

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК 373.1.013

Підготовка американських учителів до роботи в культурно гетерогенних шкільних колективах

Олена Гончаренко

Статтю присвячено проблемі полікультурної підготовки вчителів у США. Розглянуто зміст, форми і методи формування педагогічної майстерності сучасного американського вчителя, зокрема такої важливої її складової, як полікультурна компетентність.

Ключові слова: полікультурна компетентність учителів, професійна підготовка вчителів до викладання у багатокультурних класах, соціокультурний розвиток американських учителів, етнічні культурнонеоднорідні шкільні групи.

Багатоконфесійний і полікультурний характер американського суспільства зумовлює необхідність приділяти особливу увагу розв'язанню проблеми соціалізації дітей-вихідців із національних меншин у закладах шкільної освіти. У зв'язку з цим в американському суспільстві цілеспрямовано здійснюється підготовка вчителів до роботи з диверситивними учнями (культурно й етнічно неоднорідними), метою якої є забезпечення рівних прав на якісну освіту для всіх без винятку школярів.

То ж не дивно, що саме підготовка сучасного вчителя є однією з найважливіших кадрових проблем суспільства, від вирішення якої значною мірою залежить успіх удосконалення шкільної освіти у США. Одним з головних завдань у діяльності американських закладів педагогічної освіти постає високоякісна професійна підготовка вчителів з урахуванням сучасних умов і вимог навчання та виховання учнів, зокрема й урахування потреб дітей-вихідців із національних меншин. Загалом кажучи, одним із найважливіших напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є процес формування їхньої науково-методичної та педагогічної майстерності. Мета цієї статті – показати, яким чином зазначені цілі реалізуються в процесі підготовки вчителів у педагогічних закладах США.

Наголосимо, що американські дослідники ведуть активну роботу в цьому напрямі. Так, наприклад, Д. Бенкс, Е. Гарсія, Д. Голлнік, Ф. Чінн піддають критиці сучасні програми підготовки педагогічних кадрів у деяких університетах США через те, що в них наявні лише окремі елементи багатокультурної освіти, та й ті мають частковий характер і є складниками факультативних курсів. У будь-якому разі бачимо фрагментарність полікультурної освіти та необхідність здійснення відповідних реформ у системі підготовки вчителів [15], [19], [17]. Проте варто відзначити, що внаслідок нагальної потреби подолання розриву між

соціокультурним походженням учителів і учнів, кількість полікультурних програм і курсів збільшилась останнім часом по всій країні [21, 480]. Зауважимо принагідно, що педагогічна освіта у США була суттєво перебудована у 80–90-х роках ХХ століття, внаслідок чого у системі підготовки педагогів знайшли відображення національні риси, зумовлені культурними традиціями, рівнем розвитку економіки, науки і техніки [3, 56].

У сучасних американських школах, як свідчать дані Комітету полікультурної освіти США, представлено близько 400 мов, 77 відсотків від загальної кількості культурно та мовно диверситивних учнів розмовляють іспанською. Інші 23 відсотки – в'єтнамською, хмонг (Hmong), гаїтянсько-креольською (Haitian Creole) та корейською мовами (1 % і 3 % відповідно). То ж не дивно, що ці мови входять до п'ятірки найпоширеніших мов, якими розмовляють учні-представники різних культур і етносів в американських школах.

Наведені дані пояснюють глибоку зацікавленість педагогів та науковців США питаннями підготовки студентів педагогічних факультетів до роботи з диверситивними учнями і забезпечення у такий спосіб справедливої і рівноправної освіти для всіх школярів. Саме тому університети намагаються залучити до навчального процесу якомога більше представників різних культурних та етнічних груп, а також науковців із різних країн. Багатонаціональний характер професорсько-викладацького персоналу орієнтує студентів на прийняття людини будь-якої національності з її зовнішніми типологічними відмінностями, особливостями мислення і культури, виховуючи, таким чином, міжетнічну толерантність [12, 61].

Зазначимо, що перед американським суспільством і в наш час постає проблема нестачі висококваліфікованих учителів, здатних ефективно працювати в умовах культурного і мовного розмаїття. Цю точку зору поділяє дослідниця О. Заболотна, яка вважає, що за останні десятиліття у США виникла гостра проблема, а саме з підготовки вчителів для роботи у різних культурних групах. Головним у навчанні саме таких дітей є положення про те, що обсяг знань, які надають у школі, є важливим для засвоєння всіма учнями у контексті їхнього шкільного життя та подальшої соціалізації. Вона наголошує, що саме вчитель покликаний надати їм необхідну допомогу у навчанні. Саме вчитель має визначити стиль навчальної діяльності учня і діяти відповідно до нього [7, 61–62].

