов ответили положительно, то есть, эта стратегия очень популярна среди гимназистов. Только один информант ответил, что редко заключает о значении незнакомых слов из контекста. Эта стратегия является стратегией компенсации. Учащийся стремится найти намёки в услышанном или прочитанном тексте по целевому языку. Ему могут помогать контекст, ситуация, структура текста, личные отношения, тема или общее знание о мире, т.е. так называемые неязыковые намёки.

Утверждение 22 (*Заклячая о значении слов, я обращаю внимание на структуру или склонение/спряжение слова.*) тесно связано с предыдущим утверждением. С помощью этого утверждения мы хотим узнать, употребляют ли информанты языковые намёки, когда заключают о значении слов. Языковые намёки базируются на языке, и они могут появиться из аспектов целевого языка, которые учащийся уже знает, из родного языка учащегося или из другого иностранного языка. Всего 50% информантов дали положительный ответ, т.е. кроме контекста, также языковые аспекты слова помогают им выяснить значение слов, например, является ли слово прилагательным или наречием. 32% иногда обращают внимание на структуру слова, заключаая о его значении. Никто не ответил, что только редко делают так. Это значит, что каждый информант, по крайней мере, иногда обращает внимание на структуру слова.

Итак, эти пять последних стратегий научения лексике были популярны среди наших информантов, кроме стратегии с телодвижением и

жестами. По мнению многих информантов, слова других иностранных языков и также родного языка, которые звучат похоже, помогают научению русским словам. На это влияют и заимствованные слова, и интернациональные слова, как *телевизор* и *радио*, которые уже знакомы учащимся и поэтому они помнят такие слова легче. Заключая о значении незнакомого слова, большинство информантов смотрит и контекст, и структуру слова. Другими словами, многие учащиеся используют интеллектуальное отгадывание в качестве вспомогательного средства в понимании текста, и они могут искать языковые, и неязыковые намёки в тексте, чтобы понимать содержание, несмотря на недостатки в своём знании языка.

5.2.3 Преподавание

В этой главе мы сосредоточиваемся на преподавании слов. Мы хотим узнать, считают ли информанты, что в преподавании обращают достаточно внимания на обучение словам. Мы также рассматриваем кратко употребление информантами словарей. В этой группе у нас 11 утверждений, которые мы разделили ещё на три более маленькие группы. Варианты ответов этих утверждений являются следующими: 1) я полностью того же мнения, 2) я более или менее того же мнения, 3) я не могу сказать, 4) я более или менее другого мнения, 5) я полностью другого мнения. Ещё будем рассматривать два последних открытых вопроса, темой которых является использование словаря.

