

**УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО  
ЯЗЫКА**  
**- представления студентов первого года обучения**

Дипломная работа  
Отделение языковедения  
Кафедра русского языка и  
культуры  
Университет г. Ювяскюля  
Осень 2006 г.  
Анна Сало

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Anna Salo	
Työn nimi – Title Umenije učit'sja pri izučenii russkogo jazyka – predstavlenija studentov pervogo goda obučenija (Oppimaan oppiminen venäjän kielen opiskelussa – ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsityksiä)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Syyskuu 2006	Sivumäärä – Number of pages 86+7
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Kukaan ei pysty koulu- tai opiskeluaikanaan omaksumaan koko loppuelämäkseen riittäviä tietoja ja taitoja. Tämä koskee myös kielenoppimista. Nykyään korostetaan oppimaan oppimisen, metakognitiivisten taitojen ja kielenoppimisstrategioiden merkitystä. Kielenopetuksen tehtävä ei siis ole vain kielitaidon kartuttaminen, vaan myös oppijoiden varustaminen sellaisilla taidoilla ja strategioilla, jotka mahdollistavat elinikäisen oppimisen sekä kielitaidon jatkuvan ylläpitämisen, parantamisen ja monipuolistamisen. Erityisen tärkeänä oppimaan oppimista voidaan pitää yliopisto-opiskelussa, joka vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta, vastuunkantoa omasta kehittämisestään ja kykyä suunnitella opintojaan.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella oppimaan oppimisen taitoja venäjän kielen opiskelussa. Kohderyhmänä ovat Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ensimmäisen vuosikurssin venäjän kielen ja kulttuurin pääaineopiskelijat. Tutkimusmateriaalia kerättiin aluksi kyselylomakkeen avulla. Kyselyn vastausten perusteella valittiin kuusi opiskelutaustaltaan ja tavoitteiltaan mahdollisimman erilaista opiskelijaa osallistumaan teemahaastatteluun. Haastateltavat olivat 20-24-vuotiaita naisia. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastatteluissa kerätty aineisto analysoitiin laadullisesti tarkastellen oppimaan oppimista eri näkökulmista. Myös opiskelijoiden motivaatio ja kieliäsenheet otettiin huomioon analyysissa.</p> <p>Haastateltujen asenne venäjän kieltä kohtaan on positiivinen. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla on myös sisäinen motivaatio opiskella venäjän kieltä. Ulkoinen motivaatio näkyy haluttomuutena kantaa vastuuta oppimisestaan ja esimerkiksi tutustua erilaisiin oppimisstrategioihin. Syissä opiskella venäjän kieltä on kuitenkin eroja, ja opiskelijoissa on sekä instrumentaalisesti että integratiivisesti motivoituneita yksilöitä. Opintojen suunnittelun opiskelijat kokevat vaikeaksi, ja heidän itselleen asettamansa tavoitteet ovat yksinkertaisia: oppiminen ylipäättään, kurssien ja tenttien läpäisy tai tietyn arvosanan saavuttaminen. Opiskelijat tiedostavat, minkälaisista opiskelumuodoista he pitävät yliopistossa, mutta eivät erityisesti kiinnitä huomiota käyttämiinsä opiskelutapoihin opiskellessaan itsenäisesti. Omaa oppimistaan he tarkkailevat lähinnä saavuttamiensa arvosanojen perusteella tai sattumalta erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Kaikki haastateltavat korostavat itseohjautuvuuden merkitystä, mutta ovat kuitenkin käytännössä riippuvaisia opettajista ja toivovat heidän kontrolloivan oppimistaan. Osa haastatelluista pitää tärkeänä, että opiskelijat saisivat osallistua kurssien sisällöistä ja työtavoista päättämiseen, osa puolestaan pitää sitä opettajan tehtävänä. Itseohjautuvuuteen liittyy myös valmius käyttää venäjän kieltä opintojen ulkopuolella. Kaikki haastateltavat pyrkivät käyttämään venäjää myös vapaa-aikanaan, mutta venäjän puhuminen herättää heissä pelkoja ja negatiivisia tunteita. Erityisesti metakognitiivisten, sosiaalisten ja affektiivisten kielenoppimisstrategioiden käyttö voisi auttaa haastateltavia opintojen suunnittelussa, vastuun kantamisessa ja opiskeluun mahdollisesti liittyvien negatiivisten tunteiden hallinnassa.</p>	
Asiasanat – Keywords Kielenoppiminen, venäjän kieli, konstruktivismi, oppimaan oppiminen, metakognitio, kielenoppimisstrategiat	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / Venäjän kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	

# СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ .....	5
2	РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К НАУЧЕНИЮ И ОБУЧЕНИЮ .....	8
2.1	Бихевиористский подход .....	8
2.2	Конструктивистский подход .....	10
3	ХАРАКТЕРИСТИКА ХОРОШЕГО УЧАЩЕГОСЯ .....	12
4	ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ И ОТНОШЕНИЕ К ЯЗЫКАМ.....	15
4.1	Мотивация в обучении языку .....	15
4.2	Отношение к языкам .....	19
4.3	Отношение финнов к России, русским и русскому языку .....	22
5	УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ.....	25
5.1	Общие компетенции учащегося .....	26
5.2	Стратегии обучения языкам .....	27
5.2.1	Прямые стратегии .....	30
5.2.2	Косвенные стратегии.....	31
5.2.3	Значение метакогнитивного знания и метакогнитивных стратегий ...	31
5.3	Можно ли научить умениям учиться? .....	32
6	МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ .....	35
6.1	Метод сбора данных.....	36
6.2	Проведение исследования.....	38
6.3	Метод анализа данных .....	39
7	АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.....	41
7.1	Отношение учащихся к русскому языку .....	42
7.2	Мотивация учащихся .....	45

7.3	Планирование учебы .....	48
7.3.1	Личный учебный план.....	48
7.3.2	Постановка целей .....	50
7.4	Научение.....	51
7.4.1	Подходящие способы научиться.....	52
7.4.2	Способность пользоваться разными стратегиями учиться .....	58
7.4.3	Наблюдение за научением .....	61
7.4.3.1	Осознание собственного развития .....	61
7.4.3.2	Виды оценки в университете.....	63
7.5	Автономность учащихся .....	65
7.5.1	Роль преподавателя .....	66
7.5.2	Возможности влиять на обучение.....	69
7.5.3	Возможности применять русский язык на практике.....	71
8	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78
	БИБЛИОГРАФИЯ .....	82
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	87
	ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	90

# 1 ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время много говорится о том, что научение новому должно продолжаться в течение всей жизни, так как никто не может за школьные годы получить все знания и навыки, которые нужны ему в будущем, например, в рабочей жизни или в изменяющемся мире вообще. Таким образом, задачей школы является не только передать учащимся новую информацию, но и помогать им самим находить и обрабатывать ее также после окончания школы. Т.н. *умение учиться* – способность индивида рассуждать о том, чему и как он учится – сегодня отмечается в учебных планах финских основных школ и гимназий, где также предполагается, что его необходимо развивать в обучении в высших учебных заведениях. Умение учиться нужно и в обучении иностранным языкам, поскольку сегодня международные контакты развиваются, и людям надо постоянно поддерживать, развивать и разнообразить свое знание иностранных языков.

Выбирая тему дипломной работы, мы заинтересовались проблематикой умения учиться и особенно тем, каким является умение учиться у студентов в университете. Для них умение учиться было бы чрезвычайно полезным, так как учеба в университете требует от учащегося способности относиться к учебе автономно и самому нести ответственность за свое научение. Как будущего

преподавателя русского языка, нас особенно интересует умение учиться с точки зрения научение русскому языку, поскольку в России и в связи с русским языком данная тема мало исследовалась. Таким образом, нашими информантами являются студенты первого года обучения на кафедре русского языка и культуры Ювяскюльского университета. Целью данной работы является выяснить, каково их умение учиться. Наша исследовательская задача – ответить на следующие вопросы:

- Какими являются мотивация и отношение к русскому языку информантов?
- Как мотивация и отношение к языку влияют на умение учиться?
- Как информанты планируют свою учебу?
- Какие цели они для себя ставят?
- Как информанты учатся новому?
- Понимают ли они, как они выучивают или усваивают новые знания и навыки лучше всего?
- Пользуются ли они стратегиями учиться?
- Наблюдают ли они за собственным развитием?
- Являются ли информанты автономными и способными нести ответственность за научение?

Материал исследования собран с помощью опроса и интервью. На основе опроса мы выбрали участников для более подробного интервью, и затем анализировали качественно материал, полученный в интервью. Качественный подход соответствует положению, что умение учиться – многостороннее явление, которое мы хотим рассматривать с разных точек зрения. Кроме того, поскольку нас интересуют именно самонаблюдения информантов, комбинация опроса и интервью вместе с качественным анализом являются подходящими методами.

Данная дипломная работа состоит из Введения, шести глав и Заключения. Во второй главе мы представляем разные подходы к научению и обучению, и

уделяем особое внимание конструктивистскому подходу, на котором основывается современное понимание о том, как индивид учится новому. В третьей главе мы рассматриваем характеристику хорошего учащегося, и четвертая глава посвящена рассуждениям о значении мотивации и отношения учащихся к обучению языкам. Тема пятой главы – умение учиться и стратегии обучения языкам. В шестой главе объясняются методы проведения исследования. Седьмая глава представляет собой эмпирическую часть работы, где мы анализируем интервью учащихся. В Заключении мы приводим основные выводы работы, оцениваем значимость нашего исследования, а также определяем возможности для дальнейшего исследования темы.

## **2 РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К НАУЧЕНИЮ И ОБУЧЕНИЮ**

*Научение* определяется как намеренно постоянное изменение поведения или знаний, навыков и эмоций индивида в результате опыта и выражаемое в поведении (Kuusinen & Korhonen 1991: 23). О том, как люди учатся или усваивают новые знания и навыки, существуют разные теории.

### **2.1 Бихевиористский подход**

В XX веке долго доминировал бихевиористский подход к обучению. Исследование проблематики научения было связано с традициями естественных наук и исследователи обращали внимание лишь на те явления научения, которые можно объективно наблюдать. Внутренние когнитивные процессы не исследовали. (Hentunen 2004: 5; Kuusinen & Korhonen 1991: 24.) Бихевиористы считали, что поведение индивида возможно контролировать снаружи, и, по их мнению, научением являлось изменение поведения под внешним воздействием (Hentunen 2004: 5). При анализе процесса обучения

учитывались только внешние воздействия, которые оказывались на учащегося, и ответные реакции учащегося на эти воздействия. Процесс научения, согласно этой теории, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. (Столяренко 2004: 15-16.)

Что касается преподавания, бихевиористы считали, что мозг человека – контейнер, который заполняется знанием. Значит, преподаватель передает новое знание в удобных кусках, учащийся принимает знание, и если он может повторить данное знание позже (например, в экзаменах), он его выучил. Новое знание не имеет связи с прежними знаниями, и вместо совокупностей объектом обучения являются отдельные факты. В бихевиористском обучении в главной роли преподаватель. Его задача – передать новое знание, контролировать результаты обучения у учащихся, нести ответственность за эти результаты и успешность обучения. Учащийся, в свою очередь, лишь принимает информацию. (Hentunen 2004: 5.)

Обучение иностранным языкам, по бихевиористам, также возможно исследовать только через наблюдение языкового поведения. То, что не видим, невозможно изучать, т.е. внутренние процессы человека находятся вне предмета исследования. (Linnarud 1993: 25-27.) Язык выучится через наблюдение за языком и подражание в его использовании. Однако, если бы мы подражали тому, что слышим, мы бы использовали только те слова и предложения, которые слышали в речи других или преподавателя. Но так как количество комбинаций слов огромное, и всего невозможно слышать, мы не можем научиться языку лишь путем подражания, а нужно и самостоятельное творчество. (Гейвин 2003: 178.) Поэтому, сегодня у бихевиористского подхода мало поддержки – он не объясняет созидательного труда учащегося. (Linnarud 1993: 25-27.)

## 2.2 Конструктивистский подход

Сегодня считается, что лучше всего научение объясняют конструктивисты. Конструктивистский подход к обучению представляет собой понимание об учащемся как активном участнике учебного процесса. Если бихевиоризм видел обучение лишь как перенос знания от преподавателя учащемуся, конструктивисты считают, что сам учащийся обрабатывает и конструирует свои знания. Иначе говоря, учащиеся не только принимают информацию от преподавателя и копируют ее в память, а им надо интерпретировать и реорганизовать ее на основе своего прежнего знания и опыта. (Tynjälä 1999: 37-44.)

Согласно Туньяля (Tynjälä 1999: 38-39), конструктивизм делится на два основных направления, которыми являются индивидуальный и социальный конструктивизм. *Индивидуальный конструктивизм* описывает, как отдельное лицо обрабатывает информацию и каковы его когнитивные структуры. *Социоконструктивизм*, в свою очередь, обращает внимание на конструирование нового знания в социальном взаимодействии.

В области педагогики применение конструктивизма подчеркивает значение активности учащегося и изменение роли преподавателя. Так как учащий сам активно обрабатывает новую информацию, задача преподавателя – организовать возможности для научения, а также управлять учебным процессом. Важно обращать внимание на знания, представления и убеждения учащихся как основы для учебы, а также на возможные интерпретации. Разные люди могут понимать ту же информацию по-разному, так что сравнение различных интерпретаций в социальном взаимодействии является полезным. Кроме того, конструктивистский подход акцентирует внимание на том факте, что учащемуся надо понять новую информацию, а не запоминать ее. Следует также отметить, что рассмотрение проблем и ситуаций из реальной жизни в обучении помогает понимать новую информацию и делает ее более значимой. Нужно подчеркивать и относительный, изменчивый и временный характер

информации, и, таким образом, важность навыков поиска информации: как выбирать, систематизировать, анализировать, критично оценивать информацию. (Tynjälä 1999: 60-68.)

Конструктивистский подход также обращает внимание на *метакогниции*. Как мы уже отметили, прежние знания и привычный образ действий учащегося играют важную роль в обучении, и, таким образом, важными являются и метакогнитивное сознание о том, что он уже знает, и способности самоконтроля, управления обучением. (Tynjälä 1999: 62.)

Как все научение, так и научение иностранному языку является построением новых значений и информационных структур на основе уже существующих значений и информационных структур (Kristiansen 1998: 38). По Хентунен (Hentunen 2003: 17), исходные пункты и центральные принципы современного обучения языкам – переход от переноса информации к переработке и построению ее учащимся, улучшение навыков решения проблем, участие учащихся в планировании обучения. Этому способствует, в частности, изменение ролей преподавателя и учащегося, самостоятельное обучение, но и совместная деятельность учащихся, а также принятие во внимание влияния чувств и мотивации.

Таким образом, конструктивистский подход требует довольно многого от учащегося. Чтобы научиться, ему надо постоянно активно работать, быть автономным, самому нести ответственность за свою учебу, а также понимать, что он знает или не знает и как он может усваивать новое знание, новые навыки. Он является субъектом в процессе обучения, не объектом действий преподавателя. Короче говоря, ему нужно умение учиться. С точки зрения нашей работы, интересно выяснить, существуют ли такие идеальные учащиеся? Наша цель – выяснить, что наши информанты на самом деле думают о процессе обучения и делают в течение его. Представляют ли они собой модель активного, автономного, ответственного, познающего учащегося?

### **3 ХАРАКТЕРИСТИКА ХОРОШЕГО УЧАЩЕГОСЯ**

Когда рассматриваем обучение иностранным языкам с точки зрения учащегося, интересным является вопрос о том, почему некоторые люди усваивают язык легче и эффективнее, чем другие. Всем возможно усвоит свой родной язык, а когда речь идет об иностранном языке, не все в этом преуспевают, и исследователей интересует, почему. Влияющих факторов много, в том числе влияние родного языка, влияние использования языка в окружающей среде, и, конечно, влияние преподавания, педагогики, чего мы уже коснулись в данной работе. (Larsen-Freeman & Long 1991: 153.) Здесь мы обращаем внимание именно на индивидуальные факторы, т.е. свойства учащегося, оказывающие влияние на процесс обучения.

Джонсон (Johnson 2001: 117) разделяет свойства хорошего учащегося на три группы: когнитивные, аффективные и персональные факторы. В когнитивные факторы входят, например, интеллект человека и предрасположенность к языкам (language aptitude). Однако, не существует бесспорных данных, что интеллект влияет на способность усваивать язык человека, а что касается предрасположенности к языкам, исследователи не согласны, что это, как ее определить или измерить, или существует ли такой фактор вообще. (Johnson

2001: 117-128; Larsen-Freeman & Long 1991: 167-172.) Аффективными факторами являются, по Джонсону, мотивация и отношение учащегося, которые можно называть и социально-психологическими факторами (Larsen-Freeman & Long 1991: 172-173). Персональные факторы включают в себе, например, когнитивный стиль, способность к сочувствию, экстравертность и интровертность, возраст, чувствительность к отвержению и терпимость к неуверенности (Johnson 2001: 129-137; 139-146). Исследования о влиянии персональных факторов, т.е. черт личности учащегося на обучение иностранному языку все-таки пока безрезультатные (Larsen-Freeman & Long 1991: 192). Может быть, это потому, что одна черта личности обычно рассматривается в исследованиях отдельно от других черт, хотя в реальной жизни они всегда содействуют друг к другу. Если в исследованиях изолируется тот или иной фактор, трудно предсказать, каким точно будет их совместное влияние в действительности. (Johnson 2001: 145-146.)

Джонсон специально останавливается на том, что важно не спрашивать только «каким является хороший учащийся?», а также «что делает хороший учащийся?». Здесь речь идет о стратегиях учиться. (Johnson 2001: 146.) В рамках данной работы сосредоточим внимание не на личности или когнитивных способностях учащихся, а особенно на том, что они делают в процессе обучения, т.е. на стратегиях учиться, использованных ими. Что касается свойств хорошего учащегося, самыми интересными, с нашей точки зрения, являются социально-психологические или аффективные аспекты, т.е. отношение и мотивация, и их влияние на научение, а также на пользование стратегиями учиться. По нашему мнению, положительное отношение и мотивация обязательны для целенаправленной учебы, а также для пользования стратегиями учиться. Далее сосредоточим внимание на этих трех областях, но хотим рассмотреть и два из персональных факторов: *терпимость к неуверенности* (tolerance of ambiguity) и *чувствительность к отвержению* (sensitivity to rejection), которые, по нашему опыту, могли бы помочь в интерпретировании ответов наших информантов.

Согласно Джонсону, существуют люди, которые легко расстраиваются, если будущее для них неясное. Другим неуверенность не мешает. Найман и др.

(1978) измерили *терпимость к неуверенности* информантов (с помощью Budner's Intolerance of Ambiguity Scale) и старались найти корреляцию с уровнем владения французским языком. По данному исследованию, существует связь между терпимостью к неуверенности и тем, в какой степени учащиеся хотят говорить на родном языке на занятиях иностранного языка. Учащимся, которые терпимы к неуверенности, нравится, когда преподаватель говорит на иностранном языке, хотя они не все понимают. Те, которые не терпят неуверенности – против использования иностранного языка на занятиях потому, что они тогда полностью не понимают. В работе также предлагается, что те, которым экстенсивное использование изучаемого языка не мешает, тоже лучше усваивают данный язык. (Johnson 2001:142.)

Найман и др. (1978) также исследовали связь между чувствительностью к отвержению и владением иностранным языком. Под термином *чувствительность к отвержению* понимается поведение человека, когда другие относятся к нему отрицательно – для одних в этом ничего страшного, а для других это оскорбительно. Интересно, как это могло бы влиять на обучение иностранному языку. Когда человек говорит на иностранном языке, особенно когда знание языка не очень хорошее, он может показаться смешным для носителей языка, и быть поводом для смеха действительно, до некоторой степени, унижительно. Таким образом, хороший учащийся не должен быть слишком чувствительным. Однако, Найман и др. не нашли никакой корреляции между чувствительностью к отвержению и тем, как информанты усваивают язык, но по Джонсону, это может следовать из того, что чрезвычайно трудно надежно измерить данный фактор. (Johnson 2001:143.)

## **4 ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ И ОТНОШЕНИЕ К ЯЗЫКАМ**

В данной главе мы рассматриваем значение отношения и мотивации учащегося в процессе учебы. Согласно Окада и др. (Okada et. al. 1996: 119), отношение к языку и мотивация в обучении языку связаны друг с другом. Далее, Окада и др. исследовали мотивацию и пользование стратегиями учиться студентов, изучающих испанский и японский языки, и нашли корреляцию между данными факторами: мотивированные учащиеся чаще других пользуются разнообразными стратегиями учиться (Okada et. al. 1996: 118). Таким образом, мотивация, а также отношение к языку, интересуют нас в связи с умением учиться.