Зважаючи на ці проблеми, у 2003 році Американською Асоціацією педагогічних коледжів (American Association of Teacher Education) були визначені головні напрями реформування вищої освіти, зокрема й педагогічної, у світлі нових реалій ХХІ століття. З-поміж нагальних змін були виокремлені такі:

- розробити програми, які б давали змогу ефективно готувати всіх учителів до роботи з культурно та мовно диверситивними учнями;
- школи, коледжі та відділення підготовки вчителів (Department of

education) повинні орієнтуватися на державні, програмові та предметні стандарти щодо питання багатоманітності;

- підтримувати та сприяти постійному залученню представників меншин до педагогічних університетів;

- скласти програми проходження практики для студентів педагогічних та гуманітарних факультетів для поліпшення навичок викладання у багатокультурних класах;

- налагодити систему підготовки вчителів таким чином, щоб зробити їхню викладацьку діяльність так само важливою, як і вивчення освітніх потреб вихованців;

- озброїти вчителів навичками експериментальної роботи, завдяки чому вони будуть здатними налагоджувати контакти з учнями-представниками різних соціокультурних груп населення;

- провести дослідження у тих галузях педагогіки, які сприяють ефективному професійному розвитку вчителів і однаковою мірою вмотивовують учителя навчати як учнів – представників домінуючої культури; так і вихідців з національних меншин;

- посилити зв'язки між теорією та практикою у педагогічній освіті [13].

У спробах зрозуміти та знайти розв'язання проблеми розрізненості між «білим прошарком» учителів, який домінує, та їхніми культурно й соціально різноманітними учнями, американські дослідники зосереджують увагу на важливих аспектах шкільної освіти, в яких вчителі мають бути компетентними. Так, американський вчений А. Віллегас виділяє кілька критеріїв оцінки культурної компетентності педагогів, серед яких: наявність у вчителя поваги до культурної різноманітності та віри в те, що всі учні можуть добре й ефективно навчатися; знання вчителем культурних витоків своїх учнів і розуміння культурних особливостей навчання учнів-вихідців з національних меншин [24, 570].

Американський науковець К. Цейхнер у свою чергу наголошує на важливості розуміння вчителем процесів соціокультурного розвитку й володіння ним другою мовою. На його думку, знання того, як соціальні й економічні обставини, мова та культура впливають на формування світогляду учнів-вихідців із національних меншин, усвідомлення важливості розуміння та пізнання іншої етнічної та культурної приналежності ведуть до кращого розуміння учнів [25, 173].

Суголосні попереднім думки висловлює російський науковець Г. Дмитрієв, який вважає, що компетентний щодо багатокультурності в освіті вчитель прагне розвинути в собі такі вміння: вивчати психологію расизму, ксенофобії, дискримінації, механізми утворення стереотипів; вивчати культурну атмосферу в класі з метою визначення рівня толерантності культурних відмінностей; створювати атмосферу толерантності, поваги до культурних відмінностей у класі; аналізувати власні культурні упередження та стереотипи та позбавлятися їх; критично та рефлексійно мислити; творчо, без застосування насилля розв'язувати конфлікти та навчати цього учнів; допомагати учням із національних меншин визначати свою культурну ідентичність [5, 72].

Значні зміни, що відбуваються нині в американському суспільстві, зумовлюють актуалізацію полікультурної та психолого-педагогічної підготовки фахівців з вищою освітою. Освіта у XXI столітті щодалі стає динамічнішою, орієнтованою на нинішні та майбутні запити суспільства. Період застарівання знань практично в усіх галузях діяльності скоротився до 3–5 років, бо сума знань у традиційному розумінні вже не може бути метою навчання, тому «освітня програма індивіда передбачає не тільки володіння спеціальними знаннями, а й вироблення вміння адаптуватися до нових видів діяльності та відповідних засобів комунікацій» [2, 20].

Як слушно наголошує українська дослідниця Л. Пуховська, завдання цілісного підходу до виховання дитини, гармонійного розвитку у школяра духовного та фізичного здоров'я передбачає підготовку майбутнього вчителя до роботи у різнорідному дитячому колективі з урахуванням обдарованості дитини, її менталітету, особливостей соціокультурного оточення. індивідуальних (психічних, фізіологічних тощо) особливостей [10, 22]. Оскільки полікультурна освіта, зауважує дослідниця О. Ковальчук, є і педагогічною концепцією, і процесом, і реформою системи освіти потрібно, щоб до неї були залучені всі люди нашої планети, а особливо вчителі, які є провідниками загальнолюдських цінностей [8, 98].