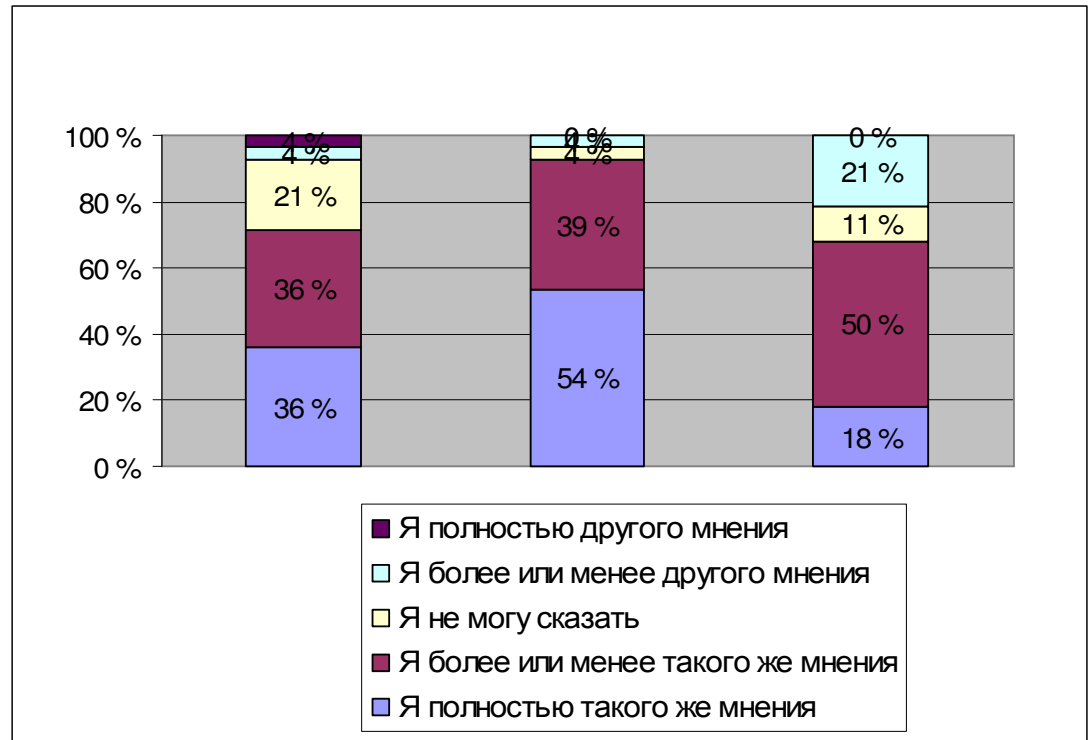


Диаграмма 6. Преподавание 1.

Утверждение 23 По-моему, учительница русского языка использует достаточно времени для преподавания слов.

Утверждение 24 Учительница русского языка преподает лексику с помощью заданий.

Утверждение 25 Учительница русского языка преподает лексику с помощью игры слов.

В первом утверждении таблицы 6 видно, что большинство, т.е. всего 72% информантов думают, что в преподавании используют достаточно времени для преподавания слов. Только 4% информантов полностью другого мнения, также только 4% более или менее другого мнения. Всё-таки, по результатам этого утверждения можем заключить, что в преподавании сосредотачиваются кроме других аспектов языка, также на лексике. Как было упомянуто уже на странице 14, учителю невозможно обращаться ко всем тем словам, которые учащемуся нужны, хотя на ранней стадии обучения языкам учащийся очень зависим от учителя и учебников. Поэтому учащемуся необходимо самому обращать внимание на свое научение и учиться учить слова и увеличивать запас слов. Обязанность учителей – помогать учащимся в

этом процессе. Как мы уже раньше отметили, учитель может, например, представлять разные стратегии и стили научения языку, чтобы учащиеся могли потом использовать их в своей учёбе.

С помощью двух следующих утверждений мы попытаемся узнать, как на уроках русского языка преподают лексику. На утверждение 24 (*Учительница русского языка преподает лексику с помощью заданий.*) 93% дали положительный ответ, то есть, лексические задания являются очень популярным методом преподавания слова. Было бы интересно знать, какие задания учителя используют и требуют ли эти задания от учащихся глубоко процессировать слова или только поверхностно. Из ответов на утверждение 25 (*Учительница русского языка преподает лексику с помощью игры слов.*) явствует, что также игру слов часто используют в преподавании русского языка, потому что 68% информантов были совсем и более или менее такого же мнения с утверждением. В игре слов как помощь часто используют звуки и рифмы, это помогает учащимся со слуховым стилем научения. А если игра слов устная, тогда учащиеся выучивают также как слова произносят, и это помогает всем учащимся с любым стилем научения.

