

Anna Klim-Klimaszewska, Ewa Jagiełło

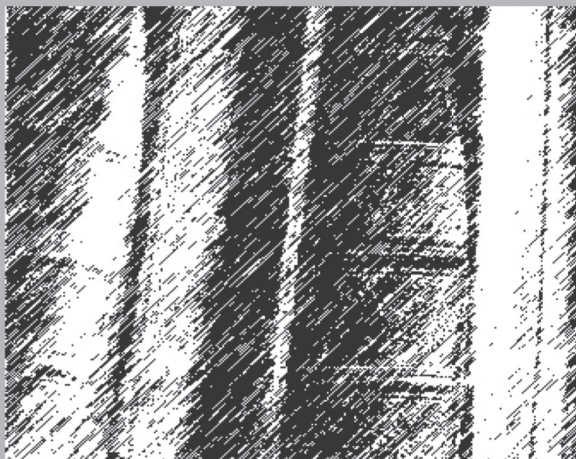
Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym

Chowanna 2, 193-202

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, EWA JAGIEŁŁO

Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym

Kindergarten teacher in a multicultural society

Abstract: The article presents the issues of the functioning of a teacher in a multicultural society. Attention was drawn to teaching cultural competence, cultural content and their role in pre-school education, the use of multicultural issues in teacher's education.

Key words: teacher, preschool, society, multicultural.

Edukacja to główna siła napędowa gospodarczego i społecznego rozwój społeczeństw. Wejście Polski do Unii Europejskiej i związana z tym reforma oświaty sprawiły, że dostęp do edukacji rozszerza się daleko poza edukację obowiązkową. Istotną sprawą staje się edukacja dotycząca zagadnień europejskich, dlatego też proces ten należy rozpocząć już w przedszkolu. Praktyka pokazuje, że wielu nauczycieli przedszkoli traktuje integrację Polski z Unią Europejską jako wyzwanie edukacyjne. Zaangażowanie w sprawy edukacji europejskiej wyrażane jest poprzez opracowywanie autorskich programów wychowania przedszkolnego, tworzenie przedszkoli o profilu europejskim oraz współpracę z przedszkolami z innych państw europejskich.

Każde przedszkole powinno być miejscem dla dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo, miejscem, w którym rozumiane są i cenione różnice pomiędzy dziećmi. Szczególnego znaczenia zatem nabierają kompetencje kulturowe nauczycieli przedszkoli.

Kompetencje kulturowe zdefiniowane są jako zestaw zachowań, postaw i działań, które umożliwiają efektywną pracę w sytuacjach międzykulturowych (Cross et al., 1989; Isaacs, Benjamin, 1991). Jest to integracja wiedzy na temat osób i grup ludzi i transformacja tej wiedzy do określonych standardów, polityk, praktyk i postaw używanych w odpowiednich środowiskach kulturowych w celu poprawy jakości życia (Davis, 1997). Kompetencje kulturowe nauczyciela przedszkola to zdolność do skutecznego wychowywania i nauczania dzieci, które pochodzą z różnych kultur (Diller, Moule, 2005). Owe kompetencje kształtowane są między innymi w toku edukacji artystycznej i kulturalnej oraz dzięki uczestnictwu w kulturze. Posiadanie kompetencji kulturowych stanowi o kapitale intelektualnym, którego elementami składowymi są: kapitał ludzki, strukturalny, społeczny i relacyjny.

Kompetencje kulturowe nie tylko pozwalają na pełnowymiarowe uczestnictwo w kulturze, lecz także kształtują zdolność podejścia do świata w sposób otwarty, kreatywny, tolerancyjny, krytyczny i refleksyjny. Tak rozumiane kompetencje kulturowe wspierają (na wszystkich poziomach: jednostkowym, grup społecznych i społeczności) kapitał społeczny, blisko powiązany z takimi kwestiami, jak relacje społeczne, mechanizmy komunikacji, skłonność do współpracy, aktywność obywatelska, zaufanie społeczne. Kompetencje kulturowe wspierają również kapitał relacyjny oraz wiążą się z postawą otwartości rozumianej jako ciekawość świata, a więc skłonność do nauki i odkryć oraz umiejętność efektywnego funkcjonowania w środowisku zawodowym, co jest istotne w procesie budowy kapitału ludzkiego. Istotną kompetencją o silnych podstawach kulturowych jest także zmysł przedsiębiorczości. Budowa wymienionych postaw u członków jednego społeczeństwa stanowi więc

o wkładzie kultury danego kraju w budowę kapitału intelektualnego Europy.