Одним із шляхів встановлення тісного взаємозв'язку та налагодження контактів з учнями різних рас і культур є розвиток у вчителів культурної компетентності. За визначенням американського науковця Ж. Гей, культурна компетентність – це вміння бути посередником культур (cultural broker). Вона зазначає, що посередник культур – це той, хто має глибоке розуміння інших культур, вміє інтерпретувати культурні символи з одного культурного контексту в інший, може бути провідником подолання культурної несумісності, знає, як перекинути містки та встановити зв'язки між культурами, і взагалі сприяє поліпшенню освіти [18, 285].

З огляду на це американський науковець Д. Рід рішуче й категорично наполягає на тому, що вчителів треба навчити, що «вони несуть юридичну, етичну та моральну відповідальність за забезпечення найкращої освіти, яку вони тільки можуть дати всім представникам расових, етнічних і культурних груп» [25, 28].

Збільшення різнорідності складу учнів за сучасних умов висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогів, а саме культурологічну спрямованість із виокремленням дисциплін, пов'язаних із культурою та загальною освітою.

Прихильники культурологічної концепції вважають, що в такий спосіб формуватиметься новий тип педагога, «транслятора вже не однієї культурної спадщини, а володаря різних джерел пізнання, що існують у різних культурах» [10, 25]. У програмах вищої освіти важливо враховувати розвиток здібностей студентів до прийняття розумних рішень в етнічних питаннях, формування вмінь,

необхідних для активної участі в житті етнічно різноманітного суспільства та учнів-вихідців з національних меншин [4, 346].

Зважаючи на реалії XXI століття, Конференція Американської асоціації коледжів, що відбулася у січні 2003 року у штаті Вісконсін, була присвячена проблемам підготовки вчителів до роботи з учнями – представниками національних меншин. Було зазначено, що за умов, коли постійно зростає різноманітність учнівського контингенту, гостро бракує висококваліфікованих учителів, здатних ефективно працювати в багатокультурному шкільному середовищі. У ході конференції було напрацьовано низку рекомендацій і рішень у двох магістральних напрямках:

- диверсифікація вчительського складу;
- професійний розвиток майбутніх і вже практикуючих учителів, управлінців у галузі освіти для поліпшення педагогічної роботи з усіма категоріями учнів [14].

Учасники конференції розробили рекомендації щодо поліпшення викладання та навчання майбутніх учителів у стінах університетів та реформування програм підготовки вчителів до роботи в багатокультурному та багатоетнічному суспільстві. Одним із наріжних питань, обговорених на конференції, стало залучення представників расових і етнічних меншин до вчительської професії.

Важливим результатом конференції став висновок про те, що на сучасному етапі розвитку освіти вчителів необхідно:

- заохочувати учнів шкіл, а особливо представників меншин, до обрання вчительської професії шляхом розроблення відповідних програм підготовки;
- забезпечувати належне фінансування для підвищення престижу освітньої діяльності та рівного доступу всіх учнів до вчительської професії;
- проаналізувати й усунути перешкоди на шляху отримання ліцензії шкільного вчителя;
- здійснити необхідні дослідження для з'ясування причин, з яких вчителі залишають свою професію.

У сучасних американських університетах потенційні можливості для формування полікультурної компетентності студентів закладені в змісті більшості навчальних дисциплін, насамперед гуманітарного, етико-педагогічного та соціально-політичного циклів. Особлива роль щодо цього належить двомовній або багатомовній освіті (рідна мова, мова і культура національних меншин, іноземні мови) [1, 3]. Зміст полікультурної педагогічної освіти передбачає вивчення таких курсів, як «Основи полікультурної освіти», «Регіональні питання полікультурної освіти», «Культура та історія етнічних меншин», «Основи білінгвальної освіти», «Спеціальна освіта», «Основи американської освіти» та багато інших [11, 76–77]. Це показує, що американські університети прагнуть готувати полікультурного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах зростання етнічного і культурного розмаїття суспільства.

