

УДК 378:373.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209311>**Іван БАХОВ,***orcid.org/0000-0002-8379-199X*

доктор педагогічних наук,

завідувач кафедри іноземної філології та перекладу

Міжрегіональної Академії управління персоналом

(Київ, Україна) *bakhov@ukr.net*

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАНАДИ

У статті висвітлено теоретичні висновки канадських учених щодо підготовки майбутніх учителів для роботи в поліетнічному середовищі; представлено аналіз структури, організаційних засад, термінів й зміст педагогічної практики в поліетнічному освітньому середовищі Канади. Наголошується на необхідності аналізувати культурні стереотипи, подолання яких уже під час педагогічної практики безпосередньо впливає на становлення полікультурної свідомості особистості й сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному шкільному середовищі. Для забезпечення особистісної зорієнтованості педагогічного процесу й урахування соціокультурних особливостей як передумови полікультурного виховання школярів канадські науковці пропонують майбутнім учителям упродовж педагогічної практики забезпечувати діалогічність взаємодії, створювати можливості для ознайомлення з «культурно іншими», зосереджувати увагу на подоланні соціокультурних суперечностей. Виокремлено компоненти педагогічної практики, які справляють найсуттєвіший вплив на формування професійно-педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів, їх підготовку до фахової діяльності в полікультурному середовищі Канади. Серед них концептуальним є представлення полікультурності як основоположного принципу навчально-виховної взаємодії в нормативно-правовому забезпеченні педагогічної практики; вивчення культурної своєрідності учнів та її врахування в навчально-виховному процесі; цілеспрямована діяльність із практичного втілення змістових напрямів глобального й соціального виховання, які передбачають ознайомлення учнів із різноманіттям культур і формування їх полікультурної компетентності; інтеграція полікультурного компонента до змісту дисциплін за фахом; навчально-методичний супровід педагогічної практики, спрямований на засвоєння знань, формування вмій і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя в полікультурному шкільному середовищі.

**Ключові слова:** поліетнічний, професійна освіта, освітнє середовище, полікультурне виховання, підготовка учителів, педагогічна практика.

**Ivan BAKHOV,***orcid.org/0000-0002-8379-199X*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Head of the Chair of Foreign Philology and Translation

Interregional Academy of Personnel Management

(Kyiv, Ukraine) *bakhov@ukr.net*

## TEACHING PRACTICE OF FUTURE HUMANITIES TEACHERS IN MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CANADA

The article highlights the theoretical findings of Canadian scholars on preparing future teachers to work in a multi-ethnic environment. The analysis of the structure, organizational principles, terms and content of pedagogical practice in the multiethnic educational environment of Canada is presented. It is emphasized that cultural stereotypes need to be analyzed, and their overcoming in the pedagogical practice directly influences the formation of multicultural personality consciousness and contributes to the effective preparation of the future teachers for professional activity in the multicultural school environment.

To ensure the personality orientation of the pedagogical process and take into account socio-cultural features as a prerequisite for multicultural education of students, Canadian scientists offer future teachers to provide dialogic interaction during pedagogical practice, to create opportunities for familiarization with cultural differences and other cultural activities. In the article are distinguished the components of pedagogical practice that have the most significant influence on the formation of professional and pedagogical multicultural competence of future teachers, their preparation for professional activity in the multicultural environment of Canada.

Among them is the conceptual representation of multiculturalism as a fundamental principle of educational interaction in the normative-legal provision of pedagogical practice; study of students' cultural identity and their incorporation in

*the educational process; purposeful activities for the practical implementation of the content areas of global and social education, which provide students with the diversity of cultures and the formation of their multicultural competence; integration of the multicultural component into the content of disciplines in the specialty; educational and methodological support of pedagogical practice, aimed at mastering of knowledge, formation of skills and skills necessary for the professional activity of the teacher in a multicultural school environment.*

**Key words:** *multiethnic, vocational education, educational environment, multicultural education, teachers training, pedagogical practice.*

**Постановка проблеми.** У Канадській системі педагогічної освіти впродовж останніх десятиліть відбувалися реформи, що спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах. Діяльність шести факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, характеризується інтеграцією наукової роботи та викладання. Усі члени університетської спільноти: і науковці-викладачі, і студенти є своєрідними учнями, які розширюють свої знання за допомогою досліджень та відкриттів, і водночас учителями, оскільки передають свої знання іншим.

Професійна педагогічна освіта Канади розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителю певного набору теоретичних знань та розвиток практичних умінь і навичок. Підготовка майбутніх учителів у Канаді спрямована на ознайомлення з передовими світовими педагогічними стратегіями, педагогічний пошук, усвідомлення закономірностей і принципів навчального процесу, вдосконалення прийомів, форм, методів і засобів організації навчального середовища, розвиток педагогічного мислення, а також усвідомлення необхідності здійснення педагогічного аналізу, самоаналізу та самоконтролю за власною фаховою діяльністю.

Однією з вимог, які ставить канадське суспільство перед системою професійної педагогічної освіти, є відповідність знань і вмінь майбутніх учителів потребам і реаліям педагогічної діяльності сьогодення; компетентності, необхідної сучасним учителям початкової та середньої школи в системі загальноосвітньої школи, що вимагає вдосконалення академічних програм на постійній основі. Педагогічна практика майбутніх учителів як обов'язкова складова їхньої професійної освітньої підготовки залишається недостатньо висвітленою у наукових дослідженнях.

