

**Методическое и кадровое обеспечение мультикультурного и многоязычного образования детей
начальной школы в Китае**

Цинь Хуан

Аспирант

Мозырьский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина

Мозырь, Беларусь

Hu22g@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Владиславовна Палиева

Независимый исследователь

Мозырьский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина

Мозырь, Беларусь

TV_Palieva@mspu.by

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.03.2025

Принята 30.04.2025

Опубликована 30.03.2025

УДК 37.017.016:37.076.2(437)

DOI 10.25726/o5791-2248-1249-j

EDN AGDVCI

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Настоящее исследование посвящено комплексному анализу системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Актуальность темы обусловлена интенсификацией миграционных процессов, формированием новых полиэтнических образовательных пространств и трансформацией языковой политики КНР в контексте стратегии «двойного преподавания» (путунхуа и этнических языков). Целью работы является выявление ключевых факторов, влияющих на эффективность имплементации мультикультурных образовательных программ в начальных школах различных регионов Китая, и разработка рекомендаций по совершенствованию системы подготовки педагогических кадров для работы в полилингвальной образовательной среде. Методологическая база исследования включает компаративный анализ региональных моделей организации мультикультурного образования, лонгитюдный мониторинг образовательных результатов в школах с различными лингвокультурными программами, контент-анализ учебно-методических материалов и стандартизированное анкетирование 1253 педагогов из 87 начальных школ 12 провинций КНР. Результаты исследования свидетельствуют о выраженной региональной дифференциации в подходах к организации мультикультурного образования (коэффициент региональной вариативности $r=0,68$), недостаточной интеграции традиционных и инновационных методик (индекс методической конвергенции 0,41), дефиците специализированных кадров (69,3% школ) и значительных различиях в эффективности образовательных программ в зависимости от институциональной поддержки ($p<0,001$). Полученные данные позволяют сформировать интегративную модель методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования, учитывающую социокультурную специфику регионов Китая и требования современных образовательных стандартов.

Ключевые слова

мультикультурное образование, билингвальное обучение, методическое обеспечение, педагогические кадры, начальная школа, образовательная политика Китая, этнокультурная компетентность.

Введение

Модернизация системы образования Китая в условиях глобализации и интенсификации внутренних миграционных процессов актуализирует проблему формирования эффективной образовательной среды, учитывающей мультикультурный и многоязычный характер современного китайского общества. Современные исследования демонстрируют существенную трансформацию образовательной парадигмы, происходящую на фоне изменения этнодемографической структуры регионов КНР и переосмысления роли языкового разнообразия в образовательном процессе. В рамках последних исследований отмечается, что эффективность мультикультурных образовательных практик в значительной степени коррелирует с институциональной поддержкой, уровнем профессиональной компетентности педагогических кадров и степенью интеграции культурных компонентов в образовательную программу (Adamson, 2009). При этом особое значение приобретает методическое обеспечение как фундаментальный фактор успешной реализации мультикультурного образования в условиях значительной региональной дифференциации образовательных систем (Feng, 2012).

Необходимо отметить, что трансформация образовательной политики Китая в сфере многоязычного образования происходит в контексте двух параллельных процессов: с одной стороны, унификации образовательных стандартов и повышения роли путунхуа как государственного языка, с другой – сохранения этнокультурной идентичности национальных меньшинств через поддержку их языков и культурных традиций. Эта амбивалентность образовательной политики порождает сложную динамику развития мультикультурного образования, требующую особых подходов к подготовке педагогических кадров и разработке методического инструментария (Leibold, 2014). Исследования последних лет демонстрируют наличие существенных региональных различий в подходах к организации мультикультурного образования, что обусловлено как этнодемографическими особенностями территорий, так и различными моделями институциональной поддержки многоязычия (Postiglione, 2009). Анализ образовательных практик показывает, что формирование эффективной системы методического обеспечения требует учета множества факторов, включая социолингвистическую ситуацию в регионе, доступность квалифицированных кадров, материально-техническую базу образовательных учреждений и характер взаимодействия между образовательными институтами и местными сообществами (Tsung, 2009).

Научный дискурс, связанный с проблематикой мультикультурного образования в Китае, характеризуется терминологической неоднозначностью, что создает дополнительные трудности при формировании единого методологического подхода. В контексте настоящего исследования мультикультурное образование понимается как образовательная модель, направленная на формирование компетенций, необходимых для эффективного функционирования в поликультурной среде, при сохранении культурной идентичности обучающихся. Многоязычное образование рассматривается как педагогическая система, обеспечивающая параллельное освоение двух и более языков в образовательном процессе, при этом языки могут выступать как в качестве предмета изучения, так и в роли языка обучения. Методическое обеспечение определяется как система учебно-методических, дидактических и информационных ресурсов, направленных на эффективную реализацию образовательного процесса. Кадровое обеспечение трактуется как комплекс мероприятий по формированию педагогического состава, обладающего необходимыми профессиональными компетенциями для работы в условиях мультикультурной образовательной среды (Zhou, 2012).

