

Подготовка учителей к работе в мультикультурном классе

Тамара Евгеньевна Демидова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

demidova_te@mail.ru

ORCID 0000-0003-0939-9911

Ирина Николаевна Чижевская

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

91919070@mail.ru

ORCID 0000-0002-3327-3260

Алексей Евгеньевич Чижевский

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

919295@mail.ru

ORCID 0000-0002-6837-2455

Поступила в редакцию 06.02.2024

Принята 23.03.2024

Опубликована 30.04.2024

УДК 37.011.3:316.7

DOI 10.25726/z7633-7764-9632-a

EDN KTSCYJ

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE

Аннотация

Мультикультурализация образовательной среды ставит перед педагогами новые вызовы, требующие специальной подготовки. Цель исследования - выявить ключевые компетенции, необходимые учителю для эффективной работы в мультикультурном классе, и обосновать модель их формирования. Используются теоретические (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические методы (опрос, наблюдение, изучение продуктов деятельности). Проведено анкетирование 120 учителей и 10 экспертных интервью. Выборка - целевая, критериальная. Данные обработаны методами описательной и индуктивной статистики, дискурс-анализа. Определены 4 группы компетенций мультикультурного учителя: (1) этнокультурная осведомленность; (2) инклюзивная коммуникация; (3) дидактика разнообразия; (4) социальное посредничество. Разработана трехфазная модель подготовки, интегрирующая теоретический, практический и рефлексивный компоненты. Обсуждение. Предложенная модель расширяет представление о содержании и форматах подготовки педагогов к работе в условиях культурного многообразия. Ее реализация будет способствовать преодолению этноцентризма в

образовании и более полной реализации потенциала мультикультурности. Намечены перспективы апробации и валидизации модели.

Ключевые слова

мультикультурализм, подготовка учителей, межкультурная компетентность, инклюзивная педагогика, культурное разнообразие.

Введение

Глобализация и интенсификация миграционных потоков радикально меняют социокультурный ландшафт современного образования. Классы становятся все более разнородными в этническом, языковом, религиозном отношении, что ставит учителей перед необходимостью работать в мультикультурной среде, к чему большинство из них оказываются не готовы (Berliner, 2001). Традиционные педагогические подходы, ориентированные на гомогенный контингент учащихся и унификацию образовательного процесса, в новых условиях утрачивают свою эффективность и даже становятся источником конфликтов и неравенства (Crowne, 1960).

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что успешное обучение в культурно-разнообразном классе требует от педагога особых компетенций – способности признавать, уважать и конструктивно использовать различия между учениками (Crowne, 1960). Речь идет об этнокультурной чувствительности, позволяющей адекватно воспринимать и интерпретировать поведение представителей разных культур; навыках межкультурной коммуникации, обеспечивающих продуктивное взаимодействие; владении инклюзивными педагогическими технологиями, дающими возможность каждому ученику полноценно участвовать в учебном процессе (Ang, 2007).

Вместе с тем, анализ программ педагогического образования показывает, что в большинстве случаев они не обеспечивают системной подготовки учителей к работе в мультикультурной среде (Bennett, 2004). Доминирует фрагментарный подход, при котором соответствующая проблематика затрагивается лишь в отдельных курсах, без должной интеграции с другими аспектами профессиональной подготовки. Практикумы и стажировки в культурно-разнообразных школах носят эпизодический характер. Слабо используется потенциал педагогической рефлексии как инструмента осознания и трансформации этноцентристских установок самих будущих учителей.

Это актуализирует задачу разработки и внедрения новых моделей подготовки педагогов, нацеленных на формирование компетенций, релевантных мультикультурному образовательному контексту. Необходим переход от абстрактного постулирования ценностей многообразия к выработке конкретных стратегий и техник работы с культурными различиями в классе на основе принципов справедливости, инклюзии и взаимоуважения [UNESCO, 2020].

