

Трудности обучения школьников-иммигрантов – на основе интервью с преподавателями

Дипломная работа
Янетте Хаккарайнен

Отделение языковедения
Кафедра русского языка и культуры
Университет г. Ювяскюля
Декабрь 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Janette Hakkarainen	
Työn nimi – Title Trudnosti obušenija školnikov-immigrantov— na osnove intervju s prepodavateljami (Maahanmuuttaja-opiskelijoiden oppimisvaikeudet opettajien haastattelujen pohjalta)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level pro gradu-tutkielma
Aika – Month and year joulukuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 64+10
Tiivistelmä – Abstract <p>Maahanmuuttajien määrä suomalaisissa kouluissa on kasvanut merkittävästi. Venäjää äidinkielenään puhuvat koululaiset ovat kolmanneksi suurin maahanmuuttajien ryhmä. Tämä tulee huomioida myös opetuksen suunnittelussa. Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen auttavat maahanmuuttajia integroitumaan yhteiskuntaan. Tästä huolimatta kaksi- tai monikielisten koululaisten oppimisen vaikeuksia on tutkittu vähemmän kuin syntyperäisten kielen puhujien vastaavia.</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia monialaisen opettajaryhmän haastattelujen pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia oppimisvaikeuksia suomalaisessa koulussa opiskelevilla maahanmuuttajaoppilailta on, millä tavoin maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet ilmenevät ja huomaavatko opettajat eroa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksissa äidinkielessä ja toisessa kielessä. Tutkimus on laadullinen ja se pohjautuu vuosina 2010–2013 suoritetun DIALUKI-projektin 22 opettajan haastatteluaineistoon. Opettajat toimivat eri tahoilla maahanmuuttajien kanssa aina heidän maahan saapumisen alusta heidän kouluun integroitumiseen saakka.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien mielestä, äidinkielellä on sekä negatiivisia, että positiivisia vaikutuksia maahanmuuttajan toisen kielen oppimiseen. Negatiiviset vaikutukset näkyvät kielioppiasioissa ja kirjainten sekoittamisena. Positiiviset vaikutukset, jotka ovat suurempia, perustuvat siihen, että äidinkielen osaaminen on pohja toisen kielen oppimiselle.</p> <p>Tutkimuksesta ilmeni, että konkreettiset vaikeudet maahanmuuttajilla näkyvät suomen kielen kielioppiasioissa, muun muassa diftongeissa, geminaatioissa ja kaksoisvokaaleissa. Sitä, voidaanko näiden perusteella maahanmuuttajalla määritellä olevan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, ei voida sanoa. Lisäksi kävi ilmi, että maahanmuuttajien oppimisen vaikeuksiin vaikuttavat monet muut tekijät, jotka ovat yhteydessä koko oppimisprosessiin, kuten esimerkiksi keskittymisen häiriöt.</p>	
Asiasanat – Keywords maahanmuuttaja, venäläinen maahanmuuttaja, oppimisvaikeudet, dysleksia	
Säilytyspaikka – Depository Jyx-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ	5
2 РУССКОГОВОРЯЩИЕ ИММИГРАНТЫ В ФИНСКИХ ШКОЛАХ.....	8
2.1. Подготовительное обучение.....	9
2.2 Преподавание финского как второго языка	10
2.3 Преподавание родного языка школьника-иммигранта.....	11
2.4 Специальная педагогика	12
2.5 Обучение на втором языке.....	13
2.6 Родной язык на основе изучения второго языка	14
3 ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ.....	16
3.1 Трудности в обучении школьников-иммигрантов	18
3.2 Определение понятия <i>дислексия</i> и <i>дисграфия</i>	20
3.2.1 Исторические черты дислексии	22
3.2.2 Фонологическая и орфографическая компетенция	23
3.2.3 Предпосылки возникновения дислексии.....	25
3.3 Другие трудности	27
3.3.1 Трудности с концентрацией внимания и поведения	28
3.3.2 Трудности обучения в математике	29
4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ	31
4.1 Представление проекта DIALUKI	31
4.2 Качественное исследование	32
4.3 Метод исследования.....	33
4.4 Материал исследования	34
4.5 Контент-анализ	35
5 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ	37
5.1 Трудности обучения на неродном языке.....	38
5.1.1 Негативное влияние родного языка в изучении второго языка	40
5.1.2 Положительное влияние родного языка в изучение второго языка	42
5.2 Проблемы чтения и письма	45
5.3 Другие проблемы.....	52
5.4 Выводы	55
6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Вопросы для интервью.....	65

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Знаки транскрипции	69
Список использованной литературы	71

1 ВВЕДЕНИЕ

Данная дипломная работа посвящена изучению трудностей, которые появляются у школьников из семей иммигрантов в процессе обучения. Данная работа основывается на мнении преподавателей, имеющих опыт работы с детьми-иммигрантами в Финляндии. Число русскоговорящих иммигрантов в Финляндии увеличивается, и на данный момент эта группа иммигрантов не является малочисленной. (Säävälä 2012, 9.) Статистика показывает, что языковой и культурный фон учеников в финских школах становится всё более и более многообразным. Количество иммигрантов в стране всё время увеличивается. В конце 2013 года эта цифра составила 5,3% от всего населения Финляндии. (SVT 2014.) Прибытие русскоговорящих иммигрантов имеет влияние на все стороны общественной жизни, а также на обучение. То, что количество русскоговорящих иммигрантов увеличивается, должно быть учтено в обучении. Мы считаем, что указанные факты обосновывают актуальность темы нашего исследования. Нужно отметить, что каждый ученик имеет одинаковое право на обучение. Это значит, что русскоговорящие иммигранты также имеют такое право.

Законодательство об образовании иммигрантов в Финляндии имеет своей целью сделать иммигрантов равными членами финского общества. Образование играет огромную роль при интеграции иммигрантов в общество. (Opetushallitus 2001, 7.) Сначала иммигрантам важно овладеть финским языком, без чего невозможно стать полноценным членом общества. Недостаточность владения языком затрудняет интеграцию и может привести к отчуждению от общества, поэтому, несомненно, важно своевременно наблюдать и замечать трудности в изучении языка.

Дети из русскоговорящих семей, прибывших в Финляндию, имеют определенные знания и умения. В связи с отсутствием хорошего знания финского языка, они нуждаются в дополнительном обучении. По этой причине государство организует для них обучение, которое помогает им интегрироваться в финское общество. Нужно отметить, что в настоящее время молодое поколение качественно отличается от более ранних поколений: молодые люди имеют другое мировоззрение, образ жизни и образ мыслей. У них другое воспитание. Все больше появляется учеников, имеющих разные трудности в учебе, не только среди финских учеников, но также среди иммигрантов вообще. Это является следствием того, что научное и общественное сознание людей стало шире, и специалисты стали видеть те проблемы, которых раньше никто не замечал. Тема трудностей обучения на родном языке более исследована, чем проблемы, связанные с трудностями в обучении на втором иностранном языке. На данный момент сложно сказать точно, в чем заключается проблема: в способности обучаться, или это связано с учебой на неродном языке.

В контексте нашей работы под понятием *школьники* понимаются школьники-иммигранты, которые переехали в Финляндию или которые родились в Финляндии в семьях иммигрантов. (Opetushallitus.) Задачей обучения иммигрантов в Финляндии является интеграция иммигрантов в общество как его равноправных членов. Образование является не просто способом интеграции, но

и одновременно возможностью получить образование вместе с детьми, говорящих на финском языке. (Nissilä 2014, 6.)

Целью нашего исследования является выяснить, какие трудности в обучении есть у школьников-иммигрантов, учащихся в финских школах на финском языке, и являются ли такие трудности следствием того, что дети учатся на неродном языке или являются данные трудности следствием других факторов. В нашем исследовании мы рассматриваем трудности в обучении иммигрантов с точки зрения преподавателей. Нам интересно знать их мнения о том, с какими трудностями преподаватели сталкиваются и какие пути решения проблем они находят. Несмотря на то, что в материале нашего исследования, собранном из проекта DIALUKI, говорится об иммигрантах из различных стран, мы подробно рассмотрим ситуации, связанные именно с русскоговорящими иммигрантами.

Рассматривая материалы проекта «Диагностика навыков чтения и письма на родном и на иностранном языках» (DIALUKI) (См. главу 4.1) проведенного на основании исследования мнений преподавателей, мы хотим найти ответы на следующие вопросы: 1) Какие трудности видят преподаватели в обучении иммигрантов, учащихся на иностранном языке? 2) Каким образом, по их мнению, выявляются трудности в обучении среди иммигрантов? 3) Сталкиваются ли преподаватели теми же самыми трудностями у школьников в чтении и письме на родном, как и на втором языке?

2 РУССКОГОВОРЯЩИЕ ИММИГРАНТЫ В ФИНСКИХ ШКОЛАХ

Конституция Финляндии гарантирует бесплатное обучение для каждого гражданина (Finlex 1999), иммигранты не являются исключением. Русскоговорящие иммигранты всегда были в Финляндии, и наибольший интерес к ним возник тогда, когда возросло общее количество иммигрантов из разных стран в финском обществе (Paavola, Talib 2010, 99). Одной из причин иммиграции может быть историческая. По мнению Е.Ю. Протасовой (2004, 53), в Финляндии, существуют три группы русскоязычных иммигрантов. Самую большую группу составляют ингерманландские финны. Эта группа репатриантов в Финляндию считается иммигрантами, несмотря на то, что они в действительности возвращаются обратно. Основным языком этой группы – русский. Вторая группа, это российские иммигранты, которые переезжают в Финляндию из-за работы, учебы или по семейной причине. (Протасова 2004, 53; Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kuntäjä, Reuter 2004, 22.) Третья группа является малочисленной, и состоит из бывших граждан Советского Союза. У этой группы

основной язык – русский, хотя они не являются русскими по национальности. (Протасова 2004, 53.)

Нужно заметить, что в целом группа русскоговорящего населения увеличивается, также, как и увеличивается число русскоязычных школьников-иммигрантов в финских школах. Несмотря на это, уровень знания русской культуры и русской школьной культуры среди преподавателей в Финляндии является низким. (Paavola et al. 2010, 105.) Различие между школами в Финляндии и России является значительным. Финская педагогическая культура отличается от русского способа преподавания, не говоря уже о конкретных методах в школах. (Там же, 106.)

В России роль преподавателя центральная, преподаватель - это очень ценный специалист. Он считается полным авторитетом, вся информация, которую он преподает, является правильной и не подлежит сомнению. Хорошим методом обучения у таких преподавателей может быть, например, полное заучивание учебного материала. В финской системе преподавания авторитет учителя немного другой. Выказывание своего мнения, ведение диалога на равных с учителем, самостоятельность и ответственность за свое обучение являются главными методами преподавания в финских школах для всех, включая школьников-иммигрантов. (Paavola et al. 2010, 106-107.)

2.1. Подготовительное обучение

Интеграция иммигрантов-детей школьного возраста в финское общество начинается с изучения языка. Каждый ученик-иммигрант имеет возможность участвовать в подготовительном обучении перед поступлением в школу. Такое преподавание направлено на иммигрантов с недостаточным знанием финского

языка, чтобы они смогли учиться в группах основной школы. Преподавание подготовительного обучения соответствует плану обучения, который адаптирован специально для иммигрантов. Обычно подготовительное преподавание длится один год, после чего ученик переводится в класс, подходящий для него согласно его возрасту. Школьники из разных стран, учащиеся на подготовительном обучении, имеют разный уровень учебной подготовки. Они могут быть разного возраста и между ними есть определенные различия в готовности учиться. В итоге, можем подчеркнуть, что цель подготовительного обучения – способствовать развитию детей-иммигрантов, чтобы дать им возможность интегрирования в финское общество. (Nissilä 2014, 8.)

2.2 Преподавание финского как второго языка

Ребенок обучается в основной школе, которая в Финляндии длится девять лет (Nissilä 2014, 9). Статистика показывает, что количество иноязычных учеников в общеобразовательной школе Финляндии увеличивается. На данный момент среди всех школьников преобладают дети, говорящие на финском языке, на втором месте находятся дети, говорящие на шведском, как на родном языке. Русскоговорящие дети занимают третье место в финских школах. (Opetushallitus) Можем предположить, что в будущем данная статистика будет меняться.

Согласно плану образования, у школьников, говорящих на финском языке как на иностранном, есть возможность изучать его вторым языком. Такое обучение подходит школьникам, у которых финский или шведский язык неродной, а также для школьников-иммигрантов, у которых уровень этих языков недостаточный. Возможно, что ученик, параллельно с обучением на финском, как на родном языке, получает частично преподавание финского как второго языка. Также вместо преподавания на финском как на родном, обучение может проводиться

полностью на финском, как на втором языке. Проще говоря, частичное обучение на финском подразумевает совмещение двух программ обучения – когда часть предметов проводится на финском как втором языке, а другая часть на финском как на родном. Полное обучение на финском языке – это когда все учебные предметы проводятся на финском как на втором языке. Из этих вариантов, чаще используется первый. (Nissilä 2014, 9-10.)

2.3 Преподавание родного языка школьника-иммигранта

В начале 21-го века закон об образовании в Финляндии стал больше обращать внимание на важность знания родного языка в процессе обучения школьников-иммигрантов. Сохранение или изучение родного языка считаются важными, поэтому законом предусматривается возможность его изучения в школе. (Протасова 2004, 91.) Итак, преподавание родного языка поддерживается в обучении иммигранта в финской школе. Такое преподавание возможно при поддержке государства. (Nissilä 2014, 10.) Согласно учебному плану, количество обучения родного языка состоит из двух учебных часов в неделю (Протасова 2004, 94). Разные исследования подтверждают, что родной язык школьника влияет на изучение второго иностранного языка. Процесс обучения требует знания родного языка, через которое уже сформировалась картина мира, а также сформулировалось определенное мировоззрение о своем языке. (Nissilä, Martin, Vaarala, Kuokka 2009, 59.) Несмотря на важность преподавания родного языка, оказалось, что в школах не всегда устраивается обучение иммигрантов на их родном языке. Обычно сложность организации такого обучения связана с тем, что в группе участвует не больше, чем четыре школьника или подходящий преподаватель отсутствует. (Nissilä 2014, 11.)

2.4 Специальная педагогика

Система образования в финских школах построена таким образом, что, если школьнику нужна поддержка в обучении, у него есть возможность ее получить. Различная поддержка нужна не только ученикам из основного населения страны, но и детям иммигрантов. В то же время, если ученик является иммигрантом, это не значит автоматически, что у него трудности в учебе и ему нужна специальная поддержка. Способами поддержки могут быть индивидуальный план обучения, дополнительное обучение, и вспомогательные факультативные занятия со школьным руководителем и работниками школьной службы. Если ранее перечисленных способов оказания поддержки будет недостаточно, то есть возможность получить поддержку, основанную на методах, применяемых в специальной педагогике. (Sarlin 2014, 20.) Существуют различные сферы специальной педагогике, но способы помощи всегда зависят от трудностей школьника. Методы, используемые в неполной специальной педагогике предназначены. Неполная специальная педагогика (финск. *osa-aikainen erityispedagogiikka*) предназначена для тех учеников, у которых есть трудности обучения, проблемы интеграции или в тех случаях, когда другие способы поддержки в обучении не помогают. Специальная педагогика нужна, например, в связи с проблемами, возникающими у слишком эмоциональных детей, а также если есть проблемы поведения или трудности с концентрацией внимания. (Там же 2014, 28.)

Согласно А. Лааксонену (Laaksonen 2007, 97) по сравнению с финскими школьниками, среди школьников-иммигрантов существует определенное количество детей с недостаточными базовыми знаниями. В следствие этого, перевод школьников-иммигрантов на обучение по специальной педагогике не может быть только следствием плохого знания финского языка. Несмотря на это, в некоторых муниципалитетах по программе специального преподавания обучается больше иммигрантов, чем финских школьников, которым такая программа требуется. Автор также размышляет о том, насколько необходимо специальное преподавание среди школьников-иммигрантов, действительно ли

проблема настолько большая, что они не могут учиться в нормальном классе или, может быть проблема заключается в том, что преподаватели не распознают различия между все еще неразвитым финским языком и конкретными трудностями в обучении.