**Аналіз досліджень.** Проблема полікультурної освіти знайшли відображення у працях таких дослідників, як Бубнов Є.Г. (Бубнов, 2009), Войналович Л.П. (Войналович, 2007), Гуренко О.І. (Гуренко, 2014), Погребняк В. (Погребняк, 2012),

Сейко Н.А. (Сейко, 1997), Хома Т. (Хома, 2018), Цимбрило С.М. (Цимбрило, 2011), Якса Н. В. (Якса, 2007) та ін. Розвиток концепцій виховання в багатонаціональному середовищі в Канаді та США обґрунтовано в працях канадських вчених-педагогів (М. Ешворт, Д. Беррі, Д. Коннер, П. Горські, Ф. Генрі, Р. Калін, М. Ледох, К. МакЛеод, К.Мудлі, та американських теоретиків Д. Бенкс, С. Беннет, Р. Гарсія, С. Грант, Д. Гей, М. Гібсон, Г. Гіру, Д. Голднік, Д. Кумінз, Д. Линч, С. Мей, Д. Равіч, К. Слітер, де представлені філософські, культурологічні та педагогічні основи, уточнено поняття, цілі, принципи полікультурної освіти, запропоновано шляхи втілення полікультурної освіти, прийоми і методи навчання та виховання в полікультурному середовищі, визначено критерії ефективності полікультурної освіти у США і Канаді.

Окремим аспектам розвитку школи і педагогіки Канади та США присвячено дослідження українських науковців І. Білецької, О. Гончаренко, Я. Гулецької, І. Гушлевської, О. Зіноватної, Т. Кошманової, С. Лук'янчук, Н. Мукан, В. Погребняка, О. Слоновської (Слоновська, 2011), А. Чирви, К. Шихненко (Шихненко, 2015), М. Шутової (Шутова, 2004).

**Мета статті.** Висвітлити структуру, організаційні засади, терміни й зміст педагогічної практики та її роль в підготовці майбутніх учителів в університеті для роботи в поліетнічному освітньому середовищі Канади.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна педагогічна підготовка вчителя у вищій школі Канади нині характеризується значною практичною спрямованістю, ще більш підсиленою реформуванням системи педагогічної освіти країни на межі ХХ-ХХІ століть (Иванова, 2002: 12, 21, 23). Поглиблення практичної зорієнтованості цієї підготовки базується на компетентнісному підході, передбачає можливість мобілізувати набуті знання, вміння й навички у професійній діяльності, що перетворюється на цінний, успішний, результативний і відтворюваний досвід, пов'язаний із реалізацією завдань навчання і виховання (Canadian Multiculturalism, 1985: 119) і відбувається в річищі наукової дискусії навколо проблеми пошуку оптимального

поєднання теорії і практики в підготовці вчителів, що зумовлена дихотомією знань, здобутих під час навчання у вищі, та знань, умінь і навичок, засвоєних в результаті практичної діяльності в шкільному класі (Crenshaw, 1993: 7-8). З одного боку, «...академічні дисципліни все ще залишаються центральним елементом програм підготовки вчителя» (Alvord, 1999: 330), з іншого, саме поняття «теорія» поступово розширюється завдяки включенню до розуміння наукового знання, здобутого професійними дослідниками в наукових установах, практично зорієнтованих, перевірених і водночас теоретично узагальнених знань, сформованих у результаті впровадження гіпотез, виведених із досвіду вчителями-практиками, чи «шкільними дослідниками» (Crenshaw, 1993: 7). У зв'язку із цим канадські науковці пропонують кілька шляхів посилення практичної складової підготовки майбутніх учителів, зокрема, через здійснення науково-педагогічних досліджень на основі безпосереднього (експериментального) вивчення навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів (Bakhov, 2014), підготовку професійних портфоліо як засобу поєднання зовнішніх теоретичних знань, власних висновків і відповідей на питання, що впливають із практичної участі в діяльності школи (Asante, 1980).

Зазначимо, що тривалість педагогічної практики, як правило, визначається вчительськими асоціаціями спільно з вищими навчальними закладами відповідно до положень про сертифікацію вчительської професії, декларацій шкільних рад і угод про співпрацю з університетами чи коледжами в кожній окремій провінції, і тому може значно відрізнятись (від 2 (Asante, 1980: 32) до 15 (Cole, 2003: 24) тижнів на навчальний рік. Наприклад, Міністерством освіти й Учительською Асоціацією провінції Манітоба встановлено, що «...сертифікація вчителя для роботи в загальноосвітніх закладах провінції передбачає проходження ним за період навчання педагогічної практики в школі тривалістю щонайменше 24 тижні» (Шутова, 2004: 14); водночас, можна говорити про певну уніфікованість змісту й вимог до неї.

Стисло схарактеризуємо педагогічну практику як форму підготовки майбутніх учителів на прикладі Університету Квінс (Кінгстон, Онтаріо). Підготовка бакалавра освіти (навчання за основною, не екстернатною, програмою здобуття (першої) вищої освіти) передбачає чотирирічний курс із вибором наприкінці першого року спеціалізації: початкова й молодша (до 6 класу) чи середня й старша (7-12 класи) загальна освіта. Співробіт-

ництво університетів Квінс і Трент (Перерборо, Онтаріо) дає змогу студентам оволодіти подвійними спеціальностями: бакалавр мистецтв / освіти, бакалавр наук / освіти, бакалавр музичного мистецтва / освіти, бакалавр комп'ютерних наук / освіти (Софій). При цьому практика в загальноосвітніх закладах упродовж перших трьох років навчання складає щонайменше 7 тижнів, на четвертому курсі практика в школі й альтернативна практика триває 15 тижнів (Cole, 2003: 24).

Кожна педагогічна практика розпочинається з кількох «днів орієнтації», присвячених з'ясуванню організаційних питань, уточненню завдань, консультаціям із керівниками від університету й школи, отриманню й підготовці необхідних довідок і документації тощо. Упродовж першого року навчання педагогічна практика, оскільки спеціалізацію ще не обрано, рівномірно розподіляється між початковою чи молодшою та старшою школою, причому майбутні вчителі мають широкі можливості для її проходження: від половини навчального дня й до повного тижня чи будь-якої їх комбінації; єдиною умовою є попереднє планування перебування в школі на початок навчального року. Під час другого й третього років навчання практика проводиться у шкільних класах відповідно до спеціалізації майбутніх учителів, можливість вибору студентом часу її проходження зберігається (Шихненко: 2015).