### **4.1 Мотивация в обучении языку**

Мотивационные вопросы направлены на выяснение того, с какой целью кто-то осуществляет то или иное действие. По *Словарю методических терминов (теория и практика преподавания языков)* (Азимов & Щукин 1999), *мотивация* является процессом действия мотива. *Мотив*, в свою очередь –

«побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность». Согласно этому, по Руохотие (Ruohotie 1998: 36), под термином *мотивация* понимается система факторов, вызывающих поведение индивида и управляющих им. Данными факторами являются мотивы, которые заключают в себе потребности, желания, побуждения, внутренние импульсы и внешние вознаграждения или наказания. Мотивы могут быть познанные или непознанные, но они всегда целенаправленные. По Столяренко (2004: 112), мотивация – сложный, многоуровневый регулятор деятельности и поведения человека. Мотивацию рассматривают как неоднородную систему побудителей, содержащую, например, потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д. Следует также отметить, что мотивация всегда взаимодействует личностных особенностей человека и ситуации (Хекхаузен 2003: 26).

Далее, говорится о *внутренней*, или *истинной*, *существенной мотивации* (intrinsic motivation) и *внешней*, или *несущественной мотивации* (extrinsic motivation), которые отличаются друг от друга в том, какие мотивы управляют поведением (Киукуцане 2004; Ruohotie 1998: 37-38). Что касается обучения, когда речь идет о внешней мотивации, знания и умения служат только средствами для достижения других целей, которые для индивида более важные и основные. Во внешние мотивы обучения входят наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. Само обучение может быть учащемуся безразличным или даже противным, но на фоне могут быть такие цели, как, например, избегание неприятного, достижение общественных или личных успехов, выгоды, карьеры, честолюбие. Внутренние мотивы, в свою очередь у индивидов, которые относятся к обучению как к цели самой по себе. Такие мотивы заключают в себе интерес к знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации. (Столяренко 2004: 56.)

Руохотие (Ruohotie 1998: 37-39) заостряет внимание на том, что хотя внутренняя и внешняя мотивации разные по содержанию, их невозможно изолировать друг от друга, зато они пополняют друг друга. Иногда их трудно различить. Автор приводит пример о добровольном научении, которое должно основываться на внутренних мотивах, т.е. на собственном интересе, личных целях, удовольствии от научения и развития. Все же учащийся может стремиться и к хорошей отметке, которая является внешним мотивом. В данном случае внутренняя мотивация (интерес, желание развиваться) тесно связана с внешней мотивацией (желание получить доказательства о собственном развитии в форме оценки).

Киукуцане (2004) перечисляет признаки внутренней мотивации в обучении иностранному языку. Ими являются активный интерес к языку, положительное отношение к обучению, осознание влияния достижений в освоении языка на себя (т.е. осознание, что шансы на будущее зависят от уровня освоения языка), ожидание достичь положительного результата, удовлетворение от получения результата. Помимо того, внутренняя мотивация характеризуется решением обратиться к освоению языка, целенаправленной деятельностью, высоким уровнем качества деятельности, как в классе, так и во внеклассной деятельности и выполнении самостоятельных заданий. Далее, по Окада и др. (Okada et. al. 1996: 115, 118), особенно внутренняя мотивация связана с систематическим использованием разнообразными стратегиями учиться.

На общем уровне Киукуцане (2004) считает, что мотивация формируется на отношении индивида к изучению языка и эмоциях, связанных с этим. Эти факторы влияют на усилия, прикладываемые для достижения результата. Это, разумеется, не единственное определение мотивации в обучении языкам, так как большое внимание уделялось исследованию данной области в 80-ые и 90-ые годы в Западной Европе, и особенно в США. Теории и модели мотивации изучения охарактеризованы в трудах многих психологов образования и теоретиков изучения языка. Наиболее популярная и часто обсуждаемая модель мотивации – классификация инструментальной и интегративной мотиваций, предлагаемая Гарднером. (Киукуцане 2004.)

По Гарднеру (Gardner 1985, 50) мотивация состоит из четырех составных частей: цель, желание достигнуть ее, приложение усилия, а также положительное отношение к данному действию. Измерить цель невозможно, а разница в уровнях мотивации разных людей отражается в их желаниях, усилиях и отношении к учебе, т.е. учащиеся могут иметь одну и ту же цель, а отличаться друг от друга, например, в том, насколько они готовы трудиться, чтобы свою цель достигнуть.

Тип мотивации определяется тем, какая у учащегося причина учиться, какая у него цель. Цель может состоять либо в инструментальной, либо в интегративной категории. Учащиеся с *интегративным ориентированием* хотят знать о языке, взаимодействовать с людьми, которые на нем говорят, стать более близкими с данным лингвокультурным сообществом, даже интегрироваться в него. *Интегративная мотивация* состоит из интегративного ориентирования и желаний, усилий и отношения учащегося к предмету. Учащийся с *инструментальным ориентированием*, в свою очередь, имеет чисто практические, утилитарные причины, например, потребность знания языка на работе, приобретение образования или документа, подтверждающего владение языком. *Инструментальная мотивация* включает в себе инструментальное ориентирование и разные желания, усилия и отношение учащегося. (Gardner 1985, 51; 54; Киукуцане 2004.)

Гарднер (Gardner 1985, 54-55) отмечает, что учащиеся с интегративным ориентированием часто имеют более высокую мотивацию, чем учащиеся с инструментальным ориентированием. Однако он подчеркивает, что интегративное ориентирование не всегда лучше, чем инструментальное, а инструментально ориентированные учащиеся могут также иметь довольно высокий уровень мотивации. Далее он говорит о том, что учащийся может иметь любое ориентирование, и у него все-таки совсем нет мотивации потому, что он не имеет желания учиться, у него нет положительного отношения к учебе, и он не готов работать. Также Киукуцане (2004) сосредоточивает внимание на том, что как инструментальная, так и интегративная мотивация являются существенными элементами в освоении иностранного языка. Хотя некоторые исследователи считают, что интегративная мотивация наиболее

важная и устойчивая, многие исследования и наблюдения свидетельствуют, что очень важна и инструментальная мотивация. Она может быть более краткосрочная, но все же позволяет индивиду сосредоточиться и приложить усилия для достижения конкретной цели. Мы считаем, что оба ориентирования являются равноправными и могут привести к подобным результатам.

Кроме того, Киукуцане (2004) убеждена, что достижение какой-то цели в начале учебного процесса – сдача экзамена или получение документа – может способствовать желанию продолжать освоение языка, и одновременно с совершенствованием владения языком развивается понимание осваиваемого языка и культуры в целом. Это связано с вопросом о том, является ли мотивация причиной успеха в обучении языку, или его следствием. Может быть, учащийся не достигает хороших результатов потому, что он мотивирован, а он мотивирован потому, что он достигает хороших результатов. Часто трудно знать, какой из этих вариантов на самом деле происходит. Возможно также, что влияние двустороннее. (Johnson 2001: 132; Linnarud 1993: 97.)

## 4.2 Отношение к языкам

Термины *мотивация* и *отношение* довольно близкие друг к другу, но между ними, по некоторым исследователям, все же существует разница. Она в том, что отношение – намеренно постоянная, медленно изменяющаяся, внутренняя установка индивида, а мотивация более связана с определенной ситуацией и так оказывает более кратковременное влияние на поведение индивида (Ruohotie 1998: 41-42). Как мы уже отметили, отношения часто считаются частью мотивации или влияющими на мотивацию. По Линнаруд (Linnarud 1993: 91-92) отношение изучающего действительно воздействует на мотивацию, но является интересным фактором в процессе обучения и сам по себе. Прежде всего, отношение к разным языкам оказывает влияние на то, каким языком люди начинают заниматься, но также на процесс обучения языку и продвижение в нем.

По *Толковому словарю русского языка* слово *отношение* произведено от глагола *отнестись* – «составить свое представление о ком-чем-н., внутренне оценить, проявить свое чувство по отношению к кому-чему-н., симпатию или антипатию» (Ожегов & Шведова 1993: 488). В социальной психологии отношение – субъективное впечатление, содержащее оценку кого-то или чего-то. Отношение определяется как постоянное, положительное или отрицательное чувство, вызываемое каким-то лицом, предметом, вопросом или ситуацией. Оно включает в себе чувства, мысли и действия, т.е. отношение является оценивающей реакцией на какой-то фактор, что выражается в поведении человека или в его мыслях или чувствах. Отношение – тенденция индивида чувствовать, думать и действовать по определенному способу, понимать и оценивать свою окружающую среду. Так как объекты отношения – явления человеческого общества, значения которых строятся в социальном взаимодействии, отношение также есть что-то, что мы усваиваем в социальном контексте. (Helkama et.al. 1998: 188-189; Ruohotie 1998: 42; Eiser 1986:13.)

Под термином *отношение к языку* понимается отношение людей к носителям разных языков или разных вариантов одного языка. Согласно социально-психологическому определению, которое мы привели, отношение является ментальным состоянием человека, которое создает какой-то стимул. Когда речь идет о языковом отношении, стимулами являются устная или письменная речь, и реакции людей на них могут быть или положительные, или отрицательные. Далее, языковое отношение делится на когнитивные, аффективные и конативные области, т.е. разные языки и их носители вызывают в людях разные мысли, чувства и действия. Таким образом, поведение людей отражает их внутреннее отношение. Согласно данному взгляду, отношение, его причина (язык) и когнитивные, аффективные и конативные реакции являются разными вещами, и отношение – это именно внутреннее действие человека. (Kalaja 1999: 46-47.)

Откуда появляется отношение к языкам? Существуют разные мнения: может быть, некоторые языки просто имеют более хорошие и логичные конструкции, или, может быть, некоторые языки с точки зрения эстетики действительно более красивые и некоторые некрасивые. Мы поддерживаем мнение, согласно

которому отношение к языкам, как и другие виды отношения, в конце концов, социальное явление. К языкам относятся положительно, если их носителей имеют хорошее положение в обществе. Поэтому в последнее время предлагается, что отношение к языкам нужно исследовать именно в общественном контексте, как выражение мнений о языках и их носителях в социальном взаимодействии. Отношение к языкам может быть и разным в разных ситуациях, с разными собеседниками и т.д. (Kalaja 1999: 47; 62-68.)

Таким образом, отношение к носителям языка и их культуре не является единственным фактором, влияющим на изучающих. Когда речь идет о решении начинать заниматься тем или иным языком, например, в школе, отношение родителей к языку и к пользе обучения ему, отношение друзей, отношение изучающего к условиям обучения, а также отношение преподавателей к учащимся оказывают влияние на решение и, далее, на достижения в учебе. (Linnarud 1993: 91-93; Larsen-Freeman & Long 1991: 178-179.)

Мы уже отметили, что не ясно, является ли мотивация причиной успеха в обучении языку, или его следствием. Это касается также отношения. Исследователи пока не уверены, вызывает ли положительное отношение к иностранному языку и его носителям успех в обучении данному языку, или наоборот. (Larsen-Freeman & Long 1991: 177.) Существуют и мнения о том, что лишь знакомость (*mere exposure*) какого-то явления делает наше отношение к нему положительным (Helkama et. al. 1998: 189). Согласно данному взгляду, вполне возможно, что наряду с тем, когда язык и культура определенного лингвокультурного сообщества станут более знакомыми в процессе обучения, также отношение к нему станет положительным. Важно отметить и то, что знакомость может влиять на выбор изучаемого языка – если мы знаем носителей языка или побывали в стране, где на нем говорят, наше отношение, естественно, положительное и мы хотим заниматься данным языком.

### 4.3 Отношение финнов к России, русским и русскому языку

В последнее время в Финляндии много говорится об отношениях между Финляндией и Россией. По международному исследованию, проведенному *Gallup International* в 2004 году, 62% финнов относятся к России довольно или очень отрицательно. Лишь в одной стране в Европе, в Косове, отношение к России было более негативное, чем в Финляндии. Только 9% финнов относятся к России довольно или очень положительно, когда эта цифра в Западной Европе была в среднем около одной пятой части. (Aittokoski & Kovanen 2004.)

Мы полагаем, что малочисленность финнов, занимающихся русским языком, связана с отрицательным отношением. По статистике, обучение иностранным языкам в финских школах становится все более односторонним и ограниченным. Как первый иностранный язык, которым начинают заниматься с третьего класса, более чем 90% финских школьников выбирают английский язык. Однако, возможности выбора у них на самом деле часто нет: 90% финских муниципалитетов организуют только обучение английскому языку как первому иностранному языку, а возможность заниматься, например, немецким, французским или русским, начиная с третьего класса, только у школьников в самых больших городах. (Liiten 2006.)

Особенно положение русского языка в финских школах неудовлетворительное: лишь 1744 с 33 064 студентов, кончающих гимназию в 2005 году, занимались в школе русским языком. Для большинства из них (977 студентов), русский язык являлся факультативным предметом, обучение которому они начали в гимназии. Только 221 занимались русским языком как первым иностранным языком. Таким образом, в 2005 году 5,3% финских студентов, кончающих гимназию, занимались русским языком в школе. Когда речь идет об английском языке, эта цифра 99,7%, но даже если сравниваем русский язык с другими т.н. более редкими языками, увидим, что положение русского слабое: немецким языком занималось 37,9% студентов, французским 19,3%, испанским 9,4%. (Tilastokeskus 2006.)

В своей дипломной работе Кансикас (Kansikas 2002) исследовал отношение финских гимназистов к разным иностранным языкам. В данном исследовании участвовали 70 человек в возрасте с 16 до 18 лет, но, к сожалению, о знании русского языка информантов нет подробных данных (Kansikas 2002: 40). В работе обнаружилось, что, по мнению информантов, русский язык является некрасивым, а также тяжелым. 47% информантов считали, что русский язык самый некрасивый язык, а 24,3%, что он самый тяжелый. (Kansikas 2002: 53-56.) Когда информанты сами описывали русский язык, большинство их них (41 информанта) использовало такие прилагательные как, например, «невразумительный», «тяжелый», «непонятный». Многие (21 информант) даже думали, что русский язык «ужасный», «некрасивый» и «глупый». Кроме того, по информантам, русский язык подходящий больше всего только для России и русских. (Kansikas 2002: 75-77.) Согласно автору, мнение информантов о том, что русский язык тяжелый, может быть связано с использованием незнакомого алфавита – тяжелым они считали и китайский язык. Далее, автор считает, что отрицательное отношение финнов к русскому языку связано с историей и Второй мировой войной: до сих пор финны видят Россию как угрозу, может быть не для Финляндии, но все-таки для их финской идентичности, и поэтому также считают русский язык противным. (Kansikas 2002: 67-68, 94-95.)

Анттонен (Anttonen 1999: 54-59) также интерпретирует отрицательное отношение финнов к России как выражение финской народной идентичности. Финны считают, что так как Финляндия находится на границе между Швецией – и таким образом остальной Западной Европой – и Россией, «быть финном» значит «быть между западом и востоком». Финская идентичность определяется именно тем, что мы не шведы или русские. Анттонен также утверждает, что поэтому финны исторически видят угрозы как на востоке, так и на западе; только эти угрозы разные по характеру. Восток – угроза именно для финского государства и независимости, а Запад представляет собой культурную угрозу из-за распространения западной популярной культуры. Однако, в последнее время европеизация стала целью для большинства финнов, и только Восток остается угрозой. Таким образом, «быть русским» значит «не быть финном», и Россия и русские что-то чужое и страшное. В ужасающих картинах бедность, преступность, болезни, загрязняющие вещества приходят с России, как в

старой пословице «ничего хорошего не пришло с Востока». Хотя данные проблемы существуют и на Западе, опасность, приходящая с Запада, не делает Запад опасным. Джонсон (Johnson 2001: 135) придерживается такого же мнения: иногда в людях, проживающих недалеко от границы, развивается антипатия к соседней стране и к языку страны потому, что они толкуют страну и язык как угрозы для себя и своей страны. Это, конечно, преграда для обучения.

С нашей точки зрения интересно выяснить, является ли отношение наших информантов к России, русским и русскому языку другим, чем довольно отрицательное отношение финнов, описанное выше. Мы уверены, что людям, которые выбрали изучать русский язык в университете, нужно положительное отношение к изучаемому языку, к стране, где говорят на данном языке и к носителям языка.

## 5 УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ

Приобретать новые знания и навыки – процесс, который продолжается всю жизнь. Никто не может, например, достигнуть достаточного знания иностранных языков за время обучения в школе. Таким образом, в процессе обучения языкам в школе нужно обращать внимание на такие навыки, которые помогают учащимся поддерживать, развивать и разнообразить свое знание языков и после окончания школы по мере надобности. (Jaakkola 2000: 8-9.)

*Умение учиться* представляет собой способность индивида рассуждать о том, чему и как он учится (Lindberg 1994: 14). Умение учиться требует от учащегося понимания учебных процессов и автономного стиля учебы. Чрезвычайно важно планировать свою учебу: сколько у меня времени, где мне хорошо заниматься, как я могу найти информацию. Важно также контролировать свое развитие с помощью, например, проверки своих знаний или дневника, где возможно рассуждать о своем процессе учебы. Разговоры с другими учащимися, т.е. сравнение целей, действий и впечатлений, также облегчает оценку своего развития. (Hentunen 2003: 32-33.)

## 5.1 Общие компетенции учащегося

Умение учиться является частью т.н. *общих компетенций учащегося*, иначе говоря, частью способностей, знаний, свойств человека (Jaakkola 2000: 10). То, как человек умеет учиться, согласно конструктивизму, тесно связано с его уже существующими впечатлениями и знаниями. В эти общие компетенции входят экзистенциальная компетенция, декларативные знания, навыки и умения, а также умение учиться, которое формируется из всех других компетенций (Eurooppalainen viitekehys 2003: 146-154; Мустайоки 2003: 20-21).

*Экзистенциальная компетенция* (Existential competence) представляет собой личностные особенности учащегося, т.е. характер, когнитивный стиль, ценности и отношения, представления о себе и о других, мотивация и т.д. *Декларативными знаниями* (Declarative knowledge) являются общее знание о мире, социокультурные знания о бытовой жизни, бытовых условиях, основных ценностях, отношениях между людьми, поведении в разных ситуациях и языке тела, а также межкультурное познание, т.е. знание о различиях между родной и неродной культурами. Когда речь идёт о *навыках и умениях* (Practical skills and know-how), обращается внимание на умение выполнять задачи. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 146-154, Мустайоки 2003: 20-21.)

*Умение учиться* (Ability to learn), которое основывается на общих компетенциях, делится на четыре части: знание о языке и коммуникации (Language and communication awareness), фонетическое сознание и фонетические способности (Fonetic awareness and skills), способность учиться (Study skills) и эвристические способности (Heuristic skills). С нашей точки зрения, самым интересным является способность учиться, которая включает в себе способность эффективно использовать возможности учиться, способность работать самостоятельно с помощью доступных материалов, способность найти материалы, и способность усвоить язык и подходящее социокультурно использование языка. Интересными аспектами умения учиться в рамках данной работы являются также осознание своих сильных и слабых сторон как

учащегося, способность познавать свои цели и потребности, а также употреблять разные стратегии в достижении целей. (Jaakkola 2000: 10-11.)

## 5.2 Стратегии обучения языкам

Стратегии обучения начали исследовать в конце 70-х годов в связи с изучением характеристики хорошего учащегося. Исследователи хотели узнать, какие хорошие учащиеся, что они делают, т.е. какими стратегиями они пользуются. Самое значительное исследование было проведено Найманом и др. в 1978 году. Найман и др. хотели выделить не только черты хорошего учащегося, которых мы уже коснулись в данной работе, но и стратегии, использованные ими. Исходным пунктом исследования являлся список гипотез о хорошем учащемся, разработанный Рубин (1975) и Найманом (1978):

1. Хороший учащийся охотно, а также правильно, угадывает.
2. Хороший учащийся хочет коммуницировать и научиться новому в процессе коммуникации. Он готов делать много, чтобы его понимали на изучаемом языке.
3. Хороший учащийся не стесняется. Он готов казаться глупым или ошибаться, если это помогает коммуникации или учебе. Он готов умеренно терпеть неуверенность.
4. Кроме того, что хороший учащийся сосредоточивает внимание на коммуникации, он также наблюдает за формой и грамматикой языка, постоянно стараясь найти правила.
5. Хороший учащийся упражняется.
6. Хороший учащийся наблюдает за своей речью и речью других. Он обращает внимание на то, как другие принимают его речь, и на уровень использованного им языка.
7. Хороший учащийся принимает во внимание также значение, не только форму языка.

Значит, целью работы, что касается стратегий обучения, было ответить на вопрос «Делают ли хорошие учащиеся так, как данные гипотезы предлагают?». Методом исследования являлось, во-первых, интервью. Информанты – 34 взрослых человека, которые действительно были хорошие учащиеся, а также два человека с проблемами в изучении языков. Во-вторых, тестировали владение иностранным языком, черты личности и когнитивные стили 72 школьников и наблюдали их на занятиях. (Johnson 2001: 139; 146-148.)

Пять из гипотез о хорошем учащимся получили подтверждение в рассматриваемом исследовании. Первая из них – значение активного участия. Хорошие учащиеся явно старались найти и создать возможности общаться на изучаемом языке. Далее, они поняли, что язык является коммуникацией, и главное для развития – найти именно аутентичные коммуникативные ситуации, где можно общаться с носителями языка. Так делали успешные учащиеся. Отмечается и важность формы языка. Хорошие учащиеся занимались грамматикой, а не верили, что язык можно усваивать подсознательно, без обучения грамматике. Кроме того, они постоянно наблюдали за своей речью и речью других, стараясь исправлять ошибки. Наконец, хорошие учащиеся знали, что эмоции, а также отрицательные эмоции – часть изучения языка. Они акцентировали внимание, например, на том, что во время процесса обучения учащийся может оказаться глупым, говоря на изучаемом языке, но ему надо все же говорить, быть активным и рисковать. Это значит, в частности, что учащемуся надо быть готовым подходить к носителям языка, чтобы упражняться, хотя иногда ясно, что они охотнее всего разговаривали бы между собой, без учащегося, который требует особенного внимания. (Johnson 2001: 149-150.)

