

# **ВЛАДЕНИЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ У ДВУЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ФИНЛЯНДИИ**

**Бакалаврская работа**

**Матти Парркинен**

Университет г. Ювяскюля

Отделение языковедения

Кафедра русского языка и культуры

Май 2014 г.

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tdk – Faculty of humanities	Laitos – Department Kielten laitos – Department of languages
Tekijä – Author Matti Parkkinen	
Työn nimi – Title Vladienie ruskokoj pis'mennoj reč' u u dvouazyčnyh škol'nikov v Finlândii (Suomessa asuvien kaksikielisten koululaisten venäjän kielen kirjoitustaito – Russian-Finnish bilingual pupils' written proficiency in Russian)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri – Russian language and culture	Työn laji – Level Kandidaatin tutkielma – Bachelor's thesis
Aika – Month and year Toukokuu 2014 – May 2014	Sivumäärä – Number of pages 34+1
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä kandidaattitutkimuksessa tarkastelen Suomessa asuvien kaksikielisten, venäjää yhtenä kielenään käyttävien, koululaisten venäjän kielen kirjoitustaitoa ja heidän taustamuuttujiaan. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää niiden lasten taustamuuttujia, joiden venäjänkielisten kirjoitelmien arvosanat ovat laskeneet kahden vuoden aikana. Pyrin tutkimuksessa vastaamaan seuraavaan kysymykseen: millaisia yhteisiä taustamuuttujia on niillä koululaisilla, joiden venäjän kielen kirjoitustaidot ovat heikenneet kahden vuoden aikana.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan pitkittäistutkimus, jossa hyödynnetään määrällisiä menetelmiä tilastoinnissa. Tutkimusaineisto on saatu Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen DIALUKI projektin aineistosta ja pitää sisällään 48 koululaisen venäjän kielen kirjoitelmien arvosanat lukuvuosilta 2010–2011 ja 2012–2013, oppilaiden taustatietolomakkeiden sekä vanhempien taustatietolomakkeiden tiedot.</p> <p>Tutkimus on ajankohtainen, sillä vuoden 2013 lopussa n. 1,2 % (n. 66 000 henk.) Suomen väestöstä oli venäjänkielistä ja heidän lukumääränsä on kasvanut vuosittain. Täten myös kaksikielisiä, suomea ja venäjää käyttäviä, koululaisia on Suomessa enenevässä määrin. Opetussuunnitelman perusteet 2004 antaa mahdollisuuden venäjän äidinkieliopetukseen, mutta opetus ei ole itsestäänselvyys kunnissa. Aikaisempi tutkimus (Чиршева 2012) osoittaa, että varhainen kahden kielen taito auttaa lasta jopa kolmannen kielen oppimisessa.</p> <p>Tutkimustulokseni osoittavat, että heikkenevän venäjän kielen kirjoitustaidon omaavat oppilaat käyttävät venäjää ja suomea eri tavalla. Venäjä on kotona puhutuin kieli, kun taas suomen kielellä kirjoitetaan enemmän. Suurin osa näistä oppilaista ei kuitenkaan miellä itseään kaksikieliseksi. Tämän lisäksi n. kaksi kolmasosaa koko ryhmästä ja niistä oppilaista, joiden arvosanat huononivat, osallistuivat venäjä äidinkielenä opetukseen. Täten venäjä äidinkielenä opetus ei taannut venäjän kirjoitustaidon kehitystä. Mielenkiintoista oli huomata, että osalla heikoimmista oppilaista asenteet ylipäättään kirjoittamista kohtaan paranivat. Tämän lisäksi monet alkoivat kirjoittaa jotain vapaa-ajalla, mutta vähän venäjän kielellä. Maassaoloaika vaikutti negatiivisesti venäjän kielen kirjoitustaidon kehitykseen: mitä pidempään koululaiset olivat asuneet Suomessa, sitä heikompi heidän venäjän kielen kirjoitustaitonsa oli, siitä huolimatta, että heillä oli tiiviimmät yhteydet Venäjälle, kuin niillä, joiden venäjän kielen kirjoituksen arvosanat paranivat. Suurimmalla osalla heikkenevän kirjoitustaidon omaavista koululaisista perheen tuloluokka oli alhainen. Yli puolet heikkenevän kirjoitustaidon oppilaiden äideistä oli korkeasti koulutettuja.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi myös, että heikkenevän venäjän kielen kirjoitustaidon omaavat oppilaat mielsivät itsensä useammin kaksikieliseksi, kuin ne oppilaat, joiden arvosanat pysyivät ennallaan tai kehittyivät.</p>	
Asiasanat – Keywords Kaksikielisyys, monikielisyys, kirjoitustaito, pitkittäistutkimus, EVK	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, Jyväskylän, yliopisto; Department of Languages, University of Jyväskylä	
Muita tietoja – Additional information	

# СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ.....	4
2	ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	6
2.1	Двужычые.....	6
2.2	Письмо.....	7
2.2.1	Биграмотность.....	9
2.3	Влияние личных характеристик на грамотность.....	9
3	ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	11
3.1	Метод.....	11
3.2	Проект «DIALUKI».....	12
3.3	Информанты.....	13
3.3	Материал.....	13
3.3.1	Анкеты, сочинения и оценки.....	13
3.3.2	Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR).....	14
4	РЕЗУЛЬТАТЫ.....	15
4.1	Распределение оценок.....	15
4.2	Личные характеристики информантов.....	18
4.2.1	Языки информантов и их семей.....	18
4.2.2	Обучение русскому языку как родному.....	19
4.2.3	Отношение к письму и письменные навыки в свободное время.....	20
4.2.4	Срок пребывания в Финляндии в 2010-2011 гг. ....	24
4.2.5	Посещение России.....	25
4.2.6	Социально-экономическое положение семей.....	25
4.3	Выводы.....	27
5	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	31
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	33
	Приложение 1. Таблица «ОЕК».....	35

# 1 ВВЕДЕНИЕ

Данная бакалаврская работа посвящена изучению личных характеристик и владение двуязычными школьниками в Финляндии навыками письма. Тема актуальна, потому что в конце 2013 года количество русскоязычных в Финляндии насчитывало 66 379 человек при населении 5 451 270 человек. То есть, по статистике (Suomen Virallinen Tilasto 2014), 1,2 % от всего населения Финляндии были русскоговорящими. Таким образом, русскоязычные формируют самую большую группу людей, говорящих на иностранном языке в Финляндии, и их доля от зарегистрированных в стране людей говорящих на иностранном языке - 23%. В итоге, около четверти проживающих в Финляндии иностранцев говорят по-русски как на родном языке.

В связи с этим растёт также количество школьников, у которых русский язык играет важную роль в жизни, и которые учатся в финской школе. Согласно основам учебного плана обязательного базового обучения 2004, выпущенным Национальным Управлением Образования Финляндии, иммигрантом является человек, который имеет иные культурно-языковые корни. Это могут быть либо люди, которые переехали в Финляндию из другой страны, либо люди, рожденные в Финляндии. Согласно документу, им не обязательно дают возможность изучать свой родной язык в финской школе: «По возможности для учеников-иммигрантов организуется обучение своему родному языку» (Национальное Управление Образования 2005, 26). Это значит, что у всех детей-билингвов нет возможности учиться русскому языку.

Цель нашей работы - описать возможные связи личных характеристик с владением письменной речью у двуязычных школьников в Финляндии. Нас интересуют особенно те школьники, у которых навыки письма в русском языке не улучшаются в течение двух лет пребывания в Финляндии.