2.5 Обучение на втором языке

Когда мы говорим об обучении на втором языке, важно обратить внимание на то, что для школьника-иммигранта финский язык является вторым, а не иностранным языком. Эти два понятия являются очень похожими, и по этой причине мы их рассмотрим подробнее. Можно сказать, что различие между понятиями *второй язык* и *иностраный язык*, существует в области обучения. Язык как иностранный, изучается в пространстве, где язык не употребляется как основное средство коммуникации в обществе. Вместе с тем, изучение языка как второго означает, что изучение происходит в пространстве, где язык используется как основное средство коммуникации. (Dufva, Vaarala, Pitkänen 2007, 157.) Для школьников-иммигрантов язык финского общества является вторым языком, а не иностранным. Например, английский язык, изучаемый учеником-иммигрантом в финской школе, является иностранным языком.

Одна из важнейших задач – интеграция школьника-иммигранта. Школьное пространство дает отличные возможности для интеграции, потому что в школе финский язык используется для всех видов коммуникации на уроках, а также по большей части на переменах. Также важно, что школьник-иммигрант может использовать в школе также и свой родной язык, таким образом, не забывая его. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen, Dufva 2014, 39.) Родной язык школьника является базой для изучения второго языка (Launonen 2007, 240).

2.6 Родной язык на основе изучения второго языка

Дифференциация между развитием типичного и нетипичного владения вторым языком является сложной задачей для многих педагогов несмотря на то, что у преподавателей имеется опыт преподавания детям со специальными потребностями. Для каждого учителя второго языка важно знать, на каком уровне ученик знает свой родной язык. Обычно уровень владения родным языком, раскрывает возможные проблемы с фонологией и грамматикой во втором языке. Если у ученика есть проблемы с фонологией и грамматическими структурами в родном языке, то есть большая вероятность, что у него будут проблемы также с овладением вторым языком. (Helland 2008, 63.)

Понимание трудностей в обучении второго языка требует наблюдения, не только за тем, как увеличиваются знания второго языка, а также за тем, насколько хорошо ученик способен освоить родной язык. Такое наблюдение невозможно без интенсивного сотрудничества между всеми учителями, преподающими школьникам-иммигрантам. Дуфва и др. (Dufva, Vaarala, Pitkänen 2007, 160) описывают уровни, на которых проявляется сотрудничество. Согласно авторам, сотрудничество между преподавателями помогает выяснить, есть ли у учеников трудности в других предметах. Это способствует выявлению конкретных трудностей в обучении и предоставлению своевременной помощи школьнику-иммигранту, имеющему такие проблемы. Сотрудничество также помогает выявить иные школьные проблемы, влияющие на обучение ученика.

В нашем исследовании нам интересно узнать, существуют ли у школьников-иммигрантов одинаковые трудности в чтении и письме на родном и втором языках. Дуфва и др. считают, что приобретенное умение читать на родном языке, проявляется также во втором языке. Техника чтения, которая уже имеется у ребенка, помогает изучать новый язык. Полученные однажды навыки чтения, проявляются в любом изучаемом языке, но также имеются элементы, которые существуют только в данном языке. Согласно исследованию Дуфвы и др. (Dufva,

Vaarala, Pitkälä 2007) существуют два взгляда на проблемы чтения. В соответствии с первой точкой зрения, чтение для школьника является сложной задачей, независимой от языка, на котором он читает. С другой точки зрения, трудности чтения вызваны различием в написании и логическом построении предложений, отличающимися от родного языка. (Dufva, Vaarala, Pitkälä 2007, 162.) Несмотря на то, что обе позиции оказались недостаточными для полного определения проблемы чтения на втором языке, мы считаем, что обе позиции поддерживают наше представление о том, что родной язык школьника-иммигранта влияет на изучение второго языка.

3 ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Есть много теорий, объясняющих различные аспекты, которые могут препятствовать изучению языка. Трудности в обучении могут быть условно разделены на несколько групп: трудности устной речи, чтения и письма, математики или внимательности, а также трудности эмоциональных расстройств или проблем поведения. (Niilo Mäki Instituutti) По Ахонену и др. (Ahonen, Aro, Siiskonen, Ketonen 2004), в последнее время проблемы языкового развития среди детей стали больше интересовать исследователей, и в следствие этого, понимание развития языка детей и опознание языковых проблем увеличилось. Несмотря на это, в обществе, которое все время развивается, и становится более поликультурным, возникают новые сложности, связанные с изучением языковых проблем. (Ahonen, Aro, Siiskonen, Ketonen 2004, 369.) Несмотря на то, что в Финляндии два государственных языка, исследования о развитии языка и его нарушений обычно концентрируются на одноязычных детях (Launonen 2007). Ахонен и др. рассматривают понятие и проблемы языка с точки зрения финской, а также, в целом, западной языковой системы обучения языку. Авторы

подчеркивают, что совсем иные проблемы возникают в опознании трудностей в обучении, когда язык и культура ребенка незнакомы для исследователя. (Ahonen, Aro, Siiskonen, Ketonen 2004, 369.) Наряду с Ахоненом, многие другие исследователи (напр. Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes 2009; Arvonen, Katva, Nurminen 2010) обратили внимание на то, что все трудности в обучении связаны между собой. Возможно, что слабые навыки чтения и письма у школьников наблюдаются только, когда у ребенка уже имеются трудности в обучении (Ahonen, Marttinen, Siiskonen 2004, 19). В нашем исследовании мы сосредотачиваемся на понятии *дислексия*, которое в более широком смысле определяет трудности чтения и письма. Далее мы рассмотрим понятие дислексии более подробно. (См. главу 3.2)

Ю. Нияковска (Nijakowska 2010) исследует понятие дислексии с точки зрения двуязычных детей. Согласно автору, дети с дислексией требуют мультисенсорного подхода в обучении, и в наше время указанная точка зрения широко известна. Проблема, связанная с трудностями в обучении детей, говорящих на втором иностранном языке, не изучена настолько хорошо. (Nijakowska 2010, 124). На те же самые проблемы обратили внимание также исследователи проекта «DIALUKI». Учиться исключительно на втором иностранном языке сложно. Также можно сказать, что обучение на родном языке влияет на изучение второго иностранного языка. Кроме того, трудности, связанные с обучением на родном языке, выявляются быстрее, поэтому людям с такими трудностями легче помочь. (Nieminen, Huhta, Ullakonoja, Alderson 2011, 103.)

Трудности в обучении в широком смысле подразумевают то, что усваивание выученного материала происходит медленно, не в соответствии с ожиданиями. Несмотря на то, что ученик получает дополнительное преподавание или другую поддержку, этого все равно недостаточно для его хорошей учебы. Обычно трудности возникают в изучении чтения или письма, либо на разных уровнях изучения математики. Также возможно, что у ученика имеются проблемы в изучении других предметов, например, иностранных языков или концентрации внимания и в социальных контактах. Когда диагностируются трудности в обучении, проблемам чтения и письма уделяется особенное внимание, также, как и проблемам математики. Кроме того, бывают другие трудности обучения, но

обычно выявляется, что в их основе есть трудности, перечисленные выше. (Arvonen, Katva, Nurminen 2010, 82-83.)

Есть различные определения понятия трудностей в обучении. Можно сказать, что определение понятия зависит от того, с какой точки зрения это рассматривать. Рассматриваем ли мы понятия с точки зрения проблемы изучения в школе, например, проблемы с математикой, с химией или с другими предметами, говорим ли о реально существующем диагнозе, таком, как дислексия, или выясняем проблемы изучения с точки зрения когнитивных проблем. (Arvonen et al. 2010, 83.) В любом случае, трудности в конкретных школьных предметах часто выявляются на фоне школьной дезадаптации, низкой учебной мотивации или трудностей в поведении. (Корнев 2003, 3.)

3.1 Трудности в обучении школьников-иммигрантов

Как мы уже отметили, существует большое количество теорий, связанных с темой трудностей в обучении. Многие исследования рассматривают трудности в обучении с точки зрения одноязычных школьников. (напр. Ahonen, Siiskonen, Aro 2001; Takala, Kontu 2006; Ahvenainen, Holopainen 2012) Также существуют разные исследования на тему изучения второго языка, которые к сожалению, исследуют учеников, не имеющих вообще сложностей в обучении. И существует лишь небольшое количество исследований, основанных на таких учениках, которые говорят на двух или более языках, имеющих трудности в чтении и письме. (напр. Kormos, Kontra 2008; Arvonen, Katva, Nurminen 2010; Nijakowska 2010; Nijakowska 2011; Nissilä, Sarlin 2014)

Необходимо подчеркнуть, что, когда мы определяем трудности в обучении школьников-иммигрантов, надо обратить внимание на то, что не всегда проблемы связаны с трудностью в обучении, а также возможно, что они состоят в том, что школьник неопытен или он просто плохо знает систему, по которой надо учиться.

(Arvonen et al. 2010, 82.) Возможно, что школьник-иммигрант раньше вообще не учился в школе, и поэтому у него нет базовых знаний об изучаемом предмете. Это приводит к тому, что диагностирование трудностей в обучении школьников-иммигрантов требуют длительного промежутка времени, так как нужно продиагностировать разные базовые знания иммигрантов, чтобы точно знать, существует ли проблема действительно в специфике трудностей обучения или нет. Выводы о знаниях и их развитии можно сделать на основании исследования, проведенного с конкретным учеником-ребенком мигранта. Обычно сложно сравнить уровень знаний ученика-иммигранта до начала обучения и после окончания обучения. Единственное, что помогает поставить правильно диагноз – это история жизни школьника-иммигранта, история его образования, а также языковые и культурные знания. (Arvonen et al. 2010, 84-85.)

Согласно Е. Гева (Geva 2000) преподавателям школ трудно наблюдать и выявлять учеников, имеющих потенциальные риски, связанные с трудностями чтения. Это следствие того, что у преподавателей существуют предубеждения о том, что навыки чтения и письма невозможно идентифицировать, прежде чем у ученика выработается хорошее произношение слов на втором языке. (Geva 2000, 97.) Доказано, что чем ранее преподаватели могут идентифицировать детей с трудностями в обучении, тем более эффективной может быть помощь таким детям. Ранняя диагностика проблем обучения дает наилучшие возможности для их предупреждения. (Nijakowska 2011, 103.)

Как мы выше упомянули (см. также главу 2.4), методы специальной педагогики применяются в Финляндии в обучении многих иммигрантов по причине того, что у них нет достаточного знания финского языка. Количество детей, которые действительно испытывают проблемы с чтением, невелико по сравнению с количеством детей, у которых аналогичные проблемы, возникшие с лингвистическими или культурными причинами. К сожалению, по большей вероятности трудности чтения диагностированы неверно, и в результате нехватка знания языка часто неверно распознается как проблема чтения и письма. (Nijakowska 2011, 103.) Прежде принятия решения о переводе школьника-

иммигранта на обучение по программе, основанной на методах специальной педагогики, надо детально изучить вопрос об имеющихся у него языковых нарушениях. Трудности в обучении могут быть следствием разных причин. Возможно, что школьник-иммигрант не владеет своим родным языком на достаточном уровне, и таким образом, не может выучить новый язык. Возможно также, что несмотря на то, что родной язык школьника-иммигранта развит хорошо, у него возникают специфические проблемы в изучении иностранных языков. Еще одна причина сложностей развития языка может происходить из окружающей среды и обстановки, в которой находится школьник-иммигрант. Если вокруг школьника-иммигранта имеется недостаточное окружение с финским языком, он не получает необходимых моделей устной и письменной речи, имеющихся у носителей финского языка. (Launonen 2007, 240.)

3.2 Определение понятия *дислексия и дисграфия*

Дислексия - понятие, которое включает в себя огромное количество определений. Исследование истории дислексии основано как на медицинских, так и на других исследованиях. С постепенным пониманием исследуемого материала, возникали новые черты этого давно известного определения, которое более тщательно рассматривается в следующей части (См. главу 3.2.1). В современной литературе понятие дислексии определяется разными формулировками. А.Н. Корнев (2003) дает следующее определение: дислексия – это явление, возникающее по причине биолого-психологических и социокультуральных факторов. Дислексия также подразумевает эмоционально-волевую незрелость, а также определенные нарушения внимания и памяти. С этим определением также согласны Ахвенайнен и другие исследователи (Ahvenainen et al. 2012): *дислексия*, по их мнению, является одной из сложностей, возникающих в изучении языка.

Когда мы работаем в области педагогики, проблемы чтения и письма необходимо рассматривать также с педагогической точки зрения, и в связи с этим, критерии для определения понятия *дислексия*, являются естественно, педагогическими. Это означает, что трудности определяются на основании сравнения полученных результатов с ожиданиями развития навыков чтения и письма. Если школьник не развивается в соответствии с ожиданиями, возможно, что у него имеются трудности чтения и письма. (Ahvenainen, Holopainen 2012, 72.) М. Такала (2006) рассматривает дислексию с точки зрения финской системы обучения. Автор сделал вывод, что в Финляндии обычное определение понятия дислексии включает в себе проблемы чтения и письма, и таким образом, соединяются понятия дислексии и дисграфии. Объединение этих двух определений является следствием того, что в финском языке написание слова совпадает полностью с его фонетическим произношением. Также по финской системе обучения дети одновременно учатся читать и писать. В связи с этим, проблемы в чтении могут легко отражаться в проблемах письма. (Takala 2006, 65.)

Далее, Н.В. Новоторцева (2006) пользуется словарным определением понятия дислексии. Автор считает, что дислексия- это специфическое нарушение, которое отражается на процессе чтения. Конкретными симптомами дислексии являются повторяющиеся ошибки в процессе чтения, недостаточное понимание прочитанного, а также искажение структуры звуков и слогов. Также, Новоторцева определяет понятие дисграфии, которое является смежным понятием с дислексией, следующим образом: нарушение письма со специфическими ошибками стойкого характера. В современной науке нет осознания того, в каком возрасте, а также какие отклонения чтения и письма можно считать дисграфией, под которой Логинова понимает стойкое нарушение у ребенка процесса обучения письму в школе. (Логинова 2004, 4)

Ю. Нияковска (2010) утверждает, что понятие *дислексии развития* является наиболее исследуемым феноменом среди других видов дислексии, в связи с чем *дислексия развития* является наиболее широко известной и понятной. Согласно автору, термин *дислексия развития*, используется чтобы установить синдром

определенных трудностей в чтении и письме. Внутри этого нарушения существуют три отдельные поднарушения: *дислексия*, которая символизирует трудности чтения, *дисорфография* - трудности написание, а также *дисграфия* -определенные трудности в приобретении соответствующего графического уровня письма. (Nijakowska 2010, 2-3.) В целом, в современной литературе дислексия часто соотносится с существительным *развитие*. В нашей работе мы используем понятия *дислексии* и *дислексии развития* попеременно, хотя, по нашему мнению, между ними есть связь. Вышеупомянутые определения *дислексии* и *дисграфии* являются взаимосвязанными, они рассматриваются в Финляндии как одно явление. По этой причине мы не будем их разделять.

3.2.1 Исторические черты дислексии

Первые признаки трудности в нарушении речи и письма были обнаружены несколько веков назад. Много профессионалов изучали слабые и сильные преимущества человека, которые влияли на определенные стороны лингвистических и познавательных способностей. Например, Брока 1865, (лат. Вроса) ввел понятие: *Моторная афазия Брока*, которое означает нарушение устной речи. Его важные наблюдения помогли создать перечень разновидностей языковых отклонений. (Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes 2007, 12.) Далее, понятие дислексии начало развивается в 1827 г., когда Бродбент (лат. Broadbent) упомянул о пациентах, которые потеряли свою способность читать в следствии травмы мозга. Все же, один из самых известных исторических исследователей в области понятия *дислексии* является Джеймс Хиншелвуд (лат. James Hinshelwood).). В своих статьях он писал, что исследовал пациентов страдающих некоей словесной слепотой. (Christo, Davis, Brock 2009, 5.) Но действительный прорыв случился, когда Сэмюэль Ортон (лат. Samuel Orton) провел исследования нарушения письма. Он стал известен прежде всего своей работой, исследующей причины проблемы чтения, где он предположил причины дислексии. (Fletcher et al. 2007, 13.) Ортон признал, что нарушения чтения были более распространены, чем предполагалось ранее. (Catts, Kamhi 2005, 52.) Ортон первым определил различия между мозговой

дисфункции и мозговым повреждением, его позиция по данному вопросу разделялась среди прочих также такими исследователями, как Хиншелвуд. (Fletcher et al. 2007, 13.) Еще Ортон обратил внимание на то, что у многих детей, страдающих проблемами чтения также имеются трудности с речью. Это доказывает, что его исследования были довольно последовательны, и соответствовали тому, что мы сегодня знаем о дислексии. (Catts, Kamhi 2005, 52.)