Позже исследователи хотели определить и классифицировать стратегии обучения подробнее. Согласно Оксфорд (Oxford 1990: 8-10), стратегиями обучения являются действия учащегося, помогающие ему найти, хранить и употреблять информацию. Данные стратегии также облегчают учебу и делают ее быстрее, автономнее, эффективнее и легче приспособляемой к разным

ситуациям. По О'Мэли и Шамо, в свою очередь, стратегии обучения представляют собой мысли и поведение человека, помогающие ему понять, выучить и хранить новую информацию (O'Malley & Chamot 1990: 1).

Оксфорд (Oxford 1990: 14) подчеркивает тот факт, что не существует точной классификации стратегий обучения. О'Мэли и Шамо разделяют стратегии обучения на подгруппы, которыми в их классификации являются *метакогнитивные стратегии*, *когнитивные стратегии* и *социальные / аффективные стратегии*. В первую подгруппу входят направление внимания, планирование и наблюдение учебы, а также оценка собственной деятельности. Вторая подгруппа включает в себе, в частности, систематизирование информации, подведение итогов, способности применять знания на практике и соединять новую информацию с существующей, способность упражняться, а также использование рисунков и мысленных образов. В социальные и аффективные стратегии, в свою очередь, входят совместная деятельность с другими учащимися, дополнительные вопросы и внутренняя речь. (O'Malley & Chamot 1990: 46.)

Классификация Оксфорд, по нашему мнению, более совершенная, чем выше упомянутая. Оксфорд (Oxford 1990: 14-22) делит стратегии обучения языкам на две категории: прямые и косвенные стратегии. *Прямыми стратегиями* являются такие действия учащегося, которые непосредственно связаны с изучаемым языком и использованием его в разных заданиях и ситуациях. В прямые стратегии входят мнемонические стратегии, когнитивные стратегии и стратегии компенсации. *Косвенные стратегии*, в свою очередь, связаны вообще с научением и контролированием научения. В косвенные стратегии входят метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. Оксфорд подчеркивает тот факт, что эти категории тесно связаны друг с другом, и отчасти их невозможно отделить друг от друга. Однако, данная классификация является полезной, когда подробнее рассматриваем стратегии обучения языкам.

### 5.2.1 Прямые стратегии

Как мы уже отметили, прямые стратегии непосредственно связаны с изучаемым языком. Все прямые стратегии требуют ментальной обработки языка, и каждая из трех подгрупп обращается к нему по-разному. В мнемонические стратегии входят создание ментальных связей (классификация языкового материала, создание ассоциаций, использование слов в контексте), систематическое повторение, использование рисунков, звуков, движений в обучении. (Oxford 1990: 37-43.)

Когнитивные стратегии употребляются учащимися чаще всего. Они представляют собой различные способы работы, для которых одинаковы анализ и переработка данного языка. Оксфорд делит когнитивные стратегии на четыре группы: упражнение в употреблении языка, эффективная коммуникация, средства анализа и рассуждения, а также средства организовать языковой материал (например, записывание и реферирование). (Oxford 1990: 43-47.)

Что касается стратегий компенсации, они помогают, когда знание данного языка ограничено. Значит, они помогают выразить себя, а также понимать других, хотя словарный запас не был бы большой, и знание грамматики не было бы широкое. В них входят, например, догадки с помощью языковых и других намеков, помощь собеседника, выражения лиц и жесты, упрощение сообщения, объяснение своими словами, употребление синонимов и т.д. С другой стороны, стратегиями компенсации являются также употребление родного языка, избегание коммуникации и выбор знакомой темы. (Oxford 1990: 47-51.)

## 5.2.2 Косвенные стратегии

Косвенные стратегии, со своей стороны, работают всегда вместе с прямыми стратегиями. Они поддерживают и управляют обучением языкам, часто без прямой связи с изучаемым языком. Косвенные стратегии также делятся на три категории. Первая из них – аффективные стратегии, которые помогают учащемуся контролировать свои чувства, отношения и свою мотивацию (Oxford 1990: 140-144). Социальные стратегии подчеркивают значение языка как форму коммуникации между людьми. В социальные стратегии входят, в частности, взаимодействие между учащимися в классе, а также взаимодействие с людьми, для которых данный язык родной. (Oxford 1990: 144-147). Последняя группа – это метакогнитивные стратегии, с помощью которых учащийся координирует процесс учебы (Oxford 1990: 136). По нашему мнению, метакогнитивные стратегии являются самыми важными потому, что именно владение ими делает возможным эффективное употребление других стратегий.

## 5.2.3 Значение метакогнитивного знания и метакогнитивных стратегий

Под термином *метакогниция* понимается знание о когнитивных процессах и действиях (Vauras & Silvén 1985: 16). Значит, метакогниция является познанием и управлением своими интеллектуальными процессами. Она включает в себе знание и убеждения о когниции, а также регулирование когнитивных процессов. С точки зрения знаний, в метакогницию входят, например, знание о мышлении, знание о себе как учащемся и знание о своем образе действий в разных ситуациях. Функциональная точка зрения, в свою очередь, обращает внимание на планирование, управление и оценку мышления и решения проблем, короче говоря, на навыки самоконтроля. (Hakkarainen et. al. 1999: 165-166.)

Развитие метакогнитивного знания нужно, чтобы учащийся мог познавать и анализировать свои учебные процессы. Метакогнитивное знание – внутреннее знание и понимание человека о том, знает или умеет ли он что-нибудь или нет.

Такое размышление о собственных внутренних действиях и их регулировании называется *рефлексией* (reflection), при помощи которой учащемуся возможно наблюдать собственную деятельность и выбрать подходящие себе стратегии обучения. Рефлексия является чрезвычайно важным фактором в регулировании целенаправленной учебы. (Jaakkola 2000: 11.)

Метакогнитивные стратегии нужны в использовании метакогнитивного знания. Учащийся может регулировать процесс учебы с помощью таких стратегий, как, например, направление внимания, использование возможностей употреблять изучаемый язык, установление целей и оценки собственной деятельности. Чтобы изучать автономно, а также успешно, учащийся должен осознавать, как человек усваивает язык, чего разные задачи требуют от него и какие стратегии подходят к данным задачам. Одной из самых главных целей при обучении является развивать метакогнитивное знание, метакогнитивные навыки и т.н. метаязык, который делает учащемуся возможным говорить о процессе учебы и относиться к обучению автономно и познавателью. (Jaakkola 2000: 12; Oxford 1990: 136-140.)

### **5.3 Можно ли научить умениям учиться?**

Интересным вопросом является то, как преподавать умения учиться. В последнее время признается, что данные навыки и умения должны быть включены в учебные планы школ. Что касается обучения в основных школах в Финляндии, учебный план, основывающийся на конструктивистском подходе к обучению, обращает внимание на то, что учеба – активная и целенаправленная деятельность учащегося, которая строится на прежних знаниях, мотивации и способах работать индивида. Целями учебы не являются только новое знание и новые навыки, но и умение учиться; т.е. приобретение таких способов работать и стратегий обучения, которые могут действовать как основа учебы в течение всей жизни. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004: 18.)

В учебных планах финских гимназий умение учиться подчеркивается еще больше. Обучение в гимназии должно развивать навыки учиться, найти информацию, решать проблемы, а также развивать метакогнитивные навыки. Целью обучения в гимназии является также поддерживать желание учиться в течение всей жизни. Обучение иностранными языками должно, конечно, развивать знания и навыки, нужные в межкультурной коммуникации, но и способствовать самостоятельному обучению языкам также после окончания школы через развитие умения учиться. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 24, 100.)

Учащиеся могут развивать свое умение учиться, т.е. улучшать свои способности учиться (*ability to learn*), например, следующим образом:

- 1) одновременно с обучением языку, без специального планирования или преподавания;
- 2) через постепенный переход ответственности от преподавателя к учащимся, побуждение думать о своем процессе учения и обсуждать его вместе другими учащимися;
- 3) через систематизированное осознание учебных процессов, т.е. обсуждение того, что происходит на занятиях и почему;
- 4) через использование разных методов в обучении;
- 5) через обучение когнитивным стилям и стратегиям обучения.

(Eurooppalainen viitekehys 2003: 206.)

В связи с этим, согласно О'Мэли и Шамо (O'Malley & Chamot 1990: 151-153), успешные учащиеся обычно используют стратегии обучения самостоятельно, и самый интересный вопрос заключается в том, могут ли более слабые студенты выучить эти стратегии, и как преподавать использование стратегий. Что касается методов преподавания, то некоторые исследователи поддерживают *отдельное* обучение стратегиям, т.е. на стратегии обращается внимание отдельно от контекстов, в которых их можно использовать. Таким образом, учащиеся могли бы концентрироваться на стратегиях вместо изучаемого предмета, и стратегии были бы легче переносимы в разные ситуации. Но существует и противоположное мнение: стратегиям надо обучать

*интегративно*, вместе с каким-то предметом, так как в таких ситуациях стратегии действительно полезные и, поэтому учащиеся понимают их пользу. Кроме того, обсуждается, нужна ли учащимся информация о том, почему стратегии полезные, почему в их использовании надо упражняться.

Далее, не существует научного доказательства того, что умению учиться вообще возможно научить (Johnson 2001: 156). Хотя учащиеся делают много в процессе обучения, чтобы они научились, большая часть этой деятельности является неосознанной, и исследователи не согласны в том, можно ли такую деятельность делать сознательной, или является ли она просто естественным, бессознательным процессом. Особенно с точки зрения обучения умению учиться, учащимся надо было бы до некоторой степени осознавать, что они делают в процессе обучения, какие у них стратегии. (Johnson 2001: 153.) Без такого осознания невозможно улучшить свое умение учиться, или, по нашему мнению, даже говорить о нем. Следовательно, метакогнитивное знание и метакогнитивные стратегии – знание о том, что мы уже знаем и как мы можем выучить новое, и способность пользоваться этим знанием – являются главными как для развития умения учиться, так и для нашей работы.

Важно также отметить, что хотя проблематику умения учиться много обсуждают сегодня, в университетах учебные планы, рассматривающие значение умения учиться, пока не существуют. Согласно Хентунен (Hentunen 2004: 31), умение учиться и автономность учащегося обязательны в обучении в высших учебных заведениях. Она подчеркивает, что поэтому его надо приобретать раньше, в школе. Таким образом, нас интересует, способны ли наши информанты, первокурсники в университете, рассуждать о своем процессе научения и стратегиях научения иностранным языкам.

## 6 МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная дипломная работа посвящена теме умения учиться. Цель работы – обратить внимание на умение учиться и метакогнитивные знания и навыки студентов первого года обучения на кафедре русского языка и культуры Ювяскюльского университета. Наши исследовательские задачи заключаются в рассмотрении следующих пунктов:

- мотивация и отношение к русскому языку информантов, а также их влияние на умение учиться;
- планирование учебы;
- научение новому, т.е. понимание учащихся о том, как они выучат или усвоят новые знания и навыки лучше всего, их способность и желание пользоваться стратегиями учиться, а также наблюдение за собственным развитием;
- уровень автономности студентов.

## 6.1 Метод сбора данных

Так как мы акцентируем внимание именно на мнениях и впечатлениях студентов, мы выбрали качественный подход. По Хирьсярви и др. (Hirsjärvi et al. 1997: 152), исходный пункт качественного или квалитативного анализа – описывать реальную жизнь. В этом заключается концепция о том, что реальность является довольно многообразной: ее невозможно разделить произвольно на части, а разные предметы могут оказывать влияние друг на друга одновременно и поэтому отношения между ними многосторонние. В качественных исследованиях центральной является попытка изучать и понимать объект исследования со всех сторон.

Методом сбора данных мы выбрали комбинацию анкетного опроса и тематического интервью. Анкетный опрос мы выбрали потому, что при его помощи возможно быстро и эффективно получить информацию даже у большого количества информантов (Hirsjärvi et al. 1997: 184). Хотя в данном исследовании количество информантов достаточно маленькое, мы использовали анкетный опрос для получения основных данных, на основе которых мы выбрали участников тематического интервью.

Тематическое интервью, в свою очередь, было выбрано потому, что оно позволяет информантам говорить свободно и обращать внимание на темы, которые их особенно интересуют. В тематическом, или полуструктурированном, интервью форма и порядок вопросов не устанавливаются подробно заранее, а интервью идет по определенным темам. Этот подход делает возможным рассматривать темы с точки зрения информанта, а не только исследователя, и слышать его голос. В тематическом интервью собственные интерпретации людей занимают центральное место. (Hirsjärvi & Nurme 2001: 47-48.) Сравнивая интервью, например, с анкетным опросом, заметим, что оно ближе к настоящей коммуникативной ситуации: интервьюер видит информанта, выражение его лица и жесты, и в этом его польза. Тематическое интервью также более гибкое, т.е. исследователь может

задавать дополнительные вопросы и просить интервьюируемого пояснить или обосновать свое мнение. Когда речь идет об опросе, исследователь не может знать, насколько серьезно информанты относились к нему, т.е. ответили ли они честно и тщательно. Возможно и недопонимание. Далее, тематическое интервью позволяет информанту рассказать больше о себе и объекте исследования, и подходить к ситуациям, где исследователь точно не знает, какими будут ответы информантов, или знает, что они будут довольно многообразными. (Hirsjärvi et al. 1997: 182-196.)

Что касается надежности интервью как исследовательского метода, одна существенная проблема заключается в том, что информанты могут думать довольно много о том, какие ответы ожидает услышать исследователь и отвечать согласно этим предполагаемым ожиданиям. Иначе говоря, они могут отвечать нечестно, а так как принято отвечать; т.е. они хотят вести себя как, например, примерные личности, граждане, родители, или, в данном случае, учащиеся. (Hirsjärvi et al. 1997: 195-196.) Когда речь идет об исследованиях, касающихся именно обучения иностранному языку, существуют мнения о том, отражают ли самонаблюдения человека, в самом деле, то, что происходит внутри человека в процессе обучения. Исследователи, придерживающиеся данных мнений, считают, что интроспекция данного типа подходит лишь к исследованию аффективных факторов, например, мотивации и отношения учащегося. Однако, существуют и противоположные мнения: так как внутренняя деятельность человека не доступна исследователям при помощи наблюдения, самонаблюдения информантов необходимы. (Larsen-Freeman & Long 1991: 14.) Это действительно так, когда рассматриваем стратегии научения. Например, Найман и др. в своем исследовании (1978) нашли информацию о стратегиях научения больше всего через интервью, а не через наблюдения в классе (Johnson 2001: 150). Также О'Мэли и Шамо (1985) успешно опознавали довольно многие стратегий, использованных учащимися, когда они интервьюировали их. Когда они интервьюировали преподавателей о стратегиях своих учеников, они не достигли такого успеха, а когда они наблюдали обучение, они опознали еще меньше стратегий. (O'Malley & Chamot 1990: 118.) Таким образом, для данного исследования интервью,

основывающееся на самонаблюдении информантов, является самым подходящим методом.

## **6.2 Проведение исследования**

Мы провели наше исследование в апреле 2005 года. Во-первых, информанты – студенты первого года обучения кафедры русского языка и культуры Ювяскюльского университета – ответили на письменный опросник в начале одного занятия. На выбранном занятии ответили все присутствующие студенты, кроме тех, для которых русский язык не является основным предметом в университете, и тех, для которых русский язык родной. Данных студентов мы не хотели включать в исследование потому, что предполагаем, что у обеих групп причины и цели обучения отличаются от причин и целей финскоязычных студентов, для которых русский язык главный предмет. Кроме того, стратегии обучения иностранным языкам, наверняка, не играют важной роли для русскоязычных студентов, изучающих свой родной язык. Таким образом, получили одиннадцать ответов.

Во-вторых, мы выбрали на основе опроса участников для более подробного интервью. В опроснике нами были поставлены, например, следующие вопросы: как долго и где информанты изучали русский язык, почему они начали изучать русский, какие у них цели изучения языка, какие у них планы на будущее. Мы хотели также узнать, какие виды работ им нравятся в университете, обращают ли они внимание на разные методы работ и их практическую значимость, как много они употребляют русский язык вне университета и т.д. Опрос проводился на финском языке и состоял из 13 вопросов. Анкета прилагается к данной работе (см. Приложение 1). Таким образом, ответы на эти вопросы определили выбор участников устного интервью. Мы хотели выбрать людей, у которых разный опыт изучения русского языка, разные причины для изучения, разные планы и цели, а также разные мнения о различных методах обучения. Мы предложили интервью для шести информантов, которые пожелали в нем участвовать.

В интервью мы спросили более подробно о тех же темах, что и в опросе, но теперь мы хотели услышать обоснования и объяснения для мнений информантов. Мы также предложили некоторые дополнительные темы, например, польза от знания русского языка, роль преподавателя в обучении, возможности влиять на содержание и виды работы курсов в университете, виды оценки в университете, желание и возможности общаться на русском языке в свободное время, планирование учебы, разные стратегии учиться и т.д. Список тем и вопросов, использованный в интервью, также прилагается (см. Приложение 2). Следует отметить, что мы не спрашивали все вопросы в той же форме и порядке у информантов, а мы просто хотели коснуться определенных тем. Таким образом, интервью являлось свободным по форме и его ход формировался во взаимодействии с информантом. Все интервью были записаны на кассету, и потом расшифрованы и распечатаны.

### 6.3 Метод анализа данных

В наш анализ мы хотели включить только данные, полученные в интервью. Так как нашей целью является подробно описать и анализировать мнения информантов, в опросе, где мы хотели узнать только основные данные о них, мы не получили достаточно информации для такого глубокого анализа, и поэтому мы сосредоточили внимание на интервью шести информантов. Согласно качественному подходу, мы исходили именно из того, **что** информанты сами сказали и на **что** они обращали особое внимание. Мы читали записи интервью несколько раз думая о наших исследовательских задачах, и хотели выяснить и классифицировать мнения и мысли информантов, что касается данных сфер учебного процесса. Мы обращали внимание как на то, что одинаково у всех информантов, так и на разницу между ними, и мы также хотели анализировать возможные причины различий. Далее, мы сформировали пять категорий, которые соответствуют нашим исследовательским задачам и представляют собой разные стороны умения учиться. Так как полученные таким образом данные были довольно многообразные, в трех категориях также несколько подкатегорий, обращающих внимание на разные аспекты одного

явления. Таким образом, анализ является диалогом между информантами и упомянутыми в нашей работе теоретическими точками зрения. В нем содержится довольно много цитат информантов, так как мы хотели услышать именно их собственный голос.

## **7 АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

Наши информанты, как мы уже отметили, студенты первого года обучения на кафедре русского языка и культуры Ювяскюльского университета. Учащиеся, которые участвовали в интервью, все молодые женщины, в возрасте от 20 до 24 лет (следует отметить, что на отсутствие мужских информантов мы не могли оказать влияние, так как среди студентов, которые приняли участие в нашем опросе, не было ни одного мужчины). Все информантки окончили гимназию, и одна информантка также окончила профессиональный институт до того, когда начала изучать русский язык в университете. До университета большинство интервьюируемых занимались русским языком в основной школе или в гимназии. Две информантки начали изучать русский язык в первом классе гимназии, одна в восьмом классе основной школы, и одна в пятом классе основной школы. Одна информантка, в свою очередь, прошла объем курса гимназии русского языка в вечерней школе после окончания гимназии потому, что посетив Россию несколько раз, заинтересовалась страной и культурой и хотела поступить на кафедру русского языка. Другая информантка также хотела изучать русский после того, как один год прожила в России, и поступила в университет без какого-либо формального обучения русскому языку. В анализе мы указываем на учащихся сокращениями У1-У6.

## 7.1 Отношение учащихся к русскому языку

Мы начинаем наш анализ с рассуждения об отношении информанток к русскому языку, поскольку отношение оказывает влияние на мотивацию и, таким образом, также на способности информанток учиться. Здесь мы рассматриваем, во-первых, каким является, по мнению информанток, русский язык: что информантки думают о русском языке, как они описывают его, какие мысли или чувства он в них вызывает. Во-вторых, уделяем внимание тому, откуда появляется данное отношение. Так как язык и отношение к нему – социальное явление, формирующееся во взаимодействии между людьми, нас интересует, кто или что влияет на отношение наших информанток к русскому языку. Наконец, мы касаемся воздействия отношения к языку на процесс обучения.

То, как информантки описывают русский язык, подчеркивает его своеобразие, отличие от других языков, даже экзотичность. Упоминается и то, что русский язык просто звучит красиво.

- (1) U1: No ehkä se on just se erikoisuus mitä mä aikasemmin vastasinki... ja sitte sellanen, emmätiä, kaikella, kaikella tavalla semmonen et se ei oo samanlaista ku joku englanti tai ruotsi... ja se on ehkä semmost vähän eksoottisempaa.
- (2) U4: Se et se kuulostaa se kieli mun mielestä hienolta. Ni sekin.