Студенти, які обирають програму для отримання диплома з кількох спеціальностей (multiple subject) стають членами полікультурного/багатомовного центру (Multicultural/Multilingual Center – M&M), створеного спеціально для підготовки майбутніх учителів до роботи в багатокультурному та багатомовному оточенні. Вони проходять педагогічну практику в школах, де навчаються культурно, соціально та економічно диверсифіковані діти. З огляду на полікультурну спрямованість центру, навчання у ньому обирають особистості, віддані питанням соціальної справедливості та освітніх можливостей бідних, культурно та мовно диверсифікованих груп (diversity groups). Володіння другою мовою не є обов'язковим, але перевага надається студентам, які знають іспанську, хмонг (Hmong), інші мови, якими розмовляють діти [21].

Згідно з цим підходом дуже важливим для вчителя є розуміння того, як правильно складати плани уроку з урахуванням ідей монокультурності. Адже, як зазначають Д. Голнік та Ф. Чінн, традиційний навчальний план досі зорієнтований на історію, досвід і перспективу групи населення, яка домінує. І це спричинює маргіналізацію всіх інших груп. Навчальні плани необхідно модифікувати таким чином, щоб вони відображали досвід, голоси та боротьбу людей за збереження власної культури. Робота вчителя безпосередньо пов'язана зі складанням навчальних планів, підґрунтям яких має бути розуміння «природи» того, хто навчається, визначення сутності теми, яка вивчається, та врахування соціальних потреб, але, напевне, найважливішим є вміння відображення цінностей і мети навчання [19, 215].

Як слушно наголошує російський науковець Г. Дмитрієв, виховання полікультурності – це тривалий процес, як і виховання інших людських якостей. У своєму полікультурному становленні як учитель, так і учень проходять кілька щаблів і рівнів:

1. Толерантність – початковий і дуже важливий етап, на якому в індивіда розвивається терпимість до культурних розбіжностей і ліберальне ставлення до них, навіть якщо на перший погляд вони здаються неприємними й абсурдними; формування готовності сприймати відхилення від загальноприйнятих стандартів оцінки та розуміння їх відносності. Можливо, протест проти несправедливості та дискримінації ще не буде активним, але толерантна людина вже не братиме участі в образах людини, чимось відмінної від інших, не здійснить щодо неї насильницьких чи жорстоких дій.

2. Розуміння та прийняття іншої культури – для вчителя цей рівень означає вивчення та надання підтримки культурним розбіжностям, з якими діти приходять до школи; розуміння різних культур і стилів навчання; сприйняття іншокультурної ідентичності учня як сили, переваги, а не проблеми; визнання відмінності як поштовху до того, щоб навчити інших розуміти та приймати культурний плюралізм. Кожен учень повинен бачити, що вчитель не заперечує

його унікальність, а ставиться до неї з розумінням і бажанням більше дізнатися та краще її зрозуміти.

3. Повага до культурних розбіжностей – цей рівень полікультурного становлення передбачає високу оцінку культурних розходжень. Такий учитель прагне внести в навчання ознайомлення з елементами іншої культури, викликати інтерес до них; залучити батьків до відповідних заходів і запевнити їх у повазі до культури їхньої дитини; намагається виховати толерантність і повагу до іншої культури в інших учнів.

4. Ствердження культурних розбіжностей – це найскладніший рівень полікультурного становлення, який передбачає активну позицію. Педагог може проводити дискусії про чутливість до культурних розбіжностей, підтримувати впевненість в учнів-представників меншин. Для кожного школяра встановлюватиме однаково високі навчальні очікування; критично рефлексуватиме будь-які свої вчинки задля виявлення своєї можливої упередженості; шукатиме причини та зміст наявних в учнів стереотипів [5, 47].

Таким чином, полікультурна компетентність учителя може виявлятися у різних видах діяльності, зокрема в активному захисті багатокультурної освіти у межах освітнього закладу, у межах суспільства. Наприклад, побачивши освітню нерівність у школі, вчитель може поліпшити становище за допомогою розроблення полікультурного курікулуму, зміст якого буде співвідноситися з усіма учнями. Інші освітяни відчувають обов'язок бути відданими захисниками меншин у комітетах чи об'єднаннях, сповідувати ідеї полікультурності у стінах навчального закладу та студентського містечка. Багато вчителів беруть участь у проведенні досліджень у галузі полікультурної освіти, диверситивності та соціальної справедливості.

Наразі Американська Асоціація Коледжів Освіти Вчителів закликає всі вищі навчальні заклади до здійснення реформ у системі підготовки вчителів усіх рівнів у відповідь на зміни у демографічному складі шкіл. У своїх рекомендаціях для коледжів, де готують учителів, акцентується увага на таких важливих аспектах, як соціокультурний, мовний, когнітивний і академічний [16]. Зупинимось на них докладніше.