Метод, используемый в данной работе - долговременный (лонгитудинальный). Материал, рассматриваемый в работе, был получен в рамках проекта «DIALUKI» ([juu.fi/dialuki](http://juu.fi/dialuki)) в центре прикладного языкознания в университете Ювяскюля. Информантами нашего исследования являются 48 школьников, учащихся в финской школе, и которые определили русский язык одним из языков, который они используют дома.

Данная бакалаврская работа состоит из введения, трёх глав и заключения. Во введении мы представляем общие характеристики данного исследования. Во второй главе мы обсуждаем понятия «двуязычие» и «письмо». В третьей главе рассматривается проект «DIALUKI» и мы ознакомимся с материалом и информантами подробнее. В четвёртой главе представляем распределение оценок среди школьников и анализируем влияние личных характеристик на владение письмом. В заключении мы делаем выводы и представляем итоги данного исследования.

## 2 ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

### 2.1 Двужычыіе

Одна треть населения мира регулярно использует два, или больше языков для общения в семье, на работе, или в свободное время (Wei 2006, 1). Во время написания этой работы количество этих людей составляет примерно 2385 миллионов (United States Censur Bureau 2014). Ещё больше людей используют нерегулярно иностранный язык для определённых целей. В общей сложности эти люди формируют большинство населения мира, и одноязычные люди образуют меньшинство. «Двужычыіный» не обозначает здесь только человека, который владеет только двумя языками: он может владеть до определённой степени тремя или больше языками. (Wei 2006, 1.)

Существует разное толкование термина «двужычыіе» (или билингвизм). С одной стороны, билингвизм характеризуется как усвоение двух языков как родных (Bloomfield 1933, 56). С другой стороны, Хауген (1953, 7 цит. по: Romaine 1995, 11) предлагает, что мы можем говорить о двужычыіи тогда, когда носитель одного языка создаёт понятную речь на другом языке. По мнению Диболда (1964, 496), существует ранняя степень билингвизма, «зарождающийся билингвизм» (англ. *incipient*). Автор останавливается на том, что мы можем говорить о билингвизме,

когда происходят языковые контакты между двумя языками и носитель одного языка усвоит что-то на другом языке. Таким образом, человек может понимать что-то на другом языке, но он не обязательно создаёт на нём свою речь. Ромен (1995, 11) отмечает, что вообще лингвисты говорят о пассивном или восприимчивом билингвизме.

Протасова (2005, 5) замечает, что двуязычие, в большинстве специальной литературы, является ситуацией, в которой человек владеет двумя языками, и пользуется ими «достаточно регулярно». Ситуация может быть такая, что человек владеет одним языком хуже, чем другим. В понятии не определено, как человек владеет письменными навыками или разговорной речью. В данной работе мы согласны с этим общим описанием двуязычия, и это понятие является начальным пунктом для нашего исследования.

## **2.2 Письмо**

Грамотность, (англ. *literacy*) для нас - ежедневное явление (Бартон 1994, 3); мы слушаем радио, читаем газеты, смотрим телевизор, пишем письма и т.д. В этой работе мы сосредоточимся на одной части грамотности: на письме.

Текст является актом коммуникации, который может быть либо устным, либо письменным. Тексты выполняют различные функции в обществе, и они различаются по форме и содержанию. Они передаются определёнными каналами, которыми могут быть звуковые волны или письменные артефакты (письмо). (Совет Европы 2001, 90.) В нашей работе рассматриваются письменные тексты.

Письменными артефактами могут быть, например, печатные или сделанные рукописью. Чтобы выполнить коммуникативный акт по этому каналу, человек должен хорошо видеть и управлять движением руки. Помимо этого, у человека, осуществляющего коммуникацию каналом от руки, должны быть знания и умения чтобы, например, понимать, воспринимать, формулировать, и, в конце концов, породить текст. (Совет Европы 2001, 90.)

Письмо, по Гальсковой & Гез (2005, 247) является способом сохранять речь во времени, и также письмо действует как зеркало культуры и традиции каждой страны. Бартон (1994, 60) также отмечает, что у письменных текстов есть одна общая характеристика; для них создан читатель. Автор может писать, например, исследователям, чтобы показать свой уровень знаний, как информанты проекта «DIALUKI» сделали. Также информанты нашего исследования сохранили речь во времени - они писали кириллицей на бумаге. В итоге, письменная речь во многом совпадает «с порождением устных высказываний» (Гальскова & Гез 2005, 247). На письме речь получает форму, которую можно видеть, но говорящий человек и также паралингвистические средства в нём отсутствуют (Бартон 1994, 84).

Одну модель про процесс создания текста предложили Гальскова & Гез (2005, 247). В процессе создания текста, автор проходит путь от коммуникативного намерения к контролю созданного текста. Во-первых, у автора возникает мысль о чём-то, что он хочет передать кому-то. Во-вторых, автор должен выбирать нужные лексические единицы, которые ему нужны в этой ситуации. Следует проверка, то есть, сличение, единиц. В-третьих, автор комбинирует единицы в нужной ему форме, и, наконец, текст контролируется. Ниже в схеме 1 представлена иллюстрация данной модели.

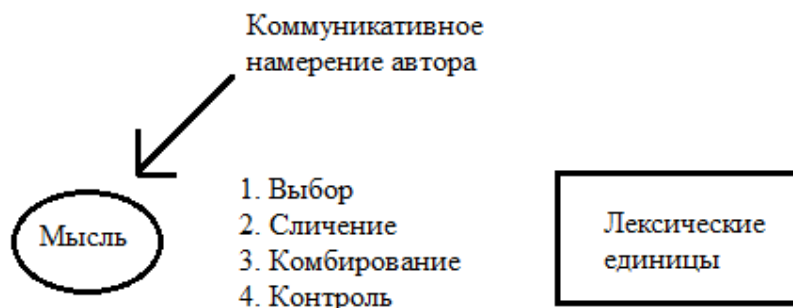


Схема 1 Создание текста по Гальсковой & Гез (2005, 247)

Обучение русскому языку играет важную роль в правописании русскоязычных школьников в Финляндии (Куйкка 2012). Те школьники, которые не участвовали в обучении русскому как родному, допустили большее количество ошибок в их письменных работах. Автор считает, что русское правописание требует обучения или самостоятельной работы. (Там же.)



Также идёт дискуссия в СМИ об обучении русскому языку как родному в Финляндии. Сергеевна (2013) заметит, что в муниципалитете должны жить четыре школьника-носителя иностранного языка, чтобы можно организовать обучение родному языку. Также она предлагает, что в Финляндии могли бы создать специальную линию обучения русскому языку как родному для преподавателей, которые будут заниматься с двуязычными детьми. (Там же.)

### **2.2.1 Биграмотность**

По Килхёферу и Ёнекейту (1983, 59 цит. по: Чиршева 2012, 121), одновременное обучение детей грамотности на двух языках помешает их усвоению грамотности даже одного языка. Чиршева (2012, 121;124) отрицает эту теорию, и подчеркивает, что в последние годы экспериментальные исследования показывают другое; не установлено, что одновременное обучение грамотности на двух языках мешает способности ребёнка усвоить правила двух языков одновременно. Она замечает, что раннее знакомство ребёнка с двумя языками даже помогает ему в освоении третьего языка (Там же).

