

RU

Языковое наставничество как средство формирования коммуникативной компетенции школьников-инофонов в процессе обучения русскому языку

Рябченко Н. Н.

Аннотация. Цель исследования: выявление специфики формирования коммуникативной компетенции у обучающихся-инофонов посредством языкового наставничества в школе. В статье автор раскрывает алгоритм поэтапной деятельности учителя по обучению инофонов русскому языку как иностранному, иллюстрирует особенности использования языкового наставничества в процессе развития речевых умений и навыков учеников. Научная новизна исследования состоит в системном подходе к решению проблемы обучения инофонов русскому языку как иностранному в основной школе: разработка комплекса взаимосвязанных элементов процесса формирования коммуникативной компетенции учеников через языковое наставничество (персонализация учебной траектории, обучение на основе реальных коммуникативных ситуаций, адаптация общения с учетом культурного багажа инофона, информирование ученика о его успехах и затруднениях). В результате предложена технология работы по формированию коммуникативной компетенции школьников-инофонов посредством языкового наставничества, представлена педагогическая модель исследуемого процесса, определены оптимальные подходы к организации взаимодействия между участниками образовательного процесса (модели языкового наставничества «учитель – ученик», «ученик – подготовленный ученик», «смешанное наставничество»).

EN

Language mentoring as a means of developing communicative competence in non-native schoolchildren in the process of teaching Russian

N. N. Ryabchenko

Abstract. The purpose of the study is to identify the specifics of developing communicative competence in non-native students through language mentoring at school. In the article, the author reveals a step-by-step algorithm of teacher activity in teaching Russian as a foreign language to non-native speakers and illustrates the features of using language mentoring in the process of developing students' speech skills. The scientific novelty of the research lies in a systematic approach to solving the problem of teaching Russian as a foreign language to non-native speakers in middle school: the development of a complex of interconnected elements of the process of forming students' communicative competence through language mentoring (personalization of the learning trajectory, learning based on real communicative situations, adaptation of communication taking into account the non-native student's cultural background, providing feedback to the student regarding their successes and difficulties). As a result, an instructional strategy for developing communicative competence in non-native schoolchildren through language mentoring is proposed, a pedagogical model of the process under study is presented, and optimal approaches to organizing interaction between participants in the educational process are identified (language mentoring models: "teacher – student", "student – trained peer", "blended mentoring").

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время в российских школах растет число обучающихся-инофонов, для которых русский язык не является родным. Данная тенденция ставит перед системой образования проблему, выходящую за рамки традиционного усвоения русского языка, поскольку в одном классе оказываются

учащиеся с разным уровнем языковой подготовки. Ключевым аспектом ее решения становится целенаправленное формирование у школьников-инофонов коммуникативной компетенции, т. е. способности продуктивно участвовать в диалоге, адекватно интерпретировать высказывания собеседников и быть правильно понятым в непривычной языковой и социокультурной среде. Актуальность указанной проблемы закреплена на государственном уровне и отражена в Концепции государственной миграционной политики, а требование к формированию коммуникативной компетенции у всех обучающихся представлено в ФГОС ООО (Концепция государственной миграционной политики...; Федеральный государственный образовательный стандарт...).

С другой стороны, процесс обучения инофонов связан с рядом трудностей, поскольку ученики этой категории владеют русским языком в значительно меньшей степени, чем их сверстники-носители. В связи с этим необходимо внедрение таких педагогических технологий, которые позволяли бы оперативно и эффективно устранять трудности в обучении. При этом в педагогическом сообществе ощущается дефицит конкретных, адаптированных к школьной практике методических разработок, которые помогали бы ученикам-инофонам осваивать язык через речевое взаимодействие. Существующие методики преподавания русского языка как неродного и иностранного, при всем их разнообразии, не всегда в полной мере ориентированы на формирование коммуникативных навыков, необходимых в реальных ситуациях общения. Наиболее актуальными становятся такие организационные формы учебного процесса, которые подкрепляются непосредственным межличностным взаимодействием. В этом контексте на первый план выходит языковое наставничество – модель сотрудничества, при которой один участник образовательного процесса, обладающий более высоким уровнем речевой компетенции (педагог или подготовленный ученик), выполняет функции адресного сопровождающего. Такое сопровождение включает оказание помощи в освоении языка, в решении тех или иных коммуникативных задач, коррекцию ошибок в процессе диалога, что в дальнейшем способствует снижению психологического барьера, связанного со страхом допустить речевую ошибку.