Так как знание русского языка в Финляндии – редкость, оно также вызывает в других уважение. С этим связано и употребление кириллицы, незнакомого для большинства финнов алфавита.

- (3) U4: --- että ku se on vähän niinku koodikieli, kukaan muu ei ymmärrä, niin siitä tulee pientä rispektiä, et hei, mä en nyt ees ymmärrä et mitä tossa lukee, niin sä osaat puhua sitä.

Далее, информантки считают русский язык трудным, но это не отрицательное определение, а наоборот. Одна информантка сравнивает русский язык с английским языком, который она также изучает в университете, и считает, что английский язык слишком легкий и поэтому не вызывает у нее особенного интереса.

- (4) Y2: No mulla on englantiin on se sivuaineoikeus, mutta ko mua ei se silleen hirveesti kiinnostasta ko... se on jotenkin liian helppoa ehkä...

По мнению другой информантки, русский язык не такой трудный, а его грамматика и логика просто разные, чем в других языках. Это делает его особенно интересным.

- (5) Y4: Venäjän kielen logiikka on mun mielestä aika... se on tosi looginen. Ei hirveesti mitään englanti, englannin tai saksan epäsäännöllisiä verbejä, onhan niitäkin, mutta se on se, se logiikka ja se järjestelmä, että miten se rakentuu. Et ku sitä opetettiin silleen palikka palikalta, niin sit sitä, se ei tuntunu niin kauheen vaikeelta.

Таким образом, общее отношение наших информантов действительно отличается от отрицательного отношения финнов в среднем. По мнению интервьюируемых, хотя русский язык отличается от других языков, а также является тяжелым, он интересный и красивый. Мы полагаем, что для наших информанток своеобразие русского языка именно желательное свойство, которое вызывает в них интерес, и дает для них возможность положительно отличаться от других.

Откуда, тогда, появилось отличное от других финнов отношение интервьюируемых? Это связано со многими влияющими факторами. Часто ими являются люди, которые когда-то оказывали влияние на учащихся, например, родители, другие члены семьи, родственники.

- (6) Y1: --- ainakin sukulaisissa on paljon venäjän osaajia että mun serkku on opiskellu täällä venäjää ja sillä on niinku semmosta taustaa, että paljon oon hänen kanssaan aika läheisissä väleissä, että sitte niinku vähän, ehkä senkin kautta.
- (7) Y4: --- no se että veli oli lukenu ja sanonu että se ei oo niinku kauheen vaikeeta, että tiesi että ei se nyt oo ylitsepääsemätöntä, että siellä on kyrillisiä kirjaimia.
- (8) Y2: --- niinku kotona ollaan oltu hirveen niinku Venäjä-myönteisiä, että ei oo ollu mittään, kotua päin tullu mittään semmosta ennakkoluuloa sinne suuntaan että...

Среди наших информантов, особенно семья и родня, кажется, действовали на отношение к языку.

Члены семьи и родственники все же не единственные влиятельные лица. Также преподаватель русского языка и его отношение к учащимся и предмету оказывает влияние на то, каким будет отношение учащегося. В идеальной

ситуации личность и установка преподавателя побуждают учащегося заниматься. Иногда хороший преподаватель даже является для учащегося идеалом, отношение которого он присваивает, как в следующем примере.

- (9) Y1: --- se opettaja on, sillä oli oikee asenne hommaan, niin se oli sillai innostava.  
 Интервьюер: Joo. Minkälainen opettaja?  
 Y1: Se oli sellanen joka osas jotain yli kymmentä kieltä aivan täydellisesti...se oli sellanen monilahjakkuus ja se oli hirveen niinkö paljon reissannu Venäjällä ja ollu tulkkihommissaki et se oli hirveen sellanen, ehkä sellanen, sillä oli sellanen ihanneammatti mitä määh ehkä joskus haluaisin tehdä niin.

Помимо этого, отношение к русскому языку в финских средствах массовой информации оказывало влияние на информанток. Здесь речь не идет об отрицательных мнениях, на которые мы ссылались ранее, а о том, что так как число людей, изучающих русский язык, в нашей стране маленькое, в рабочей жизни нужны люди, владеющие русским языком. Об этом говорится и в СМИ.

- (10) Y4: --- että ku koko ajan lehdissä on kumminki, että venäjänkielentaitosia tarvitaan ja et on töitä, niin tottakai se, se kiihotti mieltä että niitä tarvitaan paljo.

По данным примерам ясно, что отношение к языку действительно строится в социальном контексте.

Далее, у некоторых информантов пребывание в России имело большое влияние на их отношение. Русская культура, русские люди и атмосфера страны привлекают информантов настолько, что они или хотели начать заниматься русским языком, или в них укреплялось желание заниматься.

- (11) Y3: --- määh tykkään siitä niinku maana aivan hirveenä Venäjästä, ja, ja siitä, koko se mitä siellä se ku, saman tien kun sen menee siitä rajasta yli niin se on aivan se, se on, koko se ilmapiiri ja minkälaiset ihmiset siellä on, ja se on... Emmää osaa selittää --- se sit tavallaan synty siellä sitte pikkuhiljaa, siellä ollessa. Ja rupes syntyyn sitte kiinnostus kyllä ihan kieltäki kohtaan, aika tosi paljon.
- (12) Y2: Joo, sitte ensimmäisen kerran kävin Venäjällä, olin vissiin kaheksannella luokalla, niin sen jälkeen kyllä sitä tiesi, että kyllä sitä tullee lopun elämän niinku jossain muodossa harrastaa niinku sitä, jos ei kieltä niin ainakin kulttuuria, kiinnostanu niinku hirveesti.

Это соответствует теории о том, что лишь знакомость того или иного явления делает отношения к нему положительными. Пребывание в России и ознакомление со страной, культурой и людьми сделало русский язык для информантов более близким.

Но, в конце концов, все же не ясно, является ли рассмотренное здесь отношение к языку наших информантов причиной заниматься русским языком или его следствием. По нашим данным, мы предполагаем, что положительное отношение нужно, чтобы учащийся начал обучаться определенному языку, но насколько обучение улучшит отношение, останется неясным. Например, влияние преподавателя, конечно, самое большое в процессе обучения. Обучение может направить внимание студента на положительные мнения об изучаемом языке и о стране, где на нем говорят, а также способствовать более критичному отношению к отрицательным мнениям. Мы допускаем, что как пребывание в стране, так и обучение языку может делать данное лингвокультурное сообщество более близким и ценным.

Наконец, мы также отмечаем влияние отношения на мотивацию. Хотя исследователи пока не полностью согласны в том, какой является связь между этими двумя понятиями, нельзя не согласиться с тем, что отношение – важный фактор в формировании мотивации. Так как мотивация, со своей стороны, оказывает влияние на то, какими являются умения индивида учиться, в следующем разделе мы рассматриваем подробнее мотивационные вопросы.

## **7.2 Мотивация учащихся**

Как мы отметили в теоретической части работы, мотивация учащегося может быть либо внешней, либо внутренней, а также либо инструментальной, либо интегративной. В данной главе мы, во-первых, стараемся определить, какой по типу является мотивация наших информантов и, во-вторых, касаемся влияния мотивации на процесс учебы, особенно на умения учиться.

В нашем определении между интегративной и инструментальной мотивацией информантов мы рассматриваем именно то, какие причины они сами приводят для учебы. Так как разные причины индивида изучать язык тесно связаны друг с другом, и инструментальную и интегративную мотивацию на практике трудно разделить, мы обращаем внимание на то, какие причины информанты

сами особенно подчеркнули и, таким образом, мы разделили информантов на три группы.

У двух из наших информанток мотивация находится в инструментальной категории. Данные информантки говорят о знании языка как об инструменте, помогающем им в будущей работе. По их мнению, одного языка недостаточно, а нужна также другая специальность, полезная в рабочей жизни, например, экономические науки или туризм, в областях которых много сотрудничества между Финляндией и Россией. У этих информанток ясные представления о том, какие предметы (кроме русского) их интересуют в университете, и о том, в какой области они хотят работать.

- (13) U1: --- määhän ehkä tähtäisin sille alalle kuitenkin johonkin niinkö, venäläisten matkailijoitten pariin ehkä, tollasiin hommiin.
- (14) U6: --- nyt mie oon niinku alkanu entistä enemmän just aatella tota, että tuo bisnes ois varmaan aika hyödyllinen. Tai oon, mie oon nyt saanu hyvin, hyvin vahvasti sellasen kuvan, että, että venäjän opiskelija saa töitä yrityksistä. Helpoiten. Ja eipä, muualta ei välttämättä saakaan, niin helposti sitte, ja, ja sitten se on niinku miust muutenkin ihan sellanen et sitä mie voisinkin opiskella. --- että kieli on vaan sellanen väline, et sit pitäis olla joku se oikee juttu vielä lisäksi ---

У трех информанток мотивация – интегративная. Они подчеркивают свое желание общаться с людьми, говорящими на русском языке, и свой интерес к стране и культуре.

- (15) U2: --- ehkä se just että kun on jaksanu niin kauan olla kiinnostunu niinku venäjästä, ihan just kielestä ja kulttuurista niin tavallaan se oli semmonen ainut asia mikä on pysynyt itellä, että se ei oo niinku just hävinny se kiinnostus mihinkään.
- (16) U3: --- sitte ku määhän osaan sen kielen, niin sitte määhän saan niin paljon enemmän irti siitä koko, koko maasta, tavallaan.
- (17) U6: --- oli vaan siinä ehkä sellanen fiilis että haluaisin nyt oppia sitä kieltä että vois kommunikoida ihmisten kanssa ja sellai...

Следует отметить, что у двух из этих информанток планы на будущее также более или менее ясные, и они приблизительно знают, какие предметы они хотят изучать в университете и в каких областях они хотели бы работать. Разница с первой группой в том, что они сами не подчеркивают полезности русского языка в работе, а именно желание сблизиться с русскими людьми и русской культурой.

Третья группа - одна информантка, тип мотивации которой мы не можем, к сожалению, определить. Данная информантка отмечает и полезность русского языка в рабочей жизни, и интерес к самому языку как равноправные мотивы изучать русский язык. Несмотря на это, мы предполагаем, что у этой информантки нет внутренней мотивации учиться, и поэтому достаточно трудно определить тип ее мотивации в отношении к инструментальности или интегративности. Информантка, в частности, сообщает, что она изучает русский язык потому, что она точно не знает, какая карьера ее интересовала бы. Изучая русский язык, она может спокойно принимать решения о своем будущем, и одновременно она занимается чем-то полезным – т.е. она изучает русский язык потому, что ей надо чему-то учиться.

- (18) U4: Et tota... muitaki aloja kävi mielessä, mutta sitten ku ei ollu mitään hirveetä, hirveen tarkkaa, et mikä must tulee isona, niin kielten opiskelu on kumminkin se, että sillä saa taas lisää aikaa, niinku lukiolla, että mä voin taas päättää parin vuoden päästä vasta et mikä musta tulee. Et kieltenopiskelusta on aina hyötyä ---

По нашему мнению, в данном случае мотивация внешняя, так как она не исходит из интересов и стремлений учащегося, а из необходимости, социального давления изучать что-либо.

Зато у остальных информанток, с нашей точки зрения, мотивация является внутренней. Мы не отрицаем возможности присутствия внешних мотивов у данных информанток, но повторяем, что они сами подчеркивают значение желания выучить язык. Хотя цели учебы и причины изучать язык у них разные, они чаще всего не говорят об оценках, дипломах, или будущей хорошей зарплате, а сосредоточивают внимание на знании языка как цели для самого себя. Проиллюстрируем нашу интерпретацию с помощью следующего примера, в котором информантка говорит о пользе знания русского языка.

- (19) U2: --- yliopistotutkinnolla ni ei välttämättä oo niinkään paljon merkitystä ku sillä sitte että oikeesti ossaa ne asiat ja ymmärtää sitä niinku toista kulttuuria ja, ja ossaa niinku puhua ja keskustella ja lukia ja sillä tavalla käyttää kieltä ni siitä varmaan on niinku enemmän hyötyä ku siitä yliopiston tutkinnosta että...

Иначе говоря, будь мотивация учиться интегративная или инструментальная, главное – знание языка и культуры, не получение университетского диплома.

Однако, по нашим данным, мы не можем уверенно рассуждать об отношении между мотивацией и умениями учиться. Возможно, что существует связь между внешней мотивацией и тем, что учащийся не готов приложить много собственных усилий ради учебы. Мы основываем наше мнение на том, что информантка, у которой мотивация является внешней (У4), совсем не интересуется улучшением своих стратегий учиться, а также является самой зависимой от преподавателя, как мы позже в данной работе отметим. Влияние мотивации на процесс учебы, по нашему мнению, можно видеть также в способности планировать учебу, так как цель – составная часть мотивации, а установление целей – существенно в планировании учебной деятельности. Таким образом, внутренне мотивированный учащийся знает, почему он учится, и является способным планировать учебу и взять на себя за нее ответственность.

### **7.3 Планирование учебы**

В данной главе мы начинаем разбирать умения учиться наших информанток. Как уже сказано, в области умения учиться нас особенно интересуют метакогнитивное осознание и метакогнитивные навыки учащихся. Часть метакогнитивности – способность управлять учебным процессом, планировать его. Здесь мы рассматриваем планирование учебного процесса наших информанток. В первую очередь, мы затрагиваем планирование учебы в университете в целом, и затем планирование учебы и постановку целей в отношении к определенным курсам.

#### **7.3.1 Личный учебный план**

Информантки могли бы в течение первого учебного года написать личный учебный план (Henkilökohtainen opintosuunnitelma, HOPS) на все время учебы. Для написания плана организовали занятия, где можно было рассуждать о своих планах. В учебном плане учащиеся должны представить, какие их

дополнительные предметы в университете, и составить пятилетнее расписание, в котором они показывают, в каком порядке они будут проходить курсы и предметы. Пять из наших шести информанток написали свой личный учебный план.

Как мы уже отметили в предшествующей главе, в которой речь шла о мотивации, у четырех их шести информанток приблизительное представление о том, какие дополнительные предметы они хотят изучать и в какой области они хотят работать. Следует отметить, что информантка, которая не написала личного учебного плана, входит в эту группу. У остальных двух, в свою очередь, планы пока не ясные. Мнения среди интервьюируемых о пользе личного учебного плана отличаются друг от друга довольно сильно: одни считают его бесполезным, а другие очень полезным, несмотря на степень готовности их планов для будущего. Польза его, по двум информанткам, в том, что учащимся надо, при написании плана, думать об учебе и прояснить для себя свои мысли.

Остальные из тех, которые написали учебный план, однако, выражают мнение о том, что учащийся не может планировать свою учебу, если у него нет информации о том, что вообще возможно изучать. Выражается мнение о том, что в университете трудно найти информацию о дополнительных предметах и особенно об их пользе для себя. Они хотели бы сразу на первом курсе найти предметы, соответствующие их профессиональные цели, чтобы не тратить время изучая «бесполезные» предметы.

(20) U3: --- tavallaan sitte se on ikävä huomata niinku neljäntenä vuotena esimerkiks, että no mä oon lukenu näitä ja näitä ja näitä, ja sit mullon toi venäjä tossa pääaineena, mutta yhdessä ne on semmonen että ei tässö mitään päätä eikä häntää.

Разумеется, что написание личного учебного план полезно только для учащихся, которые уже до написания его точно знают, что они хотят изучать. У других много незаполненных пунктов и вопросов в своем плане.

(21) U4: Me tehtiin omat hops-suunnitelmat, joo, ja tota, suurimmalla osalla ne oli isoja aukkoja että kun, tottakai vasta ku ykkösellä ollaan ni ei tiedetty vielä sivuaineita ja...

Может быть, было бы полезно, что в составлении личного учебного плана обращали больше внимание на то, что у учащихся вообще было бы представление о том, что в университете можно изучать и что подошло бы им лично. То, что все пишут какой-нибудь учебный план на пять лет, хотя они еще не знают, что они хотят изучать, не выполняет никакой функции, а только поддерживает мнения о том, что важно лишь выполнение плана, окончание университета в пять лет, не интересы индивида или научение.

Следует еще отметить, что желание получить больше информации и консультации от преподавателей не значит, что учащиеся хотят, чтобы кто-то планировал их учебу вместо них. Наши информантки, по крайней мере, понимают, что никто кроме их самих может принимать решения об их будущем. Выражается даже мнения о том, что не стоит писать личный учебный план, если учащийся сам не готов найти информацию и принимать решения. Занятия для этого бесполезны, если собственного желания, мотивации планировать нет.

(22) U2: --- en mää sitä [HOPS:ia] kyllä pakolliseksi laittas yhtään kenellekään, paljon tehokkaammin ne asiat ois tullu opeteltua niinku jälleen kerran itse ---

Очевидно, что способность планировать учебу не связана только с мотивацией, но и с автономностью учащегося, которой мы касаемся далее в данной работе.

### 7.3.2 Постановка целей

Что касается планирования учебы на более кратковременный срок, постановки целей для определенных курсов, экзаменов или учебных заданий, то оно интервьюируемых не интересует. Упоминаются только общие цели, например, желание развиваться, желание научиться новому, желание говорить лучше по-русски. Кроме того, одна информантка сообщает, что цель – сдача курса или экзамена, а две информантки хотят достичь определенной оценки. Если информантки говорят о более подробных планах, обычно речь идет о планировании использования времени, т.е. учащиеся часто делают для себя приблизительное расписание, в рамках которого они готовятся к экзамену или

пишут учебное задание. Это, конечно, уже само по себе значительная часть планирования учебы, и является метакогнитивной стратегией учиться.

Только одна информантка сообщает о более тщательной постановке целей. Она считает, что важно выбрать важные для себя аспекты, и сосредоточится на них, так как всего невозможно углубленно выучить. Не все курсы, и даже не все темы внутри одного курса равноценно значимые и интересные для нее, и ей также не обязательно получить хорошую оценку после каждого курса. Главное – научиться тому, что для себя важнее.

- (23) U2: --- ehkä kyse on enemmänkin siitä että mihin niinkö keskittyy ja mitä asioita haluaa sitte itelle painottaa, että mulle just se niinku semmonen kielitiede ja semmonen ei oo ollenkaan tärkeitä niin mää en oo sitten niitten etteen kauheesti tehny töitäkään, että mulla saattaa se olla ehkä vähän huonompi, että mää en niistä oikeestaan tiä vieläkään yhtään mittään. Mutta sitte taas, öö, no, kieliopista esimerkiksi ni vois sanua, siellä niinku sen yhen kielioppikurssin sisällä on sellasia monia asioita, et mitkä, tai joittenka niinkö välillä oon tehny semmosen ratkasun että näihin mää keskityn ja näihin mää en keskity. Että sillä tavalla en, mää en halua ottaa semmosta että mun täytys joka kurssista saaha joku kauheen hyvä arvosana, että ko, se ei oo ehkä niinko järkevää että se on vaan sellasta suorittamista että siinä ei välttämättä sitte opi mittää.

Нет сомнения в том, что постановка собственных целей является признаком автономной и целенаправленной учебы. Может быть, помощь в постановке краткосрочных, конкретных целей помогла бы в ситуациях, когда учеба в университете в целом кажется учащимся огромным, бесформенным проектом, окончание которого далеко в будущем, как можно видеть в следующем примере.

- (24) U3: Kai meiän tavote on päästä täältä joskus pois. --- että tutkintoon tähtätään, mutta ei niinku sitte varmaan sen suuremmin [mieti tavoitteita].

## 7.4 Научение

Кроме того, что учащийся должен планировать учебу, для умения учиться нужно понимание о том, что индивид знает или не знает, и как он может выучить что-либо лучше всего. В данной главе мы рассматриваем вопросы, которые тесно связаны с научением. Во-первых, мы анализируем мнения

информанток о подходящих для них способах работать, во-вторых, способности информанток пользоваться разными стратегиями учиться, а также их взгляды о полезности данных стратегий, и, наконец, мы обращаем внимание на наблюдения информанток за собственным обучением.

#### 7.4.1 Подходящие способы научиться

Среди наших информанток, конечно, разница в том, какие курсы, методы преподавать или виды работы им нравятся. Несмотря на это, в некоторых пунктах интервьюируемые согласны в том, каким должно быть обучение в университете.

В первую очередь, информанткам нравятся занятия в маленьких группах, где возможно взаимодействие между учащимися и преподавателем. Когда информантки сравнивают такие занятия с лекциями, все подчеркивают важность того, что у учащихся должна быть возможность задавать дополнительные вопросы и обращать внимание на те аспекты, которые для них трудны. В маленькой группе это, считают информантки, возможно, а на лекциях часто нет. В небольшой, знакомой группе учащийся чувствует себя более уверенным и может задавать вопросы. Мнения студентов иллюстрируются следующими примерами.

- (25) U3: Tavallaan mulle on se hyvä, että on sillai aika pieni ryhmä, että pystyy keskeyttää, ja kysymään, että mites tää nyt oli. Tai näin.
- (26) U4: Pienemmässä ryhmässä uskaltaa puhua enemmän ja kysyä opettajalta, et mä en tiedä tätä. Pienryhmässä tuntee ne muut oppilaat hyvin, että, ja, et siel voi keskustella vapaammin, ja siel ei oo niin kauheen paljon sitä et kuunnellaan luennoimista, vaan siellä kommunikoidaan paljon enemmän, ku on pienempi ryhmä.