Когда Либерман (лат. Liberman) обратил внимание на трудности фонологической обработки как первопричину нарушения письма, он изменил взгляд на проблемы фонологического процесса со слабыми читателями. Его идеи были восприняты во многих многочисленных исследованиях и являются теперь известным элементом осмысления дислексии (Christo et al. 2009, 5).

3.2.2 Фонологическая и орфографическая компетенция

Каждый ребенок учит язык в одинаковой последовательности. Изначально он учит звуки, из которых далее складывает слоги, фразы и речь. Первый язык закладывает основу дальнейшего изучения второго и третьего языка. В каждом языке существуют реалии, общие для языковой действительности любого языка. При помощи языковой компетенции, возможно отделять языковые свойства друг от друга, а также понимать и сравнивать сходство и различия языков. Языковая компетентность состоит по крайней мере, из фонологической, морфологической и синтаксической компетентностей. (Pollari, Korpiinen 2011, 124.)

Фонологическая компетенция – это знание о звуке, их сходствах и несходствах, длительности звуков и их сочетания (Там же). Процесс чтения невозможен без фонологической компетенции. Недостаточное владение фонологическим процессом связано с нарушениями чтения, но не является единственной причиной такого нарушения. (Ahvenainen et al. 2012, 16.) Фонологический процесс означает, что в процессе устной речи, человек не думает о структуре произносимых слов. Части фонологического процесса состоят из обозначения, краткосрочных

словесных задач памяти или повторения слов. (Nijakowska 2009, 43.) Дети с дислексией хорошо понимают то, что произносится вслух, и они могут произвести понятную речь. Значительные проблемы состоят в том, что им трудно обозначить слово буквами или найти подходящее слово в устной речи. (Csépe 2003, 5.) Конкретно проблема проявляется, когда ученик видит букву и не помнит ее название или много обдумывает значение такой буквы. Ученик не может применять письменный язык в устной речи. Данное явление называется декодированием - изменение письменного языка в речи не удается. (Takala 2006, 69.)

Декодирование является трансформацией смысла по схеме буква-звук-эквивалентности в изучении чтения и письма. Правильное декодирование требует, как знание буквы и звука ей соответствующего, так и способности соединить их. (Takala 2006, 69.) Без фонологической компетенции невозможно узнать взаимосвязь между графемами и фонемами. Фонологическая компетенция является необходимой для восприятия и категоризации, а также для производства фонемы. (Alderson et al. 2015, 128.) В создании сравнений между фонологическими навыками детей с дислексией и детей без дислексии, можно заметить, что в процессе чтения ученик с дислексией путает слова, заменяя их на слова схожие по значению и звучанию, пропускает буквы и его ритм чтения отличается от нормального. Обычно чтение неуверенное, и все это приводит к тому, что ученик совсем не хочет читать. Следовательно, когда ученик не слушает и не помнит фонемы, вероятность появления проблемы с письмом высокая. (Csépe 2003, 24, Takala 2006, 69.)

Чтобы наблюдать проблемы чтения и письма среди школьников-иммигрантов, необходимо выяснить, насколько хорошо они умеют декодировать – опознавать слова. Фонологическая компетенция является условием для владения буква-звук-эквивалентностью, и таким образом, также для развития навыков и умения чтения и письма. Отправной пункт для наблюдения грамотности школьников-иммигрантов – язык, на котором они учились. Если у школьника-иммигранта развились хорошие умения чтения и письма на своем языке, это обычно значит то,

что у него легче пойдет изучение второго языка. (Nissilä et al. 2014, 79-80.) В некоторых типах орфографического письма прослеживается тесная закономерность между написанными символами и звуками. С другой стороны, есть языки с такой орфографией, где графемы и фонемы не соответствуют друг другу. (Everatt, Elbeheri 2008, 428.) Фонологическая компетенция в одном языке помогает удачному изучению второго языка. Несмотря на это, система правописания финского языка может настолько отличаться от системы правописания родного языка, что это может затруднять чтение. Кроме того, различия между произношением на родном и изучаемом языке могут затруднять чтение и письмо. В финском разговорном языке существуют такие особенности, которые школьникам-иммигрантам трудно произносить. К ним, например, относятся двойные гласные, дифтонги и двойные согласные, которые дети обычно неправильно пишут или произносят. (Arvonen, Katva, Nurminen 2014, 79-80.)

Следовательно, можно сказать, что существуют сложности в определении языковой компетенции школьников, говорящих на двух или более языках, которые связаны с тем, что в настоящее время не существует средств измерения или определения правильных критериев для измерения языковых компетенций многоязычных детей. (Pollari et al. 2011). Отметим, что фонологическое обучение оказалось эффективным способом помощи в решении сложностей обучения детей с дислексией. Детям, имеющим дислексию, требуется больше времени для достижения соответствующего уровня знаний в связи с тем, что у них слабая фонологическая компетентность. Таким образом, помощь в умении различать звуки в фонологической системе языка является очень важной в обучении второго иностранного языка школьников-иммигрантов. (Dal 2008, 447.)

3.2.3 Предпосылки возникновения дислексии

Понимание неожиданных и необычных проблем, которые вызывают дислексию является важной целью. (Fawcett, Nicolson 1994, 6). То, что неизвестно, легко

вызывает вопросы и предубеждения. Отношение к проблеме дислексии будет меняться в положительную сторону тогда, когда это явление будет изучено более глубоко. Определяя понятие дислексии, мы узнаем больше об этом явлении, что, в свою очередь, помогает более безошибочно выявить людей, имеющих данную специфику. (Fawcett, Nicolson 1994, 7.) Несмотря на это, можно сказать, что установление причин дислексии является трудной задачей. С процессом чтения связано множество разных аспектов. Исследования, проведенные на основе способности испытуемых читать, не дают однозначных результатов и могут быть истолкованы по-разному. (Catts, Kamhi 2005, 94.)

Рассматривая выше историю дислексии (см. раздел 3.2.1), мы упомянули об исследованиях Либермана. Его исследования показывают тесную связь между способностью чтения и фонематической компетентностью. Но несмотря на значительность данного открытия, исследователь не смог определить природу этой связи. (Fawcett 1994, 17.) В современной науке исследования дислексии многие исследователи придерживаются мнения Либермана и считают, что большие трудности чтения возникают при наличии слабой фонологической компетенции. Кроме того, Каттс и Камхи (Catts, Kamhi 2005) разделяют причины дислексии на внешние и внутренние. Внешние факторы, влияющие на возникновение или предотвращение появления дислексии, это ранний опыт чтения у ребенка, а также техника обучения чтению. Согласно авторам, чтение в ранние годы жизни играет огромную превентивную роль. Несмотря на то, что раннее чтение и техника обучения не выявляют всех проблем чтения, тем не менее, имеется позитивное влияние этих факторов на предотвращение появления дислексии в школьный период. Техника обучения чтению может также влиять на нарушения чтения и письма. Доказано, что дети, получающие много инструкций в фонологическом процессе чтения, научились читать гораздо лучше, чем группа, имеющая более слабое руководство. (Catts, Kamhi 2005, 94-96.)

Внутренние факторы дислексии исследованы более широко. Внутренними факторами, согласно Катц и Камхи, считаются генетические и неврологические причины. Мы упомянули ранее исследования Хинселвуда (см. раздел 3.2.1),

который сделал вывод, что нарушения чтения и письма часто проявляются в разных поколениях семей. Несмотря на взаимосвязь дислексии с семейными корнями, это не означает, что дислексия является наследуемой. (Там же.) Однако, исследование Ю. Стейна (Stein 2008) подтверждает, что важнейшим фактором возникновения дислексии является именно наследственность. Согласно автору, среди братьев и сестер существует 80 % вероятности возникновения подобной особенности чтения, которая, может быть следствием нарушением чтения и письма. (Stein 2008, 54.) Исходя из этих фактов, возможно вовремя идентифицировать детей с дислексией (Catts et al. 2005, 99). Когда мы рассматриваем причины дислексии с точки зрения генетики, возможно сказать, что сама дислексия не наследственная, но гены, которые наследуются, приводят к потенциальному риску возникновения дислексии (Takala 2006, 78). Между тем, новые вопросы появляются, когда исследуются семейные связи школьников-иммигрантов. Далее, исследования Катц и др. исследователей рассматривают дислексию с точки зрения неврологических факторов. Согласно авторам, неврологические факторы, которые влияют на нарушения чтения, выражаются в том, что человек умеет читать, но у него отсутствует когнитивное восприятие прочитанного материала, то есть он не понимает смысл прочитанного текста. Авторы считают, что такие неврологические причины, как нарушения зрения, слуха или внимания влияют на дислексию. (Catts et al. 2005, 102.)

3.3 Другие трудности

С дислексией часто возникают другие проблемы. Исследования показывают, что 30-70 % дислектики страдают нарушениями поведения, а также проблемами внимательности или дисфазии (специфическое нарушение развития языка). Другие проблемы, связанные с дислексией, можно найти в математике. Обычно следствием дислексии являются разнообразные дополнительные проблемы, и, следовательно, дети, у которых только нарушения чтения и письма, являются редкостью. К тому же, сенсорные проблемы, как правило сопровождают уже

имеющиеся проблемы, связанные с дислексией. Такие нарушения называются коморбидными. (Takala 2008, 73.)

3.3.1 Трудности с концентрацией внимания и поведения

Возможно, что с дислексией появляются дополнительные проблемы, касающиеся не только самого ребенка, но и также области школьного образования. Нарушение внимания может повлиять на развитие ребенка и его успеваемость в школе (Лаут, Шлоттке 2008, 10). Обычно, если у ребенка поставлен диагноз дислексия, симптомы могут быть обнаружены и на других уровнях, таких, как нарушение внимания или проблемы поведения (Aro, Närhi, Räsänen 2001, 150; Catts, Kamhi 2005, 107). Важно заметить, что в половине случаев, когда у ребенка есть нарушения чтения и письма, у него имеются также трудности с вниманием (Hintikka, Strandén 1999, 24). Г.В. Лаут и П.Ф. Шлоттке (2008, 13) рассматривают феномены нарушения внимания. Согласно их мнению, нарушения внимания проявляются прежде всего в том, что ребенок не в состоянии систематично планировать свои действия, а также часто доводить начатые действия до конца. Дети с проблемой внимания быстро теряют интерес к вещам, которыми они занимаются в данный момент, и быстро обращают свое внимание на что-то другое. У таких детей имеются трудности с самоконтролем поведения.

В школе ребенок выстраивает социальные отношения с учителем и другими школьниками. Преподаватель становится авторитетом в жизни ребенка. (Бондарь, Захарова, Константинова, Посицельская, Яремчук 2013, 34.) В первую очередь, проблемы внимания проявляются в ситуациях, которые требуют продолжительной концентрации внимания. Таким образом, нарушения внимания прежде всего проявляются в школе, где занятия требуют сосредоточенности на предмете. Поэтому, возможно, что нарушения внимания раскрываются лишь в школе. (Лаут и др. 2008, 14.) Тем не менее, нарушения внимания и далее нарушения поведения

вливают на социальные отношения с другими школьниками, так как затрудняют школьное обучение (Aro et al 2001, 150).

К тому же, язык играет огромную роль в выражении чувств и в поведении. Для правильного поведения и понимания одноклассников, а также соблюдения общепринятых норм поведения, нужно уметь хорошо владеть языком и выражать себя на нем. Способность учиться, так же, как и умение социализации в школьной среде тесно связаны с уровнем владения языком. Язык – это средство выражения чувства. В общении и выражении своих желаний дети с дислексией испытывают трудности, связанные с непониманием их другими людьми, что приводит к проблемам в поведении. В связи с тем, что ребенок не может устно выразить себя, он начинает использовать поведение в качестве инструмента коммуникации. (Aro et al. 2001, 152–153.)

При наблюдении детей с проблемами поведения, можно заметить, что дети с нарушениями поведения часто испытывают трудности при адаптации к новой ситуации и, таким образом, нуждаются в помощи педагога или специалиста, занимающегося проблемами таких детей. В отсутствии своевременной поддержки у ребенка появляются трудности с поведением во время уроков или, как минимум, он начинает мешать одноклассникам. В результате отклонений поведения, ученик постепенно изолируется от образовательного процесса. (Бондарь и др. 2013, 13.)

3.3.2 Трудности обучения в математике

Возможно, что с дислексией возникают другие проблемы, затрудняющие обучение школьника. Большая часть школьников, страдающих нарушением чтения и письма, также имеют другие нарушения, связанные с вышесказанным. Такими нарушениями являются трудности в математике, которые мало исследованы во взаимосвязи с проблемами чтения и письма, хотя некоторые авторы приводят данные, что из всей группы детей, имеющих сложности чтения и письма, 40 %

имеют также сложности с обучением математике. (Hintikka, Strandèn 1999, 123.) В дополнение к вышесказанному, существуют также иные исследования (напр. Фазио 1994; Фазио 1997; Копонен 2008), которые показывают, что у детей с нарушением чтения и письма, имеется больше трудностей помнить имена числительные или их правильный порядок, чем у их сверстников. Исследования о том, как подготовить школьников-иммигрантов к обучению математике, малочисленны. (Vainionpää, Mononen, Räsänen 2004, 298.)

Проблемы в математике у детей с дислексией обнаруживаются в том, что у них проблемы с памятью и с письменным языком, например, в различных математических задачах. Дислексия может осложнить понимание числового ряда. Также для таких детей трудно выучить часы времени. Чем дальше изучение продвигается, тем важнее в математике становится необходимость читать письменные тексты. Математика характеризуется собственным стилем языка и математическими символами. Например, разность, знаменатель и числитель и т.д. Трудность состоит в том, что в повседневной устной речи, у этих выражений совсем другие значения, которые дети с нарушением чтения и письма путают. (Takala 2008, 75.)

Т. Копонен (Коронен 2008) в свою очередь, рассматривает трудности в математике среди детей с проблемами изучения второго языка (Коронен 2008, 19). Автор сравнивала группы детей, имеющих нарушения в изучении языка с подобной группой детей, которая не имеет таких нарушений. Результаты показали, что у первой группы имелись большие трудности на разных уровнях обучения математике, чем у второй группы, не имеющей таких нарушений. Среди учеников с языковыми проблемами обозначилась разница в том, что их невозможно наблюдать в одной группе, потому что у каждого школьника выявились свои индивидуальные трудности обучения. (там же, 41.) Исследование Копонена подтверждает, что существует реальная связь между нарушениями чтения, письма и в математике, но и в этой области далеко не все является исследованным.

4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Представление проекта DIALUKI

Наше исследование основано на материале проекта «DIALUKI». «Диагностика навыков чтения и письма на родном и на иностранном языках» — это трехлетний проект, который сосредоточен на проблеме трудностей чтения и письма школьников-иностранцев. Главной задачей этого проекта является исследование когнитивных факторов, объясняющих сильные и слабые стороны знания и освоения языка. (Solki 2014б.)

Проект состоит из трех исследований. Задачей этих исследований является развивать способы и методы для диагностики чтения, письма и изучения родного и второго языка как иностранного. Также ставится цель исследовать, как при помощи указанных способов возможно диагностировать слабые и сильные навыки чтения и письма, и возможно ли предсказать скорость и качество изучения языка,

а также быстрое достижение свободного владения языком. Первая часть проекта была осуществлена в 2010-2011 гг. Целью этой части было проведение оценки и испытания таких диагностических заданий, которые уже существуют, а также выявление их эффективности. Ставилась цель выяснить, есть ли связь между навыками чтения и письма на родном языке и втором иностранном языке. Вторая часть проекта, которая проводилась в 2010-2013 гг., была посвящена изучению отсроченных результатов. В эту часть входило исследование развития чтения и письма у школьников-иммигрантов. В то же время в исследовании подробно рассматривались мнения преподавателей относительно навыков учеников в чтении и письме, а также способах диагностирования знаний и умений слабых и сильных учеников. В третьей части рассматривались результаты исследования, относительно навыков владения языком во взаимосвязи с интенсивностью изучения языка. (Solki 2014a.)

