

**КАТЕГОРИЯ РОДА ИМЕН
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В УЧЕБНИКЕ
«МОЖНО! 1» НА ОСНОВЕ КОНТЕНТ-
АНАЛИЗА**

Просеминарская работа
Университет г. Ювяскюля
Кафедра языковедения
Русский язык и культура
Весна 2011 г.
Паула Саволайнен

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tdk	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Paula Savolainen	
Työn nimi – Title Kategorija roda imjon suštšestvitelnyh v utšebnike "Možno! 1" na osnove kontent-analiza / Substantiivien suvun kategoria oppikirjassa "Možno! 1" sisällönanalyysiin perustuen	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 3/2011	Sivumäärä – Number of pages 24+1
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Vieraiden kielten opiskelussa oppikirjalla on suuri merkitys, varsinkin kieliopin opetuksessa ja oppimisessa. Tässä proseminarityössä tutkimme, kuinka venäjän substantiivien suvun kategoria on esitelty oppikirjassa "Možno! 1". Tarkastelemme tutkimuksessamme substantiivien suvun teoreettista esitystä, tehtäviä sekä havainnollistavaa materiaalia. Työn metodologisena pohjana toimii sisällönanalyysi.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että substantiivien suvun kategoria oppikirjassa "Možno! 1" on esitetty hyvin tiivistetyssä muodossa. Teoriaosuus on riittävän laaja, mutta kieliopin harjoittelulle on varattu vain yksi tehtävä. Teoria on esitelty erillään tekstistä ja asiayhteydestä, mikä antaa siitä hieman hajanaisen vaikutelman. Havainnollistavana materiaalina on oppikirjassa käytetty kuvia, joita on riittävän paljon. Kuvat tiivistävät hyvin teorian sisältöä ja auttavat siten ymmärtämään kielioppia syvemmin.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>venäjän kieli, opetus, kielioppi, oppikirja, sisällönanalyysi, substantiivien suku</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ	7
2	СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	9
2.1	Обучение грамматике иностранного языка	10
2.2	Учебник при обучении иностранным языкам	12
3	ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	15
3.1	Метод	15
3.2	Материал	16
3.3	Анализ представления рода имен существительных в учебнике «Можно! 1»	17
3.3.1	Общие положения	17
3.3.2	Теоретические особенности введения категории рода.....	18
3.3.3	Упражнения	19
3.3.4	Иллюстративный материал	19
4	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	21
5	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	23
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Иллюстрации в книге упражнений «Можно! 1»	25

ВВЕДЕНИЕ

При изучении иностранных языков учебник имеет большое значение, и прежде всего — при обучении грамматике. В данной просеминарской работе мы рассмотрим, как категория рода имен существительных представлена в учебнике «Можно! 1».

Тема интересует нас потому, что мы изучаем педагогику и на педагогической практике мы обратили внимание на содержание учебников. Тема также актуальна, так как при изучении русского языка грамматика имеет большое значение, и так как грамматическая категория рода имен существительных отсутствует в финском языке. Учебники русского языка для финнов исследованы мало, хотя дискуссия об улучшении содержания учебников идет уже давно. Кроме того, этот учебник сейчас широко используется в нашей стране.

В основе нашего исследования лежит современное понятие грамматики. Наш подход качественный, и как метод мы используем контент-анализ. Данная работа состоит из введения, двух глав и заключения. Во введении представлены тема и цель нашей работы. Во второй главе мы рассматриваем вопросы обучения иностранным

языкам, роль грамматики и учебника в обучении иностранным языкам. В третьей главе мы представляем метод и материал и анализируем учебник. Кроме того, мы обсуждаем основные выводы анализа. В заключении кратко представлены результаты работы.

1 СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

По Гальсковой и Гез (2005, 40-43), с самого начала (с 50-ых годов 18-го века) иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках разных народов. В настоящее время, *основная и ведущая цель в преподавании иностранного языка — коммуникативная цель*, т.е. формирование и развитие у учащихся речевой компетенции в различных видах речевой деятельности. Эта цель определяет весь учебный процесс. По авторам (Там же, 42), в отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения.

Гальскова и Гез отмечают, что содержание обучения иностранным языкам составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя, учебную деятельность учащегося, учебный материал, а также процесс его усвоения. Сферы общения, ситуации общения, тема и тексты — главные компоненты содержания обучения иностранным языкам. (Гальскова и Гез 2005, 123-129.)

