

多元文化教育課程與五專幼兒保育科學

生多元文化素養之相關研究

**A study of relations of Multicultural Education  
Curriculum and Multicultural Science of Early  
Childhood Care and Education Department in  
Five-Years Junior College**

周佩諭 助理教授

馬偕學校財團法人馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科

**Pei Yu, Chou**

Assistant professor, Department of Early Childhood Care and  
Education

Mackay Junior College of Medicine, Nursing and Management

E-mail: s314@mail.mkc.edu.tw



## 摘要

本研究旨在探究國內五專幼兒保育科學生的多元文化素養情形，尤其在修習多元文化教育課程後，對其多元文化素養有何影響。本研究採分層叢集抽樣方法，分別抽取北、中、南部各 1 所專科學校幼兒保育科一至五年級共 643 人為研究樣本，經由「五專幼兒保育科課程與教學意見調查問卷」之研究工具進行施測，採用描述性統計與單因子變異數分析驗證研究假設。本研究結果顯示五專幼兒保育科學生，在修習多元文化教育課程期間及修習多元文化教育課程後，對其多元文化素養之認知、情境及技能等三面向均產生正面效益。

**關鍵字：**多元文化教育、多元文化素養、五專生



## **Abstract**

The primary purposes of the study were to investigate the effects of Five-Year college students' multicultural competence after studied the Multicultural Education Course. A group of 643 college students were selected from Department of Childhood Care and Education in Taiwan as the subjects. According the questionares survey, the datas were analyzed by descriptive statistics and one-way ANOVA. The results indicated that students produce positive benefits of multicultural competence on the three aspects of cognition, attitudes and skills between and after studied the Multicultural Education Course.

Keywords: multicultural education, multicuktural competence, Five-Year College Students



## 一、緒論

幼兒教育及照顧法(107年6月27日修正版)在第10條提及幼兒園教育目標之一為建構幼兒文化認同，教保服務人員將生活中的文化多樣性納入課程活動，引導幼兒從文化互動與參與中，成為文化的解釋與創新者。幼兒教保服務及照顧實施準則(108年6月14日修正版)第2條主張教保服務人員秉持性別、族群、文化平等、教保並重、尊重家長之原則，提供給幼兒具適齡、適性的支持性學習環境。教育部101學年度編制幼兒園教保活動品質評估表依據之一包括發展本土性的課程與教學評估指標，內容分為學習區規劃、課程教學與實施、教保服務人員專業發展分為四個項目，逐項列出四種等第分數的標準以作為品質界定。其中教保服務人員能佈置具多元文化的學習區皆屬於4分最高等級，且建立尊重差異的班級文化為班級經營項目的首要指標，從幼兒園法規和課程教學規範皆能顯示國內重視教保服務人員能否落實多元文化教育。

依循幼兒教育及照顧法與幼兒園教保活動課程大綱同時延伸發展的幼兒園文化課程參考手冊，其目的為讓幼兒接觸與覺察社會社會文化內涵、了解生活環境中重要文化資產由來與意義、探索社會文化活動的內容和價值、提高對在地環境與在地文化的認同感，以及培養面對多元文化的接納與尊重態度，並設計19個實際文化課程案例，以提供教保服務人員具有實際案例參考，並能發展出符合幼兒園的本土文化課程，共同實踐具社會文化體系價值觀與對幼兒期待的幼兒園



教保活動課程大綱特色。

檢視國內學前教育的法規與課程等參考手冊發展，都在促進教保服務人員有效在幼兒園推動多元文化教育，雖然提供許多具體的課程參考，但實則期望從中激發教保服務人員對於多元文化教育的意識，而能真正影響與促進幼兒文化認同態度的發展。Pope、Reynolds 和 Mueller (2019)表示意識、知識和技能是形成多元文化素養的要素。教師多元文化素養越高，最容易將多元文化教育實踐於教學中(陳依欣，2016)，劉益嘉(2017)認為身為幼兒園教保服務人員，在其多元文化素養內涵包括重視幼兒擁有良好的學習表現、給予幼兒豐富的關愛、支持幼兒的文化能力、重視和家長間友善的雙向關係、教師的批判意識和行動力，培養幼兒的批判意識及跨文化知能。因此，要能實踐建構幼兒文化認同的幼兒教育及照顧法教育目標，教保服務人員本身的多元文化素養會是影響推動的關鍵。