Na powstanie kompetencji kulturowych wpływa pięć elementów: różnorodność wartości, zdolność kulturowej samooceny, świadomość „dynamiki” interakcji w kulturze, instytucjonalizacja wiedzy kulturowej oraz zrozumienie różnorodności między kulturami i w ich obrębie. Kompetencje powinny znaleźć odzwierciedlenie w strukturze postaw, polityki i usług.

Docenianie różnorodności oznacza akceptację i poszanowanie różnic. Dzieci pochodzą z bardzo różnych środowisk, a ich zwyczaje, myśli, sposoby komunikowania się, wartości i tradycje się różnią. Mówi się nawet o kulturze rodzinnej. Są społeczeństwa, w których ojciec zamieszkuje w innym miejscu, a centralną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa brat matki. Gdy na zaproszenie z przedszkola odpowiada wujek dziecka, nauczyciel musi rozumieć, że jest to zgodne ze strukturą rodziny, wynikającą z ich rodzimych tradycji. Akceptując te kulturowe tradycje, nauczyciel może poprawić swoje relacje z dzieckiem i jego rodziną, musi bowiem uszanować nie tylko różnice między kulturami, lecz także różnorodność w ich obrębie. Członkowie poszczególnych społeczności narażeni są na oddziaływanie różnych kultur. Przedszkole, telewizja, książki i wiele innych elementów środowiska mają możliwość wielokulturowych wpływów. Zakłada się, że wspólna kultura dzielona jest między poszczególnych członków grup rasowych, językowych i religijnych. Większe grupy korzystają ze wspólnych doświadczeń historycznych i geograficznych. Powszechnie uważa się, że rasa jest konstrukcją społeczną, w której zachowania i postawy kojarzone są z właściwościami fizycznymi. Jednakże w obrębie jednej grupy mogą funkcjonować osoby, które łączy tylko wygląd, język lub przekonania religijne. Asymilacja i akulturacja mogą jednak tworzyć kalejdoskop subkultur w ramach danej grupy rasowej.

Wpływ na kulturę mogą mieć także takie czynniki, jak płeć, miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka. Na przykład rodzina wietnamska z terenów wiejskich może wyemigrować do Polski i wychowywać dzieci w strefie miejskiej. W rezultacie może wychowywać dzieci częściowo w kulturze polskiej i częściowo w wietnamskiej. Uznanie tych wewnętrznych różnic kulturowych jest wyzwaniem dla nauczyciela przedszkola, tym bardziej że w obecnych czasach coraz częściej zdarza się, że nauczyciele pochodzą z innych kultur niż dzieci i ich rodzice. Aby przybliżyć dzieciom, ich rodzicom, nauczycielom i innym pracownikom przedszkola różnorodność kultur, nauczyciele mogą organizować cotygodniowe spotkania z inną rodziną odmienną kulturowo. Podczas tych spotkań uczestnicy dowiadują się o sposobach komunikacji w rodzinie, o tradycjach, również tradycjach kulinarnych. Wiedza ta pomaga

nauczycielom i innym pracownikom przedszkola oraz dzieciom i ich rodzinom zrozumieć różnice kulturowe i wzajemnie je szanować. „Inny” nie oznacza „gorszy”. Od świadomości kulturowej zależą także zachowania nauczyciela, na przykład związane z fizycznym dystansem. Nauczyciel może nie uznawać dotykania dzieci. Ale niektóre z nich mogą błędnie zinterpretować takie zachowanie. Jeśli fizyczne wzmocnienie jest cenione w kulturze dziecka, wówczas dystans nauczyciela może sugerować, że nie lubi on dziecka lub jest na nie zły. Takich nieporozumień można uniknąć dzięki zrozumieniu różnic kulturowych. Nauczyciel świadomy zachowań kulturowych własnych i dziecka może nauczyć się modyfikować je w razie potrzeby.