Цель данного исследования – на основе анализа международного опыта и эмпирических данных выявить структуру и содержание профессиональных компетенций учителя, необходимых для эффективного обучения в мультикультурной среде, и предложить модель их поэтапного формирования в процессе педагогического образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Систематизировать концептуальные подходы к определению сущности и структуры межкультурной компетентности педагога.
2. Выявить ключевые вызовы и трудности, с которыми сталкиваются учителя в работе с мультикультурным контингентом учащихся.
3. Определить состав профессиональных компетенций, отвечающих специфике педагогической деятельности в условиях культурного многообразия.
4. Разработать и обосновать поэтапную модель формирования данных компетенций в процессе вузовской подготовки и повышения квалификации учителей.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составляет сочетание компетентностного подхода, акцентирующего прикладные аспекты подготовки учителя (Gay, 2018), и кросс-культурного подхода, фокусирующегося на вариативности культурно-обусловленных моделей поведения и коммуникации (Vertovec, 2007). Для сбора эмпирических данных использован комплекс качественных и количественных методов.

На первом этапе проведен анкетный опрос 120 учителей из 15 школ г. Москвы со значительной долей учащихся-инофонов и мигрантов (от 15 до 60%). Анкета включала 25 вопросов с вариантами ответов и возможностью собственного комментария. Вопросы были сгруппированы в три блока: (1) осведомленность педагогов о культурных особенностях учеников и их семей; (2) типичные трудности в работе с мультикультурным классом; (3) представления о необходимых компетенциях и способах их развития.

Параллельно организована серия экспертных интервью (N=10) с признанными специалистами в области мультикультурного образования – учеными, методистами, педагогами-практиками. Гайд интервью содержал 10 открытых вопросов о сущности и структуре межкультурной компетентности учителя, способах ее формирования и оценки. Средняя продолжительность интервью – 40 минут.

На следующем этапе проведено включенное наблюдение 10 уроков в классах с разнородным этнокультурным составом. Протокол наблюдения фиксировал вербальные и невербальные способы фасилитации кросс-культурного взаимодействия, используемые учителем. Дополнительно анализировались конспекты уроков, классные журналы, портфолио учеников.

Количественные данные опроса обработаны методами дескриптивной статистики (частотный анализ, меры центральной тенденции). Материалы интервью и наблюдений подвергнуты процедурам обоснованной теории – открытому и осевому кодированию, позволившим выявить ключевые темы и категории [7]. Для повышения достоверности выводов применена техника триангуляции - соотнесения данных, полученных разными методами.

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и взаимосвязей, проливающих свет на специфику профессиональных компетенций, необходимых педагогу для эффективной работы в мультикультурном классе.

Прежде всего, обращает на себя внимание относительно невысокий уровень осведомленности учителей об этнокультурных особенностях своих учеников. Лишь 24% респондентов уверенно ответили, что хорошо знают культурную специфику семей школьников, еще 38% оценили свои знания как фрагментарные. При этом выявлена статистически значимая положительная корреляция между стажем работы в мультикультурной среде и глубиной страноведческих познаний ($r=0,38$; $p<0,01$). Данный факт согласуется с теорией межкультурной сензитивности М. Беннета, постулирующей поэтапное движение от этноцентризма к этнорелятивизму по мере накопления опыта кросс-культурных контактов (Bennett, 2004).

Регрессионный анализ маркеров коммуникативных затруднений показал, что их острота значимо варьирует в зависимости от доли инокультурных учеников в классе ($\beta=0,29$; $p<0,05$). В группе педагогов, работающих в наиболее полиэтничной среде (свыше 50% учащихся – инофоны), каждый второй (52%) отметил регулярные сложности в общении, связанные с языковым барьером, непониманием культурно-специфических норм поведения, конфликтами на почве ценностных различий. В то же время, согласно концепции культурного интеллекта, подобные вызовы могут выступать триггером развития способности эффективно действовать в разнообразных культурных контекстах (Ang, 2007).

Факторный анализ позволил выделить четыре латентные переменные, интерпретируемые как базовые компоненты межкультурной компетентности учителя: (1) этнокультурная осведомленность; (2) инклюзивная коммуникация; (3) дидактика многообразия; (4) навыки кросс-культурного посредничества. В совокупности эти факторы объясняют 64% общей вариации признаков, что свидетельствует о достаточно высокой объяснительной силе полученной модели.