教師的多元文化素養較高，與其在養成教育階段修習過多元文化課程有關(林瑩淑，2011；葉嘉瑜，2011；趙雲鳳，2010；蔡蕙如，1999；蔡純純，2006)，且教師多元文化素養的提升，來自修習多元文化課程所獲得的學識基礎，加上個人反思，而能推行多元文化教育理念(洪鈺雯，2015)。師生在教學歷程中，多元文化素養因互相影響而達到教學相長效益(葉玲津，2015)。分析國內探究多元文化素養的相關論文研究結果，一致性指出經由多元文化認知、情意和技能架構的多元文化素養問卷，從幼兒園、國小、國中到高職教師普遍多元文化素養高(吳雪錚，2011；林金玉，2012；林瑩淑，2011；



洪鈺雯，2015；許瑞芳，2018；陳依欣，2016；陳淑玲，2009；陳薇如，2011；曾忠斌，2013；湯心怡，2010；葉嘉瑜，2011；趙雲鳳，2010；劉至軒，2015；蔡純純，2006；蔡蕙如，1999；鄭雅婷，2016；賴怡珮，2007；賴靜萱，2009)，且教師實踐多元文化教育的策略，同步提升國中小學生的多元文化素養(李育維，2018；林佳純，2014；姚美蘭，2015；張聖山，2012；陳美年，2016；華李君，2019；蔡玲津，2015)。而周佩諭(2015)以行動研究法探究五專幼兒保育科學生學習多元文化課程的效益，研究結果與上述研究不謀而合，發展在地文化與反偏見的多元文化課程，促進師生之間的賦權增能。不同之處在於啟發對於祖先古老傳統的智慧融入在地文化，從生活科學看待多元文化教育，促進學生能成為多元文化科學轉化知識型分子。經由研究者先前的行動研究經驗，以及結合國內研究一致性研究結果，引發研究者欲運用多元文化素養問卷，調查全國專科學校設有五專學制幼兒保育科之五年級應屆畢業生，多元文化素養與修習多元文化課程學分的關係。

選擇五專幼兒保育科學生為研究對象，作為探究多元文化素養與多元文化課程修習學分關係的原因，除上述提及尚未有學術研究以教保員為調查對象外，另從學術研究結果普遍支持國中小學生經由多元文化課程後，多元文化素養提升。尤其五專幼兒保育科應屆畢業生同時具備準教保員與學生雙重身分，將能發現學生身分到準教保員身分轉換間多元文化素養的形成歷程，因此，研究對象的個殊性與實質性為本研究需要探究的利基點。

承上所述，本研究目的在於探究五專幼兒保育科學生修



習多元文化課程學分，對其多元文化素養的影響，因此，在相關文獻將從多元文化教育目標說明多元文化素養的關係，分析多元文化素養的內涵，以及從幼兒園相關法規與課程規範論述幼兒園教保服務人員的多元文化素養關係，期能歸擬出本研究的立論基礎。

## 二、文獻分析

本研究目的在於探究五專幼兒保育科五年級應屆畢業生修習多元文化課程學分，對其多元文化素養的影響，因此，在相關文獻將從多元文化教育目標說明多元文化素養的關係，分析多元文化素養的內涵，以及從幼兒園相關法規與課程規範論述幼兒園教保服務人員的多元文化素養關係，期能歸擬出本研究的立論基礎。

### (一) 多元文化教育目標在於發展師生的多元文化素養

多元文化教育是社會文化的產物，經由教育推動，實現對文化多樣性的價值肯定、人權尊重、人民選擇生活方式的觀點，促進社會正義與公平機會，多元文化教育核心理念價值為文化自尊、文化尊重、肯定個別性、包容差異和尊重獨特性(譚光鼎、游美惠和劉美慧, 2010), Gollnick 與 Chinn (1990) 主張多元文化教育的目標，為提升文化多樣性的價值和尊重，充實人權觀念和尊重個體間之差異、增進個體對不同生活方式抉擇的機會，增進全人類的社會公平正義與機會均等，Tiedt 與 Tiedt(1990, 1998)表示促進世界和諧，使人們能