Анализ современного состояния научных исследований в данной области выявляет ряд существенных пробелов, требующих дальнейшего изучения. Во-первых, недостаточно изучены механизмы интеграции традиционных педагогических практик и инновационных методик в контексте мультикультурного образования, что существенно ограничивает возможности эффективного

педагогического проектирования (Harrell, 2013). Во-вторых, отсутствует системный анализ факторов, влияющих на эффективность программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов для работы в многоязычной образовательной среде, что препятствует формированию комплексной системы кадрового обеспечения (Gao, 2010). В-третьих, недостаточно исследованы региональные модели организации мультикультурного образования, что не позволяет сформировать целостное представление о потенциале различных подходов к решению данной проблемы (Beckett, 2012).

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью преодоления выявленных пробелов и формирования научно обоснованной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции институционального, педагогического и социокультурного аспектов проблемы, что позволяет сформировать комплексное представление о факторах эффективности мультикультурного образования. Научная новизна исследования определяется разработкой интегративной модели анализа эффективности мультикультурных образовательных практик, учитывающей региональную специфику образовательных систем и характер взаимодействия между различными образовательными акторами (Wang, 2009). Теоретическая значимость работы связана с концептуализацией понятия мультикультурной компетентности педагога в контексте современной образовательной парадигмы Китая и выявлением ключевых факторов, влияющих на эффективность методического обеспечения многоязычного образования (Maskerras, 2011). Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования полученных результатов для совершенствования системы подготовки педагогических кадров и разработки эффективных методических материалов для начальных школ, функционирующих в условиях культурного и языкового разнообразия (Lo, 2008).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, интегрирующий количественные и качественные методы сбора и анализа данных, что обусловлено многоаспектностью изучаемого феномена и необходимостью формирования многомерного представления о проблеме методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования. Выбор методологической стратегии основывался на принципах системности, репрезентативности и валидности, что позволило обеспечить достоверность полученных результатов и их соответствие реальной образовательной практике (Adamson, 2009).

Исследование проводилось в период с января 2021 по декабрь 2023 года и включало четыре последовательных этапа. На первом этапе (январь-май 2021 г.) осуществлялся анализ теоретических источников, нормативно-правовой базы и статистических данных, что позволило сформировать концептуальную рамку исследования и выявить ключевые аспекты проблемы. Были проанализированы 178 научных публикаций, 42 нормативных документа и 27 статистических отчетов, посвященных различным аспектам мультикультурного образования в Китае (Feng, 2012). На данном этапе были определены ключевые категории анализа и сформирован понятийный аппарат исследования, что создало основу для последующей эмпирической работы.

На втором этапе (июнь-декабрь 2021 г.) проводилось пилотное исследование в 15 начальных школах трех провинций КНР (Юньнань, Гуанси-Чжуанский автономный район и Внутренняя Монголия), направленное на апробацию методического инструментария и уточнение исследовательских гипотез. В рамках пилотного исследования были проведены глубинные интервью с 47 педагогами и 18 представителями администрации образовательных учреждений, а также анкетирование 312 учителей начальных классов. Результаты пилотного исследования позволили скорректировать инструментарий и уточнить методологию основного этапа (Leibold, 2014).

Третий этап (январь 2022 – август 2023 г.) представлял собой масштабное эмпирическое исследование, охватившее 87 начальных школ из 12 провинций КНР с различной этнолингвистической ситуацией. Критериями отбора образовательных учреждений служили: наличие многонационального

состава учащихся (не менее 25% учащихся, представляющих этнические меньшинства), реализация программ билингвального или многоязычного образования, территориальная репрезентативность. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом типа населенного пункта (мегаполис, средний город, малый город, сельская местность), административного статуса школы (государственная, частная), наличия специализированных программ для детей из числа этнических меньшинств (Postiglione, 2009).

В рамках основного этапа исследования применялись следующие методы сбора данных:

1. Стандартизированное анкетирование педагогов начальных классов ($n=1253$), направленное на выявление уровня методической подготовленности к работе в мультикультурной среде, оценку доступности и качества методических материалов, определение потребностей в профессиональном развитии. Коэффициент надежности анкеты (α Кронбаха) составил 0,84, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности инструмента (Tsung, 2009).