*Випускна (розширена) практика* впродовж останнього року навчання у вищі складається з 12 тижнів у загальноосвітніх навчальних закладах, розподілених за трьома блоками від початку навчального року до лютого-березня; на відміну від попередніх практик, термін її проведення регламентується університетом. Цікавим і корисним компонентом практичної підготовки впродовж четвертого курсу є так звана «альтернативна практика» тривалістю в три тижні, зміст якої обирається студентами відповідно до власних інтересів із таких варіантів: *суспільне виховання в етнокультурній громаді; мистецтво й драматургія як засоби й середовище виховання* (на базі творчих гуртків, студій та ін.); *екологічне виховання й збереження навколишнього середовища* (у виїзному натуралістичному таборі); *міжнародна співпраця в полікультурному контексті* (проводиться в інтернаціональних школах або за межами Канади й зосереджується на вивченні / викладанні культурологічних курсів та іноземних мов); *позашкільне й експериментальне виховання* (передбачає участь у роботі позашкільних освітньо-виховних, культурних, інших закладів: музеїв, галерей, наукових установ (які працюють

із молоддю, наприклад, обсерваторій, зоопарків, акваріумів, космічних центрів тощо)); *освітній менеджмент; навчання й виховання дітей, які потребують підвищеної педагогічної уваги та з особливими потребами* (асоціальні, з вадами фізичного і психічного розвитку, його затримкою, інваліди й ін.); *соціальна робота й глобальне виховання* (загальні проблеми освіти й виховання у світовому масштабі, освіта як умова забезпечення соціальної справедливості); *навчання й виховання обдарованих дітей* (психолого-педагогічна діагностика, участь в експериментальних програмах, розроблення методик і навчально-виховна робота з такими дітьми) (BUENO center: 2020). Якщо в *Університеті Квінс* усі майбутні вчителі беруть участь в альтернативній практиці, хоча й обирають її спрямування, то, наприклад, в *Університеті Британської Колумбії* (Погребняк, 2012:11) чи *Педагогічному Інституті Університету Торонто* до цього виду практики допускаються тільки найкращі студенти за рекомендаціями шкіл і керівників від вишу (Asante, 1980: 31).

Охарактеризуємо нормативно-організаційне й змістове наповнення педагогічної практики на прикладі тих елементів її навчально-методичного забезпечення, які, вважаємо, безпосередньо стосуються професійної підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади.

У методичному посібнику з педагогічної практики *Університету Квінс* і в деяких джерелах (Погребняк, 2012), окрім нормативно-регулюючих документів або витягів із них, організаційних засад, викладу прав, обов'язків і вимог до студентів-практикантів, пояснення змісту й завдань, системи оцінювання, методичних рекомендацій і порад, уміщено розділ «*Рівність і практика педагогічної діяльності*», у якому розкриваються питання расової, соціальної, культурної, гендерної рівності під час навчально-виховної взаємодії учасників педагогічного процесу з опорою на чинні нормативно-правові акти Канади, провінції, університету, вчительських спілок і шкільних рад і на прикладах, що ілюструють ці положення й можливі випадки їх порушення.

Завданнями педагогічної практики передбачено вивчення соціокультурних особливостей і культурної своєрідності учнів, які слід урахувати під час подальшої організації навчально-виховної взаємодії у класному колективі та її індивідуалізації з окремими дітьми, через спостереження за діяльністю школярів, безпосереднє спілкування з ними та з педагогічними працівни-

ками й родиною, використання тестових методів психолого-педагогічної діагностики.

Упродовж педагогічної практики важливими критеріями оцінювання результативності викладання навчальних дисциплін за фактом студентів визначено забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграцію соціокультурного змісту як засобу гуманітаризації навчально-виховного процесу, а також відповідність дібраного матеріалу й методики його подачі освітньо-виховним потребам і культурним очікуванням дітей. Окрім того, під час педагогічної практики майбутні вчителі втілюють виховний компонент у зміст діяльності школи, зокрема й розділи та напрями глобального й соціального виховання, що передбачають розвиток усвідомлення власної культурної ідентичності, ознайомлення з культурною різноманітністю Канади та світу й спрямовані на формування полікультурної компетентності учнів.

Водночас канадські науковці здійснюють послідовний моніторинг і конструктивну критику недоліків у практичній підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному просторі загальноосвітньої школи, зокрема, з-поміж її вад називають: розбіжності між змістом академічних курсів теоретичного навчання в університеті й знаннями, вміннями та навичками, яких вимагає практична діяльність учителя (Tate, 1994:7-8); брак професіоналізму й невідповідності керівників практики від школи в галузі полікультурного виховання і, як наслідок, ігнорування ними цього напрямку соціально-педагогічної діяльності; стереотипну зосередженість професійно зорієнтованої діяльності студентів під час практики на змісті й методиці навчальних дисциплін, які ними викладаються; недостатню увагу шкільному колективу й громаді як середовищу становлення й розвитку особистості та її полікультурної свідомості; відсутність або недостатність особистісної спрямованості педагогічного процесу, що виявляється в неврахуванні майбутніми вчителями соціокультурних характеристик школярів. Наприклад, Д. Бріцман розкриває культурні стереотипи, подолання яких уже під час педагогічної практики, на думку вченої, безпосередньо впливає на становлення полікультурної свідомості особистості й сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному шкільному середовищі: (1) *усе залежить від учителя*, (2) *учитель як експерт* і (3) *вчитель від народження* (Britzman, 1991).