和不同背景的人共存於世界中，同時兼顧認知、情意、技能，增進學生自尊與深化對社會上其他族群的欣賞、理解與關懷。Diamond 和 Moore(1995)強調多元文化教育目標在於增進學生的學習成就及提升所有學生的文化覺知能力。因此，落實多元文化教育的原則在於文化多元論、社會正義及泯除各種不同形式的偏見與隔離、教與學的過程中肯定文化的價值，教育機會均等以提高所有學生學業表現(Bennett, 2001)。

文化存有民族性的特質，當「文化」運用在教學當中，除了知識內容傳授之外，最重要莫過於教學者的態度。教學者必須接納與尊重每一個文化的特性，而非用既有的主流文化思維改變文化的特質(周佩諭, 2010)。文化素養對於教育實踐者而言，要能意識自身的文化與它者文化差異，檢視自身可能潛藏的偏見，接納不同的文化世界觀點，不同文化的榮耀和認同能更豐富社會的多元文化，從互動中擴展知識，關懷態度與修正行為的技能，轉化在教學、師生互動和評量學生上能公平公正。文化素養教師要涵養一個在文化多元、差異與跨文化的正向態度，以及在多元文化下的自我與專業經驗的反思。多元文化教育的本質是讓教師學習教學轉化，以能促進社會文化行為下個體及文化多元與世界觀的知識，並能在教學和批判思考中瞭解文化的角色(Pang, Stein, Gomez, Matas & Shimogori, 2011; Ukpokodu, 2011)。多元文化教育的推展有賴於教師的多元文化素養，方能有效地轉化教學，促使每個學生都能獲得公平的對待。具有多元文化教育素養的教師在教學時，不但能補充和確定所有學生的權力及文化差異，同時可以相互欣賞和尊重族群間的平等，更可以強化師





生的自我概念(Diamond & Moore, 1995)。

## (二) 多元文化素養內涵

多元文化素養是植基於全體學生的文化性，經由學校和老師透過教育實施，將文化信念、觀念和個人經驗進行對話，教師須持正向肯定的態度，尊重學生的成就能力，讓學生在學習上扮演主動的角色，從認識自己、組織與經驗自身文化與它者文化觀點分享和互動，有助於提升學生的學習成就(Giroux, 1992)。教師應面對自身文化意識，增進對學生文化差異的理解，落實多元文化理念的教學，提升教師的多元文化意識(Bennett, 1986)，並將所有學生帶至學校的文化經驗、歷史、語言與在學校裡的語言及學業學習作連結的歷程(Diamond & Moore, 1995)。

多元文化素養是指教師能瞭解不同族群的文化，且敏感於個體的需求，繼而消除自身對不同文化的偏見與歧視，肯定及尊重它們存在的價值，創造平等的教育機會(Pope & Reynolds, 1997；Craig, 2014)，促進學生、家長和教育工作者知覺到多元文化教育，需建立教室、學校與社區中對文化和族群異同進行跨文化的溝通，藉以落實多元文化教育(Davidman, 1997)。Banks(2003)主張多元文化素養是辨識知識創造者及旨趣的能力與技術、文化語言知識、多元知覺方式、整合課程的後設架構。多元文化教育的實踐要深入探究教師的生命經驗，喚醒教師的批判意識，促使教師覺察學校課程的政治性，鼓勵教師採取具體的教育改革行動，挑戰教育體制中不符合社會正義原則的教育政策與作為。面對一個多元