### **2.3 Влияние личных характеристик на грамотность**

По уровню читательской грамотности, дети Российской Федерации (четвероклассники) входят в группу самых грамотных детей в мире, наряду с Гонконгом, Финляндией и Сингапуром. Международное исследование читательской грамотности детей было проведено в 2011-ом году ассоциацией IEA в 49 странах мира, в том числе и в России. Основные результаты проекта PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) в РФ показывают, во-первых, что в целом девочки лучше мальчиков читают и художественные, и научно-популярные тексты. Во-вторых, дети, с которыми родители занимались до школы (читали им книги, пели песни, рассказывали истории и т.д.), и также дети, у которых родители имеют высшее образование, показали в исследовании лучшие результаты. Также дети, у которых родители сами любят читать, получили

хорошие баллы. Но, следует отметить, что в среднем в остальных странах родители больше любят читать, чем родители в России (32 % и 23 %, соответственно). Социально-экономические факторы тоже влияли на уровень достижений детей; в среднем дети из более благополучных семей получили высшие оценки. Также, дети, которым больше нравится читать, получили лучшие оценки. (Ковалева и др. 2011, 4;6;15;49;54;57;66;77.)

Также установлено, что есть связь между личными характеристиками информантов и письмом на финском языке у русскоговорящих школьников в Финляндии. Время пребывания в стране влияет также на представление о себе как изучающем финский язык; чем дольше жил ученик в Финляндии, тем лучше его результаты по письму на финском языке. Исследователи отмечают, что девочки в целом справились намного лучше с письмом на финском языке, чем мальчики. Также влияет возраст школьника; школьники старшего возраста получили лучшие результаты. Язык общения в семье тоже является одним влияющим фактором на владение письмом на финском языке у русскоговорящих школьников в Финляндии; если в семье используют больше русский язык, то тогда школьники хуже справились с письменными заданиями по финскому языку. (Уллаконоя и др. 2013, 10-14.)

Помимо этого, было установлено, что, если русскоговорящие школьники в Финляндии справляются в письменных заданиях плохо и на финском, и на русском языках, то тогда большинство из них определяет себя только русскоязычными. Исследователи также считают, что долгое пребывание (больше 5 лет) в Финляндии не влияло позитивно на владение этой группой финским языком. (Уллаконоя и др. 2012.)

## **3 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **3.1 Метод**

Основу анализа материала в этой работе составляет лонгитудальный метод. Лонгитудальный (англ. *longitudal*) метод значит в принципе то, что мы анализируем и сравниваем данные, полученные от одних и тех же информантов в течение определённого срока времени. С помощью лонгитудального метода мы сможем увидеть, как справились информанты в целом. Таким образом, первая часть нашей работы является тоже количественной, потому что мы составим таблицы обо всех русско-финских двуязычных школьниках участвовавших в исследовании проекта «DIALUKI». Часто в количественном исследовании стремятся к использованию многих информантов и к описанию относительного представления всех информантов. Результаты количественного исследования изображаются с помощью процентных средств, как, например, таблиц. (Kalaja et. al. 2011, 18-19.)

### 3.2 Проект «DIALUKI»

«DIALUKI» является проектом, в рамках которого изучают навыки письма и чтения на родном и / или на иностранном языках. Проект был financирован Академией Финляндии, Университетом г. Ювяскюля и Советом экономических и социальных исследований (ESRC) из Великобритании в 2010-2013 гг. В проекте участвовали две группы учеников, группа 1 (финский язык родной, английский неродной) и группа 2 (русский язык родной, финский язык неродной). Также участвовали учителя английского, русского и финского как второго языков. В проекте работали вместе лингвисты и психологи, и с помощью проекта стремятся создать средства, помогающие диагностике развития навыков второго / иностранного языка. ([ju.fi/dialuki](http://ju.fi/dialuki).) Информантами нашего исследования являются ученики группы 2.

### 3.3 Информанты

Всего в нашем исследовании 48 информантов из 14 городов Финляндии. 28 являлись представителями женского пола и 20 – мужского пола. Возраст информантов с 9 до 15 лет. Распределение информантов по возрасту и полу представлено в схеме 2 ниже:

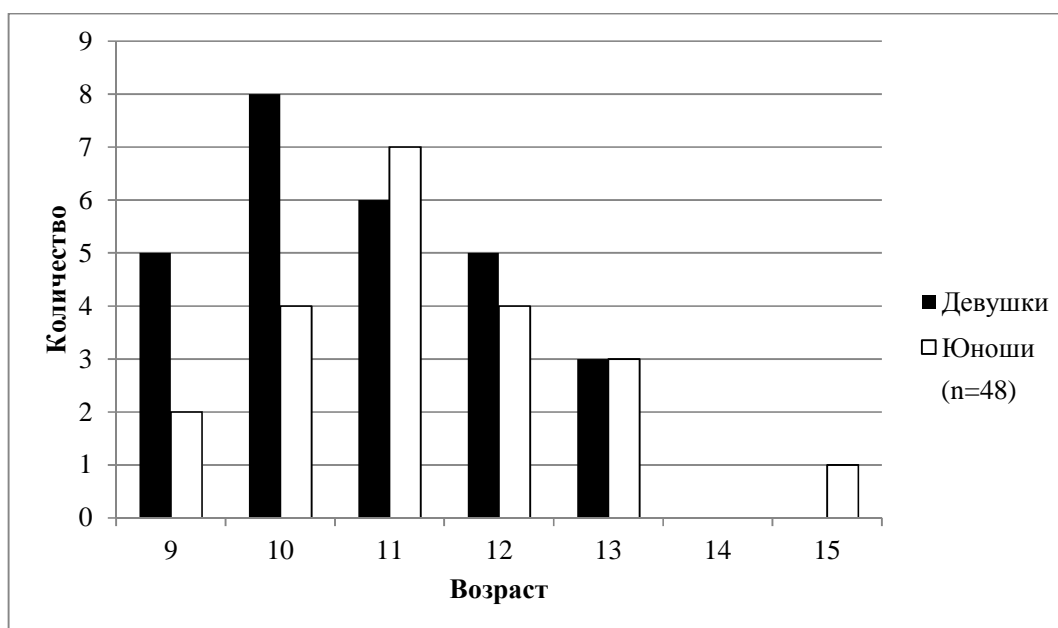


Схема 2 Распределение информантов по возрасту и полу

### 3.3 Материал

#### 3.3.1 Анкеты, сочинения и оценки

В рамках проекта «DIALUKI» были собраны анкеты у школьников и их родителей. С помощью анкет было возможно получить личные характеристики. Этими данными мы пользуемся в нашем исследовании. Также были получены разрешения у школьников, их родителей, школ, и муниципалитетов об участии в исследовании.

Ряд различных заданий был выполнен информантами проекта «DIALUKI» два раза (время между контрольными срезами было около 2 лет) без словаря в

присутствии исследователя, и одним заданием было сочинение на русском языке. Задачей информантов нашего исследования (n=48) было выразить своё мнение по двум возможным темам: 1) *Нет мобильникам в школе!* или 2) *Родители могут решать, как дети используют Интернет*. Сочинения информантов данного исследования были оценены тремя тесторами, используя систему Общевропейских компетенции владения иностранным языком (Совет Европы 2001).