(1) *Усе залежить від учителя*. Дослідниця стверджує: «...усе – і процес учіння, і виклад навчального матеріалу, й соціальна взаємодія

учасників педагогічного процесу – все це перебуває у сфері впливу й відповідальності вчителя; при цьому його ізольована позиція в класі вважається нормою» (Britzman, 1991: 62). Відомо, вчителеві доводиться мати справу не тільки з викладанням навчального предмета, а й із будь-якими соціально-культурними ситуаціями, які виникають у середовищі класу, і він повинен бути підготовлений до їх раціонального розв'язання та усвідомлювати необхідність розкриття виховного значення кожної з них для своїх учнів. У зв'язку з цим Д. Бріцман зауважує: «До того часу, поки вчитель не контролюватиме соціально-культурну ситуацію і взаємини між учнями в класі, повноцінний навчально-виховний процес у ньому неможливий; окрім того, якщо вчитель не контролюватиме учнів, останні контролюватимуть учителя» (Britzman, 1991: 203). Отже, на думку вченої, у процесі педагогічної освіти повинно наголошуватися на необхідності соціально-культурного контролю з боку вчителя, а не тільки на викладанні певних навчальних предметів окремо від соціокультурного середовища школярів і ситуації в класі, а впродовж педагогічної практики майбутні вчителі повинні оволодівати потрібними для цього вміннями й навичками керівництва класом.

(2) *Учитель-експерт.* Д. Бріцман доводить, що цей культурний стереотип ґрунтується на уявленні, що «вміння навчати й виховувати означає знання матеріалу навчального предмета» і спонукає майбутніх учителів до пошуку «швидких і правильних рішень» (Britzman, 1991). При цьому компетентність учителя розуміється як сукупність відповідей на конкретні питання з навчальної дисципліни, які, замість того, щоб конструюватися на основі цілеспрямованої пізнавальної діяльності з опорою на цінності, інтереси й ідеологію, засвоюються в якості готових інструментів. Цей стереотип «виправдовує» незбалансованість педагогічної освіти в питаннях підготовки майбутніх учителів до викладання предметів за фахом і формування їхньої компетентності в галузі соціально-педагогічної діяльності, готовності до взаємодії і здійснення виховного впливу на учнів, що в подальшому спричинює суттєві недоліки під час проходження студентами педагогічної практики.

(3) *Учитель від народження.* За Д. Бріцман, цей культурний стереотип втілює думку, що «вчителем народжуються», він від природи володіє талантом і вміннями, необхідними для педагогічної діяльності. Відповідно до цього положення, саме впродовж педагогічної практики в школі з'ясовується, чи здатний майбутній учитель навчати й виховувати, і тільки «справжні» вчителі

спроможні успішно її проходити. Іншими словами, як не іронічно це щодо вчительської професії, вказаний культурний стереотип базується на ідеї, що навчити навчати й виховувати неможливо. Дослідниця узагальнює: «Більше, ніж будь-які інші стереотипи, домінування переконаності в тому, що «вчитель створює себе сам», призводить до нівелювання й знецінювання педагогічної теорії та будь-яких спроб результативної підготовки педагогів і, відповідно, соціально-культурної зумовленості педагогічної професії» (Britzman, 1991: 205).

У контексті практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі й подолання зазначених культурних стереотипів інший канадський науковець Р. Сімон виділяє чотири підходи до розуміння її значення та сутності на основі трансформації поняття «педагогічний досвід» як результату педагогічної практики: (1) «досвід як реальний світ педагогічного процесу», (2) «досвід як продукт діяльності», (3) «досвід як випробування характеру», (4) «досвід як результат цілеспрямованих зусиль».

(1) Насамперед, автор розглядає педагогічний досвід як відомості й методики, засвоювані під час участі в нових і різноманітних ситуаціях. Із цієї точки зору, «занурюючись» упродовж практики в реальний світ педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, майбутні вчителі здобувають знання, вміння й навички, потрібні для вчительської професії у відповідних умовах у майбутньому.

(2) За іншим визначенням, досвід – «це особистісна якість, якої майбутній учитель набуває в результаті участі в реальній справі» (Shweder, 1991: 125). За цим визначенням, досвід – це «позитивний чинник особистісного й професійного розвитку, що втілюється в ціннісних міжособистісних контактах, професійних звичках, ставленнях і вміннях, які в подальшому знаходять не формальне, а практичне педагогічне втілення» (Shweder, 1991: 125). Результатом взаємодії з представниками різних культур у шкільному середовищі є формування особистісного ставлення, переконань і загальнолюдських пріоритетів майбутнього вчителя через засвоєння знань про інокультури, а також вплив на його свідомість атмосфери взаємної довіри й поваги.

(3) По-третє, педагогічний досвід є «випробуванням, яке слід пройти і яке потребує тих чи тих свідомих дій», тобто перевіркою можливостей і рис особистості, під час якої з'ясовується, що вчитель уміє й чого ще слід навчитися; в резуль-

таті такого випробування «людина змінюється й удосконалюється особистісно та професійно» (Shweder, 1991:127).

(4) Четверте, Р. Сімон визначає педагогічний досвід також як «знання, вміння й усвідомлення, які кожен розвиває, виходячи з власного розуміння чи пояснення ситуації або сукупності фактів» (Simon, 1999: 128). З цієї точки зору педагогічний досвід не може сприйматися некритично; він усвідомлюється лише тією мірою, якою кожна особистість надає йому значення, спираючись на власну життєву школу і світогляд, тобто з високим ступенем вірогідності різного пояснення й сприймання людьми різного культурного походження.

Тому усвідомлення майбутніми вчителями наведених тлумачень педагогічного досвіду, по-перше, дає змогу подолати стереотипність у практичній підготовці до професійної діяльності в полікультурному середовищі, по-друге, дозволяє уникнути формалізму й перетворити набутий первинний досвід педагогічної взаємодії на позитивний чинник подальшого особистісного й професійного розвитку вчителя, активізувати формування його фахової педагогічної компетентності, зокрема й у галузі полікультурного виховання.

