

**ДИАГНОСТИКА ВЛАДЕНИЯ ФИНСКИМ И
РУССКИМ ПИСЬМЕННЫМ ЯЗЫКОМ
РУССКОЯЗЫЧНЫМИ УЧЕНИКАМИ,
ЖИВУЩИМИ В ФИНЛЯНДИИ**

Дипломная работа

Санна Кююхкюнен

Университет г. Ювяскюля

Отделение языковедения

Кафедра русского языка и культуры

Весна 2016 г.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen | Laitos – Department Kielten laitos |
| Tekijä – Author Sanna Kyyhkynen | |
| Työn nimi – Title Diagnostika vladenija finskim i russkim pis'mennym jazykom russkojazyčnymi učenicami živužušimi v Finljandii (Venäjää kotikielenään puhuvien oppilaiden suomen ja venäjän kielen kirjallisten taitojen diagnosointi) | |
| Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri | Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma |
| Aika – Month and year Kevät 2016 | Sivumäärä – Number of pages 83 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan venäjää kotikielenään puhuvien oppilaiden suomen ja venäjän kielen kirjallisten taitojen diagnosointia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten venäjä äidinkielenä ja suomi toisena kielenä opettajat ottavat oppilaan taustan huomioon, miten he diagnosoivat heidän kielellisiä vahvuuksia sekä heikkouksia ja kuinka he auttavat oppilaitaan vaikeuksien ilmetessä. Aihe on ajankohtainen, sillä venäjänkielisten määrä Suomessa on kasvanut viime vuosina nopeasti. Tilanne näkyy myös koulumaailmassa: venäjänkielisten oppilaiden määrä Suomen kouluissa kasvaa jatkuvasti. Oppimisvaikeuksien diagnosoinnista äidinkielen osalta on jo paljon tutkimustietoa, mutta vieraiden kielten kohdalla vastaavanlainen tieto puuttuu. Uutta tietoa tarvitaan, jotta opettajat voisivat ottaa opetuksessa oppilaiden omat tarpeet paremmin huomioon. Opettajan on helpompi löytää sopivat tukikeinot oppilaan auttamiseksi tunnistettuaan ensin vaikeudet.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen sisällönanalyysi. Aineistona käytetään suomi toisena kielenä ja venäjä äidinkielenä opettajien puolistrukturoituja teemahaastatteluita, jotka on kerätty Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen DIALUKI-hankkeen puitteissa. Tutkimuksen kohteena on yhteensä 13 opettajaa. Heistä 5 ovat venäjä äidinkielenä opettajia ja 8 suomi toisena kielenä opettajia, ja heillä kaikilla on kokemusta venäjänkielisten oppilaiden opettamisesta.</p> <p>Tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistujat yrittävät tutustua oppilaiden taustoihin, diagnosoida oppilaiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä auttaa heikkoja oppilaita. Yhteistyö muiden ihmisten kanssa osoittautui suosituimmaksi keinoksi sekä oppilaiden taustojen selvittämisessä että heidän vahvuuksien ja heikkouksien diagnosoimisessa. Yleisin apukeino heikoille oppilaille oli opetuksen erityttäminen. Analyysin tulokset osoittivat myös, että tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät usko kykyihinsä tehdä diagnoosia oppimisvaikeuksista tai he eivät aina tunnista käyttämiään diagnostisia välineitä. Lisäksi opettajat pitivät mm. opetusryhmien heterogeenisyyttä, kulttuurieroja, riittämätöntä tietoa diagnosoimisprosessista ja resurssien vähäisyyttä haasteena diagnosoinnille. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat tarvitsevat edelleen enemmän tietoa diagnosoinnista, erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon diagnosoimisesta.</p> <p>Tämä pro gradu -tutkielma koostuu johdanto mukaan lukien kuudesta luvusta. Toisessa osassa keskitytään määrittelemään diagnosointi ja sen merkitys kielenopetuksessa. Se sisältää myös DIALUKI-hankkeen esittelyn. Työn kolmas luku kuvaa venäjä äidinkielenä opetuksen ja suomi toisena kielenä opetuksen tilaa Suomessa. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen metodi ja koehenkilöt ja analyysin tulokset esitellään luvussa viisi. Viimeinen luku sisältää yhteenvedon.</p> | |
| Asiasanat – Keywords Kielenoppiminen, diagnosointi, venäjänkieliset, venäjä äidinkielenä, suomi toisena kielenä | |
| Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / Venäjän kieli ja kulttuuri | |
| Muita tietoja – Additional information | |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| 1 Введение | 5 |
| 2 Диагностика в обучении | 9 |
| 2.1 Определение диагностики | 10 |
| 2.2 Диагностика в обучении иностранному языку | 12 |
| 2.2.1 Тестирование владения языком | 15 |
| 2.2.2 Проект «DIALUKI» | 17 |
| 2.3 Способности к языкам | 18 |
| 3 Обучение языкам в Финляндии учеников-иммигрантов | 22 |
| 3.1 Общая ситуация обучения языкам учеников-иммигрантов в Финляндии ... | 22 |
| 3.1.1 Обучение русскому как родному языку в Финляндии | 25 |
| 3.1.2 Обучение финскому как второму языку в Финляндии | 26 |
| 4 Проведение исследования | 30 |
| 4.1 Материал исследования | 30 |
| 4.2 Информанты исследования | 32 |
| 4.3 Метод | 33 |
| 5 Результаты | 36 |
| 5.1 Выяснение семейной и культурной ситуации ученика | 38 |
| 5.1.1 Поддержка коллег | 38 |
| 5.1.2 Наблюдение за учениками | 39 |
| 5.1.3 Поддержка родителей | 40 |
| 5.1.4 Беседа с учениками | 41 |
| 5.1.5 Документы | 42 |
| 5.2 Диагностика сильных и слабых сторон учеников | 43 |
| 5.2.1 Поддержка коллег | 44 |
| 5.2.2 Тестирование | 47 |
| 5.2.3 Наблюдение за учениками | 51 |
| 5.2.4 Беседа с родителями и учеником | 53 |
| 5.2.5 Другие замечания | 54 |
| 5.3 Помощь преподавателей слабым ученикам | 57 |
| 5.3.1 Дифференцированное обучение | 58 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.3.2 | Дополнительные занятия | 59 |
| 5.3.3 | Поддержка коллег | 61 |
| 5.3.4 | Другие языки | 62 |
| 5.3.5 | Объяснение другими словами | 64 |
| 5.3.6 | Поддержка родителей | 65 |
| 5.3.7 | Повторение | 65 |
| 5.3.8 | Другие средства помощи | 66 |
| 5.4 | Выводы | 68 |
| 5.4.1 | Выяснение семейной и культурной ситуаций ученика | 68 |
| 5.4.2 | Диагностика сильных и слабых сторон учеников | 70 |
| 5.4.3 | Помощь преподавателей слабым ученикам | 74 |
| 6 | Заключение..... | 77 |
| | Список использованной литературы..... | 80 |

1 ВВЕДЕНИЕ

Данная дипломная работа посвящена теме преподавания финского языка как второго и русского языка как родного русскоязычным ученикам в Финляндии. При этом мы сосредотачиваемся на диагностике сильных и слабых сторон языковой компетенции русскоязычных учеников. Тема является актуальной, потому что на сегодняшний день русскоязычные - одна из самых больших групп иноязычного населения в Финляндии, и их количество увеличивается постоянно. Финско-русское двуязычие не новое явление в Финляндии, но, как говорит Т. Леппяхо (1997, 134), вопрос о финско-русском двуязычии стал актуальным особенно в начале 90-х годов, после распада Советского Союза (Леппяхо 1997, 134). По данным Статистического центра Финляндии (SVT 2013), в 2013 году в Финляндии проживало 66 379 человека, у которых русский является родным языком.

Во многих случаях языковая самоизоляция характерна для эмиграции русскоязычных. Иными словами, русские, живущие за рубежом часто формируют плотные русскоязычные группы. В результате, они сохраняют свой язык и свою

культуру, но одновременно отличаются от большинства страны. (Andrews 1999; Remennik 2003; цит. по Баранова и др. 2012, 99.) С другой стороны, В. Баранова и др. (2012, 99–100) отмечают, что многие русские иммигранты интегрируются легко в культуру новой страны, усваивают язык нового общества и довольно мало связаны с другими россиянами (Баранова и др. 2012, 99-100). Во многих европейских странах население государства часто относится к проблемам новых иммигрантов как к проблемам интеграции. Обычно общество видит владение языком государства как благосостояние или гарантию социальной успешности, тогда как использование языка иммигранта считается затрудняющим фактором в усвоении языка большинства, а также помехой в интеграции в обществе. (Bankston 2004; Casey, Dustmann 2005; Guus, Kurlay 2004, цит. по Баранова и др. 70–71.)

В Финляндии подчеркивается важность интеграции иммигрантов в финское общество. Законом о социальной интеграции в Финляндии (Kotoutumislaki 1386/2010), который вступил в силу 1.9.2011, определяются цели интеграции. Целями являются как поддержка интернационализма, равенства и равноправия, так и содействие положительному взаимодействию между разными группами населения. Кроме того, способствование хорошим межэтническим отношениям, диалогу культур и причастности иммигрантов в финском обществе, но и поддержка сохранения языка и культуры иммигранта являются также целями интеграции. (Kotoutumislaki 1386/2010.)

В. Баранова и др. выделяют два варианта, которые возможны для учеников-иммигрантов в школе. Первым вариантом является пренебрежение той проблемы, что ученик и преподаватель недостаточно понимают друг друга. Проблемы взаимопонимания были долго общеупотребительным способом, например, в России. Вторым вариантом, который теперь существует в большинстве западных стран и, в том числе в Финляндии, является организация дополнительных языковых занятий для учеников-иммигрантов «с особыми потребностями». Дополнительные занятия по родному языку могут быть полезными ученикам-иммигрантам. В лучшем случае они позволяют ученику-иммигранту достигнуть уровня знания языка своих ровесников. Зато, во многих случаях, особенно когда иммигранты учатся в отдельных группах или школах, данная система может вести

к их дискриминации и маргинализации. Но когда будет изжито неадекватное отношение к билингвизму иммигрантов, билингвизм может оказаться нужным и положительным как для индивидуума, так и для общества. В данный момент, в школьную программу можно включить курсы по языку и культуре меньшинств. Задачей курсов является увеличение толерантности к разнообразию. Сходные системы действуют во многих европейских странах. (Баранова и др. 2012, 71.)

По мнению В. Барановой и др., школьное обучение играет роль и в поддержке, и в изменении существующей языковой ситуации страны, и в формировании языковой и культурной компетенции ученика. Однако следует помнить, что образование тесно связано с официальной языковой политикой государства. Обучение языкам является следствием политической игры, которая не всегда основывается на научных исследованиях. Школа и реальная языковая политика государства не существуют отдельно друг от друга. Кроме того, каждый ученик приносит с собой в школу свою индивидуальную историю и идентичность. (Баранова и др. 2012, 100–101.)

Также количество русскоязычных учеников в финских школах большое, и оно увеличивается. Их уровень владения финским языком влияет на их интеграцию в Финляндии. Таким образом, необходимо обращать внимание как на качество обучения финскому языку, так и на качество обучения родному языку ученика. Чтобы помогать ученику в процессе обучения, преподаватель должен также иметь знания о языке, культуре и истории семьи ученика.

Вопрос о роли диагностики в преподавании языка до сих пор мало изучен. Кроме того, в финских национальных «Основах учебного плана обязательного базового обучения» не описано однозначно содержание предмета «русский как родной язык». Поэтому мы считаем важным выяснить, какие тенденции происходят в преподавании русского языка как родного в Финляндии. Итак, цель нашего исследования – выяснить, как преподаватели финского как второго языка и преподаватели русского как родного языка относятся к диагностике. Нас интересует то, что преподаватели делают, чтобы принимать во внимание особенности русскоязычных учеников в своем обучении. В результате, основными исследовательскими вопросами нашей работы являются следующие:

1. Как преподаватели финского и русского языков выясняют семейную и культурную ситуацию ученика?
2. Как преподаватели финского и русского диагностируют сильные и слабые стороны русскоязычных учеников?
3. Как преподаватели помогают ученику, у которого есть трудности в чтении и письме на финском и на русском языке?

Данная дипломная работа состоит из шести глав. Первая глава содержит введение, в котором описываются актуальность темы, цели работы и главные исследовательские вопросы. Во второй главе раскрывается определение «диагностики» и представляется роль диагностики в обучении. Кроме того, дается характеристика проекта «DIALUKI», и описываются способности к языкам. Следующая глава посвящена теме «обучения языкам в Финляндии учеников-иммигрантов». В четвертой главе представляются информанты и методы исследования. Далее, в пятой главе будут представлены результаты анализа, и последняя глава содержит заключение работы.

2 ДИАГНОСТИКА В ОБУЧЕНИИ

Одним из главных понятий в нашей дипломной работе является понятие «диагностика». Слово «диагностика» традиционно связано с медициной и психологией, но оно встречается также в педагогическом контексте. Так как определение понятия диагностики зависит от отрасли науки, в данной главе дается определение диагностики в разных контекстах. Однако, в нашей работе в центре внимания остается диагностика как часть обучения, и в данной главе мы рассматриваем цель диагностики в обучении языку. Также представлен проект «DIALUKI» посвященный диагностике обучения иностранным языкам. Далее дается краткая характеристика понятия «способности к языкам», включающего в себя склонности к языкам и трудности в изучении языка.

2.1 Определение диагностики

В исследовании Ч. Олдерсона и др. (2014, 5–6) рассматривается, как диагностика понимается в разных контекстах. При помощи интервью механика, ИТ-консультанта, онколога, врача, медсестры, нейропсихолога, психолога-специалиста по дислексии, преподавателя класса специальной поддержки английского языка и преподавателей-специалистов по чтению английского языка, автор выявляет, как они понимают диагностику в своей работе. Для механика и ИТ-консультанта диагностика означает чаще всего решение проблем, и в диагностическом процессе механик использует технические тесты машин. Представления других информантов о диагностике более узкие. Для них диагностика является в основном идентификацией проблем. В данном случае диагностика и решение проблем отделены друг от друга, хотя решение проблем может являться следствием диагностики. (Alderson et al. 2014, 5–8, 10.)

В медицине и в психологии «диагностика» означает учение о способах диагноза, то есть учение об определении болезни, на основе исследования больного (СРЯ 2008, 208). По определению Н. Новоторцевой (2006, 40), слово «диагноз» греческого происхождения (diagnosis – распознавание) и обозначает краткое заключение о сущности и характере проблемы. Оно находится всегда в основе всестороннего обследования объекта. (Новоторцева 2006, 40.) Например, нейропсихологи обследуют пациента с помощью тестов и стандартизованных инструментов измерения, а врачи эксплуатируют физические тесты (Alderson et al. 2014, 7, 10).

В педагогической психологии под термином «диагностика» понимается определение уровня обученности и развития качеств личности обучаемого (Архипова и др. 2008, 311). Диагностика в обучении иностранному языку – это установление или определение сильных и слабых сторон языковой компетенции ученика и методики преподавания неродного языка (Уллаконоя и др. 2012, 62–63). Исследование Ч. Олдерсона и др. показало, что педагоги ассоциировали диагностику с особым уровнем формальности, который более глубокий, чем простое «просеивание». На работе они постоянно используют неформальные

виды диагностики, но они не считают данные виды настоящей диагностикой. (Alderson et al. 2014, 7.)

В обучении языкам и в психологии инструментами диагностирования являются, например, тесты навыков чтения. Также записи об объекте диагноза играют важную роль в диагностическом процессе. (Alderson et al. 2014, 10.) В общем, диагностический процесс в обучении языкам соблюдает следующую форму. Сначала преподаватель слушает, что ученик думает о своем уровне владения языком, и говорит с ним. Потом он просматривает письменные тексты ученика и на основании этого, он в случае надобности обращается к специалисту. В диагностическом процессе, касающемся учащегося неродного языка, преподаватель может сделать дополнительно и другие тесты. Например, в том случае, когда преподаватель подозревает дислексию, он может делать наблюдения, когда ученик читает вслух на своем родном языке, задавать вопросы о понимании или проверять по тестам память ученика. (Ibid., 16.)

Трудность диагностики заключается в том, что все люди - индивидуальные, и симптомы каждого человека могут выглядеть по-разному. Ситуации не всегда черно-белые, и к диагностическому процессу примешиваются иногда субъективные суждения. (Alderson et al. 2014, 17.) Ч. Олдерсон и др. отмечают, что другая проблема то, что преподаватели обычно не проходят все этапы диагностики. Согласно Ч. Олдерсону и др., диагностический процесс должен основываться на четырех этапах: во-первых, на слушании и осмотре учеников, во-вторых, на ориентировочной оценке, в-третьих, на утилизации диагностических инструментов, тестов и помощи специалистов, и потом, в-четвертых, на принятии решения. Также, диагностика должна быть связана с будущим лечением. Чтобы улучшить диагностику в обучении, преподаватели нуждаются в знании о диагностике и функционирующих диагностических инструментах, которые действительно работают в классе. (Ibid., 20–21.)

Так или иначе, общий смысл у всех информантов исследования Ч. Олдерсона и др. был таков, что под термином «диагностика» подразумевается в первую очередь установление не сильных, а слабых сторон объекта. В общем, информанты считали, что диагностика является формальным действием, которое связано иногда с теорией идентификации проблем, или иногда с теорией простого

решения проблем. (Alderson et al. 2014, 6-8.) Все информанты используют какой-то вид теста или стандартизируемые инструменты в диагностическом процессе, но они также подчеркивают важность сотрудничества. В том случае, если информанты сами не знают, как решить проблему, они обращаются к специалисту или к коллеге (Ibid., 10-13). В следующем разделе будет представлено более подробно, как диагностика конкретно проявляется в обучении языку.