4.2 Качественное исследование

В работе мы используем качественный подход исследования. Семенова определяет качественный подход как метод, с помощью которого можно понять природу феномена, детально описать новые аспекты уже известных проблем. (Семенова 2010, 2.) По Калая, типичным для качественного исследования является попытка описывать те или иные явления (Kalaja, Alanen, Dufva 2011, 131). Вместе с тем, Туоми и Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2009,17) считают, что понятие *качественное исследования*- неоднозначно. Определения данного понятия приведено в различных справочниках, которые, однако, являются личными толкованиями авторов. Тогда как, научная литература не даёт одинаковые ответы на вопрос о том, что такое качественное исследование. В нашем исследовании мы обратим внимание на это противоречие, и удовлетворимся короткими определениями понятия.

4.3 Метод исследования

В рамках качественного метода в проекте использовано тематическое интервью, или, как его еще называют, полуструктурированное интервью. Выбор метода интервью является важным для удачного проведения хорошего интервью. Для этого способа характерно то, что изначально выбираются темы, согласно которым далее составляются определенные группы вопросов. Темы вопросов должны быть связаны с явлениями и критериями исследования. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 75.) Вместо детальных вопросов, интервьюер составляет список тем. В процессе интервью темы с вопросами будут уточнены. Тематический метод интервью дает информанту возможность говорить так свободно по теме, что обычно в дальнейшем можно исследовать все стороны изучаемого явления. Следовательно, интервьюер может продолжать обсуждение по теме так глубоко, как ему необходимо в рамках исследования. (Hirsjärvi, Hurme 2000, 66-67.)

Метод интервью основан на желании узнать собственные мнения информантов (Tuomi, Sarajärvi 2009, 72). При помощи интервью, возможно выявить такие подробности, которые невозможно наблюдать другим способом (Patton 2002, 340). Интервью является удачным способом узнать, какие мысли или мнения у информантов есть, и каким образом они говорят о теме исследования. Для тематического интервью характерно, что вопросы составлены так, что данные на них ответы не могут быть односложными, а подразумевают развернутые ответы и возможность задать дополнительные вопросы по обсуждаемой теме, если это требуется. (Kalaja et al. 2011, 142.)

4.4 Материал исследования

Материал нашего исследования состоит из ответов 22 преподавателей, собранных на основе тематического интервью. Интервью проводились в рамках проекта «Диагностика навыков чтения письма на родном и на иностранном языках» (DIALUKI) в 2012 - 2013 гг. Каждое интервью было записано и транслитерировано участниками проекта. Время каждого интервью примерно 1-1,5 часа. К тому же, имеются аудиозаписи интервью, которые используются как исследовательский материал. Если материал исследования имеется в аудиозаписи, то его последующее транскрибирование облегчает исследователю работу по изучению большой массы исследовательского материала (Ruusuvoori, Nikander, Hyvärinen 2010, 13). Несмотря на то, что информанты нашего исследования говорят вообще об иммигрантах в финских школах, мы в нашем исследовании обратим особое внимание на ответы, прямо связанные с российскими иммигрантами. Как вспомогательную информацию, мы используем также ответы, относящиеся к другим группам иммигрантов. Обычно исследователь сам собирает материал исследования, для такого типа исследовательского материала есть название - предварительный материал. Хирсъярви и др. указывают на существование большого количество уже собранного материала, который не был проанализирован. Такой материал дает информацию по исследуемой теме с другой точки зрения. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 186, 189.)

Для разных групп преподавателей были поставлены похожие вопросы, так как исследования проводилось на основании полуструктурированного тематического интервью. Информанты не получали заранее вопросы интервью, но по запросу могли заранее знакомиться с его темами. Вопросы, поставленные для преподавателей русского как родного языка, представлены в приложении 1. (см. приложение 1)

Информантами исследования являются 22 преподавателя из разных городов Финляндии. В исследовании принимали участие пять преподавателей русского

языка, семь преподавателей финского как второго языка, пять преподавателей подготовительного обучения, четыре специальных педагога и классный руководитель. В следующей таблице мы показываем информантов нашего исследования. Согласно правилам проекта, имя каждого информанта изменено. Анализируя материал исследования, мы используем имена, упомянутые в таблице.

Таблица 1. Фоновые данные информантов

Информант	Работные годы	Специальность
Мийа	более 10 лет	специальный педагог (спец. пед. ¹)
Тони		
Йоханна	меньше 10 лет	
Марианне	более 20 лет	
Лена		преподаватель русского как родного языка (рус.)
Татьяна	меньше 10 лет	
Людмила	более 10 лет	
Наталия	более 10 лет	
Ольга	более 15 лет	
Мари	более 10 лет	преподаватель финского как второго языка (преп. финск. 2)
Хейди	меньше 10 лет	
Сара		
Эрика	более 10 лет	
Паули	более 10 лет	
Анне	более 10 лет	
Хелена	более 15 лет	преподаватель подготовительного обучения (подг. обуч.)
София	меньше 10 лет	
Эмилия	более 20 лет	
Анита	более 10 лет	
Майя	меньше год	
Сандра		классный руководитель (класс. рук.)
Каарина	более 10 лет	

4.5 Контент-анализ

Для анализа качественного исследования существуют разные способы. Выбор способа зависит от цели исследования (Шарков, Родионов 2003, 109). Одним из основных методов исследования является контент-анализ, который в современной

¹ Для обозначения приведённых в таблице терминов, далее используем сокращения, указанные в скобках

науке часто используется для анализа, например, словесного материала, таких как записи интервью. (Schreier 2012, 3). Для анализа материала нашего исследования наилучшим образом подходит контент-анализ, в следствие того, что материал состоит из ответов на интервью, собранными исследователями проекта DIALUKI. Согласно В. Добренькову и А. Кравченко, контент-анализ - это хороший способ анализа, когда объект исследования, например, отвечает на открытые вопросы. Когда исследовательский материал состоит из большого количества информации, контент-анализ является успешным показателем результата. Данный метод анализа используется также при количественном подходе исследования, но лучше всего подходит при анализе материала качественного исследования. (Добреньков, Кравченко 2006, 568-569; Tuomi, Sarajärvi 2009, 105.) Эти упомянутые факты удостоверяют, что для анализа материала нашего исследования лучше всего подходит именно метод контент-анализа.

Й. Туоми и А. Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2009) считают, что материал исследования отражается в исследуемых явлениях, и в связи с этим, можем сказать, что цель контент-анализа - создать ясное и буквальное описание явления, которое исследуется. Согласно авторам, при помощи контент-анализа, содержание материала становится ясным, и в нём не происходит потери информации. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 108.) На тот же самый факт обратила внимания также М. Шрейер. По мнению этого автора, контент-анализ является систематичным и поэтому хорошо подходит в анализе именно такого материала как в нашем исследовании. При помощи контент-анализа есть возможность исследовать весь имеющийся материал полностью без риска потери информации. (Schreier 2012, 9.)

В процессе анализа материала нашего исследования мы первично исследовали весь материал. После изучения мы послушали записи всего материала и одновременно сделали нужные подчеркивания. После того, мы обратили особое внимание на подчеркивания, из которых мы сгруппировали тематические блоки, которые связаны с вопросами нашего исследования. Таким образом мы разбирали тексты по темам, чтобы нам было бы легче анализировать материал. Таким образом, в анализе материала нашего исследования, мы используем следующие темы: Проблемы чтения и письма, трудности в изучении на неродном языке и другие трудности в обучении, например, трудности с концентрацией внимания.

5 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании мы поставили перед собой цель выяснить, какие трудности в обучении возникают у русскоговорящих школьников-иммигрантов, учащихся в финских школах на финском языке. Мы анализировали проблемы трудностей обучения, указанные в ответах преподавателей, а также причины возникновения данных трудностей и их взаимосвязь с обучением на неродном языке. В данной главе мы представим результаты исследования, и проанализируем взятые у преподавателей качественные интервью. При анализе материала, мы выбрали темы, которые связаны с целями нашего исследования и используем только ответы, которые отвечают на поставленные в нашем исследовании вопросы. (см.стр. 7)

С помощью поставленных вопросов в нашем исследовании были обнаружены следующие трудности, с которыми преподаватели сталкиваются в процессе обучения иммигрантов: во-первых, проблемы чтения и письма у всех разные, во-вторых, существуют проблемы, связанные с тем, что школьник-иммигрант учится

на неродном языке. В-третьих, в процессе обучения возникают другие трудности, связанные, например, с сосредоточением внимания.

В примерах, приведенных в нашей работе, транскрибированные знаки, приведенные в интервью, удалены. Знаки транскрипции подробнее представлены в приложении 2. (См. приложение 2) Большинство приведенных примеров были на финском языке, только некоторые на русском. Мы перевели примеры с финского на русский с помощью носителя русского языка, и исследователи проекта DIALUKI переводили русские примеры на финский.

На основе данного материала сделана также другая дипломная работа (Кююхкюнен, 2015), которая анализирует интервью с другой точки зрения: как преподаватели диагностируют трудности обучения школьников-иммигрантов.

5.1 Трудности обучения на неродном языке

По результатам нашего исследования были выявлены трудности, которые, по мнению преподавателей, играют огромную роль в обучении школьников-иммигрантов. Эти трудности связаны с тем, что школьники-иммигранты учатся на неродном языке.

В нашем исследовании мы исследовали мнение преподавателей относительно существования у школьников-иммигрантов тех же самых трудностей в чтении и письме на родном и втором языке. В следующей таблице представлено мнение преподавателей о влиянии родного языка (русского или другого иностранного языка) на изучение второго языка (финского языка). Число крестиков выражает количество раз, упомянутых информантом о влиянии родного языка на изучение второго языка в нашем материале. Один крестик означает, что информант

упомянул связь по крайней мере один раз. Два и три крестика выражают, что данное обстоятельство было упомянуто два или более раза.

Таблица 2. Мнение преподавателей о влиянии родного языка в изучении второго языка

Информант	Влияние родного языка в изучении второго языка	Специальность
Мийа	х х	специальный педагог
Тони	х х х	
Йоханна	х х	
Марианне	х	
Лена	х х	преподаватель русского как родного языка
Татьяна	х	
Людмила	х х	
Наталия	х	
Ольга	х	
Мари	х	преподаватель финского как второго языка
Хейди	х	
Сара	х	
Эрика	х	
Паули	х	
Анне	х х	
Хелена	х	
София	х	преподаватель подготовительного обучения
Эмилия	х х	
Анита	х	
Майя	х	
Сандра	х х	
Каарина	х	классный руководитель

Наш анализ показывает, что, по мнению преподавателей, учиться на втором языке сложно, и обучение на втором языке часто приводит к смешению второго языка и родного языка. Как мы выше упомянули, (см. таблица 2) все преподаватели считают, что родной язык влияет на изучение второго языка. Некоторые считают, что в общей сложности это влияние является положительным, хотя в некоторых случаях обнаруживаются и отрицательные результаты. Как представлено в таблице 2, не существует одинакового мнения внутри групп преподавателей одной специальности о том, насколько сильно влияние родного языка на изучение второго языка. Можно сказать, что каждое мнение является личным и не зависит от специальности опрашиваемого преподавателя. Далее мы рассмотрим более конкретно примеры ответов преподавателей.

5.1.1 Негативное влияние родного языка в изучении второго языка

Отрицательное влияние родного языка на изучение второго языка, по мнению преподавателей, касается системы письма. Орфография финского языка может так сильно отличаться от системы правописания русского языка, что это затрудняет чтение и письмо. А также сложностью может быть то, что буквы, которые выглядят внешне одинаковыми, являются разными по значению в родном и изучаемом языках. Это может привести к смешению понятий и ошибкам. Например, преподаватели обратили внимание на буквы и отличия в орфографии:

(1)[---]sitten taas venäjässä tietysti kun on samoja ja erilaisia kirjainmerkkejä ni mä aattelen, että kyllä niillä menee sekasin, jos ne vaikka lukee suomen p:n, niin saattavat sanoa r:n [---]mä aattelen, et ehkä se sit häiritsee kaikista eniten, koska siinä on niinku yhtäläisyyksiä ja eroja tavallaan.

Перевод: [---] В русском языке имеются как такие же, так и другие буквенные знаки, как и в финском, однако обозначающие другие звуки. Я думаю, что ученик их путает. Например, если читается «р» на финском языке, возможно, что он скажет вслух букву p. [---] Я думаю, что это главная причина, которая приносит неудобства - сходства и различия в языках. (Майя, подг. обуч.)

(2)[---] чем больше у них происходит [---]усвоение финского языка, они вот это вот основной принцип наверно переносят на русский язык и вот тут в русском языке часто не совпадают написание[---]и говорение. Путают буквы [---], вот это большая трудность[---] финская «U» а русская это И. Это очень часто встречается. [---] вот путаница букв такая.

перевод: [---]mitä enemmän he omaksuvat suomen kieltä, sitä enemmän he varmaankin siirtävät periaatteita venäjän kieleen ja venäjän kielessä harvoin yhtenevät kirjoittaminen ja puhuminen. Ja sekoittavat kirjaimia [---]esimerkiksi kuin suomen U ja venäjän I. Tätä tapahtuu usein. (Людмила, рус.)

Кроме того, один из информантов (Паули, преп.финск.2) также упомянул о проблемах на уровне произношения. Он считает, что, например, ритм речи школьника-иммигранта может так сильно отличаться от ритма финского языка, что финский язык не в каждой ситуации чувствуется естественным. Школьнику-иммигранту надо научиться новому ритму, чтобы произношение соответствовало естественному ритму речи нового языка и, чтобы он был более понятным.

Далее, преподаватели говорили о том, что для школьника-иммигранта иногда сложно разобрать, на каком языке он читает или пишет, и в следствие этого осложняется также процесс обучения. Если второй язык отличается от родного языка сильно своими грамматическими формами и синтаксическим строением, может получиться так, что ученик будет путать буквы первого и второго языка или в худшем случае будет писать предложения с неправильным порядком слов.

В качестве отрицательного влияния можно еще выделить то, что школьник-иммигрант не всегда может определить, какой язык для него родной, поэтому смешения письменных знаков и их значения, о которой мы говорили выше, не является всегда единственной. Некоторые преподаватели обратили внимание на то, что язык, используемый дома, сильно влияет на изучение нового языка. Если родители сами плохо владеют финским языком, они предпочитают говорить с детьми на родном языке. В другом случае, если родители общаются с ребенком на недостаточно хорошем финском, школьник не овладевает хорошо родным языком, и в то же время плохо учит финский язык. В этом случае он остается полуграмотным. Приведем пример:

(3) [---] *Miehän nään niitä lapsia, joille on puhuttu hoono soomi, niin se jää aika köyhäksi se kieli. No toki siihen vaikuttaa moni muuki, mut et kyl se monesti näi vaa menee, että tuota sitten mie nään sellasii oppilaita, että joilla on vahva venäjän kielen taito ja vahva myös suomi.*

перевод: [---] Я вижу таких детей, с которыми говорили на «плохом финском», у них язык останется достаточно бедным. Но, конечно, на это влияют и многие другие факторы, но так часто бывает. Что потом я вижу

*тоже школьников, у которых сильный русский язык и сильный финский язык.
(Мари, преп.финск.2)*

Согласно мнению преподавателей, конкретные проблемы состоят в том, что родители школьника-иммигранта ставят в реестре населения в графе «родной язык» *финский*, даже если в действительности уровень финского языка школьника-иммигранта не достаточный. Два преподавателя финского как второго (Анне и Эерика) обратили внимание на данную проблему. По их мнению, причиной этого являются личные установки родителей (например, стыд), связанные с тем, что ребёнок может быть отправлен в группу учеников, изучающих финский язык как второй. Родители боятся, что ребёнка «заклеймят». По мнению преподавателей, такие страхи, возможно, остаются у родителей с советских времен.