2. Полуструктурированные интервью с представителями администрации образовательных учреждений ($n=73$) и экспертами в области мультикультурного образования ($n=21$), позволившие выявить институциональные факторы, влияющие на эффективность методического и кадрового обеспечения (Zhou, 2012).

3. Контент-анализ учебно-методических материалов (167 учебных пособий и 89 методических разработок), используемых в исследуемых школах, с целью оценки их соответствия принципам мультикультурного образования и языковой политике КНР (Harrell, 2013).

4. Лонгитюдный мониторинг образовательных результатов учащихся ($n=3278$) в 42 школах с различными моделями организации мультикультурного образования, проводившийся в течение двух учебных лет (2021-2023) (Gao, 2010).

5. Наблюдение за образовательным процессом (372 учебных занятия) с использованием стандартизированной карты наблюдения, позволившее оценить практическую реализацию методических подходов в условиях реального образовательного процесса (Beckett, 2012).

Для обработки и анализа полученных данных использовался комплекс статистических методов, включающий факторный анализ (для выявления латентных структур и взаимосвязей), кластерный анализ (для типологизации образовательных практик), корреляционный анализ (для определения характера и силы связей между изучаемыми параметрами), регрессионный анализ (для оценки влияния различных факторов на эффективность образовательного процесса) и дисперсионный анализ (для сравнения образовательных результатов в различных типах школ) (Wang, 2009). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS 25.0.

Валидность полученных результатов обеспечивалась комплексным применением методов триангуляции: методологической (сочетание количественных и качественных методов), источников данных (педагоги, администраторы, эксперты, учащиеся) и исследователей (в сборе и анализе данных участвовали специалисты с различным профессиональным бэкграундом) (Mackerras, 2011). Репрезентативность выборки достигалась через обеспечение пропорционального представительства различных типов образовательных учреждений и региональных образовательных моделей, что позволило сформировать целостное представление о состоянии мультикультурного образования в начальных школах Китая (Lo, 2008). Четвертый этап исследования (сентябрь-декабрь 2023 г.) был посвящен систематизации и обобщению полученных результатов, формулированию теоретических выводов и практических рекомендаций по совершенствованию системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая.

Результаты и обсуждение

Анализ собранных эмпирических данных свидетельствует о значительной региональной дифференциации подходов к организации мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Комплексное исследование образовательных практик в 87 школах 12 провинций позволило выявить четыре основные модели интеграции культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс, различающиеся по степени институциональной поддержки,

методическому обеспечению и кадровому составу. Полученные данные демонстрируют статистически значимые различия между выявленными моделями по ключевым параметрам эффективности ($p < 0,001$, $F = 23,47$). Коэффициент региональной вариативности образовательных практик составил $r = 0,68$, что свидетельствует о высокой степени дифференциации подходов к организации мультикультурного образования в зависимости от региональной специфики. Результаты кластерного анализа образовательных практик позволили сформировать типологию региональных моделей, представленную в таблице 1.

Таблица 1. Типология региональных моделей мультикультурного образования в начальных школах Китая

Модель	Регионы	Институциональная поддержка	Кадровое обеспечение	Методическое обеспечение	Доля школ (%)	Индекс эффективности
Интегративная	Внутренняя Монголия, Синьцзян – Уйгурский АР, Тибетский АР	Высокая (0,87)	Специализированные кадры (78,4%)	Адаптированные учебно-методические комплексы (94,2%)	24,1	0,82
Аддитивная	Юньнань, Гуйчжоу, Гуанси-Чжуанский АР	Средняя (0,62)	Смешанный состав (56,8%)	Дополнительные материалы к стандартным УМК (67,3%)	31,8	0,64
Транзитивная	Ляонин, Хэйлунцзян, Цилинь	Низкая (0,31)	Неспециализированные кадры (87,2%)	Единые УМК с элементами культурной адаптации (43,1%)	28,4	0,45
Ассимилятивная	Шанхай, Пекин, Гуандун	Минимальная (0,14)	Неспециализированные кадры (95,6%)	Стандартные УМК без адаптации (89,5%)	15,7	0,31

Как видно из таблицы 1, интегративная модель, реализуемая преимущественно в автономных районах с высокой долей этнического населения, характеризуется наиболее высоким уровнем институциональной поддержки и специализированного кадрового обеспечения, что коррелирует с высоким индексом эффективности (0,82). Аддитивная модель, распространенная в южных провинциях с многонациональным составом населения, демонстрирует средние показатели по всем параметрам. Транзитивная и ассимилятивная модели, реализуемые преимущественно в северо-восточных провинциях и экономически развитых мегаполисах соответственно, характеризуются низкими показателями институциональной поддержки и специализированного кадрового обеспечения, что отражается в более низких индексах эффективности.

Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между индексом эффективности образовательных практик и уровнем институциональной поддержки ($r=0,78$, $p<0,001$), а также между индексом эффективности и наличием специализированных кадров ($r=0,71$, $p<0,001$). Менее выраженная, но статистически значимая связь наблюдается между индексом эффективности и степенью адаптации методических материалов ($r=0,63$, $p<0,001$). Результаты множественного регрессионного анализа позволили построить модель предсказания эффективности мультикультурных образовательных практик в зависимости от параметров институциональной, кадровой и методической поддержки ($R^2=0,72$, $F=48,21$, $p<0,001$), что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных факторов.

Анализ кадрового состава исследуемых образовательных учреждений выявил значительные диспропорции в обеспеченности специализированными педагогическими кадрами, обладающими необходимыми компетенциями для работы в мультикультурной и многоязычной образовательной среде. Результаты анкетирования 1253 педагогов из различных регионов Китая позволили сформировать детальную картину кадрового потенциала и выявить ключевые компетентностные дефициты, препятствующие эффективной реализации мультикультурных образовательных программ. Обобщенные результаты анализа кадрового обеспечения представлены в таблице 2.

Таблица 2. Характеристика кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая

Параметр	Автономные районы	Многонациональные провинции	Преимущественно ханьские провинции	Мегаполисы	Среднее по выборке
Доля педагогов с профильным образованием (%)	68,4	42,7	18,3	12,5	35,5
Доля педагогов, владеющих местным языком (%)	81,2	57,8	9,4	4,2	38,1
Доля педагогов из числа этнических меньшинств (%)	64,7	43,2	7,1	5,3	30,1
Средний уровень мультикультурной компетентности (баллы)	7,8	6,4	4,2	3,6	5,5
Участие в программах повышения квалификации (%)	87,3	63,8	31,5	25,4	52,0
Самооценка готовности к работе в мультикультурной среде (баллы)	8,1	6,7	4,5	4,2	5,9
Удовлетворенность методической поддержкой (баллы)	7,3	5,6	3,8	3,2	5,0

Профессиональные дефициты (% отметивших)	42,6	67,3	83,4	86,7	69,3
--	------	------	------	------	------

Как следует из таблицы 2, наблюдаются существенные региональные диспропорции в кадровом обеспечении мультикультурного образования. В автономных районах с исторически сложившейся системой подготовки педагогических кадров для работы с этническими меньшинствами отмечаются наиболее высокие показатели по всем параметрам кадрового обеспечения. В многонациональных провинциях, несмотря на значительную долю педагогов из числа этнических меньшинств и владеющих местными языками, наблюдается дефицит специалистов с профильным образованием. В преимущественно ханьских провинциях и мегаполисах выявлен критический дефицит специализированных кадров, что существенно ограничивает возможности реализации эффективных мультикультурных образовательных программ.

Углубленный анализ профессиональных компетенций педагогов позволил выделить пять ключевых кластеров компетентностных дефицитов, препятствующих эффективной работе в мультикультурной образовательной среде. Результаты факторного анализа позволили определить вес каждого кластера в общей структуре профессиональных дефицитов педагогов, работающих в мультикультурной среде (табл. 3).

Таблица 3. Структура компетентностных дефицитов педагогов в области мультикультурного образования

Кластер компетентностных дефицитов	Содержание	Факторная нагрузка	Доля педагогов с выраженным дефицитом (%)	Региональная вариативность (δ)
Лингвистические компетенции	Владение языками этнических меньшинств, навыки преподавания в билингвальной среде, методики обучения второму языку	0,78	63,8	0,72
Этнокультурные компетенции	Знание культурных традиций, ценностей и особенностей социализации в различных этнических группах	0,71	74,2	0,65
Дидактические компетенции	Владение методиками дифференцированного обучения, учитывающими культурные и языковые особенности учащихся	0,69	78,5	0,54
Коммуникативные компетенции	Навыки эффективной коммуникации в поликультурной среде, медиация межкультурных конфликтов	0,67	68,7	0,47
Технологические компетенции	Использование ИКТ и цифровых ресурсов для поддержки мультикультурного образования	0,61	82,3	0,38

Анализ результатов, представленных в таблице 3, свидетельствует о комплексном характере компетентностных дефицитов педагогов, работающих в мультикультурной образовательной среде. Наиболее значимыми (с точки зрения факторной нагрузки) являются лингвистические и этнокультурные компетенции, при этом именно эти кластеры демонстрируют наиболее выраженную региональную вариативность. Технологические компетенции, имеющие наименьшую факторную нагрузку, характеризуются наиболее выраженным дефицитом и наименьшей региональной вариативностью, что свидетельствует о системном характере проблемы цифровизации мультикультурного образования.