2.2 Диагностика в обучении иностранному языку

Е. Архипова и др. (2008, 312) выделяют три главных направления системы диагностики в обучении языкам: контроль и оценка уровня владения языком; выявление причин недостаточного развития и уровня владения языком; прогнозирование результатов обучаемого, управление его языковым развитием, и корректировка содержания и методов обучения языку. Я. Колкер и др. (2004, 56–57) отмечают, что до сих пор о функции диагностики в процессе обучения языкам мало информации, хотя диагностика играет важную роль в работе преподавателей. В работе преподавателей «диагностические действия» понимаются как анализ и оценка языковых, коммуникативных и личностных качеств ученика. Все-таки, функция диагностики шире, чем просто определение результатов обучения. Это объясняется тем, что при диагностике можно и понять истоки затруднений ученика, но и прогнозировать возможности его прогресса. (Колкер и др. 2004, 56–57.) Именно поэтому диагностическое умение профессионально значимое качество для преподавателя языка (Архипова и др. 2008, 311).

Надо помнить, что при диагностике сотрудничество обучаемого и преподавателя, что также одна из целей сознательно-коммуникативного метода преподавания, играет важную роль. Это важно для обучаемого, потому что диагностический процесс помогает ему в самодиагностике, и с помощью самодиагностики он может установить уровень своей компетентности в сравнении с требуемым уровнем. Благодаря сотрудничеству преподавателя и обучаемого в диагностическом процессе, обучаемый может узнать факторы, которые влияют на

успешность его совершенствования. В дополнение ко всему, это делает возможным обсуждение и планирование программы будущей работы вместе с преподавателем. (Колкер и др. 2004, 57.)

Кроме сотрудничества обучаемого и преподавателя, в диагностическом процессе преподаватели могут использовать сотрудничество с коллегами. Исследование Ч. Олдерсона и др. показывает, что преподаватели подчеркивают важность обмена мнениями и опытом между собой (Alderson et al. 2014, 9). Согласно интервью¹ финских преподавателей английского как иностранного языка, собранным в рамках проекта «DIALUKI» (подробнее о проекте см. 2.2.1), в случае подозрения дислексии преподаватель английского языка он пытается выявить, бывают ли у ученика трудности обучения также в родном языке. По мнению преподавателей данного интервью, владение иностранным языком связано с владением родным языком. (Alderson et al. 2014, 401.)

Однако, изучению овладения иностранным языком, обучению иностранным языкам и оценке качества обучения посвящено недостаточное количество научных исследований. О связях между когнитивными способностями учащихся и их умением читать и писать на втором или на иностранном языке еще слишком мало информации. Таким образом, требуются более глубокие исследования о диагностике, чтобы развивать теорию обучения иностранным языкам, и чтобы помогать ученику, у которого есть трудности в чтении и письме на втором или иностранном языке. (Уллаконойа и др. 2012, 63.) Уже проводились многие исследования о владении родным языком, которые доказывали, что когнитивные способности связаны с умениями в чтении и письме на родном языке. Поэтому об овладении родным языком и о проблемах, связанных с ним, относительно много информации. На основе психологического исследования можно не только диагностировать возможные сложности в обучении, например, дислексию, но и минимизировать ее влияние. (Alderson 2005, via Nieminen et al. 2011, 103.)

По мнению Е. Архиповой и др., диагностики языковой, коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенции и речевого развития не применяются полностью в преподавании русского языка по двум причинам. Во-

¹ Материалом нашей работы являются подобные интервью преподавателей финского как второго языка и преподавателей русского как родного языка, взятые из корпуса «DIALUKI» (см. 4.1).

первых, преподаватели не владеют достаточно хорошо методами диагностики, потому что система диагностирующих средств по русскому языку отсутствует. Во-вторых, на недостаточную распространенность диагностики влияет консерватизм в подходе к оценке обученности. В традиционном обучении языку внимание обращается особенно на контроль за усвоением языковых знаний и навыков вместо обстоятельной диагностики. (Архипова и др. 2008, 311.)

По Н. Ерчаку (2013, 288), в диагностике способностей к иностранным языкам сосредотачиваются на поиске конкретных показателей, которые основываются на соединении когнитивных операций. Количество данных показателей зависит от того, под каким углом зрения человек видит процесс и результат изучения иностранных языков. Самыми часто встречающимися конкретными показателями являются прочность и степень быстроты при выучивании новых слов наизусть, скорость формирования ассоциаций и ассоциативных систем, правдоподобное прогнозирование, характеристика личного словарного запаса на родном языке, свойство различения звуков, и действенность установливания языковых правил и применения языкового материала. (Ерчак 2013, 288.)

Так как работа преподавателей содержит «диагностические действия», часто думают, что преподаватель автоматически является специалистом по диагностике (Alderson et al. 2014, 372). Может быть, наибольшим вызовом для диагностики в классе являются неполное понимание преподавателя о том, что действительно происходит в процессе чтения, но и недостаточное знание о диагностике (Ibid., 402, 404). Некоторые проблемы связаны с практикой. Например, иногда в классе так много учеников, и время такое ограниченное, что преподаватели считают знакомство с каждым учеником невозможным. Следует помнить, что знакомство с учениками помогает преподавателю в диагностическом процессе, потому что знакомство дает возможность получить более разностороннее представление об ученике, которое основывается на долгосрочных записях о развитии ученика. Кроме этого, использование различных инструментов и методов диагностики и консультации коллег имеют большое значение. (Ibid., 405–408.)

2.2.1 Тестирование владения языком

Тестирование является важным этапом диагностики (Архипова и др. 2008, 312). Только в последнее время тестирование стало предметом обсуждения в методике преподавания русского языка. Тестовая методика - одно из действенных средств оперативного контроля, и поэтому она должна занять свое место в системе диагностики развития умений языка и языкового образования. Система лингводиagnostики, иначе говоря, система лингвистической диагностики, должна стать инструментом прогнозирования, а не просто средством контроля. Лингводиagnostика - не только процесс и совокупность методов определения уровня речевого развития и степени языковой и лингвистической компетенции обучаемого с помощью разных средств контроля и оценки, но и прогнозирование и коррекция данных уровней. Итак, задача развития критериев обученности языку, критериев оценки знания языка, определение уровней языкового развития обучаемого и создание диагностических инструментов являются актуальными проблемами в обучении языку. Целью лингводиagnostики должно быть выявление уровня лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенции, так как в настоящее время именно они лежат в основе обучения языку. (Там же, 311-312.)

Выявление уровня обученности обучаемого важно для организации учебного процесса, и только после тестирования и анализа можно делать методические выводы, на основе которых можно организовать индивидуальную программу работы (Архипова и др. 2008, 319). Обычно выделяются три вида контроля: текущий, тематический и итоговый. Их методика уже достаточно разработана, и их представляют в программно-методических материалах каждого класса в форме контрольных тестов. Преподаватель может проводить первичное тестирование и в начале обучения, и в конце обучения - как итоговое тестирование. (Там же, 313–314.)

Кроме начального и итогового контроля анализ осуществляется, например, с помощью неформального, иными словами, текущего контроля. Текущий вид контроля включает в себя внеаудиторные задания, как домашние задания, но и неязыковые факторы, как, например, поведение на уроках. Он позволяет получить

информацию об умении ученика в условиях обычных уроков в конкретных ситуациях. (Поляков 2010, 385.) Таким образом возможно рассматривать индивидуальное развитие владения языком, в том числе развитие текстового, лексического и грамматического уровня обучаемого (Архипова и др. 2008, 319).

Тем не менее, Ч. Олдерсон и др. подчеркивают, что цели диагностических тестов отличаются от целей итоговых тестов, первичных тестов и тестов компетентности, потому что их целью является выявление сильных и слабых сторон ученика (Alderson et al. 2014, 2). Благодаря системе диагностических тестов преподаватель может строить свою работу соответственно, принимая во внимание потребности конкретного ученика и конкретного класса (Архипова и др. 2008, 314).

Самый типичный метод контроля на уроке языка - опрос, либо фронтальный либо индивидуальный. Достоинство фронтального опроса заключается в том, что данная форма опроса позволяет рассматривать большое количество учащихся и выявить их знания по конкретной теме курса. Орудиями фронтального опроса служат, например, карточки с заданиями, перфокарты, разные тесты и обучающие или контролируемые компьютерные программы. (Архипова и др. 2008, 313.)

Важно подчеркнуть, что только с помощью фронтального опроса невозможно получить достаточно информации о каждом ученике. Поэтому индивидуальный опрос выявляет иногда более эффективно личные сильные и слабые стороны каждого ученика. Индивидуальный опрос может быть либо устным либо письменным. Традиционный процесс оценки состоит из выполнения контрольных работ, написания диктанта, изложения или сочинения. При помощи различных видов текущего и итогового контроля возможно диагностировать знания о языке и речи, языковые и речевые умения, степень языковой и коммуникативной компетенции, орфографическую и пунктуационную грамотность. (Архипова и др. 2008, 313.)

Как пишут Е. Архипова и др., тесты успешности – самые обычные типы тестов в школе. Данные тесты тесно связаны с учебной программой, и они служат для контроля успеха обучаемого. Традиционно тесты по русскому языку содержат задания по орфографии, пунктуации, культуре речи, а задания по остальным

областям школьной программы зависят от цели и уровня теста. Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который введен в школах России в выпускном классе, хороший пример теста успешности. (Архипова и др. 2008, 319–320.) Аналогично студенческий экзамен выпускников гимназии в Финляндии является тестом успешности.

Тесты успешности можно также разделить на две группы: обучающие тесты и контрольные тесты. Обучающие тесты отличаются от контрольных тем, что преподаватели используют обучающие тесты постоянно на каждом уроке. Целью обучающих тестов является выяснение уровня усвоения материала и степень знания обучаемых, но у них также поучительная функция. Тогда как контрольные тесты могут использоваться после учебной программы, и их функцией является проверка усвоения содержания учебной программы. (Архипова и др. 2008, 320.)

2.2.2 Проект «DIALUKI»

В рамках проекта «DIALUKI» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language, см. подробнее www.jyu.fi/dialuki) проводили исследование диагностики сильных и слабых сторон учеников, изучающих иностранные языки. Целью данного проекта, который финансируется Академией Финляндии, Университетом г. Ювяскюля и Советом экономических и социальных исследований Великобритании, является диагностика уровня развития умений в чтении и письме и на родном, и на втором или иностранном языке у школьников. Задача проекта «DIALUKI» не только выяснить факторы, способствующие развитию умений в чтении и письме на втором или иностранном языке, но и разработать благоприятные инструменты и стратегии для диагностического процесса. Подобные инструменты необходимы для оценки уровня прочности языковых навыков обучаемого, а также для установления ритма и последовательности изучения иностранных языков и степени владения ими. Кроме вышеуказанных причин, данные инструменты важны для определения самой высокой степени владения иностранным языком, которая доступна. (Уллаконойа и др. 2012, 61-62.)

«DIALUKI» является междисциплинарным научным проектом, в котором работают исследователи лингвистики и специалисты по психологии (Solki, 2014).

В проекте «DIALUKI» проводили три эксперимента, которые содержали разные задания чтения и письма. Первоначально многие типы заданий использовались для оценки уровня развития умений на родном языке, но исследователи применили их для школьников, изучающих второй или иностранный язык. С помощью этого можно было выяснить, подходят ли подобные задания для диагностики уровня владения и родным языком, и вторым или иностранным языком. Информантами были и русскоязычные школьники, изучающие в Финляндии финский в школе, и финскоязычные школьники, изучающие английский как иностранный язык. (Уллаконая и др. 2012, 61-62.) Эксперименты показали, что языковые и когнитивные факторы влияют на уровень владения языком по чтению и письму (там же, 68).

Кроме того, в рамках данного проекта собрали интервью преподавателей английского как иностранного языка, преподавателей русского как родного языка, преподавателей финского как второго языка и преподавателей «программы поддержки». С помощью данных интервью пытаются показать, что преподаватели думают о диагностике, и как они конкретно диагностируют учеников в классе. (Alderson et al. 2014, 390.)

2.3 Способности к языкам

В разделе 2.1 рассматривалось, что чаще всего под термином «диагностика» понимается установление слабых сторон объекта. По Ч. Олдерсону и др., данное представление является рискованным. Речь о «слабых сторонах», «лечении» и «интервенции» легко приведет к патологизации трудностей в обучении языку. Тем не менее, идентификация сильных сторон ученика дает ему важный отзыв о своем владении языком, который помогает ему в процессе учения. (Alderson et al. 2014, 23-24.) Поэтому в данном разделе приводятся сведения не только о трудностях учения языка, (например, дислексия, дисграфия и дисфазия и т.д.), но и вообще о способностях к языкам.

По Дж. Филду (2012, 63-66), дисграфия наблюдается обычно вместе с дислексией, хотя они могут встречаться и по отдельности. В добавление, Дж. Филд отделяет

приобретенную дисграфию и дислексию от дисграфии и дислексии, связанных с нарушением развития. Иначе говоря, приобретенная дисграфия и дислексия возникают как следствие болезни, аварии или хирургической операции на мозге, а дисграфия и дислексия связаны с врожденным нарушением развития. (Филд 2012, 63-66.)

По определению Н. Новоторцевой, «дислексия» - это частичное нарушение чтения. Ее можно заметить, например, в повторении ошибок, угадывающем чтении, искажениях звуков и слогов, аграмматизме или неполном понимании текста. Слово «дислексия» латинского и греческого происхождения (dis – приставка латинского языка, означающая расстройство, и lego – по-гречески «читаю»). (Новоторцева 2006, 41-42.)

Приобретенной дислексией является либо полная либо частичная неспособность читать. Ее можно разделить на периферическую и центральную дислексию. Периферическую дислексию причиняет нарушение визуальной обработки, и она проявляется нарушением внимания, рассеянностью и в чтении по буквам. А для центральной дислексии характерны поверхностная дислексия, фонологическая дислексия, глубокая дислексия и несемантическое чтение. Дислексия, связанная с нарушением развития, со своей стороны означает задержку и расхождение в развитии навыков чтения. (Филд 2012, 64-65.)

Согласно Н. Новоторцевой, дисграфией является утрата способности писать, которая выражается в специфических неправильностях постоянного характера в акте письма. Нарушение письма может быть эффектом недостаточного развития или распада высших корковых функций, которые нужны при письме. Также слово «дисграфия» происходит от латинского и греческого языка (dis – приставка латинского языка, означающая расстройство, и grapho – по-гречески «пишу»). (Новоторцева 2006, 41.) Согласно Дж. Филду, так же как и приобретенная дислексия, приобретенная дисграфия может быть либо полным, либо частичным нарушением письма. Ее можно разделить еще на две группы: на периферическую дисграфию, которая влияет на акт письма, и на центральную дисграфию. (Филд 2012, 63.)

«Дисфазия», или другими словами «специфическое расстройство речи» означает промедление или заметное отступление в развитии речи (Филд 2012, 66).

Специфическое расстройство речи классифицируется на разряды заболевания, при котором ребенок не усваивает язык как его ровесники. Зато ребенок может развиваться нормально в других сферах. Специфическое расстройство речи может выражаться как в ограниченном словарном запасе, так и в грубых грамматических ошибках, но также оно может нарушать понимание и производство речи. Поэтому, таким детям сложно придерживаться контекстных рамок разговора. Важно подчеркнуть, что данное заболевание затрагивает одну языковую способность, и оно не связано с низким уровнем интеллекта или когнитивными нарушениями. (Там же, 247-248.)

Способностями являются индивидуально-психологические особенности, которые отличают людей от других. Успешность достигнуть знаний и умений зависит от данных способностей, но надо помнить, что их не хватает для усвоения знаний и навыков. (Теплова 1985, цит. по Ерчак 2013, 276.) Термины «склонность» и «способность» связаны друг с другом (Ерчак 2013, 285).

Н. Ерчак определяет два типа способностей: общие и специальные способности. Когда речь идет об общих способностях, имеются в виду мыслительные способности, как, например, меткость движений рук, речь или память, тогда как специальные способности включают в себя, например, литературные, математические, спортивные, музыкальные или лингвистические способности. Другими словами, общие способности встречаются у большинства людей, а специальные способности определяют успехи людей в более специфических разновидностях занятия. (Маклаков 2005, цит. по Ерчак 2013, 278.) Психолого-педагогические исследователи также используют термины теоретические, то есть учебные, и практические, то есть творческие способности. В настоящее время некоторые исследователи говорят также о «креативности» вместо «творчества». (Ерчак 2013, 278.)

Под речевыми способностями понимается практическое владение иностранными языками, а лингвистические способности требуются в лингвистической исследовательской работе. Как подчеркивает Н. Ерчак, способность к иностранным языкам является специальной способностью. Все-таки специалисты определяют разные виды данной способности, как, например, речевые способности и лингвистические способности. Однако, следует принимать во

внимание, что речевые и лингвистические способности идут чаще всего рука об руку. (Ерчак 2013, 285-286.)

Во всяком случае, учебные программы в принципе разработаны для среднестатистических учеников. Таким образом, большинство из учеников может усвоить содержание учебной программы с помощью мотивации. Поэтому в психологии встречается еще понятие «обучаемость», которое в данном контексте означает скорость и качество усвоения учеником знаний и формирования умений в процессе обучения. (Ерчак 2013, 279.) Согласно Ч. Олдерсону и др., важно подчеркнуть, что одной из задач диагностики является создание информации, которая помогает ученику развивать свое умение и владение языком (Alderson et al. 2014, 375).