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що для забезпечення особистісної зорієнтованості педагогічного процесу й урахування соціокультурних особливостей як передумови полікультурного виховання школярів канадські науковці пропонують майбутнім учителям упродовж педагогічної практики (1) забезпечувати діалогічність взаємодії, (2) створювати можливості для ознайомлення з «культурно іншими», (3) зосереджувати увагу на подоланні соціокультурних суперечностей.

(1) Підкреслюючи значення діалогу як важливого засобу навчання і виховання в демократичному суспільстві, Г. Жіру стверджує: «Слід наголосити на необхідності демократичних шкільних взаємин, які стимулюють діалог, свободу й можливість для учнів порушувати питання» (Giroux, 1989:43). Роль діалогу підносить і К. Монтесінос: «Конструювання полікультурного знання в шкільному класі не означає діяльності вчителя, який дає ці знання учням готовими; воно передбачає взаємодію людей, які спілкуються, сперечаються і демонструють іншим власну позицію» (Montecinos, 1995:301). Через діалог учасники педагогічного процесу обговорюють і розв'язують питання в такій атмосфері, за якої всі мають змогу бути почутими й рівними, що є неодмінною умовою виховання й навчання в полікультурному середовищі.

(2) Ознайомлення майбутніх учителів із різними культурами під час педагогічної практики, як, власне, й організація роботи в цьому напрямі з учнями, розглядається багатьма канадськими дослідниками як ефективний засіб підвищення чутливості суб'єктів педагогічного процесу до проблем полікультурності, поглиблення розуміння майбутніми вчителями значення різноманітності культур для виховання (Lowe, 2007:130). «Взаємодіючи з іншими культурами, людина може навчитися бачити речі, події й факти під іншим кутом зору, в іншій перспективі. Саме докладаючи зусиль для пошуку «точок дотику» з іншою культурою, ми розширюємо наші власні горизонти, можливо, навіть стираємо межі, які розділяють нас», – так розкриває це значення К. Монтесінос (Montecinos, 1995:300).

(3) Подолання соціокультурних суперечностей, пошук і піднесення спільних культурних особливостей і пріоритетів, заснованих на загальнолюдських цінностях, канадські науковці вважають продуктивним підходом до організації та методики навчально-виховного процесу і шкільного життя загалом. При цьому відмінності культур не слід сприймати, як щось екзотичне чи ігнорувати; навпаки, відмінності мають бути визнані й належно оцінені, саме це дасть змогу враховувати їх і подолати наявні протиріччя для створення більш сприятливих умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному світі школи та, в загальному, рівноправних і справедливих відносин у суспільстві (Lowe, 2007:132).

Наведені теоретичні висновки канадських учених сьогодні знаходять втілення в педагогічній практиці майбутніх учителів. Адже, як зазначає А. Лоув, для практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності в полікультурному шкільному класі недостатньо сказати їм: «Саме таким чином ви повинні реалізовувати полікультурний підхід у навчально-виховному процесі, і якщо ви так робитимете, все вдасться» (Lowe, 2007:144-5).

Наприклад, на педагогічному факультеті *Університету Альберти* розроблено й упроваджено (1995-1997) навчально-методичний супровід педагогічної практики студентів, спрямований на їхню підготовку до фахової діяльності в полікультурному шкільному просторі. Він містить: семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі (1); розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою, інтеграцію полікультурного компонента до змісту навчання, обговорення їх результатів у групах (2); ведення психолого-педагогічних спостережень (3); аналіз і рецензування науково-педагогічних

джерел (4); відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними (5); анкетування та інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів (6); аналіз змісту і навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу (7) (Adeodu, 1997:75-95). Проаналізуємо ці елементи ґрунтовніше.

(1) *Семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі* передбачає 10 занять в університеті (20 аудиторних годин), час їх проведення узгоджується учасниками відповідно до розкладу навчання й педагогічної практики. Брати участь у семінарі можуть студенти різних років навчання й різних напрямів підготовки на добровільній основі. На думку розробників, семінар дає змогу майбутнім учителям зосередитися на питаннях і проблемах полікультурності, спираючись на актуальний досвід взаємодії в полікультурному середовищі під час педагогічної практики, яку вони проходять у цей час, і поділитися своїми думками та обговорити їх у малих групах (Adeodu, 1997:77).

Серед основних завдань семінару визначено такі: виявлення розуміння й ставлення майбутніх учителів до феномену полікультурності; розгляд і аналіз чинників, які слід ураховувати, здійснюючи навчально-виховний процес у полікультурному середовищі школи; ознайомлення з методикою педагогічної взаємодії в умовах культурного різноманіття; розширення вмінь і навичок студентів упроваджувати полікультурний підхід у педагогічний процес, добирати наявні й самостійно створювати специфічні навчально-виховні матеріали й ресурси. За бажанням студентів семінар може зараховуватися як курс за вибором, однак для цього майбутні вчителі повинні виконати додаткові умови: представити порівняльний аналіз п'яти наукових праць із питань виховання в полікультурному просторі та підготувати власну навчально-наукову публікацію з проблеми (Adeodu, 1997:220).

(2) *Розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою* передбачає індивідуальну роботу студента під час практики з укладення (розроблення) сценарію заходу відповідно до змісту діяльності учнів відповідного класу, потрібних підготовчих дій, запрошення інших студентів на його проведення, а також обговорення результатів у групах. Інтеграція полікультурного компонента до змісту навчання здійснюється студентами під час розроблення конспектів і проведення уроків за фахом.