Вместе с тем следует отметить, что потенциал языкового наставничества в аспекте формирования коммуникативной компетенции у инофонов исследован недостаточно. Анализ отечественной научной и методической литературы по обозначенной проблеме показал, что имеющиеся публикации освещают лишь отдельные аспекты обучения русскому языку как иностранному посредством языкового наставничества, тогда как исследований в обозначенной области в условиях школы практически не проводилось. Наставничество исследовано преимущественно в контексте высшего образования и главным образом при изучении иностранных языков (Дашкина, 2025; Аристархов, Глумова, 2024; Макарова, 2017). Что касается школьного образования, то феномен наставничества опосредованно упоминается в методических трудах, рассматривающих его как один из инструментов языковой и социальной адаптации инофонов (Железнякова, 2025; Адаптация и интеграция..., 2022; Хамраева, 2017). Однако исследования, системно рассматривающие языковое наставничество как средство освоения коммуникативной компетенции инофонов при обучении русскому языку как иностранному в условиях основной школы, практически отсутствуют.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- 1) на основе анализа научной и методической литературы показать дидактические возможности языкового наставничества при обучении русскому языку как иностранному в школе;
- 2) разработать технологию формирования коммуникативной компетенции инофонов через языковое наставничество в школе;
- 3) спроектировать педагогическую модель процесса формирования коммуникативной компетенции инофонов при осуществлении языкового наставничества в школе.

Материалом исследования послужило несколько источников: «Новый словарь методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина (2009), Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации и Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Так, терминологическую базу исследования составили понятия «инофон» и «русский язык как иностранный», трактуемые в словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина (2009). При этом обеспечена связь педагогической задачи с общественными целями посредством Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации. Отправной точкой для поиска решения проблемы послужило закреплённое в Концепции положение о том, что образовательные организации выступают основным механизмом адаптации и интеграции детей-мигрантов в социокультурное пространство страны. Обозначенные в статье приемы формирования коммуникативной компетенции инофонов выстроены с учетом нормативных требований ФГОС ООО, что создает условия для их реализации в общеобразовательной практике.

Исследование строится на сочетании разных общенаучных методов: анализ, синтез, обобщение, сравнение и систематизация теоретико-практического материала по указанной проблематике, моделирование процесса языкового наставничества, направленного на формирование коммуникативной компетенции у школьников-инофонов.

Теоретической базой исследования являются труды по методике обучения русскому языку как неродному и иностранному следующих ученых:

- Т. М. Балыхинной (Методика преподавания..., 2017), Т. М. Воителевой, О. Н. Марченко (2017), Е. А. Хамраевой (2017), Е. А. Железняковой (2025), в которых представлены концептуальные подходы к формированию коммуникативной компетенции детей-инофонов, делается упор на целостном развитии речевых навыков, учитывая социокультурный аспект изучения языка;

- И. Е. Шестакова (2023), Т. Ю. Уши (2018), посвященные анализу трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, и предлагающие пути их преодоления через дифференцированный подход к обучению;
- Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой (Адаптация и интеграция..., 2022), акцентирующих внимание на социальную и языковую адаптацию и интеграцию детей-инофонов в условиях современной школы;
- Т. В. Савченко, Е. В. Какориной, Л. В. Костылевой (2023), О. Н. Каленковой, Т. Л. Феокистовой (2009), раскрывающих на программно-практическом уровне роль грамматики и лексики в процессе формирования коммуникативной компетенции инофонов;
- В. В. Аристархова, Е. П. Глумовой (2024), Е. А. Бахаревой, М. Л. Кусовой, В. А. Королько (2025), А. И. Дашкиной (2025), Е. А. Макаровой (2017), Н. В. Нерадовской, Л. С. Федоровой (2023), рассматривающих наставничество в контексте вуза и школы для эффективного обучения и адаптации студентов и учеников с разным уровнем подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в разработке технологии формирования коммуникативной компетенции у школьников-инофонов через языковое наставничество, а также в создании педагогической модели, которые могут применяться учителями общеобразовательных школ в качестве дидактической базы при обучении инофонов русскому языку как иностранному.

Обсуждение и результаты

В работах отечественных исследователей языковое наставничество обычно рассматривается как системная передача знаний и навыков от более опытного носителя языка к менее опытному, целью которой является языковая и социальная адаптация, особенно значимая в контексте иноязычного образования.

Анализ научной литературы показал, что языковое наставничество описано в основном на этапе вузовской подготовки с целью языковой поддержки студентов, в то время как с позиции школьного образования обозначение этого понятия не получило распространенного терминологического закрепления, такая практика имеет иные обозначения: тьюторское сопровождение, дифференцированная помощь детям-инофонам (Адаптация и интеграция..., 2022; Воителева, Марченко, 2017; Каленкова, Феокистова, 2009).

Так, Е. А. Макарова определяет языковое наставничество как «форму интерактивного обучения студентов, которая строится на парном или групповом взаимодействии с четким распределением функций между наставником и подопечным. Такая форма способствует успешной социальной адаптации, активизируют учебную работу, вызывает интерес к изучению иностранного языка» (Макарова, 2017, с. 198).

Согласно А. И. Дашкиной, языковое наставничество представляет собой «такую форму взаимодействия в вузе, при которой обучающиеся с более высоким уровнем языковой подготовки помогают студентам с низким уровнем академической успеваемости в процессе работы в малых группах. В результате такой организации занятий каждый имеет возможность говорить на иностранном языке больше времени, чем при фронтальной работе» (Дашкина, 2025, с. 302).