5.1.2 Положительное влияние родного языка в изучение второго языка

Можно сказать, что большинство преподавателей считают, что проблемой не является то, что язык обучения для школьников-иммигрантов является иностранным. Согласно мнениям большинства преподавателей нашего исследования, родной язык влияет на изучение второго языка, но это не является главной причиной трудностей в обучении. Скорее всего, родной язык влияет положительно на изучение второго языка. В качестве примера можно привести следующие цитаты:

(4)[---] aina sanottu et jos osaat omaa kieltä hyvin ni sitten se niinku auttaa toisten kielten kaa. [---] jos lapsella on jotain eri ongelmia kieli ja lukemishäiriöitä tai jotain et sen näkee sitten molemmissa kielissä.

перевод: [---] всегда говорят, что, если хорошо владеете родным языком, то это помогает также с другими языками. [---] если у ребенка какие-то проблемы с языком и проблемы чтения и письма - это видно тогда в обоих языках. (Лена, рус.)

(5)[---] *Se äidinkieli on tosi tärkeä siellä et se pitäis säilyttää ehottomasti. Sillon vois niinku sen oman äidinkielen kautta pyörittää sitä kieltä niin pitkään kunnes on sitten kaksikielinen.*

перевод: [---] Родной язык важен и его обязательно нужно сохранить. Через родной язык возможно изучать второй язык до такой степени двуязычности (Сандра, подг.обуч.)

Все информанты нашего исследования выражали приблизительно идентичные комментарии о влиянии родного языка на изучение второго языка. В качестве примера, приведем мнение еще одного информанта (Эмилия, подг. обуч.), который, со своей стороны, всегда поддерживает изучение родного языка. Информант рассказала, что все, что изучается на родном языке, содействует обучению второго языка. Если ученик хорошо владеет русским языком, то он выучит и финский язык быстрее.

Результаты нашего исследования показывают, что уровень владения родным языком, часто является показателем в определении уровня способности школьника-иммигранта к обучению второго языка. Обычно уровень знания родного языка школьником-иммигрантом раскрывает преподавателю возможные языковые проблемы, которые упрощают наблюдение проблем при изучении нового языка. Данное мнение подтверждается следующим примером:

(6)[---] *sillon, jos venäjän opettaja sanoo, että venäjäksi joku taito on hyvä, nii sillon ei oikeastaan herääkään niinkää sitä huolta, mut sit jos sielläki on sitä et samaa havaittavissa, kun mitä oon havainnu suomeks[---] et on vaikka hidas lukija tai tulee virheitä lukiessa [---] onko oppimisen pulmaa siellä taustalla et ei pelkästään sitä kaksikielisyyttä*

перевод: [---] Тогда, если преподаватель русского языка скажет, что у ребенка в русском какой-то навык хороший, тогда этому не уделяется много внимания. Но если аналогичные ошибки выявляются в других учебных предметах на финском, тогда на это обращается особое внимание. [---] что он медленно читает или допускает много ошибок в процессе чтения [---]

*возникают ли трудности в обучении на этом фоне, это не только двуязычие.
(Мийа, спец.пед.)*

Несмотря на то, что русский язык для многих школьников-иммигрантов считается родным, это мнение нельзя принимать как единственное правильное, потому что, по мнению преподавателей русского языка как родного, для многих школьников финский язык более сильный, чем русский. Если ребенок родился в Финляндии, имея, однако, русскоговорящих родителей, он, тем не менее, не говорит на уровне носителя русского языка. Он мыслит не на русском языке, и большинство своего времени он общается на финском языке. На это обратили внимания четыре из пяти преподавателей русского языка. Один из информантов хорошо описывает проблемы идентификации родного языка школьника-иммигранта:

(7) [---] все-таки у нас русский язык называется родным, но он все равно не совсем родной потому что математику биологию историю дети проходят на финском языке не на русском языке. [---] Но если вот ребенок здесь родился и вырос [---] если есть проблемы² [---] финском языке нет таких звуках, ж, и щ.

перевод: [---]meillä venäjän kieltä kutsustaan äidinkieleksi, mutta ei kuitenkaan ole ihan äidinkieli, koska matematiikka, biologiaa, historiaa, lapset käyvät suomeksi, eikä venäjäksi. [---] Jos lapsi on syntynyt ja kasvanut täällä [---] jos on ongelmia [---]suomen kielessä ei ole sellaisia ääniteitä kuin zh ja shtsh. (Наталия, рус.)

Таким образом, по мнению преподавателей русского как родного языка, им трудно заметить возможные языковые проблемы, когда русский язык не является вполне родным или школьник-иммигрант является полуграмотным, когда он говорит недостаточно хорошо ни на русском, ни на финском языках.

² проблемы в обучении русского языка

5.2 Проблемы чтения и письма

Одной из целей нашего исследования было выявление трудностей, которые видят преподаватели в обучении иммигрантов, учащихся на иностранном языке. В данной главе мы представляем мнения преподавателей и выясняем ответы на второй исследовательский вопрос: каким образом, по мнению преподавателей, выявляются трудности в обучении среди иммигрантов. В данной главе обращаемся к тем проблемам, которые информанты нашего исследования считают косвенно связанными с родным языком, к тому же, мы больше концентрируемся на конкретных проблемах чтения и письма.

По мнению преподавателей, среди школьников-иммигрантов выявляются трудности, связанные, например, с чтением и написанием, а также и с произношением. Среди русскоговорящих школьников-иммигрантов к конкретным проблемам относятся двойные гласные, дифтонги и двойные согласные, которые дети обычно неправильно пишут или произносят. Обнаруженные проблемы представлены в таблице 3 (см. ниже), более тщательно.

Таблица 3. Проблемы русскоговорящих школьников-иммигрантов в чтении и письме.

<table border="1"><thead><tr><th>Классный руководитель</th></tr></thead><tbody><tr><td>•двойные согласные</td></tr></tbody></table>	Классный руководитель	•двойные согласные	<table border="1"><thead><tr><th>Специальные педагоги</th></tr></thead><tbody><tr><td>•двойные согласные •понимание чтения •произношение букв и звуков</td></tr></tbody></table>	Специальные педагоги	•двойные согласные •понимание чтения •произношение букв и звуков			
Классный руководитель								
•двойные согласные								
Специальные педагоги								
•двойные согласные •понимание чтения •произношение букв и звуков								
<table border="1"><thead><tr><th>Преподаватели русского как родного языка</th></tr></thead><tbody><tr><td>•отсутствие умения механического чтения •мягкий знак •грамматика, падежи •смещение букв •недостаточный словарный запас</td></tr></tbody></table>	Преподаватели русского как родного языка	•отсутствие умения механического чтения •мягкий знак •грамматика, падежи •смещение букв •недостаточный словарный запас	<table border="1"><thead><tr><th>Преподаватели финского как второго языка</th></tr></thead><tbody><tr><td>•склонение слова •двойные гласные и согласные •дифтонги •разделение на слоги, ритмичность</td></tr></tbody></table>	Преподаватели финского как второго языка	•склонение слова •двойные гласные и согласные •дифтонги •разделение на слоги, ритмичность	<table border="1"><thead><tr><th>Преподаватели подготовительное обучения</th></tr></thead><tbody><tr><td>• "ng"-звук •система орфография •долгота звуков •двойные гласные и согласные •дифтонги</td></tr></tbody></table>	Преподаватели подготовительное обучения	• "ng"-звук •система орфография •долгота звуков •двойные гласные и согласные •дифтонги
Преподаватели русского как родного языка								
•отсутствие умения механического чтения •мягкий знак •грамматика, падежи •смещение букв •недостаточный словарный запас								
Преподаватели финского как второго языка								
•склонение слова •двойные гласные и согласные •дифтонги •разделение на слоги, ритмичность								
Преподаватели подготовительное обучения								
• "ng"-звук •система орфография •долгота звуков •двойные гласные и согласные •дифтонги								

Группа преподавателей русского как родного языка наблюдает трудности в обучении школьников-иммигрантов, имеющиеся в русском языке. Соответственно группа преподавателей финского как второго языка рассматривает возможные проблемы в финском языке. Между этими группами преподавателей, существуют совместные мнения о том, что затрудняет обучения русскоговорящего школьника-иммигранта. Схожие проблемы изучения языков, каждая группа преподавателей видит по-своему.

Таким образом, наш анализ показал, что у школьников-иммигрантов есть проблемы, связанные с особенностями финского языка. Особенно у русскоговорящих иммигрантов, проблемы появляются в двойных гласных и согласных, а также в дифтонгах. В частности, по мнению преподавателей, проблемы среды школьников-иммигрантов проявляются следующим образом:

(8) [---] *Ehkä se äänteen kesto [---] just et kuuluu, et onko siellä kaks aata vai yks onks siellä kaks koota [---] no ne kyl kaikille tässä porukassa, mut ehkä myös enemmän niille venäjän kielisille, [---] se tuottaa hankaluutta. Ä ja ää se tietysti aina yu ja uu menee yllättäen mun mielestä osittain sekaisin tai kirjaimet saattavat vaihtaa paikkaa ii ee.*

перевод: [---] Может быть длительность звука [---] как раз, что слышит, есть ли два «а» или два «к» [---] но, эта проблема свойственна всем в этой группе, но возможно больше русскоговорящим, [---] это вызывает особое затруднение. «Ä» и «ää», также, как и всегда «yu» и «uu», к моему удивлению часто частично путаются, или буквы могут меняться местами, например, «ii» «ee». (Анита, подг.обуч.)

(9) [---] *ne ei osaa oikee sitä n g yhdistelmää sanoa sitten yritetään venkata sen kanssa et onko se renGas vai rengas*

перевод: [---] русскоговорящие не умеют соединять финские буквы «н» и «г» Пытаемся с этим работать постоянно повторять, это «renGas» или «rengas» (Майя, подг.обуч.)

Другие преподаватели также обратили внимание на эти проблемы. Например, по мнению преподавателя подготовительного обучения (Эмили), у русскоговорящих учеников двойная гласная в конце слова всегда остается короткой. Преподаватель считает, что они произносят двойные гласные более короткими, чем носители финского языка. Это связано с тем, что школьники-иммигранты не слышат разницу между короткими и двойными гласными. Также, они, например, не помнят, что в финском языке в некоторых словах надо писать двойной «u» в конце слова. Также, преподаватель подготовительного обучения (Майя), заметила, что у русскоязычных школьников-иммигрантов есть большие трудности в произношении финских звуков, где дифтонги слышны не четко. Например, финское слово «koulu» (рус. школа) и они пишут «kol» или «kolu» или «kulu» или что-то в таком роде. По мнению преподавателя, в финском языке такие сочетания гласных, что, если удалить из слова буквы, то получается другое слово.

Как мы выше отметили (см. 5.1), родной язык влияет на изучение второго языка. Несмотря на это, сравнение изучения финского и русского языков невозможно, в следствие того, что в обоих языках проблемы изучения оказываются различными. Конкретные проблемы в обучении русского как родного языка, по мнению преподавателей, заключаются в смешении букв, в отсутствии умения механического чтения и в грамматике. В следующих примерах мы приведём мнения преподавателей, которые наблюдают школьников-иммигрантов, изучающих русский язык как родной. В них хорошо описывается, какие проблемы у русскоговорящих школьников-иммигрантов появляются в русском языке:

(10) [---] *Kyllä ne vaikeuksia on kielioppillisia [---] pehmeä merkki [---] yks niistä. Sitten jos on kielioppillisii sit niitä on sijamuodon päättet [---] nimenomaan предложный падеж (финск.) prepositionaali sijamuoto [---] o ja a painottomia ja [---] painottomia o:t e:t [---] siellä on virheitä [---] sitten lauseenrakentaminen joskus [---] he kirjoitavat ihan kuin suomeksi suoraan käännetty.*

перевод: [---] Да проблемы с грамматикой [---] мягкий знак - [---] один из них. Тогда, если есть проблемы в грамматике – окончания падежа [---] а именно в предложном падеже [---] «о» и «а», безударные и [---] безударные «о» и

«е» [---] - в них ошибки. [---] А также структура предложения, иногда [---]]они пишут так, как будто бы переводят дословно с финского. (Ольга, рус.)

(11) [---] В финском языке у нас гласные тоже все но соответственно пишутся как мы их слышим. Так мы и пишем в русском языке молоко [---] пишем малако говорим вот тут вот начинается подмена тоже [---] но ни-это не только влияние финского языка [---] это еще просто, когда недостаточно усвоено правила [---] родного языка недостаточно натренировано, вот из-за этого могут быть ошибки, да и потом из-за того, что ребята сейчас вообще мало читаются.

перевод: Suomen kielessä meillä kaikki vokaalit kirjoitetaan niin kuin kuulemme ne venäjän kielessä moloko (= maito) [---] kirjoitetaan malako [---] sanotaan myös tässä alkaa korvaaminen [---] eikä se ole vain suomen kielen vaikutus [---] se tapahtuu myös kun sääntöjä ei ole vielä sisäistetty tarpeeksi hyvin [---] äidinkieltä ei ole harjoitettu tarpeeksi sen takia voi olla virheitä [---] se siksi koska kaiken kaikkiaan lapset lukevat vähän nykyään. (Людмила, рус.)

Далее, результаты исследования показали, что у школьников-иммигрантов трудности в письме. Преподаватели считают, что орфография влияет на изучение второго языка. Следующие примеры показывают, с какими проблемами письма школьников-иммигрантов сталкиваются преподаватели:

(12) [---] no mullahan ei itseasiassa oo yhtään oppilasta, jonka äidinkielen kirjoitusjärjestelmä ois sama ku suomessa[---] venäläisillä on kyrilliset [---] kaikkihan ne on joutunu niinku siinäki asiassa harjottelemaan ihan uudet systeemit.

перевод: [---] ну, у меня на самом деле нет ни одного школьника, у которого система письма родного языка бы такой же как на финском. У русских кириллица, [---] все же они должны изучать новую систему. (Майя, подг.обуч.)

(13)[---] jos on tulee sellasesta kulttuurista tai semmoselta kielialueelta, että on esimes ihan erilaiset kirjaimet kun meillä ja kirjoitus suunta eri ja [---] ei niin ku mitenkään se lukeminen sitä ei voi niin ku verrata tähän meidän lukemiseen, niin pakkohan se on sieltä alusta ihan aloittaa sitten äänneet pitää oppia ja tavuttamaan.

перевод: [---] если придет из такой культуры или такого языковой среды, что, например, буквы сильно отличаются от нашей и направление письма различно, и [---] нельзя сравнивать их чтение с нашей. Так, приходится начинать все сначала – с изучения звуков и слогов. (Эмилия, подг.обуч.)

Несмотря на то, что большая часть преподавателей считает, что, если у школьника-иммигранта есть проблемы в чтении, у него также есть трудности в письме, пять информантов придерживаются другой точки зрения. Например, преподаватель русского как родного языка (Ольга) считает, что между проблемами чтения и письма не существует взаимосвязи. По ее мнению, есть ученики, которые хорошо пишут, но плохо читают. А также существуют дети, которые не совсем знают орфографическое правописание. Аналогичного мнения придерживаются также и другие преподаватели (Лена рус., Наталия рус., Йоханна спец.пед и Мийа спец. пед.) Приведем соответствующие примеры:

(14) [---] *suomenkielisillä, joilla on lukivaikeus, nii heilläkään ei välttämättä³. Se voi painottua, voi olla että kohtuullisen sujuvasti lukee [---] ehkä hitaasti, mut virheitä tulee paljon kirjottamisessa tai sitte voi olla nii, että ei tee virheitä kirjottamisessa, on hyvin tarkka siinä mutta lukeminen takkuua tai on todella hidasta.*

перевод: [---] Не обязательно проблемы письма у тех, у кого, сложности чтения на финском. Возможно, нарушение склоняется либо в сторону чтения, либо в сторону письма. [---] он может читать свободно, хотя и медленно, но при этом у него будет много ошибок в письме. А также возможно, что он не делает ошибки в письме, но будут проблемы в чтении или читать он будет медленно. (Мийа, спец.пед.)

³ tarkoittaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta

(15) [---] *Sit taas ne, joilla lukeminen tökkii, nii sit tökkii kirjoittaminenkin. Vaikkaki tottakai itteki allekirjotan sen, että jos todetaan lukivaikeus, niin se yleensä keskittyy sit joko lukemisen tai kirjoittamisen puolelle.*

[---] *Опять-таки, те у кого проблемы в чтении, у них же есть проблемы в письме. Хотя, наверно, я сама подпишусь под фактом, что, если, школьнику диагностируется трудность в чтении, это обычно сосредоточивается либо в чтении, либо в письме. (Йоханна, спец.пед.)*

Наряду с этим отметим, что остальные информанты не выражали противоречивых мнений, но в то же время, они не дали прямых ответов на вышеуказанный вопрос.

По мнению преподавателей, одной из основных проблем, которая указывает на возможные трудности обучения, является то, что навыки ученика не развиваются согласно ожиданиям. Если школьник-иммигрант долго живёт в Финляндии, то его уровень знания финского языка должен постепенно развиваться. Преподаватели считают, что, отсутствие значительного прогресса указывает на вероятность каких-нибудь проблем в обучении у школьника-иммигранта. Преподавателям сложно сказать однозначно, есть ли у школьника-иммигранта более общие трудности в обучении или объясняются ли его проблемы тем, что школьник-иммигрант учится на неродном языке:

(16) [---] *tavallaan se kielenoppiminen ei edisty [---] että aika monet kuitenkin miun oppilaista on syntyny suomessa [---] jos on ollu monta vuotta niinku suomessa ja sitte ei vaan suju se kielen oppiminen nii totta kai se heti niinku soittaa niitä kelloja [---] ja sitte tekstissä et jos siellä hyppii vaikka kirjaimet tai että on niinku tämmösiä ihan niinku just lukityyppisiä virheitä nii sitte se soittaa kelloja tai sitte miulla on muutama oppilas jotka on et se lukeminen on tosi heikkoa [---] vaikka ne on niinku syntyny suomessa [---] sitte seki jo kertoo että on on jotain oppimisvaikeutta [---] et sen niinku aika nopeesti ku et "no lueppas ääneen" nii sen huomaa kyllä*

перевод: [---] как будто обучение языка не развивается [---], впрочем, многие из моих школьников родились в Финляндии [---] если много лет жил в

Финлянди, и несмотря на это, он не владеет языком свободно, тогда, конечно, начинаю удивляться и думать в чем же вопрос [---] А также, если, например, в тексте он путает буквы или существуют проблемы в чтении, тогда я волнуюсь. У меня есть некоторые школьники в классе, у которых слабые навыки чтения [---] несмотря на то, что они родились в Финлянди [---] это говорит о том, что есть проблемы в обучении [---] это можно быстро заметить, когда он читает вслух. (Ээрика, финск.2)

(17) se on hirveen vaikee se on niin pitkä prosessi tällästen S2 oppilaitten kohalla selvittää oppimisen vaikeuksi- vaikeutta ja tosiaan niin ku mulla on no kolme sellasta oppilasta et mie luulen et heillä saattaa olla jotain hankaluutta ehkä jos niin ku nimenomaa lukemisen ja kirjottamisen osa alueilla se niin ku korostuu mutta et ennen ku siihen asti päästään että ot- olis joku diagnoosi kouras nii siinä voi mennä monta vuotta. [---]Nää testitkii mitä teetetään nii ne on hyvin kulttuurisidonnaisia.

перевод: [---] это трудный и долгий процесс - выяснить трудности в обучении школьников-иммигрантов. И действительно, в моем классе есть три школьника, у которых, по-моему, мот быть, есть трудности обучения. Возможно, что эти проблемы выражаются именно в чтении и письме, но, прежде чем получить какой-то диагноз, может пройти много лет. [---] Тесты, которые они выполняют, связаны с культурой. (Мари, финск.2)

Несмотря на то, что специфику испытываемых учениками трудностей обучения трудно выявить, преподаватели часто подозревают, что у школьника-иммигранта могут быть трудности обучения кроме проблем, связанных с языком. Один преподаватель специальной педагогики (Йоханна), слышала мнение, согласно которому школьнику, учащемуся у специального педагога или имеющего проблемы обучения, требуется многочисленные повторения изучаемого, иногда по восемьдесят раз. Йоханна считает, что человек без сложностей обучения запоминает информацию после того, как повторит пять раз. Йоханна также отметила, что в некоторых случаях проблемы чтения гораздо чаще передаются по наследству, чем рост человека. Она также заметила, что возможные проблемы обучения у школьника-иммигранта нельзя приписывать только тому обстоятельству, что обучение происходит на неродном языке.

5.3 Другие проблемы

В нашем исследовании мы поставили своей целью выяснить, какие трудности выявляются у школьников-иммигрантов в обучении на иностранном языке. В данной главе мы представляем трудности, которые преподаватели видят в обучении школьников-иммигрантов. Эти трудности не обязательно связаны с чтением и письмом, как представлено в части 5.2, но могут сильно влиять на обучение школьника-иммигранта.

Мы отметили, что именно группа преподавателей русского как родного языка обратила внимание на то, что у сегодняшних школьников много проблем с сосредоточением внимания. Три из пяти преподавателей русского как родного языка упомянули, что школьники очень беспокойные и не уважают учителя. Один информант (Лена, рус.) описывала трудности с сосредоточением внимания следующим образом:

(18) [---] *ei ne varmaan parempaan suuntaan ne lapsetkin muuttuu[---] nyt on se tietotekniikka niin tärkeä elämässä että lapset on rauhattomaksi muuttunut. Mä huomaan sen koska ennen ja opettajan auktoriteetti on vähän tippunut[---] mä olen semmoinen et mulla paljon niinkun ei puhuta ja tehdään töitä aktiivisesti ja mutta se kaikki myös vaikuttaa opetukseen ja opiskeluun.*

перевод: [---] дети возможно не будут становиться лучше [---] информационные технологии играют такую важную роль в жизни, что дети стали более беспокойными. Я это заметила, потому что раньше у учителя было больше авторитета [---] я такой преподаватель, что в моем классе нужно сидеть тихо и активно заниматься и это атмосфера влияет на обучение и преподавание. (Ольга, рус.)

По мнению преподавателей, трудность с сосредоточением внимания затрудняет обучение. Школьники-иммигранты не могут спокойно сидеть во время учебы, и это затрудняет процесс обучения. А также, возможно, что из-за этого возникают

дополнительные проблемы. В качестве примера преподаватель русского как родного приводит проблемы, связанные с сосредоточением внимания:

(19) [---] *mulla oli yks poika ekaluokalla hän ei pysty istumaan paikalla hän ei pystyny muista niitä kirjaimia [---] eikä venäjäksi ei suomeksi ja ihan kaikki meni ihan sekaisin [---] hänen päässä sit päätettiin et hän o pienessä ryhmässä siellä suomen kielen ryhmäl- tai tunneilla[---] ja hän tulee nyt, oli vuoden verran pois [---] ja sit nyt tänä vuonna alkanut taas iha eri [lainen poika].*

перевод: [---] В первом классе я преподавала мальчику, который не мог спокойно сидеть, он не запоминал буквы [---] ни на русском, ни на финском, и у него всё путалась [---] Было принято решение, что он будет учиться в маленькой группе на уроках финского языка [---] и спустя год, он вернулся назад [---] и в этом году, он совсем другой мальчик. (Ольга, рус.)

Сосредоточение внимания играет огромную роль в обучении, а вместо учёбы школьник-иммигрант сосредоточивается на другие явления, растрачивая свои силы. По мнению преподавателя финского как второго языка (Хейди), чтение и сосредоточение идут рука об руку. Хейди считает, что медленное чтение или иные проблемы чтения могут быть следствием отсутствия сосредоточения внимания школьника-иммигранта. С мнением преподавателя финского как второго языка соглашается преподаватель специальной педагогики, которая тоже видит взаимосвязь между проблемами чтения и письма и сосредоточением внимания:

(20) [---] *Kieleen voi vaikuttaa niin ku hirveen paljon sanotaan tämmöset myös niin ku tämmöset psyykkiset jutut [---] se riippuu tietysti sitten mimmonen se oppilaan tausta on [---] se riippuu siit tarkkaavaisuudesta onks niit ongelmia, ne kaikki vaikuttaa niin ku tavallaan tähän lukutaitoon ja kirjottamiseen.*

перевод: [---] такие психические процессы могут влиять на язык [---] это конечно зависит от того, какой у ученика есть фон [---]сосредоточения внимания влияет в той или иной мере на проблемы чтения и с письма. Они все влияют в некотором смысле на умения чтения и письма. (Марианне, спец.пед.)

Возможно, что общие проблемы влияют на процесс обучения школьника-иммигранта. Преподаватели специальной педагогики (Йоханна и Марианне) и преподаватель финского как второго языка (Паули) выражают одинаковые мнения о том, что трудности, существующие в жизни школьника-иммигранта, присутствуют также в процессе обучения. Социальные или эмоциональные проблемы могут легко скрывать под собой другие реальные трудности, например, трудности с концентрацией внимания. Следующим образом описываются ежедневные проблемы среди учеников:

(21) [---] *Meilläki on niin ku paljon tämmösii ongelmii just lapsilla, missä on paljon niinku vuorovaikutusongelmia ja todella niinku tarvitaan semmosta terapeutist erityisopetusta. [---] Opetellaan sitä empatiaa ja sympatiaa.*

[---] У нас много такие детей с проблемами взаимодействия. Есть много таких проблем во взаимодействии, где действительно нужен специалист с терапевтической подготовкой. [---] Приходится учиться сочувствию и состраданию. (Марианне, спец. пед.)

Кроме того, мы отметили некоторые особенности, упомянутые информантами нашего исследования. Такие особенности касаются проблемы памяти, стратегий обучения и различий образовательных систем между Финляндией и Россией. Например, один из информантов (Хейди, финск.2) выразил мнение о том, что слишком строгая система обучения в русских школах обычно не приводит к появлению проблем поведения у русскоговорящих школьников-иммигрантов. С другой стороны, преподаватели русского как родного языка считают (Лена, Татьяна и Ольга, см. пример 18), что различия систем обучения приводят к таким проблемам, как, например, беспокойство и нарушение сосредоточения внимания.

5.4 Выводы

Перейдем к рассмотрению выводов о том, какие трудности в обучении есть у школьников-иммигрантов, учащихся в финских школах на финском языке. Кроме того, нас интересует, являются ли такие трудности следствием того, что дети учатся на неродном языке, или являются ли данные трудности следствием других факторов. Рассматриваем эти вопросы, основываясь на мнении преподавателей, имеющих опыт работы со школьниками-иммигрантами в Финляндии.

Большинство из информантов нашего исследования соглашаются с исследователями Дуфи и др. (2007), которые считают, что приобретенное умение читать на родном языке проявляется также во втором языке (См. главу 2.6). Результаты нашего исследования показывают, что родной язык школьника-иммигранта влияет на процесс обучения и возникновение трудностей обучения. Несмотря на это, из анализа результатов выявилось, что преподаватели считают родной язык школьника-иммигранта не единственным фактором, влияющим на указанные проблемы. Вместе с тем, хотим отметить, что среди информантов не было ни одного преподавателя, который не обратил бы внимания на влияние родного языка школьника-иммигранта. Это подтверждает нашу точку зрения о том, что родной язык школьника-иммигранта выполняет важную роль в процессе обучения второму языку. Далее, мы отметили, что родной язык школьника-иммигранта не является главной причиной трудностей обучения, но, тем не менее, затрудняет обучение детей. Данное обстоятельство подтверждается исследованием Арвонен и др. (Arvonen 2010), согласно которому для диагностики трудностей обучения нужно исследовать разные фоновые данные иммигрантов, чтобы точно знать, связана ли проблема фактически с трудностями обучения или нет. К ним относятся история жизни школьника-иммигранта, история его образования, а также языковые и культурные знания. С данной точкой зрения соглашаются также информанты нашего исследования. Однако, мы отметили, что диагностика трудностей обучения у школьников-иммигрантов согласно вышеуказанным факторам на практике может оказаться затруднительной. Восемь из 22

преподавателей, из которых пять преподают школьникам-иммигрантам финский как второй язык, считают, что было бы хорошо, если бы существовали единые тесты для диагностики трудностей обучения школьников-иммигрантов. Остальные информанты не обращали особого внимания на этот вопрос. Исходя из этих мнений, мы сделали вывод, что в настоящее время для диагностирования трудностей в обучении среди школьников-иммигрантов не существует простого способа.

Выявление возможных проблем чтения и письма у русскоязычных школьников-иммигрантов, по мнению преподавателей, оказались трудным. Преподаватели могут наблюдать и видеть конкретные проблемы на уровне финского языка школьников-иммигрантов, например, двойные гласные и согласные и дифтонги. Мы пришли к тому же выводу, как и исследования Арвонен и др. (2014) (см. раздел 3.2.2): вышеупомянутые грамматические свойства вызывают сложности у школьников-иммигрантов, по причине орфографических отличий между системами финского и родного языка. Это в свою очередь затрудняет чтение и письмо. Однако, по факту, преподавателям невозможно знать, когда обнаруженные ими проблемы являются следствием трудностей обучения. С другой стороны, как мы отметили (см. раздел 3.2.2), процесс чтения детей, имеющих дислексию, не сильно отличается от процесса чтения школьника, у которого незначительные проблемы чтения или письма. Например, путанные слова, замещение таких слов словами, сходными по значению и звучанию, пропускание букв и неестественный ритм чтения. Данные проблемы были также отмечены преподавателями в проведенном нами интервью. Мы также считаем, что существует тонкая граница между маленькими проблемами и реальными трудностями обучения языку. Именно поэтому выявления трудностей обучения является сложной задачей.

Кроме того, трудности в обучении проявляются по-другому, когда ученик обучается русскому как родному. Несмотря на то, что финский язык и русский языки отличаются друг от друга, конкретные проблемы заключаются в смешении букв, в отсутствии умения механического чтения и в грамматике. Далее, анализ нашего исследовательского материала показал, что трудности в обучении касаются

не только тех школьников, кто говорит на финском языке как на родном, но и аналогично русскоговорящих школьников-иммигрантов. Однако, выявление данных проблем требует времени. В данный момент у преподавателей, работающих со школьниками-иммигрантами, нет другой возможности, чем наблюдение учеников и сотрудничество с другими преподавателями, имеющими опыт аналогичной работы. Подводя итоги сказанному, можно сделать вывод, что к сожалению, конкретные действия или тесты, направленные именно на школьников-иммигрантов, пока что не существуют. В связи с этим, трудности в обучении школьников-иммигрантов остаются неизученными до конца.

Недостаточное умение преподавателей наблюдать трудности в обучении школьников-иммигрантов, может привести к ошибочному определению ученика в класс специального педагога, тогда как он мог бы учиться в обычном классе. Указанные проблемы, мы обсуждали в части 2.4, где мы обратили внимание на то, что причиной перевода школьника-иммигранта на обучение по специальной педагогике не может быть их недостаточный уровень знания финского языка (см. 2.4). С нашей точки зрения, существует большая проблема в том, что преподаватели не могут на достаточном уровне наблюдать и различать специфические трудности обучения, вытекающие из недостаточного знания финского языка. Это проблема требует скорого решения, так как число школьников-иммигрантов в финских школах все время увеличивается. Основываясь на результатах нашего исследования, мы можем сделать вывод, что в данный момент главным инструментом, помогающим преподавателям в выявлении и наблюдении трудностей обучения школьников-иммигрантов, является сотрудничество. При помощи активного взаимодействия между преподавателями с разным опытом, возможно ранее выяснить проблемы в разных предметах, и таким образом, возможные трудности обучения.

В результате анализа мы пришли к выводу, что родной язык школьника-иммигранта может повлечь проблемы, такие как орфографические, например, смешение слов и букв или неправильная орфография. Однако, к тому же, влияние родного языка появляется положительным. В сравнении с положительным

влиянием родного языка на иностранный, можно сказать, что отрицательное влияние родного языка является незначительным. Положительное влияние состоит в том, что обычно знание первого языка, раскрывает возможные проблемы школьника-иммигранта. Эти выводы подтверждаются также исследованиями Хелланда (2008), по которым, проблемы с фонологией и грамматическими структурами в первом языке, подсказывают возможные проблемы при овладении вторым языком (См. главу 2.6). Кроме того, положительное влияние представляется в том, что школьник-иммигрант может выучить второй язык, пользуясь умениями, полученными при освоении родного языка. С нашей точки зрения, выше сказанное означает, что без знания родного языка, невозможно выучить второго языка. Также, результаты исследования выявили, что язык, используемый дома, сильно влияет на изучение второго языка. Некоторые информанты исследования отмечали то, что родители, плохо владеющие финским языком, пытаются говорить с детьми на данном недостаточном финском, что приводит к полуграмотности школьника-иммигранта. Возможно отметить, что это является причиной, затрудняющей обучение школьника-иммигранта.