(3) *Ведення психолого-педагогічних спостережень* – тривалий і творчий процес осмислення власного досвіду студента, впродовж якого він аналізує минуле, але водночас відкриває для себе нові перспективи розвитку через особистісну і професійну самоосвіту й удосконалення». Майбутнім учителям пропонується вести щоденник, у якому описувати наявні під час педагогічної практики культурно чи соціально зумовлені ситуації, аналізувати їх вирішення й можливі альтернативні шляхи розв'язання, характеризувати культурні особливості школярів класу, способи їх урахування й використання в навчально-виховному процесі в полікультурному середовищі загальноосвітнього закладу.

(4) *Аналіз і рецензування науково-педагогічних джерел* здійснюється з метою теоретичного вмотивування практичних аспектів у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, забезпечення усвідомлення педагогічного значення культурної різноманітності суспільства й необхідності зусиль для ефективного використання її потенційних можливостей у галузі навчання і виховання молоді.

(5) *Відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними*, спрямовується на ознайомлення майбутніх учителів із практичним досвідом реалізації полікультурного підходу в навчально-виховному процесі та в діяльності культурних громад і позашкільних установ: огляд організації, змістового наповнення й методики з подальшим аналізом досягнень і можливих недоліків, обговоренням результативності виховного впливу.

(6) *Анкетування й інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів* проводиться для з'ясування ставлення до питань культурного різноманіття та їхнього втілення в діяльності школи різних соціальних, культурних груп і окремих осіб з метою пошуку спільної точки зору й узгодження зусиль сім'ї, школи й громади у справі полікультурного виховання учнів. Майбутнім учителям рекомендується попередньо узгоджувати зміст і процедуру дослідження, за підсумками якого складаються висновки й рекомендації, обговорювані на засіданні педагогічної ради освітнього закладу.

(7) *Аналіз змісту й навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу* вважається продуктивним способом активізації полікультурного

мислення й формування полікультурної свідомості майбутніх учителів, оскільки зобов'язує до постійного пошуку можливостей уведення полікультурного компонента до змісту навчальних дисциплін і всіх інших видів діяльності учнів; із іншого боку, наявність і виявлення таких можливостей стимулює студентів до розмірковування над методичними аспектами їх практичної реалізації, чим зумовлюється забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки.

Розглянувши організаційні засади й теоретичні підходи, структуру та зміст педагогічної практики, можемо виокремити ті її компоненти, які, на нашу думку, справляють найсуттєвіший вплив на формування професійно-педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів, їх підготовку до фахової діяльності в полікультурному середовищі Канади. Серед них: (1) концептуальне представлення полікультурності як основоположного принципу навчально-виховної взаємодії в нормативно-правовому забезпеченні педагогічної практики; (2) вивчення культурної своєрідності учнів та її врахування в навчально-виховному процесі; (3) цілеспрямована діяльність із практичного втілення змістових напрямів глобального й соціального виховання, які передбачають ознайомлення учнів із різноманіттям культур і формування їх полікультурної компетентності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту дисциплін за фахом; (5) навчально-методичний супровід педагогічної практики, спрямований на засвоєння (закріплення) знань, формування вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя в полікультурному шкільному середовищі.

Поєднання виявлених компонентів підготовки впродовж педагогічної практики забезпечує цілісність і збалансованість формування складових професійної педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів – вплив на становлення й розвиток *мотиваційно-діяльнісної, предметної і теоретико-методичної готовності* до професійної діяльності в умовах полікультурності Канади.

На підставі дослідження процесу становлення й розвитку теорії та практики підготовки вчителя до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі в історії соціальної й освітньої систем Канади, розкриття й аналізу провідних ідей і підходів канадських учених до цієї підготовки, можемо узагальнити сутнісні характеристики, зміст і структуру сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі у вигляді теоретичної

моделі. При цьому за основу її побудови беремо чотирикомпонентну структуру педагогічного процесу вищої школи у складі *цільового, змістового, операційно-діяльнісного й аналітико-результативного компонентів*. Крім цього, до моделі включено суб'єктів педагогічного процесу підготовки та соціокультурні й організаційно-педагогічні умови забезпечення її результативності.

*Цільовий компонент* містить мету й завдання підготовки як передбачення її прогнозованих результатів відповідно до соціальних потреб в освітній галузі, зумовлених наявним різноманіттям культурного складу канадського суспільства.

*Змістовий компонент* відображує основні знання, уміння й навички, необхідні для результативної професійної діяльності вчителя в полікультурному середовищі, зокрема володіння фактичними відомостями про різноманіття культур, традиції й менталітет різних народів тощо, а також обізнаність із філософсько-методологічними засадами й теорією полікультурного виховання, методичні вміння й навички інтегрувати полікультурний компонент до змісту виховання й освіти, здійснювати соціокультурну діагностику, аналізувати й утілювати її результати у навчально-виховному процесі й ін.

*Операційно-діяльнісний компонент* розкриває методи, форми й засоби діяльності вищої педагогічної школи Канади і США, насамперед ті, які є специфічними з точки зору підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, хоча не обмежується ними.

*Аналітико-результативний компонент* утілює бажаний результат підготовки майбутнього вчителя – формування його професійної педагогічної полікультурної компетентності як інтегрованої єдності полікультурної свідомості, глибоких знань культурної різноманітності, а також можливості здійснювати навчально-виховний процес на полікультурних засадах.

*Суб'єктами процесу підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі* є студенти і викладачі педагогічного закладу освіти, учні й учителі загальноосвітніх шкіл, представники шкільних рад, учительських асоціацій і спілок, культурних громад.

*Соціокультурними й організаційно-педагогічними умовами* забезпечення ефективності підготовки визначено: (1) реалізацію цілісного підходу в полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях соціальної структури канадського суспільства; (2) соціально-культурологічну спрямованість



змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграцію полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін; (5) забезпечення неперервності фахової педагогічної підготовки майбутнього вчителя у галузі полікультурного виховання.