Важно подчеркнуть, что в научной литературе термин «языковое наставничество» может употребляться и как синоним термину «лингвистическое наставничество», т. е. их часто используют как взаимозаменяемые. В частности, В. В. Аристархов и Е. П. Глумова в своем исследовании раскрыли содержание именно лингвистического наставничества. Авторы данное понятие трактуют как «оказание адресной помощи обучающимся вуза в освоении нескольких языков на профессионально ориентированном уровне», причем в их концепции наставничество включает три взаимосвязанных составляющих – лингвистическую, социокультурную и коммуникативную, – а также требует внимания к психофизиологическим характеристикам учащихся, изучающих более одного языка (Аристархов, Глумова, 2024, с. 146).

Таким образом, трактовки языкового наставничества и само его обозначение могут различаться в зависимости от специфики контекста и исследовательской позиции ученого. Но тем не менее можно обозначить основной подход к его определению в целом: форма взаимодействия с целью передачи языкового опыта, формирования компетенций, ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

В данной статье автор рассматривает языковое наставничество именно в условиях школы и трактует его как своего рода помощь со стороны учителя-словесника или подготовленных учеников в освоении языковых знаний и умений инофонами, а также их взаимодействие в рамках учебной деятельности с целью передачи коммуникативного опыта.

Следует отметить, что языковое наставничество выступает эффективным средством в формировании коммуникативной компетенции школьников-инофонов. Это обеспечивается благодаря комплексу следующих факторов:

1. Повышение мотивации в овладении русским языком как иностранным. Наставник в учебном процессе оказывает психологическую поддержку, способствует преодолению языкового барьера, который нередко возникает у обучающихся на начальных этапах. Такой подход в обучении инофонов со стороны наставника способствует осмыслению коммуникативной практики в новой языковой среде (Адаптация и интеграция..., 2022).
2. Взаимное обучение и обмен знаниями, опытом и техниками общения. Языковое наставничество носит двусторонний характер: инофон получает помощь со стороны наставника в изучении языка, восполняет

пробелы в своей коммуникативной подготовке, в свою очередь наставник, объясняя сложные языковые явления, углубляет собственную языковую и коммуникативную компетенции (Методика преподавания..., 2017).

3. Содействие формированию умений и навыков коллективного взаимодействия и самоорганизации. Наставничество в обучении языку видоизменяет характер учебной деятельности. Упор делается не на выполнение индивидуальных заданий, а на совместное решение коммуникативных задач. Это способствует тому, что у инофонов формируется способность распределять роли в коллективе, аргументировать собственную точку зрения, оказывать взаимопомощь и осуществлять контроль за временными ресурсами.

4. Создание условий для естественной языковой социализации. Процесс наставничества – это своего рода реальное межличностное общение, что позволяет минимизировать разрыв между учебной деятельностью и практическим использованием языка в повседневном взаимодействии (Хамраева, 2017).

5. Развитие социокультурной компетенции у инофонов. Для обучающихся, для которых русский язык не является родным, наставник выполняет роль проводника в новом социуме. Он знакомит инофонов с важнейшими правилами поведения, которые необходимы для эффективного общения в незнакомой культурной среде (Уша, 2018).

Вышесказанное позволяет сформулировать вывод о том, что языковое наставничество создает условия для формирования коммуникативной компетенции инофонов не только через изучение языка, но и через практическое взаимодействие, поддержку и социокультурную адаптацию.

Успешное формирование коммуникативной компетенции инофонов посредством языкового наставничества целесообразно реализовывать с помощью технологии, которая обеспечивает активное взаимодействие, практическую направленность и развитие навыков общения.

В рамках исследования автором была разработана технология формирования коммуникативной компетенции школьников-инофонов через языковое наставничество. Целевой аудиторией для реализации данной технологии выступают инофоны 5-х классов, потому что именно на указанном возрастном этапе повышается объем академической нагрузки и сложность учебной коммуникации.

Технология не ориентирована на выделение школьников-инофонов в отдельные группы, а согласована с учебным процессом и органично встраивается в структуру уроков русского языка, дополнительные занятия по данному предмету через парные и групповые формы работы. Наставниками выступают учитель русского языка и литературы и подготовленные ученики.

Цель технологии: развитие у школьников-инофонов способности эффективно общаться на русском языке как иностранном, решать коммуникативные задачи в разных ситуациях, а также адаптироваться к социокультурным условиям взаимодействия с носителями языка.

Задачи технологии: 1) сформировать у школьников-инофонов минимальный словарный запас, позволяющий выстраивать повседневное общение; 2) развить навыки устной речи – от распознавания простых фраз до активного участия в диалогах; 3) усвоить основные грамматические правила русского языка, т. е. падежную систему и базовые синтаксические конструкции; 4) содействовать становлению связного диалогического высказывания; 5) адаптировать школьников-инофонов к новой языковой и социокультурной среде.

Решение этих задач требует реализации определенных этапов технологии, каждый из которых имеет свою цель и содержание работы.

Этап 1: диагностический. Цель данного этапа состоит в том, чтобы организовать первичное знакомство с учащимися и выявить оценку их актуального уровня коммуникативной компетенции.