Соціокультурний аспект передбачає врахування зв'язку між складними соціальними відносинами та культурними практиками людей як у навчальній аудиторії, так і в суспільстві [22, 211]. Вплив соціокультурних чинників на учнів із національних меншин виявляється у вивченні іншої культури, оволодінні другою мовою, формуванні поглядів на світ, засвоєнні змісту освіти, адаптації власних знань до знань більшості, яка домінує. Майбутні вчителі повинні розуміти та підтримувати процес адаптації культурно та мовно диверситивних учнів (КМД) до іншої культури шляхом взаємоприспосовування (*mutually adaptive way*); налагоджувати зв'язки між первинними культурними знаннями дітей і новим культурним, зокрема й шкільним оточенням.

Учителі мають професійно чітко та недвозначно навчати норм, вірувань і очікувань у контексті школи та суспільства загалом і водночас стверджувати цінність культурного спадку учнів, їхніх попередньо набутих знань і володіння рідною мовою. Для цього майбутніх учителів необхідно навчити досліджувати процес власної соціалізації в певній культурі, і на цій основі формувати уявлення і ставлення до КМД учнів і професійну відповідальність перед ними та їхніми сім'ями. Майбутні вчителі мають навчитися перевіряти обґрунтованість впливу чинників своєї культури на особисті переконання та практичну діяльність, цінувати та доносити до інших багатий культурний спадок представників інших культур.

Мовний аспект. Підготовка вчителів має містити вивчення й аналіз теорій і рівнів володіння другою мовою. Вони (вчителі) повинні розуміти необхідність вивчення мов національних меншин і вміти надавати пояснення цими мовами. Цей аспект є важливим, оскільки рідна мова та пов'язана з нею пізнавальна активність є вирішальними в досягненні академічних успіхів КМД учнів, оволодінні ними другою мовою. Майбутні вчителі мають використовувати рідну мову КМД учнів у процесі навчання й водночас забезпечувати вивчення англійської мови й інших академічних дисциплін.

Когнітивний аспект. Підготовка вчителів повинна спрямовувати їх на глибоке розуміння процесів пізнавальної активності всіх учнів. Майбутні вчителі мають навчитися адаптувати навчальний план, викладання й оцінювання до учнів із національних меншин та сприяти академічним успіхам усіх без винятку школярів.

Академічний аспект. Багатокультурна освіта майбутніх учителів має забезпечувати розуміння взаємозалежності між методами викладання та культурою й мовою диверситивних учнів, що безпосередньо впливає на їхні академічні успіхи. Викладання має спиратися на теорію та методологію, розроблені спеціально для КМД учнів.

Таким чином, урахування соціокультурного, мовного, когнітивного та академічного аспектів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в університетах США може стати запорукою підготовки професіоналів, здатних ефективно працювати в багатокультурному оточенні, сприятиме культурно-чутливому навчанню учнів-вихідців із національних меншин. Американська дослідниця Ж. Гей, вживаючи поняття культурно-чутливого (culturally-responsive) навчання, зазначає, що воно передбачає використання вчителем знань про культури і пов'язний з ними досвід, взаємозв'язки та стилі навчання диверситивних учнів, що здатне зробити процес навчання більш ґрунтовним і ефективним.

Етнографічні дослідження є цінною практикою у полікультурній підготовці вчителів. Дослідження, здійснені у громадах, із яких походять учні, допомагають краще зрозуміти реалії життя дітей. Ця форма діяльності має довготривалий ефект,

сприяє кращому розумінню кожної дитини та перенесенню цього досвіду на роботу в школі. Американський науковець А. Віллегас пропонує сім способів ознайомлення вчителів з культурами своїх учнів, зокрема: домашні візити, спілкування з представниками громади, розмова з батьками, спостереження за дітьми у школі та за її межами для визначення зразків поведінки, пов'язаних із приналежністю до певної культури, проведення інтерв'ю з учнями, відвідування подій (свят) у громаді тощо [27, 580].

З огляду на це можна сказати, що університети, які готують учителів, повинні приділяти пильну увагу діяльності та досвіду, описаним вище, для виховання культурно компетентного вчителя-професіонала, здатного стати провідником полікультурної освіти та захисником інтересів усіх без винятку школярів. Як стверджує американський учений Д. Рід, нині потреба в полікультурній освіті у школах і програмах підготовки вчителів є «напевне, найважливішим питанням» [23, 29].