語言與多元族群的教室環境，教師要能意識班級裡每個來自不同文化背景的學生，接納與尊重每個學生獨一無二的族群文化，公平地對待學生(王千倖，2013；周佩諭，2005；Han & Thomas, 2010; Steven & Brown, 2011)。Pope、Reynolds 和 Mueller (2019)從社會正義論述多元文化素養，提及高等教育在校園中存在於各種階級結構的系統性改變，包括所使用的語言，即是導引行動朝向創造包容和公正的校園教育。

教師的專業知能需先理解多元文化的意義，充實文化知識，理解文化差異，檢視與了解自己的信念及偏見，進一步去熟悉學生的文化背景，能引導學生從自身文化為出發點，製造各種機會讓每位學生明瞭彼此文化，以分享其它文化的特色，讓學生因了解而產生對話，改變彼此不對等關係，才能在課堂有良好的互動(Diamond & Moore, 1995；Lyon, 2009；Baskerville, 2010)。民族是學生最易實踐多元文化的必要先決條件，多元文化素養則是促進學生在文化異同之間有效運作意識、知識和技能。意識，包括基本態度、價值、偏見和我們看待世界觀的假設，以能塑造教養、教育和生活經驗；技能，多元文化意識和知識在每天日常生活中互動和彼此干預。因此，多元文化素養是打造一座橋梁，發展多元文化領導者在校園創造和實施的必要性(Pope, Reynolds & Mueller, 2019)。

具有多元文化素養的教師，實際策略會從檢視教科書的偏見內容處理適宜的知識，引導學生自我檢視，以批判性教學方式在教室實踐歷程中，透過對話與討論，促進學生察覺與解析潛藏的種族主義、歧視等偏見，進而能產生適宜的行



為舉止(Banks, 1991 ; Courts,1997 ; Well, 1998) 。Szabo 與 Anderson(2009)認為在師資培育過程中，應增加師培生對文化差異敏覺性，增強他們對於學生文化、族群差異性之理解與態度，有助於未來面對教室的多樣化學生，可透過社會文化的結合設計多元的議題，在課堂上讓學生進行探討與理解 (Crafton, Silvers & Brennan, 2009 ; Taylor & Hoechsmann, 2011)，引導自主討論或閱讀相關專書培養專業知識與形成批判意識(Mcintyre,2002)，解構個體須從社會正義觀點有意識批判主流群體文化與少數群體文化間的公平與正義(Villegas & Lucas, 2002 ; Boule-Baise,2002)。

歸納上述教師多元文化素養的界定，其內涵包括文化知識理解、尊重與欣賞文化的情意態度，以及能意識解析偏見而有適宜人際溝通與互動的技能。國內研究對於教師多元文化素養內涵，陳薇如(2011)認為教師的多元文化素養包含教師的各種特性與自覺，早期的學習經驗，偏見或刻板印象，專業知能，教學資源的利用，環境設備的組織，對學生個別差異的了解，學科內容有意義編排，多種型態的教學模式，及教師對於文化的反省與批判。許瑞芳(2018)、湯心怡(2010)和賴靜萱(2009)指出多元文化素養包括認知、情意、技能，多元文化認知是指教師應知曉不同群體、學生的文化背景、理解多元文化教育的理論知識，且能對己文化產生認同；多元文化情意是指教師應堅持多元文化教育理念，持著多元文化態度即公平公正的態度，具有文化敏感性，培養學生對不同文化產生積極態度；多元文化技能包含教師應消除偏見、具備處理多元文化問題的技能，實施文化回應教學，提升批判能



力。而針對學生經由多元文化課程獲致的多元文化素養認知層面為認識文化意涵、外來文化、各國文化差異，多元文化素養情意則為尊重、合作和自我意識，以及多元文化素養技能為尊重、欣賞或關懷態度和跨文化能力(葉姵津，2015)。