Отже, функціонування сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади і США до професійної діяльності в полікультурному середовищі підпорядковується суспільно зумовленій потребі формування *професійної полікультурної педагогічної компетентності*, а її ефективність забезпечується єдністю взаємозумовлених компонентів, що визначається спільною метою діяльності й активною взаємодією суб'єктів, а також низкою соціокультурних і організаційно-педагогічних умов.

**Висновки.** Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, комплексне вивчення сучасної науково-методичної системи фахової підготовки майбутнього вчителя в педагогічній освіті Канади до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої

школи дає підстави для визнання її ефективною, що зумовлює доцільність і перспективність упровадження позитивного канадського досвіду в умовах вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції держави до світового та європейського співтовариства. Представлений аналіз праць американських і канадських дослідників свідчить про тенденцію вважати початок ХХІ століття водночас найбільш вдалим і складним періодом для полікультурної підготовки фахівця, зокрема вчителя. Усі основні національні організації, що мають відношення до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видачі свідоцтв про підвищення кваліфікації, тепер мають чіткі вимоги до компетенції вчителя для роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нами в аналізі тенденцій щодо змін у Канадських програмах підготовки вчителів у коледжах і університетах, курикулумах і політиці навчальних закладів на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображення основних вимог цілей та завдань полікультурної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бубнов Є. Г. Підготовка майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів в Автономній республіці Крим : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Республік. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2009. 20 с.
2. Войналович Л. П. Розвиток національної освіти у полікультурному середовищі України в 20-30-х роках ХХ століття. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вип. 13, ч. 2. Ялта : РВВ КГУ, 2007. С. 23–27.
3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія ; М во освіти і науки України, Бердянський держ. пед. ун т. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 588 с.
4. Иванова Т. В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2002. 300 с.
5. Погребняк В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн. *Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка*. 2012. Вип. 54. С. 69–75.
6. Сейко Н. А. Освіта як провідник мобільності у поліетнічному організмі. *Шлях освіти*, 1997. № 1. С. 13–17.
7. Слоновська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2011. 21 с.
8. Софій О. До проблеми освіти національних меншин України. URL : [http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi\\_3.htm](http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi_3.htm).
9. Хома Т. Формування культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей в умовах поліетнічного середовища. *Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія* / За заг. ред. Товканець Г.В. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
10. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 ; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. Дрогобич, 2011. 22 с.
11. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дисертація канд. пед. наук : 13.00.01, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 200 с.
12. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті – 1990-ті рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун- т. Київ, 2004. 195 арк.
13. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : Навчальний посібник. Житомир : ЖДУ, 2007. 312 с.
14. Adeodu, Rachel Adenike. Teachers Understandings of Educating in Culturally Diverse Context : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Rachel Adenike Adeodu. – Edmonton, Alberta, Canada : University of Alberta : Department of Elementary Education, 1997. 221 p.

15. Alvord, Lori., Cohen Van Pelt, E. *The Scalpel and the Silver Bear: The First Navajo Woman Surgeon Combines Western Medicine and Traditional Healing*. Bantam, 1999. 224 p.
16. Asante, M. *Afrocentricity. The Theory of Social Change*. Trenton, NJ : Africa World Press. 1980.
17. Bakhov I. S. *Dialogue of Cultures in Multicultural Education*. *World Applied Sciences Journal* 29(1). 2014. P. 106–109.
18. Britzman D. P. *Decentring Discourses in Teacher Education : or, the Unleashing of Unpopular Things*. *Journal of Education*. 1991. № 173(3). P. 60–80.
19. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder). URL : <http://buenocenter.org/>.
20. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). URL : <http://laws-lois.justice.gc.ca>.
21. Cole, Michael. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Harvard University Press. 2003. 394 p.
22. Crenshaw, K. *Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew* / M.J. Matsuda, C.R. Lawrence, R. Delgado, & K.W. Crenshaw / *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. Boulder, CO: Westview Press. 1993. P. 111–132.
23. Giroux, H., & Simon, R.I. *Popular culture, schooling and everyday life*. MA: Bergin & Garvey, 1989. 359 p.
24. Lowe, Amber Kathleen. *Teacher Candidates' Perspectives on Teacher Education and Critical Multiculturalism : Thesis for Master of Education Degree* / Amber Kathleen Lowe. Kingston, Ontario, Canada : Faculty of Education, Queen's University, 2007. 157 p.
25. Montecinos C. *Cultural as an Ongoing Dialog : Implications for Multicultural Teacher Education*. *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* / [Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (eds.)]. New York : State University of New York Press, 1995. P. 291–308.
26. Shweder, R. A. *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Mass.: Harvard University Press, 1991. 354 p.
27. Simon, T. W. *Racists versus anti-Semites? Critical race theorists criticized*/T.W. Simon. *Newsletter on Philosophy, Law, and the Black Experience*. 1999. 98(2). P. 1–11.
28. Tate, W.F. *From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy?* *Urban Education*. 1994. 29. P. 245–269.