Zróżnicowanie kulturowe ucieleśniać mogą także instytucje. W tradycyjnych przedszkolach nauka czytania odbywa się na podstawie tekstu drukowanego. Jednakże nie wszystkie dzieci uczą się w ten sposób. W społeczeństwach koncentrujących się na komunikacji ustnej podręczniki mogą w ogóle nie istnieć. W niektórych strukturach kulturowych nie jest używane pojęcie dokładnego czasu. W rezultacie dzieci, których dziedzictwo kulturowe obejmuje te tradycje, mogą mieć trudności, tracić zainteresowanie lub być nieprawidłowo ocenione. Dzieje się tak choćby wtedy, gdy dziecko przyzwyczajone do nauki przez przykład jest zmuszone do nauki przez zapamiętywanie wiedzy. Jeśli dziecko nie przystosowuje się do tego nowego stylu nauki, wówczas może być uznane przez nauczycieli i inne dzieci za mniej zdolne. Nauczyciele przedszkola powinni zatem identyfikować się z problemami takich dzieci i dążyć do opracowania działań niwelujących występujące trudności.

Innym aspektem wielokulturowości, który nauczyciele przedszkoli powinni uwzględniać, jest problem uprzedzeń uwarunkowanych historycznie. Bardzo wyraźnym przykładem tego zjawiska są doświadczenia Afroamerykanów, którzy byli dyskryminowani i nierówno traktowani przez członków dominujących kultur amerykańskich. Te doświadczenia i nieufność są przekazywane z pokolenia na pokolenie i często ignorowane w kulturze białych. W rezultacie mamy do czynienia z nieufnością ludzi białych do członków kultury afrykańskiej. Biały nauczyciel przedszkola, mając w grupie takie dziecko, musi liczyć się z brakiem zaufania ze strony jego rodziców. Najwyraźniej można dostrzec to w przypadku oddziaływań związanych z wychowaniem dziecka. Nauczyciel może być wówczas postrzegany jako osoba, która niszczy rodzinę. Jeśli polityka przedszkola jest modyfikowana w zależności od uzasadnionych obaw wyrażanych przez rodzinę takiego dziecka, to rodzina ta zaczyna się czuć jak ceniony partner w procesie wychowania. Zamiast więc całkowicie opierać się na własnych zasadach kultury, nauczyciele i inni pracownicy przedszkola pozdrawiają członków rodziny i odnoszą się do nich zgodnie z tytułami

właściwymi ich kulturze. Przestrzegają określonych przez rodzinę odpowiednich zasad dotyczących języka ciała, dystansu społecznego i kontaktu wzrokowego. Aby wykluczyć bariery językowe, przedszkole zatrudnia nauczycieli znających język dziecka. Okazując w ten sposób szacunek, nauczyciele i rodziny rozwijają osobiste relacje, co zapewnia bardziej produktywną interwencję w wychowywanie dziecka w przedszkolu (Walker et al., 1985), szczególnie poprzez nieformalne rozmowy podczas przyrowadzania lub odbierania dziecka przez rodziców, rozmowy telefoniczne, wizyty domowe lub biuletyny dla rodziców. Stała komunikacja nauczycieli przedszkola z rodzicami jest ważnym aspektem edukacyjnego postępu dziecka. Zaangażowanie rodziców w proces wychowania przedszkolnego dziecka przyczynia się do jego lepszych osiągnięć. Nauczyciele muszą zatem starać się zrozumieć nadzieje rodziców, ich obawy i sugestie. Jednym ze sposobów uzyskania informacji na temat środowiska kulturowego dziecka może być sondaż, w którym użyje się ankiety przygotowanej w ojczywym języku rodziców dziecka (Moll et al., 1992).