Что касается лекций, информантки считают их полезными до некоторой степени, но сидеть, слушая лекцию, недостаточно, чтобы научиться. Информанткам кажется трудным сосредоточиваться на изучаемом предмете или понимать его, если только лектор говорить, а они сами, более или менее пассивно, слушают. Хотя в принципе на лекциях тоже возможно задавать

вопросы, учащиеся редко решаются на это, и взаимодействие на лекциях отсутствует.

- (27) Y3: --- mä oon semmonen, että, et jos joku luennoitsija puhuu jostain asiasta ja heti alussa tulee joku juttu mitä mä en ymmärrä, niin sitte mä takerrun siihen, mä jään miettimään sitä, ja sitte taas tippuu, ku se vaan jatkaa sitä aihetta, ni sitte tippuu taas siitä. --- Sit jossain massaluennolla ei varmaan tuu huijottua kauheesti sieltä neljänsään ihmisen joukosta, että mites.

По мнению интервьюируемых, лекции служат, прежде всего, вступлением в определенный предмет. Они заостряют внимание на значении собственной деятельности после лекций: учащемуся надо самому заниматься изучаемым предметом, чтобы его усвоить и понять.

- (28) Y1: --- mä en niinku sieltä [luennoilta] saa, et kyllä ne kuitenkin auttaa oppimaan mutta, mutta mun on pakko tehdä jotain ite sen asian hyväks, muutaki ku kuunnella.
- (29) Y2: --- mä en oo ainakaan oletanukaan että mä ymmärtäisin niinku sieltä luennoilta ne asiat, vaan se on just semmonen että, se on tavallaan johdanto niinku siihen mitä sitte ite lukkee kotona ---

Взгляды информанток, по нашему, соответствуют конструктивистскому подходу к обучению: учащийся не только принимает новую информацию от преподавателя, сразу выучивая ее, а ему необходимо самому размышлять и перерабатывать информацию.

В том, каким должно быть обучение на занятиях в маленьких группах, мнения информанток отличаются больше друг от друга. Некоторым нравится учеба под руководством преподавателя; то, что преподаватель говорит, и учащиеся слушают. Здесь также важно, что у учащегося есть возможность задавать вопросы. Ведущая роль преподавателя основывается на том, что он может объяснить изучаемые вещи лучше, чем учащиеся сами могли бы их выяснить из разных источников.

- (30) Y4: Opettaja puhuu ja minä kuuntelen... ää... joku semmonen vaikee, vaikka joku transitiiiset verbit ja intransitiiiset verbit, en, sitä ei voi oppia kirjasta lukemalla, vaan jonkun opettajan täytyy selittää, et miten se on transitiiivinen tai miten, mikä tää oletus on, et miten tää kielioppi lähtee, ni silloin toi luento, puhuminen ja kuunteleminen ois ehkä ihan hyväki.

С другой стороны, существуют и информантки, которые считают этот вид работать аналогичным с лекциями – только слушать бесполезно, а учащемуся надо самому активно работать, чтобы научиться.

- (31) Y2: Niin sitte, mä en kyllä hirveen monesti kuuntele mitä se [opettaja] puhuu jos mulla on, niinku vaikka väsyttää tai on muuten semmonen vähän alavireinen päivä, niin jos siinä ei niinkö mittään taukoa tuu siihen puheeseen niin sitte se kyllä saattaa mennä ihan ohi koko... koko aihe jos ei kauheesti keskity.

Мы считаем, что, в конце концов, эта разница между информантками все же не такая значительная, так как все акцентируют внимание на активности учащихся и взаимодействии с преподавателем. Никому не нравится просто слушать и быть пассивным принимающим лицом. Разница только в том, как учащиеся организовали бы данное интерактивное обучение.

Те, кому не нравится то, что преподаватель ведет занятия, обычно предпочитают работу в паре или групповую работу. По их мнения, также здесь важно взаимодействие, которое является полезным не только между преподавателем и учащимися, но и между учащимися. В данных видах работы учащиеся обмениваются информацией между собой, т.е. могут получить новую информацию от собеседника. Вместе также легче работать и учащийся не один со своими заданиями. Опять повторяется значение собственной активности.

- (32) Y2: Mmm, no, ryhmätyöthän on just sillä tavalla että koska niinku kaikki eri ihmiset pystyy tuomaan niinku eri semmosia näkökulmia siihen, että... Siinä tulee hirveesti semmosta mitä ei ite oo osannu ajatella ---
- (33) Y5: --- mun mielestä siinä oppii että jos toinen vaik tietää enempi jotain ku ite, niin sitte oppii niinku sen, ja jos ite tietää jotain enemmän ku toinen niin sitte niinku, että siinä tulee semmosta tiedon vaihtoo. Ja, hmm, no siinä ehkä pääsee enempi niinku tekemään, että jos pelkkä on semmonen luento missä vaan luennoitsija puhuu, no onhan neki hyviä, mutta sitte niinku siinä joutuu itteki ajattelemaan jotain, että jos tehään vaikka jotain parityötä.
- (34) Y6: Sitten... parityö, no miust se on ihan mukava, siis semmonen, kahen aivot toimii aina paremmin ja sitte ei tarvi tavallaan yksin niinku, yksin tehdä sitä kaikkee työtä, mut kuitenkin voi oppii, jos se on niinku, hyvin saa sen menemään. Ja, no ryhmätyö periaatteessa sama.

Однако, информантки предпочитают работу в паре, поскольку в группах работа часто не разделяется равномерно, а у одних больше работы, чем у

других. Когда в группе только два человека, ответственность у обоих, так как если один не участвует, другому надо работать одному.

Нужно отметить, что две информантки совсем не любят работу в паре или групповую работу. Первая из них считает себя такой самостоятельной, что она лучше работает одна. Другая утверждает, что данные виды работы бесполезны и обмен информацией не осуществляется, так как учащиеся не готовы работать без постоянного присутствия преподавателя, а только кое-как делают такие задания.

(35) U4: --- mun mielestä se ei hyödytä että... se on yleensä sitä et molemmat kertoo sen mitä tietää, et me ei kumminkaan vaihdeta tietoja, et molemmille tulis toistensa tiedot, sitä ei tapahdu. Et tota... parityöt ja noi, ne menee sitte juoruaamiseksi, ainaki tässä vaiheessa, ja tehään mahollisimman nopeesti ja...

Так как и другие интервьюируемые выражали мнения о том, что групповая работа не получается потому, что «некоторые всегда ленивые», мы удивляемся, что даже в вузе, очевидно, существуют студенты, для которых обучение не добровольно, и которые делают только то, что обязательно. Особенно интересно, почему отсутствуют среди наших информанток учащиеся, не выражающие своего интереса к учебе. Возможно, дело в том, что как мы уже отметили, интервьюируемые хотят представлять себя как примерные учащиеся.

Далее, есть и учащиеся, которые хотят работать самостоятельно. Что касается самостоятельной работы на занятиях, в этом информантки видят мало смысла, так как на занятиях главное – коммуникация и взаимодействие. Они считают, что лучше работать или под руководством преподавателя, или вместе с другими учащимися. Экзамены, для которых надо подготовиться самостоятельно, получают поддержку от половины информанток. Их польза в том, что учащемуся нужно самому управлять учебным процессом, и организовать как новую информацию, так и то, как он использует время. Это является эффективным способом научиться. Остальные информантки, в принципе, согласны, но беспокоятся о том, что довольно трудно самостоятельно «программировать» себя заниматься систематично, регулярно и вовремя. Помимо этого, сдать экзамены достаточно легко, даже если человек

не занимался серьезно. Одна сдача экзамена или хорошая оценка не значит, что он научился, как замечает информантка в следующем примере.

- (36) U4: --- et lukee kerran kirjan ja sitte vastaa jotain ni saa hyvän arvosanan, et sillä pärjää. Et se että oppii sitä oikeesti, niin... no se oppii joka haluaa, et motivaation kauttahan kaikki tulee, että...

На основе этого, мы полагаем, что экзамены могут вести к поверхностному обучению, запоминанию отдельных фактов, если цель учащегося – лишь сдать экзамен.

Эссе, сочинения или другие учебные задания, выполняемые самостоятельно, более популярны среди интервьюируемых. По мнению информанток, они требуют больше интерпретирования и обработки информации, чем экзамены. Таким образом, при их помощи учиться более эффективно, как можно понять из следующих примеров.

- (37) U3: --- se on kanssa, on, mun mielestä se on nimenomaan aika tehokas tapa oppia, koska silloin on tavallaan ite itelleen vastuussa siitä että mitä se, miten sen oppii, ku sitä ei oikeestaan kukaan muu opeta mulle sitte ku minä ite, niin silloin mun on tavallaan ite opittava se niin hyvin että mä oon, niin että mä osaan sen.
- (38) U6: No ehkä silleen et siinä niinku tavallaan ite, itestään oppii sen ku samalla ku tekkee sitä, että, et se on niinku siinä mielessä helpompi ku jos yrität ensin opetella ulkoo kaiken ja sit, sitte tuottaa sen päästä ulos [tentissä], kun taas sit verrattuna, tai se on niinku sit parempi vaihtoehto, että ensin yrität opetella ulkoo, sit alat tekemään, sit jos et muistakaan niin sit voit niinku vielä, vielä palata siihen, ni siinä oppii, samalla ku teet sitä, et sitte ei, siinä vielä niinku kehittyy se...

Также это соответствует ранее упомянутому конструктивистскому подходу к обучению.

Поскольку некоторые информантки считали, что как учебные задания, так и экзамены полезны именно потому, что они требуют от учащегося самостоятельной обработки информации, следует отметить, что полезность различных способов работать зависит от учащегося, его отношения и мотивации. На это обращают внимание и наши информантки.

- (39) U3: --- mulla riippuu tosi paljon siitä aiheesta, että jos mä oon, jos mua kiinnostaa se, niin sitte mä opin oikeestaan aika millä vaan tavalla, mut sitte jos mua ei kiinnosta, niin sitte mä en kyllä opi millään. Tai ku mä oon semmonen, asenneki sitte että mä en haluakaan oppia.

Иначе говоря, иногда важнее того, как изучать ту или иную тему – сама тема. Это, конечно, не касается только экзаменов или учебных заданий, а всех способов работать. Когда учащийся интересуется темой лекции, занятия, экзамена, эссе, или т.д. он научится, независимо от выбранного вида работы.

Кроме отношений и мотивации, на то, как индивид выучит новую информацию, влияют и другие факторы. У всех типичные для себя способы учиться, стратегии научения, которые связаны с личностью человека. На наш взгляд, наши информантки достаточно хорошо осознают, как они лучше всего выучат новое знание и новые навыки – они способны рассуждать, например, о рассмотренных здесь способах работать в университете и их полезности и пригодности для них самих. Иначе говоря, у данных учащихся есть метакогнитивное знание о процессах собственного научения. Помимо этого, они также понимают, что все учатся по-разному и поэтому использование различных методов работы важно. Хотя тот или иной способ работать им не нравится, он может помочь кому-то другому. Это, конечно, требует многого и от преподавателей: чтобы дать всем возможность научиться, не все курсы и занятия должны быть одинаковыми по форме. В следующем примере информантка затрагивает то, что, по ее мнению, в учебе содержится слишком много лекций, когда она хотела бы больше делать сама.

(40) Y1: --- ehkä semmosta enemmän että ei kaikki olis sellasta valmista luentoa vaan meille annettas enemmän esimerkiksi tehtäviä, harjotustehtäviä, ja sit niinku tehtäis ite niitä juttuja, eikä vaan sitä kuuntelua. Mutta tottakai se voi jollekin olla hyvä, joka on semmonen, semmonen joka oppii kuuntelun kautta. Mutta se ehkä, se tapa millä opetetaan niin se suosii sitte semmosia ihmisiä --- se on menny vähän siihen että kaikilla luennoilla on sitä, että sää vaan kuuntelet ja istut kiltisti. Että sitten jos sitä ois vähän sitä vaihtelua et joku kurssi ois esimerkiks sitä että tehtäis ite ja joku kurssi sitä kuuntelua, niin sit se menis silleen että kaikki sais jotaki.

Мы считаем, что это правда не только тогда, когда речь идет об отношениях между лекциями и более активизирующими занятиями в маленьких в группах, а когда обращаем внимание на все возможные методы обучения. Различные подходы нужны, чтобы все имели возможность научиться.

### 7.4.2 Способность пользоваться разными стратегиями учиться

Важно отметить, что иногда учащемуся невозможно выбрать подходящий для него способ учиться, а ему надо, например, прочитать книги при подготовке к экзаменам, писать эссе и сочинения или заниматься грамматикой – никто не спрашивает, нравятся ли ему данные задания или нет. В таких случаях особенно важным является осознание разных стратегий учиться и способность выбирать подходящую стратегию, о чем и пойдет речь в этом разделе.

Когда мы спрашивали у информанток, как они занимаются грамматикой, готовятся к экзаменам или пишут эссе, все могли описывать, что они обычно делают в таких ситуациях. Однако, они также сообщали, что они специально не обращают внимание на использованные ими способы работать, а просто работают как обычно раньше.

- (41) У6: Mutta siis aika vähän mie niinku siis sitä mietin, että miten mie nyt voisin opiskella paremmin, et mie vaan niinku teen sillä samalla tavalla, tai siis silleen niinku, aina vaan jotenki vaan teen.

В следующем примере информантка говорит о том, как она обычно готовится к экзамену, но пример мог бы касаться любой ситуации в учебной процессе: проблема в том, что времени не хватает для того, чтобы учащийся систематически думал о стратегиях учиться, использованных им, так как времени едва не хватает для самой учебы.

- (42) У5: No... siis, ehkä sitä vois just miettiä, että yleensä sitä vaan niinku aika viime tipassa sitä alkaa tekemään ja sitten ottaa vaan sen kirjan ja lukee, että vois niinku jotain sellasia systemaattisempia, että vaikka alottais aiemmin ja niinku siis lukis jonku tietyn pätkän ja niinku vaikka lukis sen useempaan kertaan ja ottais sieltä vaikka jotain sanoja ja jotaki sellasta, että yleensä se jää aina niin, jostain kumman syystä niin niinku viimeeseen, että sitte niinku ei kauheesti mieltä että miten mä nyt opiskelen, vaan niinku lukee vaan sitte että...

Одна информантка отмечает, что когда у нее что-то не получается, она начинает думать о стратегии учиться, которые она использует, но в других ситуациях нет. Этот пример также затрагивает ситуации, где учащемуся надо прочитать книгу для экзамена: если она, прочитав несколько страниц,

понимает, что она ничему не научилась, она делает что-то по-другому, например, записывает для себя главные пункты.

- (43) U3: Joo, elikkä jos just vaikka jotain, jos lukee johki, johki, johki tenttiin tai jotain näin, ja sitte tuntuu että on lukuun vaikka jonku viis sivua ja ei muista mitään mitä on lukuun, niin sitte niinku tulee vähän semmonen olo että no hetkinen, tää ei nyt ehkä oo ihan se paras tapa miten, niin sitte sitä yrittää, yrittää miettiä että, että no mitäs nyt, että ku ei tästä tuu mitään, että miten, että auttasko että mä kirjotan jotain muistiinpanoja siitä samalla tai kirjotan jotain vaikka väliotsikot ylös ja sitten yritän muistaa aina että no mitä kaikkee tän väliotsikon alla aina puhuttiin tai kirjoitettiin tai oli. Ja, tai niinku tavallaan jotenkin muuttaa sitä kun havahtuu siihen että ei oo oppinu, niin sitte että no nyt mun täytyy tehdä jotain että en mä opi näin.

Это единственный случай, когда кто-то из информанток рассказывает, что она сосредоточивает внимание на стратегии учиться.

Что касается преподавания использования стратегий учиться, то информантки утверждают, что о стратегиях им в университете не сообщали. По одной информантке, их коротко затрагивали, когда у учащихся спрашивали, как можно заниматься русским языком в свободное время.

- (44) U4: No on meillä joskus semmonen tunti, että hei, jokainen kertoo nyt omia hyviä, fiksuja, et miten vois opetella tunnin ulkopuolella, sit joku vaivaantuneena sanoo että hei voi vaikka lukee vaikka lehtiä, ja sit se jää siihen, mut ei ne [opettajat] oikeestaan oo silleen konkreettisia esimerkkejä antanu.

Далее, информантки не согласны в том, хотят ли они больше информации о стратегиях учиться. Четыре информантки считают, что это было бы полезно, и остальные две – что нет. Согласно последней группе, преподавание стратегии учиться бесполезно, так как очевидно, как хорошо учиться: если человеку надо заниматься грамматикой, он должен читать учебник по грамматике, а если у него проблемы с аудированием, он может слушать кассеты для самообучения. Короче, все занимаются, как они привыкли заниматься.

- (45) U4: Kieliopissa pitää lukee kielioppikirjaa ja kuuntelussa niin vois kuunnella jotain kasettia tai jotain että. Kyl nyt terve järki sanoo miten niitä opetellaan kotona.

- (46) U3: --- kai sitä pietään itestään selvänä, että kukin lukee miten lukee.

Остальные все же хотели бы инструкций в пользовании учебными стратегиями. Согласно им, учеба в университете – новая ситуация, и например, объем материала, который надо проходить для одного экзамена, может

оказаться шоком. В таком случае информация об эффективных техниках учиться могла бы помогать. Данную информацию они вообще считают полезной, так как она может давать новые идеи о том, как лучше всего учиться.

- (47) Y1: Koska monet niinku tulee varmaan suoraan lukiosta, ne on tottunu lukiomeininkiin ja sitte kun ne tulee tänne niin ne on ihan sillai äimänkäkenä että mitäh. --- Se tenttiinluku on täällä siis se on niinkö jotaki aiva... Se oli mulleki kauhistus vaikka mä en tullu suoraan lukiosta, niin se oli semmosta aivan tosi...
- (48) Y6: No, siitä vois tulla, no, vois tulla niinku uusia tapoja, jota ei oo välttämättä ite tajunnu, että näinhän tää kannattaaki tehdä.
- (49) Y4: --- en mä tiiä että tekeeks sitä välttämättä aina sillei niinku, niinku sanotaan, mutta toisaalta kaikilla on vähän erilaiset sellaset tavat, että samasta asiasta eri ihmiset saattaa sanoa erilaisia niinkun malleja, niin sitte, että sieltä voi sitte löytää itelleen jonku sopivan.

Мы также придерживаемся точки зрения о том, что преподавание стратегий учиться дает учащимся новые ресурсы и, таким образом, облегчает научение. Учащиеся, которые относятся к стратегиям отрицательно, считают, нам кажется, что они затрудняют учебу, хотя это наоборот. Эффективные стратегии, например, помогли бы в ситуации, где материала много и времени мало. На наш взгляд, не важно, обучаются ли стратегиями отдельно от других предметов или интегративно с ними, а то, что учащиеся получают информацию о том, почему нужны стратегии учиться.

Следует также отметить, что когда информантки говорят о стратегиях учиться, речь всегда идет о прямых стратегиях, которые являются прямо связанными с изучаемым языком. Мы все-таки считаем, что полезнее их для наших информанток были бы косвенные стратегии. Во-первых, метакогнитивные стратегии помогли бы в планировании и оценке учебы, так как в этих областях, как мы уже видели и далее увидим, у информанток понимание о своем научении не развито. Также социальные и аффективные стратегии, в том числе рассуждения об учебе в социальном взаимодействии, были бы полезны для развития метакогнитивного понимания о собственном научении. Однако, такую деятельность информантки, по нашему, может быть даже не считают стратегией.

### 7.4.3 Наблюдение за обучением

С метакогнитивным осознанием тесно связано то, как учащийся научиться лучше всего; понимание о том, что он уже знает или не знает. В данной главе мы рассматриваем, следят ли информантки за собственным развитием. Как они знают, **что** они уже знают и умеют, и **что** нет? Во-первых, мы сосредоточим внимание на самонаблюдениях учащихся за собственным развитием, и затем, так как оценка в формальном обучении является измерителем развития, останавливаемся на видах оценки в университете и их влиянии на самонаблюдения учащихся.

#### 7.4.3.1 Осознание собственного развития

Интервьюируемые сообщают, что они особенно не думают о своем развитии. Только одна информантка отмечает, что самонаблюдение всегда является основной частью обучения.

- (50) U2: --- sillä tavalla että just se että onko pitäny niistä niinko omista tavoitteista kiinni ja onko niinku oppinu just semmoset asiat mitä on pitäny tärkeinä, tärkeitä että ne oppii, ni kyllä se, kyllähän se täytyy niinku miettiä sitten siinä kun niitä tavoitteitaan ensinnäkin laittaa että... ja varsinkin sitten kun on muka tehnyt sen työn niin että onko sen nyt tehny vai onko sen vaan niinku hutassu menemään, että sillä tavalla ---

Как мы можем понимать из данного примера, и как мы уже отметили (см. раздел 7.3.2), эта информантка обращает больше внимания на собственные цели в учебе, чем остальные, так что нам кажется, что самостоятельная постановка целей тесно связана с самостоятельным наблюдением за собственным обучением, т.е. достижением целей.