葉美蘭(2015)抱持意識為多元文化素養的核心，包括自我文化意識、多元文化意識、跨文化能力及公民意識與責任。其中跨文化能力在多元文化素養論述中，Lee、Poch、Shaw 和 Willians(2012)主張教師需增加和刺激有目的的互動，能跨越複雜的文化、經驗和認識論觀點提供學生經驗溝通、聆聽和協商，重視教室中每個學生帶來的文化資產，讓學生能在一個開放的空間可以表達和發展複雜的認知與溝通技能。師生從中發展出的跨文化技能，引導學生進入一個跨文化會面臨對既存思想與行為的衝突，學生要能學習面對衝突不能害怕對話，要學習詮釋與回應的方式，才有機會促進深度的思考。另分析國內相關研究對於多元文化素養的探究結果指出，學生多元文化素養有助於跨文化溝通、多元文化意識、全球公民反思，具社會行動實踐力(李育維，2017；華李君，2019；蔡姵津，2015；姚美蘭，2015；)。教師多元文化素養有助於跨文化溝通、教學成效、自我效能與良好親師互動(許瑞芳，2018；劉至軒，2015；鄭雅婷，2016；葉嘉瑜，2011；陳薇如，2011；賴怡珮，2007)。

因此，鑒於多元文化素養的重要性，本研究從多元文化教育的目標和多元文化素養內涵中，歸結出五專幼兒保育科的多元文化課程學分的目標和內容，修習的學生是否知悉，對其多元文化素養內涵也有相對應的影響，尤其是學生是否



已能意識到多元文化素養的重要性。由於大多數探究多元文化素養的結果以國中小以上的教師或學生為主，再加上幼兒園相關課程規範對於多元文化推動也有相關論述，以下將分析幼兒教育階段的多元文化素養內涵，以利本研究工具編定的適用性。

### (三) 幼兒園課程規範與多元文化素養關聯

多元文化存在於幼兒園教保活動課程大綱實施通則(教育部，2016)中，在幼兒園課程發展手冊(教育部，2019)與幼兒園文化課程等課程面向以引導幼兒注意生活環境中文化的多元現象，體驗多元文化的價值與功能，實現多元文化教育的目的，另在輔導方面以幼兒園課程品質評估表明定多元文化教育在班級經營和學習區佈置的實施標準。以下歸擬出幼兒的多元文化素養內涵，以能釐析五專幼兒保育科應屆畢業生須具有的多元文化素養，益於未來進入幼兒園從事教保員工作，而能徹底推動多元文化教育。

#### 1. 文化多樣性促發幼兒對文化建構與創生

106年8月1日實施的幼兒園教保活動課程大綱(教育部，2016)在總綱闡明提供幼兒群體活動的機會，支持幼兒學習在社會文化情境中學習，教保服務人員有義務經營良好的教保環境，支持幼兒成長，同時還須創造各種社會文化活動的機會，促進幼兒對日常生活環境中文化之多元現象的認識與在地文化的認同。生活環境文化訊息有助於幼兒發展心智，幼兒經由參與理解環境，主動解釋社會與文化的意義和價值，在過程中與成人的協商、分享和創造，幼而成為社會



文化的再生創造者。從此論述對照多元文化素養，表現在多元文化認知和技能，意即主動解釋文化，不同觀點的分享互動，學習文化共享與再創。在幼兒園課程與教學品質評估表中，學習區環境佈置規劃項目中，若教師能運用多元文化素材佈置學習區，其分數落在最高分，代表有機會發展出園本位課程。

## 2. 在地文化為認同基礎，發展幼兒的文化意識

課程大綱的重要概念在於社會文化活動參與，從文化價值觀、歲時祭儀和文化素材與資產範圍為起始點，貼近幼兒在地生活經驗，讓幼兒在其中學習理解、認同和接納自己與它者文化，獲得文化意義的內化與創新歷程。讓幼兒主動參與、體驗取代灌輸，將讓幼兒體察社群的共識，激發對社群的情感認同，增進幼兒參與其他社會文化活動的意願。因此，在地取材需選擇與幼兒生活有意義的素材，發展幼兒體認與自己的關係，發展幼兒對在地文化的熟悉與喜愛，涵養對本土的認同。

## 3. 幼兒多元文化素養在認知、情意和技能的內涵

依據幼兒園教保活動課程大綱在社會領域之學習面向與課程目標，幼兒在領域能力獲致與核心素養的連結，其多元文化素養在認知上為認識不同的文化、理解文化的意義和文化資產的由來，知道生活環境中文化多元現象，情意上為覺察文化訊息意義，展現主動關懷愛護人與環境，避免性別等文化刻板印象的態度，以能調整自己展現適宜行為舉止培養平等互動的技能。而教師的引導實為重要，在幼兒園課程