Нарушения чтения и письма проявляются как в первом, так и во втором языках. Анализ материала показал, что наличие конкретных проблем чтения и письма в родном языке, может выразиться и во втором языке. Мы обратили внимание на то, что без сотрудничества между преподавателями с различным опытом работы, невозможно понять, заключается ли вопрос во временных проблемах или в стойких трудностях обучения. Поскольку мы определяем проблемы чтения и письма понятием *дислексия*, которая является одной из сложностей при обучении языку (см. главу 3.2), мы обратили внимания на то, что многие из преподавателей имеют противоречивые мнения относительно того, проявляются ли проблемы чтения и письма одновременно, или перевешивание может произойти в сторону чтения или письма. В данном случае, мы придерживаемся другой точки зрения, обозначенной определением дислексия согласно финской системе обучения. Как отмечает М. Такала (2006), в Финляндии понятием дислексия определяются проблемы чтения и письма, и, следовательно, соединяются понятия дислексия и дисграфия. Эти два определения объединены по причине того, что в финском языке написание указанных определений полностью совпадают с его фонетическим

произношением. Также в финском обучении дети одновременно учатся читать и писать. В связи с этим, проблемы в чтении могут легко отражаться в проблемах письма (см. главу 3.2). Важно, однако подчеркнуть, что из ответов 22 преподавателей, имеющих опыт работы со школьниками-иммигрантами, мы нашли только пять преподавателей, которые прямо говорили, что проблемы в чтении необязательно связаны с проблемами письма, или наоборот. Остальные информанты либо не выражали мнения о вышесказанном, либо выражали мнения о том, что между этим не существует связи.

Хотим отметить, что возможные причины трудностей чтения и письма могут быть совсем не связаны с родным языком школьника-иммигранта. Несмотря на ошибки, перечисленные в таблице 3 (см. таблицу 3), мы не можем с вероятностью сказать, что данные ошибки могут быть исправлены в будущем. Мы согласны с мнением одного из информантов, что школьнику, имеющему трудности обучения, требуется больше повторения, чем другому ученику. Следовательно, наше мнение подтверждается исследованиями Дала (Dal 2008) (см. раздел 3.2.2), согласно которым детям с дислексией требуется больше времени на достижение соответствующего уровня знаний в связи с тем, что у них плохая фонологическая компетентность. Мы считаем, что с выявлением проблем фонологической компетенции школьника-иммигранта, возможно толковать сложности обучения в чтении и письме у данной группы учеников. В связи с этим процесс фонологической, как и орфографической компетенции школьников-иммигрантов, нужно наблюдать постепенно в определенных промежутках времени. Результаты в выявлении дислексии у школьников-иммигрантов могли бы быть более наглядными, если на исследование этой темы отводилось бы больше времени. Считаем, что только сотрудничество между преподавателями недостаточно.

Далее, представим другие факторы и причины возникновения дислексии. По результатам нашего исследования, мы пришли к выводу, что причина дислексии может быть заложена в наследственности, хотя на этот процесс также влияет уровень знания родного языка и время, требуемое для формирования фонологической процессий. Несмотря на то, что в результате, только один

информант обратила внимание на связь между наследственностью и нарушением чтения и письма, это подтверждается также исследованиями Стейна (Stein 2008) и Такалы (Takala 2006) о наследственном факторе дислексии (см. раздел 3.2.3). В заключение, можно сделать вывод, что для возникновения дислексии не существует одной причины, и ее наличие также зависит от персональных факторов. В то же время, неопределенным является положение о том, что различия орфографии и фонологии между родным языком школьника-иммигранта и изучаемым языком могут вызвать проблемы, на основе которых можно сделать ошибочный вывод о наличии дислексии.

Продолжим рассмотрение выводов о том, с какими трудностями в обучении сталкиваются преподаватели, работающие со школьниками-иммигрантами. Результаты исследования выявили, что вопрос не всегда заключается только в трудностях чтения и письма, даже если другие проблемы влияют на чтение и письмо. Наряду с этим у школьников-иммигрантов имеются, например, эмоциональные проблемы или проблемы с концентрацией внимания, которые со своей стороны, влияют на процесс обучения. Таким образом, результаты исследования совпадают с гипотезой Аро и др. (Aro 2001), о том, что язык нужен для выражения себя и свои чувств. Если у школьника-иммигранта нет достаточного знания языка, он начинает использовать поведение в качестве инструмента коммуникации, и следствием этого сосредоточение внимания нарушается. (см. раздел 3.3.1) Подводя итоги сказанному, нужно подчеркнуть, что нарушение концентрации внимания относится к трудности обучения, которое влияет на поведение школьника-иммигранта, и на его способность к обучению.

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы рассматривали трудности, с которыми сталкиваются школьники из семей иммигрантов в процессе обучения. Данная работа была основана на точках зрения преподавателей, имеющих опыт работы с такими детьми в Финляндии. Целью нашего исследования было выявить, какие трудности в обучении есть у школьников-иммигрантов, учащихся в финских школах на финском языке, и являются ли такие трудности следствием того, что дети учатся на неродном языке, или эти трудности являются следствием других факторов. В рамках целей нашего исследования, на основании мнений преподавателей, мы хотели найти ответы на следующие вопросы: 1) Какие трудности видят преподаватели в обучении иммигрантов, учащихся на иностранном языке? 2) Каким образом, по их мнению, выявляются трудности в обучении среди иммигрантов? 3) Сталкиваются ли преподаватели с теми же самыми трудностями в чтении и письме на родном и втором языке?

Материал нашего исследования включает 22 ответа преподавателей, собранных на основе тематического интервью, которые проводились в рамках проекта «Диагностика навыков чтения и письма на родном и на иностранном языках» (DIALUKI) в 2012 - 2013 гг. Несмотря на то, что в материале нашего исследования, собранном из проекта DIALUKI, говорится об иммигрантах из различных стран, мы рассмотрели ситуации, связанные с российскими иммигрантами. Для анализа материала мы использовали метод контент-анализа.

При помощи анализа результатов, мы пришли к выводу, что родной язык школьника-иммигранта играет значительную роль в изучении второго языка. Мы отметили, что влияние родного языка в изучении второго языка может быть, как отрицательным, так и положительным. Из них, наиболее сильное влияние оказывает положительный фактор, и в следствии этого, влияние отрицательных факторов на проблему остается незначительным.

Как мы уже отмечали выше, выяснилось, что не только у носителей финского языка, но также у школьников-иммигрантов, могут возникать трудности в обучении. Существует многочисленная группа русскоязычных школьников-иммигрантов, у которых есть конкретные проблемы с грамматикой на разных уровнях изучения финского языка. Несмотря на это, невозможно сказать, есть ли действительные трудности в обучении или это небольшие проблемы, которые исправляются со временем. Кроме того, на обучение школьников-иммигрантов влияют также другие обстоятельства, которые могут затруднять процессе обучения. Такие, как нарушения концентрации внимания или эмоциональные проблемы. Между нарушением чтения и письма и этими проблемами существует связь, но по результатам исследования, невозможно сказать вызваны ли плохая концентрация внимания или эмоциональные проблемы нарушением чтения и письма или более серьезными трудностями обучения. Также здесь нужно отметить, что независимо от наличия трудностей обучения, процесс их выявления у русскоязычных школьников-иммигрантов доступными на данный момент способами является длительной и трудной задачей.

По началу объем материала показался неожиданно большим. Материал, состоящий из 22 интервью преподавателей было трудно систематизировать. Во время анализа, нам приходилось повторно возвращаться уже к проработанному материалу, что могло привести к увеличению количества возможных ошибок. Трудности в процессе анализа вызывало также то, что разным группам преподавателей были даны разные вопросы. В результате возникли трудности в сравнении мнений разных групп преподавателей и поиске именно таких ответов, которые связаны с нужными нам темами. В конце концов, мы считаем, что несмотря на эти проблемы, нам удалось проанализировать материал и выделить важные темы из большого объема исследования. Также сложностью в анализе материала было выделить из всех ответов те, которые были напрямую связаны с русскоязычными школьниками-иммигрантами.

Хотим также отметить, что данная тема исследована с точки зрения одноязычных детей, но совсем нельзя сказать об аналогичных исследованиях относительно многоязычных детей. Нужно сказать, что исследование данной темы стало интересовать исследователей лишь после того, как в Финляндии уже было много иммигрантов. В нашем исследовании представлены трудности, возникающие в процессе обучения многоязычных школьников с точки зрения преподавателей, имеющих опыт работы со школьниками-иммигрантами.

Можно отметить, что цель и задачи исследования были представлены уже в начале работы. Поставленные вопросы постоянно напоминались в процессе анализа материала, и таким образом читатель получил полное представление о теме исследования. Также отметим, что результаты нашего исследования дают ответы на все вопросы исследования. Можно заметить, что по ответам на третий вопрос (сталкиваются ли преподаватели с теми же самыми трудностями в чтении и письме на родном и втором языке), мы не можем сделать значительных выводов. Мнения по этому вопросу сильно отличаются друг от друга, и по результатам можно сказать, что в этом вопросе существуют много моментов, требующих более тщательного исследования.

Для выявления трудностей в обучении школьников-иммигрантов требуется сотрудничество между преподавателями. Мы считаем, что для такого сотрудничества необходимо более тщательное исследование предыдущих условий жизни и обучения школьника-иностранца, потому что важно знать на каком уровне он учился на родном языке, а также на втором языке, и на других предметах. Это сотрудничество должно происходить непрерывно, начинаясь с подготовительного обучения, проходя через изучение финского как второго языка и в процессе обучения в обычном классе до преподавания родного языка и занятий в группах специальной педагогики.

В завершение нашей работы, мы можем сказать, что проблема дислексии и языковых сложностей у детей-иммигрантов при изучении второго языка является очень актуальной и требует дальнейшего изучения для практического решения проблемы. Настоящая работа может быть использована как материал при написании других работ данной области.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Вопросы для интервью

1. НАЧАЛО ИНТЕРВЬЮ (исходная информация об учителе, общие данные)

1. Как прошёл у Вас сегодня день? Чем Вы занимались с учениками?
2. Как долго Вы работаете учителем?
3. Преподаете ли Вы другие предметы кроме русского языка как родного?
4. **Расскажите в нескольких словах, где и какого возраста учеников Вы учили за время Вашей профессиональной карьеры?**
5. **Какое у Вас образование?**

Какой, по Вашему мнению, является на сегодняшний день ситуация с преподаванием русского языка как родного языка в Финляндии? Изменилась ли она? (Какой статус имеет русский язык как школьный предмет? Является ли, по Вашему мнению, достаточным преподавание / необходимые учебные материалы / заинтересованность учеников? Является ли русский язык факультативным предметом? Сколько часов в неделю преподается русский как родной язык? Выставляется ли оценка по русскому языку в аттестат? На каком основании учащиеся приходят на уроки русского языка? Millä perusteella oppilaat tulevat venäjän kotikielenä -tunneille?)

2. КАК ВЫ РАБОТАЕТЕ С ТЕКСТАМИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ? (ЧТЕНИЕ)

1. **Если вспомнить сегодняшний урок русского языка, что Вы делали сегодня, работая с текстом? Являлось ли это тем, чем Вы обычно занимаетесь?** (не могли бы Вы привести какой-либо пример) (читают ли ученики «новый» текст сначала дома или знакомятся с ним впервые только на уроке; как происходит знакомство с текстом, например, прослушивается ли он всеми сначала в записи / читает ли его учитель ученикам вслух или ученики читают его сначала самостоятельно про себя / все вместе вслух и т.д.)

* Если это не станет ясным из слов учителя, задаются дополнительные вопросы:

- Задаются ли вопросы по содержанию текста? (кто задает и как: учитель ученикам, ученики друг другу, готовые вопросы в учебнике или в книге для учителя, и учитель их задает, или отвечают на вопросы, содержащиеся в книге для упражнений (на уроке или в домашней работе? и т.д.)
- Насколько подробно анализируется язык текста? (например, переводятся ли все новые слова; прилагается ли к тексту двуязычный словарь; рассматривается ли он, если рассматривается, то на каком этапе и каким образом; рассматриваются ли имеющиеся в тексте (новые или повторяющиеся) выражения
- На какие вопросы вы обращаете особое внимание в текстах?

2. **Какой опыт преподавания чтения на русском языке у Вас имеется?**

* Если это не станет ясным из слов учителя, задаются дополнительные вопросы:

- На какие вопросы Вы обращаете особое внимание, обучая именно чтению в начальной школе/ старших классах?
- Обучаете ли Вы стратегиям чтения? (использование словарей и т.д.)

3. КАКИЕ ТЕКСТЫ ПРОХОДИТЕ? (ЧТЕНИЕ)

1. Какие тексты вы используете при преподавании русского языка в начальной школе / в старших классах? Берутся ли все тексты из учебника или вы иногда проходите также и другие тексты (аутентичные тексты)? Дигитальные тексты? (Если у учителя имеется с собой книга (книги), он может показать, какие тексты и каким образом он использует на занятиях).

2. Какие виды / типы текстов они собой представляют? (например, изложенная в письменной форме речь / диалоги, письма, сообщения, новости, тексты описательного характера (описывают, напр., молодёжь и её занятия, или Россию и её обычаи, или различные повседневные явления или события)

3. Чему Вы обучаете при помощи текстов, и чему ученики учатся при этом?

Что ученики должны уметь делать с текстами на русском языке после окончания начальной школы / старших классов (например, что понимать в них)

4. КАКИЕ ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ВЫ ДЕЛАЕТЕ? (ПИСЬМО)

1. Что Вы писали в последний раз на уроке русского языка? Являлось ли это тем, что вы делаете обычно?

- Как часто вы делаете письменные упражнения?
- Какого рода письменные упражнения вы выполняете на уроках русского языка?
- **Откуда вы берете письменные упражнения** – Из учебника или из других источников?
- Какие навыки обычно вырабатываются при выполнении данных упражнений?
- Даете ли Вы ученикам упражнения, в которых им нужно написать хоть что-нибудь (отдельные слова, предложения)? Какие это упражнения? (можно посмотреть в учебнике или в книге упражнений)
- Как вы работаете с требующими написания упражнениями?
- Как Вы считаете, **какую пользу** они приносят обучению письму?
- **Чему ученики научились** благодаря письменным упражнениям?
- **Какие тексты на русском языке ученики должны уметь писать после окончания начальной школы/старших классов?**

2. Какой опыт обучения письму на русском языке у Вас имеется?

- **На какие вопросы Вы обращаете внимание**, обучая именно письму в этих классах? Какие упражнения, по Вашему мнению, являются **самыми полезными** и важными в этих классах в плане развития умений писать на русском языке?
- **Различается ли то, как Вы преподаёте** в начальной школе /в старших классах?
- Обучаете ли Вы стратегиям письма (использование словарей и т.д.)?

5. ДИАГНОСТИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В ЧТЕНИИ И ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ

1. **С какими, по Вашему мнению, самыми большими трудностями / проблемами Вы встретились, обучая чтению текстов на русском языке в этом классе (а также вообще в начальной школе и старших классах? В обучении письму?**
2. Как Вы считаете, какие основные трудности испытывают Ваши ученики при чтении на русском языке в начальной школе? При написании?
3. **Имеются ли большие различия в том, как читают по-русски Ваши ученики (класс, который участвует в нашем исследовании)? В том, как они пишут?**
4. **Пытаетесь ли Вы выяснить (диагностировать) сильные и слабые стороны Ваших учеников в чтении и письме на русском языке? Как Вы это делаете?**

Если до этого не удалось выяснить / если это является важным

5. **Каким образом Вы оцениваете умения писать и читать по-русски у Ваших учеников? Какие упражнения Вы используете? Составляете ли их сами или берете, например, из учебника? Получают ли ученики оценки о русском языке? На основе чего?**
6. **Комментируете ли Вы письмо или чтение на русском языке у своих учеников? В какой форме (например, пишете комментарии и исправляете написанные учениками тексты)? В каких случаях/ о чём Вы даёте комментарии? Когда? Какие комментарии являются, по-вашему, самыми полезными?**
7. **Если Вы замечаете, что у ученика имеются проблемы с чтением и письмом на русском языке, как Вы пытаетесь ему помочь? Можете ли привести примеры того, что Вы делаете?**
8. **Знаете ли Вы, насколько хорошо Ваши ученики умеют читать и писать на финском языке?**
9. Согласно Вашему опыту, существует ли связь между умением читать и писать на финском и русском языках? Если у ученика имеются проблемы с одним языком, то есть ли такие же проблемы и со вторым языком, или **проблемы в письме и чтении по-фински и по-русски различаются** (у некоторых учеников)? Если различаются, то каким образом?
10. Если у ученика имеются проблемы с письмом на русском языке, имеются ли у него также проблемы в чтении? (или с письмом и чтением по-фински)

6.КАКУЮ ПОМОЩЬ ОКАЗЫВАЕТ ВАША ШКОЛА УЧЕНИКАМ, ИСПЫТЫВАЮЩИМ ПРОБЛЕМЫ С ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ? (ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО)

1. Есть ли у школы возможность организовывать **дополнительное обучение** и т.п., направленное на развитие умений читать и писать на русском языках? Или вообще на проблемы в изучении русского языка? Можете ли Вы рассказать, что ученики делают на дополнительном обучении? Как Вы считаете, приносит ли пользу дополнительное обучение?
2. **В какой помощи Вы нуждаетесь в преподавании именно чтения или письма и/или в обнаружении и устранении проблем в этом? (со стороны школы, от исследования, из учебников, и т.д.)**
3. **Обсуждаете ли Вы с другими учителями проблемы учеников в изучении русского языка? Другие учителя, классный руководитель, директор школы, другие?**

ЗАВЕРШЕНИЕ РАЗГОВОРА:

- 1.Что Вам известно **о чтении и письме учеников в свободное время** (на финском и русском языках)? Видны ли каким-то образом количество или качество / тип чтения и письма в свободное время в их чтении и письме на русском языке или вообще в умениях в русском языке в школе?
 - 2.Как Вы считаете, изменилось ли владение русским языком (в особенности чтение и письмо) учеников младших классов за последние годы – улучшилось или ухудшилось? Если так, то чем это, по вашему мнению, вызвано?
 - 3.Каково соотношение между **устным и письменным владением языком** в Вашем преподавании в этих классах?
- 4.Может быть, Вы хотите сами добавить то, что вспомнилось во время интервью?**

В конце интервью оставь учителю свои контактные данные для того, чтобы он мог в дальнейшем связаться, если, например, захочет дополнить свои ответы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Знаки транскрипции

Litteraattiin merkitään sekä haastattelijan että haastateltavan puhe. Tärkeintä on sisällön muistiin merkitseminen.

- Isoja kirjaimia ei käytetä.
- lainausmerkkejä silloin, kun puheenvuoroissa luetaan jotain suoraan kirjasta tai siteraataan jotakuta/jotakin (esim. *tässä tehtävässä ”kerro päivästäsi englanniksi” tehdään sillei että...*)
- Puheenvuoron litterointi päättyy pisteeseen, ellei kyse ole kesken jääneestä puheenvuorosta (ks. ohje jäljempänä)
- Puhe merkitään sanatarkasti noudattaen puhujan käyttämiä sananmuotoja (*sulle, tuuk sä, silleen* jne.)
- Mitä tulee sanarajojen merkitsemiseen, toisinaan persoonamuotoisten verbien kohdalla kirjoitetaan persoonapronominin ja verbin yhteen, jos puhuja ääntää ne hyvin ”tiivisti” yhteen. Esim. *tuuksä, emmä* jne.
- Murteelliset äänneilmiöt, kuten svaa-vokaalit (*jalaka*) ja geminaatiot (*ossaa*), merkitään myös.
- Sananrajailmiöitä kuten assimilaatiota (*pojam pallo*), loppukahdennusta (*tännep päin, meillekkin, tulem meillek kylään*) tai lujaa aluketta (*anna’ ’olla*) ei merkitä.
- toisen puheen aikana annetut minimipalautteet merkitään litteraattiin sulkuihin siihen kohtaan toisen puheenvuoroa, missä ne on annettukin. Minimipalautemerkintään tulee mukaan palautteen antajan tunniste, kaksoispiste sekä palaute, ja se loppuu pisteeseen sulkujen sisällä.
- PP: *mun mielestä se oli hyvä tehtävä* (H: *mm.*) *vaikka oppilaat ei siitä yhtään tykännykään.*
- Jos minimipalautteita on noin joka toisen sanan välissä, jätetään niitä pois. Jotkut antavat enemmän minimipalautetta kuin toiset, mutta kaikkien palautteiden merkitseminen voi tehdä litteraatista vaikealukuista (sisällönanalyysin kannalta).
- Muiden kuin haastateltavan nimet muutetaan muotoon matti/maija (jos useita eri henkilöitä tulee esille, käytetään lisäksi m-kirjaimella alkavia poikien ja tyttöjen nimiä); jos mainitaan useita eri oppilaita, on oltava tarkkana, että merkataan aina saman oppilaan maijaksi ja saman minnaksi. Perään olisi hyvä laittaa varmuuden vuoksi (COM: nimi muutettu). Kun kyse on oppilaasta, joka on osallistunut tutkimukseemme, pitäisi oppilas jotenkin pystyä identifioimaan tarkemmin. Tätä varten saa litteroinnin avuksi oppilaiden koodilistan.
- Matin tai maijan perään merkitään (COM: oppilaan nimi muutettu, oppilas on mukana DIALUKI-tutkimuksessa koodilla F4001), myöhemmin riittää (COM: oppilas F4001).

- kesken jääneen sanan puuttuva osa merkitään sananalku-
 - *tän-* *sinnekin*
- kesken jäänyt ilmaus merkitään -,
 - *ensin mä menin -, ai nythän mä muistinkin että*
- kesken jäänyt puheenvuoro merkitään -.
 - *H: seuraavaks voitaisiin siirtyä -.*
 - *XX: mä haluaisin vielä jatkaa tohon edelliseen sen verran että*
- tauot merkitään # (välilyönti molemmin puolin)
 - taukojen pituutta ei mitata
 - Jos tauko on erittäin pitkä ja se kertoo jotain puhujan epäröinnistä tms., pistetään peräkkäin kaksi taukomerkkiä (# #).
- Nauru merkitään % (välilyönnit molemmin puolin)
- nauraen sanottu puheen jakso merkitään %*puhe puhe puhe*%
- Päällekkäispuhunnat merkitään hakasulkeilla:
 - *H: joo [on se aika vaikeaa.]*
 - *X: [no en mä sitä kyllä] aatellu hirveesti.*
- epäselvä kohta merkitään *x x x*; x:iä niin monta kuin epäselvässä kohdassa arvelee olevan sanoja (jos pystyy erottamaan sananrajat)
 - merkitse vielä selitys COM-riville (ks. ohje jäljempänä) (ei tarvii merkata jos vaan epäselvä puhe)
 - Epäselvän puheen syytä ei ole erikseen merkitty COM-riville, jos kyseessä on päällekkäispuhunnasta tai naurusta aiheutuva epäselvyys.
- epävarmasti tulkittu kohta merkitään *puhe* (esim. **tuuk sä**)
 - jos pystyy antamaan vaihtoehtoisen tulkinnan se merkitään COM-riville (esim. *tulisik sä*)
- litteroija merkitsee omia huomioitaan erityiselle kommenttiriville, joka merkitään litteraattiin tunnisteella COM:
 - Jos halutaan kertoa jotakin nonverbaalisesta toiminnasta puheenvuoron sisässä, se merkitään sulkeiden sisään.
 - *X: ja kun me- ootapas hetki. (kaivaa laukkuaan) täytyy niistä nenä.*
- tallennuksen laadun yllättävä heikkeneminen
- ei saa puheesta selvää esim. päällekkäinpuhumisen takia
- haastattelutilanne keskeytyy jostain syystä, esim. huoneeseen tulee joku ulkopuolinen
- ei ole varma, onko tulkinnut puhetta oikein; kommenttiriville voi myös laittaa vaihtoehtoisen tulkinnan

Список использованной литературы

Исследовательская литература

- Бондарь, Т.А., Захарова, И.Ю., Константинова, Посицельская, М.А., Яремчук, М.В. 2013. *Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе*. Серия «Опыт работы Центра лечебной педагогики» Москва. Теревинф.
- Добренев, В.И., Кравченко, А.И. 2006. *Методы социологического исследования*. Классический университетский учебник. Москва. ИНФРА-М.
- Корнев, А.Н., 2003. *Нарушения чтения и письма у детей*. СПб. Мим.
- Лаут, Г.В., Шлоттке, П.Ф. 2008. *Нарушения внимания у детей. Тренинг и развивающие игры*. 5-е издание, переработанное. Перевод с немецкого. Москва. Издательский центр «Академия».
- Логинова, Е.А. 2004. *Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие*. СПб. ДЕТСТВО-ПРЕСС.
- Ненонен, О., Овчинников, А., Протасова, Е., 2011. *Особенности нарушений речи у финско-русских билингвов*. Аутизм и нарушения развития, № 4 (35). 9 – 18.
- Новоторцева Н.В. 2006. *Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь*. Санкт-Петербург. КАРО.
- Протасова, Е.Ю. 2004. *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург. «Златоуст».
- Семенова, В.В. 1998. *Качественные методы введение в гуманистическую социологию: Учеб. Пособие для студентов вузов*. Москва.
- Шарков, Ф.И., Родионов, А.А. 2003. *Социология массовой коммуникации*. Москва. Издательский дом «Социальные отношения».
- Ahonen, T., Aro, T., Siiskonen, T., Ketonen, R. 2004. *Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet- Leikin asia?* В кн.: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. 2004. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. 362–370.
- Ahonen T., Aro T., Marttinen, M., Siiskonen T. 2004. *Kielen kehityksen erityisvaikeus*. В кн.: Ahonen T., Aro T., Siiskonen T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä. PS-kustannus, 19–32.
- Ahvenainen, O., Holopainen, E. 2012. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Kolmas painos. Jyväskylä. Jyväskylän Siirto-Paino Oy.
- Alderson, J.C., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Nieminen, L., Ullakonoja, R. 2015. *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New York and London. Routledge Taylor&Francis group.

- Aro, T., Närhi, V., Räsänen, T. 2001. *Tarkkaavaisuus*. B кн.: Ahonen T., Aro T., Siiskonen T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 150-174.
- Arvonen, A., Katva, L., Nurminen, A. 2010. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Juva. WS Bookwell Oy.
- Arvonen, A., Katva, L., Nurminen, A. 2014. *Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – Näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen*. B кн.: Nissilä, L., Sarlin, H.-M. (toim.) 2014. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Catts, H.W., Kamhi, A. 2005. *Language and reading disabilities*. Second edition. USA. Pearson Education Inc.
- Christo, C., Davis, J., Brock, S.E. 2009. *Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at Schools*. New York. USA. Springer Science-Business Media.
- Csépe, V. 2003. *Dyslexia. Different Brain, Different Behavior. Neuropsychology and cognition*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dal, M. 2008. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. B кн.: Gavin, R., Fawcett, A.J., Manis, F., Siegel, L.S. *The SAGE handbook of dyslexia*. Los Angeles. Sage. 439–455
- Dufva, M., Vaarala, H., Pitkänen, K. 2007. *Vieraat kielet ja monikielisyys*. B кн.: Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva. Ws-bookwell Oy. 156–192
- Everatt, J., Elbeheri, G. 2008. *Dyslexia in Different Orthographies: Variability in Transparency*. B кн.: Gavin, R., Fawcett, A.J., Manis, F., Siegel, L.S. *The SAGE handbook of dyslexia*. Los Angeles. Sage. 427-439
- Finlex 1999. 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>. дата ссылки 11.12.2014
- Fawcett, A., Nicolson, R. 1994. *Dyslexia in children. Multidisciplinary perspectives*. Great Britain. Harvester Wheatsheaf.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. 2007. *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York. USA. The Guilford Press.
- Geva, E. 2000. *Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence*. *Dyslexia* 6. An international journal of research and practice. John Wiley & Sons, Ltd. 13-28
- Helland, T. 2008. *Second Language Assessment in Dyslexia: Principles and Practice*. B кн.: *Language Learners with Special Needs*. Edited by: Kormos, J., Kontra, E.H. *Second Language acquisition* 31. Bristol, Buffalo, Toronto. Multilingual matters. 63-85
- Hintikka, A.-M., Strandén, K. 1999. *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikukuksista*. Opetushallitus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Helsinki. Hero Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna. Kariston kirjapaino Oy.

- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., (toim.). 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere. Finn Lectura.
- Koponen, T. 2008. *Calculation and Language*. Diagnostic and Intervention studies. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 340. Jyväskylä. Jyväskylä University printing house.
- Laaksonen, A. 2007. *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja-ser c. osa-tom 262. Scripta lingua fennica edita. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Launonen, K. 2007. Monikielisyyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. Virittäjä 2. Helsinki: Kotikielen seura. 240-243
- Liebkind, K., Mannila, S., Janiskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E., Reuter, A. 2004. *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomessa*. Helsinki. Gaudeamus.
- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., Alderson, C. 2011. *Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi- DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia*. В КН.: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 n:o 3 102–115.
- Niilo Mäki Instituutti. Osoitteessa: <http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet>. Дата ссылки 30.3.2015
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., Kuokka, I. 2009. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä opetukseen*. Opetushallitus.
- Nissilä, L. 2014. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. В КН.: Nissilä, L., Sarlin, H-M. (toim.) 2014. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K., Dufva, M. 2014. *Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki*. В КН.: Nissilä, L., Sarlin, H-M. (toim.) 2014. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Second language acquisition. Dublin, Ireland. Series Editor: David Singleton, Trinity College.
- Nijakowska, J. 2011. *Multilingual/multicultural perspective on the identification of dyslexia*. В КН.: J. Arabski, Wojtaszek, A. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Second language learning and teaching. Berlin. Springer Verlag.
- Opetushallitus 2011. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset 2001: 3. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. osoitteessa: http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. дата ссылки: 2.11.2014
- Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat дата ссылки 11.12.2014
- Paavola, H., Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva. Bookwell Oy.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications Ltd.

- Pollari, J., Koppinen, M-L.2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Juva. Ps-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M.(toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere. Osuuskunta vastapaino.
- Sarlin, H-M. 2014. *Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla*. В кн.: Nissilä, L., Sarlin,H-M.(toim.) 2014. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London. SAGE Publications Ltd.
- Solki 2014a. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/dialuki/ruдата ссылки 23.10.2014>
- Solki 2014b. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/dialuki/su/suomeksi/loppuraportti дата ссылки 23.11.2014>
- Stein, J. 2008. *The Neurobiological Basis of Dyslexia*. В кн.: Gavin, R., Fawcett, A.J., Manis,F., Siegel, L.S. *The SAGE handbook of dyslexia*. Los Angeles. Sage. 53-76
- SVT. Suomen virallinen tilasto 2013. Väestörakenne, verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html?ad=notify Дата ссылки 3.11.2014.
- Säävälä, M. 2012. *Koti, koulu ja maahan muuttaneet lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Väestöliito. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E/43.
- Takala,M.2006. *Mitä on dysleksia?* В кн.: Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Toim. Takala,M.,Kontu,E. Helsinki. Yliopistopaino Kustannus. 65–85.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009.*Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy,
- Vainionpää, T., Mononen,R., Räsänen, P. 2004. *Matemaattiset valmiudet*. В кн.: Siiskonen,T.,Aro,T.,Ahonen,T.,Ketonen,R.2004. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. 292–302

Неопубликованная литература

- Кююхкюнен, Санна 2015. *Диагностика владения финским и русским письменным языком русскоязычными учениками, живущими в Финляндии*. Дипломная работа. Университет Ювяскюля.