По Гальсковой и Гез, методическими принципами обучения иностранным языкам являются, в частности: 1) коммуникативная направленность обучения, т.е. обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении; 2) усвоение учащимся изучаемого языка как средства межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению; 3) обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру учащегося. (Гальскова и Гез 2005, 150-154.)

Колкер и др. (2004, 12) подчеркивают, что планирование и проведение занятия — это два аспекта, в которых проявляется любая методическая концепция. Её основной идеей является то, что сотрудничество преподавателя с учащимся направлено на развитие умений самостоятельно учиться.

1.1 Обучение грамматике иностранного языка

Гальскова и Гез (2005, 305) отмечают, что под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения. Роль грамматической теории либо преувеличивалась, либо недооценивалась или вовсе исключалась в истории преподавания иностранных языков. (Гальскова и Гез 2005, 305.)

Также Эломаа (Elomaа 2009, 137-138) описывает, что по некоторым исследователям, грамматика такая же важная, как и коммуникативность в обучении иностранным языкам. Например, для соответствия языковым нормам, грамматика необходима, и для взрослых легче усваивать язык сознательно. Сознательность создает разумное и позитивное отношение к изучаемому языку.

Об отборе продуктивной и рецептивной грамматики Гальскова и Гез (2005, 310) отмечают, что сущность отбора грамматического материала для школы заключается в создании такого грамматического минимума, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач обучения. По Щукину и Верещагину (1981, 114), изучение грамматики учащимися и студентами-русистами подчинено основной цели — помочь практически овладеть языком. Это определяет особенности построения всего курса практических занятий по грамматике и устной речи.

На взгляд Щукина и Верещагина (Там же, 118), именно синтаксису должно быть уделено преимущественное внимание, так как только в синтаксисе рассматривается наименьшая единица общения, какой является предложение. Слово и предложение функционируют только в контексте, в определенной ситуации, и поэтому любые грамматические структуры целесообразно изучать с учетом этой особенности. Практическое усвоение студентами грамматического материала требует от преподавателя на всех этапах обучения продуманной системы упражнений, активизирующих речь (Там же, 114). Эломаа отмечает (Elomaа 2009, 138), что при рассмотрении грамматики предложение самое естественное как базовая конструкция.

По Гальсковой и Гез (2005, 312), к основным этапам работы над новым грамматическим явлением относятся: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении. Они также описывают (Там же, 313-314),

что в качестве основных способов объяснения грамматики в школе используются индукция, т.е. движение познания от частного к общему, и дедукция, которая означает движение познания от общего к частному. Выбор того или иного способа объяснения зависит от ряда факторов: 1) характер самого грамматического явления, 2) наличие или отсутствие аналогичного грамматического явления в родном языке, 3) языковая подготовка учащихся и их речевой опыт и 4) назначение грамматического материала. Кроме того, авторы отмечают (Там же, 315), что таблицы и схемы обладают адекватной внутренней наглядностью, которая обеспечивает учащимся лучшее понимание и более прочное закрепление, но, например, они не дают полного представления о закрепляемом материале.

Щукин и Верещагин (1981, 114) подчеркивают, что овладение речью невозможно без большой тренировки. При наличии лингафонного кабинета каждый урок можно начинать с тренировочных упражнений. По Гальсковой и Гез (2005, 315), упражнения должны быть одноцелевыми, содержать наглядные, максимально простые образцы и исключать механические приемы усвоения, предпочитая им творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Упражнения — важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения.

1.2 Учебник при обучении иностранным языкам

По Эломаа (Elomaа 2009, 30-31), учебные материалы исследуются в течение нескольких последних десятилетий. Учебник согласно учителям и студентам, ещё самый популярный учебный материал. Для учителей учебник предоставляет ясную основу обучения, и учащиеся могут, в

частности, повторять и уточнять сведения с помощью учебников. Эломаа отмечает (Там же, 142), что в учебниках иностранных языков грамматика может предоставляться, например, по следующим критериям:

- Растущая степень трудности в системе языка;
- Объяснение причин трудностей через противопоставления языковых форм родного и изучаемого языка;
- Направление изучения по практическому использованию языка;
- Использование иллюстраций для облегчения изучения грамматических явлений.