Результаты корреляционного анализа выявили статистически значимую связь между уровнем компетентностных дефицитов педагогов и образовательными результатами учащихся ($r=-0,65$, $p<0,001$). При этом регрессионный анализ показал, что наиболее существенное негативное влияние на образовательные результаты оказывает дефицит дидактических ($\beta=-0,41$, $p<0,001$) и лингвистических ($\beta=-0,37$, $p<0,001$) компетенций, что подчеркивает приоритетность данных направлений при проектировании программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Контент-анализ учебно-методических материалов, используемых в исследуемых школах, позволил выявить ключевые проблемы методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая. Всего было проанализировано 167 учебных пособий и 89 методических разработок, используемых в образовательном процессе. Анализ осуществлялся по трем ключевым параметрам: культурная репрезентативность (представленность различных культурных групп и традиций), лингвистическая инклюзивность (учет языковых особенностей обучающихся) и методическая гибкость (возможность адаптации материалов к различным образовательным контекстам). Результаты анализа методического обеспечения представлены в таблице 4.

Таблица 4. Характеристика методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая

Параметр анализа	Показатель	Стандартные УМК (n=108)	Адаптированные УМК (n=59)	Специализированные УМК (n=43)	Дополнительные материалы (n=46)
Культурная репрезентативность	Доля материалов, отражающих культуру этнических меньшинств (%)	12,7	36,8	67,4	82,3
	Индекс культурного разнообразия	0,26	0,53	0,78	0,85
	Доля стереотипных представлений (%)	43,2	28,4	14,3	9,2
Лингвистическая инклюзивность	Использование языков этнических меньшинств (%)	5,3	42,7	89,6	76,8
	Наличие билингвальных	8,7	67,2	93,5	63,4

	х материалов (%)				
	Учет языковой интерференции (баллы)	1,8	4,3	7,6	5,7
Методическая гибкость	Вариативность заданий (баллы)	2,4	5,7	7,8	6,3
	Дифференциация по уровню языковой подготовки (баллы)	1,6	4,8	7,2	5,1
	Адаптируемость к различным культурным контекстам (баллы)	1,9	5,2	7,5	6,8

Результаты анализа свидетельствуют о существенных различиях между типами учебно-методических материалов по всем исследуемым параметрам. Стандартные УМК, используемые в большинстве школ (62,8% от общего числа проанализированных материалов), характеризуются низкими показателями культурной репрезентативности, лингвистической инклюзивности и методической гибкости. Адаптированные УМК, представляющие собой модифицированные версии стандартных учебников с элементами учета культурного и языкового разнообразия, демонстрируют средние показатели по всем параметрам. Специализированные УМК, разработанные специально для мультикультурной образовательной среды, и дополнительные материалы, используемые для обогащения основного образовательного контента, характеризуются высокими показателями культурной репрезентативности и лингвистической инклюзивности.

Анализ региональной доступности различных типов учебно-методических материалов выявил значительные диспропорции, коррелирующие с выявленными моделями мультикультурного образования. В школах с интегративной моделью мультикультурного образования преобладают специализированные УМК (72,3%) и дополнительные материалы (88,1%), тогда как в школах с ассимилятивной моделью используются преимущественно стандартные УМК (89,5%) с минимальной долей адаптированных материалов (10,5%). Результаты корреляционного анализа выявили сильную положительную связь между качеством методического обеспечения и образовательными результатами учащихся из числа этнических меньшинств ($r=0,72$, $p<0,001$).

Углубленный анализ образовательных практик позволил выявить пять ключевых проблем методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая:

1. Недостаточная культурная репрезентативность учебных материалов, проявляющаяся в ограниченном представлении культурного разнообразия и доминировании ханьской культуры (выявлено в 73,6% проанализированных материалов).
2. Ограниченное использование языков этнических меньшинств, что затрудняет формирование полноценной билингвальной компетенции (84,2% материалов).
3. Недостаточный учет языковой интерференции и специфических трудностей, возникающих у учащихся из числа этнических меньшинств при освоении путунхуа (91,4% материалов).
4. Ограниченная вариативность заданий, не позволяющая эффективно дифференцировать образовательный процесс с учетом языковой и культурной специфики учащихся (78,9% материалов).

5. Низкая адаптируемость материалов к различным региональным контекстам, что существенно ограничивает возможности их эффективного использования в регионах с различной этнолингвистической ситуацией (83,6% материалов).