#### REFERENCES

1. Bubnov Ye.H. *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do polietnichnoho vykhovannya molodshykh shkolyariv v Avtonomniy respubliki Krym: [Preparation of future teachers for polyethnic education of younger students in the Autonomous Republic of Crimea]* Abstract of Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Yalta, 2009. 20 p. (in Ukrainian)
2. Voynalovych L.P. *Rozvytok natsional'noyi osvity u polikul'turnomu seredovyschi Ukrayiny v 20–30-kh rokakh XX stolittya [The Development of National Education in the Multicultural Environment of Ukraine in the 20-30s of the XX Century]* *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Ser.: Pedahoika i psykholojiya*. V. 13, P. 2. Yalta, 2007. pp. 23–27. (in Ukrainian)
3. Hurenko O. I. *Polikul'turna osvita maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv: teoretyko-metodychnyy aspekt: monohrafiya. [Multicultural education of future social educators: theoretical and methodical aspect: monograph]* Berdyans'k. Publisher Tkachuk O.V. 2014. 588 p. (in Ukrainian)
4. Ivanova, T.V. *Pedahohicheskye osnovy kul'turolohycheskoy podhotovky budushcheho uchytelya [Pedagogical bases of cultural preparation of the future teacher]: Thesis for Doctor of Science dissertation*. Volhohrad, 2002. 300 p. (in Russian).
5. Pohrebnyak V. *Formuvannya polikul'turnoho vykhovnoho seredovyscha u vyshchihy pedahohichniy osviti zarubizhnykh krayin. [Formation of multicultural educational environment in higher pedagogical education of foreign countries]* *Pedahohichni nauky* : Poltava. 2012. Vol. 54. pp. 69-75. (in Ukrainian)
6. Seyko N.A. *Osvita yak providnyk mobil'nosti u polietnichnomu orhanizmi. [Education as a mobility conductor in a multi-ethnic organism]* *Shlyakh osvity*, 1997. № 1. pp. 13–17. (in Ukrainian)
7. Slonovs'ka O. B. *Polikul'turna osvita maybutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin u vyshchihy navchal'nykh zakladakh Kanady [Multicultural Education of Future Teachers of Humanities in Higher Education in Canada: Abstract of Thesis for Doctor of Philosophy Degree]*. Zhytomyr, 2011. 21 p. (in Ukrainian).
8. Sofiy O. *Do problemy osvity natsional'nykh menshyn Ukrayiny [To the Problem of Education of National Minorities of Ukraine]* [Electronic resource] Access mode: [http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi\\_3.htm](http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi_3.htm) (in Ukrainian).
9. Khoma T. *Formuvannya kul'tury movlennya studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey v umovakh polietnichnoho seredovyscha. [Formation of speech culture of students of non-philological specialties in conditions of multiethnic environment]* *Pedahohichna osvita i profesiyna pidhotovka v suchasnomu sotsiokul'turnomu seredovyschi: monograph*. Mukachevo. 2018. 302p. (in Ukrainian).
10. Tsymbrylo S.M. *Polikul'turne vykhovannya studentiv v umovakh osvity o-vykhovnoho seredovyscha vyshchoho tekhnichnoho navchal'noho zakladu: [Multicultural upbringing of students in the conditions of educational environment of higher technical educational institution]* abstract of thesis for Doctor of Philosophy Degree. Drohobych, 2011. 22p. (in Ukrainian).
11. Shykhnenko K. I. *Rozvytok teoriiy osvitnikh zmin u pedahohichniy dumtsi SSHA (kinets' XX - pochatok XXI stolittya). [Development of the theory of educational changes in pedagogical thought of the USA (end of XX - beginning of XXI century)]* Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Sumy, 2015. 200 p. (in Ukrainian).
12. Shutova M. O. *Problemy reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity v SSHA (1950-ti - 1990-ti rr.) [Problems of Reforming General Secondary Education in the USA (1950s-1990s)]* Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Kiev. 2004. 195p. (in Ukrainian).

13. Yaksa N. V. Mizhkul'turna vzayemodiya sub'yektiv osvith'ooho protsesu : Navchal'nyy posibnyk [Intercultural interaction of the subjects of the educational process: Textbook] Zhytomyr. 2007. 312p. (in Ukrainian).
14. Adeodu, Rachel Adenike. Teachers Understandings of Educating in Culturally Diverse Context : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Rachel Adenike Adeodu. Edmonton, Alberta, Canada : University of Alberta : Department of Elementary Education, 1997. 221 p.
15. Alvord, Lori., Cohen Van Pelt, E. The Scalpel and the Silver Bear: The First Navajo Woman Surgeon Combines Western Medicine and Traditional Healing . Bantam, 1999. 224p.
16. Asante, M. Afrocentricity. The Theory of Social Change. Trenton, NJ: Africa World Press. – 1980.
17. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences Journal 29 (1). – 2014. – P. 106-109,
18. Britzman D. P. Decentering Discourses in Teacher Education : or, the Unleashing of Unpopular Things / D. P. Britzman // Journal of Education. – 1991. – No 173 (3). – P. 60-80.
19. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder) [Electronic resource] URL: <http://buenocenter.org/>
20. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). <http://laws-lois.justice.gc.ca>
21. Cole, Michael. Cultural Psychology: a once and future discipline. Harward University Press. – 2003. – 394p.
22. Crenshaw, K. Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew/ M.J. Matsuda, C.R. Lawrence, R. Delgado, & K.W. Crenshaw / Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment. Boulder, CO: Wesrview Press. – 1993. – P. 111-132.
23. Giroux, H., & Simon, R.I. Popular culture, schooling and everyday life / H. Giroux, & R.I. Simon. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989. – 359 p.
24. Lowe, Amber Kathleen. Teacher Candidates' Perspectives on Teacher Education and Critical Multiculturalism : Thesis for Master of Education Degree / Amber Kathleen Lowe. – Kingston, Ontario, Canada : Faculty of Education, Queen's University, 2007. – 157 p.
25. Montecinos C. Cultural as an Ongoing Dialog : Implications for Multicultural Teacher Education / C. Montecinos // Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference / [Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (eds.)]. – New York : State University of New York Press, 1995. — P. 291-308.
26. Shweder, R. A. Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology / R. A. Shweder. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1991. – 354 p.
27. Simon, T. W. Racists versus anti-Semites? Critical race theorists criticized/T.W. Simon // Newsletter on Philosophy, Law, and the Black Experience. – 1999. 98 (2). – P. 1-11.
28. Tate, W.F. From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy? / W.F. Tate // Urban Education. 1994. 29. P. 245-269.