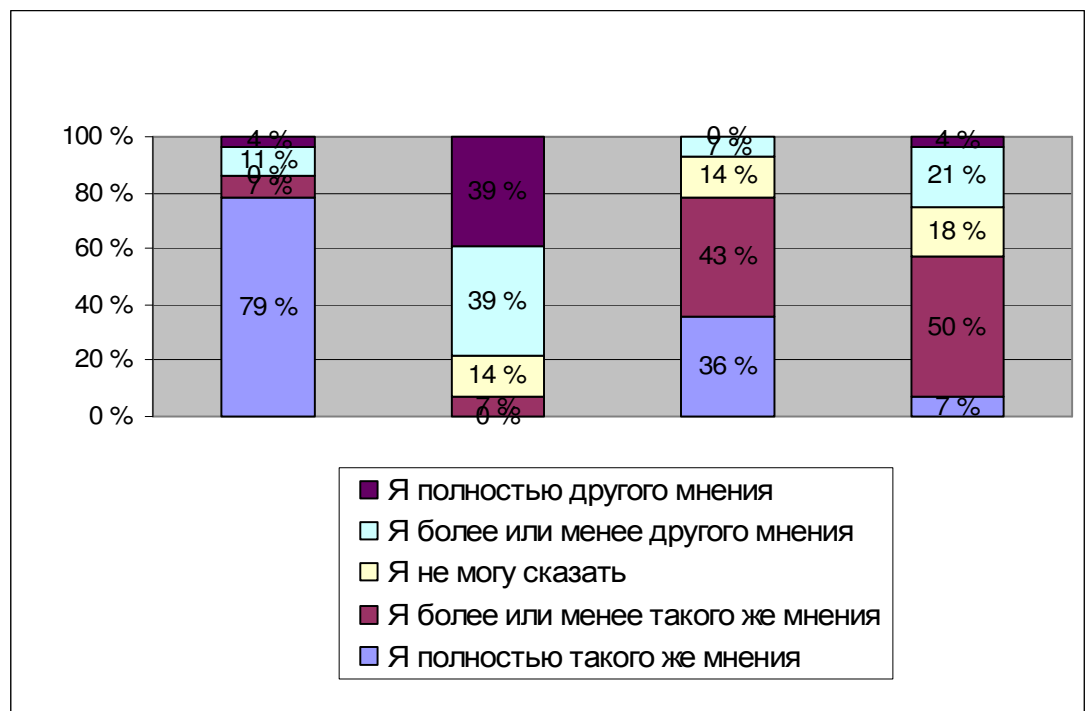


Диаграмма 7. Преподавание 2.

утверждение 26 Учительница русского языка контролирует обучение словам контрольными работами.

утверждение 27 Учительница русского языка устраивает контрольную работу только на отдельные слова.

утверждение 28 Учительница русского языка устраивает контрольную работу на употребление слов в контексте.

утверждение 29 Учительница русского языка устно контролирует научение словам.

Первый столбец в таблицы 7 иллюстрирует распределение ответов утверждения 26 (*Учительница русского языка контролирует обучение словам контрольными работами.*). Всего 86% информантов считали, что научение словам контролируют тестами. Только 4 информанта, т.е. 14% были другого мнения. Было бы интересно знать, почему несколько информантов дали отрицательный ответ, хотя большинство было такого же мнения с утверждением: может быть, их нет на уроках, когда проводят контрольные работы или они хотели бы, чтобы контрольные работы проводили более часто.

Два следующих утверждения связаны тесно друг с другом. Это так называемые противоположные утверждения. На утверждение 27 (*Учительница русского языка устраивает контрольную работу только на отдельные слова.*) мы получили полностью 79% отрицательных ответов, а на утверждение 28 (*Учительница русского языка устраивает контрольную работу на употребление слов в контексте.*) мы получили 79% положительных ответов. Процентные распределения ответов этих двух утверждений соответствуют друг другу, и из этого можно заключить, что в тестах русских слов учащимся надо знать слова в контексте. Как было упомянуто на странице 15, выучивать отдельные слова наизусть не очень полезный способ действия, потому что тогда учат только отдельные значения слова, письменные формы и произношение, но не как употреблять слово в

контексте. Слова редко выступают отдельно, и поэтому важно, чтобы учащийся встречал слово в естественном сочетании.

На утверждении 29 мы спросили, контролирует ли учительница русского языка устно научение словам. Этим утверждением мы хотели получить информацию о том, сосредотачиваются ли в преподавании только на письменной форме слова или обращают также внимание на произношение слова. Для лексической компетенции учащегося важно, что он сумеет опознавать слово также услышав, а не только увидев его и также знает сам, как слово произносятся. Это утверждение разделило мнения немного больше. Всего 57% информантов были полностью и более или менее такого же мнения. 18% не сказали своего мнения и 25% информантов были полностью другого мнения. Причина разделения ответов может быть в том, что учащиеся могут понимать по-разному такую ситуацию, как устный контроль учительницы, например, одни учащиеся считают устный контроль домашних заданий также контролем научения словам, а другие нет.