Эломаа (Там же, 144) отмечает, что изучение грамматики самое эффективное, когда учащийся сам догадывается, как правила строятся. Сам язык предлагает самые лучшие возможности для этого. Однако нельзя пренебрегать и грамматикой. Грамматика не может быть центром обучения, а нужно учиться в реальном контексте. По Щукину и Верещагину (1981, 114-118), также тексты художественной литературы можно использовать при отработке грамматических структур. На практических занятиях по грамматике лучше, что ученики работают не с отдельными словами, а с целыми предложениями и отрывками из художественной литературы. Также Гальскова и Гез (2005, 50) отмечают, что важно повышать удельный вес значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым. См. также Эломаа (Elomaa 2009, 140).

По Гальсковой и Гез (2005, 305), при изучении простых конструкций теоретические пояснения необязательны, так как с помощью упражнений можно раскрыть значение грамматической формы и ее использование в речевом общении. Беглость речи развивается в данном случае одновременно с языковой и стратегической компетенцией. Эломаа (Elomaa 2009, 146) добавляет, что грамматические явления должны также представляться полными и в достаточной обширности, хотя это по уровню учащихся не выглядело бы необходимым.

По Колкеру и др. (2004, 7), чтобы показать учащемуся важность

языковых упражнений, урок должен быть запланирован так, чтобы каждая языковая единица была представлена функционально, т.е. как определенный коммуникативный блок. На начальном этапе, пока языковая компетенция учащихся достаточно ограничена, задания могут выполняться как свободное комбинирование разнообразных опор, предлагающихся в отдельных заданиях. По авторам (Там же, 10), коммуникативные опоры одновременно и упрочивают навыки, и ненавязчиво подсказывают учащимся, что можно сказать в том или ином случае и как оформить мысль. Задания с коммуникативными опорами являются полезными и для сильных, и для слабых учащихся.

Аалто и Схоре (Aalto, Shore 1995, 111) отмечают, что с помощью иллюстраций и подписей к ним возможно эффективно подчеркивать важные в текстовых совокупностях вещи. По авторам, при выборе и составлении иллюстраций и подписей к ним нужно обращать внимание, по крайней мере, на некоторые из следующих подробностей:

- Поддерживают ли иллюстрации и подписи к ним текст?
- Умножает ли иллюстрации и подписи к ним информацию?
- Объединяют ли они информацию или проясняют ли они содержание?
- Помогают ли иллюстрации и подписи к ним прочному запоминанию?
- Вызывает ли материал изображения мысли или чувства?
- Развлекают ли иллюстрации и подписи к ним?

По Эломаа (Elomaa 2009, 244), даже самый лучший учебный материал не работает хорошо без квалифицированного учителя. Учителям требуется все больше многосторонних знаний о прагматических, лингвистических, дидактических, педагогических и межкультурных факторах. Другими словами, преподавателю надо уметь учиться.

2 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Метод

Методом данной просеминарской работы является контент-анализ. Это один из основных методов, который используется в разных видах качественных исследований (Tuomi et al 2009, 91). В современной науке есть также второй тип контент-анализа: количественный. «Контент-анализ (англ. content analysis - анализ содержания) — количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей (Добреньков 2006, 568). Наше исследование является качественным.

По Туоми (Tuomi et al 2009, 103), с помощью качественного контент-анализа документы можно анализировать систематически и объективно. Цель контент-анализа — создать словесное и ясное описание об исследуемом явлении, организовать документ в сжатую форму и умножить ценность информации документа. (Там же, 108). Под

документами в контент-анализе понимают книги, статьи, дневниковые записи, письма, интервью, дискуссии, рапорты и т.д. (Там же, 103).

По мнению американского исследователя Дж. Гербнера, все многочисленные методики контент-анализа можно свести к ответам на следующие вопросы: 1) что в сообщениях есть?, 2) что из этого важно для коммуникатора?, 3) что из этого представляется коммуникатору хорошим и плохим, правильным и неправильным? и 4) что соотносится с чем и как? (Филатова 2006, 204).

2.2 Материал

В данной просеминарской работе как объект анализа мы используем учебник русского языка для финнов «Можно! 1». Этот учебник первоначально предназначен для начальных курсов и используется в гимназиях и в обучении взрослых. Книжную серию «Можно!» мы использовали во время нашей педагогической практики.

Авторы учебника «Можно! 1» Марья Егоренков, Сирпа Пийспанен и Туула Вяйсянен. Учебник напечатан издательством «Отава» в Кеуруу в 2004 году. Книжная серия «Можно!» состоит из трех учебников: «Можно! 1», «Можно! 2» и «Можно! 3». Учебники «Можно! 1» и «Можно! 2» содержат отдельные книги для упражнений, но в учебнике «Можно! 3» тексты и упражнения в одной книге. В серию входят также дополнительные материалы: ключи к упражнениям, справочник для преподавателя и магнитофонные записи для студентов и для работы.