Piąty element kompetencji kulturowych koncentruje się w szczególności na zmianie działań w celu adaptacji norm kulturowych. Praktyki występujące w kulturze powinny być przystosowane do narzędzi służących wychowaniu i kształceniu. Przykład stanowi praca z grupami kulturowymi, w których kult przodków wywołuje u dzieci poczucie obowiązku do podejmowania działań zachowujących wartości tych przodków. Wszystkie dzieci, które są członkami grup mniejszościowych i które doświadczyły dyskryminacji, korzystają z dziedzictwa aktywistów praw obywatelskich. Jeśli w kulturze, do której asymilują dzieci, również kładzie się nacisk na poszanowanie tradycji przodków, wówczas można tak sformułować cele wychowania i kształcenia, aby służyły wszystkim dzieciom. Takie cele mogą pomóc nauczycielom lepiej kontrolować zachowania dzieci. Z kolei zastosowanie odpowiednich treści kulturowych wpłynie na pozytywną zmianę zachowania dzieci. Treści te mogą dotyczyć sztuki, rzemiosła, norm kulturowych.

Rozwijanie kompetencji kulturowych oznacza także poprawę umiejętności międzykulturowych poprzez dostosowanie usług edukacyjnych do kontekstu kulturowego dzieci i ich rodzin. Na pogłębienie kompetencji kulturowych nauczyciela przedszkola wpływa jego wiedza o kulturze, świadomość kulturowa oraz wrażliwość kulturowa. Wiedza o kulturze to znajomość wybranych cech kulturowych, historii, wartości, systemów przekonań i zachowań członków innej grupy etnicznej (Adams, ed., 1995). Świadomość kulturowa to rozumienie innej grupy etnicznej. Zazwyczaj chodzi tu o wewnętrzną zmianę w zakresie postaw i wartości, otwartości i elastyczności w poglądach dotyczących rozwoju poszczególnych dzieci. Świadomość kulturowa musi być uzupełniona wiedzą o kulturze (ibi-

dem). Z kolei wrażliwość kulturowa to wiedza, że różnice i podobieństwa kulturowe istnieją, bez przypisywania im wartości, bez oceniania, czy są lepsze czy gorsze (Texas Department of Health..., 1997). Kompetencje kulturowe umożliwiają działania nauczyciela w różnych kontekstach międzykulturowych wychowania przedszkolnego (Cross et al., 1989).

Znajomość kultury dziecka i jej dynamiki musi być brana pod uwagę w każdym aspekcie funkcjonowania przedszkola, a to oznacza konieczność przeszkolenia całego personelu placówki. Materiał programowy powinien odzwierciedlać pozytywne obrazy wszystkich ludzi i być dostosowany do wykorzystania w każdej grupie. W pełni zintegrowana wiedza o kulturze może wpływać na globalne zmiany we wzajemnych kontaktach, tworzyć pomost pomiędzy szkołą, przedszkolem, domem rodzinnym i społecznością.

Nauczyciel posiadający kompetencje kulturowe jest taktowny i świadomy znaczenia wartości, tradycji, zwyczajów i stylów wychowania dzieci w różnych środowiskach. Jest również świadomy wpływu własnej kultury na interakcje z innymi i uwzględnia to przy planowaniu działań edukacyjnych wobec dzieci i ich rodzin.

Przyjmuje się, że nauczyciele, tak jak rodzice, chcą jak najlepiej dla swoich wychowanków. Chcą, aby wszystkie dzieci czuły się dobrze i komfortowo w swojej społeczności. Jednak każdy nauczyciel wie, że nie wszystkie dzieci są takie same. Pochodzą z różnych środowisk, różnych miejscowości i różnych kultur. Mają też różne umiejętności, mówią różnymi językami, preferują różne wartości, a często zdarza się, że są one inne niż wartości nauczycieli. Nauczyciele bowiem również pochodzą z różnych środowisk, więc posiadają różne umiejętności, wyznają różne wartości. Sposób, w jaki nauczyciel odczuwa owe różnice, może wpływać na atmosferę w grupie przedszkolnej, oddziaływać na osiągnięcia i sukcesy dziecka.