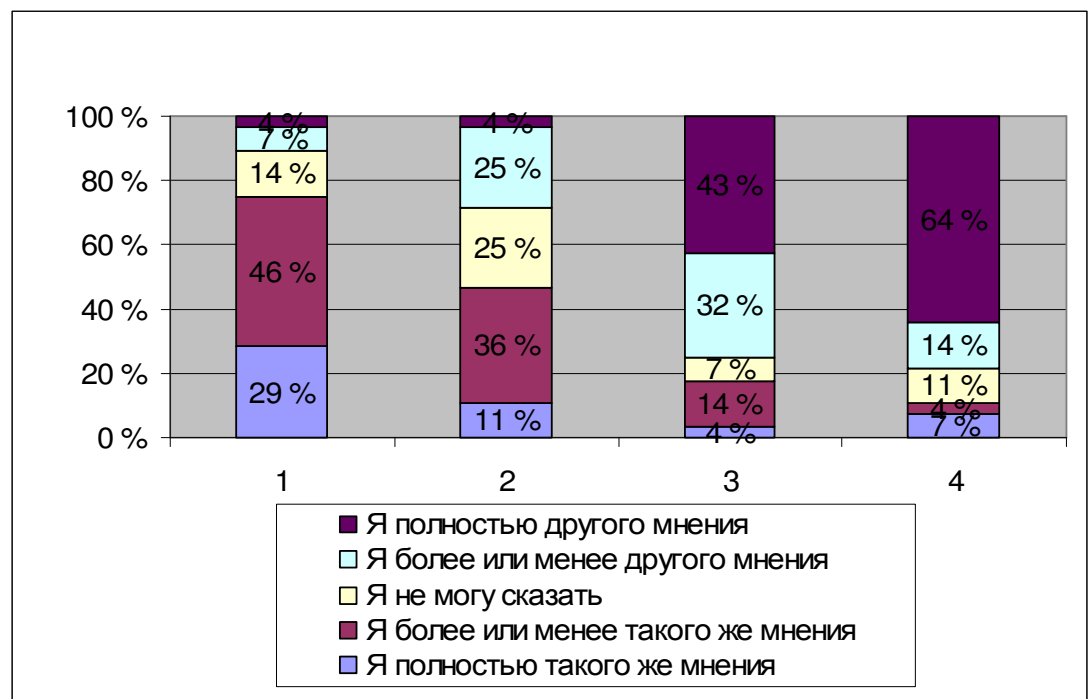


Диаграмма 8. Преподавание 3.

утверждение 30 Учительница русского языка рассказывала о разных способах, как можно выучить слова.

утверждение 31 Учительница русского языка поощряла использовать словарь.

утверждение 32 Вместе с учительницей русского языка мы ознакомились с использованием и содержанием словаря.

утверждение 33 Вместе с учительницей русского языка мы ознакомились с сокращениями и знаками, встречающимися в словаре.

В первом столбце таблицы 8 мы видим, что 75% информантов считают, что учительница русского языка рассказывала им о разных способах, как можно выучить слова и всего 15% информантов чувствуют, что им не рассказывали о разных способах выучить слова. Было бы ещё интересно знать, какие способы научения словам учителя рекомендовали своим учащимся, потому что в ответах утверждений о стратегиях научения лексике выяснилось, что гимназисты используют только несколько разных стратегий научения лексике, и большинство стратегий, которые требуют глубокого процессирования являлись неизвестными учащимся. Важнее всего, что учителя обращают внимание на стратегии научения лексике хотя бы в какой-то степени, потому что помогать учащимся учиться учить слова и увеличивать запас слов – первоочередная задача преподавания.

Далее мы рассматриваем использование информантами словаря. В ответах на утверждение 31 (*Учительница русского языка поощряла использовать словарь.*) много вариантов. По мнению 47% информантов, учительница русского языка поощряла использовать словарь, а по мнению 29% информантов им не рекомендовали использование словаря. 25% информантов не могли сказать своё мнение об этом.

Темы двух последних утверждений очень близки друг другу. С помощью этих утверждений мы хотели узнать, преподают ли на уроках русского языка использование словаря, или несут ли учащиеся сами всю ответственность за то, что они научатся использовать словарь правильно. На утверждение 32 (*Вместе с учительницей русского*

языка мы ознакомились с использованием и содержанием словаря.) только 18% информантов ответили положительно, а 75% считали, что они не ознакомились с использованием или содержанием словаря вместе с учительницей. Так же на утверждение 33 (*Вместе с учительницей русского языка мы ознакомились с сокращениями и знаками, встречающимися в словаре.*) всего 78% информантов ответили отрицательно, т.е. по ним, их не знакомяли с сокращениями или знаками, встречающимися в словаре. Только 11% дали положительный ответ и также 11% не указали своего мнения. Ответы показали, что информантов не учили использовать словарь, хотя, по большинству, учительница русского языка поощряла использовать словарь. По нашему мнению, важно учить учащихся использовать словарь, чтобы они могли это сделать как можно правильно и эффективно.