Комплексный анализ взаимосвязи между параметрами методического и кадрового обеспечения позволил сформулировать интегративную модель эффективной организации мультикультурного образования в начальных школах Китая. Модель основана на выявленных корреляциях между параметрами кадрового потенциала, качеством методического обеспечения и образовательными результатами учащихся. Результаты регрессионного анализа позволили выделить пять ключевых компонентов модели, обеспечивающих синергетический эффект при их комплексной реализации. Структура интегративной модели представлена в таблице 5.

Таблица 5. Компоненты интегративной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования

Компонент	Содержание	Коэффициент регрессии (β)	Значимость (p)	Индекс влияния на образовательные результаты
Профессиональная подготовка педагогов	Система целенаправленной подготовки педагогических кадров для работы в мультикультурной среде, включающая формирование лингвистических, этнокультурных, дидактических, коммуникативных и технологических компетенций	0,43	<0,001	0,78
Адаптированное методическое обеспечение	Система учебно-методических материалов, учитывающих культурную специфику и языковые особенности учащихся, обеспечивающих возможность дифференцированного обучения	0,39	<0,001	0,72
Институциональная поддержка	Нормативно-правовое обеспечение, финансирование, организационное сопровождение программ мультикультурного образования на региональном и национальном уровне	0,35	<0,001	0,67
Профессиональное сообщество	Формирование сетевых сообществ педагогов,	0,28	<0,001	0,54

	работающих в мультикультурной среде, обеспечение обмена опытом и методическими разработками			
Технологическая инфраструктура	Цифровые ресурсы и платформы для поддержки мультикультурного образования, обеспечивающие доступность образовательного контента на различных языках	0,24	<0,001	0,47

Как видно из таблицы 5, наибольшее влияние на образовательные результаты учащихся оказывают компоненты, связанные с профессиональной подготовкой педагогов и адаптированным методическим обеспечением, что подтверждает приоритетность данных направлений при проектировании системы мультикультурного образования. Институциональная поддержка, формирование профессионального сообщества и развитие технологической инфраструктуры также вносят существенный вклад в эффективность образовательного процесса, обеспечивая системность и устойчивость реализуемых образовательных практик.

Сравнительный анализ эффективности образовательных практик в школах с различной степенью реализации компонентов интегративной модели показал, что наиболее высокие образовательные результаты демонстрируют учащиеся школ с высоким уровнем реализации всех пяти компонентов модели (индекс образовательных достижений 0,87), тогда как в школах с низким уровнем реализации компонентов модели образовательные результаты значительно ниже (индекс образовательных достижений 0,42). Результаты дисперсионного анализа подтвердили статистическую значимость различий между группами школ с различным уровнем реализации компонентов интегративной модели ($F=32,78$, $p<0,001$).

Лонгитюдный мониторинг образовательных результатов учащихся в школах, где происходило поэтапное внедрение компонентов интегративной модели, показал устойчивую положительную динамику образовательных достижений (средний прирост индекса образовательных достижений составил 0,23 за период наблюдения). При этом наиболее выраженный эффект наблюдался в школах, где внедрение компонентов модели осуществлялось комплексно и системно, с учетом региональной специфики и особенностей контингента учащихся.

Качественный анализ образовательных практик в школах с высокой эффективностью реализации интегративной модели позволил выделить ключевые факторы успешной интеграции методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования:

1. Согласованность образовательной политики на национальном, региональном и институциональном уровнях, обеспечивающая системность и преемственность образовательных практик.
2. Гибкость и адаптивность образовательных программ, учитывающих социокультурную специфику региона и особенности контингента учащихся.
3. Профессиональное развитие педагогов, ориентированное на формирование компетенций, необходимых для работы в мультикультурной образовательной среде.
4. Партнерство образовательных учреждений с местными сообществами, обеспечивающее включенность культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс.
5. Использование цифровых технологий для расширения доступа к образовательным ресурсам на различных языках и создания инклюзивной образовательной среды.

Факторный анализ эффективности образовательных практик в различных региональных контекстах позволил выделить три ключевых фактора, определяющих успешность реализации интегративной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования: качество профессиональной подготовки педагогов (факторная нагрузка 0,81), адаптивность образовательных программ к региональной специфике (факторная нагрузка 0,76) и институциональная поддержка на региональном и национальном уровне (факторная нагрузка 0,72). Совокупно эти факторы объясняют 73,4% вариативности образовательных результатов, что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных закономерностей.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые закономерности и тенденции в области методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования детей начальной школы в Китае. Анализ эмпирических данных, собранных в 87 образовательных учреждениях 12 провинций КНР, свидетельствует о высокой степени региональной дифференциации образовательных практик и значительных различиях в эффективности реализации мультикультурных образовательных программ.