На этом этапе функции наставника выполняет исключительно учитель-словесник. В деятельность педагога входит комплексное обследование речевых умений и навыков школьников-инофонов. В частности, выявляются в речи учеников типичные фонетические, грамматические и лексические ошибки интерферентного характера, определяются особенности произношения и интонации, выясняется степень понимания звучащей русской речи, исследуется объем знаний о русской культуре. Вместе с тем другим значимым моментом диагностики является и анализ психологических факторов: мотивации, самооценки, уровня тревожности в разных ситуациях устного общения.

Данные, полученные на диагностическом этапе, служат основой для выработки программы языкового наставничества – стратегии, которая определяет направленность и конкретные приемы работы с каждым учеником.

Для организации диагностического обследования целесообразно применять комплекс методов. В роли основного диагностического инструмента используется тестирование (Каленкова, Феоктистова, 2009, с. 15). Тестирование дает возможность оценить уровень владения русским языком по четырем основным видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. Кроме этого, находит свое применение устное собеседование, которое помогает выявить национальную специфику обучающихся-инофонов, определить интересы и конкретные пожелания в реализации языкового обучения. Анализ продуктов деятельности (письменных работ и устных высказываний) позволяет диагностировать характер и тип интерферентных языковых ошибок, оценить связность и последовательность высказываний инофонов.

Большое значение придается и прямому наблюдению за поведением ученика в процессе общения. Оно позволяет зафиксировать уровень не только сугубо речевых навыков, но и невербальных составляющих коммуникации, т. е. способности сосредоточенно слушать собеседника, своевременно и адекватно реагировать на его реплики, перестраивать собственную речь при изменении условий диалога.

Итак, диагностический этап технологии позволит получить объективную картину как общего, так и языкового развития инофонов.

Этап 2: планирование и построение индивидуальной траектории развития инофонов-школьников. Цель этапа – разработка плана развития коммуникативной компетенции учеников изучаемой категории. Этот план создается наставником-педагогом на основе всестороннего анализа диагностических данных, полученных на предыдущем этапе. В ходе рассматриваемого этапа определяются приоритетные направления работы. В частности, это может быть совершенствование навыков спонтанной речи в диалогах, преодоление психологического барьера, связанного с говорением; освоение специфической лексики и терминологии, относящейся к учебной сфере, или улучшение навыков понимания аутентичных текстов различной сложности. На основе выявленных приоритетов формируется индивидуальная программа занятий, подбираются релевантные учебные материалы, разрабатываются или адаптируются соответствующие методики обучения. Итогом данного этапа становится выработка индивидуальной траектории обучения для каждого учащегося-инофона: подбираются адекватные формы и приемы взаимодействия, устанавливаются промежуточные ориентиры. Индивидуальная траектория инофона вписывается в школьный процесс через выбор организационных форм работы (сочетание уроков русского языка и дополнительных занятий), поэтапную адаптацию и системные изменения в работе учителя русского языка и литературы – от оценивания школьников до подбора заданий.

Следует отметить, что на втором этапе задача педагога – не просто составить содержание занятий, а выстроить такую последовательность действий, которая с наибольшей вероятностью приведет к устойчивой выработке коммуникативных умений с учетом изначальных возможностей и личных особенностей ученика-инофона (Каленкова, Феоктистова, 2009).

Этап 3: активное наставничество. Он занимает основное место в технологии по времени и по насыщенности. Цель этапа состоит в том, чтобы организовать непосредственную работу наставника с учениками-инофонами. В рамках указанного этапа на разных стадиях обучения в роли наставника выступает то учитель-словесник, то подготовленный ученик. Подготовленный ученик в рамках языкового наставничества – это школьник, который способен самостоятельно решать стандартные ситуации общения в школьной среде (задавать вопросы, понимать инструкции, принимать участие в диалоге, лаконично излагать свои мысли) при минимальной поддержке учителя. Речь такого ученика характеризуется понятностью для носителей языка и устойчивостью в различных коммуникативных ситуациях.

В деятельность наставника входит не столько отработка изолированных упражнений, сколько включение инофонов в реальные или максимально приближенные к реальности ситуации общения. Это представляется значимым для формирования спонтанных коммуникативных умений и навыков учеников (Железнякова, 2025).

Важно подчеркнуть, что активное наставничество на обозначенном этапе осуществляется посредством конкретных моделей: «учитель – ученик», «ученик – подготовленный ученик», «смешанное наставничество». Эти схемы работы дают информацию о распределении ролей между наставником и инофоном, о частоте и формате контактов и способах обратной связи. Модель «учитель – ученик» используется, как правило, в первую очередь для формирования базовых коммуникативных умений и навыков школьников-инофонов под руководством учителя-словесника; далее целесообразно применять модель «ученик – подготовленный ученик» для отработки коммуникации в неформальной среде, а модель «Смешанное наставничество» реализуется третьей и содействует интеграции обоих подходов, что позволяет решать учебные и адаптационные задачи, обеспечивать активную речевую практику. Раскроем их содержание.