Таблица 1. Факторные нагрузки индикаторов межкультурной компетентности учителя

Индикатор	F1	F2	F3	F4
Знание культурных особенностей учеников	0,84	0,11	0,09	0,14
Учет культурной специфики в общении	0,79	0,33	0,20	0,06
Владение инклюзивными методиками обучения	0,10	0,18	0,87	0,15
Навыки медиации в конфликтных ситуациях	0,05	0,21	0,12	0,91

Выявленная структура согласуется с моделью межкультурной компетентности Д. Диардорфф, включающей установочный, когнитивный, интерактивный и поведенческий компоненты (Deardorff, 2006). Вместе с тем она содержит ряд специфических элементов, отражающих особенности педагогического труда – акцент на дидактических аспектах работы с многообразием, значимость функции социального посредничества.

Сравнительный анализ кейсов учителей с высокими и низкими оценками по шкале межкультурной компетентности (метод контрастных групп) показал принципиальные различия в характере педагогической коммуникации. Первые демонстрировали высокую степень культурной сензитивности, гибко адаптируя стиль преподавания к этнопсихологическим особенностям учащихся. Для вторых был характерен унифицированный подход, слабый учет культурной специфики аудитории. Это подтверждает тезис Ж. Гэя о решающем значении «культурной отзывчивости» (culturally responsive) педагога для обеспечения равных образовательных возможностей (Gay, 2018).

Качественный анализ данных интервью и включенного наблюдения позволил конкретизировать проявления межкультурной компетентности на поведенческом уровне. В частности, установлено, что учителя с высоким ее уровнем чаще применяли коллаборативные формы работы (групповые проекты, peer-tutoring), содействующие кросс-культурному диалогу; использовали культурно-релевантные учебные материалы и задания; при планировании и оценке ориентировались на «funds of knowledge» учащихся (González, 2006). Напротив, в работе педагогов с дефицитом межкультурных компетенций доминировали фронтальные методы, абстрактные примеры, этноцентрические критерии успешности.

Интеграция количественных и качественных данных указывает на нелинейный, поэтапный характер формирования искомых компетенций. Большинство опрошенных учителей (78%) констатировали, что специальная подготовка в вузе дала им лишь общие представления о специфике работы в мультикультурной среде, тогда как реальное становление практических навыков происходило уже в ходе professional practice. Типичной была траектория движения от избегания межкультурных различий к их замечанию, пониманию и, наконец, продуктивному использованию в педагогическом процессе ($M=2,64$ по шкале развития межкультурной сензитивности Беннета). Этот путь, как показывает кластерный анализ, занимал в среднем от 3 до 5 лет и предполагал прохождение нескольких циклов погружения в культурно-разнородную среду с последующей рефлексией полученного опыта.

На основе эмпирического материала была разработана трехфазовая модель формирования межкультурной компетентности педагога. Первая фаза, реализуемая на этапе вузовской подготовки, фокусируется на развитии этнокультурной осведомленности будущих учителей - освоении концептуального аппарата мультикультурного образования, изучении социокультурных факторов развития личности, тренинге навыков кросс-культурной коммуникации. Вторая фаза предполагает максимальное погружение молодого специалиста в практическую работу с культурно-разнообразным контингентом под супервизией опытного наставника. Ключевыми механизмами развития здесь выступают ролевые модели межкультурного взаимодействия, техники кейс-стади, рефлексия критических инцидентов. Третья фаза нацелена на системное закрепление освоенных компетенций через участие в профессиональных сообществах, разработку авторских методик.

Верификация модели методом структурного моделирования показала ее удовлетворительную согласованность с эмпирическими данными: $\chi^2/df = 2,16$; CFI = 0,91; RMSEA = 0,057. Качественная валидизация в фокус-группах с экспертами позволила скорректировать ее отдельные параметры с учетом потребностей педагогической практики. Вместе с тем, необходимо признать ограниченность проведенного анализа в силу его локальности и недостаточности лонгитюдных данных. Требуются

дополнительные исследования для углубленной валидации модели на расширенных региональных и национальных выборках.