Что касается остальных информанток, для них самонаблюдения не играют большой роли в учебе, и если они думают о собственном развитии, это бессистемно, и часто связано с полученной от преподавателя формальной оценкой.

- (51) U1: No ehkä se, varmaan siinä hetkellä ainaki ko saa tietoon sen arvosanan niin sitte niinkö jotaki miettii mielessään, mutta en määhän nyt sillai oo... kuitenkin tarkemmin.

- (52) U4: Kyl sitä niinku, välillä miettii vähän että osaanko mä tän vai en. Se nyt on melkeen mustavalkosta, että joko mää osaan tai joko en. Että... Ei sitä nyt mitenkään miettimällä mieti, mutta kyl sen tietää mitä itse osaa.
- (53) U6: 2: Ai miten seuraan [oppimista], no, no siis no, ku saa numerot, niin sit jos se on huono ni meen uusimaan, tai siis niin. --- Ei mulla oikeestaan oo sellasta, siis hirveen sellasta, just jotain oman oppimisen tarkkailua tai sellasta, ehkä sitä pitäs kehittää enemmänkin, mutta ei oikeestaan oo.

Иначе говоря, информантки сознательно не рассуждают о своем научении и не следят за ним постоянно и систематично. Это интересно, так как информантки определяли, что их цель - «научение». Как они узнают, что они научились и развиваются, если они не думают об этом?

На вопрос «Как я узнаю, что я чему-нибудь научилась?» мы получили различные ответы. Для всех ответов общее – случайность данных размышлений. Информантки сообщают, что иногда им просто внезапно приходят в голову мысли о собственном научении, обычно, когда они случайно замечают какое-нибудь развитие. Некоторые из таких ситуаций прямо связаны с учебой. Информантки обнаруживают научение, например, когда они занимаются каким-то предметом, и позднее, через несколько недель или месяцев, владеют им без особенного умственного напряжения или прибегания к учебнику. О развитии рассказывает также то, что учащийся не нуждается в словарях или других источниках информации читая текст или в письменном тексте на изучаемом языке.

- (54) U2: Mmm, no sit ku niinku myöhemmin palaa siihen asiaan ni sitte, silleen ei muutaman päivän päästä vaan ehkä muutaman viikon tai kuukauden päästä, ni edelleenki muistaa ne asiat niin sillon on ehkä jo sitten oppinu, oppinu sen asian.
- (55) U3: No nyt huomaa siitä, että just kun on nyt on tehny vaikka jotain noita kirjallisuuden kotiesseitä, niin ei tarvii läheskään niin paljon sanakirjaa kun mitä syksyllä tarvi. Meillä oli kotiesseet sillonki ennen joulua, ja nyt on sitte taas. Niin tota... Ei tarvi suomentaa niin paljon. Tai että ymmärtää sen jutun ilman et tarvii suomentaa jotain sanaa. Tai miettiä että mitä ihmettä. Ja tota... Mistähän sitte vielä? No kyllä nyt jostain kieliopieistaki ni, rupee tarttumaan, että näinhän tää menee, että tulee semmosia, mutta en mää nyt tiiä millä sitä sitte niin tulee seurattua, lähinnä ne on semmosia ahaa-elämyksiä.
- (56) U5: Noo, no kyllähän sen huomaa kaikesta melkeen, että, että lukeminen on jouhevampaa ja kirjottaminen ja toivottavasti kun sitä sitte käyttää sitä kieltä niin sitteki huomaa niinku siinä. Että kyllä sen niinku yleisesti huomaa, ja sitte sellasessa että ei vaikka tarvii nähä jossain lukemisessa niin paljon vaivaa ja että se käy niinku silleen... paremmin.

Свое развитие можно заметить также специально не изучая, в ситуациях, где информанты слышат русский язык или говорят на нем, и понимают или умеют выражать себя лучше, чем раньше; например, когда они читают русские газеты или журналы, слышат русский язык по телевидению, общаются с русскими людьми.

- (57) U3: --- jos vaikka telkkarista kattoo jotain, mitä Putin siellä selittää, niin ei tartte lukee välttämättä tekstejä, että ku syksyllä vielä tarvi.
- (58) U4: No se oli kiva ku kaveri toi sen just sen venäläisen Cosmopolitanin, mitä mä en viime kesänä viel ymmärtäny ollenkaan, ni sit mä luin sitä juttua, että hei, mähän ymmärrän tätä. Tai sitten kattoo telkkaria ja... yrittää olla lukematta sitä suomennostekstiä, ja sitte, hei, mähän ymmärrän täysin mistä toi puhuu. Tai jos kadulla kulkee, kuulee jotain venäläisten puhuvan ja sit ymmärtää sitä, ni siit tulee semmonen et jes! Kyl sitä, aina sillon tällön tulee että huomaa. Ahaa-elämys.
- (59) U3: Kyllä sen nyt välillä huomaa, no siis, no esimerkiks nyt sillai että, nyt voin sanoo, että nyt ku olin siellä Venäjällä pääsiäisenä, ni huomaa kyllä että on oppinu aivan tosi paljon nyt uutta, ja sieltä sain palautetta niiltä ihmisiltä, että oon oppinu, ja näin.

### 7.4.3.2 Виды оценки в университете

Все информантки утверждают, что, прежде всего, в учебе в университете используются формальные оценки. Обычно это единственная «обратная связь», которую они получают после окончания курса или сдачи экзамена. Кроме этого, иногда от преподавателей возможно получать письменные замечания об эссе, сочинениях или письменных переводах. Иногда зачеты и экзамены также обсуждаются вместе на занятиях.

По мнению информанток странно, что формальная оценка часто является единственным видом оценки. Как мы уже отметили, целью учащихся чаще всего является «научиться», не определенная оценка, так что не удивительно, что они хотели бы получить более персональную и точную оценку. Особенно это тогда, когда учащийся плохо сдал экзамен.

- (60) U6: --- siis se on niinku, se on tosi ärsyttävää, että jos, varsinkin jos on menny huonosti, ni sit ei niinku, jos ei tiä että mikä tässä nyt oli vikana. --- vois niinku enemmänki saaha just tollasta palautetta, vaikka henkilökohtasestikin, että no missä, opettaja vaikka kertos, että, että miltä hänestä nyt näyttää, että missä sie oot hyvä ja mitä siun kannattas vielä harjotella, jotain tällasii.

Интересно, однако, что все информантки знают, что можно подходить к преподавателю и просить более подробную оценку, но они не пользуются этой возможностью сами не зная почему.

Далее, когда мы спрашивали информанток о самооценке, они все отметили, что данным видом оценки вообще не пользуются в учебе русскому языку. У многих интервьюируемых все же был опыт самооценки по другим предметам в университете или в других учебных заведениях. В том, полезна ли самооценка, они не уверены. Во-первых, информанты не знают, что вообще можно сказать о собственной деятельности и развитии, и поэтому самооценка иногда кажется бесполезной и «глупой». Во-вторых, информанты не уверены в том, умеют ли они расценивать собственную деятельность и считают, что преподаватели все-таки знают лучше, так как они могут сравнивать каждого учащегося с другими учащимися. Приведем следующие примеры:

- (61) Y5: --- riippuu siinä vähän siitä tehtävästä, että, että toisaalta välillä se tuntuu tyhmältä. Aina kirjoitella niitä että, että miltä nyt tuntuu ja miten tää onnistu, mutta on se toisaalta ihan hyvä. Mutta en mää sitte tiä että miten niinkun noihin venäjän kursseihin se, se lutviutus, että, no ehkä sitä vois kokeilla ainakin joistain kursseista, että, että miltä se niinku tuntuu, että osaisko sellasta niinku tehdä yleensäköän, jos nyt just vaikka joku kielioppikurssi, niin mitä siitä nyt sitte kirjottais.
- (62) Y6: Siis... ehkä... no jotenki tuntuu että eihän sitä nyt ite, ite voi mennä niinku itteesä arvioimaan, että jonku toisen, joku toinenhan sen näkkee paremmin ulkopuolelta --- Ja sit ylipäätään sellanen vaikeus että ku ei tiä, tai niinku, eihän mistään asioista voi sanna onks se hyvä vai paha ennen ku on voinu verrata sitä johonki, siis silleen, johonki toiseen, niin sit, niin siks ehkä itteesä on vaikee arvioida. Tietysti voi verrata niinku vaikka omaan aiempaan tasoon tai jotenki, mutta jos se ei oo hirveesti muuttunu tai silleen, niin...

По нашему мнению, трудность самооценки в значительной мере исходит из недостатка практики. Очевидно, что индивид сам лучше посторонних понимает, что он знает и не знает, но в размышлении об этом, т.е. в метакогнитивных навыках, как и во всех навыках, надо упражняться.

Таким образом, самооценка тесно связана с метакогнитивным осознанием о собственном знании и развитии. Использование самооценки в учебе могло бы развивать метакогнитивные способности учащегося. Надо заметить, что часть наших информанток придерживается такого же мнения: может быть,

самооценка была бы полезнее, чем одни оценки формального типа, поскольку она заставляла бы учащихся думать о своем развитии. Другие, к сожалению, еще считают оценку задачей преподавателя. Следующие примеры иллюстрируют оба взгляда.

- (63) U3: Ehkä vielä enempi mun mielestä olis hyödyllisempää se, semmonen suoran palautteen saaminen [opettajalta] kun sitte toi itsearviointi.
- (64) U5: --- joo just jotaki sellasta, joka niinku auttas, selvittäis sitä että missä mie nyt nimenomaan oisin hyvä ja et mitkä osa-alueet nyt tarttis vielä, vielä, vahvistusta ja tällästä, ei pelkästään sitä että, et no menikö sulla tää nyt hyvin vai ei. Joo. Tai niin, sellasta jotenkin tarkempaa, et siitä sit oikeesti sais niinku ite tavallaan tietoo siitä, että niinku itestään, omasta oppimisestaan.

Мы убеждены, что регулярное использование самооценки способствовало бы более глубокому и систематическому наблюдению за процессом учебы и собственным развитием. То, что учащийся получает лишь отметку, не развивает метакогнитивные способности учащийся, а заставляет их думать только о сдаче курса или экзамена. Более подробная устная или письменная «обратная связь» от преподавателя уже лучше, но чтобы сделать возможным автономию учащихся, развивать личное осознание своего научения, нужны собственная деятельность и мышление учащегося.

## 7.5 Автономность учащихся

Все информантки, которых мы интервьюировали, говорят о том, что учеба в университете требует от учащегося больше автономности, самостоятельности, независимости от преподавателя, чем, например, учеба в гимназии. По их мнению, так как учеба в университете добровольна, ответственность за нее у них самих. Если человек не учится или не ходит на занятия, это его собственная проблема, а не проблема преподавателей.

- (65) U3: No se että miten nyt on oikeesti aivan itestä kiinni. Vaikka lukiossaki sanottiin että tää on vapaaehtosta ja te ootte täällä aivan omasta syystä, mutta kyllähän ne rupes siellä joillekin perään soitteleen jos ei oo hetkeen näkyny koulussa, nii ei täällä kyllä soitella. --- että ei se tavallaan merkkää kellekään muulle mitään, ku mulle --- Ite on vastuussa, ihan täysin.

- (66) Y6: Mm, no lukioki oli jo aika itsenäinen, mutta tää nyt, täällä on vielä itsenäisempää, et täällä se on niinku täysin itestä kiinni, ja mie niinku arvostan sitä, mutta toisaalta se, toisaalta se taas on silleen, että sit on niinku... on niinku pystyttävä kontrolloimaan niinku itteesä, että... et mitä tekkee.

Одна информантка отмечает, что сдача экзамена еще не значит, что учащийся все, что надо, выучил. Учащемуся не хватает знать что-нибудь кое-как, только-только сдать экзамен и после того забыть все, так как изучаемые вещи нужные позднее. Учащийся сам ответственен за то, что он действительно выучил.

- (67) Y2: --- sitä syksyllä vielä otti vähän rennommin, että ei oikein ymmärtäny vielä sitä että se on pakko ite tehdä se työ että se ei kauheesti auta että jos pääsee mäihällä niinkö tenteistä läpi, että se kuitenkin sitte, jos ei oo opetellu kunnolla niitä asioita, niin se sitte kostautuu ihan heti, vaikka oiski päässy niinkö mäihällä tenteistä läpi. Sillä tavalla justiinsa, että se on pakko niinku ottaa ite vastuu ---

Хотя информантки согласны в том, что учащимся надо быть автономными, когда они подробнее рассуждают об учебном процессе, возникают некоторые противоречия. Далее рассмотрим, что наши информантки сказали о роли преподавателя, возможности учащихся влиять на обучение, возможности и желания применять на практике, в свободное время, русский язык. Мы считаем, что данные темы тесно связаны с автономностью учащихся, и мнения информантов о них могут раскрыть тему больше, чем то, что они прямо говорят об автономности и ответственности студента.

### 7.5.1 Роль преподавателя

Так как ответственность за научение у учащегося, задача преподавателя, согласно конструктивизму, управлять учебным процессом и помогать учащимся. По нашим информанткам, так как учащийся в университете уже не дети, они способны учиться без того, что преподаватель постоянно опекает их. Это можно понять из следующих примеров:

- (68) Y5: No että ei nyt ehkä yliopistolaisiin suhtauduta samalla lailla ku ala-asteelaisiin, et ei ehkä tarvii niin holhota.
- (69) Y1: Koska täällä niinku opettajan pitää antaa sillai niinku ehkä enemmän tilaa semmoselle itsenäisyydelle ja semmoselle niinku että kehitetään sitä omaa niinkö taitoa olla itsenäinen mutta sitte taas niinku ehkä peruskoulussa niin sun pitää ehkä enemmän opettaa ja niinku antaa semmosia ohjeita nuorille, lapsille.

Иначе говоря, преподаватели должны дать учащимся возможность быть автономными.

Однако, во мнениях информанток о роли преподавателя существует интересное противоречие. Хотя все информантки считают, что учащимся в университете надо быть автономными и ответственность за их развитие не у преподавателя, когда они говорят о том, как им нравится учиться, все же кажется, что они хотят очень много инструктажа, поддержки, контроля от преподавателей. По их мнению, преподаватели должны заботиться о том, что учащиеся ходят на занятия, эффективно занимаются, не тратят попусту время и возвращают работы вовремя.

- (70) Y3: Ja just se että tunnilla on oltava, että... näin. Et muuten ei tuu. Sitte jos on semmonen että no tulkaa jos tuutte, niin sitte mun ei tuu mentyä. Melkeenkään. Semmonen pieni, pieni kuristusote niin sitte...
- (71) Y6: Mie oon aina ollu tosi huono, huono saamaan siis silleen otettua itteeni niskasta kiinni, et jos on pelkästään miusta itestä kiinni, niinku aikataulutettua niitä juttuja, siis miulle kyllä sopii se erittäin hyvin, että on niinku, käy tunneilla ja siinä se, sellanen opettaja, no aika paljon opettajajohtonenkin opiskelu.
- (72) Y2: --- semmonen että siellä ois niinku selkeet semmoset ehkä aikataulut, tai ei välttämättä aikataulutkaan, mutta selkeesti aina sanottas että mikä, että mitä niinku käydään missäki ajassa
- (73) Y3: Ja sitte toisaalta mää oon semmonen että, että jos on sellasta että no palautelkaa niitä tässä, kun ehditte, jotain tällasia esimerkiksi, niin sit mun ei tuu tehtyä. Semmonen tarkka rytmi on hyvä.

Одна информантка особенно обращает внимание на то, что преподаватель должен быть авторитетом. Если учащийся не занимается или не делает домашние задания на занятиях требовательного преподавателя, у него сразу нечистая совесть. Это хорошо потому, что таким образом учащемуся надо работать.

- (74) Y6: --- kuitenkin semmonen jonkinlainen auktoriteetti niinku sillä tavalla että, että sillä on niinku jotaki väliä kuitenkin että onko nyt tehny vai ei. Siis ihan sen opettajan, siis silleen henkilökohtasesti tavallaan. Et miusta se on hyvä asia, jos vähän, jos vähän on silleen huono omatunto jos ei oo niinku tehny, vaikka läksyjä.

Хотя все интервьюируемые подчеркивают роль учащегося, не преподавателя, в процессе учебы, они – кроме одной информантки – говорят об учебе, как будто

ответственность за ход процесса обучения до некоторой степени все же лежит на преподавателе.

Далее, две информантки выражают мнение о том, что им довольно трудно заставлять себя заниматься дома, если преподаватель этого не требует. Они, конечно, знают, что им надо постоянно работать, но если никто этого не контролирует, это у них не получается. Если знания проверяются только в одном большом экзамене в конце учебного года, они изучают только для этого. Они бы хотели, чтобы преподаватели все время задавали домашние задания и устраивали зачеты.

- (75) U6: Et jos ei oo, ei oo pelkkä luento, vaan siellä tehdään myös tehtäviä ja, ja tulee läksyä, et sit niinku on pakko tavallaan tehdä niinku, ei voi jättää kaikkee viime tippaan.
- (76) U4: --- kyl nois on ollu, että vaikka liikeverbeissä, et nää pitäis nyt osata taivuttaa, mut en mä niit oo kyllä silti opetellu, vaikka on sanottuki et nää pitäis nyt osata, että se olis mulle parempi että, hei, ens viikolla on pikku testi että katotaas et osaatteks te taivuttaa ne. Että mä oon siinä suhteessa nuori tai vähän lukiolaistyyppinen että pitäis olla enemmän semmosia pieniä kokeita ja mielummin kun sit se yks iso keväällä, missä pitää sitten kaikki osata.

Одна из этих информанток, однако, понимает, что существует противоречие между желанием об авторитарном и требовательном преподавателе и автономностью учащегося.

- (77) U6: No tää on ehkä vähän ristiriitasta, mä just äsken sanoin et se on hyvä jos on sellanen olo että, että vähän nolottaa jos ei oo tehny, mutta niinku... mutta kuitenkin siis täälä, täälä se on kuitenkin kaikkien oma juttu eikä siis sillä tavalla niillä opettajilla tarvii olla siitä vastuuta, että onks ne nyt tehny, että se on kuitenkin jokaisesta itestä kiinni, että oppiiko ne vai ei.

Мы полагаем, что хотя учащиеся осознают значение автономности, им все-таки трудно реализовать роль автономного учащегося и нести ответственность за свою учебу на практике. Следует также отметить, что все информантки действительно понимают, что им надо самим работать, чтобы они научились (см. раздел 7.4.1). Таким образом, они не хотят, чтобы преподаватели работали вместо них, а только оказывали им поддержку. Интересно, конечно, что поддержка данного рода является такой нужной еще и в высшей школе.

## 7.5.2 Возможности влиять на обучение

Когда мы спрашивали, получали ли наши информантки в университете возможности оказывать влияние, во-первых, на содержание и темы курсов и, во-вторых, на способы работать и методы преподавания, мы получили противоречивые ответы. Половина интервьюируемых считали, что некоторые преподаватели дают такие возможности. По одной информантке, все преподаватели спрашивают мнения учащихся. Одна информантка не была уверена, и одна считала, что таких возможностей нет.

- (78) U5: --- on meillä joskus ollu vaikka kurssin alussa niinku puhetta että, että on vaikka ollu kaks jotain vaihtoehtoo, että niistä niinku valita, niin silleen että, että ihan mun mielestä tarpeeks.
- (79) U2: --- oikeestaan kaikki opettajat on ihan kaikilla tunneilla niin aina niinku kysyny, että oisko mitään mistä niinku erityisesti haluisitte puhua, ihan niinku kurssin alussa ja keskellä ja vielä lopussa, että... Ehkä silleen että jos on kurssin aikanakin kysymyksiä niin pystyy ne aina niinku kysymään ja sitte saamaan niihin ehkä vastauksia.
- (80) U3: Siis ei kai meiltä oo mitään kyselty. Onko meiltä kyselty jotain?
- (81) U4: Ylivoimaisesti suurimpaan osaan niin ei voi vaikuttaa.

Возможно, у информантов различные мнения о том, что считается возможностью влиять. Для одних, может быть, очевидно, что преподаватель спрашивает об их особых интересах, и на это они не обращают особого внимания. Для других это уже значительный шанс оказать влияние на содержание и способы работать в рамках курса.

Помимо этого, существуют различия в том, считают ли учащиеся важной или неважной возможностью высказать свое мнение о темах и методах курсов. Половина интервьюируемых думает, что это важно, так как это делает учебу более значимой для себя, а также приятнее. Мы поясним их мнения следующим примером:

- (82) U1: No, varmasti että se säilyis semmonen niinku opintojen niinkö opiskelun mielekkyys ja semmonen että ei ois koko ajan semmosta että miks tääki pitää nyt tehdä ja sellasta, epämiellyttäviä tehtäviä.

По одной информантке, высказывание собственного мнения не имеет особенного значения:

- (83) Y2: Että yleensä ei oo ollu itellä mittään mielipidettä, ni... On se ihan hyvä ja ei, ei mulle ainakaan oo tullu häiriötä suuntaan eikä toiseen siitä.