### **3.3.2 Общевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)**

Общевропейские компетенции владения иностранным языком (далее CEFR) – это система определения языковой компетенции, которая разработана Советом Европы для европейского контекста. Проект позволяет международное сотрудничество в сфере иностранных языков. С помощью CEFR стремятся облегчить создание учебных материалов, и эта система также используется в планировании экзаменационных материалов. (Совет Европы 2001, 1.) Общевропейские компетенции владения иностранным языком в своей системе делят владения иностранным языком на три шкалы: элементарное владение (A1-A2), самостоятельное владение (B1-B2) и свободное владение (C1-C2), языком. В каждой шкале есть два уровня владения. В целом, в CEFR есть шесть разных уровней владения языком. (Совет Европы 2001, 22;59.) Шкала уровней владения письмом прилагается (см. приложение 1).

Следует отметить, что Общевропейские компетенции владения иностранным языком, в первую очередь, не предназначены для оценивания языковой компетенции у двуязычных школьников, а система первоначально предназначена именно для выявления языковой компетенции в иностранном языке.

## **4 РЕЗУЛЬТАТЫ**

Во-первых, в этой главе мы рассмотрим, как распределились оценки во время двух контрольных срезов (учебный год 2010-2011 и учебный год 2012-2013) у всех информантов. Во-вторых, мы сосредоточимся на тех школьниках, у которых оценки ухудшились в течение двух лет, и в-третьих, мы рассмотрим личные характеристики обеих групп.

### **4.1 Распределение оценок**

В первый раз в 2010 – 2011 учебном году школьники получили 8 раз оценку «А1», 17 раз - «А2», 18 раз - «В1», три раза - «В2» и два раза - оценку «С1», согласно шкалам Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (см. схема 3 ниже). Во время второго контрольного среза в 2012 – 2013 учебном году те же самые школьники получили шесть раз - «А1», девять раз - «А2», 20 раз - «В1», 11 раз - «В2» и два раза - «С1».

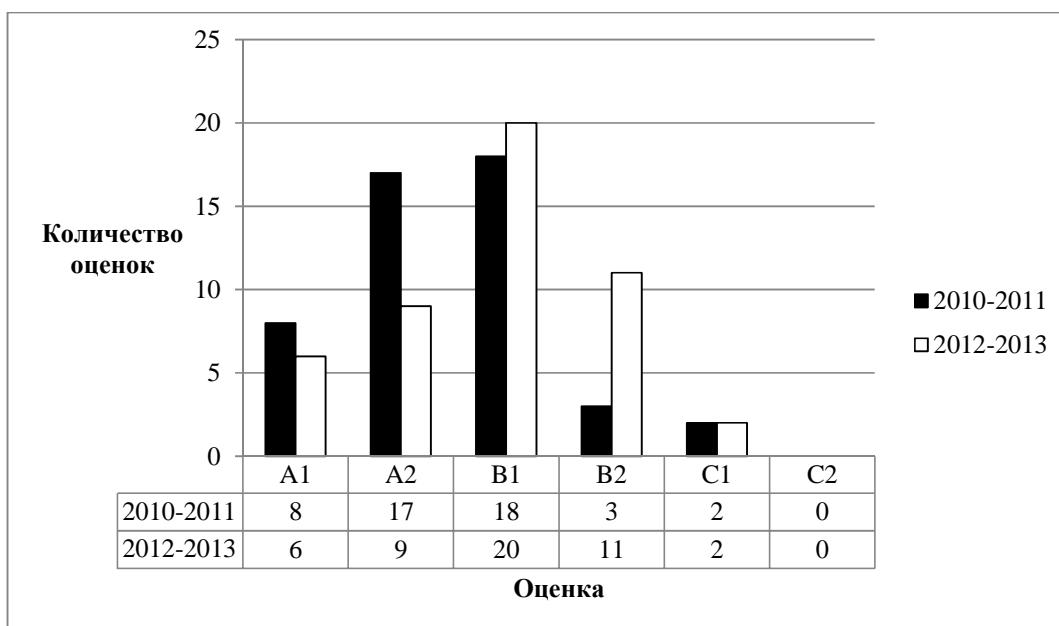


Схема 3 Общее количество оценок первого и второго контрольного среза

Как показывает схема 3, изменения в оценке работ школьников следующие: оценок «А1» стало на две меньше, «А2» - на восемь работ меньше, «В1» - на две работы больше, «В2» - на восемь работ больше и количество оценок уровня «С1» не изменилось. Мы нашли, что самые большие изменения произошли в количестве оценок уровня «А2» и «В2». В целом в оценках можно видеть тенденцию к лучшему.

Таблица 1 Развитие навыками письма по полу

Изменение в оценке сочинении русского языка	Представление от информантов ж. пола (n=28)	Представление от информантов м. пола (n=20)
-1	3 (10,7 %)	4 (20,0 %)
0	13 (46,4 %)	5 (25,0 %)
1	10 (35,7 %)	9 (45,0 %)
2	2 (7,1 %)	2 (10,0 %)

Перейдём к рассмотрению изменений оценок по полу. Как мы видим, юношей, оценки письма которых ухудшились, стало относительно почти два раза больше девочек. Но, тех юношей, у которых оценки письма стали лучше, немного



больше, чем девушек, относительно. В нашей работе мы хотим дальше исследовать более подробно работы школьников, у которых оценки ухудшились. Их в нашем материале семь (см. таблицу 2).

Таблица 2 Информанты с выпадом оценок

Группа	Информант (И)	Возраст в 2010-2011 учебном году	Пол	Оценка 1	Оценка 2	Изменения
А	1	11	Ж.	A2	A1	-1
	2	11	М.	A2	A1	-1
	3	12	М.	A2	A1	-1
В	4	9	Ж.	B1	A2	-1
	5	10	Ж.	B1	A2	-1
	6	11	М.	B1	A2	-1
С	7	11	М.	C1	B2	-1

Из таблицы 2 видно, что И1, И2 и И3 (далее группа А) получили самые низкие результаты (элементарное владение, см. приложение 1). И4, И5 и И6 (далее группа В), в свою очередь, получили оценки, которые перешли от самостоятельного владения языком к уровню элементарного владения. И7 (далее группа С) был единственным, у которого оценки перешли от свободного владения на уровень самостоятельного владения. (Совет Европы 2001, 22;59.)

Пол данных информантов разделился равномерно. В нашем исследовании три девушки и четыре юноши. В группе А – два юноши и одна девушка, в группе В - один юноша и две девушки и в группе С один юноша.

## 4.2 Личные характеристики информантов

### 4.2.1 Языки информантов и их семей

Все информанты групп А-С определили только русский язык как свой родной, во время первого контрольного среза, то есть, они не определили себя двуязычными. Ситуация изменилась во время второго контрольного среза. Три информанта (ИЗ, И5 и И7), юноша группы А, девушка группы В и юноша группы С, определили, что у них два родных языка: русский и финский. Важно подчеркнуть, что они так определили себя двуязычными. Таким образом, эти информанты равномерно распределились между группами А-С. Ниже рассмотрена ситуация всей группы.