W tym kontekście kompetencje kulturowe są zdolnością do skutecznego reagowania na dzieci z różnych kultur, zachowania godności kulturowych różnic i podobieństw między dziećmi, ich rodzinami i wspólnotami. To zrozumienie ukrytych zasad istniejących w ramach różnych struktur gospodarczych i kulturowych w celu uzyskania produktywnych relacji z dziećmi. Dzieci ze środowisk odmiennych kulturowo i językowo od środowiska dominującego często nie wypadają dobrze w tradycyjnej edukacji. Zagrożone są takimi problemami, jak luki w wiadomościach, nadreprezentacja w szkolnictwie specjalnym, wysoki odsetek braku jakiegokolwiek edukacji (Jencks, Phillips, 1998; Losen, Orfield, eds., 2002; Townsend, 2000).

Właściwie kulturowo zorganizowana grupa przedszkolna to miejsce, gdzie respektowana jest indywidualność, niwelowane są różnice,

a skutki wcześniejszych doświadczeń dzieci są respektowane. To miejsce, w którym każde dziecko czuje się bezpiecznie, komfortowo, jest doceniane i chce się uczyć. Jednak każde dziecko z innej kultury wzbogaca społeczność przedszkolną. Wnosi nowy język, idee, umiejętności, wartości i przekonania. Im więcej dzieci poznają różnic między sobą i podobieństw, tym łatwiej będzie im się zrozumieć i razem funkcjonować.

Treści kulturowe w przedszkolu powinny być wykorzystywane tak często, jak to tylko możliwe. Mogą one dotyczyć następujących aspektów:

- kim jesteśmy;
- w co wierzymy;
- żywność, którą jemy;
- nasze tradycje i uroczystości;
- nasza perspektywa;
- nasz styl uczenia się (Bodley, 1994).

W celu zwiększenia świadomości znaczenia różnorodności kulturowej i właściwego wspierania środowiska kulturowego dziecka w przedszkolu nauczyciele powinni:

1. Regularnie szukać możliwości zwiększenia swoich kompetencji kulturowych poprzez uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach i zajęciach, które pomogą identyfikować stereotypy.
2. Integrować międzykulturowe aspekty komunikacji w procesie wychowania i nauczania.
3. Dostarczać dzieciom książki, mapy, słownictwo, plakaty, gry, filmy i inne materiały, które odzwierciedlają różne kultury.
4. Zachęcać dzieci do dostrzegania nie tylko różnic między kulturami, lecz także podobieństw.
5. Posiadać wiedzę o środowisku kulturowym, z którego pochodzą dzieci.
6. Być kreatywnymi w poszukiwaniu sposobów komunikowania się z dziećmi i ich rodzinami, które słabo posługują się językiem polskim.
7. Unikać stereotypowego myślenia.
8. Pozyskiwać rodziców dzieci odmiennych kulturowo i inne osoby do współpracy w procesie wychowawczo-dydaktycznym.
9. Pomagać dzieciom zrozumieć, że wszyscy mają tożsamość kulturową.
10. Wyeliminować stronniczość kulturową.
11. Nauczyć się i używać słów kluczowych w językach dzieci obcokrajowców.
12. W kontaktach z dziećmi słabo znającymi język polski używać pomocy wizualnych, gestów i fizycznych wzmocnień pozytywnych.
13. Jeśli to możliwe, to informacje dla rodziców w formie pisemnej przekazywać w ich ojczystym języku.