Мы ещё спросили о использовании словарь в открытых вопросах (*Е, Ты используешь словарь как помощь в учёбе? Если да, с какой целью?*). С помощью этого вопроса мы хотели узнать, почему информанты используют словарь. Приведём примеры ответов информантов:

- Saatan etsiä sanoja tehtäviin, jos kirjasta ei löydy
- En käytä
- Käytän, esim. ainekirjoituksessa sitä tarvitsee usein. muuten en kovinkaan paljon.
- Tarkistan yleensä mitä sana on suomeksi tai venäjäksi ja joskus tarkistan myös kirjoitusasuun ja suvun.
- Kyllä, etsin sanoja, joita en tiedä ja suvun...
- Jos oppikirjan sanastosta ei löydy sanaa, turvaudun sanakirjaan, esim ainetta tai käännöslauseita tehdessä.
- Käytän sitä lähinnä yo-vihkoja tehdessä, tarkistan (ven.kielisen) sanan merkityksen. Jos ainetta kirjoittaessa saa käyttää, niin etsin, mitä suomenkieliset sanat ovat venäjäksi.
- Etsin sanojen merkityksiä.
- Lähinnä sanan merkityksen, mutta joskus myös kirjoitusasuun.
- Ei ole sanakirjaa, paitsi oppikirjan tiettenkin.

- Kyllä tarkistan sanojen merkityksiä ja pyrin oppimaan uusia sanoja. Yo-vihon harjoittelutehtävien tekemisessä tarvitaan sanakirjaa.

По большей части информанты ответили, что они ищут значения слов в словарях, когда пишут сочинения или делают задания. Но, кроме того, они также проверяют письменные формы слов и род слов. Из многих ответов можно заметить, что информанты первоочередно используют словник учебника, но если требуемое слово не найдется там, тогда прибегнут к словарям. Также тренировку для выпускных экзаменов упоминали в некоторых ответах. Только некоторые информанты ответили, что вообще не используют словарь.

Мы также спросили информантов, имеют ли они в наличии двуязычный словарь (финско-русско-финский) и одноязычный словарь, в которых русские слова объяснены по-русски. 23 из 28 информантов имеют в наличии двуязычный словарь, никто не имеет обоих словарей, и 5 ответили, что не имеют ни того, ни другого. Жаль, что целых 5 информантов из 23 не используют словарь, потому что разные словари всё-таки имеют большое значение, когда изучают новый язык. Использование двуязычных словарей часто необходимо особенно на первых стадиях изучения. Большинство слов, которые учащимся надо выучить, невозможно рассматривать и преподавать на занятиях, поэтому учащимся надо самим выяснять значения слов по словарям. На высших стадиях обучения языку рекомендуют использование одноязычных словарей, потому что это развивает владение языком и расширяет запас слов.

6 Заключение

Научение лексике – это сложный процесс, который продолжается всю жизнь. Каждый учащийся учит слова по-своему, и это выдвигает требования преподаванию. В данной дипломной работе мы рассмотрели лексические аспекты изучения русского языка. Наше исследование являлось количественным и как метод мы использовали анкетирование, которое провели в двух гимназиях. С помощью анкетирования мы хотели узнать 1) мнения гимназистов о важности лексики 2) мнения гимназистов о научении русской лексике 3) какие стратегии научения лексике гимназисты используют и 4) обращают ли преподаватели достаточно внимания на лексику.

Гимназисты считают лексику важным аспектом языка, потому что, без слова не существует языка и нельзя общаться. Слова также помогают учёбе, чтению, письму и т.д. Большинство информантов легко выучивают слова русского языка, по ответам можно сделать такой вывод, что у гимназистов, у которых ещё есть проблемы с русским алфавитом, естественно есть также проблемы с русскими словами. На первых стадиях изучения русского языка было бы важно использовать время на овладение алфавитом в преподавании, чтобы все учащиеся

могли выучить его хорошо. Но, конечно, также мотивация учащегося влияет на овладение алфавитом, равно как на изучение лексики. Это видно в том, как разные учащиеся выучивают слова в свободное время. Некоторые вообще не учат слова в свободное время, а другие прикладывают много труда также вне школы, чтобы выучить слова, например, они смотрят новости, слушают русскую музыку, читают этикетки продуктов по-русски и у многих есть русские друзья и родственники. Многие информанты хотели бы учить слова и язык также в свободное время, но не знали как это возможно. Поэтому было бы важно, чтобы учителя предоставляли возможности всем учащимся учить лексику вне занятий, например, с помощью музыки, фильмов, журналов, Интернета и т.д.