與教學品質評估表中，班級經營項目之一即尊重班級文化的差異也視為師生多元文化素養的展現。

鑒於學前教育階段在法規、課程與輔導面向具有明確的多元文化教育實施理念，反推在五專幼兒保育科五年級應屆畢業生其在修習多元文化課程學分，對幼兒多元文化教育是否具有認知、自我的意識覺知、文化認同與欣賞尊重態度，以及批判和跨文化溝通能力等多元文化素養。為確立本研究架構教保服務人員之多元文化素養內涵正確性，進一步分析國內探究學前教師之多元文化素養研究工具編定要項，周宣辰(2016)提出教保人員多元文化素養自我檢核，內容分為多元文化認知、多元文化情意、多元文化技能、多元文化意識、多元族群意識、多元語言意識、多元文化環境與多元文化關係，多元文化認知包括文化知識、文化理解、文化經驗、文化記憶、文化批判；多元文化情意包括文化接受、文化認同、文化覺察、文化敏感、文化欣賞；多元文化技能包括文化溝通、文化分析、多元文化評量、尋找文化資源、文化適應、文化愉悅、文化學習；多元文化意識包括柔和文化觀與文化相對哲學、文化回應；多元族群意識包括辨識族群差異、挑戰族群偏見、族群意識；多元語言意識包括雙語能力；多元文化環境包括幼兒園與教室塑造出多元文化物理環境；多元文化關係包括文化親和、文化信任、多重夥伴關係、跨文化人際互動、文化關聯和跨文化關係。

林瑩淑(2001)將多元文化素養分為多元文化認知、情意、技能與意識，多元文化認知包括理解文化差異的原因、能理解幼兒覺知文化差異、具備跨國的文化知識與族群文化特色



而能辨識，在多元文化情意部分，以文化認同、欣賞、尊重，及同理不同文化背景幼兒的態度與行為，願意主動學習其他文化，並將少數文化納入教學課程。多元文化技能則具有準備多元文化素材、教材，提供不同族群幼兒文化學習內涵與教學策略，提供機會讓幼兒上台分享文化經驗，肯定其表現，能與幼兒溝通，發展彼此信任關係，並結合社區與家長資源做為課程的 和評量的資源。多元文化意識在於用詞、主動相處態度、意識自己的文化會特別留意與幼兒互動的適切性等可能偏見問題。

蕭雅婷(2017)同樣將教師多元文化素養內涵分為認知、情意與技能，多元文化認知包括文化相關知識、理解意義、分析解釋、應用與綜合評鑑，多元文化情意包含教師以族群之美的視角引發少數族群的民族使命與認同感，呈現中立、客觀的族群差異，允許學生挑戰主流價值，時常檢視對族群偏見之意識形態，教師的多元教學場域對於差異性問題的處理與應對能力則為多元文化技能。

賴怡珮(2017)是以外籍配偶家長的親師互動為主題，故學前教師的多元文化素養內涵包括多元文化認知、多元文化教學技巧與多元文化覺知，認知層面以對外籍配偶之子女的背景形成原因、文化差異、文化價值及融入課程實施，在多元文化教學技巧能注意到外籍配偶子女的學習情形，介紹其文化，提供多樣化教學策略，讓外籍配偶子女適應班級文化，讓外籍配偶子女有自由表達機會，及使用家長資源，促進親師互動。在多元文化覺知，能察覺外籍配偶子女與家長的需要、有意識檢測自己的不舒服感和刻板印象，能反省並主動