3 ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ В ФИНЛЯНДИИ УЧЕНИКОВ-ИММИГРАНТОВ

Третья глава данной работы посвящена теме обучения языкам в Финляндии. В первом разделе рассматривается общая ситуация обучения языкам учеников-иммигрантов. Во втором и третьем разделах третьей главы мы сосредотачиваемся на описании обучения русскому как родному языку и обучения финскому как второму языку в Финляндии.

3.1 Общая ситуация обучения языкам учеников-иммигрантов в Финляндии

В Финляндии действует всеобщее обязательное обучение, касающееся всех детей от 7 до 17 лет, живущих в стране постоянно (Räty 2002, 148). Национальное управление образования Финляндии (по-фински Opetushallitus) описывало

принципы обучения культурно-языковых групп, в том числе и русских. По определению национального управления образования, учениками-иммигрантами считаются ученики, переехавшие в Финляндию, или ученики, родившиеся в Финляндии, но имеющие иные культурно-языковые корни. (Национальное управление образования 2005, 26.)

В законе об основном образовании Финляндии установлено (Perusopetuslaki 628/1999), что все ученики равны, и иммигранты, и финны. Ученики-иммигранты имеют право на обучение финскому или шведскому языку и поддержку в этом, чтобы у них сформировалось активное двуязычие. (Perusopetuslaki 628/1999.) Все ученики-иммигранты учат финский или шведский язык как второй (зависит от языка обучения школы), если финский или шведский язык у ученика не на уровне родного языка. В дополнение, по возможности организуется обучение родному языку иммигранта. (Национальное управление образования 2005, 26.)

Перед переходом в обыкновенный класс основной школы, ученики-иммигранты имеют право на подготовительное обучение в течение 6 месяцев. Иначе говоря, в течение полугода ученик изучает финский язык, и стремится достичь уровень своих ровесников также в других предметах. Так как полгода краткое время для достижения подобного уровня знаний, в некоторых школах есть возможность продолжать в подготовительном классе. В случае надобности, ученика могут разместить в младшем классе, но данный вариант не самый хороший для его самосознания и дружеских отношений. (Räty 2002, 148.)

Согласно Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (ООН, 2001), основывающейся на Всеобщей декларации прав человека, сказано, что каждый житель мира должен иметь право на самовыражение и представлять свое творчество на любом языке по своему выбору, но особенно на своем родном языке. Кроме того, он должен иметь право на качественное обучение и профессиональную подготовку с учетом его культурного своеобразие. Участие в культурной жизни и сохранение своих культурных традиций должно быть возможным для всех в пределах соблюдения прав человека. Данная декларация была принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. (ООН, 2001.)

Таким образом, в основе обучения учеников иммигрантов должны лежать родной язык и культура ученика, но, кроме этого, следует учитывать причины иммиграции и продолжительность пребывания в Финляндии. Преподаватель должен безусловно обратить внимание на историю, уклад жизни и традицию обучения и воспитания ученика. Это возможно как при сотрудничестве между школой и домом, так и при сотрудничестве между преподавателем и учеником. Преподаватель должен применять не только свои познания в области изучения языков и культуре, но и познания ученика и его родителей об их языковой среде и жизненном опыте. Цели обучения иммигранта заключаются в том, чтобы помогать ученику стать уверенным и активным представителем и финского и своего культурно-языкового общества. (Национальное управление образования 2005, 26-27.)

В Финляндии родители могут выбирать один родной язык для ребенка, и таким образом, русский язык может являться или первым или вторым языком. В некоторых случаях русский может являться даже иностранным языком для ребенка, если в его семье не используют русский язык. Во всяком случае, развитие русского языка детей, живущих в Финляндии в финскоязычном обществе, отличается от развития языка тех, кто живет в России. (Леппяхо 1997, 134.) Тем не менее, Т. Лехтинен (2002, 206) подчеркивает, что когда рассматривается связь между родным и финским языком ребенка, следует помнить, что его знание языка в обоих языках еще развивается (Лехтинен 2002, 206).

Многоязычие может стать проблемой языкового планирования, касающегося школьного образования, особенно когда язык большинства и язык иммигранта отличаются друг от друга, как, например, английский от французского, немецкий от турецкого и русский от эстонского (Баранова и др. 2012, 41). В том числе, финский язык обладает сходствами и различиями с русским языком. Знание о сходствах между родным и вторым языком может облегчить обучение финскому языку, так как учащиеся могут использовать знания о своем родном, то есть о русском языке. Но, сверх того, учащимся важно знать о различиях родного и иностранного языка. При сравнении родного и второго языка можно отметить, что трудности зависят от разнообразия морфологических форм в иностранном

языке, от влияния родного языка (существование или отсутствие одинаковостей) и от трудности мыслительных операций. (Гальскова, Гез 2005, 307-310.)

3.1.1 Обучение русскому как родному языку в Финляндии

По мнению В. Барановой и др., родной язык ученика должен лежать в основе обучения (Баранова и др. 2012, 24). Сегодня подчеркиваются не только важность обучения финскому как второму языку, но и важность обучения родному языку ученика-иммигранта, потому что одной целью обучения в Финляндии является функциональное двуязычие (Mela 2009, 31). Недостаточное владение и финским и русским языками, может приносить проблемы как ученику так и обществу (Баранова и др. 2012, 46).

В действительности, преподаватели русского как родного языка лично отвечают за свое обучение, так как в финских национальных Основах учебного плана обязательного базового обучения (2004)² не описано однозначно содержание предмета «русский как родной язык». В Основах учебного плана установлено только, что в том случае, если родной язык ученика не финский, шведский, саамский, цыганский или финский язык жестов, для ученика должен быть составлен план обучения родному языку и литературе, приспособленный к объему обучения финскому или шведскому языку как родному. В обучении необходимо принимать во внимание не только различные культурные и языковые особенности учеников, но и тот факт, что окружающая среда предоставляет недостаточно возможностей для развития уровня владения их родным языком. (OPS 2004, 95.)

Ученик-иммигрант, который учится в обычном классе, имеет право на обучение своему родному языку 1 – 2 часа в неделю, если возможно найти преподавателя. Например, в 2000-ом году обучение 52 разным (как родным) языкам было организовано в 326 коммунах Финляндии для 10 227 учеников. (Räty 2002, 148.) Тем не менее, обучение родному языку ученика-иммигранта организуется обычно

² 22-го декабря 2014 года Национальное управление образования Финляндии (по-фински: Opetushallitus) принял новые основы учебного плана. В неполной средней школе новые основы учебного плана введут в употребление начиная с 2016 года. (Opetushallitus, 2016.) В данной работе мы все-таки ссылаемся на основы учебного плана 2004 года, потому что когда интервью нашего исследования были собраны, новые основы учебного плана еще не существовали.

только в самых больших городах. Поскольку в деревнях меньше иммигрантов, чем в городах, ситуация обучения родному языку иммигранта хуже. Если слишком мало иммигрантов, возможно, что в школе вообще не организуется обучение их родному языку. (Mela 2009, 31-32.) М. Рятю напоминает, что коммуны Финляндии не обязаны организовать обучение родному языку (Räty 2002, 148).

3.1.2 Обучение финскому как второму языку в Финляндии

М. Мела отмечает (2009, 30), что изучение финского как второго языка, на самом деле не новое явление. Оно восходит своими корнями к периоду, когда в Финляндии переходили в лютеранское вероисповедание. Библия была переведена на финский язык в 1642-ом году, и особенно в XVII веке священники опубликовали многие грамматики финского языка для своих коллег. В то время священство было шведоязычным, и с помощью Библии и грамматики, они старались выучить финский язык. Поэтому можно сказать, что традиция обучения финскому как второму языку даже старше, чем традиция обучения финскому как родному языку. (Mela 2009, 30.)

После второй мировой войны в Финляндии было довольно мало иностранцев, и из-за этого организовывались только разрозненные курсы финского языка. В 1952-1953 годах обучение финскому как второму языку началось в Хельсинкском университете. Спустя десятилетия потребности возросли, и в 90-ые годы были основаны должности профессора финского как второго языка в университетах городов Хельсинки и Ювяскюля. Финский язык как второй язык является областью исследования, которая быстро развивается. Теперь исследователи активно интересуются вопросами обучения финскому как второму языку, и данная область исследования быстро развивается. (Mela 2009, 30-31.)

В финских школах обучение финскому как второму языку стало первый раз актуальным в 70-ые годы, когда в страну приехали беженцы из Чили. После того, в 80-ые годы в Финляндию прибывали беженцы из Вьетнама. Тем не менее, в Финляндии иммигрантов было относительно мало. Только в 90-х годах количество иммигрантов начало увеличиваться очевидно. Тогда началась иммиграция ингерманландцев, русских и эстонцев из бывшего Советского Союза,

но в то же время прибывали также беженцы из Сомали. Последствием этого было то, что Национальное управление образования Финляндии стало подчеркивать важность обучения финскому как второму языку на каждой школьной ступени для успешной интеграции учеников-иммигрантов в общество. Из-за этого, в разных финских университетах началась подготовка преподавателей финского как второго языка. (Mela 2009, 31.)

Вначале препятствием к развитию обучения являлось то, что должности и требуемые компетентности преподавателя финского как второго языка не были однозначно определены. Но в учебном плане 1994-ого года требуемую должностью компетентность определили как компетентность преподавателя финского как родного и литературы. Студенческий экзамен по финскому как второму языку появился в 1996-ом году. Новый учебный план вошел в силу в 2004-ом году. (Mela 2009, 31.)

В учебном плане, касающемся предмета «финский как второй язык», на низшей ступени обучения придается особое значение пониманию текста, то есть обогащению словарного запаса и выучиванию базовых структур финского языка. С помощью языка заучивают понятия, которые позволяют ученику рассказать об окружающем мире и о своих мыслях. В обучении финскому как второму языку стремятся к хорошему владению языком на всех уровнях языка и к возможности полноценно учиться в основной школе, и после этого продолжать свою учебу. (Mela 2009, 32.)

Вообще в основной школе в преподавании финского как второго языка обращают главное внимание на развитие знания языка, на базовые структуры языка, на письмо и на чтение. А литература остается нередко без особого внимания, хотя она включена в план учебы. По мнению М. Мелы, это парадокс, потому что в обществе нарастает беспокойство по поводу снижения интереса финской молодежи к литературе. Некоторые преподаватели обосновывают ситуацию недостатком времени и учебных материалов. Тем не менее, ученики-иммигранты бесспорно остро нуждаются в словарном запасе, структуре и понимании текста литературного языка. Несмотря на распространенность разговорного языка, в финском обществе все должны владеть нормами литературного языка. Но, в

общем, кажется, что обучение литературе зависит от отношения преподавателя к литературе и ресурсов школьной библиотеки. (Mela 2009, 32-33.)

С точки зрения М. Мелы, гетерогенность учеников, а именно различный уровень владения языком, одна из самых больших проблем в обучении финскому как второму языку в финских школах. М. Мела считает, что было бы легче преподавать финский как иностранный язык ученикам, которые на одном и том же уровне, или ученикам, у которых общий родной язык. Вторая проблема в том, что во многих школах ученики-иммигранты участвуют параллельно в уроках финского как родного и второго языка. Это не помогает эффективно ученику, потому что на уроках финского как родного продвигаются быстрее и, таким образом, возможно, что ученик-иммигрант не понимает полностью, о чем идет речь. Было бы более эффективно проходить темы на уроке финского как второго и потом углублять свои знания на уроке финского как родного языка. (Mela 2009, 33.) Также различные ресурсы между школами могут вызывать проблемы. Хотя в законе основного образования Финляндии определены основы обучения, реализация обучения финскому как второму языку и программы поддержки зависят от ресурсов школы. (Räty 2002, 148.)

Что касается предмета «финский как второй язык», в окончательном оценивании финской основной школы есть четкие аргументы и критерии только для оценки «8». В финских национальных Основах учебного плана обязательного базового обучения (2004) описано, что в последнем классе владение языком должно быть на уровне «B1.1» или «B1.2», то есть ученик должен владеть финским языком самостоятельно. (OPS 2004, 98.) Согласно Общеввропейским компетенциям, в чтении данный уровень означает, что ученик умеет читать простые тексты, которые содержат фактическую информацию об интересной для него теме, и по большей части их понимает. В письме на уровне «B1.1» или «B1.2» ученик может написать некоторые простые фразы и предложения, используя простые союзы, как, например, «и», «но» и «потому что». (OPS 2004, 288-291.) Но М. Мела отмечает, что оценки редко отражают настоящий уровень владения языком ученика (Mela 2009, 34).

В целом, на сегодняшний день ситуация обучения финскому как второму языку лучше, чем 20 лет назад. В 2009-ом году в основных школах Финляндии было

примерно 70 должностей для преподавателей финского как второго языка. (Meila 2009, 31, 33.)

4 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной главе рассматривается проведение исследования. Во-первых, представляется материал данного исследования и излагается, как были собраны данные для анализа. Во-вторых, дается характеристика информантов, и в-третьих, описывается метод исследования.

4.1 Материал исследования

В нашей работе материалом являются транскрибируемые полуструктурированные интервью преподавателей финского как второго языка, преподавателей русского как родного языка и преподавателей подготовительного класса, взятые из корпуса «DIALUKI» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language, www.jyu.fi/dialuki). Все интервью были собраны в рамках проекта «DIALUKI» в течение периода с октября 2013-го года по май 2014-го года. В сборе данных

участвовали три интервьюера. Они спросили разрешение у информантов, и потом они собрали данные в разных городах Финляндии, с помощью цифрового магнитофона. Почти все интервью были проведены в школах, кроме одного, которое было проведено в театре. После записи интервью были транскрибированы на том языке, на котором интервью проводилось, то есть либо на русском, либо на финском языке. Все интервью были транскрибированы дословно согласно нормам разговорной речи. Например, одновременная речь, отклоненные тоны речи, усмешки и невразумительные места записаны в тексте. Автор данной работы не принимала участие в проведении интервью данного исследования.

По сравнению с исследовательским опросом, выгодой интервью является гибкость. Интервьюер имеет возможность повторить вопросы, устранить недоразумения, сделать формы выражений более понятными и разговаривать с информантом. Кроме того, интервьюер может задать информанту вопросы в таком порядке, который он считает обоснованным. Главная цель интервью – получить по возможности больше информации по теме исследования. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 75.)

Интервью данного исследования – полуструктурированные, то есть интервью подвигаются по известным заранее выбранным темам и по открытым уточняющим вопросам, связанным с темами. Методологично, в полуструктурированных интервью особое значение придается изучению толкований и значений, которые люди придают разным явлениям, а также изучению как значения возникают во взаимодействии. Чтобы сохранять единообразие в полуструктурированном интервью, интервьюер не может задавать информанту какие угодно вопросы, а должен найти значительные ответы в соответствии с исследовательскими вопросами и целью исследования. Вопросы, которые интервьюер задает, выбраны заранее, и они основываются на задачах исследования. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 77-78.)

Согласно вышесказанному, для сбора материала нашей работы у интервьюеров были готовые вопросы, но информанты могли говорить свободно. Все наши интервью содержат пять главных тем: как преподаватели работают с текстами на уроке, какие тексты они проходят, какие письменные упражнения они делают,

диагностирование умений в чтении и письме учащихся, и какую помощь школа оказывает ученикам, имеющим проблемы с чтением и письмом. Целью интервью было не оценить методы преподавания, а узнать об использовании текстов в процессе обучения, о чтении и написании текстов, об оценивании учеников, и о наблюдении за слабыми и сильными сторонами учеников. Мы обращаем внимание только на одну из пяти главных тем, то есть на диагностику сильных и слабых сторон учеников при обучении языкам. Важно подчеркнуть, что в нашем анализе, в центре внимания находятся темы, связанные с русскоязычными учениками, но мы рассматриваем также других учеников-иммигрантов. Когда преподаватели финского языка говорят об учениках-иммигрантах, они, в том числе, говорят о русскоязычных учениках.

Одно интервью нашего исследования длится в среднем час, и одно транскрибируемое интервью содержит примерно 12-22 страниц. Интервью различаются по длительности, так как информанты могли свободно отвечать на вопросы.

4.2 Информанты исследования

В нашем исследовании приняли участие 13 преподавателей. Они преподают финский как второй язык, русский как родной язык или работают в подготовительном классе, и работают в разных городах по всей Финляндии. Они все преподают в основной школе, но некоторые из них дают уроки также в дошкольном классе или гимназии, или обучают взрослых. Кроме финского и русского языков некоторые из преподавателей преподают и другие предметы, как, например, православную религию или драму. Среди информантов 12 женщин и один мужчина. В таблице 1 дается характеристика информантов исследования.

В таблице 1 представлено, в каком регионе Финляндии работают информанты нашего исследования, какие предметы они преподают, сколько лет они до этого работали преподавателем, и в каких классах они работают. В скобках, после классов написаны те классы, в которых информанты обычно преподают, но

которых в этом году не было. В данной таблице мы использовали следующие сокращения: Ж – женщина, М – мужчина, ПК – подготовительный класс, РКР – русский как родной, РКИ – русский как иностранный, ФКВ – финский как второй и ФКР – финский как родной. Следует заметить, что все информанты представлены под псевдонимами.

Большинство работает либо преподавателем финского либо русского языка, но две информанта (Людмила и Татьяна) преподают и финский как второй и русский как родной. Один информант (Сара) работает преподавателем финского как второго, но по специальности она также преподаватель русского языка. Отметим, что у всех довольно большой опыт работы преподавателем, более 10 лет. Только у двух информантов (Хейди и Ээрика) опыт работы составлял до интервью меньше чем 10 лет.