Среди наших информантов самыми популярными стратегиями научения словам являлись поверхностные стратегии, с помощью которых учащиеся стремятся выучить слова наизусть. В этом случае обычно учат только отдельные значения слова, письменные формы и произношение, но не как употреблять слово в контексте. Стратегии научения лексике, которые требуют более глубокой работы со словами в уме, как семантические карты и группировка слов, не были очень знакомы информантам. Всё-таки многие информанты используют стратегии компенсации в качестве вспомогательных средств. Эти стратегии помогают учащемуся выяснить значение слова в тексте или в речи с помощью аспектов какого-либо другого иностранного или родного языка, контекста или структуры слова.

По нашему мнению, информанты исследования не знают свои стили научения, потому что именно такие стратегии научения лексике, которые помогают учащимся с некоторыми особыми стилями научения, например, визуальный стиль научения, были незнакомы информантам. Было бы важно опознавать свой стиль научения, чтобы извлекать пользу из стратегий, подходящих для себя. Как уже сказано, задача учителей – помогать учащимся в этом процессе.

По мнению информантов, в преподавании используют достаточно времени для преподавания слов. Разные задания и игра слов – популярные способы преподавать лексику. Учителя русского языка в этих школах также контролируют научение словам тестами, и письменно, и устно. По информантам, в этих тестах обычно спрашивают слова в контексте, а не только отдельные слова. Учителя рекомендуют учащимся использовать словари, но вместе с учащимися не знакомятся с использованием и содержанием словаря. Больше всего гимназисты смотрят в словарях значения незнакомых слов, которых нет в учебнике. Только некоторые ответили, что не используют никакого словаря.

Результаты нашего исследования нельзя обобщать, так как исследование касается только маленькой выборки изучающих русский язык. По-нашему, результаты, однако, дают общее представление о том, как гимназисты относятся к важности лексики и к научению лексике, как хорошо они знают разные стратегии научения лексике и какие стратегии сами используют. Результаты были интересны и помогают нам и также другим преподавателям в нашей работе.

В этом исследовании мы сосредоточили внимание только на одной области овладения языком, но в будущем было бы интересно рассматривать также другие аспекты языка, такие, как грамматика, и особенно с точки зрения стратегий научения языку.

Библиография

- Боброва А. В. 1999. Грамматика русского языка. Москва: Цитадель
- Ванхала-Анишевски М. 2003. Основы языкознания. Ювяскюля: Университет г. Ювяскюля, кафедра языковедения
- Глухов Б.А. Щукин А.Н. 1993. Термины методики преподавания русского. Москва: «Русский язык»
- Лекант П. А. Диброва Е. И, Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В 2001. Современный русский язык. Москва: Дрофа.
- Шведова Н. Ю. 2005. Русский язык. Москва: Языки славянской культуры
- Aalto E. 1994. Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Suni M., Aalto E.(ред.): Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus, 93-117.
- Carter R. 1987. Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. London: Allen & Unwin
- Cook V. 2001. Second language learning and language teaching. London: Arnold
- Enström I. 1996. Klara verba. Andraspråkinlärares verbanvändning i svenskan. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis
- Enström I. Holmegaard M. 1993. Ordförråd och ordinläring. Cerú E. (ред.): Svenska som andraspråk. Mera om språk och inläringen. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och Kultur, 164-191.

- Gairns R. Redman S. 1986. *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press
- Gass S. Selinker L. 1993. *Second language acquisition. An introductory course.* Hillsdale, New Jersey, Hove & London: Lawrence Erlbaum Associates
- Häkkinen K. 1996. *Kielitieteen perusteet.* Tampere: Tammer-Paino Oy
- Krantz G. 1991. *Learning Vocabulary in a Foreign Language. A Study of Reading Strategies.* Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis
- Kristiansen I. 1994. *Elaborointiteoria ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (I).* *Tempus* 2, 5-11.
- Nation I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary.* New York: Newbury House Publishers
- O'Malley J.M., Chamot A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford R. 1990. *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House Publishers
- Read J. 2000. *Assessing Vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press
- Sökman A. 1997. *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary.* Norbert Schmitt and Michael McCarthy (red.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy,* Cambridge : Cambridge U.P 237-257.
- Vilkka H. 2005. *Tutki ja kehitä.* Helsinki: Tammi

Valli R. Kyselylomaketutkimus 2001. Aaltola J., Valli R. (ред.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin Jyväskylä: PS-kustannus