Модель «Учитель – ученик». Такая модель, как правило, внедряется с целью адаптации и для профилактики академической неуспеваемости у инофонов, имеющих начальный уровень владения языком. Согласно указанной модели, в роли языкового наставника выступает учитель-словесник. Он занимается введением лингвистического материала в уроки русского языка, моделированием речевых образцов, организацией коммуникативных задач и коррекцией ошибок. Задача педагога состоит в том, чтобы сформировать первоначальную языковую базу, которая будет содействовать формированию коммуникативной компетенции школьников-инофонов в дальнейшем (Савченко, Какорина, Костылева, 2023, с. 4).

Реализация указанной модели осуществляется посредством разнообразных методических приемов и упражнений:

- Ведение диалогов на основе изображений: ученикам предлагаются картинки или фотографии, с помощью которых они должны описать ситуацию, задать вопросы и отреагировать на вопросы учителя.
- Обсуждение вопросов и тем, связанных с повседневной жизнью и актуальными для обучающегося проблемами. Например: «Как тебя зовут?», «Какой сегодня день?», «Где ты живешь?», «Что у тебя в портфеле?».
- Имитативные упражнения: ученик повторяет за учителем слова, фразы. К примеру, педагог произносит: «Это ручка. Это карандаш», – а школьник повторяет, далее подставляет уже новые слова.
- Подстановочные упражнения: школьнику дается как речевой образец, так и варианты для подстановки. В частности, «Я иду в __ (школу/ домой/ кинотеатр)».
- Работа с аутентичными текстами (меню, объявления, короткие детские рассказы) с применением стратегий смыслового чтения: предположение о теме текста по его заголовку, поиск ключевой информации в тексте, проверка понимания через задания «верно/неверно» и др.

- Сопоставительный анализ языковых явлений с родным языком обучающегося для лучшего понимания. Например, отработка мягких согласных для учеников-инофонов, у которых родной язык относится к тюркской группе, развитие умения согласования по роду при отсутствии категории рода в родном языке и др. (Каленкова, 2012, с. 5-12).

Реализация указанной модели в классах смешанного состава, в которых наряду с инофонами обучаются носители русского языка, предусматривает дифференцированный подход. На уроках русского языка ученикам-инофонам целесообразно предложить упрощенные адаптированные варианты упражнений в рамках описанных выше приемов, а носителям языка – полные задания по основной школьной программе на эту же тему. Важным принципом этой деятельности является включение школьников-инофонов в коллективную работу в процессе обсуждения результатов. Коллективное обсуждение целесообразно организовать таким образом, чтобы инофоны выполняли посильные им функции за счет мини-ролей, карточек подсказок. Дополнительно для инофонов организуются занятия во второй половине дня для закрепления и расширения пройденного на уроке материала.

Модель «Ученик – подготовленный ученик». Модель содействует повышению мотивации обучающихся, снижению страха перед ошибкой, а также формирует систему знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного общения в различных ситуациях (Нерадовская, Федорова, 2023, с. 196). Содержание указанной модели состоит в следующем: функцию поддержки инофона выполняет подготовленный школьник. Подготовка такого школьника осуществляется самим учителем русского языка и литературы, а также школьным психологом и ориентирована на реализацию следующих направлений: отработка приемов взаимодействия с инофоном, знание типичных интерференционных ошибок, освоение приемов семантизации лексики без перевода на родной язык, формирование установок психологической поддержки, выявление формы общения с учеником-инофоном.

Важно подчеркнуть, что в качестве таких наставников выступают школьники-билингвы или сильные ученики класса с высоким уровнем коммуникативной компетенции. Деятельность по реализации заявленной модели осуществляется в ходе парных форм работы с четким разделением ролей: подготовленный ученик задает вопросы, дает инструкции, показывает речевые образцы, а школьник-инофон отвечает по предложенному шаблону и последовательно выполняет задания.

В соответствии с этой моделью применяются следующие методические приемы:

- Подстановочные мини-диалоги: подготовленный ученик дает шаблон диалога и группу слов. Пример:
 - Ты любишь ___?
 - Да, я люблю ___/ Нет, я не люблю __. Группа слов: пиццу, баскетбол, математику.

Школьник-инофон отрабатывает диалог, используя разные слова, а после этого пробует менять роли.

- Ролевые микроситуации по бытовым и учебным вопросам. Это непродолжительные инсценировки с четкими ролями и коммуникативными задачами. Например: «Ты – ученик, я – учитель: спроси, можно ли выйти?».

- Прием «языковые приятели»: регулярные, но короткие неформальные встречи для обсуждения повседневных тем (рассказ о прошедшем дне, описание картинки, устное объяснение грамматического правила соседу по парте) (Каленкова, 2012, с. 5-12).

Модель «Ученик – подготовленный ученик» находит свое применение как на уроках русского языка, так и во внеурочное время. На уроках организуются подстановочные мини-диалоги и ролевые микроситуации в парах: подготовленный ученик обеспечивает кратковременную речевую практику (предлагает шаблон, слова или коммуникативную задачу), помогает инофону отработать реплики, а затем они меняются ролями. В это время остальная часть класса выполняет дифференцированные задания, ориентированные на закрепление того же языкового материала, только в индивидуальном или групповом формате. Во внеурочное время используется прием «языковые приятели», в рамках которого подготовленный ученик выступает партнером по общению, поддерживает инофона и помогает снизить тревожность.