ТАБЛИЦА 1 – Информанты

| Псевдоним информанта | Предмет(ы) | Опыт работы преподавателя | Класс(ы) |
|----------------------|------------|---------------------------|----------|
| Наталья (Ж) | РКР, РКИ | 12 лет | 1-9 |
| Людмила (Ж) | РКР, ФКВ | 12 лет | 1-8(9) |
| Лена (Ж) | РКР | 18 лет | 1-9 |
| Ольга (Ж) | РКР | 18 лет | 1-9 |
| Татьяна (Ж) | РКР, ФКВ | 20 лет | 1-9 |
| Хейди (Ж) | ФКВ | 6 лет | 1-9 |
| Ээрика (Ж) | ФКВ, ФКР | 9 лет | 1-9 |
| Мари (Ж) | ФКВ | 10 лет | 1-6 |
| Анне (Ж) | ФКВ | 10 лет | 1-6, 9 |
| Паули (М) | ФКВ | 15 лет | 1(-6) |
| Хелена (Ж) | ФКВ, ФКР | 16 лет | 7-9 |
| Сара (Ж) | ФКВ (и РЯ) | 20 лет | 1-6 |
| Сандра (Ж) | ФКВ, ПК | 30 лет | 1-6, 9 |

4.3 Метод

Методом анализа нашего материала является контент-анализ. Контент-анализ, другими словами, анализ содержания, обычно – количественный анализ

содержания текста или текстового материала. Его цель – сосчитать наиболее повторяющиеся слова и темы и определить, почему они проявляются в данном контексте. Письменными источниками контент-анализа могут являться разные формы текстов, как например, книги, интервью, дискуссии, заголовки, статьи, документы, но источниками могут быть также фильмы, публичные выступления, ответы на открытые вопросы анкет и т.д. Единицей анализа могут являться, например, темы и проблемы, образы, метафоры, фрагменты текста или его признаки. (Добреньков, Кравченко 2006, 568-570.) Кроме письменных источников, источники контент-анализа могут быть слуховые или визуальные (Tuomi, Sarajärvi 2002, 93).

В данном исследовании мы используем качественный подход. Выбор качественного подхода объясняется тем, что мы хотим глубоко описать ситуацию. По В. Добренькову и А. Кравченко, качественный подход используют особенно, когда обращают внимание на социальное явление (Добреньков, Кравченко 2006, 571). По мнению Х. Дуфва (2011, 132) исследовательское интервью прежде всего средство качественного подхода. В исследовательском интервью часто слишком мало информантов, чтобы делать обобщения. Но вместо того, возможно собрать более детальную информацию об информантах. (Dufva 2011, 134.) Как и Х. Дуфва, Ё. Туоми и А. Сараярви отмечают, что в качественном исследовании пытаются, например, изображать какое-то явление или событие, понимать какое-то действие или сделать теоретически разумное толкование какого-то явления. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 87.)

Материал исследования описывает явление, которое исследуется, и цель анализа – создать словесное и ясное изображение о данном явлении. При контент-анализе пытаются выстраивать материал исследования в сжатую и четкую форму, сохранив его информацию. Цель качественного контент-анализа заключается в увеличении ценности и значимости информации путем организации неупорядоченного материала в разумное, ясное и единое целое. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 110.)

Мы начали анализ с ознакомления с материалом в совокупности. Сначала мы прослушали и прочитали все интервью несколько раз, держа в памяти

исследовательские вопросы нашего исследования. Мы стремились понять основное содержание речи информантов с точки зрения наших исследовательских вопросов: 1) *Как преподаватели финского и русского языка выясняют семейную и культурную ситуацию ученика?* 2) *Как преподаватели финского и русского диагностируют сильные и слабые стороны русскоязычных учеников?* 3) *Как преподаватели помогают ученику, у которого есть трудности в чтении и письме на финском и на русском языке?* При помощи данных вопросов, мы отбирали те места, которые содержат важную информацию для нашего исследования.

Осенью 2015-го года в университете города Ювяскюля была написана дипломная работа на основе того же исследовательского материала, что и в нашем исследовании (Хаккарайнен 2015), но автор данной работе подходит к проблеме с разных точек зрения, уделяя особое внимание анализу тех трудностей обучения, которые преподаватели заметили у учеников-иммигрантов.

5 РЕЗУЛЬТАТЫ

В данной главе перейдем к рассмотрению ответов информантов. На основании наших исследовательских вопросов, мы выделили следующие темы: *выяснение семейной и культурной ситуаций ученика, диагностика сильных и слабых сторон ученика и помощь преподавателей слабым ученикам*. Мы рассмотрим данные темы в трех первых разделах пятой главы. Далее, в последнем разделе, будут представлены выводы анализа.

Все наши информанты в настоящий момент работают или раньше работали с русскоязычными учениками, но у учеников многообразные семейные, языковые и культурные ситуации. Преподаватели финского языка преподают финский язык также другим ученикам-иммигрантам, имеющим разные родные языки. Однако, половина из преподавателей финского языка (Ээрика, Мари, Анне и Сандра) сообщили, что большинство учеников-иммигрантов русскоязычные. Остальные ученики-иммигранты среди наших информантов были родом из Эстонии, Америки, Испании, Португалии, Сомали, Ирана, Бурунди, Албании, Таиланда, Афганистана, Косова, Вьетнама, Мьянмы, Южной Кореи, Китая, Турции или Польши. Важно подчеркнуть, что в данной работе преподаватели финского языка

говорят обычно об учениках-иммигрантах вообще, но в том числе и о русскоязычных учениках.

Отметим, что согласно нашим информантам, количество учеников-иммигрантов и их родных языков отличается в разных районах города Хельсинки. Например, в одной школе 20 процентов учеников принимают участие в обучении финскому языку как второму. Там ученики говорят примерно на 20 разных языках, но русскоязычные ученики составляют большинство среди всех учеников-иммигрантов. Тем не менее, в разных районах города другие языковые группы составляют большинство. Не только в регионе Хельсинки, но и по всей Финляндии, количество учеников-иммигрантов и их родных языков не одинаковое. Например, в одной школе в западной Финляндии, в данный момент нет русскоязычных учеников. Напротив, в одной школе в восточной Финляндии, русскоязычные ученики очевидно составляют большинство.

Кроме количества учеников-иммигрантов и их родных языков, также их прежние жизненные испытания сильно отличаются. Есть ученики из академических семей, а есть дети, которые жили в лагерях для беженцев не имея возможности учиться. По мнению Хелены, это влияет также на уровень владения родным языком.

(1) [...] *kun ollaan akateemisesta perheestä nii oma kielihän on hirveän vahva se on kirjotettunaki vahva ja kun ollaan pakolaisleiriltä niin sen omankielinen esimers kirjottamisjut- siis kirjotettuna ja sen teoriat ja muut niin ne on täysin sen öö hukassa* (Хелена)

([...]*когда ученики из академической семьи тогда и свой язык очень развитый и письменный язык тоже развитый и когда ученики из лагеря для беженцев тогда свой язык и письменный язык и его теории потеряны*)

5.1 Выяснение семейной и культурной ситуации ученика

Как уже говорилось, ученики-иммигранты - это довольно гетерогенная группа. Итак, рассмотрим теперь, как информанты выясняют семейную и культурную ситуацию ученика. В таблице 2 информанты выделены на левой стороне таблицы и способы выяснения семейной и культурной ситуаций ученика - в верхней части таблицы. Знак «х» обозначает, что информант использует данный способ. Если информант подчеркивает важность данного способа и упоминает его много раз, это обозначается знаками «хх». Далее проанализируем более глубоко данные способы.

ТАБЛИЦА 2 – Способы выяснения семейную и культурную ситуацию ученика

| | Поддержка коллег | Наблюдение за учениками | Поддержка родителей | Беседа с учениками | Документы |
|---------|------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|-----------|
| Наталья | хх | | | хх | |
| Людмила | х | х | | | |
| Лена | х | х | х | | |
| Ольга | | х | | | |
| Татьяна | | х | хх | х | |
| Хейди | х | | | | |
| Эрика | | | | | х |
| Мари | хх | | х | | х |
| Анне | ххх | х | хх | х | |
| Паули | х | | | хх | |
| Хелена | х | хх | | х | |
| Сара | х | | х | | |
| Сандра | х | | | | |

5.1.1 Поддержка коллег

Поддержка коллег является самым обыкновенным способом в выяснении семейной и культурной ситуаций ученика. Поддержка коллег имеет важное значение для преподавателей и русского и финского языка. Всего десять информантов (Наталья (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Лена (РКР), Хейди (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ), Паули (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра

(ФКВ, ПК)) получают сведения об учениках при беседе и сотрудничестве с коллегами, то есть с другими преподавателями школы.

Пять информантов (Лена (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Хейди (ФКВ), Мари (ФКВ) и Хелена (ФКВ)) особо подчеркивают, что у них с коллегами тесное сотрудничество. Людмила уточняет, что она много беседует также с коллегой, которая работает в другой школе, потому что ученики ее коллеги часто переходят в школу Людмилы. Вместе с коллегами данные информанты стараются выяснить семейную и культурную ситуации учеников. Кроме того, Хейди, Мари и Хелена беседуют с коллегами при составлении групп или планировании обучения.

- (2) *[...]se aikuisten yhteisö- yhteistyö on niinku kaikista tärkeimmässä asemassa [...]ei sitä voi kuitenkaan niinku kokonaan ei voi kaikkee yksin tehdä koska ei tiää ensinnäkään vaikka jos menee uutena taloon et mistä lähetään liikkeelle minkälaisii ne oppilaat on* (Хейди)
- ([...] самое главное это сотрудничество между взрослыми [...] невозможно все делать самому особенно когда приходишь в новый дом не знаешь с чего начинать какие там ученики)*

Анне (ФКВ) отмечает, что иногда сложно заранее сотрудничать с коллегами, потому что в школе так много преподавателей. Поэтому у них всегда в начале нового учебного полугодия собрание, на котором Анне со своими коллегами обсуждают учеников и общие курсы обучения. Сара (ФКВ) сравнивает свои условия труда раньше и теперь. Сначала она чувствовала себя одинокой в работе преподавателя финского языка как второго. А теперь ситуация другая, и она часто сотрудничает со своими коллегами. Сара объясняет это тем, что сегодня у преподавателей больше опыта работы с учениками-иммигрантами, чем раньше.

5.1.2 Наблюдение за учениками

Согласно шести информантам (Людмила (РКР, ФКВ), Лена (РКР), Ольга (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Анне (ФКВ) и Хелена (ФКВ)), способ выяснения семейной и культурной ситуации ученика, который второй по популярности – это наблюдения

за учениками. Однако заметим, что преподаватели русского языка наблюдают за учениками чаще, чем преподаватели финского языка, чтобы выяснить семейную и культурную ситуацию ученика. Данные информанты подчеркивают важность знакомства с учениками. Они знакомятся с учениками постоянно наблюдая за ними во время уроков. Они следят, например, как ученики ведут себя на уроках, и о чем они говорят. Лена (РКР) считает, что постоянство важно для преподавателей и учеников, потому что оно дает возможность для длительного наблюдения за учениками.

- (3) [...] *se on vielä hyvä kun sä tiedät lapsia [...] semmonen pysyvyys se on hirveän tärkeä meille ja lapsillekin myös* (Лена)
 [...] *это хорошо когда ты знаешь детей [...] такая стабильность очень важна для нас и для детей тоже)*

5.1.3 Поддержка родителей

Чтобы выяснить семейную и культурную ситуацию ученика, пять информантов (Лена (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ) и Сара (ФКВ)) обсуждают ситуацию с родителями. Хотя все данные преподаватели подчеркивают важность обсуждения с родителями в выяснении семейной и культурной ситуаций ученика, только Анне (ФКВ) и Татьяна (РКР, ФКВ) подробно излагают, как они поддерживают контакт с ними. Анне уточняет, что она разговаривает с родителями на родительских собраниях в школе. Кроме того, она принимает участие в собеседованиях «НОЖКС»³, в которых составляются индивидуальные планы обучения. Как Анне, так и Татьяна общаются с родителями, когда надо принимать решение о том, в какой группе ученики будут учиться. Она общается с родителями особенно тогда, когда ученики переходят в школу.

- (4) [...] *tänä vuonna oli esimerkiksi yks tapaus että et yks lapsi niin ku ykkösluokalla kun kaverit kaikki hänen kaverinsa öö kaikki on venäjä äidinkielenä ryhmässä hänkin haluaa sinne ja äiti on venäjä-*

³ НОЖКС – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Индивидуальный план о составлении обучения)

venäjänkielinen äiti venäjää puhuu mut lapsi ei ymmärrä paljon venäjää [...] lapsi halusi kauheasti ja mm puhuin äidin kanssa nii äiti sano että minä oon kyllä sitä mieltä että tuskin hän niin ku vielä pärjää siinä (Татьяна)

([...]в этом году например у нас был случай когда первоклассник у которого все друзья русскоговорящие тоже хотел в группу тех у кого родной язык русский у него мама русскоговорящая а сам ребенок мало понимает по-русски [...] ребенок хочет очень хочет и я разговаривала с мамой и мама сказала что вряд ли ребенок добьется успеха там)

5.1.4 Беседа с учениками

Беседа с учениками является также стандартным способом выяснения семейной и культурной ситуации ученика, как и обсуждение с родителями. Пять информантов (Наталья (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Анне (ФКВ), Паули (ФКВ) и Хелена (ФКВ)) пытаются выяснить семейную и культурную ситуацию ученика при беседе с ним. В общем, данные информанты беседуют с учениками во время уроков. Но, кроме уроков, один информант (Анне (ФКВ)) старается всегда также заранее встретиться и пообщаться с учениками, которые переходят из подготовительного класса в класс общего преподавания, чтобы получить информацию об их семейной и культурной ситуации.

Данные преподаватели говорят часто с учениками, например, о чтении, о культурах учеников и об их родных языках. Во время уроков три информанта (Наталья (РКР), Анне (ФКВ) и Паули (ФКВ)) говорят с учениками, о чтении в свободное время. Обе, Наталья и Анне отмечают, что ученики по собственной инициативе рассказывают о чтении вне школы. Например, русскоязычные ученики Анны говорят, что читают книги и на русском и на финском языке.

Хелена (ФКВ) пытается узнать о родных языках учеников-иммигрантов так, что она часто просит учеников сказать что-нибудь на своих родных языках на уроке. Тоже Паули (ФКВ) говорит сначала с новыми учениками-иммигрантами об их родине и родных языках, и он считает важным знать, что происходит дома у

учеников. Иногда они также говорят о том, что им кажется трудным или простым и в финском и в родном языке. А затем, Паули предпочитает забывать о том, откуда они родом. Он подтверждает свою точку зрения разными примерами. Во-первых, для первоклассника более интересно рассматривать будничную жизнь с точки зрения его интересов и работать вместе с другими учениками, чем рассматривать тот факт, откуда родом одноклассники. Во-вторых, у Паули были в классе ученики-иммигранты, родители которых раньше были враги друг другу, например, из-за войны в их родной стране. Таким образом, лучше сосредоточиваться на актуальных вопросах, чем на том, откуда ученики родом. Более того, Паули раскрывает, что он говорит о культурных и языковых идентичностях учеников-иммигрантов чаще с более старшими учениками, чем с самыми младшими учениками.

- (5) [...] *ne on mielenkiintosia ne tausta- taustajutut siellä että et siel on niin paljon asioita mitkä sitte tietenki tietenki ne täytyy huomioija [...] mut että muuten mun on- minulla ei ainakaa nii ei oo niinku se se pääasiallinen lähtökohta et kuka on mistäki* (Паули)
 ([...] информация о происхождении очень интересная там есть много вещей на что надо потом обратить внимание [...] ну так для меня не самое важное это кто откуда)

5.1.5 Документы

Только два преподавателя финского языка (Ээрика (ФКВ) и Мари (ФКВ)) пользуются документами, чтобы получить сведения об ученике. Иными словами, они изучают данные об ученике. Ээрика и Мари пользуются данными об ученике в качестве вспомогательного средства в выяснении культурной и языковой ситуации ученика. Если в документах записано, что финский, шведский или жестовый язык не является родным языком ученика, преподаватели знают, что он потенциальный ученик финского языка как второго.

Наоборот, три преподавателя (в том числе и Ээрика) напоминают, что нельзя слепо полагаться на данные об ученике, потому что иногда данные содержат

неправильную информацию. Хелена (ФКВ) и Анне (ФКВ) приводят пример, что некоторые родители записывают в документы учеников, что финский является их родным языком, хотя в реальности это не так. Родители боятся, что в школе изолируют ученика из-за другого родного языка. Анне замечает, что это волнует особенно родителей из бывших стран Советского Союза. Поэтому Хелена думает, что необходимо лучше информировать родителей о том, что значит преподавание финскому языку как второму.

(6) [...] *ne voi sanoa ei että "kyllä meillä on suomi äidinkieli" ja ne saattaa vaihtaakki tonne jonnekki väestökisterii suomen äidinkieleksi [...] on tämmösiiki tapauksia et sitte selviää että lapsella on itse asiassa hyvinki ohut ohut side siihen mikä on niinku papereissa vaikka ollu ensikieli [...] niillon aika monimutkasia taustoja sitte niillä voi olla aika montaki kieltä siinä pelissä» (Анне)*

([...] они могут сказать что «наш родной язык это финский» и они могут поменять в регистрации населения родной язык на финский [...] есть такие случаи что становится известно что у ребенка тонкая связь с первым языком который указан в бумагах [...] у них сложное происхождение и может быть много разных языков в использовании)

5.2 Диагностика сильных и слабых сторон учеников

Теперь перейдем к рассмотрению, как информанты диагностируют сильные и слабые стороны учеников. На основе ответа информантов, мы нашли четыре разных способов диагностики, которые собраны в таблицу 3.