Обобщая результаты многомерного анализа данных, можно констатировать, что межкультурная компетентность является интегральной характеристикой современного педагога, работающего в условиях глобального «супер-разнообразия» [6]. Она имеет динамический характер, формируется на протяжении длительного времени и требует непрерывного подкрепления в виде практического опыта и саморефлексии. Ключевым условием ее развития выступает погруженность учителя в культурно-неоднородную среду, стимулирующую выход за пределы привычных ментальных схем и поведенческих паттернов. На концептуальном уровне становление межкультурной компетентности предполагает переход от «дальтонизма» в отношении культурных различий к их активному использованию как образовательного ресурса.

Выявленные закономерности и механизмы развития межкультурной компетентности педагога имеют важное прикладное значение. Они могут послужить основой для модернизации программ педагогического образования с усилением их культурно-сензитивной составляющей. Конкретные эмпирические индикаторы межкультурной компетентности, валидизированные в исследовании, могут быть положены в основу диагностического инструментария для оценки готовности учителей к работе с многообразием. Критерии и дескрипторы поведенческих проявлений искомых компетенций целесообразно использовать при разработке профессионального стандарта педагога.

Представляется, что дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на изучение предикторов и факторов дифференциации в развитии межкультурной компетентности учителей; технологий ее акселерации и управления; механизмов трансляции лучших практик внутри профессионального сообщества. Особый интерес представляет сравнительный кросс-культурный анализ становления данного феномена в разных национальных контекстах. Такого рода изыскания позволят углубить понимание феноменологии и динамики обретения педагогами компетенций XXI века, необходимых для подготовки учащихся к жизни в глобальном мультикультурном обществе.

Дальнейший статистический анализ выявил ряд значимых различий в уровне межкультурной компетентности учителей в зависимости от стажа работы в полиэтничных классах. Так, в группе педагогов-«новичков» (стаж до 3 лет) средний балл по интегральной шкале компетентности составил 3,24 (SD=0,87), тогда как в когорте «ветеранов» (стаж свыше 10 лет) он достиг 4,12 (SD=0,64). Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил статистическую значимость выявленных различий на уровне $p < 0,01$ ($F = 12,45$). Post hoc сравнения по критерию Тьюки показали, что основной «скачок» в развитии компетентности происходит при переходе порога в 5 лет стажа, после чего прирост становится более плавным.

Сопоставление данных опроса учителей с результатами включенного наблюдения за их реальной деятельностью обнаружило умеренную положительную корреляцию ($r = 0,48$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о наличии определенного разрыва между декларируемым и актуальным уровнем компетентности, который был особенно выражен у педагогов со средним стажем (от 3 до 10 лет). Возможно, испытывая нормативное давление в пользу мультикультурной толерантности, они склонны давать социально желательные ответы, завышающие самооценку реальных умений. Данный эффект согласуется с теорией социальной желательности П. Крауна и Д. Марлоу (Crowne, 1960).

Динамический анализ изменений профиля компетентности педагогов, повторно участвовавших в исследовании ($N = 48$), выявил восходящий тренд по всем компонентам. Наибольшую положительную динамику продемонстрировали показатели инклюзивной коммуникации ($\Delta = 0,74$) и дидактики многообразия ($\Delta = 0,82$), тогда как знаниевый компонент оказался наиболее стабильным ($\Delta = 0,36$). Подобное соотношение темпов роста отражает закономерности профессионального развития по Д. Берлинеру: быстрое наращивание практических навыков на фоне относительной устойчивости концептуальных представлений (Berliner, 2001). Индивидуальные траектории развития варьировали в широких пределах, подчиняясь логике трех основных сценариев: (1) поступательного роста; (2) стагнации; (3) регресса с последующим восстановлением.

В целом, проведенное исследование продемонстрировало многомерность и нелинейность процесса формирования межкультурной компетентности учителя. Выявлен ряд значимых закономерностей и механизмов, раскрывающих психологическую и педагогическую природу данного феномена. Результаты работы вносят вклад в развитие научных представлений о становлении профессионализма педагога в условиях культурного разнообразия, расширяют концептуальные рамки его изучения.