Модель «Смешанное наставничество». Она предусматривает разные форматы взаимодействия с инофонами и позволяет объединить педагогическую поддержку учителя с «доступным объяснением» от одноклассника, что способствует осмыслению новой языковой реальности, закреплению полученных знаний на практике. В качестве наставника одновременно выступают то учитель, то подготовленный ученик. Педагог сохраняет за собой ведущую руководящую и методическую роль: он ставит учебные задачи и контролирует учебный процесс, в то время как подготовленные ученики являются координаторов, организуя ход групповой работы (Бахарева, Кусова, Королько, 2025). Следует отметить, что заявленная модель требует также парной работы с распределением ролей, при которой учитель задает алгоритм выполнения задания и формулирует критерии оценивания, а ученики, выступающие в роли наставников, помогают одноклассникам применить этот алгоритм на практике, при необходимости переформулируя сложные моменты доступным для партнера языком.

Среди организационных форм смешанного языкового наставничества заслуживают внимания следующие приемы:

- Ролевые игры, имитирующие реальные жизненные ситуации общения, с фиксированными позициями («учитель», «помощник», «новичок»), где каждый участник последовательно реализует свою коммуникативную функцию, по определенным темам. В частности, «В магазине», «У врача», «На уроке» и т. д. (Каленкова, 2012, с. 12).

- Создание словаря класса: на основе ключевых слов и оборотов по изучаемой теме учащиеся формируют общий тематический список, дополняя его визуальными опорами (рисунками, схемами), что способствует не только запоминанию лексики, но и выработке навыков коллективной работы над языковым материалом (Савченко, Какорина, Костылева, 2023, с. 5).
- Разбор мини-кейсов – короткие сценарии, моделирующие конкретные коммуникативные обстоятельства (в частности, «в школьной столовой», «на уроке», «в поликлинике»), где надо применить соответствующую лексику, выбрать нужную интонацию и соблюсти правила этикета.
- Подготовка парных мини-проектов, к примеру, создание коротких диалогов, комиксов или тематических постеров на русском языке.
- Анализ фразеологизмов, пословиц (например, обсуждение их семантики и особенностей употребления в повседневных ситуациях) для знакомства с культурными маркерами и в целом с русской культурой (Воителева, Марченко, 2017, с. 55).

Модель «Смешанное наставничество» осуществляется на уроках с сочетанием педагогической поддержки учителя и помощи подготовленных учеников в процессе ролевых игр, разбора мини-кейсов, создания словаря. Во внеурочное время реализуются приемы (парные мини-проекты, анализ фразеологизмов, пословиц), ориентированные на закрепление материала и освоение культурных особенностей.

Таким образом, третий этап технологии является значимым в формировании коммуникативной компетенции инофонов. По окончании этапа инофон должен поменять свою коммуникативную позицию и взять на себя роль активного участника диалога, хотя в его речи могут наблюдаться отдельные ошибки. А представленные модели языкового наставничества помогут построить учебный процесс вокруг привычных и понятных для школьника-инофона речевых ситуаций.

Этап 4: мониторинг и оценка достигнутых результатов. Этап нацелен на то, чтобы проследить динамику, сравнить текущие результаты уровня коммуникативной компетенции инофонов с первоначальными данными. В этой связи используются те же инструменты, что и на диагностическом этапе, т. е. тестирование, собеседования, анализ письменных и устных работ, а также наблюдение. Сопоставление этих данных позволяет педагогу-наставнику своевременно вносить изменения в индивидуальный маршрут, подстраивая его под изменившиеся потребности и реальные успехи школьников.

Оценка сформированности коммуникативной компетенции инофонов опирается на ряд показателей:

- а) овладение грамматическими, лексическими и фонетическими нормами;
- б) использование в речи правил речевого этикета;
- в) способность решать коммуникативные задачи как в стандартных, так и нестандартных ситуациях, умение преодолевать коммуникативные барьеры;
- г) мотивация в изучении русского языка как иностранного, готовность к использованию его за пределами школы (Каленкова, Феоктистова, 2009, с. 60).

Этап 5: обобщение результатов и переход к пост-наставничеству. Цель этапа – не только зафиксировать выполненные действия, но и заложить фундамент для дальнейшей работы с инофонами. Учитель-словесник создает необходимые условия для осознания школьником-инофоном уже достигнутых успехов, выявляет зоны его ближайшего развития.

Пост-наставничество помогает осуществить переход от учебных навыков к их применению уже в повседневной жизни. Для школьников-инофонов это очень важно, поскольку позволяет закрепить и совершенствовать полученные коммуникативные умения и навыки, осмыслить язык, перенести освоенные речевые приемы в разнообразные ситуации общения. Вместе с тем наставник-педагог теперь выполняет роль только консультанта, что поддерживает интерес и стимулирует дальнейшее самосовершенствование ученика (Шестаков, 2023, с. 75).