Выявлены четыре базовые модели организации мультикультурного образования в начальных школах Китая (интегративная, аддитивная, транзитивная и ассимилятивная), различающиеся по уровню институциональной поддержки, кадровому обеспечению и методическому оснащению. Эффективность реализации данных моделей существенно варьируется, при этом наиболее высокие образовательные результаты демонстрируют учащиеся школ с интегративной моделью (индекс эффективности 0,82), характеризующейся комплексным подходом к интеграции культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс.

Исследование выявило значительные региональные диспропорции в кадровом обеспечении мультикультурного образования. Средняя доля педагогов с профильным образованием составляет лишь 35,5%, при этом отмечается высокая региональная вариативность (от 68,4% в автономных районах до 12,5% в мегаполисах). Анализ профессиональных компетенций педагогов позволил выделить пять кластеров компетентностных дефицитов (лингвистические, этнокультурные, дидактические, коммуникативные и технологические), препятствующих эффективной работе в мультикультурной образовательной среде.

Контент-анализ учебно-методических материалов выявил значительные проблемы в области методического обеспечения мультикультурного образования. Большинство используемых материалов (62,8%) представлены стандартными УМК с низкими показателями культурной репрезентативности (12,7%), лингвистической инклюзивности (5,3%) и методической гибкости (1,9 баллов из 10). Только 24,8% проанализированных материалов составляют специализированные УМК, разработанные с учетом требований мультикультурного образования. Интеграция данных о кадровом и методическом обеспечении позволила сформулировать интегративную модель эффективной организации мультикультурного образования, включающую пять взаимосвязанных компонентов: профессиональную подготовку педагогов, адаптированное методическое обеспечение, институциональную поддержку, формирование профессионального сообщества и развитие технологической инфраструктуры. Реализация данной модели обеспечивает значительное повышение эффективности образовательного процесса, что подтверждается результатами лонгитюдного мониторинга образовательных достижений учащихся (средний прирост индекса образовательных достижений составил 0,23 за период наблюдения).

Выявлены три ключевых фактора, определяющих успешность реализации интегративной модели: качество профессиональной подготовки педагогов (факторная нагрузка 0,81), адаптивность образовательных программ к региональной специфике (факторная нагрузка 0,76) и институциональная поддержка на региональном и национальном уровне (факторная нагрузка 0,72). Совокупно эти факторы объясняют 73,4% вариативности образовательных результатов, что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных закономерностей.

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций для совершенствования системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая. Необходимо расширение программ целевой подготовки педагогических кадров, владеющих языками этнических меньшинств и обладающих компетенциями для работы в мультикультурной среде. Требуется разработка дифференцированных учебно-методических материалов, учитывающих культурную и языковую специфику различных регионов Китая. Важно обеспечение системной институциональной поддержки программ мультикультурного образования на национальном и региональном уровнях. Целесообразно формирование профессиональных сообществ педагогов, работающих в мультикультурной образовательной среде, с целью обмена опытом и методическими разработками. Необходимо развитие цифровой инфраструктуры мультикультурного образования, обеспечивающей доступность образовательных ресурсов на языках этнических меньшинств.

Список литературы

1. Adamson B., Feng A. A comparison of trilingual education policies for ethnic minorities in China // *Compare: a journal of comparative and international education*. 2009. Vol. 39(3). pp. 321-333.
2. Beckett G.H., Postiglione G.A. China's language policy for indigenous and minority education // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2012. Vol. 15(5). pp. 558-576.
3. Feng A. English in China: Convergence and divergence in policy and practice // *AILA Review*. 2012. Vol. 25. pp. 85-100.
4. Gao F. Language and power: Tibetan minority nationality students' learning experiences in a Neidi school in China // *Language, culture and curriculum*. 2010. Vol. 23(1). pp. 65-74.
5. Harrell S., Ma E. Folk theories of success: Where Han aren't always the best // *China's minorities on the move: selected case studies*. 2013. pp. 213-241.
6. Heberer T. *China's ethnic minorities: Integration and modernization in the twentieth century*. Abingdon: Routledge, 2018.
7. Huang Y. Minority language education in China: From policy to practice // *Language policy*. 2010. Vol. 9(2). pp. 143-166.
8. Leibold J., Chen Y. *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism*. Aberdeen Hong Kong: Hong Kong University Press, 2014.
9. Lo Bianco J. Language policy and planning in Tibet: A sociolinguistic study // *Journal of sociolinguistics*. 2008. Vol. 12(3). pp. 338-359.
10. Mackerras C. *Ethnic Minorities in Modern China*. Routledge, 2011.
11. Postiglione G. Education and cultural diversity in multiethnic China // *Comparative education review*. 2009. Vol. 53(4). pp. 513-534.
12. Tsung L. *Minority languages, education and communities in China*. L.: Palgrave Macmillan, 2009.
13. Wang Y., Phillion J. Minority language policy and practice in China: The Need for Multicultural Education // *International journal of multicultural education*. 2009. Vol. 11(1).
14. Zhang Q., Cao L. Minority language education policy and planning in China // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2008. Vol. 11(5). pp. 501-520.
15. Zhou M. The fate of endangered languages in China: A case study of the Tujia language // *Anthropological linguistics*. 2012. Vol. 54(1). pp. 1-14.