調整。

從幼兒園相關課程與輔導項目確立幼兒教育階段的多元文化教育實施原則，對照相關研究結果，雖然僅有周宣辰(2016)針對教保人員歸擬出多元文化素養內涵，但因項目過多，且有些不符專科學生學習的重點，整合其他研究大多以認知、情意或意識/覺知，及技能/教學技巧，作為多元文化素養內涵，實質分析可循一致性在認知等同於文化知識、情意或意識在於教師的公正平等態度、批判思維與教學策略運用，在技能上則依據意識覺察而調整適切行為，促進良好溝通能力。因此，本研究將整合上述相關研究編定符合五專幼兒保育科學生的多元文化素養問卷，作為研究工具蒐集資料。

#### (四) 小結

經由相關文獻探究，歸擬出多元文化素養內涵來自於多元文化教育目標，透過教育實施，教師的認知、情意和技能，藉由教學歷程中，文化經驗和觀點的分享交換，同步提升師生的多元文化素養，同時也能展現教師的教學成效、親師互動。鑒於多元文化素養對於教師和學生的正面效益，解構多元文化素養表現在認知、情意和技能上的要項，在認知，包括文化知識與理解、使用多種教學策略提升學生學習，在情意上，是一種意識的評估，發展批判思考力，檢核潛藏的偏見，而能以開放心態納入不同的思維，從中產生對文化的認同、欣賞和尊重。技能，是透過意識發展的正向態度，而能調整適宜的行為舉止，產生合宜的人際互動與溝通能力。

相較於學前教育階段，建構幼兒的文化認同為教育目標



之一，教保服務人員要能意識社會文化的內容貼近幼兒生活經驗，引導幼兒實際參與與體驗，解讀文化訊息的意義，理解社會中的文化多元現象，而能從中發展出喜愛和認同的情感，而有更多的參與意願，進而在傳襲文化更能創新文化。因此，本研究歸擬為促進幼兒的文化認同建構，教保服務人員之多元文化素養內涵，方能有助於本研究發展出適宜研究工具，回應研究目的。

## **1. 多元文化素養核心在於意識覺知，而在認知、情意和技能有具體的表現**

個體的多元文化素養的關鍵在於意識誘發對文化多樣性的覺知，意識代表個體觀測出文化異同，而產生思考，個體的態度和行為經由意識和思考互動而有所調整，而能認識文化的多樣性，從中感受文化的喜愛與接納，逐漸形塑認同態度，而能有適宜的跨文化能力和行為實踐。因此，對於準教保員的五專幼兒保育科應屆畢業生是否意識多元文化教育在幼兒園的關係，意識修習多元文化課程學分的價值為何，及自己修習後的學習效益對於在多元文化教育的轉化應用等，以能驗證本研究的待答問題。

## **2. 多元文化素養形成的基礎與建構**

多元文化素養須經由認知、情意和技能而形塑成為一種特質，以能在真實社會文化事件展現個體的價值體系。幼兒的多元文化素養經由教保服務人員的課程教學與行為輔導，而產生賦權增能—自主意識的發展，經由認同的核心元素共構出文化的解釋者與創生者。因此，專科的準教保員自身的多



元文化素養，是否受到多元文化課程學分的學習或是個體的背景因素變項，兩者之一或同時影響其多元文化素養，是否具有堅固的基礎而能逐步建構，以能有效轉化應用未來從事幼兒園教育中，有效影響幼兒。

綜合上述，本研究在界定準教保員之多元文化素養，則從意識為核心，建構多元文化的認知、情意和技能三個面向為內涵，認知部分包括對文化知識的理解與覺知文化差異，情意部分以偏見檢核、自我文化認同、欣賞、接納與尊重它者文化，肯認文化認同是具有重要價值。在技能部分，有意識將多元文化實踐於教學中、促成跨文化的行動與溝通能力，以及解決問題的能力。

### 三、研究方法及步驟

本研究目的在於探究五專幼兒保育科學生的多元文化素養現況，從相關文獻與幼兒園法規、課程與輔導面向對於幼兒階段的多元文化教育目標，以及參考相關的學前階段教保服務人員多元文化素養的內涵等文獻，設計五專幼兒保育科多元文化素養之問卷進行調查，以蒐集學生多元文化素養的內涵與可能影響因素等結果，提出在教學與未來研究的相關建議。