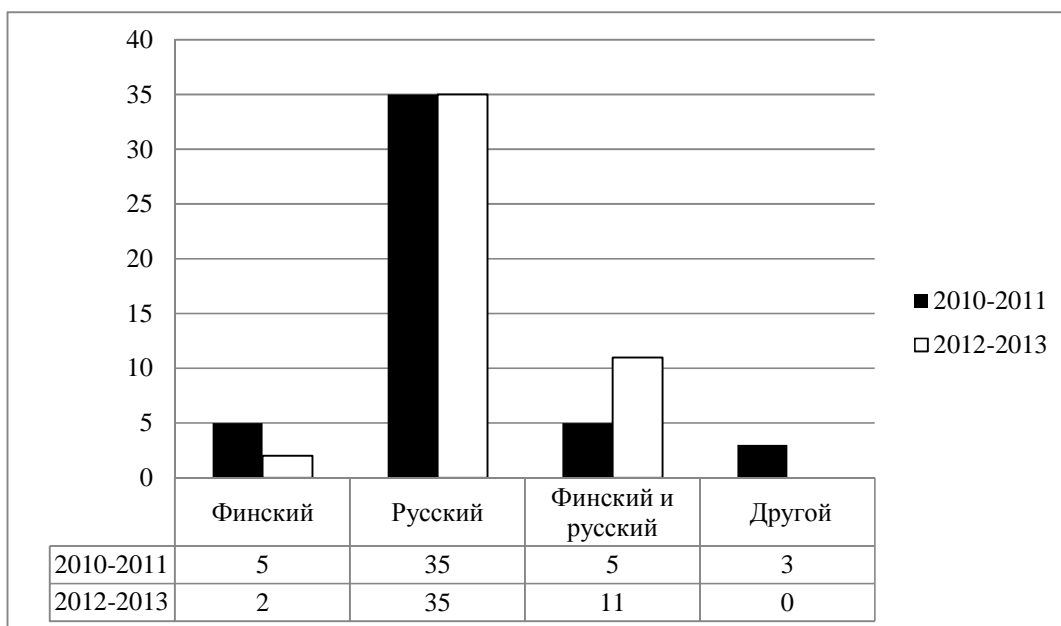


Схема 4 Родной язык всех информантов

Мы установили, что во всей группе, количество информантов, характеризующих себя двуязычными, возросло между двумя контрольными срезами. Одновременно количество информантов, характеризующих себя только носителями финского или другого языка, снизилось.

У большинства информантов групп А-С язык родителей – русский. У всех информантов групп А-С родной язык матери – русский. Родной язык отцов у информантов в четырёх случаях русский (ИЗ, И4, И5 и И7). В одном случае язык отца – финский (И1) и в двух случаях (И2 и И6) родной язык отца не определён. Так, во всех группах А-С есть информанты, у которых язык обоих родителей –

русский. Языковая ситуация родителей подобная во всей группе: родной язык матери в большинстве случаев (46) русский. Родной язык отца в четырёх случаях финский, в 39 случаях – русский и в одном случае другой.

Материнский язык в большинстве случаев во всей группе (46), и у информантов групп А-С (7), русский. Отцовский язык в нескольких случаях (вся группа 4, группы А-С 1) финский. Относительно больше во всей группе родной язык отца – русский, чем в группах А-С. Но в большинстве семей групп А-С и семей всей группы первый язык – русский.

Большинство семей информантов групп А-С (5/7) только русскоязычные. Во всех семьях говорят на русском языке и в двух семьях (семьи двух девушек) на русском и на финском языках, согласно родителям.

Но во время первого контрольного среза информанты, которые живут в этих семьях (девочка группы А и девочка группы В) не определили другого языка кроме русского как языка общения в семье. Это изменилось между двумя контрольными срезами. Они заявили, что дома говорят и на русском, и на финском языках; девочка (И5) группы В говорит с братом на финском и девочка группы А (И1) с отцом на финском. Также следует отметить, что вторая девочка группы В заявила, что она начала с друзьями говорить на финском. Таким образом, в группах А и В мы нашли информантов, у которых язык общения в семье русский и финский. С другой стороны, во всей группе первый язык в семи семьях – финский. Большинство (40/48) всех семей – русскоговорящие. В одной семье первый язык и русский, и финский. Интересно отметить, что информант группы С не говорит дома на финском языке, но он, во время второго контрольного среза, определил себя двуязычным.

#### **4.2.2 Обучение русскому языку как родному**

Большинство (5/7) информантов (групп А-С) когда-то участвовали в обучении русскому языку как родному. Пять информантов (три девочки и два юноши) когда-то участвовали в обучении русскому языку как родному, два информанта (оба юноши) не участвовали. По группам два информанта группы А и три –

группы В, участвовали в обучении русскому языку. Юноша группы С не участвовал в обучении русскому языку. Итак, в группе В больше на одного информанта, который участвовал в обучении русскому как родному, чем в группе А. И6 учился один год (юноша, группа В), И3 (юноша, группа А) - два года и И4 (девочка, группа В) - три года. Юноша группы С не участвовал в обучении русскому языку как родному. У двух участвующих в обучении русскому языку не определено, сколько лет они учились во время первого контрольного среза.

Что касается всей группы информантов, то мы нашли, что 14 информантов никогда не участвовали в обучении русскому как родному, однако, 32 участвовал. Данные в двух случаях неизвестные.

#### 4.2.3 Отношение к письму и письменные навыки в свободное время

Таблица 3 Отношение к письму в свободное время групп А-С

Группа	Инф.	Пол	Отношение к письму в 2010-2011 гг.	Отношение к письму в 2012-2013 гг.
А	1	Ж.	Много любит писать	Любит писать до определённой степени
	2	М.	Не любит писать	Много любит писать
	3	М.	Не любит писать	Любит писать до определённой степени
В	4	Ж.	Любит писать до определённой степени	Неизвестно
	5	Ж.	Не любит писать	Любит писать до определённой степени
	6	М.	Любит писать до определённой степени	Любит писать до определённой степени
С	7	М.	Много любит писать	Не любит писать

Посмотрим теперь, как наши информанты относятся к письму. В таблице 3 заметим, что отношение к письму улучшилось в группе А между двумя контрольными срезами. В группе В, в свою очередь, изменение отношения неясно, поскольку один ответ был неясным. В группе С отношение резко ухудшилось. Интересно заметить, что у трёх информантов отношение к письму стало лучше между двумя контрольными срезами.

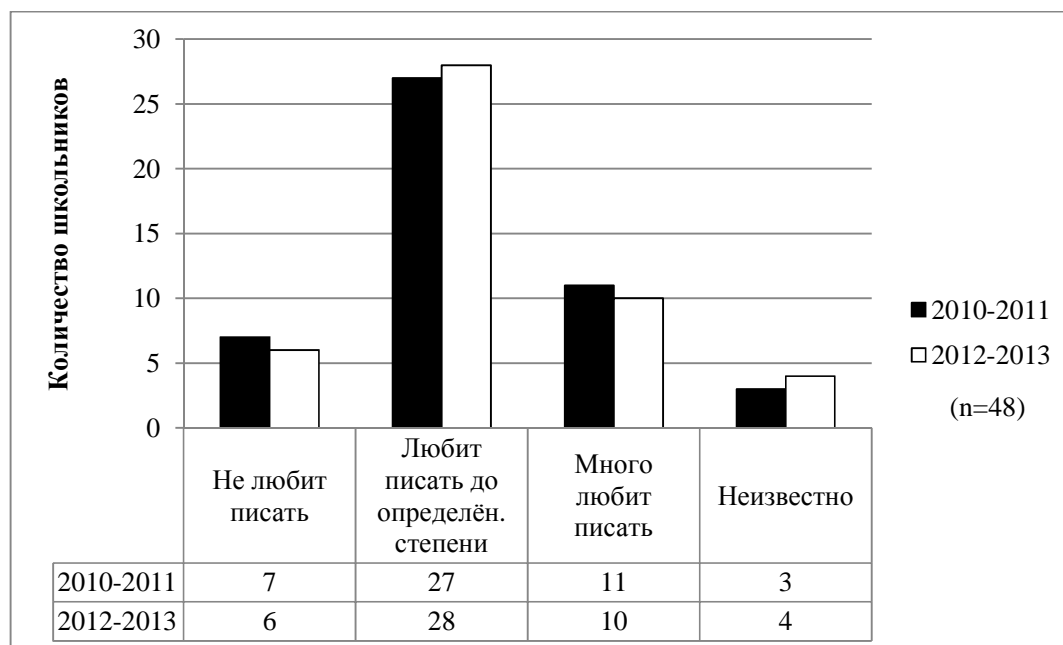


Схема 5 Отношение к письму в свободное время всех информантов

Далее рассмотрим ситуацию всей группы. Как видно выше в схеме 5, отношение к письму в свободное время в целом не изменилось между двумя контрольными срезами.