Як зазначив американський філософ і педагог Д. Д'юї, потреба в освіті очевидна, а прагнення змінити звички та схильності настільки невідкладне, що ігнорувати їх неможливо, «поки штучно, поза оточуючим середовищем, готуватимемо особистість до співжиття у спільноті, доти не зможемо виявити, наскільки успішні наші зусилля. І якщо людство зробило крок уперед в усвідомленні того, що головною цінністю будь-якої установи є люди, ми можемо сподіватися, що цей крок назустріч буде зроблено і в роботі з молоддю» [6, 11].

Узагальнюючи викладені у статті матеріали, можемо дійти висновку, що головна увага у реформуванні університетської освіти США приділяється проблемі освіти майбутніх педагогів в умовах диверсифікованості американського суспільства. Програми університетської освіти, форми й методи їх реалізації спрямовані на підготовку висококваліфікованих педагогічних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного суспільства, забезпечувати рівність шансів на якісну освіту для усіх категорій і груп населення.

Список використаних джерел:

1. Болгаріна В., Лоценова І. *Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти.* – 2002. – №1. – С. 2-6.
2. Веселова В. *Переможці й переможені, або Основна проблема американського суспільства // Управління освітою.* – 2003. – Липень (13/14). – С. 18–20.
3. Глузман О.В. *Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому й національному контексті // Освіта Донбасу.* – 2007. – №3 (122). – С. 56–59.
4. Джуринский А.Н. *История педагогики: Учеб. Пособие.* – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
5. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование, 1999.* – 208 с. – Библиогр.: С. 192–197.
6. Д'юї Дж. *Демократія і освіта.* / Пер. з англ. І. Босак. – Львів: Літопис, 2003. – 289 с.
7. Заболотна О.А. *Американський досвід шкільної соціалізації: спостереження і роздуми.*

- 2007. – Київ: Інсайт – плюс, 2008. – 167 с. – Бібліогр.: С. 135-148.
8. Ковальчук О.С., Голік Л.О. Теорія і практика полікультурної освіти в сучасній школі Росії. – Луцьк: Надстир'я, 2003. – 175 с. – Бібліогр.: С. 170–173.
 9. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 35-42.
 10. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
 11. Чертюк Л.П. Диалог культур – основний принцип полікультурного образования // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. – Черкаси, 2005. – С. 76–77.
 12. Якса Н.В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього простору: Навч. посіб. для студ. вчз. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 312 с.
 13. American Association of Colleges for Teacher Education. No One model American. A Statement on Multicultural Education-<http://www.aacte.org/About/multiculturaledstatement.pdf>
 14. American Association of Colleges for Teacher Education. Windspread Conference 'Preparing Teachers for Diverse students' // <http://www.johnsonfdn.org/03conferences>
 15. Banks J.A. Approaches to Multicultural Reform. In: J.A. Banks, C.A. Banks, eds. Multicultural Education: Issues and Perspectives. – Boston: Allyn and Bacon, 1999. – P. 3-31.
 16. Commette on Multicultural Education. Educators' Preparation for Cultural and Linguistic Diversity: A Call to Action <http://www.aacte.org/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf>
 17. Garcia R.L. Education for cultural Pruralism: Global Roots Stew. – Bloomington: Phi Delta Kappa, 1981. – 36 p.
 18. Gay G. Building cultural bridges: A bold proposal for teacher education // Education and Urban Society. – 1993. – №25 (3). – P. 285-289.
 19. Gollnick D. M., Chinn P.C. Multicultural education in a pluralistic society. – 6th ed. – New York: Merrill, 2002. – 300 p.
 20. Jennings L.B., Smith C.P. Examining the role of critical inquiry for transformative practices: two joint case studies of multicultural teacher education // Teacher College Record. – 2002. – V. 104(3). – P. 456-481.
 21. Langston University Teacher Education Program. School of Education and Behavioral Studies //<https://www.universities.com> / On Campus / Langston University
 22. Moll L.C. Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach / R. Beach, J.L. Green, M.L. Kamil (Eds.). Multidisciplinary perspectives on literacy research. – Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1992. – P. 211-244.
 23. Reed D.F. Multicultural Education for preservice students // Action in Teacher Education. – 1993. – №15(3). – P. 27-34.
 24. Villegas A.M. Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond. – Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. – 1991. – P. 568-599.
 25. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity / K. Zeichner, S. Melnick, and M. L. Gomes (eds.). Currents of preservice teacher education. – New-York: Teachers College Press. – 1996. – P. 133-175.