Два из интервьюируемых считают, что преподаватели знают лучше их, какие темы и методы полезные:

- (84) Y5: --- ehkä tässä alussa on ollu niinku vaikeeta yleensäkin ehottaa mitään, koska ei oo niinku tienny, että miten täällä yleensä toimitaan ja niinku millasia ne on ollu, että tuntuu että jos nyt vaikka tekis samat kurssit ni ois paljon enempi jotain ehotuksia.
- (85) Y4: --- miten mä voisin siellä mennä sanoon, että voitasko me anteeks vaan keskittyä enemmän tähän verbeihin eikä tähän substantiiviin, opettaja on kuitenkin opettaja ammatiltaan, se tietää mitä meiltä vaaditaan, se on sen tehtävä päättää. Jos me saatais ite kurssin alussa päättää, että mitä me halutaan tehdä siellä, ni se menis videoitten katteluks. Tää nyt oli ehkä liiottelua, mutta kumminkin opettaja tietää paremmin että minkälaisia niitten tuntien pitää olla ja mitä on kurssivaatimuksia.

Важно отметить, что первая из данных информанток все же думает, что она уже имеет больше мнений об обучении, чем в самом начале первого года обучения, и может быть, в будущем может и хочет высказать свое мнение о его форме и содержании. Вторая, однако, утверждает, что решения о темах и способах работать – задача преподавателя. Учащиеся не умеют принимать такие решения, и не знают, что или как им надо изучать. Кроме того, по мнению информантки, учащиеся обычно хотят делать только то, что легко.

По нашему мнению, отношения учащихся к возможностям влиять на обучение отражают уровень их автономности. Если учащийся действительно принимает ответственность за собственное развитие на себя, он также хочет, чтобы занятия были для него полезные. Таким образом, возможность влиять на них должна быть желанной. Мы также считаем, что автономный учащийся способен выражать свое мнение об обучении; ведь он изучает для себя, и должен знать, что ему нужно.

Почему все учащиеся тогда не хотят влиять на обучение? Может быть, они просто не привыкли к такому способу работать – никто из информанток не упомянул о возможностях влиять на форму и содержание занятий в основной

школе или в гимназии. Другая причина, возможно, в том, что они стесняются выразить свое мнение преподавателям, которые основательно знают свой предмет и свою профессию, когда у учащихся еще нет большого опыта.

- (86) U3: Mutta mä en tiiä ottaako ne sitte taas sen semmosena, että eihän meillo kokemusta, että sitte aatteleeko ne että me yritetään sitte tavallaan heitä opettaa, että miten opetetaan.

По всем информанткам, однако, все преподаватели просят учащихся высказать свое мнение о курсах в конце учебного года, некоторые также в течение учебного года, так что нам кажется, что они действительно хотят узнать мнения учащихся о преподавании.

- (87) U6: --- onhan meiltä kovasti aina kysytty palautetta, aina, niinku ainaki kurssin päätteeks --- ja tota, niinku joulunaki jo kysyttiin palautetta jo syyslukukauden päätteeks, kysyttiin palautetta, et kyllä mie uskon se et ne on ihan luettu ja ollaan sillä tavalla saatu vaikuttaa.

На наш взгляд, согласно конструктивистскому подходу, преподаватель должен интересоваться «обратной связью» студентов и тем, как он может развивать преподавание, чтобы оно соответствовало требованиям учащихся. Также автономность учащихся и их способность взять на себя ответственность за свою учебу можно развивать путем повышения возможностей высказать свое мнение об учебе (Hentunen 2004: 18). Таким образом, учащиеся уже отчасти будут ответственными за учебный процесс и полезность занятий.

### **7.5.3 Возможности применять русский язык на практике**

Информантки также обращают внимание на то, что участие в формальном обучении на занятиях недостаточно, а учащемуся надо делать что-нибудь и самостоятельно, вне университета, чтобы улучшать свое знание русского языка.

- (88) U5: No ehkä yliopistossa että jos haluaa niinku oppia, ni ei riitä pelkkä että tekee niinku sen mitä sanotaan, tai niinku että mitä käyään jossain läpi, että lukiossa se oli enempi sellasta että kaikki asiat mitä pitää, niin sitte käyään läpi niinku jossain tunneilla. Että jos oikeesti haluaa oppia niin pitäis ehkä tehdä jotain muutakin ku niinkun niitä koulutehtäviä, niin sanotusti, vaikkei nyt saa puhuaakaan koulusta, mutta kuitenkin.

- (89) U4: No tääl on [oma vastuu] suurempi koska kielitaito täytyy hankkia tuntien ulkopuolella ja siihen ei kaikki pysty että opiskelee kotona.

Это соответствует роли учащегося как автономного, самостоятельного деятеля, который изучает для себя.

В свободное время информантки стараются найти возможности упражняться и применять на практике русский язык, например, смотреть телевизионные программы или фильмы на русском языке, слушать русскую музыку, читать русские газеты, журналы или книги, посещать русскоязычные сайты или чаты в Интернете. Важно отметить, что каждая интервьюируемая могла назвать более чем один способ заниматься русским языком в свободное время, которым она сама пользуется.

Далее, упомянутые выше возможности заниматься русским языком, по мнению информанток, нетрудно найти. Одна информантка все же говорит о том, как английский язык, который она также изучает, намного легче усвоить в свободное время, так как английский язык можно слышать постоянно, в частности, по телевидению.

- (90) U2: Ja ku sitä [englantia] kuulee koko ajan ja sitä pystyy ite omillaan niinku... Siis, vaikka jos kattoo telkkaria niin sitä sanvarastoa pystyy kartuttaan jonku yhen ohjelmanki aikana... Jos tuota keskittyy siihen, mutta sitte, oikeestaan mikkään muu kieli ei oo sillä tavalla esillä. Ne on sitte vähän vaikeempia.

Таким образом, желание заниматься изучаемым языком также вне формального обучения требует от изучающего русский язык больше автономности, самостоятельной и целенаправленной деятельности, чем, например, от изучающего английский язык, который может ежедневно сталкиваться с английским языком, в частности, в финских СМИ. Следовательно, хорошо, что учащиеся все же не считают слишком трудным найти способы заниматься русским языком в свободное время.

Несмотря на это, тревожно, что для большинства информанток такое добровольное изучение русского языка происходит в одиночку, без общения с другими людьми. Только у двух информанток контакты с носителями русского языка. Одна девушка занималась русским языком с русской студенткой,

которой она помогла с английским языком. Другая жила раньше в России и постоянно общается со своими русскими друзьями: они пишут друг другу электронную почту и СМС или говорят по телефону. Иногда информантка также посещает Россию. Остальные досаждают, что у них нет никого, с кем разговаривать по-русски. Так как язык – коммуникация между людьми, конечно, плохо, если у студентов, изучающих русский язык, нет возможностей говорить на русском языке. Хотя все информантки самостоятельно делают что-то, чтобы усваивать русский язык, отсутствие аутентичной коммуникации почти у всех является огромным недостатком.

Возникает вопрос о том, отсутствуют ли полностью в окружающей среде возможности применять на практике русский язык? Нам представляется, что это не так: некоторые из однокурсников наших информанток – носители русского языка, в университете учатся русские студенты по студенческому обмену, и в городе Ювяскюля живут русские иммигранты, но все-таки контакта с ними нет. Все информанты осознают, что создание таких связей зависит от каждого человека лично, но это не пробуждает в них особой активности.

- (91) U2: Kyllä se on vähän silleen itestä kiinni, että... No, kyllä niitä löytäis jos tietysti olisi kauheen silleen tarmokas, mutta kun ei ole. Jaksaa.
- (92) U6: Mutta siis voisin varmaan olla niinku jotenki vieläki aktiivisempi, mutta jotenki vaan tuntuu että ei niinku, että ei nyt koko ajan jaksaa oppii niinku sillä tavalla --- aika harvalla tulee vaan silleen, siis sitten kuitenkin mentyä silleen, et ku näkee, no niin tuol on venäläinen, sit tulee et terve, privet. Et minäkin puhun.

По нашей интерпретации, информантки думают, что для создания контактов с носителями языка нужно довольно много личной активности, и вместе с учебной нагрузкой в университете это для них слишком тяжело. Далее, по мнению информантов, кроме собственной активности, сближение с русскоязычными людьми требует от них особой самостоятельности, самоуверенности и смелости.

- (93) U3: --- et silleen se vaatii semmosta oma-alotteisuutta ehkä. --- Että jos ei kysele keltään niin ei varmaan tapaa ketään venäläistä missään.

- (94) U4: Siis kyllähän nyt Jyväskylässä on venäläisiä, mutta ei niihin silleen saa kontaktia, että se on niin ihmisestä kiinni, että jos ei nyt joku oo hirveen uskalias ja menee sit johonkin Venäjä-iltoihin, mitä tääl kuulemma järjestetään, niin...

К тому же информантки особо не беспокоятся о своей пассивности, так как все считают, что у них будет возможность разговаривать по-русски на языковой практике в России в начале второго года обучения.

Помимо этого, все информантки отмечают, что преподаватели говорили им о том, что одного формального обучения не хватит, и побуждали к активности в свободное время. Это, на наш взгляд, все же не привело к значительным результатам, так как ясно, что учащиеся активно не ищут контактов с носителями русского языка. По информанткам, в этом преподаватели не виноваты, потому что они не могут никого заставить общаться с русскоязычными людьми, если собственного желания нет.

- (95) U2: Jos sitä ei niinku ite tee sen takia että oppis, niin sit se on vaan semmosta pakkopullaa eikä siitä välttämättä saa mitään irti, jos joku opettaja tulee käskemään että tulepas nyt, täällä on tällainen Vladimir, niin tulepas nyt puhumaan sen kanssa tänne puoli tuntia, että mää otan kellosta ajan ja puhu nyt, niin niin ei siitä tulis, ei siitä sais ite...
- (96) U6: --- just siis tuosta asiasta itessään että ku, et ne sanno että teiän pittää käyttää venäjää koulun ulkopuolella, se on teistä itestä kiinni, ni minusta ne on kyllä sitte silleen siinä ihan oikeessa, ja ei se miusta tavallaan oo niitten vika --- ei siitä voi niitä opettajia syyttää, et meillä on niin huono kielitaito ---

Итак, учащиеся снова признают, что ответственность за научение лежит на них самих, а не на преподавателях – но не действуют согласно этому взгляду.

Следует отметить еще один пункт, который выяснился в интервью. Ситуации, где информантки говорят на русском, иногда вызывают в них отрицательные эмоции. Говорить на русском – трудно и страшно. Информанты боятся оказаться глупыми из-за несовершенного знания русского языка, и говорят с русскоязычными людьми по-фински или по-английски.

- (97) U6: Ööm... no mulla on joitaki venäläisiä tai enemmän tai vähemmän venäläisiä kavereita --- Siis jotku niistä on, on niinku suomenkielisiä ja sit niinku heiän kaa on oppinu puhumaan suomee ni sit se venäjän niinku käyttäminen tuntuu aina semmoselta väkinäiseltä. Ja, tai just siltä, että ei, et tuo ossaa liian hyvin suomee, ei tolle voi puhua venäjää.

- (98) Y4: Ne kattoo ku hullua että mitä sää tuut mulle jotain kielioppia opettelemaan, että, että niitten kans puhutaan itse asiassa, no jos mä puhuisin nyt venäläisen kanssa ja pitäis puhuu oikeesti asiaa eikä mitään niinku paskanjauhantaa, niin kyl mää englantii puhuisin sen kanssa. Ne yleensä osaa, ainakin opiskelijat.

Откуда появляются данные отрицательные чувства? Может быть, одна из причин – упомянутая в теоретической части работы чувствительность к отвержению: возможные негативные реакции или смех собеседника страшат учащегося, и он не хочет говорить, а избегает коммуникации. Это, разумеется, чрезвычайно плохо для научения, также в отношении к упомянутому выше исследованию Наймана и др., где утверждали, что хороший учащийся постоянно ищет возможности общаться на изучаемом языке и знает, что иногда он может оказаться глупым, так как он еще не знает язык хорошо.

В основе нежелания говорить по-русски также опыт учащегося на занятиях и впечатления о собственном уровне владения языком. Мы считаем, что проблема, в первую очередь, в том, что на занятиях в университете недостаточно говорят на русском языке. По информанткам, обычно только преподаватели говорят по-русски, и иногда также они употребляют финский язык. Учащиеся стараются говорить на русском, но это им трудно и они часто отступают от этого.

- (99) Y2: No ei sitä puhumista kyllä, ei oo, ja se on niinku mulle ainakin kaikista hankalin paikka puhua just koska ei oo ikinä tarvinnu puhua.
- (100) Y4: Esimerkiks keskustelukursseilla niin meidän opettaja puhu ja me kuuntelimme. Ja [muilla] tunneilla... ku ei me osata kysyy venäjäks jotain kielioppiasiaa niin se on pakko kysyy suomeks. Eikä me oikeestaan, no hyvä kun sanoo päivää sitte venäjäks niinku tunnin alkajaisiks. Ei me oikeestaan käytetä. Voidaan kysyy venäjäks, että, et mikä tämä sana on, tai mitä tämä tarkoittaa, mutta ei me käytetä oikeestaan itse venäjää, se on sitä kuunteluu.
- (101) Y5: No ei ehkä hirveesti niinku oo ollu [mahdollisuuksia käyttää puhuttua venäjää tunneilla]. Että enempi se on sellasta kirjallista ja kuuntelemista. Tietenkin se on ehkä tässä vaiheessa vähän sellanen että niinku... kaikki osaa vähän eri tasosesti ja sillein niin sitte, että ei oo ehkä niin valmiuksiakaan mitään sellasia, että nyt kauheesti niinku keskulteltas oikeen jostain niinku vaikka jostain kielitieteellisestä aiheesta tai sellasesta, että ne helposti siinä sitte kääntää niinku suomeks, että saa asiansa sanottua, eikä niinku ala venäjäks väentämään mitään.

Информантки признают, что отчасти они сами виноваты в этом, потому что они недостаточно активные. Они стесняются говорить, так как они к этому еще не привыкли и это трудно. Они также требуют довольно много от себя и

постоянно сравнивают себя с другими. Несмотря на это, по мнению интервьюируемых, также преподаватели, до некоторой степени, виноваты. Хотя информанткам трудно точно определить, почему на занятиях неприятно говорить на русском, возникает представление том, что атмосфера нехорошая, учащихся заставляют говорить, когда они не хотят и ошибаться нельзя.

Что касается употребления финского языка на занятиях, информантки считают, что иногда он нужен. Одна информантка особенно подчеркивает значение финского языка. Она хочет, чтобы все инструкции были на финском языке, чтобы все поняли и делали задания правильно.

(102) U4: Että... varmistaa sit viel suomeks et ei sit mee puolta tuntia sit et ihmiset on tehny väärin tehtäviä. Kyl nyt tehtävät voi puhuu suomeks, kyl me nyt kuullaan venäjää kumminki sen verta tarpeeks. Muutenki.

По нашей интерпретации, возможно, что это связано с терпимостью к неуверенности, на которую мы указали в теоретической части работы: существуют индивиды, которым чрезвычайно трудно действовать в ситуации, где им говорят на изучаемом языке, и они всего не понимают. Необходимо все же подчеркнуть, что не все информантки придерживаются подобного мнения о положении финского языка на занятиях, а существует и противоположное мнение: русский язык надо использовать больше. Например, сложной грамматике русского языка можно обучать на финском, чтобы все было понятно, а русский язык можно было бы использовать в ежедневных коммуникативных ситуациях в классе.

(103) U6: Kyllä meiän opettajat on, on niinku, kyllä ne tietysti jonkin verran puhuu venäjää, mutta siin on aina sit se, että siellä voi kuitenkin, sit voi kuitenkin selittää kuitenkin suomeks, että, että... no kyllä tietysti jotain ihan vaikeimpia juttuja on pakkokin selittää ja noi jotkut kurssit on vaikka, saattaa olla suomeks eikä, eikä nyt sitä, jotain vaikeeta kielioppiasiaa tarvi sitte yrittää venäjäksi vääntää, mutta siis niinku, minusta vois enemmän siellä tunneilla tehdä sellasta luonnollista venäjän käyttöä, siis just sellasta että vaikka, vaikka sanottas, tai vaikka jos pyytää jotain paperia tai jotain tämmösiä juttuja, niin et neki niinku, niin et siellä ei sais niinku sanoa sanaakaan suomee, tai jotaki tällasia.

Мы соглашаемся с тем, что единственный способ научиться говорить по-русски – это говорить по-русски. Хотя финский язык иногда нужен на занятиях для обучения самым сложным курсам, например, грамматике, мы считаем, что основным языком на занятиях русского языка должен быть русский язык.

По нашему мнению, в идеальной ситуации на занятиях была бы положительная атмосфера, где все могли бы говорить не боясь ошибок. Согласно конструктивистскому подходу к обучению, ошибки являются частью учебного процесса, признаком того, что учащийся обрабатывает новую информацию (Hentunen 2004: 78). По нашему информанту:

(104) У6: --- jos ei oo ihan varma siitä venäjän, et ossaako nyt venäjäksi, niin sitte ei ruppee ees yrittään, mut jos se ois niinku että täällä vaan puhutaan venäjää, niin sit kaikki niinku, ei niinku välittäis siitä yhtään et menneekö se miten, ja tälleen. Minusta sellanen ois kuitenkin hyvä saaha sinne. Semmonen asenne, että kaikki nyt vaan vääntää täällä vaikka miten takkusesti, mutta venäjää puhuttas.

Хентунен (Hentunen 2004: 59) также заостряет внимание на том факте, что даже на родном языке мы никогда не говорим совершенно без ошибок. Об этом надо напомнить и учащимся, чтобы они не требовали от себя слишком много. По нашему мнению, именно здесь нужны социальные и аффективные стратегии обучения иностранному языку; то, что учащиеся разговаривали бы о том, почему они не хотят или боятся говорить на русском языке. Первый шаг на пути к тому, чтобы учащийся пересилил свой страх говорить – признание того, что такой страх существует и обсуждение его. Как мы уже отметили, Найман и др. утверждали, что успешные учащиеся рассуждают о своих чувствах в процессе обучения, также об отрицательных чувствах. Наши информантки, к сожалению, не делают так. Далее, мы уверены, что представление учащегося о том, что он умеет говорить по-русски, впечатление об удаче на занятиях, которые поддерживают уверенность, чрезвычайно важные, и побуждают применять на практике русский язык больше, чем только советы преподавателей это делают.

## 8 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной дипломной работы было выяснить, каково умение учиться у студентов первого года обучения на кафедре русского языка и культуры Ювяскюльского университета. Для исследования данного явления мы выбрали качественный подход, и собрали наш материал, во-первых, с помощью опроса, на основе которого выбирались участники для более подробного устного интервью. Во-вторых, методом сбора данных являлось тематическое интервью, в котором мы хотели получить основательную информацию о наших информантах и их умении учиться. Полученный в интервью материал анализировался качественно с рассмотрением умения учиться с разных точек зрения.

В первую очередь, в нашем исследовании выяснилось, что у наших информантов отношение к России, русских и русскому языку более положительное, чем у финнов в среднем. На отношение информантов оказывали влияние особенно семья и родственники, преподаватели русского языка, СМИ, а также пребывание в России. Тесно связана с отношением учащихся их мотивация изучать русский язык. Что касается мотивов изучения наших информантов, они входят как в инструментальную, так и интегративную категорию, т.е. у одних цель обучения – нужные в будущей работе знания

языка, а у других – сближение с Россией и русскими людьми. Несмотря на разные причины изучения, информанты подчеркивали именно свое желание выучить русский язык, и мы пришли к выводу, что у всех, кроме одного информанта, мотивация изучать является внутренней. У одной информантки, мотивация внешняя, так как она изучает русский язык из-за необходимости что-то изучать. Важно также отметить, что мы нашли связь между внешней мотивацией и тем, что учащийся не интересуется улучшением своего умения учиться, и не является автономным, независимым от преподавателя в учебном процессе. Этот результат, однако, нельзя обобщать, так как он касается только одного случая.

Далее, мы рассмотрели способность учащихся планировать учебу. Обнаружилось, что, по мнению информантов, трудно планировать учебу, так как у них нет информации о разных возможностях, например, о дополнительных предметах, в университете. Помимо этого, для отдельных курсов, экзаменов или учебных заданий учащиеся не устанавливают цели, а обычно их целью является просто «научиться». Иногда целями могут являться и сдача курса или экзамена, определенная оценка, или выполнение задач по собственному расписанию в течение определенного времени. Только одна информантка устанавливает более подробные для себя цели, т.е. она выбирает важные для себя пункты, на которых она заостряет внимание.

Что касается понимания собственного научения, информанты знают, как им нравится учиться. Они считают, что они научатся лучше всего на занятиях в маленьких группах, поскольку там возможна коммуникация как с преподавателем, так и с другими учащимися. Хотя информанты отличаются друг от друга в том, какие методы работы они предпочитают на данных занятиях, они все же подчеркивают важность собственной активности учащегося. Никому не нравятся лекции, где задача учащегося – лишь принимать информацию от лектора. Далее, также экзамены и учебные задания, которые требуют от учащегося самостоятельной обработки информации, являются популярными среди информантов. Все это соответствует конструктивистскому подходу к обучению.