ТАБЛИЦА 3 – Способы диагностики сильных и слабых сторон учеников

| | Поддержка коллег | Тестирование | Наблюдение за учениками | Беседа с родителями и учеником |
|---------|------------------|--------------|-------------------------|--------------------------------|
| Наталья | xx | xx | x | x |
| Людмила | | x | x | |
| Лена | xx | | | |
| Ольга | x | xxxx | x | |
| Татьяна | x | xx | | xxx |
| Хейди | x | x | | |
| Ээрика | xxxx | | xx | x |
| Мари | xx | x | xx | xx |
| Анне | xxx | | xx | |
| Паули | xx | x | | x |
| Хелена | xx | x | xx | x |
| Сара | | x | x | |
| Сандра | xx | xx | xx | xx |

5.2.1 Поддержка коллег

Среди наших информантов, самый обыкновенный способ диагностики сильных и слабых сторон учеников – это поддержка коллег. Чтобы диагностировать сильные и слабые стороны учеников, большинство из информантов (11 из 13) прибегают к помощи коллег. Только два преподавателя (Людмила (РКР, ФКВ) и Сара (ФКВ)) в данном контексте не упоминают поддержку коллег. Между преподавателями финского и русского языка нет особой разницы. В этом контексте под коллегами подразумеваются другие преподаватели школы, в том числе учитель спецклассов.

Десять преподавателей (Наталья (РКР), Лена (РКР), Ольга (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ), Паули (ФКВ) и Хелена (ФКВ)) общаются с другими учителями, чтобы диагностировать сильные и слабые стороны учеников. Ээрика много обсуждает с другими преподавателями, как у учеников идет работа в школе. Они, например, вместе смотрят оценки, чтобы Ээрика знала, как ученики успевают в других предметах. По той самой причине, Хейди смотрит тетради учеников вместе с учителями классов, и Мари консультируется с учителями классов об оценках. Также Паули подчеркивает

важность диалога между преподавателями в выяснении сильных и слабых сторон владения и на финском и на родном языке учеников. Паули постоянно обсуждает с учителем класса, например, то, какие задания ученики-иммигранты должны бы тренировать на финском языке. Однако следует отметить, что он не пытается систематически выяснить семейную, языковую и культурную ситуацию его учеников, потому что он думает, что учитель класса больше поддерживает связь с родителями учеников. Таким образом, учитель класса лучше знает об ученике-иммигранте, например о том, как хорошо ученик владеет родным языком, и Паули предполагает, что учитель передает эту информацию ему.

Пять преподавателей (Татьяна (РКР, ФКВ), Ээрика (ФКВ), Хелена (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) обращаются к учителям спецкласса. Татьяна работает вместе с учителем спецкласса, потому что сама не может точно определить причину трудностей в изучении языков у ученика-иммигранта. Также Хелена утверждает, что сложно обнаруживать все трудности обучения у учеников-иммигрантов. Заметив проблему, она пытается выяснить, замечают ли другие преподаватели такую же проблему. Как Татьяна, так и Мари и Хелена помнят, что они сами не могут поставить диагноз ученику о трудностях во владении языком. Таким образом, они все активно сотрудничают с учителем спецкласса, чтобы лучше опознавать проблемы владения языком. Они вместе думают, бывает ли у ученика, например, дислексия.

В школе Сандры (ФКВ, ПК) разделение труда следующее: обычно Сандра обращает свое внимание на учеников-иммигрантов, и учитель спецкласса - на других учеников. Но при составлении индивидуального плана обучения для ученика, или если какой-то ученик-иммигрант причиняет беспокойство, Сандра сотрудничает с учителем спецкласса. Тем не менее, она предпочитала бы больше сотрудничать не только с учителем спецкласса, но и с другими учителями школы. Также Анне (ФКВ) сотрудничает с учителем спецкласса, и она довольна тем, что учитель спецкласса тестирует учеников-иммигрантов. Однако, как Сандра, так и Анне хотят еще более активное сотрудничество с ним. Кроме того, Анне критически относится к тестированию учеников-иммигрантов при помощи тестов, используемых для тестирования финскоязычных учеников, потому что они иногда дают неправильную информацию о действительном уровне владения

финским языком учеников-иммигрантов. В таких тестах есть намеренно тексты, вводящие читателя в заблуждение, и поэтому они представляют больше трудностей ученикам-иммигрантам, чем финским ученикам.

Десять преподавателя (Наталья (РКР), Лена (РКР), Ольга (РКР), Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Анне (ФКВ), Паули (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) считают, что владение родным и вторым языком идет обычно рука об руку. Например, если ученик хорошо читает и пишет по-русски, он наверное хорошо читает и пишет тоже по-фински, и наоборот. Также трудность владения языками обычно проявляется и в родном и в втором языке. Если у ученика языковая трудность, например, специфическое расстройство речи, оно проявляется во всех языках. В связи с этим Наталья, Лена и Ольга всегда поддерживают контакт с преподавателем финского языка, но также Хейди, Ээрика, Паули, Хелена, Сара и Сандра считают важным знать о том, как ученики-иммигранты владеют родным языком. Например, Наталья говорит о сотрудничестве с преподавателями финского языка. Она рассказывает, что учителя финского языка приходят к ней и спрашивают, как ученики успевают в русском языке. Иногда учителя приходят к ней и спрашивают об ученике. В зависимости от ответа, они отправляют ученика на тесты или ждут и наблюдают ученика.

(7) [...] они часто подходят и спрашивают что есть ли проблемы в русском языке ходят ли на уроке на уроки и потом говорят что например есть такие проблемы вот то есть учителя с которыми я знакома они используют и мои знания тоже [...]если я говорю что тоже есть проблемы тогда они видимо перестают сомневаться и отправляют на тесты детей если есть проблемы но вот если говорю что русский язык очень сильный хороший тогда они говорят но может быть тогда подождём посмотрим (Наталья)

Ээрика (ФКВ), Анне (ФКВ) и Сандра (ФКВ) устанавливают связи с преподавателями родных языков учеников-иммигрантов, когда они волнуются из-за ученика. В общем, они больше связываются с преподавателями русского языка, потому что у них уроки в тех же школах. Но как говорит Сандра, что касается других языков, она редко видит преподавателей родных языков учеников-

иммигрантов. Следовательно, ей не известно, как хорошо другие ученики-иммигранты владеют родным языком. Анне считает, что обсуждение с преподавателем русского языка ей помогает в диагностике сильных и слабых сторон русскоязычных учеников.

Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ) и Анне (ФКВ) отмечают, что преподаватели других родных языков учеников-иммигрантов работают в разных школах. В случае вопроса Ээрика и Анне свяжутся с ними по телефону. Ээрика досадует на то, что преподаватели родного языка никогда сами не налаживают контакты с ней. А по мнению Анны, это можно оправдать тем, что у преподавателей родных языков часто очень сложные условия труда. Поэтому они обычно не могут просто проводить время в учительской комнате и разговаривать с другими преподавателями.

Лена (РКР), которая работает также в другом городе, сравнивает ситуацию между разными городами. В одном городе работают пять преподавателей русского языка, но в другом городе она одна преподает русский язык как родной. В данном городе работает преподаватель арабского языка, но они друг друга практически никогда не видят. Все-таки, им также нужны сотрудничество и коллектив, где можно получить помощь и решить проблемы.

5.2.2 Тестирование

Помимо поддержки коллег, тестирование является одним из самых популярных способов диагностики среди данных информантов. В диагностике сильных и слабых сторон учеников всего десять преподавателей (Наталья, (РКР) Людмила (РКР, ФКВ), Ольга (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Хейди (ФКВ), Мари (ФКВ), Паули (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) используют тестовые задания. На основании их ответов мы выделили три типа тестовых заданий: письмо, диктанты и диагностирующие тесты.

Во-первых, шесть преподавателей (Наталья (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Ольга (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Хейди (ФКВ) и Паули (ФКВ)) заставляют учеников

написать свои предложения и тексты. Они все считают, что в данных текстах преподаватели сразу видят какие ошибки ученики делают, например, как предложения построены и какие ошибки в словах. Хейди подчеркивает, что письменные тестовые задания должны быть достаточно интересными для учеников. Если задание надоедает ученику, он не серьезно работает и таким образом Хейди не узнает его действительный уровень владения финским языком. Во-вторых, три информанта (Наталья (РКР), Ольга (РКР) и Татьяна (РКР, ФКВ)) диктуют диктанты с диагностической целью. Ольга всегда исправляет ошибки вместе с учениками, чтобы им всем было сразу видно, что представляет им трудности. При помощи диктантов Татьяна может узнать, кто быстро пишет и кто медленно, а также бывают ли проблемы с буквами или грамматикой.

В-третьих, восемь преподавателей (Ольга (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Ээрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра (ФКВ)) говорят о диагностирующих тестах в связи с диагностикой сильных и слабых сторон учеников-иммигрантов. Среди преподавателей русского языка только Ольга и Татьяна используют диагностирующие тесты в выяснении языковой ситуации ученика. Ольга время от времени проводит маленькие контрольные работы. Содержание данных контрольных работ зависит от потребности, и, отметим, что Ольга использует контрольные работы несистематично. Кроме того, она не уточняет содержание данных тестов. Важно подчеркнуть, что Татьяна сама разработала способ для первоначального выяснения уровня владения русским языком. В тестировании она использует, например, свои устные тесты, которые обращаются к русскому алфавиту и пониманию простого текста. Татьяна объясняет это тем, что по ее мнению, это является единственным способом тестировать ученика.

(8) *[...]kyselin että osaako hän joitakin venäläisiä kirjaimia osaako hän kirjoittaa oman nimensä venäjäksi [...] sitte mä sanoin että tuota osaatko sinä nää kirjaimet luetella nää tämmösiltä venäjänkielistä aakkostoa [...] aapisesta otin pikkuisen tarinan pienen pätkän luin nii mä sanoin että tuota öö ymmärsitkö sinä kaikki jutut tästä ja kyselin häneltä nää mm mm esitin kysymyksiä siitä pienestä pätkästä* (Татьяна)

([...]спросила имеет ли он какое-то представление об русских буквах может ли он написать свое имя по-русски [...] затем уточнила то каким образом ты можешь прочитать эти буквы в этом русском букваре [...] из букваря выбрала небольшую часть рассказа прочитала так же переспросила понял ли ты все из этого рассказа и задала наводящие вопросы имеющие отношение к этому небольшому рассказу)

А среди преподавателей финского языка (Мари (ФКВ), Ээрика (ФКВ) и Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ), Сандра (ФКВ, ПК)), диагностирующие тесты являются более популярным способом для выяснения языковой ситуации ученика, чем среди преподавателей русского языка. Мари излагает, что она всегда выявляет уровень знания финского языка новых учеников-иммигрантов, но, в случае надобности, она тестирует учеников также в середине учебного года. Если учитель класса хочет, Мари использует дополнительно другие тесты. Как Мари, так и Ээрика сначала тестируют уровень владения финским языком новых учеников-иммигрантов. После тестирования они решают вместе с учителем класса, получит ли ученик статус ученика, изучающего финский язык как второй.

Некоторые преподаватели используют готовые тесты в диагностике сильных и слабых сторон учеников. Мари (ФКВ) напоминает о том, что в данный момент подходящие хорошие материалы для тестирования владения финским языком как вторым не существуют. В число этого, она либо придумывает свои задания, либо соединяет задания, взятые из разных учебников и материалов, как например из «KiKe» (Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarha suomi toisena kielenä opetukseen)⁴ или «Lauran päivä» (Suomi toisena kielenä – Kartoitusaineisto esiopetukseen)⁵. В итоге, ее тесты содержат лексические и структурные задания, интервью, чтение, письмо и понимание текста. Как Мари, так и Сара (ФКВ) тестирует учеников-иммигрантов при помощи «KiKe». А Анне (ФКВ) тестирует младших учеников-иммигрантов, используя тесты из материала «Lauran päivä» или «KITA» (Suomen kielen arviointimateriaali esi- ja alkuopetuksen

⁴ Ряд заданий для диагностики языкового развития владения финским языком как вторым (Opetushallitus 2011, 203).

⁵ «День Лауры» Материал для выявления уровня владения финским языком как вторым в дошкольном обучении (Opetushallitus 2011, 102).

nivelvaiheeseen)⁶. На ее взгляд, при помощи «Laugan päivä» или «KITA» можно диагностировать уровень владения финским языком у учеников-иммигрантов. Также Сандра (ФКВ, ПК) использует тест «KITA», но обрабатывает и улучшает его, чтобы он соответствовал своему назначению. Важно подчеркнуть, что Сандра тестирует учеников каждый год, всегда используя тот же самый тест. Таким образом, она видит развитие и уровень владения финским языком учеников-иммигрантов, но и замечает их сильные и слабые стороны.

Хелена (ФКВ) считает, что хороших тестов для диагностики сильных и слабых сторон владения финским языком учеников-иммигрантов не существует. Для нее тесты являются инструментами оценки, и они помогают и в диагностике сильных и слабых сторон ученика, хотя не дают полного представления о владении финским языком. Также Анне (ФКВ) критически относится к тому, что на основании положительных результатов теста, такого как, например, «KiKe» можно было однозначно определить нуждаются ли ученик в дополнительных уроках финского языка как второго. Она считает, что такие тесты лучше подходят для диагностики владения языком и планирования обучения. Например, Анне услышала, что в некоторых школах, родители нашли тест «KiKe» в библиотеке и выучили ответы наизусть вместе с ребенком. Поэтому данные тесты иногда дают неправильную картину об уровне владения языком.

Отметим еще, что тоже на уроках Ээрики (ФКВ), Сары (ФКВ) и Сандры (ФКВ, ПК) пишут маленькие тестовые тексты, как например диктанты, но они не считают, что данные задания являются инструментами диагностики. Только некоторые преподаватели диагностируют сильные и слабые стороны учеников при помощи диктантов. Кроме того, у всех информантов порой есть контрольные работы, но только половина информантов используют их как способы диагностики.

⁶ Материал для оценки владения финским языком в переходной стадии после дошкольного обучения (Opetushallitus 2011, 102).

5.2.3 Наблюдение за учениками

Девять информантов (Наталья (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Ольга (РКР), Ээрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) отмечают, что они постоянно наблюдают за учениками и на основе этого диагностируют сильные и слабые стороны учеников. В целом, на уроках они обращают внимание на то, что как ученики работают и как задания сделаны. Выяснение сильных и слабых сторон при помощи наблюдения за учениками является длительным процессом.

Преподаватели русского языка (Наталья, Людмила и Ольга) говорят, что при наблюдении за учениками во время уроков они могут выяснить сильные и слабые стороны владения русским языком учеников. Наталья говорит, что она сразу видит, если ребенок что-то не понимает. Людмила, например, дает тренировочные задания ученикам. Когда они работают, она подходит к ним и смотрит, что сделано. Ольга и Людмила отмечают, что они хорошо видят развитие владения языком их учеников. Ольга видит весь ход развития учеников, потому что у нее те же самые ученики и на низшей и на высшей ступени обучения. Людмила говорит, что практически все новые ученики проходят через нее, потому что она преподает начальный курс финского языка как второго. В школе Людмилы существует также так называемые уроки «ИТО», то есть опорные уроки. Практически это значит, что Людмила работает с новыми учениками по всем предметам. В результате она знает их уровень владения финским языком.

Пять преподавателей финского языка (Ээрика, Мари, Анне, Хелена и Сара) предпочитают выяснять сильные и слабые стороны учеников при помощи постоянного наблюдения за учениками, чем с помощью контрольных работ. Данные преподаватели финского языка все время наблюдают за тем, как ученики работают и как задания сделаны, и так они хорошо знают уровень владения финским языком учеников. А Анне уточняет, что она оценивает все тетради и задания через равные промежутки времени. Кроме того, в учебнике Анны после каждой части страница для самооценки, которая также помогает преподавателю в наблюдении ученика. Хелена утверждает, что в идеальной ситуации преподаватели следят за учениками именно на разных уроках по всем предметам.

Она сама следует за своими учениками тогда, когда они ищут информацию в Интернете на своих родных языках, потому что, по мнению Хелены, так можно узнать, как ученики-иммигранты владеют родным языком. Мари отмечает, что существует много разных методов диагностики, но самое главное то, чтобы диагностика являлась непрерывным процессом. Тем не менее, диагностика сильных и слабых сторон учеников иммигрантов – это очень тяжелый и длительный процесс.

Хотя Сандра (ФКВ, ПК) тестирует учеников каждый год, она думает, что даже на основании наблюдения можно выяснить сильные и слабые стороны учеников. Чтение вслух и понимание задания раскрывают, у кого есть какие-то трудности обучения, и у кого нет. Впрочем, она отмечает, что диагностика сильных и слабых сторон учеников требует времени. Особенно сначала с новыми учениками трудно знать, отчего проблемы в обучении происходят. Поэтому лучше наблюдать за учениками достаточно долго, например, год или два. А если через два года у ученика те же самые проблемы, можно попытаться узнать причину. Согласно с Сандрой, Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ) и Мари отмечают, что сначала с новыми учениками тяжело знать, связаны ли проблемы владения финским языком с тем, что у ученика другой родной язык, или с какими-нибудь трудностями обучения. Но если ученики уже долго жили в Финляндии и делают много ошибок в чтении и письме, это возбуждает подозрение преподавателей.