Итак, во время 2010-2011 учебного года информанты групп А-С намного более отрицательно относились к письму. Это изменилось ко второму тестированию. Также было относительно больше информантов во всей группе, которые до определённой степени интересовались письмом во время первого контрольного среза, чем в группах А-С. Это изменилось между контрольными срезами: их стало относительно столько же во всей группе и в группах А-С. Также, в группах А-С и во всей группе один информант (тот же самый в обоих случаях) полностью перестал интересоваться письмом.

Таблица 4 Сколько информант пишет в свободное время на любом языке, и сколько информант пишет на русском языке вне школы, в 2010-2011 гг.

Группа	Инф.	Пол	Сколько пишет в свободное время на любом языке	Пишет на русском вне школы
А	1	Ж.	Неизвестно	Каждый день или почти каждый день пишет на русском
	2	М.	Вообще не пишет	Каждый день или почти каждый день пишет на русском
	3	М.	Вообще не пишет	Редко или никогда не пишет на русском
В	4	Ж.	Полчаса или меньше в день	Каждый день или почти каждый день пишет на русском
	5	Ж.	Вообще не пишет	Редко или никогда не пишет на русском
	6	М.	Вообще не пишет	Каждый день или почти каждый день пишет на русском
С	7	М.	С получаса до часа в день	Каждый день или почти каждый день пишет на русском

Рассмотрим теперь количество времени, затраченного на письмо информантами (таблица 4). Во время первого контрольного среза четыре информанта (два из группы А и два из группы В) заявили, что они обычно не пишут в свободное время на любом языке. Одна девочка (группа В) пишет меньше получаса в день, и один юноша (группа С) – с получаса до часа в день. У одного информанта (девочка группа А) неизвестно, сколько часов в день она пишет. Таким образом, в свободное время информанты групп А-С вообще не писали или мало занимались письмом в 2010-2011 гг.

На русском языке большинство (5/7) информантов групп А-С много пишут вне школы: каждый день или почти каждый день. Два информанта обычно не пишут на русском языке вне школы. Следует отметить, что информанты определили время вне школы и свободное время как отдельные понятия. Далее рассмотрим, какая была ситуация в 2012-2013 гг.

Таблица 5 Процентное представление информантов по языкам, на которых они пишут в свободное время во время второго контрольного среза.

Группа	Информант	Пишет на русском языке (%)	Пишет на финском языке (%)	Пишет на русском и на финском языках (%)
А	1	0	30,77	23,08
	2	0	0	53,85
	3	7,69	7,69	84,62
В	4	0	0	0
	5	0	69,23	30,77
	6	15,38	53,85	23,08
С	7	0	23,08	23,08

Теперь рассмотрим, сколько информанты пишут в свободное время. У информантов в анкете во время второго контрольного среза были собраны данные о текстах, которые они сами пишут (т.к. смс, электронная почта, фейсбук, блоги и т.д.) и на каком языке они их пишут. Из этих данных мы получили процентное представление о языках, на которых они в свободное время пишут. (См. таблицу 5.)

Во время второго контрольного среза мы нашли, что вообще на русском языке пишут мало в свободное время. Только два информанта (юноша группы А и юноша группы В) заявили, что они пишут что-нибудь только на русском языке. (В опросе было 13 вопросов о видах текстов, которые информанты пишут, и на каком языке они их пишут.) В группе А больше пишут и на русском, и на финском языках и в группе В информанты больше пишут на финском языке, как видно из таблицы 5 выше.

#### 4.2.4 Срок пребывания в Финляндии в 2010-2011 гг.

Таблица 6 Срок пребывания в Финляндии во время первого контрольного среза

Группа	Информант	Пол	Оценка во время первого контрольного среза	Время пребывания в стране во время первого контрольного среза (2010-2011 гг.)
А	1	Ж.	А2	8 лет
	2	М.	А2	Родился в Финляндии
	3	М.	А2	5 лет
В	4	Ж.	В1	4 года
	5	Ж.	В1	Родилась в Финляндии
	6	М.	В1	2 года
С	7	М.	С1	1 год

Как показывает таблица 6, большинство информантов (5/7) переехали в Финляндию и два информанта (юноша группы А и девочка группы В) родились в Финляндии. Оценки тех, которые были в стране меньше времени, были лучше тех, которые были в стране дольше. Как мы видим, время пребывания в стране соответствует оценкам: чем меньше жил ученик в Финляндии, тем лучше оценка. Те, которые переехали в Финляндию, переехали в разное время. Во время первого контрольного среза И1 жила в стране восемь лет, И3 пять лет, И4 четыре года, И6 два года и И7 жил в Финляндии один год.



#### 4.2.5 Посещение России

Таблица 7 Как часто информанты ездят в Россию

Как часто едешь в Россию?	Все информанты (48)	Группы А-С
Никогда	5 (10,4 %)	-
Примерно раз в год	7 (14,6 %)	1 (14,3 %)
Редко	10 (20,8 %)	1 (14,3 %)
Много раз в год	25 (52 %)	5 (71,4 %)

Из таблицы 7 видно, что у большинства информантов групп А-С (5/7) тесные связи с Россией. Одна девочка группы А (И1) и все информанты из группы В и С ездят много раз в год в Россию. Юноши группы А редко ездят в Россию (И3 примерно раз в год, И2 редко.) По сравнению со всей группой информантов (n=48), информанты групп А-С ездят больше в Россию.

#### 4.2.6 Социально-экономическое положение семей

Таблица 8 Образование родителей всей группы и групп А-С

	Матери	Отцы	Матери групп А-С	Отцы групп А-С
Основное общее	1 (2,1 %)	1 (2,1 %)	0	0
Среднее профессиональное	12 (25 %)	18 (37,5 %)	3 (42,9 %)	3 (42,9 %)
Среднее общее	5 (10,4 %)	3 (6,3 %)	0	0
Высшее	30 (62,5 %)	16 (33,3 %)	4 (57,1 %)	2 (28,6 %)
Неизвестно	0	10 (20,8 %)	0	2 (28,6 %)

Более половина (4/7) матерей информантов групп А-С имеют высшее образование (см. таблица 8 выше). Почти одна треть отцов информантов имеет высшее образование (2/7). Уровень образования родителей распределился равномерно между группами. Во всех группах А-С есть родители с высшим образованием.

Как мы видим, количество родителей, которые имеют среднее профессиональное образование больше у родителей групп А-С, чем у родителей всей группы. Во всей группе есть родители, которые закончили среднее общее образование, такое как лицей или гимназия. Также следует отметить, что количество родителей с высшим образованием тоже немного выше у родителей всей группы. В обеих группах (вся и А-С) отсутствуют некоторые данные отцов.