Саяваара и др. (2007, 82) отмечают, что лучше писать много о небольших темах, чем писать мало о многочисленных вещах. Поэтому мы ограничили наше исследование на одном грамматическом явлении.

Мы исследуем, как первое грамматическое явление после изучения кириллических букв, т.е. категория рода существительного, представлена в учебнике «Можно! 1». Далее мы используем следующие сокращения:

- | | | |
|-------------------------------|---|-------|
| - текстовая книга «Можно! 1» | - | ТКМ и |
| - книга упражнений «Можно! 1» | - | КУМ. |

2.3 Анализ представления рода имен существительных в учебнике «Можно! 1»

2.3.1 Общие положения

В учебнике «Можно! 1» род имен существительных представлен в самом начале грамматических явлений, и это — первое грамматическое явление после изучения ударения и кириллических букв (См. таблицу 1).

ТАБЛИЦА 1: Общие положения введения категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

ТКМ	-(С. 96-97) категория рода имен существительных в самом конце книги перед словарем в начале части «Грамматика» -таблица и ее краткие объяснения -нет упражнений
КУМ	-(С. 20-21) больше теории сразу перед первым уроком с иллюстрациями, в разделе «Поехали! Закуски грамматики». -сразу после теории одно упражнение (номер 1)

Род имен существительных — одно из самых основных и одно из самых больших грамматических явлений, так как оно все время широко используется в русском языке. Имена существительные, имена прилагательные, формы прошедшего времени и причастия, местоимения и также числительные (один, два) изменяются по роду имен существительных. Иначе говоря, род имен существительных

влияет на большинство слов в предложениях. Поэтому, очень важно представить это явление в самом начале изучения русского языка. Категория рода имен существительных также сравнительно легкая конструкция для усвоения (См. гл. 2.2).

2.3.2 Теоретические особенности введения категории рода

Содержание теории в учебнике упрощенное по сравнению с книгой русской грамматики (Ojanen 1994, 29-35), но все-таки теории довольно много (См. таблицу 2).

ТАБЛИЦА 2: Теоретические особенности введения категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

ТКМ	<ul style="list-style-type: none"> -теории много -короткое описание вообще о роде существительных -одна наглядная таблица с примерами по родам -лаконичные объяснения в трех пунктах связаны с таблицей -два дополнительных, связанных с родом, объяснения о профессиях -дополнение о том, что слова с окончаниями -а и -я, описывающие людей мужского пола — слова мужского рода
КУМ	<ul style="list-style-type: none"> -теории много -короткое описание рода существительных -группировка родов с примерами и краткими объяснениями в форме списка с иллюстрациями -русские примеры не переведены, это видно в иллюстрациях

Противопоставления языковых форм финского и русского языка при представлении рода имен существительных нет в этом учебнике. Однако, в учебнике подчеркнута, что в русском языке имена существительные делятся на три группы.

В учебнике «Можно! 1» почти вся теория написана на финском языке, но примеры написаны на русском языке. В КУМ в иллюстрациях названия родов также по-русски. Все примеры в теории в ТКМ на русском языке также переведены на финский язык, что облегчает выучивание новых

слов. Если нет перевода, слова заимствованы и уже знакомы для финских учащихся (например, «такси») или это легкие слова, которые знакомы из текста. В начале изучения русского языка лучше, что объяснение грамматики на родном языке, потому что тогда важнее изучать основные факты языка, например, как представиться, чем грамматические явления на изучаемом языке.

2.3.3 Упражнения

Доля упражнений при представлении рода имен существительных минимальна (См. таблицу 3).

ТАБЛИЦА 3: Упражнения при введении категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1».

ТКМ	-нет упражнений
КУМ	-одно одноцелевое задание (номер 1) на определение рода -в упражнении 27 имен существительных -многие слова те же самые, как и в теории

Это единственное упражнение можно отнести к разряду подготовительных на узнавание и дифференциацию грамматического явления. Упражнение не такое коммуникативное, хотя в самом начале изучения языка коммуникативные задания могут быть слишком трудными, потому что тогда у учащихся еще очень ограниченный запас слов. В учебнике «Можно! 1» грамматика входит в книгу упражнений и так это конкретно связано с практикой. Это практично, потому что, как указывалось выше, упражнения — очень важный этап в работе над грамматикой (См. гл. 2.1, Гальскова и Гез 2005, 315).