Однако, когда информантам надо работать самостоятельно, они не обращают внимание на стратегии учиться, а учатся так, как привыкли. Далее, информанты отличаются друг от друга в том, считают ли они стратегии учиться вообще полезными. Следует также отметить, что когда информанты говорят о стратегиях учиться, речь идет именно о прямых стратегиях, которые непосредственно связаны с изучаемым языком. На метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии они обычно не обращают внимание. Кроме этого, информанты не наблюдают за собственным развитием, а думают о нем только тогда, когда получают оценку, или когда случайно замечают какое-то развитие во владении языком. Оценки от преподавателей обычно лишь формальные, и не поддерживают наблюдение за собственным научением. Информанты хотели бы получить более подробную оценку от преподавателей, и некоторые также хотели бы развивать свои способности самооценки.

Следующий рассмотренный пункт, что касается умений учиться – автономность учащихся. Хотя информанты подчеркивают значение самостоятельности и независимости от преподавателя в учебном процессе, они все же до некоторой степени считают преподавателей ответственными за их научение и требуют от них довольно много поддержки. Показателем автономности является также желание учащихся влиять на форму и содержание курсов. В этом учащиеся опять разделились на две группы: одни хотят влиять, другие считают решения о форме и содержании занятий задачей преподавателей. Автономность отражается и в желании учащихся применять русский язык на практике. Хотя все делают что-то в свободное время, чтобы улучшить свое знание русского языка, они не стараются найти возможности говорить по-русски. Они сами понимают, что в этом преподаватели не виноваты, а ответственность за собственное развитие и в этой области лежит на них, но не действуют согласно этому подходу. Возможно, это зависит от того, что учебная нагрузка в университете достаточно тяжелая, но мы считаем, что также недостаток возможностей говорить на русском языке на занятиях и, таким образом, неуверенность в собственном владении языком оказывает влияние на нежелание говорить по-русски.

По нашему мнению, чтобы развивать у информантов умение учиться, нужно метакогнитивное понимание о том, что разные задачи требуют от учащегося и какие стратегии подходят к данным задачам. Таким образом, информантам была бы нужна информация о метакогнитивных стратегиях, например, о направлении внимания, установлении целей и оценке собственной деятельности. Это могло бы помогать им относиться к учебе автономно и целенаправленно. Так как одна большая проблема, раскрытая в исследовании, была стресс о том, что говорить по-русски трудно и неприятно, также социальные и аффективные стратегии, т.е. разговоры о своих эмоциях в процессе учебы, были бы полезны нашим информантам.

Результаты нашего исследования нельзя обобщать, так как исследование касается только одной маленькой группы учащихся. Несмотря на это, исследование дает общее представление о том, каким является умение учиться, метакогнитивное понимание о процессе научения и способность пользоваться разными стратегиями учиться у студентов, начинающих изучать русский язык в университете. Результаты интересные, поскольку тема мало исследована как в Финляндии, так и в России, и могут оказаться полезными как для преподавателей школ и университетов, так и для учащихся.

Мы рассмотрели нашу тему с разных точек зрения, но в будущем было бы интересно сосредоточить внимание только на одной области умения учиться, представленной в нашей работе. Особенно нас интересует использование разных стратегии учиться в конкретных ситуациях, например, в изучении лексики или грамматики.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Азимов, Э. Л. & Шукин, А. И. 1999. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [интерн.-рес.]. Санкт-Петербург: Златоуст. [Дата ссылки 11.8.2006].  
<[http://slovari.gramota.ru/portal\\_sl.html?>](http://slovari.gramota.ru/portal_sl.html?>)
- Гейвин, Хелен 2003. Когнитивная психология. Перевод на русский язык С. Комаров. The essence of cognitive psychology. Санкт-Петербург: Питер.
- Киукуцане, Илона 2004. Мотивация. Бюллетень *Tagad* 3/2004 [интерн.-рес.]. [Дата ссылки 14.8.2006].  
<[http://www.lvavp.lv/pages/pr/article.php?PHPSESSID=c9415566a1a67b60455b10396a000e36&lang\\_code=\\_rus&art\\_id=361&cur\\_page=TNN](http://www.lvavp.lv/pages/pr/article.php?PHPSESSID=c9415566a1a67b60455b10396a000e36&lang_code=_rus&art_id=361&cur_page=TNN)>
- Мустайоки, Арто 2003. Обучение межкультурной коммуникации – это обучение чему? Ludmiła Szypielewicz (ред.): *Człowiek Świadomość Komunikacja Internet 2003*. Warszawa: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, 18-27.
- Ожегов, С. И. & Шведова, Н. Ю. 1993. Толковый словарь русского языка. Москва: Азъ
- Столяренко, Л. Д. 2004. Педагогическая психология. Для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Хекхаузен, Хайнц 2003. Мотивация и деятельность. 2-е издание. Перевод на русский язык Д. А. Леонтьев & Б. М. Величковский. Motivation und Handeln. Санкт-Петербург: Питер.

- Aittokoski, Heikki & Kovanen, Inka 2004. Suomalaiset suhtautuvat erittäin karsaasti Venäjään. *Helsingin Sanomat* 11.10.2004 [интерн.-рес.]. [Дата ссылки 27.7.2006].  
<<http://www.hs.fi/arkisto/suojatut/artikkeli?id=HS20041011SI2YO01n84&free=eritt%C3%A4in+karsaasti+ven%C3%A4j%C3%A4%C3%A4n&date=&frDate=20041011&toDate=20041011&depa=>>>
- Anttonen, Pertti 1997. Monikulttuurisuus ja suomalainen identiteetti. Pirkko Pitkänen (toim.): *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 52-67.
- Eiser, J. Richard 1986. *Social Psychology. Attitudes, cognition and social behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Käännös Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Helkama, Klaus, Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Karmela 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hentunen, Anna-Inkeri 2003. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jaakkola, Hanna 2000. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Hanna Jaakkola (toim.): *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä*. Kehittyvä koulutus 7/2000. Helsinki: Opetushallitus, 7-18.
- Johnson, Keith 2001. An Introduction to Foreign Language Learning And Teaching. Harlow: Pearson Education.
- Kalaja, Paula 1999. Kieli ja asenteet. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45-72.
- Kansikas, Minna 2002. "As many men, so many minds": a study on attitudes towards foreign languages in Finland [интерн.-рес.]. Pro Gradu –tutkielma, kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. [Дата ссылки 26.7.2006].  
<<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/minkan.pdf>>
- Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kuusinen, Jorma & Korhonen, Mikko 1991. Oppiminen. Jorma Kuusinen (toim.): *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 21-64.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London and New York: Longman.

- Liiten, Marjukka 2006. Kielten opiskelu kaventunut entisestään. *Helsingin Sanomat* 9.2.2006 [интерн.-рес.]. [Дата ссылки 27.7.2006].  
<<http://www.hs.fi/arkisto/suojatut/artikkeli?id=HS20060209SI1YO01v50&free=kielten+opiskelu&date=%23%3D20050727&frDate=&toDate=&depa=>>
- Lindberg, Julian 1993. Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Linnarud, Moira 1993. Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 [интерн.-рес.]. Helsinki: Opetushallitus. [Дата ссылки 22.8.2006].  
<[http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf)>
- Okada, Mayumi, Oxford, Rebecca L. and Abo, Suzuna 1996. Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. Rebecca L. Oxford (ed.): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, 105-119.
- O'Malley, J. Michael and Chamot, Anna Uhl 1990. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 [интерн.-рес.]. Helsinki: Opetushallitus. [Дата ссылки 22.8.2006].  
<[http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)>
- Ruohotie, Pekka 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Tilastokeskus 2006. Lukiokoulutuksen päättäneiden kielivalinnat 2005 [интерн.-рес.]. Последнее обновление 28.2.2006. [Дата ссылки 26.7.2006].  
<[http://www.tilastokeskus.fi/til/ava/2005/ava\\_2005\\_2006-02-28\\_tie\\_001.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/ava/2005/ava_2005_2006-02-28_tie_001.html)>

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vauras, Marja & Silvén, Maarit 1985. Metakognition kehittyminen kouluikässä. Katsaus tutkimukseen. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia 73-75. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Vastaa seuraaviin venäjän kielen opiskeluasi koskeviin kysymyksiin. Käytän tietoja Pro Gradu – tutkimuksessani. Nimeäsi ja sähköpostiosoitettasi kysyn mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten; vastaukset käsittelen nimettöminä ja luottamuksellisesti. Yksittäistä vastaajaa ei siis tutkimuksesta pysty tunnistamaan. Jos sinulla on kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä puhelimitse (040 506 1479 / Anna Salo) tai sähköpostitse (asalo@cc.jyu.fi).**

Nimi:

Sähköpostiosoite:

Ikä: Sukupuoli:

Koulutustausta ennen yliopistoa:

- 1) Miten kauan ja missä olet opiskellut venäjää?
  
- 2) Minkälaiset syyt saivat sinut aikanaan (peruskoulussa, lukiossa) aloittamaan venäjän opiskelun?
  
- 3) Entä minkä vuoksi hakeuduit yliopistoon opiskelemaan venäjää?
  
- 4) Minkälaiset ovat suunnitelmasi opintojesi suhteen (opiskeluaika, sivuaineet)?
  
- 5) Millä alalla uskot tulevaisuudessa työskenteleväsi?
  
- 6) Minkälaisista opiskelumuodoista pidät yliopistossa?
  - a) luennot
  - b) pienryhmäopetus
  - c) kirjatentit
  - d) oppimistehtävät
  - e) muu, mikä?

- 7) Minkälaisista työskentelytavoista pidät pienryhmätunneilla?
- a) opettaja puhuu ja minä kuuntelen
  - b) parityö
  - c) ryhmätyö
  - d) itsenäinen työskentely
  - e) muu, mikä?
- 8) Asetatko itsellesi tavoitteita uuden kurssin alkaessa? Millaisia ne ovat (arvosana, jonkin tietyn asian oppiminen yms.)?
- 9) Mitä teet, jotta oppisit mahdollisimman hyvin venäjän kieltä? Vastaa kuhunkin kohtaan asteikolla 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein sen mukaan, miten usein käytät mainittuja opiskelutapoja.
- a) käyn tunneilla
  - b) seuraan ja osallistun tunneilla
  - c) teen kotitehtävät
  - d) luen venäjänkielistä kirjallisuutta
  - e) olen kiinnostunut Venäjää koskevista uutisista
  - f) käytän tunneilla venäjää
  - g) opiskelen venäjää vapaa-aikanani (muutenkin kuin vain pakollisten kotitehtävien verran)
  - h) katson venäjänkielisiä elokuvia
  - i) surffaan internetissä venäjänkielisillä sivuilla
  - j) matkustelen Venäjällä
  - k) seuraan venäjänkielisiä tiedotusvälineitä
  - l) käytän venäjää vapaa-aikanani
  - m) kuuntelen venäjänkielistä musiikkia
  - n) muu, mikä?
- 10) Mikä venäjän kielen osa-alue vaatii sinulta vielä mielestäsi harjoittelua?
- a) ääntäminen
  - b) puhuminen
  - c) kuunteleminen
  - d) lukeminen

- e) kirjoittaminen
- f) kielioppi
- g) sanasto
- h) kulttuurintuntemus
- i) muu, mikä?

11) Oletko oppinut venäjän opiskelun yhteydessä (koulussa, yliopistossa) sellaisia opiskelutapoja, joita voit soveltaa myös muiden kielten opiskeluun? Entä päinvastoin?

12) Käytätkö aikaa sen miettimiseen, millä tavalla sinun kannattaisi opiskella; esimerkiksi mikä olisi tehokkain tapa lukea tenttiin, kirjoittaa essee, perehtyä venäjän kielioppiin?

13) Aiotko lähteä kieliharjoitteluun toisena opiskeluvuonna?

**Kiitos vastauksistasi ja mukavia hetkiä venäjän opiskelun parissa!**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### TAUSTA & MOTIVAATIO:

- 1) Miten kauan ja missä olet opiskellut venäjää?
- 2) Minkälaiset syyt saivat sinut aikanaan (peruskoulussa, lukiossa) aloittamaan venäjän opiskelun?
- 3) Entä minkä vuoksi hakeuduit yliopistoon opiskelemaan venäjää?
- ⇒ **Mitkä venäjän kielen osa-alueet kiinnostavat sinua erityisesti?**
- 4) Minkälaiset ovat suunnitelmasi opintojesi suhteen (opiskeluaika, sivuaineet)?
- 5) Millä alalla uskot tulevaisuudessa työskenteleväsi?
- ⇒ **Uskotko venäjän kielestä olevan hyötyä tulevassa työllistymisessäsi?**
- ⇒ **Miksi? / Miksi et?**

### ERILAISET OPISKELUTAVAT:

- ⇒ **Minkälaisista opiskelumuodoista pidit lukiossa / millaisiin oli mahdollisuus (esim. itsenäinen opiskelu?)?**
- ⇒ **Miten / millaisilla kursseilla opit mielestäsi tehokkaimmin yliopistossa?**
- 6) Minkälaisista opiskelumuodoista pidät yliopistossa?
  - a. luennot
  - b. pienryhmäopetus
  - c. kirjatentit
  - d. oppimistehtävät
  - e. muu, mikä?
- ⇒ **Perustele, miksi pidät valitsemistasi opiskelumuodoista? Miksi taas et pidä joistain muista?**
- 7) Minkälaisista työskentelytavoista pidät pienryhmätunneilla?
  - a. opettaja puhuu ja minä kuuntelen
  - b. parityö
  - c. ryhmätyö
  - d. itsenäinen työskentely
  - e. muu, mikä?
- ⇒ **Perustele, miksi pidät tietyistä työskentelytavoista oppitunneilla? Miksi et pidä muista?**
- ⇒ **Minkälaisista opetustilanteista et pidä venäjän kursseilla?**
- ⇒ **Minkälaisia eroja olet tähän mennessä huomannut yliopisto-opiskelun ja esimerkiksi lukiossa (tai jossain muussa sinulle tutussa oppilaitoksessa) opiskelun välillä?**

**OPETTAJAN ROOLI:**

- ⇒ Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
- ⇒ Onko hyvän opettajan ominaisuuksissa mielestäsi eroa yliopiston ja lukion välillä?

**OPISKELIJAN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET:**

- ⇒ Onko sinulle yliopistossa tai aiemmissa opinnoissasi tarjottu mahdollisuutta vaikuttaa kurssien sisältöihin tai työskentelytapoihin? Missä ja millaisia?
- ⇒ Pidätkö tärkeänä, että opiskelijat saavat vaikuttaa siihen, mitä kursseilla tapahtuu? Miksi / miksi et?
- ⇒ Keräävätkö opettajasi yliopistossa palautetta pitämistään kursseista (sisällöistä, työskentelytavoista)?
- ⇒ Oletko huomannut / uskotko oppilaiden palautteella olevan vaikutusta opettajien toimintaan?

**TAVOITTEIDEN ASETTELU:**

- 8) Asetatko itsellesi tavoitteita uuden kurssin alkaessa? Millaisia ne ovat (arvosana, jonkin tietyn asian oppiminen yms.)?
- ⇒ Miksi / miksi et?
- ⇒ Miten seuraat, oletko saavuttanut tavoitteesi?
- ⇒ Oletko saanut opettajiltasi (yliopistossa/lukiassa) ohjausta tavoitteiden asettelussa? Millaista?

**ARVIOINTI:**

- ⇒ Minkälaista palautetta olet saanut yliopiston opettajiltasi kurssien päätyttyä? Arvosanan, sanallista palautetta, jotain muuta?
- ⇒ Ovatko opettajat pyytäneet sinua arvioimaan itseäsi ja omaa suoritustasi joillain kursseilla? Miten?
- ⇒ Pidätkö tällaista itsearviointia hyödyllisenä?
- ⇒ Arvioitko omia suorituksiasi riippumatta siitä, pyytääkö opettaja sitä vai ei?

**VASTUU:**

- ⇒ Venäjän kielen opiskelijoiden oletetaan ylläpitävän ja parantavan venäjän kielen taitoaan myös vapaa-ajallaan. Pitääkö tämä paikkansa sinun kohdallasi?
- ⇒ Mitä teet ylläpitääksesi kielitaitoasi?
- ⇒ Onko venäjän kursseilla yliopistossa riittävät mahdollisuudet venäjän kielen käyttöön ja harjoitteluun?

- 9) Mitä teet, jotta oppisit mahdollisimman hyvin venäjän kieltä? Vastaa kuhunkin kohtaan asteikolla 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein sen mukaan, miten usein käytät mainittuja opiskelutapoja.
- käyn tunneilla
  - seuraan ja osallistun tunneilla
  - teen kotitehtävät
  - luen venäjänkielistä kirjallisuutta
  - olen kiinnostunut Venäjää koskevista uutisista
  - käytän tunneilla venäjää
  - opiskelen venäjää vapaa-aikanani (muutenkin kuin vain pakollisten kotitehtävien verran)
  - katson venäjänkielisiä elokuvia
  - surffaan internetissä venäjänkielisillä sivuilla
  - matkustelen Venäjällä
  - seuraan venäjänkielisiä tiedotusvälineitä
  - käytän venäjää vapaa-aikanani
  - kuuntelen venäjänkielistä musiikkia
  - muu, mikä?
- ⇒ **Onko mielestäsi helppoa vai vaikeaa löytää yliopiston ulkopuolisia tapoja kehittää venäjän kielen taitoaan?**
- ⇒ **Käyttävätkö opiskelijat tällaisia tapoja mielestäsi aktiivisesti? Esim. onko venäjän opiskelijoilla yhteyksiä Jyväskylän venäjänkielisiin asukkaisiin tai venäläisiin vaihto-opiskelijoihin? Tai millä kielellä vaikkapa syntyperäisten venäjän kielen opiskelijoiden kanssa yleensä kommunikoidaan? Opiskelijat yleensä / sinä itse?**
- ⇒ **Pitäisikö opettajien auttaa opiskelijoita enemmän tällaisten mahdollisuuksien löytämisessä ja hyödyntämisessä vai onko se mielestäsi opiskelijan oma asia? Perustele mielipiteesi!**

### OMIEN KEHITTYMISTARPEIDEN TIEDOSTAMINEN:

- 10) Mikä venäjän kielen osa-alue vaatii sinulta vielä mielestäsi harjoittelua?
- ääntäminen
  - puhuminen
  - kuunteleminen
  - lukeminen
  - kirjoittaminen
  - kielioppi
  - sanasto
  - kulttuurintuntemus
  - muu, mikä?
- ⇒ **Pystytkö valitsemaan vain yhden erityistä huomiota vaativan osa-alueen?**
- ⇒ **Miksi juuri se?**
- ⇒ **Miten voisit parantaa taitojasi kyseisellä alueella?**

## OPIKSELUTAPOJEN JA OPINTOJEN SUUNNITTELU:

- 11) Oletko oppinut venäjän opiskelun yhteydessä (koulussa, yliopistossa) sellaisia opiskelutapoja, joita voit soveltaa myös muiden kielten opiskeluun? Entä päinvastoin?
- ⇒ **Millaisia ne ovat olleet? Voitko kertoa jotain konkreettisia esimerkkejä?**
  - ⇒ **Entä muut aineet kuin kielet, esim. reaaliaineet, oletko oppinut niistä joitain opiskelutapoja, joista on hyötyä venäjän opiskelussa?**
  
  - ⇒ **Käytätkö paljon aikaa opintojesi suunnitteluun, esim. lukujärjestysten ja aikataulujen tekoon?**
- 12) Käytätkö aikaa sen miettimiseen, millä tavalla sinun kannattaisi opiskella; esimerkiksi mikä olisi tehokkain tapa lukea tenttiin, kirjoittaa essee, perehtyä venäjän kielioppiin?
- ⇒ **Miksi / miksi et?**
  - ⇒ **Millä tavalla käytännössä toimit yllä mainituissa tilanteissa (tenttiin lukeminen, esseen kirjoittaminen, kielioppiin perehtyminen)?**
  - ⇒ **Oletko saanut opettajiltasi (koulussa, yliopistossa) ohjausta erilaisten työskentelytapojen käytössä esim. ylämainituissa tilanteissa? Missä ja millaista?**
  - ⇒ **Onko tai olisiko mainitunlainen ohjaus mielestäsi hyödyllistä sinulle? Miksi / miksi ei?**
  
  - ⇒ **Mitä kaipaisit enemmän venäjän opintoihisi yliopistossa? Minkälaisia kursseja, aihepiirejä, opetusta, ohjausta?**
  - ⇒ **Tarvittaisiinko mielestäsi esimerkiksi opinto-ohjausta enemmän?**

## KIELIHARJOITTELU:

- 13) Aiotko lähteä kieliharjoitteluun toisena opiskeluvuonna?
- ⇒ **Miksi / miksi et?**
  - ⇒ **Millä mielellä olet lähdössä?**
  - ⇒ **Missä aiot asua?**
  - ⇒ **Onko sinulla joitain tiettyjä tavoitteita kieliharjoittelun suhteen?**
  - ⇒ **Koetko yliopiston antaneen valmiuksia selviytyä opiskelusta ja arkielämästä Venäjällä?**