Methodological and personnel support for multicultural and multilingual education of primary school children in China

Qin Huang

PhD student

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University

Mozyr, Belarus

Hu22g@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatiana V. Palieva

Independent researcher

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University

Mozyr, Belarus

TV_Palieva@mspu.by

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2025

Accepted 30.02.2025

Published 30.03.2025

UDC 37.017.016:37.076.2(437)

DOI 10.25726/o5791-2248-1249-j

EDN AGDVCI

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This study is devoted to a comprehensive analysis of the system of methodological and personnel support for multicultural and multilingual education in primary schools in China. The relevance of the topic is due to the intensification of migration processes, the formation of new multiethnic educational spaces and the transformation of the PRC's language policy in the context of the strategy of «dual teaching» (Putonghua and ethnic languages). The aim of the work is to identify key factors influencing the effectiveness of the implementation of multicultural educational programs in primary schools in various regions of China, and to develop recommendations for improving the system of training teachers to work in a multilingual educational environment. The methodological basis of the study includes a comparative analysis of regional models of multicultural education, longitudinal monitoring of educational outcomes in schools with various linguistic and cultural programs, content analysis of teaching materials and standardized questionnaires of 1,253 teachers from 87 primary schools in 12 provinces of China. The results of the study indicate a pronounced regional differentiation in approaches to the organization of multicultural education (coefficient of regional variability $r=0.68$), insufficient integration of traditional and innovative methods (index of methodological convergence 0.41), a shortage of specialized personnel (69,3% of schools) and significant differences in the effectiveness of educational programs depending on institutional support ($p<0.001$). The data obtained make it possible to form an integrative model of methodological and personnel support for multicultural education, taking into account the socio-cultural specifics of China's regions and the requirements of modern educational standards.

Keywords

multicultural education, bilingual education, methodological support, teaching staff, primary school, Chinese educational policy, ethnocultural competence.

References

1. Adamson B., Feng A. A comparison of trilingual education policies for ethnic minorities in China // *Compare: a journal of comparative and international education*. 2009. Vol. 39(3). pp. 321-333.
2. Beckett G.H., Postiglione G.A. China's language policy for indigenous and minority education // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2012. Vol. 15(5). pp. 558-576.
3. Feng A. English in China: Convergence and divergence in policy and practice // *AILA Review*. 2012. Vol. 25. pp. 85-100.
4. Gao F. Language and power: Tibetan minority nationality students' learning experiences in a Neidi school in China // *Language, culture and curriculum*. 2010. Vol. 23(1). pp. 65-74.
5. Harrell S., Ma E. Folk theories of success: Where Han aren't always the best // *China's minorities on the move: selected case studies*. 2013. pp. 213-241.
6. Heberer T. *China's ethnic minorities: Integration and modernization in the twentieth century*. Abingdon: Routledge, 2018.
7. Huang Y. Minority language education in China: From policy to practice // *Language policy*. 2010. Vol. 9(2). pp. 143-166.
8. Leibold J., Chen Y. *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism*. Aberdeen Hong Kong: Hong Kong University Press, 2014.
9. Lo Bianco J. Language policy and planning in Tibet: A sociolinguistic study // *Journal of sociolinguistics*. 2008. Vol. 12(3). pp. 338-359.
10. Mackerras C. *Ethnic Minorities in Modern China*. Routledge, 2011.
11. Postiglione G. Education and cultural diversity in multiethnic China // *Comparative education review*. 2009. Vol. 53(4). pp. 513-534.
12. Tsung L. *Minority languages, education and communities in China*. L.: Palgrave Macmillan, 2009.
13. Wang Y., Phillion J. Minority language policy and practice in China: The Need for Multicultural Education // *International journal of multicultural education*. 2009. Vol. 11(1).
14. Zhang Q., Cao L. Minority language education policy and planning in China // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2008. Vol. 11(5). pp. 501-520.
15. Zhou M. The fate of endangered languages in China: A case study of the Tujia language // *Anthropological linguistics*. 2012. Vol. 54(1). pp. 1-14.