14. Pamiętać, że ograniczenia w znajomości języka polskiego nie świadczą o ograniczeniach intelektualnych dzieci.

Aby w dzisiejszym przedszkolu nauczyciel mógł realizować wskazane zadania, powinien sam poznać swoją własną kulturę oraz kultury innych społeczeństw, zbadać, jak kulturowe perspektywy zderzają się i przenikają zarówno w kontekście codzienności, jak i w procesach wychowania przedszkolnego. Tylko wówczas bowiem będzie w stanie skutecznie komunikować się z dziećmi i ich rodzinami (Le Roux, 1998). Nauczyciele powinni także posiadać umiejętność głębokiego rozumienia kulturowych norm innych niż ich własne. Wrażliwość tę należałoby zaszczerpić w czasie kształcenia uniwersyteckiego (Hunter, 1974), gdyż szczególnie początkujący nauczyciele przedszkola wykazują braki w zakresie „kulturalnego dopasowania” z powierzonymi im dziećmi, co skutkuje problemami zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz wychowanków (Boyer, 1996; Hollins, 1995).

Obecnie na całym świecie dużo mówi się o wielokulturowej perspektywie w programach kształcenia nauczycieli. Większość krajów organizuje kształcenie nauczycieli do nauczania w wielokulturowym społeczeństwie. Jednak prowadzone badania pokazują, że nauczyciele na ogół nie są dobrze przygotowani do radzenia sobie z tą problematyką w sensie zarówno intelektualnym, jak i praktycznym. Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji kulturowej jest zdecydowanie niewystarczające lub w wielu przypadkach nie istnieje w ogóle. Często wielokulturowy składnik stanowi tylko powierzchowny, fragmentaryczny, „symboliczny” i ograniczony dodatek do tradycyjnego kształcenia. W wielu krajach kształcenie kulturowe nadal uważa się za luksus, który nie może być zapewniony z powodu braku nakładów na oświatę, lub za obszar kontrowersyjny politycznie, toteż najczęściej unika się wdrażania takiego kształcenia. Nie można zatem wymagać od nauczycieli skutecznego realizowania treści nauczania wielokulturowego, skoro nie są oni profesjonalnie przygotowani w tym zakresie.

Kształcenie nauczycieli powinno opierać się na założeniu, zgodnie z którym nauczyciel to osoba refleksyjna i empatyczna, czujna i wrażliwa na potrzeby wszystkich dzieci; prawdziwym fundamentem skutecznego nauczania i wychowania dzieci z różnych kultur jest związek między nauczycielem i dzieckiem oparty na wzajemnym zaufaniu, wrażliwości i wzajemnym zrozumieniu potrzeb. Przyszli nauczyciele powinni zatem poznać idee edukacji wielokulturowej i nabyć umiejętności pozwalające na uwzględnianie różnorodności światopoglądów występujących w sali przedszkolnej. Materiały dydaktyczne, używany język, karty pracy, zadania, pomoce edukacyjne, dekoracje w sali, metody nauczania, strategie oceny powinny być bezstronne i „kulturowo przyjazne”. W czasie

studiów przyszli nauczyciele powinni poznać siebie i inne struktury społeczne. Różnorodność kulturową należy uwzględniać w całym programie kształcenia nauczycielskiego. Wrażliwość na kwestie kulturowe powinna stanowić nadrzędne zadanie ogólnej edukacji nauczycieli (Grant, 1994).

Oprócz wiedzy z różnych obszarów tematycznych, treści kształcenia powinny prowadzić do opanowania przez przyszłych nauczycieli przedszkoli różnych metod oraz technik wychowania i nauczania w wielokulturowej grupie dzieci. Chociaż tradycyjne podejście do kształcenia małych dzieci nadal może być użyteczne, to wymagana jest w tej kwestii elastyczność (Garibaldi, 1992). Ponadto przyszli nauczyciele powinni poznać sposoby i style uczenia się dzieci z różnych grup rasowych i etnicznych, nabyć umiejętności modyfikowania tradycyjnych metod wychowania i nauczania dzieci przedszkolnych w duchu współpracy. Umiejętność kształcenia kulturowego może być znacznie większa, gdy nauczyciele wiedzą, jak monitorować postępy dzieci, jak diagnozować ich zalety i wady.