Таблица 9 Доходы семей информантов в год

Доход семьи в год (€)	Все информанты	Группы А-С
0-13 999	18 (37,5 %)	5 (71,4 %)
14 000 – 19 999	4 (8,3 %)	0
20 000 – 39 999	10 (20,8 %)	0
40 000 – 59 999	6 (12,5 %)	1 (14,3 %)
60 000 – 89 900	2 (4,2 %)	1 (14,3 %)
90 000 – 109 999	1 (2,1 %)	0
Неизвестно	7 (14,6 %)	0

Перейдём к рассмотрению социально-экономического положения всех семей (таблица 9). Большинство семей (5/7) информантов групп А-С являются представителями низкого экономического положения. Пять информантов (четыре юноши и одна девочка) из семи живёт в семье низкого экономического положения. Их доходы в год составляет меньше 14 тысяч евро. Один информант (девочка) живёт в семье, в которой доходы в год от 40 до 60 тысяч, и один информант (девочка) живёт в семье, в которой доходы в год составляет с 60 до 90 тысяч евро. Во всех группах А-С есть семьи низкого экономического положения.

Как мы видим, в группах А-С относительно почти в два раза больше семей с низким экономическим положением. Во всей группе доходы более равномерно распределились.

### **4.3 Выводы**

На основании исследования можно сделать следующие выводы.

Все информанты нашего исследования используют как минимум два языка в ежедневной жизни. Их можно таким образом характеризовать как принадлежащих к большинству людей мира (Wei 2006, 1), в отношении использования языков.

Мы нашли, что большинство информантов групп А-С определили себя только русскоязычными. Это совпадает с результатами исследования Уллаконой и др. (2012), по которому русскоговорящий школьник, плохо справляющийся и на финском, и на русском языках, определяет себя только русскоязычным.

Те информанты, которые определили себя двуязычными, распределились равномерно между группами А-С. Также во всех группах А-С есть информанты, у которых оба родителя говорят на русском как на родном.

Определение языка общения в семье различалось во время первого контрольного среза между родителями и информантами групп А-С. Согласно родителям, в двух семьях говорили и на русском, и на финском языках, во время обоих контрольных срезов. Но, согласно информантам, во время первого контрольного среза в этих семьях не говорили на финском языке. Это изменилось ко второму контрольному срезу: информанты также заявили финский как язык общения в семье. Надо ставить вопрос о самосознании ребёнка в отношении языков. В будущем надо рассматривать этот вопрос более подробно.

Количество информантов, характеризующих себя двуязычными, возросло относительно больше у тех, у которых оценки не развивались в течение двух лет, то есть, в группах А-С. Во время второго контрольного среза информантов, характеризующих себя двуязычными, было во всей группе 22,9 % и в группах А-С – 42,8 %. Эти информанты распределились равномерно между группами А-С.

Мы видим, что общая ситуация отрицает теорию Протасовой (2005, 5), по которой двуязычным является человек, который использует два языка достаточно регулярно, как мы видели в гл. 2.1. По этой теории, все информанты нашего исследования являются двуязычными, хоть они сами себя такими не определили.

Также информанты групп А-С выделяют в своих ответах два понятия. Родной язык и язык общения в семье. Только И5 объявила, что у неё два языка как родные, и что у неё дома говорят и на финском, и на русском языках. И4 и И1, хотя дома говорят и на финском, и на русском языках, не объявили себя двуязычными. С нашей точки зрения, двуязычие у информантов более глубокое понятие, чем мы представили в главе 2.1, и требует более подробного внимания в будущем, например, с помощью другого методического подхода к проблеме, такого как, например, интервью у информантов.

Примерно две трети информантов всей группы и групп А-С участвовали в обучении русскому языку как родному. То есть, не было большой разницы в этом между информантами всей группы и информантами групп А-С. Также мы видели дисперсию у информантов групп А-С в отношении обучения русскому как родному языку: один информант из группы А и один из группы С не участвовал в этом. Таким образом, обучение русскому как родному не обязательно гарантирует хорошее владение письмом у информантов групп А-С, поскольку большинство из них участвовали в этом. Но, может быть, обучение родному языку поможет остальным информантам всей группы во владении письмом. В будущем следует исследовать более подробно ситуацию всех информантов.

Вслед за Куйккой (2012) и Сергеевной (2013), мы считаем, что обучение письму и русскому языку как родному вообще требует внимания в нашей стране. Мы поддерживаем точку зрения Чиршевой (2012, 124) о том, что хорошее владение двумя языками влияет позитивно на развитие ребёнка, и как вспомним, родным языком у всех информантов был русский. Мы полагаем, что в будущем внимание надо сосредоточить на качестве обучения русскому как родному языку.

Мы нашли, что во всей группе, у юношей навыки письма развивались немного больше, чем у девочек. Это не совпадает с результатами исследования PIRLS (Ковалева и др. 2011), по которому девочки лучше юношей читают. Но, с другой

стороны, в нашем исследовании тех юношей, у которых письменные навыки ухудшились, стало в два раза больше, чем девочек.

Отношение к письму у всей группы осталось примерно то же. Но, из групп А-С у двух информантов отношение стало хуже между контрольными срезами. С другой стороны, отношение в трёх случаях групп А-С стало лучше, больше всего в группе А и меньше всего в группе С. Может быть это объясняет результаты информанта группы С. Но, с другой стороны, позитивное отношение не достаточно для хорошего владения письмом у информантов группы А. В будущем ситуация могла бы быть более подробно рассмотрена, например, с помощью интервью или обширного мотивационного опроса.

Но в группах А-С мы видим больше изменения в отношении к занятию письмом в свободное время между контрольными срезами. Видим тенденцию к тому, что вся группа А начала что-то писать в свободное время. Также в группе В два информанта начали интересоваться письмом и одна девочка перестала писать вообще. В группе С не произошло изменения: И7 писал во время обоих контрольных срезов в свободное время.

Также мы нашли, что понятия «свободное время» и «время вне школы» не совпадают у информантов. Мы получили разные результаты, когда спрашивали «Сколько времени пишешь в свободное время» и «Как часто пишешь вне школы на русском языке». Информанты меньше писали в свободное время вообще, но больше на русском языке вне школы во время 2010 – 2011 гг.

Мы нашли, что чем дольше жил ученик групп А-С в Финляндии, тем хуже его результаты стали в письме на русском языке. Это противоположный результат, чем Уллаконая и др. (2013), которые нашли у двуязычных школьников в Финляндии в отношении финского языка следующее; чем дольше жил двуязычный школьник в Финляндии, тем лучше стали его результаты в письме на финском языке. Здесь можно сделать вывод о наблюдении обратного процесса.

Итак, мы видим, что у информантов групп А-С, которые были в стране меньше времени, оценки были лучше тех, которые больше времени жили в Финляндии, за исключением двух случаев (И2 и И5).

Информанты групп А-С имеют более тесные связи с Россией, чем все информанты; они чаще ездят в Россию. Таким образом, тесные связи с Россией не объясняют ухудшение оценок у этих школьников. Парадоксально, относительно меньше ездили в Россию те школьники, у которых оценки в письме на русском языке стали лучше. Таким образом, навыки письма на русском языке можно поддерживать за пределами России.