Хелена (ФКВ) раскрывает, что диагностика сильных и слабых сторон владения финским языком учеников-иммигрантов была любимая тема на курсах повышения квалификации. Однако, она думает, что невозможно сказать, происходят ли проблемы владения финским языком от того, что у ученика другой родной язык, или от того, что у ученика какая-то трудность обучения. Но, наблюдения за учениками может возбудить ее сомнение.

(9) [...] *ne kouluttajatki sano et nii tää on ihan uutta ja tuoretta et tätä ei voi oikein tietää et mitäs jos mul on maahanmuuttaja jolla on lukihäiriö ja kenties huono näkö [...] ja sitte e- e- just tämmösiä että hänen kielessä ei voi olla e- e- niin ku jotaki [...] siis vaikka diftongit tai tai jottain muuta*

[...] saatan lyyä päätäni seinään kolme vuotta jonku kanssa kun mää niin ki että no etkö sä nyt ymmärrä että tää on näi (Хелена)

([...] они преподаватели тоже говорят что это является совершенно новым и недавно появившимся об этом я ничего не могу знать если у меня эмигранта проблемы со чтением и кто знает может плохое зрение [...] и следовательно такое что в своем языке не существует так как что-то [...] так вот дифтонги или что-то другое [...] пришлось биться головой об стену три года с кем-то пока ты не понимаешь что это и есть это)

Заметим еще, что в любом случае только Сара (ФКВ) регулярно делает заметки в своем дневнике о сильных и слабых сторонах учеников. При помощи записей она может планировать обучение. Сара подчеркивает, что это помогает не только слабым ученикам, а все ученики извлекают пользу из этого.

5.2.4 Беседа с родителями и учеником

Всего семь преподавателей (Наталья (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Эрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Паули (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) выясняют сильные и слабые стороны учеников в сотрудничестве с родителями и учеником. Обычно с учениками они беседуют на уроках. А с родителями они поддерживают связь через Интернет или лицом к лицу.

Татьяна (РКР, ФКВ) и Мари (ФКВ) пытаются выяснить сильные и слабые стороны новых учеников не только при сотрудничестве с учителем спецкласса, но и при беседе и с родителями и с учеником. Татьяна их спрашивает, например, знает ли ученик буквы, и умеет ли он писать. По мнению Татьяны, они отвечают довольно честно. В силу разных историй учеников, она пытается выяснить их уровень владения языком, чтобы узнать, подходят ли для ученика лучше уроки русского как родного или русского как иностранного. А если Мари замечает у ученика трудности в чтении или письме, она приглашает родителей в школу, чтобы обсудить это. С учениками она говорит об их развитии владения финским языком.

Наталья (РКР), Паули (ФКВ) и Хелена (ФКВ) пытаются выяснить сильные и слабые стороны учеников при сотрудничестве с учениками. Они считают важным беседовать с учениками регулярно на уроках. Они беседуют с учениками, например, об их языковом развитии, владении языком, и о том, как они могли бы улучшить свое владение языком.

- (10) *[...] ku me on vihkoon tehty vaikka mun kieli oma kieliprofiilikuvioita nii me on niin ku mietitty sitä että no miksi se on sulla se kirjottaminen tuolla tommosessa ja oot sä yrittäny tehdä sen eteen jotai* (Хелена)
([...] когда мы делали в тетрадь например картину владения языком тогда мы думали почему у тебя написание такое и пытался ли ты сделать что-то для этого)

Ээрика (ФКВ) встречается с родителями, если она замечает у ученика проблемы в обучении. Кроме того, заметив трудности обучения, она налаживает контакты с родителями через «Wilma»⁷. А Сандра (ФКВ, ПК) регулярно встречается с родителями учеников-иммигрантов. Она беседует с ними особенно в таком случае, если ученику составлен индивидуальный план обучения. Она считает важным, чтобы родители знали, в чем дело, и чтобы они могли бы участвовать в данном процессе.

5.2.5 Другие замечания

Важно подчеркнуть, что многие преподаватели отметили также трудности диагностики сильных и слабых сторон учеников. Во-первых, семь информантов (Людмила (РКР, ФКВ), Лена (РКР), Ольга (РКР), Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) подчеркивают, что самая большая трудность – это гетерогенность и неровность групп. Информанты нашли разные причины гетерогенности. Например, группы большие, на уроках одновременно много учеников разных классов, ученики приезжают в Финляндию в разном возрасте и

⁷ Электронная программа для поддержания связей между школой и родителями.

по разным причинам, некоторые ученики больше в контакте с родным языком чем их ровесники и т.д. Хейди (ФКВ) уточняет, что гетерогенность в группах осложняет диагностику, потому что все ученики разные, и трудности каждого ученика могут показываться по-другому. Поэтому она отмечает важность ознакомления с учениками.

Во-вторых, Анне (ФКВ) и Паули (ФКВ) приводят примеры, что также культура или черты характера могут осложнить диагностику сильных и слабых сторон учеников-иммигрантов. Например, одна арабскоязычная ученица Анны была застенчивая и очень мало говорила по-фински во время первого года в школе. Поэтому Анне собственно не знала, как хорошо ученица владеет финским языком. Также Паули отмечает, что иногда некоторые девочки стесняются его, например, из-за своей культуры, и таким образом тяжело узнать их уровень владения финским языком.

В-третьих, Людмила (РКР, ФКВ) упоминает одну сложность диагностики сильных и слабых сторон учеников по-русски. В своей школе есть учительница спецкласса, которая тестирует учеников. Она тестирует учеников только по-фински, но по-русски у нее нет таких тестов. Таким образом, преподавателю приходится придумывать и искать материалы для тестирования учеников.

(11) *[...]она оо тестирует ребят оо по-фински [...] она со всеми ребятами работает вот а по-русски у нас нет таких тестов к сожалению тут приходится вот тоже учителю ломать голову придумывать оо искать вот ищешь в интернете что можно вот по этому тоже какие-то сайты находятся специалистов» (Людмила)*

В-четвертых, четыре информанта (Наталья (РКР), Ольга (РКР), Хейди (ФКВ) и Ээрика (ФКВ)) жалуются на недостаток времени. Преподаватели русского языка (Наталья и Ольга) отмечают, что не хватает времени на все, потому что уроков русского языка мало. Например, в школе Натальи, уроков русского языка как родного только полтора часа в неделю, а уроков финского языка больше, даже каждый день. Несмотря на то, что уроков финского языка больше, чем уроков родного языка учеников-иммигрантов, также два преподавателя финского языка

(Хейди и Ээрика) говорят, что ограниченность времени осложняет диагностику сильных и слабых сторон учеников.

Однако обратим внимание на одну интересную деталь. Наталья (РКР) утверждает, что она специально не занимается диагностикой, потому что времени не хватает. Но, как рассматривалось выше, ее работа все-таки содержит «диагностические действия». Чтобы диагностировать сильные и слабые стороны учеников, Наталья использует тестовые задания, обсуждает с коллегами и наблюдает учеников во время уроков.

(12) [...] *специально конечно этим не занимаюсь потому что группы разновозрастные всего у нас полтора часа в неделю если я ещё буду диагностикой заниматься то тогда мы вообще вперёд не пойдём*
(Наталья)

К тому же, два преподавателя финского языка (Ээрика и Мари) вносят предложения, как развивать диагностику сильных и слабых сторон владения финским языком учеников-иммигрантов, и высказывают исследователям пожелания. Ээрика раскрывает, что во время своей учебы, в университете никогда не говорили о диагностике языковых трудностей, и теперь ей придется самой найти действующие инструменты для диагностики. После учебы Ээрика принимала участие на курсах по этой теме, но на ее взгляд, этого не достаточно. Она хотела бы больше дополнительного обучения по диагностике. Как Ээрика, так и Мари нуждается в большем количестве информации и исследований о диагностике языковых трудностей, и особенно о диагностике языковых трудностей учеников-иммигрантов.

(13) [...] *semmosta tietoo missä niin ku otetaan myös tää lapsen kielen kehitys huomioon sitä tarttis ja samalla myös se toisen kielen kehittyminen nii semmost tietoo kyl mä haluaisin ja sitte jos on niitä luki vaikeuksia nii et mitä vois tehdä ja miten niin ku vois ikään kuin saada sille omalle uskollen vahvistusta et sellast jonkin näköstä keittokirjamaista opusta odotellessa* (Мари)

([...] такие знания где как принимать во внимание также языковое развитие ребенка, это нужно и в тоже время также возможность развития второго языка так какие познания так мне хотелось бы и затем если у них при чтении возникают трудности так что можно было бы сделать и каким образом можно было бы понять получить подтверждение своей правоты в ожидании такой «поваренной книги» которая дает ответы на все вопросы)

5.3 Помощь преподавателей слабым ученикам

Цель нашего исследования – выяснить, как преподаватели финского как второго языка и преподаватели русского как родного языка относятся к диагностике. Поэтому нас интересует также, для чего преподаватели используют диагностику, то есть, как они помогают ученику, у которого они заметили трудности в чтении и письме. В таблице 4, представлены средства помощи слабым ученикам наших информантов.

ТАБЛИЦА 4 – Помощь преподавателей слабым ученикам

| | Дифференцированное обучение | Дополнительные занятия | Поддержка коллег | Другие языки | Объяснение другим и словам | Поддержка родителей | Повторение |
|---------|-----------------------------|------------------------|------------------|--------------|----------------------------|---------------------|------------|
| Наталья | | | | | х | х | х |
| Людмила | х | | х | | хх | х | |
| Лена | хх | | | | | х | |
| Ольга | | | хх | | хх | | |
| Татьяна | хх | х | х | | х | | |
| Хейди | хх | х | | х | | | |
| Ээрика | х | х | х | хх | | | |
| Мари | | | хх | х | | | |
| Анне | х | х | | х | | | |
| Паули | | | | | | | х |
| Хелена | х | х | | х | | | |
| Сара | х | х | | хх | | | |
| Сандра | хх | х | х | | | х | х |

5.3.1 Дифференцированное обучение

Дифференцированное обучение является самым популярным вспомогательным средством среди наших информантов. Всего девять преподавателей (Людмила (РКР, ФКВ), Лена (РКР), Татьяна (РКР, ФКВ), Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ), Сара (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) считают дифференцированное обучение необходимым, потому что группы гетерогенные и ученики на разном уровне. У всех преподавателей дифференцированное обучение осуществляется при помощи разных заданий и разных материалов. Обычно они все воспользуют задания на разных уровнях, по мере надобности учеников. Кроме того, они дают больше заданий сильным ученикам и меньше заданий слабым ученикам.

По мнению Лены (РКР), разделение работы вызывает много усилий, потому что ей самой надо придумывать разные задания. Она определяет, какие задания подходят слабому ученику, который готов работать. Ученики Людмилы (РКР, ФКВ) тренируются на ту тему, с которой у них есть проблемы. В итоге, у них получается примерно девяносто процентов индивидуальной работы. А Ээрика (ФКВ) рассказывает, что все ученики в группе читают тот же самый текст, но потом задания могут быть разные. Она объясняет это тем, что иначе уроки были бы слишком нечеткие. Хейди (ФКВ) подчеркивает, что задания должны быть на подходящем уровне для учеников. Нельзя дать ученикам слишком тяжелые или легкие упражнения, потому что такие упражнения не мотивируют учеников.

Татьяна (РКР, ФКВ) и Хелена (ФКВ) описывают, что они дают сильным ученикам больше заданий, чем слабым ученикам, чтобы у слабых учеников не было стресса. Заметим, что обе, Татьяна и Хелена, считают, что обычно девочки более быстрые, чем мальчики. Поэтому они дают девочкам дополнительные упражнения, например, в качестве домашнего задания. Другие преподаватели не говорили об отличии между девочками и мальчиками. Однако важно подчеркнуть, что Хелена дифференцирует обучение только тогда, когда практикант работает с ней в классе. Она объясняет это тем, что из-за гетерогенности групп не хватает ресурсов преподавателя на дифференцированное обучение.

- (14) [...] *tavallisesti on tytöt ovat nopeampia ja pojat hitaampia niin sitte annan vaikka esimerkiksi että kirjoita tässä pari riviä näitä kirjaimia ja tytöille sitte enemmän»* (Татьяна)
 ([...] *обычно девочки быстрее и мальчики медленнее когда я задаю классу например что «напиши пару рядов букв» тогда я задаю девочкам больше*)

5.3.2 Дополнительные занятия

Всего семь преподавателей помогают слабым ученикам на дополнительных занятиях. Многие преподаватели финского языка как второго (Хейди, Ээрика, Анне, Хелена, Сара и Сандра) проводят дополнительные занятия финского языка

для слабо успевающих. Из наших преподавателей русского языка только один (Татьяна (РКР, ФКВ)) может провести дополнительные занятия русского языка, хотя в школе мало ресурсов для этого. Так как ресурсов мало, использование дополнительных занятий зависит от преподавателей. У Татьяны ритм жизни такой, что она сама может организовать дополнительные занятия русского языка. Она даже ободряет учеников и родителей, чтобы ученики воспользовались этой возможностью для дополнительных занятий.

Хейди (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Ээрика (ФКВ) раскрывают содержание их дополнительных занятий. Хейди говорит, что на дополнительных занятиях можно больше обратить внимание на те темы, которых она обычно не успевает хорошо рассмотреть на уроках со своими учениками, как, например, технику чтения. Хелена проводит, например, кружок беседы для учеников, у которых бывают трудности в разговоре. Там они беседуют о будничных темах, как например, о хоккее, финских СМИ и поведении в ресторане. Ээрика формулирует, что она проведет дополнительные занятия в случае надобности, и их содержание зависит от потребности учеников.

(15) [...] mulla on tää yks oppilas et sil on niinku lukeminen ja kirjottaminen on vaikeita molemmat mutta siis puhuu ihan sujuvasti [...] on lähetty ihan alusta [...] sanatason tavuttamista sitte lauseiden kirjottamista niitten korjaamista niitten tavuttamista taputusta ja rytmitystä ja ja ääneen lukemista ja sitte et käytetään apuvälineitä lukemisessa et viivotinta tai sitte peitetään osa tekstistä tai sitte o olemassa semmonenki et voi kartonkiin tehdä semmosen niinku reiän ja sit luetaan sana kerrallaan [...] ja sitte meillon kahen- meillon niinku ohjelmana ostettu [...] tää lexia lexia niin siitä sitä mie oon käyttäny paljon [...] siillon tosi hyviä harjoituksia et just on niinku että kuulee sanan ja pitää kirjottaa tai sit on väärin kirjoitettu sanoja ja pitää korjata ja yhdistä kuva (Ээрика)

([...]) у меня есть такой ученик которому чтение и писание оба доставляют сложность но разговаривает он бегло [...] мы начали с самого начала - [...] сложения слов потом написание предложений потом их исправление потом их сложение хлопанье и ритмичность и чтение вслух и потом когда используются приспособления в чтении

линейка или закрываем часть текста, или есть ещё такое что в картоне делается дырка и потом читаем каждое слово отдельно [...] эту lexia lexia я много использовала [...] там очень хорошие упражнения например когда слышишь слово и надо его написать или там неправильно написаны слова и надо их исправить и соединить с картинкой)

Раньше у Ольги (РКР) было время для дополнительных занятий, но не для занятий русского языка, а для занятий другими предметами. Она, например, проводила дополнительные занятия по географии, чтобы русскоязычные ученики лучше понимали, о чем идет речь. Как Ольга, так и Хелена (ФКВ) проводила дополнительные занятия по другим предметам для учеников-иммигрантов, но на финском языке. Ольга и Хелена объясняют, что теперь они обычно не могут проводить дополнительные занятия по другим предметам из-за недостатка ресурсов.

Хотя Хелена (ФКВ) проводит дополнительные занятия, она отмечает, что иногда трудно найти время или свободное место для этого. Мари (ФКВ) не проводит дополнительные занятия финского языка как второго. Она объясняет это тем, что теперь у него 24 урока в неделю, и это ей достаточно. Наталья (РКР) и Людмила (РКР, ФКВ) говорят, что в школе бывают дополнительные занятия, но по-фински. Иначе говоря, они сами не проводят дополнительные занятия.

5.3.3 Поддержка коллег

В том случае, если информанты замечают у ученика трудности в учении, три преподавателя русского языка (Людмила, Ольга и Татьяна) и три преподавателя финского языка (Ээрика, Мари и Сандра) обращаются к коллегам. Все данные преподаватели русского языка надеются на помощь учителей спецклассов. Все же отметим, что в школе Ольги учитель спецкласса много помогает, но он по-фински работает, и в школе Татьяны учитель спецкласса занимается с учениками, у которых самые большие трудности обучения. Только в школе Людмилы есть

учительница спецкласса, которая работает с учениками по-русски, но на основе финских материалов.

(16) [...] она вообще учитель русского языка тоже то есть у него есть ее или оо русский язык и как вот учить дефектолог да по-русски я даже не знаю как сказать спец-учитель erityisopettaja но в русской школе такой учитель дефектолог вот когда какие-то трудности в учении есть то вот такой учитель да оо она с ними говорит оо хотя она работает на основе но вот финских материалов но она с такими учениками по-русски говорит (Людмила)

Наталья (РКР) не обращается к учителю спецкласса, потому русскоязычного учителя спецкласса в школе нет. В школе Натальи есть логопед, который в принципе со всеми учениками работает по-фински. Но проблема то, что финский логопед все русские звуки поставить не может, как например, такие звуки как «Ж» и «Щ», которые не существуют в финском языке.