W podejściu nauczyciela do wielokulturowości chodzi przede wszystkim o jego relacje z dziećmi, o jego postawy oraz style nauczania, które mają wpływ na rozwój otwartości dzieci na kultury innych. Takie zorientowane na dziecko podejście, a także wrażliwość na różne wartości i normy poszczególnych dzieci może być przydatne w rozwiązywaniu konfliktów (Corson, 1998).

Kształcenie na studiach oraz praktyki zawodowe mogą być istotne dla wielokulturowego wychowania i kształcenia w przedszkolu, pod warunkiem, że treści wielokulturowości będą uwzględniane w każdym przedmiocie nauczania w szkole wyższej. Nauczyciele muszą być wyczuleni na oczekiwania dzieci z kultur innych niż kultura własna nauczycieli. Szczególne znaczenie ma tutaj praktyka pedagogiczna w różnych przedszkolach, podczas której studenci mogą konfrontować swoją wiedzę z realnymi sytuacjami kulturowymi i etnicznymi w grupach dzieci przedszkolnych. Ten „test rzeczywistości” pomoże przyszłym nauczycielom odpowiednio dostosować i właściwie planować własny styl wychowania i nauczania.

Bibliografia

Adams D.L., ed., 1995: *Health issues for women of color. A cultural diversity perspective*. Thousand Oaks.

- Bodley J.H., 1994: *Cultural anthropology. Tribes, states, and the global system*. Mountain View, Calif.
- Boyer J.B., 1996: *Diversity and the transformation of teacher education*. Paper presented at the 76 Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. St. Louis, 24—28 February 1996.
- Corson D., 1998: *Changing education for diversity*. London.
- Cross T. et al., 1989: *Towards a culturally competent system of care*. Vol. 1: *Georgetown University Child Development Center*. Washington.
- Davis K., 1997: *Exploring the intersection between cultural competency and managed behavioral health care Policy. Implications for state and county mental health agencies*. Alexandria, VA.
- Diller J.V., Moule J., 2005: *Cultural competence: A primer for educators*. Belmont, CA.
- Garibaldi A.M., 1992: *Preparing teachers for culturally diverse classrooms*. In: *Diversity in teacher education. New expectations*. Ed. M.E. Dilworth. San Francisco.
- Grant C.A., 1994: *Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from multicultural teacher education literature*. „Action in Teacher Education”, no. 16.
- Haberman M.J., 1996: *The preparation of teachers for a diverse free society*. In: *Teachers for the new millennium*. Eds. L. Kaplan, R.A. Edelfelt. Washington.
- Hollins E.R., 1995: *Revealing the deep meaning of culture in school learning: Framing a new paradigm for teacher preparation*. „Action in Teacher Education”, no. 17.
- Hunter W.A., 1974: *Antecedents to development of and emphasis on multicultural education*. In: *Multicultural education through competency-based teacher education*. Ed. W.A. Hunter. Washington.
- Isaacs M., Benjamin M., 1991: *Towards a culturally competent system of care*. Vol. 2: *Programs which utilize culturally competent principles*. Washington.
- Jencks C., Phillips M., 1998: *The black-white test score gap: An introduction*. In: *The black-white test score gap*. Eds. C. Jencks, M. Phillips. Washington.
- Jones R., 1999: *Teaching racism — or tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. Staffordshire.
- Le Roux J., 1998: *Multicultural education. What every teacher should know*. Pretoria.
- Losen D., Orfield G., eds., 2002: *Racial inequity in special education*. Cambridge, MA.
- Moll L.C. et al., 1992: *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. „Theory into Practice”, no. 31 (2).
- Texas Department of Health, National Maternal and Child Health Resource Center on Cultural Competency, 1997: *Journey towards cultural competency. Lessons learned*. Vienna, VA.
- Townsend K.W., 2000: *World War II and the American Indian*. Albuquerque.
- Walker H.M. et al., 1985: *A conceptual model for delivery of behavioral services to behavior disordered children in educational settings*. In: *Handbook of clinical behavior therapy with children*. Eds. P.H. Bornstein, A.E. Kazdin. Homewood, IL.