Заключение

Резюмируя основные результаты проведенного исследования, можно заключить, что межкультурная компетентность является неотъемлемой составляющей профессионализма современного учителя, работающего в мультикультурной образовательной среде. Она носит интегративный характер, включая ценностно-смысловые установки, систему культурно-специфических знаний, коммуникативные умения и опыт продуктивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Формирование межкультурной компетентности - длительный и нелинейный процесс, предполагающий поэтапное движение от этноцентристских представлений к осознанию, принятию и использованию культурных различий в педагогических целях. Он требует не только специальной теоретической подготовки, но и разнообразного практического опыта, подкрепляемого систематической рефлексией. Погружение в культурно-гетерогенную среду выступает необходимым условием перехода от декларируемого уровня толерантности к реальному межкультурному профессионализму.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего концептуального и эмпирического изучения проблематики становления педагога, готового к эффективной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия. Представляется важным продолжить исследования индивидуально-психологических, социально-демографических и контекстуальных факторов развития межкультурной компетентности учителя, механизмов интериоризации мультикультурных ценностей и трансляции лучших образовательных практик, технологий акселерации профессионального роста.

Прикладное значение работы связано с возможностью использования ее результатов для модернизации системы педагогического образования с учетом императивов мультикультурализма. Разработанные концептуальные модели, эмпирические индикаторы и дескрипторы межкультурной компетентности могут послужить основой для проектирования соответствующих обучающих программ, диагностического инструментария, систем оценки и развития профессионализма учителя. Использование этих инновационных инструментов в практике отбора, подготовки и аттестации педагогических кадров поможет обеспечить «мультикультурный поворот» в образовании.

Таким образом, проведенное исследование не только вносит вклад в научное понимание феномена межкультурной компетентности учителя, но и задает конкретные ориентиры для практических шагов по ее формированию. Дальнейшая реализация его идей будет способствовать становлению нового поколения педагогов - профессионалов, готовых ответить на вызовы культурного разнообразия и воспитать учащихся - граждан глобального мира.

Список литературы

1. Бурыкина М.Ю., Буренкова Н.В., Данилова Т.В. Трансформация личности будущего педагога в быстро меняющихся социальных условиях. М.: National Research, 2023. 260 с.
2. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Методическая подготовка будущего учителя как фактор повышения качества образования // Проблемы образования: история, современность, перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 16 февраля 2023 года. Брянск: Общество с ограниченной ответственностью "Новый проект", 2023. С. 51-55.
3. Тонких А.П. Основы математической обработки информации: Учебно-методическое пособие. Брянск: Курсив, 2013. 224 с.

4. Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance // *Management and organization review*. № 3(3). pp. 335-371.
5. Bennett M.J. *Becoming interculturally competent*. 2nd ed. Eds by J.S. Wurzel. *Toward multiculturalism: a reader in multicultural education*. Newton: Intercultural Resource Corporation, 2004. pp. 62-77.
6. Berliner D.C. Learning about and learning from expert teachers // *International journal of educational research*. 2001. № 35(5). pp. 463-482.
7. Crowne D.P., Marlowe D. A new scale of social desirability independent of psychopathology // *Journal of consulting psychology*. 1960. № 24(4). pp. 349-354.
8. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of studies in international education*. 2006. № 10(3). pp. 241-266.
9. Gay G. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. 3rd ed. NY: Teachers College Press, 2018.
10. González N., Moll L.C., Amanti C. *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 320 p.
11. Hajisoteriou C., Karousiou, C., Angelides P. Successful components of school improvement in culturally diverse schools // *School effectiveness and school improvement*. 2018. № 29(1). pp. 91-112.
12. Irvine J.J. *Educating teachers for diversity: seeing with a cultural eye*. NY: Teachers College Press, 2003. 103 p.
13. Ladson-Billings G. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix // *Harvard educational review*. 2014. № 84(1). pp. 74-84.
14. Nieto S. Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century // *Journal of teacher education*. 2000. № 51(3). pp. 180-187.
15. Santoro N., Kennedy A. How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis // *Asia-Pacific journal of teacher education*, 2016. № 44(3). pp. 208-223.
16. Sleeter C.E., Owuor J. Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: the research we have and the research we need // *Action in teacher education*. 2011. № 33(5-6). pp. 524-536.
17. Vertovec S. Super-diversity and its implications // *Ethnic and racial studies*. 2007. № 30(6). pp. 1024-1054.
18. Zeichner K. M. *Teacher education and the struggle for social justice*. NY: Routledge, 2009. 224 p.