Заметив у учеников-иммигрантов проблемы во владении финским языком, также Ээрика (ФКВ) и Мари (ФКВ) обращаются к учителю спецкласса, и Сандра (ФКВ, ПК) к учителю общего класса. Потом они вместе с коллегами обдумывают способы помощи слабым ученикам. Учителя спецкласса дают преподавателям советы о том, как помогать ученику, у которого есть трудности в обучении финскому языку, но кроме того, они работают вместе с данным учеником. Ээрика отмечает важность поддержки учителя спецкласса, потому что вместо нее он является специалистом по трудностям обучения. Важно подчеркнуть, что, заметив у ученика трудности владения языком, только Сандра обращается к специалисту вне школы, например, к семейной консультации.

5.3.4 Другие языки

Помимо поддержки коллег, другие языки являются третьим по популярности способом помощи ученикам. Шесть преподавателя финского языка как второго (Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Сара

(ФКВ)) считают другие языки средством помощи слабым ученикам-иммигрантам. В действительности это значит, что данные преподаватели используют словари, сравнивают финский язык с другими языками или объясняют на другом языке. Заметим, что никто из преподавателей русского языка как родного не говорит о словарях, и даже о русско-финском или финско-русском словаре. Кроме того, сравнение языков является популярным способом помощи только среди некоторых преподавателей финского языка как второго.

Половина из данных преподавателей (Ээрика (ФКВ), Анне (ФКВ) и Сара (ФКВ)) побуждают учеников к использованию словарей. У них всех есть в классе словари, даже финско-русские словари. Кроме того, Ээрика использует со своими учениками словари в интернете и толковые словари на финском языке. Преподаватели побуждают учеников к использованию словарей в том случае, если ученики что-то не понимают. В школе Ээрики преподаватели побуждают учеников-иммигрантов к использованию словарей также на уроках других предметов, но до сих пор, они не вдохновлялись этим, потому что они не хотят отличаться от других учеников.

На уроках финского языка как второго преподаватели предпочитают говорить по-фински. Но, иногда родные языки учеников приносят преподавателям пользу. Сара (ФКВ) по образованию также преподаватель русского языка как иностранного, и поэтому она может помогать русскоязычным ученикам также по-русски. Она, например, объясняет по-русски в том случае, если ученик что-то по-фински не понимает. Три из шести преподавателей (Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ) и Мари (ФКВ)) побуждают учеников к представлению своих языков и культур на уроках финского языка как второго. Хейди и ее ученики, например, поставили пьесу «Калевала» на всех родных языках данных учеников. И Хейди, и Ээрика, и Мари раскрывают, что в том случае, если ученик что-то не понимает, они вместе думают, как это можно сказать на родном языке данного ученика. Они также просят у учеников, чтобы они учили другим какие-то слова и фразы на своих родных языках. Мари также просит у учеников, чтобы они ее учили.

(17) [...] *mun mielestä se pitää lähtee siitä et kaikki kielet kunniaan ja mulla esimerkiks on torstaiaamusin sellanen ryhmä et mä harjottelen*

somalinkielistä te- aamutervehdystä ja darin ai niin darinkieline on myös [...] perjantaiamusin niin mulla on on kaks tyttöä he ovat sellasii näpsäköitä ekaluokkalaisii venälä- venäjää puhuvia nii me ollaan sovittu niin että he kertoo mulle helpolla venäjän kielellä mitä he ovat tehneet niin mää sitte yritän itse suomentaa kun mä oon joskus ite kans lukenu venäjää nii ne on ihan hauskoii hetkii (Мари)

([...] я думаю что надо уважать все языки у меня например по утрам в четверг такая группа где я учусь утреннему приветствию по-сомалийски и на языке дари тоже [...] по пятницам у меня две шустрые девочки первоклашки которые говорят по-русски мы с ними договорились что они мне рассказывают на простом русском что они делали тогда я пытаюсь сама перевести на финский потому что я когда-то учила русский язык эти моменты очень веселые)

В случае крайней необходимости Ээрика (ФКВ), Хейди (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Мари (ФКВ) прибегают к английскому языку. Хейди говорит, что кроме английского, она может использовать шведский и немецкий языки, то есть языки, которые изучаются в своей школе. Иногда Хейди и ее ученики также сравнивают финский язык с другими языками. Отметим еще, что с начинающими учениками-иммигрантами Хейди сначала объясняет жестами и использует картинки.

5.3.5 Объяснение другими словами

Только преподаватели русского языка говорили об объяснении другими словами, чтобы помочь слабым ученикам. А среди преподавателей русского языка объяснение иными словами является самым обыкновенным средством помощи. Почти все наши преподаватели русского языка (Наталья (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Ольга (РКР) и Татьяна (РКР, ФКВ)) пытаются помочь ученикам при объяснении по-другому. Татьяна пытается всегда четко говорить на уроках, но если надо, она может все еще более четко объяснить. Кроме того, она ободряет учеников, чтобы они говорили с ней в том случае, если они что-то не понимают.

- (18) *[...] jos oppilaalla on joku ongelma niin minä aina sanon että jos jos teillä jos sinä et ymmärtänyt tästä asiasta pliis tule ja vedä minua hihasta että minä en ymmärtänyt selittäisitkö tämän minulle* (Татьяна)
([...] если у ученика какая-нибудь проблема я всегда говорю если ты не понял эту вещь, пожалуйста подойди ко мне и скажи я не понял можешь объяснить мне)

5.3.6 Поддержка родителей

Четыре информанта (Наталья (РКР), Людмила (РКР, ФКВ), Лена (РКР) и Сандра (ФКВ, ПК)) прибегают к помощи родителей. Сандра (ФКВ, ПК) считает, что у нее с родителями тесное сотрудничество, чтобы помогать слабым ученикам. Но Сандра не точно объясняет, что это значит в действительности. Обратим внимание на то, что преподаватели русского языка прибегают к помощи родителей чаще, чем преподаватели финского языка. Преподаватели русского языка (Наталья, Людмила и Лена) стараются ободрить родителей использовать родной язык дома вместе с ребенком, чтобы и финский язык и родной язык развивались параллельно. Это также помогает преподавателям в их работе в школе.

- (19) *[...] я очень часто звоню родителям тогда и говорю что вот у нас такая проблема когда будете заниматься обратите внимание что если например звука какого-то нет но я чувствую что он есть [...] потом если чтение идёт очень медленно говорю что но вот постарайтесь сейчас побольше читать может быть если не писать а именно читать вслух то что задаю домой вот но вот таким образом начало с родителями* (Наталья)

5.3.7 Повторение

Три преподавателя (Наталья (РКР), Паули (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) полагаются на повторение в помощи слабым ученикам. В том случае, если ученик

какую-то тему не усвоит, они повторяют ту тему. Наталья (РКР) считает, что это не так страшно, если ученик все сразу не понимает. Потому что программа по русскому языку частично идет по спирали, они повторяют те же темы в следующем году. На ее взгляд, языки друг друга поддерживают, и иногда ученики лучше понимают в следующем году, когда они уже проходили те же темы на финском языке.

(20) [...] *те же темы повторяются в каждом учебнике но вот то есть но я говорю но ничего но если не понимает что же делать я говорю поймём в следующем году и на самом деле так очень за части и происходит [...] потом видимо когда они проходят это на финском языке какое-то у кого-то в тот момент приходит озарение что вот что это было тогда вот но как-то языки тоже друг друга темы поддерживают»* (Наталья)

5.3.8 Другие средства помощи

Выше рассматривались самые обыкновенные средства помощи слабым ученикам преподавателей данного исследования. Важно подчеркнуть, что сверх того, данные преподаватели высказывают также другие способы, как они и школа могут помогать слабым ученикам.

Лена (РКР) считает, что в обучении языкам, у всех свой индивидуальный ритм. Таким образом, она разрешает слабому ученику двигаться в своем ритме. А Паули (ФКВ) поможет слабым ученикам при конкретных заданиях и темах. Кроме того, схемы и наброски помогут ученикам лучше воспринимать задания. Но, Паули отмечает, что также у финских учеников много похожих трудностей владения языками, чем у учеников-иммигрантов. Хелена (ФКВ) думает, что на самом деле ученикам-иммигрантам можно помогать заодно и финским ученикам, но конечно это тяжелее из-за другого родного языка.

(21) [...] *mä oon lukenu jotakin ja yrittänyt ottaa selvää et miten mä voisin auttaa samalla tavalla itseasias aika paljon kun siis suomalaista*

lukihäiriöistä mutta ku siinä on vielä se yks muuttuva tekijä niin tota ihan mahoton ihan hirveän vaikeeta (Хелена)

([...] я прочитала и пыталась разобраться как я могу помочь также как финн, с дислексией но там еще один переменный фактор и потому очень трудно прямо невозможно)

Семь информантов (Лена (РКР), Ольга (РКР), Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Анне (ФКВ), Хелена (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК)) говорят также о значении школьных помощников. В общем и целом они думают, что при помощи помощников легче работать и разделить обучение. Все же только у Татьяны (РКР, ФКВ) есть возможность работать вместе со школьным помощником на своих уроках. Потому что группа большая, и ученики на разном уровне, они разделили группу так, что Татьяна проведет урок половине группы и помощник также проводит урок второй половине группы по плану Татьяны. Ольга (РКР) и Лена (РКР) досадуют на то, что теперь у них в классе нет помощников. Но, Хейди (ФКВ) комментирует, что по крайней мере группы финского языка как второй обычно такие маленькие, что без школьного помощника возможно работать.

В том случае, если у преподавателей нет школьных помощников на уроках, они могут придумать другие возможности. Например, Хелена (ФКВ) и Сандра (ФКВ, ПК) используют практикантов в качестве помощников. Заметим, что иногда на уроках Лены (РКР), даже ученики являются помощниками преподавателя. Лена раскрывает, что это мотивирует учеников, и они с удовольствием преподают друг другу. Сверх того в школах Лены, Ээрики (ФКВ) и Анны (ФКВ) есть помощники или дополнительные преподаватели, которые помогают ученикам-иммигрантам и ученикам с трудностями обучения на уроках других предметов. На взгляд Лены, это все-таки важно для учеников.

Обратим еще внимание на то, что как говорят Хейди (ФКВ), Ээрика (ФКВ), Мари (ФКВ), Сара (ФКВ) и Санра (ФКВ, ПК) у учеников-иммигрантов разное количество уроков финского языка как второго. Количество уроков финского языка как второго часто зависит от уровня владения финским языком. Обычно у слабых учеников-иммигрантов больше уроков финского языка как второго, чем у сильных учеников-иммигрантов. Важно подчеркнуть также одну особенность в

школе Ольги (РКР). Иногда, если у ученика бывают проблемы в обучении языкам, он временно оставляет уроки русского языка, чтобы развивать умение финского языка. Опыт показывает, что данная система хорошо работает.

В итоге хотим еще отметить, одну цитату Сары (ФКВ). На ей взгляд вопрос «как помогать слабым ученикам?» является хорошим вопросом, но, самое главное – делать все возможное и этого достаточно.

(22) [...] *se onki tuhannen taalan kysymys [...] joskus tuli semmonen aa-, takavuosina semmonen tunne et sitä otti ittelleen mutta että nyt on niinku oppinu vuosien mittaan että mä teen sen minkä mä voin ja se mitä mä en voi niin niin sitä mä en voi ei tarvii enää ottaa verenpainetta siitä* (Сара)
 ([...] *это вопрос на тысячу [...] в прошлые годы бывало все брала на себя но на протяжении многих лет научилась тому что я сделаю все то что смогу и не надо нервничать из-за того чего не смогу сделать*)

5.4 Выводы

Перейдем теперь к рассмотрению выводов данного анализа. В разделе 5.4.1 дается краткий обзор о том, как преподаватели выясняют семейную и культурную ситуацию ученика. Далее, в разделе 5.4.2, речь идет о диагностике сильных и слабых сторон учеников и в разделе 5.4.3 излагается, как преподаватели помогут слабым ученикам.

5.4.1 Выяснение семейной и культурной ситуации ученика

Результаты данного анализа показали, что у учеников наших информантов многообразные семейные, языковые и культурные ситуации. Как написано в национальном плане образования 2005-ого года, в основе обучения учеников-иммигрантов должен лежать родной язык и культура ученика. В действительности

это значит, что преподаватель должен обращать внимание на историю и уклад жизни ученика (см. раздел 3.1). Согласно национальному плану образования 2005-ого года, все наши информаты стараются выяснить семейную и культурную ситуацию ученика. Несмотря на это, после выяснения семейной и культурной ситуации ученика один информант предпочитает забывать о том, откуда ученики родом.

На основании ответов наших информантов, мы выделили пять разных способов выяснения семейной и культурной ситуации ученика: *поддержка коллег, наблюдение за ученикам, поддержка родителей, беседа с учениками и документы*. Тем не менее, заметим, что большинство из наших преподавателей используют более, чем один способ выяснения семейной и культурной ситуации учеников, чтобы получить более разностороннее представление об уровне владения языком учеников-иммигрантов.

В данном исследовании было обнаружено, что большинство из преподавателей (10 из 13) сотрудничают с коллегами, чтобы выяснить семейную и культурную ситуацию ученика. Половина преподавателей (шесть из 13) пытаются выяснить семейную и культурную ситуацию ученика при помощи наблюдения за ними. На практике данные преподаватели постоянно наблюдают, например, как ученики ведут себя, и о чем ученики говорят. Поддержка родителей и беседа с учениками являются одинаково стандартными способами выяснения бэкграунда учеников (пять из 13). Далее мы обнаружили, что два преподавателя пользуются данными об ученике в качестве вспомогательного средства в выяснении семейной, языковой и культурной ситуаций ученика. Следует отметить, что три преподавателя напоминают, что нельзя слепо полагаться на данные об ученике, потому что иногда данные содержат неправильную информацию. Причина того то, что как говорит исследователь Леппяхо (1997), родители могут официально сами выбирать один родной язык для ребенка (см. раздел 3.1).

По национальному плану образования 2005-ого года, при сотрудничестве между школой и домом, но и при сотрудничестве между преподавателем и учеником преподаватель может обратить внимание на историю и культуру учеников (см. раздел 3.1). Так, почти все информаты нашего исследования считали, что

сотрудничество и обсуждение с людьми играют значительную роль в выяснении семейной и культурной ситуаций ученика. Кто-то беседует с родителями, кто-то с коллегами или учениками, но они вообще считают беседу важным. Особенно три информанта много раз говорили о значении беседы. Только два информанта не особо упоминали обсуждение способом выяснения семейной и культурной ситуаций ученика. Между преподавателями финского и русского языка мы не нашли особо разницы.

5.4.2 Диагностика сильных и слабых сторон учеников

Результаты нашего исследования показывают, что обычно преподаватели используют практически те же самые методы, что и в выяснении семейной и культурной ситуации учеников-иммигрантов, но чуть с другой целью. Главные способы диагностики сильных и слабых сторон: *поддержка коллег, тестирование, наблюдение учеников и беседа с родителями и учеником.*

В данном исследовании было обнаружено, что сотрудничество коллег и беседа с людьми являются безусловно самими популярными способами выяснения семейной и культурной ситуации ученика, но и диагностики сильных и слабых сторон владения языком учеников-иммигрантов. В том случае, если информанты сами не могут диагностировать сильные и слабые стороны учеников, они обратятся к специалисту или коллеге. Это поддерживает результаты исследования Олдерсона и др. (2014), согласно которому в диагностическом процессе преподаватели часто используют сотрудничество коллег (см. раздел 2.2). В том случае, если опасаются трудностей обучения у ученика, большинство из преподавателей нашего исследования пытаются выявить, бывают ли у ученика проблемы также в родном языке, потому что они думают, что владение иностранным языком связано с владением родным языком. Тем не менее, четыре преподавателя финского языка отметили, что иногда трудно выявить, как ученики-иммигранты владеют родным языком, потому что многие преподаватели родных языков работают в разных школах. Важно подчеркнуть, что только один информант обращается к специалисту вне школы.

Кроме того, нам кажется, что многие преподаватели прибегают к помощи специалистов, потому что они не верят в свои способности поставить диагноз о сильных и слабых сторонах учеников. Подтвердим нашу точку зрения примерами, что, хотя одна учительница использует инструменты диагностики, она говорит, что сама не может делать диагноз, а только учитель спецкласса может. Кроме того, одна преподавательница утверждает, что специально не занимается диагностикой. В то же время, ее работа содержит такие «диагностические действия», как тестирование, беседа с коллегами и наблюдение учеников во время уроков. Согласно Олдерсону и др. (2014), также преподаватели данного исследования используют неформальные виды диагностики, но они это не считают настоящей диагностикой (см. раздел 2.1).

По Архиповой и др. (2008), тестирование - это важный этап диагностики (см. раздел 2.2.1). Тоже почти все наши информанты (10 из 13) используют какой-то вид тестирования в диагностическом процессе: письмо, диктанты или диагностирующие тесты. Преподаватели проводят тестирование в начале обучения с новыми учениками, и в середине или в конце обучения как итоговое тестирование. На основе результатов тестирования они делают выводы о сильных и слабых сторонах учеников и планируют обучение.

Далее мы заметили, что среди преподавателей финского языка диагностические тесты являются более популярным способом для выяснения языковой ситуации ученика, чем среди преподавателей русского языка. Мы полагаем, что это объясняется тем, что подобные тесты не существуют на русском языке. А для диагностики владения финским языком, существуют некоторые тесты, как «KiKe», «KITA» и «Lauran päivä». Поэтому преподавателям русского языка придется самостоятельно разработать тесты для выяснения уровня владения русским языком и диагностики сильных и слабых сторон учеников. Результаты анализа соответствуют теории Архиповой и др. (2008), согласно которой диагностика языковой компетенции редко применяется в преподавании русского языка, так как система диагностирующих средств по русскому языку пока не разработана. Кроме того, традиционно в обучении русскому языку обращали внимание особенно на контроль за усвоением языковых знаний вместо диагностики сильных и слабых сторон. (см. раздел 2.2.)