Пост-наставничество может быть реализовано посредством следующих приемов: индивидуальные проекты, например, «сделай объявление о поиске пропавшей вещи из класса», «напиши приглашение для друга на день рождения»; рефлексивные беседы по шаблону: обсуждение того, что получилось, а что нет; структурированные обсуждения с использованием речевых клише на темы: «Что взять с собой на прогулку?», «Какие секции и кружки выбрать?», «Какой подарок подарить другу на день рождения?» и др. Наряду с этим ученику целесообразно предложить для повышения своего уровня владения языком участие в языковых клубах и волонтерских акциях (Омельченко, 2022, с. 380).

Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что завершающий этап технологии имеет решающее значение для превращения полученных знаний в привычную и осознанную коммуникативную практику. Без этого звена даже хорошо организованная предшествующая работа может потерять свою эффективность.

В итоге исследования была построена педагогическая модель исследуемого процесса, которая наглядно представлена на Рисунке 1.

Модель включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, где формулируются общая цель и конкретные задачи технологии; понятийный, раскрывающий сущность рассматриваемого явления; организационно-деятельностный, охватывающий технологию с ее этапами и методическими приемами; и результативный, в котором фиксируется ожидаемый итог. Такое построение позволит проверить, как теоретические положения соотносятся с условиями реальной школьной практики, и выявить возможные расхождения между замыслом и его воплощением.

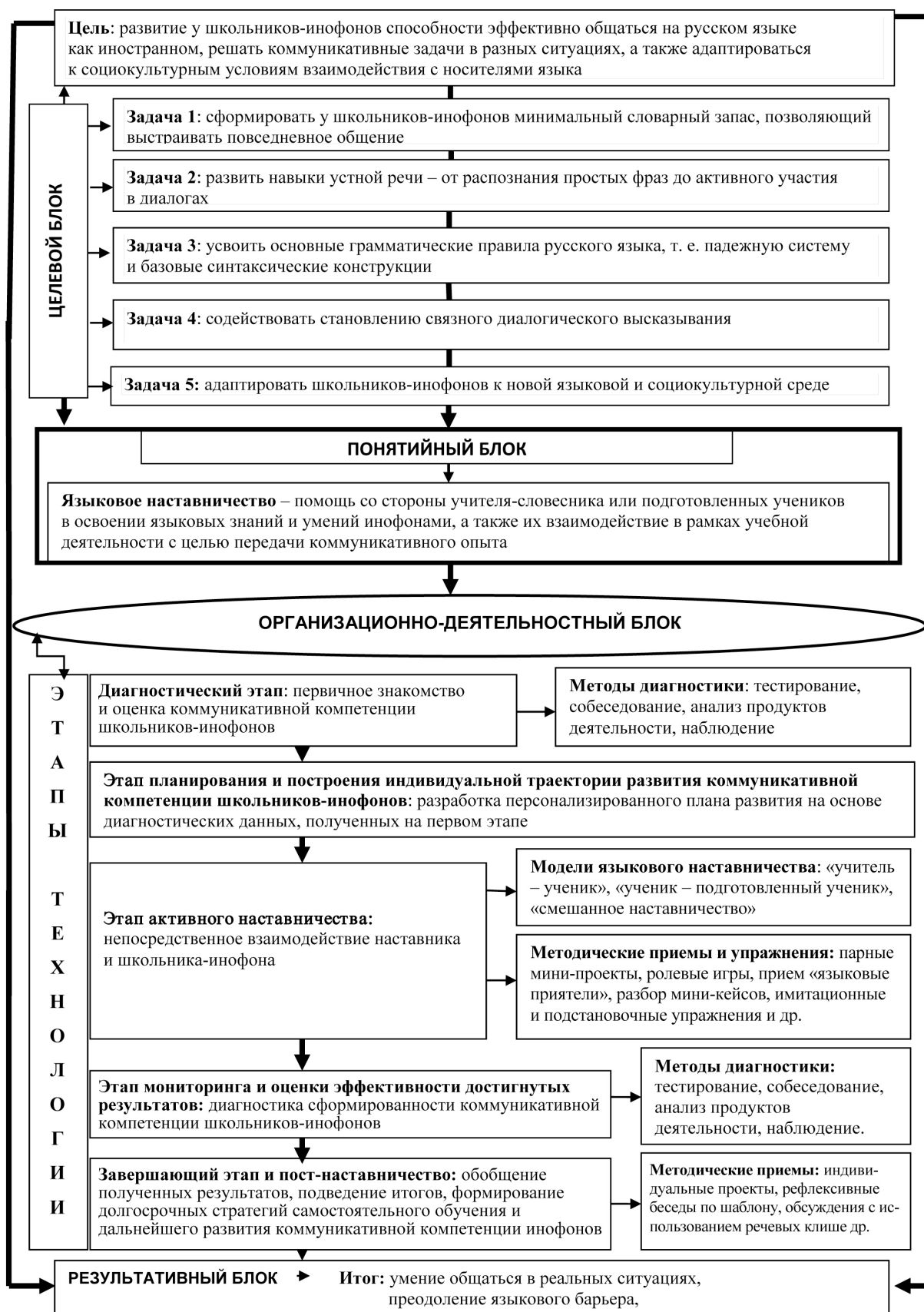


Рисунок 1. Педагогическая модель процесса формирования коммуникативной компетенции школьников-инофонов при осуществлении языкового наставничества

Заключение

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие выводы:

1. Языковое наставничество, рассматриваемое в качестве одного из средств формирования коммуникативной компетенции у школьников-инофонов, представляет совокупность рациональных подходов и методических приемов, в центре которых находится индивидуализированное сопровождение ученика со стороны более подготовленного участника образовательного процесса – будь то учитель-словесник или успевающий сверстник, владеющий русским языком на достаточном уровне. Языковое наставничество оказывается результативным благодаря тому, что объединяет адресную работу с каждым школьником-инофоном и систематическое включение его в живую языковую и культурную среду.