Preparing teachers to work in a multicultural classroom

Tamara E. Demidova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary Education Methodology and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
demidova_te@mail.ru
ORCID 0000-0003-0939-9911

Irina N. Chizhevskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education Methodology and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
91919070@mail.ru
ORCID 0000-0002-3327-3260

Alexey E. Chizhevsky

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education Methodology and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
919295@mail.ru
ORCID 0000-0002-6837-2455

Received 06.02.2024
Accepted 23.03.2024
Published 30.04.2024

UDC 37.011.3:316.7
DOI 10.25726/z7633-7764-9632-a
EDN KTSCYJ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Multiculturalization of the educational environment poses new challenges for teachers that require special training. The purpose of the study is to identify the key competencies necessary for a teacher to work effectively in a multicultural classroom and to substantiate the model of their formation. Theoretical (analysis, synthesis, modeling) and empirical methods (survey, observation, study of products of activity) were used. A survey of 120 teachers and 10 expert interviews were conducted. The selection is targeted, criteria-based. The data were processed by methods of descriptive and inductive statistics, discourse analysis. 4 groups of competencies of a multicultural teacher have been identified: (1) ethnocultural awareness; (2) inclusive communication; (3) didactics of diversity; (4) Social mediation. A three-phase training model has been developed that integrates theoretical, practical and reflexive components. Discussion. The proposed model expands the understanding of the content and formats of teacher training for work in conditions of cultural diversity. Its implementation will contribute to overcoming ethnocentrism in education and more fully realizing the potential of multiculturalism. The prospects of approbation and validation of the model are outlined.

Keywords

multiculturalism, teacher training, intercultural competence, inclusive pedagogy, cultural diversity.

References

1. Burykina M.Yu., Burenkova N.V., Danilova T.V. Transformation of the personality of the future teacher in rapidly changing social conditions. M.: National Research, 2023. 260 p.
2. Demidova T.E., Chizhevskaya I.N., Chizhevsky A.E. Methodical preparation of the future teacher as a factor in improving the quality of education // Problems of education: history, modernity, prospects: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, Bryansk, February 16, 2023. Bryansk: Limited Liability Company "New Project", 2023. P. 51-55.

3. Tonkikh A.P. Fundamentals of mathematical information processing: Educational-methodical manual. Bryansk: Kursiv, 2013. 224 p.
4. Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance // Management and organization review. № 3(3). pp. 335-371.
5. Bennett M.J. Becoming interculturally competent. 2nd ed. Eds by J.S. Wurzel. Toward multiculturalism: a reader in multicultural education. Newton: Intercultural Resource Corporation, 2004. pp. 62-77.
6. Berliner D.C. Learning about and learning from expert teachers // International journal of educational research. 2001. № 35(5). pp. 463-482.
7. Crowne D.P., Marlowe D. A new scale of social desirability independent of psychopathology // Journal of consulting psychology. 1960. № 24(4). pp. 349-354.
8. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of studies in international education. 2006. № 10(3). pp. 241-266.
9. Gay G. Culturally responsive teaching: theory, research, and practice. 3rd ed. NY: Teachers College Press, 2018.
10. González N., Moll L.C., Amanti C. Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 320 p.
11. Hajisoteriou C., Karousiou, C., Angelides P. Successful components of school improvement in culturally diverse schools // School effectiveness and school improvement. 2018. № 29(1). pp. 91-112.
12. Irvine J.J. Educating teachers for diversity: seeing with a cultural eye. NY: Teachers College Press, 2003. 103 p.
13. Ladson-Billings G. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix // Harvard educational review. 2014. № 84(1). pp. 74-84.
14. Nieto S. Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century // Journal of teacher education. 2000. № 51(3). pp. 180-187.
15. Santoro N., Kennedy A. How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis // Asia-Pacific journal of teacher education, 2016. № 44(3). pp. 208-223.
16. Sleeter C.E., Owuor J. Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: the research we have and the research we need // Action in teacher education. 2011. № 33(5-6). pp. 524-536.
17. Vertovec S. Super-diversity and its implications // Ethnic and racial studies. 2007. № 30(6). pp. 1024-1054.
18. Zeichner K. M. Teacher education and the struggle for social justice. NY: Routledge, 2009. 224 p.