Следует помнить, что, как пишут Олдерсон и др. (2014), знакомство с учениками помогает преподавателю в диагностическом процессе, потому что знакомство дает возможность получить более разностороннее представление об ученике (см. раздел 2.2). Далее мы отметили, что большинство из наших информантов (девять из 13) наблюдают учеников, чтобы диагностировать сильные и слабые стороны учеников. На практике это значит, что преподаватели постоянно наблюдают за тем, как ученики работают, и как задания сделаны. Тем не менее, преподаватели отметили, что диагностики сильных и слабых сторон при наблюдении за учениками является длинным процессом и требует много времени. Вспомним, что также записи об объекте диагноза играют важную роль в диагностическом процессе (Alderson et al. 2014, 10.). Однако следует отметить, что в любом случае только один преподаватель регулярно делает заметки в своем дневнике о сильных и слабых сторонах учеников.

Согласно Олдерсону и др. (2014), диагностический процесс в обучении языкам начинается с того, что преподаватель слушает, что ученик думает о своем уровне владения языком, и говорит с ним (см. раздел 2.1). Несмотря на это, результаты анализа обнаружили, что только меньшинство из наших информантов (пять из 13) выясняют сильные и слабые стороны учеников в сотрудничестве с учениками. Данные преподаватели беседуют с учениками регулярно на уроках языкового развития учеников, владение языком, и то, как они могли бы улучшить свое владение языком. Вспомним, что по Колкеру и др. (2004), это имеет большое значение для ученика, потому что диагностический процесс помогает ему в самодиагностике, и он может установить уровень владения языком. Кроме того, ученик узнает составляющие, которые влияют на свое владение языком, и он может обсуждать и планировать индивидуальное обучение вместе с преподавателем. (см. раздел 2.2) В дополнение ко всему, четверо из преподавателей отметили, что родители принимают участие в диагностическом процессе.

Далее мы заметили, что многие преподаватели отметили также трудности диагностики сильных и слабых сторон учеников. Во-первых, семь из информантов данного исследования соглашались с взглядом Мелы (2009), что

самая большая трудность в обучении – это именно гетерогенность и неровность в группах (см. раздел 3.1.2). Все группы и ученики разные, и одни и те же трудности могут проявляться по-разному у разных учеников. Во-вторых, два преподавателя считают, что большие различия в культуре могут осложнить диагностику сильных и слабых сторон учеников. В-третьих, одна преподавательница русского языка думает, что отсутствие русскоязычного учителя спецкласса осложняет диагностику. В-четвертых, четыре информанта жалуются на недостаток времени для знакомства с учениками, что осложняет диагностику сильных и слабых сторон учеников. Это поддерживает взгляд Олдерсона и др. (2014), согласно которому многие проблемы диагностики связаны с практикой (см. раздел 2.2).

Из сказанного можно сделать следующие выводы. Во-первых, как в выяснении семейной и культурной ситуации ученика, так и в диагностике сильных и слабых сторон ученика, информанты подчеркивают важность поддержки коллег и семей. А в диагностике сильных и слабых сторон, они чаще всего обращаются к коллегам. Зато, в выяснении семейной, языковой и культурной ситуации ученика, информанты чаще обсуждают данную тематику с учеником и родителями, чем в диагностике сильных и слабых сторон. Во-вторых, хотя все преподаватели данного исследования используют какой-то средство диагностики, мы считаем, что они не понимают объем диагностического процесса и все этапы диагностики. Мы полагаем, что причиной может быть то, что о диагностике сильных и слабых сторон владения неродным языком до сих пор мало информации.

Таким образом, мы пришли к выводу, что преподавателями нужны более широкие знания о диагностике, и особенно о диагностике языковых трудностей учеников-иммигрантов. Два преподавателя финского языка как второго высказывают исследователям пожелания о дополнительном обучении диагностике. Есть необходимость получать больше информации и исследований о диагностике языковых трудностей и особенно о диагностике языковых трудностей учеников-иммигрантов. Данные выводы поддерживаются также исследованиями Олдерсона и др. (2014), по которым преподаватели нуждаются в знании о диагностике и функционирующих диагностических инструментах, которые действительно

работают в классе, чтобы улучшить диагностику в обучении языков (см. раздел 2.1).

5.4.3 Помощь преподавателей слабым ученикам

В результате анализа, мы выделили следующие средства помощи преподавателей слабым ученикам: *дифференцированное обучение, дополнительные занятия, поддержка коллег, другие языки, объяснение другими словами, поддержка родителей и повторение*. Важно подчеркнуть, что большинство (12 из 13) упоминают более, чем один способ помощи. Большинство преподавателей (9 из 13) помогают слабым ученикам при помощи дифференцированного обучения. Половина преподавателей (семь из 13) проводят дополнительные занятия для слабо успевающих. Поддержка коллег и другие языки являются одинаково равноценными средствами помощи преподавателей слабым ученикам (шесть из 13). А мало кто говорит об объяснении другими словами (четыре из 13), о поддержке родителей (четыре из 13) и о повторении (три из 13). В дифференцированном обучении, поддержке коллег и повторении мы не нашли особо разницы между преподавателями финского и русского языка. Напротив, только преподаватели финского языка используют другие языки, и только преподаватели русского языка используют объяснения другими словами в качестве вспомогательного средства.

Рассмотрим теперь некоторые особенности, которые были обнаружены в данном исследовании. Во-первых, хотя дополнительные занятия являются одним из самых обыкновенных вспомогательных средств, только один преподаватель русского языка может провести дополнительные уроки русского языка. Другой преподаватель русского языка говорил, что ресурсы школы влияют на возможность провести дополнительные занятия. А мы полагаем, что это можно объяснить также тем, что как в разделе 5.2.1 рассматривалось, преподаватели родных языков часто работают во многих школах, и таким образом их условия работы тяжелые. Возможно, что из-за тяжелых условий работы, только один преподаватель русского языка может проводить дополнительные занятия русского языка.

Во-вторых, по Олдерсону и др. (2014), в диагностическом процессе в обучении языкам преподаватель сначала старается выяснить сильные и слабые стороны учеников и потом, в случае надобности, он обращается к специалисту (см. раздел 2.1). Однако мы обнаружили, что, заметив у ученика трудности владения языком, только меньшинство преподавателей данного исследования (пять из 13) надеются на помощь учителей спецклассов. Кроме того, важно подчеркнуть, что только один преподаватель данного исследования обратится к специалисту вне школы, к семейной консультации. Важно подчеркнуть, что лишь в одной школе есть учитель спецкласса, который работает с учениками по-русски, но тоже на основе финских материалов.

В-третьих, хотя большинство преподавателей финского языка используют словари, никто из преподавателей русского языка как родного не говорит об использовании словарей (в том числе и о русско-финском и финско-русском словарях). Кроме того, только преподаватели финского языка говорят о сравнении языков. Как нам кажется, это объясняется тем, что хотя русскоязычные ученики создают гетерогенную группу, преподаватели русского языка думают, что они все зато знают русский язык, лишь немного. А ученики-иммигранты, изучающие финский как второй создают, наверное, тем более гетерогенную группу.

В-четвертых, преподаватели русского языка прибегают к помощи родителей чаще, чем преподаватели финского языка. Отметим, что общая линия обучения отсутствует в предмете «русский язык как родной». Вспомним, что в действительности, преподаватели русского как родного языка лично отвечают за свое обучение, потому что в финских национальных Основах учебного плана обязательного базового обучения (2004) не описано однозначно содержание предмета «русский как родной язык» (см. раздел 3.1.1). К тому же, выше рассматривалось, что условия работы преподавателей родных языков учеников-иммигрантов тяжелые. Кроме того, только в одной школе есть учитель спецкласса, который может помогать ученикам по-русски, но он тоже работает на основе финских материалов. Иначе говоря, преподаватели русского языка должны довольно самостоятельно работать. Возможно, что поэтому преподаватели русского языка прибегнут к помощи родителей чаще, чем преподаватели финского языка.

Заметим еще, что согласно Рятю (2002), различные ресурсы между школами могут вызывать проблемы в обучении финскому как второму языку, потому что реализация обучения финскому как второму языку зависит от ресурсов школы (см. раздел 3.1.2). Пять преподавателей финского языка как второго отмечают, что у учеников-иммигрантов разное количество уроков финского языка как второго. Количество уроков финского языка как второго часто зависит от уровня владения финским языком. Вообще у слабых учеников-иммигрантов больше уроков финского языка как второго, чем у сильных учеников-иммигрантов. Но, ресурсы школы влияют на количество школьных помощников. Как мы видим, только у одного преподавателя нашего исследования есть возможность работать вместе помощником.

Подводя итоги сказанному, можно отметить, что все преподаватели стремятся помогать слабым ученикам, и они используют много разных способов помощи слабым ученикам. Тем не менее, некоторые преподаватели высказали, что трудно точно знать, как лучше помогать слабым ученикам. В дополнение ко всему, недостаток ресурсов и тяжелые условия труда могут осложнить оказание помощи.

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная дипломная работа была посвящена теме преподавания финского языка как второго и русского языка как родного русскоязычным ученикам в Финляндии и диагностике уровня владения финским и русским письменным языком русскоязычными учениками, живущими в Финляндии. Мы хотели узнать, как преподаватели финского как второго языка и преподаватели русского как родного языка относятся к диагностике, потому что вопрос о роли диагностики в преподавании языков до сих пор довольно мало изучен.

В данной дипломной работе материалом являются 13 полуструктурированных интервью преподавателей финского как второго языка, преподавателей русского как родного языка и преподавателей подготовительного класса, взятых из корпуса «DIALUKI» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language, www.jyu.fi/dialuki), собранного в рамках проекта «DIALUKI» в течение периода с октября 2013-го года по май 2014-го года. Важно подчеркнуть, что хотя преподаватели финского языка говорят также об учениках-иммигрантах, в нашей работе в центре внимания - темы, связанные с русскоязычными учениками. Мы анализировали интервью преподавателей и исследовали, как преподаватели

финского и русского выясняют семейную и культурную ситуацию учеников, как они диагностируют сильные и слабые стороны учеников, и как они помогут слабым ученикам. Методом анализа материала был контент-анализ, и мы использовали качественный подход.

В результате анализа мы пришли к выводу, что преподаватели данного исследования стараются выяснить семейную и культурную ситуацию учеников, диагностировать сильные и слабые стороны учеников, но и помогать слабым ученикам. Мы отметили, что большинство преподавателей используют многие разные способы выяснения бэкграунда учеников, диагностики сильных и слабых сторон и помощи слабым ученикам. Главными способами выяснения семейной и культурной ситуаций ученика являются поддержка коллег, наблюдение за учениками, поддержка родителей, беседа с учениками и документы. А самыми обыкновенными способами диагностики сильных и слабых сторон являются поддержка коллег, тестирование, наблюдение учеников и беседа с родителями и учеником. Главными средствами оказания помощи являются дифференцированное обучение, дополнительные занятия, поддержка коллег, другие языки, объяснение другими словами, поддержка родителей и повторение. Тем не менее, преподаватели подчеркивают важность особенно сотрудничества с другими.

Однако далее мы обнаружили, что многие преподаватели не верят в себя в диагностике языковых трудностей, или они не узнают «диагностические действия», которые они используют на уроках. Кроме того, многие преподаватели отметили, что, например, хорошие диагностические тесты отсутствуют, особенно на русском языке. Преподаватели также перечисляли трудности диагностики, как например, гетерогенность групп, различия в культурах, отсутствие русскоязычного учителя спецкласса и недостаток ресурсов. Таким образом, мы пришли к выводу, что преподаватели нуждаются в большем знании о диагностике языковых трудностей учеников-иммигрантов, инструментов диагностики и диагностическом процессе.

В заключение хотим еще высказать некоторые замечания. К недочетам работы следует отнести то, что выборка информантов слишком узкая, чтобы обобщать

результаты на всех преподавателей русского как родного и преподавателей финского как второго, работающих в Финляндии. К числу недостатков можно также отнести возможное недопонимание исследуемого материала. Преподаватели данного исследования могли свободно отвечать на вопросы, и поэтому ответы могут быть многоплановые. Итак, важно подчеркнуть, что как типично для качественного исследования, все толкования являются толкованиями исследователя.

Подводя итоги сказанного, можно отметить, что о диагностике сильных и слабых сторон владения языками учеников-иммигрантов недостаточно исследований. Все-таки нужно больше информации и исследований о диагностике языковых трудностей в обучении языкам и особенно о диагностике языковых трудностей учеников-иммигрантов и о диагностических инструментах, чтобы облегчить и развивать диагностику в обучении языкам. В будущем было бы интересно исследовать данную тему подробнее, например, под таким углом зрения, как преподаватели могут узнавать языковые трудности у учеников-иммигрантов. Данный вопрос является актуальным, потому что количество учеников-иммигрантов в финских школах увеличивается постоянно, и потому что только после опознавания проблем, возможно найти действующие методы помощи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Архипова Е.В., Воителева Т.М., Дейкина А.Д., Демидова Н.И., Еремеева А.П., Сабаткоев Р.Б., Тростенцова Л.А. 2008. *Теория и практика обучения русскому языку*. Под ред. Сабаткоева Р.Б. Москва: Издательский центр «Академия».
- Баранова В.В., Гаврилова Т.О., Панова Е.А., Федорова К.С. 2012. *Язык, общество и школа*. Под общей редакцией К.С. Федоровой. Москва: Новое литературное обозрение.
- Гальскова Н.Д. & Гез Н.И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Добреньков В.И. & Кравченко А.И. 2006. *Методы социологического исследования*. Москва: ИНФРА-М.
- Ерчак Н.Т. 2013. *Иностранные языки: психология усвоения*. Минск: ООО «Новое знание».
- Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. 2004. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Леппяхо Т. 1997. Русский язык матери – О языковой идентичности детей русских семей в Финляндии. В кн.: *Языковые контакты*. Под ред. Лайхиала-Канкайнен С., Расчетина С.А. Ювяскюля: Издательство Ювяскюльского университета, 133-143.

- Национальное управление образования, 2005. *Основы учебного плана обязательного базового обучения 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- ООН: Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии [электронный сайт].
http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (Дата ссылки 29.3.2014.)
- Поляков О.Г. 2010. Контроль в обучении иностранным языкам. В кн.: *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Под. ред. Миролюбова А.А. Обнинск: Издательство «Титул», 382-405.
- Уллаконоя Р., Хаапакангас Э.-Л., Ниэминен Л., Хухта А. & Олдерсон Ч. 2012. Влияние языковых и когнитивных факторов на формирование умений в чтении на финском языке и в финской письменной речи у русско-финских школьников. В кн.: *Тестология: Материалы секции XLI Международной филологической конференции, 26-30 марта 2012 г., Санкт-Петербург*. Под. ред. Павловская И.Ю. Санкт-Петербург, 61-70.
- Филд Дж. 2012. *Психолингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами)*. Пер. с англ. / Общ. ред. Журавлева И.В. Москва: Издательство ЛКИ.
- Alderson J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Alderson J.C. 2005 *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alderson C., Brunfaut T., Harding L. 2014. *Towards a Theory of Diagnosis in Second and Foreign Language Assessment: Insights from Professional Practice Across Diverse Fields*. Applied Linguistics Advance Access. Oxford University Press, 1-26.
- Alderson C., Хаапакангас Э.-Л., Huhta A., Nieminen L., Ullakonoja R. 2014. *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Routledge.
- Dufva H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Toim. Kalaja P., Alanen R. & Dufva H. Helsinki: Finn Lectura, 131-145.
- Kotoutumislaki (1386/2010).
- Laitala M. 2010. *Lauran Päivä. SUOMI TOISENA KIELENÄ – Kartoitusaineisto esiopetukseen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lehtinen T. 2002. *OPPIA KIELI KAIKKI – Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turku: Turun yliopisto/ Painosalama Oy.

Mela M. 2009. Suomi toisena kielenä -opetuksesta. Teoksessa: *Karjalasta Latviaan – Suomen lähialueiden kielten opetuksesta*. Toim. Mela M., Vaba L. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 30-36.

Nieminen L., Huhta A., Ullakonoja R. & Alderson C. 2011. Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. 2001. [verkkojulkaisu]. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3*, 102-115. Toim. Lehtinen E. et al. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4470/4266> (Дата ссылки 18.1.2014.)

Opetushallitus, 2011. *Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista*. Toim. Jokinen P., Immonen-Oikkonen P. & Nissilä L. Kopijyvä Oy.

Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [verkkojulkaisu]. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus (Дата ссылки 7.2.2016.)

OPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (628/1998).

Räty M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Soveltavan kielentutkimuksen keskus (Solki): DIALUKI [verkkojulkaisu]. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/dialuki/ru> (Дата ссылки 25.1.2014.)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html (Дата ссылки 6.3.2016.)

Tuomi J., Sarajarvi A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

СЛОВАРИ

Новоторцева Н.В. 2006. *Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь*. Санкт-Петербург: КАРО.

СРЯ 2008 = *Словарь русского языка*. С.И. Ожегова; под ред. Л.И. Скворцова. Москва: ООО Издательство «Оникс».

НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Хаккарайнен Я. 2015. *Трудности обучения школьников-иммигрантов, выявленные на основе интервью с преподавателями*. Дипломная работа. Кафедра языковедения. Университет Ювяскюля. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201601111072> (Дата ссылки 23.1.2016)