В группах А-С относительно больше родителей со средним профессиональным образованием, чем во всей группе. Также в группах А-С относительно немного меньше родителей с высшим образованием, чем во всей группе, но разница незначительная. Это совпадает с исследованием PIRLS (Ковалева и др. 2011), по которому те школьники, у которых родители имеют высшее образование, получили лучшие результаты в чтении. Но в группах А-С отсутствуют родители со средним общим образованием, таким как лицей или гимназия. Во всей группе они есть.

Большинство информантов групп А-С живут в семьях с низким экономическим положением. Это также совпадает с результатами исследования PIRLS (Ковалева и др. 2011), по которой те школьники, которые живут в более благополучных семьях, получили лучшие результаты в чтении.

Итак, высшее образование родителей не объясняет спад оценки в нескольких случаях. Но мы нашли, что большинство семей школьников с падением оценок – семьи низкого экономического положения.

Подводя итоги сказанному, можно отметить, что, внутри групп А-С мы нашли, что различия наблюдались в следующих данных: пребывание в стране (чем дольше жил ученик в Финляндии, тем хуже результат), язык общения в семье согласно информанту (в группах А и В, но не в группе С), обучение русскому языку (в группах А один информант не участвовал и один информант группы С не участвовал), отношение к письму (в группе А стало лучше и в группе С хуже) и занятие письмом в свободное время (вся группа А и два информанта группы В начали писать в свободное время. Информант группы С занимался письмом во время обоих контрольных срезов.)

## 5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной бакалаврской работе мы изучали личные характеристики и навыки письма школьников, которые используют русский язык как один из языков, и которые учатся в финской школе. Тема актуальна, потому что русскоговорящие люди формируют самую большую группу людей, которые говорят на иностранном языке в Финляндии. В сегодняшней ситуации иноязычным школьникам обязательно не дают возможность на обучение родному языку.

Наше исследование являлось долговременным, и мы хотели узнать, какие общие характеристики есть у школьников, которые участвовали в исследовании, и нас особенно интересовали те школьники, у которых оценки ухудшились между двумя контрольными срезами.

В результате анализа мы приходим к заключению, что двуязычие с теоретической точки зрения не соответствует самоопределению ребёнка, который пользуется двумя языками регулярно в большинстве случаев, но, больше в тех случаях, в которых оценки в письме на русском языке развивали в течение двух лет пребывания в стране. Те информанты, у которых оценки не развивались, характеризовали себя чаще двуязычными, чем те, у которых оценки развивались.

Также следует отметить, что информанты с падением оценок используют русский и финский для различных целей. На русском языке говорят дома, но на финском языке пишут больше в свободное время. На русском языке пишут много вне

школы, но мало в свободное время. Мы полагаем, что это является одной из причин ухудшения их оценок.

Также мы нашли, что все информанты и информанты с падением оценок участвовали почти равномерно в обучении русскому языку как родному. Из этого можно сделать вывод, что обучение русскому как родному не гарантирует достаточных навыков ребёнка овладеть письменной русской речью. В будущем на этом можно сосредоточить больше внимания и исследовать качество обучения русского языка как родного. Мы также полагаем, что проблема заключается в том, что в нашей стране отсутствует государственная программа обеспечения качества обучения родному языку, если язык является другим, чем государственные языки.

Также мы нашли, что тесные связи с Россией, занятие письмом и положительное отношение к письму не обязательно объясняют ухудшение оценок. Но в большинстве случаев социально-экономическое положение семей тех информантов, у которых оценки не развивались между контрольными срезами, было низким.

Тема оказалась для нас очень интересной, и в будущем её можно изучить более глубоко.



# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Гальскова, Н. Д. & Гез, Н. И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам – Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Ковалева, Г.С. и др. 2013. Ковалевой, Г.С. (ред.) *Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011: Аналитический отчет*. Интернет сайт.  
[http://www.centeroko.ru/pirls06/pirls06\\_pub.htm](http://www.centeroko.ru/pirls06/pirls06_pub.htm). Дата ссылки 21.11.2013.
- Совет Европы - Департамент по языковой политике. 2001. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Страсбург.
- Сергеевна, Н. 2013. Язык родной – язык чужой? К вопросу о преподавании в Финляндии русского языка как родного в условиях двуязычия. *Спектр*, 9/2013, 8-9.
- Чиршева, Г.Н. 2012. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СПб: Златоуст.
- Национальное Управление Образования. 2005. *Основы учебного плана обязательного базового обучения 2004*. Интернет издание Национального Управления Образования.  
[http://www.opf.fi/download/131411\\_osnovi\\_utsebnogo\\_plana\\_objazatelnogo\\_bazovofo\\_obutsenija\\_2004.pdf](http://www.opf.fi/download/131411_osnovi_utsebnogo_plana_objazatelnogo_bazovofo_obutsenija_2004.pdf). Дата ссылки 16.4.2014.
- Протасова, Е.Ю. & Родина Н.М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. СПб: Златоуст.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*; with a new foreword by C.F. Hockett, 1984. Chicago: The University of Chicago Press.
- Diebold, A.R. 1964. Incipient bilingualism. В кн.: Hymes. Dell. 1964. *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row, 465-511.

- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. В кн: Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. 2011. (ред.) *Kieltä tutkimassa - Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 8-33.
- Romaine, S. 1999. *Bilingualism - Second Edition*. Oxford: Blacwell publishers.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Väestörakenne. Интернет сайт *Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia*.  
[http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html).  
 Дата ссылки 29.3.2014.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L., Haapakangas, E., Huhta, A. & Alderson, C. 2012. Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa: Minun rakkaus väri - valeasininen ja violetti. В кн.: *Monikielinen arki. AFinLAN vuosikirja 2012*. L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen. (ред.) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 70, 113-114.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L. & Huhta, A. 2013. Suomen kielen oppimismotivaatio, luetunymmärtäminen ja kirjoitustaito venäjää kotikielenään puhuvilla peruskoululaisilla. *Kasvatus*, 44/5, 508-521.
- United States Census Bureau. 2014. U.S. and World Population Clock. Интернет сайт *U.S. and World Population Clock*. <http://www.census.gov/popclock/>. Дата ссылки 29.3.2014.
- Wei, L. 2006. Bilingualism. Электронный журнал *Encyclopedia of Language & Linguistics. Second Edition*. К. Brown и др. (ред.)  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080448542012748>.  
 Дата ссылки 29.03.2014.

## НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Куйкка, Мейя. 2012. Особенности правописания у двуязычных школьников: орфографические ошибки в письменных работах. Бакалаврская работа. Университет г. Ювяскюля: Департамент языков.

## Приложение 1. Таблица «ОЕК»

Таблица: Порождение письменного текста (Совет Европы 2001, 59)

C2	<i>Умею писать сложные тексты, четкие и естественные, в соответствующем ситуации хорошем стиле, с логической структурой, помогающей читателю уловить важные положения.</i>
C1	<i>Умею писать четкие, хорошо структурированные тексты по сложной тематике, подчеркивая важные, остро стоящие вопросы, расширяя и подкрепляя точку зрения при помощи довольно развернутых дополнительных рассуждений, доводов и подходящих примеров и завершая повествование выводами.</i>
B2	<i>Умею писать четкие тексты, подробно освещающие разнообразные интересующие меня вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.</i>
B1	<i>Умею писать простые связные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих меня вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.</i>
A2	<i>Умею написать ряд простых фраз и предложений, соединенных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что».</i>
A1	<i>Умею писать простые, не связанные друг с другом предложения.</i>