9. Luen sanoja itsekseni oppikirjan sanastosta.	1	2	3	4	5
10. Teen sanastoharjoituksia työkirjasta.	1	2	3	4	5
11. Toistan sanoja ääneen.	1	2	3	4	5
12. Toistan sanoja kirjoittamalla niitä muistiin.	1	2	3	4	5
13. Toistan sanoja tietyin aikavälein, esim. päivän tai viikon välein.	1	2	3	4	5
14. Ryhmittelen samanlaisia sanoja, esimerkiksi aihepiireittäin tai vastakohtiksi.	1	2	3	4	5
15. Laadin sanaryhmistä miellekarttoja.	1	2	3	4	5
16. Keksin omia virkkeitä tai pitempiä tekstejä, joissa käytän uusia sanoja.	1	2	3	4	5
17. Sijoitan vieraita sanoja mielessäni tuttuun ympäristöön (esim. kouluun: opettaja - учитель, luokka - класс)	1	2	3	4	5
18. Yhdistän vieraan sanan äidinkielestä tutun sanan kanssa, esim. äänne- tai kirjoitusasun perusteella (esim. ru. машина - auto – fi. masiina)	1	2	3	4	5
19. Käytän mieleen painamisessa apuna muiden kielten samalta kuulostavia sanoja. (esim. eng. restaurant – ru. ресторан)	1	2	3	4	5
20. Käytän apuna oman vartaloni liikkeitä ja eleitä, kun opettelen uusia sanoja	1	2	3	4	5
21. Päätelen vieraiden sanojen merkityksiä asiayhteyden perusteella.	1	2	3	4	5
22. Päätellessäni sanojen merkityksiä kiinnitän huomiota sanan rakenteeseen tai taivutukseen.	1	2	3	4	5

OPETUS

Vastausvaihtoehdot	1. täysin samaa mieltä
	2. jokseenkin samaa mieltä
	3. en osaa sanoa
	4. jokseenkin eri mieltä
	5. täysin eri mieltä

23. Venäjän opettaja käyttää mielestäni sanojen opetukseen riittävästi aikaa.	1	2	3	4	5
24. Venäjän opettaja opettaa sanastoa tehtävien avulla.	1	2	3	4	5
25. Venäjän opettaja opettaa sanastoa sanapeliin ja -leikkien avulla.	1	2	3	4	5
26. Venäjän opettaja kontrolloi sanojen oppimista sanakokein.	1	2	3	4	5
27. Venäjän opettaja kysyy sanakokeissa vain yksittäisiä sanoja.	1	2	3	4	5
28. Venäjän opettaja kysyy sanakokeissa sanoja niiden käyttöyhteydessä.	1	2	3	4	5
29. Venäjän opettaja kontrolloi sanojen oppimista suullisin kontrollein.	1	2	3	4	5
30. Venäjän opettaja on kertonut, millaisilla eri tavoilla sanoja	1	2	3	4	5

voi oppia.					
31. Venäjän opettaja on kehottanut käyttämään sanakirjaa.	1	2	3	4	5
32. Olemme tutustuneet yhdessä venäjän opettajan kanssa sanakirjan käyttöön ja sisältöön.	1	2	3	4	5
33. Olemme tutustuneet yhdessä venäjän opettajan kanssa sanakirjoissa esiintyviin lyhenteisiin ja merkkeihin.	1	2	3	4	5

AVOIMET KYSYMYKSET

A) Onko sanojen oppiminen mielestäsi tärkeää? Perustele.

B) Koetko joidenkin sanaluokkien (esim. verbit, substantiivit jne.) oppimisen helpommaksi kuin toisten? Perustele.

C) Opitko sanoja vapaa-ajallasi (esim. matkat, tv, lehdet, kirjeystävät)? Jos opit, niin miten?

D) Milloin mielestäsi olet oppinut uuden sanan?

E) Käytätkö sanakirjaa apuna venäjän opiskelussa? Jos käytät, niin mihin tarkoitukseen käytät sitä (esim. tarkistatko venäjänkielisen sanan merkityksen, kirjoitusasun tai suvun tms.)?

F) Onko käytössäsi sekä kaksikielinen sanakirja (venäjä-suomi-venäjä) että yksikielinen sanakirja, jossa venäjän kielen sanat on selitetty venäjäksi?

Kiitos vastauksistasi!