2. Разработанная технология формирования коммуникативной компетенции школьников-инофонов через языковое наставничество включает следующие этапы: диагностический, этап планирования индивидуальной траектории, этап активного наставничества, этап мониторинга и оценки, этап обобщения результатов и пост-наставничества.

Реализация наставничества через специально выстроенную технологию дает возможность целенаправленно преодолевать основные препятствия, с которыми сталкиваются инофоны при изучении русского языка, – как сугубо лингвистические (связанные с фонетикой, грамматикой, лексикой), так и социокультурные (незнание принятых норм поведения, этикетных формул, особенностей повседневного общения).

В основе данной технологии лежат несколько ключевых принципов:

- персонализация учебной траектории;
- обучение строится на материале реальных коммуникативных ситуаций;
- на протяжении всего процесса поддерживается регулярная обратная связь: наставник информирует подопечного о его успехах и затруднениях, предлагает определенные способы коррекции;
- сценарии общения адаптируются с учетом культурного багажа ученика-инофона, его фоновых знаний.

3. Представленная педагогическая модель, состоящая из целевого, понятийного, организационно-деятельностного и результативного блоков, позволит дать учителям четкий алгоритм по обучению русскому языку как иностранному в школе.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы связаны с изучением языкового наставничества как средства социальной адаптации школьников-инофонов.

Материалы исследования | Research materials

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. Президентом РФ 13 июня 2012 г. // Официальный интернет-портал правовой информации. <https://base.garant.ru/70188244/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (в ред. от 18.06.2025) // КонсультантПлюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/?ysclid=mt73ba11c561072951

Источники | References

1. Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования: коллективная монография / под ред. Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. М.: Этносфера, 2022.
2. Аристархов В. В., Глумова Е. П. Критерии определения иноязычного репертуара студентов в условиях осуществления лингвистического наставничества // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2024. № 3 (67).
3. Бахарева Е. А., Кусова М. Л., Королько В. А. Технология группового наставничества в рамках реализации комплексного подхода // Концепт. 2025. № 8. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11151>
4. Воителева Т. М., Марченко О. Н. Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному: монография. М.: Информационно-издательское управление МГОУ, 2017.
5. Дашкина А. И. Применение онлайн-ресурсов и наставничества на занятиях по практике английского языка для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноразноуровневых группах // Вестник Тамбовского университета. 2025. Т. 30. № 2. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>
6. Железнякова Е. А. Теория и методика обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов: автореф. дисс. ... д. пед. н. СПб., 2025.
7. Каленкова О. Н. Русский язык как иностранный в школе: программа по русскому языку как иностранному для детей-инофонов 6-8 лет, программы для детей-инофонов 9-14 лет. М.: ГАОУ ВПО МИОО; Этносфера, 2012.
8. Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Изд. дом «Этносфера»: Московские учебники, 2009.

9. Макарова Е. А. Наставничество сверстников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-185-203>
10. Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография: материалы Международных педагогических чтений / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2017.
11. Нерадовская Н. В., Федорова Л. С. Использование модели наставничества «ученик-ученик» при организации учебной деятельности на уроках английского языка // Концепт. 2023. <https://e-koncept.ru/tag/наставничество/7?ysclid=mtahbe3a2e593689185>
12. Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество (историко-этнографическое исследование на материалах системы образования): дисс. ... д. ист. н. М., 2022.
13. Савченко Т. В., Какорина Е. В., Костылева Л. В. Русский язык: от ступени к ступени: учебное пособие – сопроводительный курс к дисциплине «Русский язык». М.: Этносфера, 2023. Ч. 3. Чтение и развитие речи.
14. Уша Т. Ю. Инофоны в русскоязычной школе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018.
15. Хамраева Е. А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017.
16. Шестаков И. Е. Адаптация и обучение детей-инофонов в системе общего образования Российской Федерации // Вестник Московского университета. 2023. Т. 21. № 3.

Информация об авторах | Author information



Рябченко Наталья Николаевна¹, к. пед. н.

¹ Ставропольский государственный педагогический институт



Natalia Nikolaevna Ryabchenko¹, PhD

¹ Stavropol State Pedagogical Institute

¹ natascha.nazarenko@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 28.08.2026; опубликовано online (published online): 28.09.2026.

Ключевые слова (keywords): языковое наставничество в школе; коммуникативная компетенция; инофоны-школьники; русский язык как иностранный; технология обучения; педагогическая модель; language mentoring at school; communicative competence; non-native schoolchildren; Russian as a foreign language; teaching methodology; pedagogical model.