2.3.4 Иллюстративный материал

В текстовой книге «Можно! 1» при представлении рода имен существительных есть три рисунка, которые связаны с каждым родом.

Иллюстрации помогают запоминать детали теории и дополняют саму теорию. Рисунки вызывают чувства и мысли, связанные с теорией (См. приложение 1).

3 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной просеминарской работе мы анализировали теоретические особенности, упражнения и иллюстрированный материал при представлении категории рода имен существительных в учебнике «Можно! 1». Как метод мы использовали качественный контент-анализ.

Мы пришли к выводу, что представление рода имен существительных в учебнике «Можно! 1» сжатое. В учебнике «Можно! 1» часть теории достаточно большая, но для практики дается только одно упражнение. Часть теории немного бессвязна, потому что представлена отдельно от контекста и текста. Примеры написаны на русском и на финском языке, что очень полезно. По нашему мнению, таблица в текстовой книге «Можно! 1» не такая ясная, потому что в ней разные слова классифицированы по роду и по-фински, и по-русски. Было бы лучше, если окончания слов были бы отдельно иллюстрированы в таблице без слов, или слова были бы выделены жирным шрифтом или другим способом. В учебнике «Можно! 1» род имен существительных представляется, может быть, больше для самостоятельного изучения. В книге только одно задание для практики, хотя это явление такое важное

в грамматике. Упражнение ясное и хорошее. Может быть, что авторы книги думают, что категория рода имен существительных повторяется в книге в других контекстах, и так учащемуся не надо концентрироваться на этом в самом начале изучения.

Иллюстрации в учебнике при представлении рода имен существительных помогают учащемуся понимать теорию глубже. Иллюстрации объединяют информацию и их достаточно много.

Этот учебник для взрослых и молодежи, и также содержание, по крайней мере, при представлении этого явления подходит для людей этого возраста. Для детей содержание должно быть другое. Вообще все нужное, чего в учебниках нет, преподаватель может добавлять сам. Например, хотя в учебнике «Можно! 1» коммуникативных заданий нет при представлении рода имен существительных, учитель может предложить задания отдельными материалами.

В будущем было бы интересно исследовать также другие грамматические явления и иллюстративный материал этого учебника и, может быть, также сравнивать результаты с другими учебниками русского языка.

4 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Исследовательская литература

- Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Добренев, В.И., Кравченко, А.И. 2006. *Методы социологического исследования*. Москва: ИНФРА-М.
- Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. 2004. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Щукин, А.Н., Верещагин, Е.М. 1981. *Методика преподавания русского языка за рубежом*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Aalto, S., Shore, S. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. 1995. *Kelaa vähä: kirjoituksia nuorista ja kielestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, M. 1994. *Venäjän kielioppi*. Juva: WSOY.
- Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Источники

Егоренков, М., Пийспанен, С., Вяйсянен, Т. 2004. *Можно! 1 Тексты:*

Venäjän alkeiskurssi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. С. 133

Егоренков, М., Пийспанен, С., Вяйсянен, Т. 2004. *Можно! 1 Упражнения:*

Venäjän alkeiskurssi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. С. 203.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Иллюстрации в книге упражнений

«Можно! 1»

Поехали!

ALKUPALAT KIELIOPISTA

SUBSTANTIIVIN SUKU

Venäjän kielen substantiivit jaetaan kolmeen ryhmään, joita nimitetään suvuiksi: maskuliinit, feminiinit ja neutrit. Sanojen suku selviää yleensä sanan viimeisen kirjaimen perusteella. Kaikki miestä tarkoittavat sanat ovat maskuliineja ja naista tarkoittavat feminiinejä.



Maskuliinit

- konsonanttiin tai й-kirjaimen päättyvät sanat: суп, шашлык, чай
- osa ь-merkkiin päättyvistä sanoista: кисель, картофель
- miestä tarkoittavat sanat: папа, сын, дедушка



Feminiinit

- а- tai я-kirjaimen päättyvät sanat: котлета, сметана, водка
- osa ь-merkkiin päättyvistä sanoista: соль, любовь
- naista tarkoittavat sanat: мама, дочка, бабушка



Neutrit

- о-tai e-kirjaimen päättyvät sanat: филе, вино, пиво
- мя-räätteiset sanat: имя, время
- lainasanat: меню, такси

Poikkeus: sana кофе on maskuliini (tulee sanasta кофей).