#### (一)研究對象

本研究對象以全國設有五專之幼兒保育科學生為研究取樣範圍。最終樣本則分為北部、中部及南部三個主要地區之



五專學生為取樣範圍，並利用問卷調查法蒐集資料，同時由於時間和經費上的限制，本研究採分層叢集抽樣方法，分別抽取北部 1 所、中部 1 所及南部 1 所，共 3 所學校，再以班級為單位實施抽樣，每所學校分別在一、二、三、四、五年級抽取班級進行調查，總共有效樣本為 643 人：其中包含一年級 139 人、二年級 111 人、三年級 127 人、四年級 121 人、五年級 145 人，各年級人數尚稱比例相近。

## (二)研究工具

本研究使用「五專幼兒保育科課程與教學意見調查問卷」進行施測，該問卷乃根據主要理論和相關研究，並參考國內外學者之量表或問卷(何緝琪、蔡純純、范德鑫、張景媛，2009；李宛霏，2010；周宣辰，2019)，最後擷取改編適合本研究欲測量之題項而成。問卷內容分為兩部分，第一部分為三大項內容，分別為多元文化認知素養、多元文化情意素養、多元文化技能素養；第二部分為「個人基本資料及背景屬性」。關於教保員多元文化之「認知素養」、「情意素養」及「技能素養」題項之測量內容與方法分述如下：

### 1. 教保員多元文化認知素養

認知素養題項包括：(1) 我能理解「族群中心主義」這個詞彙的意思；(2) 我能理解「跨文化」這個詞彙的意思；(3) 我能理解「文化封閉」這個詞彙的意思；(4) 我已具備不同年齡幼兒在「種族」層面的發展任務知識；(5) 我已具備不同年齡幼兒在「性別」層面的發展任務知識；(6) 我已具備不同年齡幼兒在「階級」層面的發展任務知識；(7) 我能理



解學前階段男女幼兒在「數學」成就上並無差異；(8) 我能理解學前階段男女幼兒在「科學」成就上並無差異；(9) 我能了解少數族群幼兒可能遭到的學習障礙；(10) 我能記得少數族群的偏好或興趣；(11) 我能認識少數族群幼兒認同發展的基礎；(12) 我能了解多數族群在種族上的優勢狀況等 12 個測量指標。

再者，本研究根據正式問卷所得資料，先進行相關分析，保留修正項目總相關大於.40 的題項，接著在因素分析時，以主軸法抽取因素，採直接斜交轉軸法進行，刪除因素負荷量較低的題項，只保留特徵值大於 1 且因素負荷量高於 .40 的題項，以提高量表變項之效度，最後考量刪除後可增加內部一致性信度的題項，最終則保留全部題項。至於，計分則採 Likert 四點計分量表，反應項目包括「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」，依序給 1、2、3、4 分。本研究以題項的所得分數取其平均值，作為此部分之得分，最小值為 1，而最大值為 4。若受試者的得分愈高，表示教保員多元文化之認知素養愈高。

## 2. 教保員多元文化情意素養

情意素養題項包括：(1) 我能以同理心了解幼兒可能想要與同族群的人互動；(2) 我能以同理心了解不同文化幼兒的需求後為其保守秘密；(3) 我能同理那些被歧視幼兒的內心感受；(4) 我願意花費時間了解他人的文化；(5) 我能看重少數族群文化；(6) 我能了解少數族群幼兒並非全然相同；(7) 我能接受幼兒會因為不同文化習俗而產生問題；(8) 我



能覺察某些文化訊息，會讓我對幼兒產生負面觀點；(9) 我能覺察某些文化訊息，會讓我對幼兒產生刻板印象；(10) 我能覺察自己本身的文化背景會影響自己的思考與行動等 10 個測量指標。

再者，本研究根據正式問卷所得資料，先進行相關分析，保留修正項目總相關大於.40 的題項，接著在因素分析時，以主軸法抽取因素，採直接斜交轉軸法進行，刪除因素負荷量較低的題項，只保留特徵值大於 1 且因素負荷量高於 .40 的題項，以提高量表變項之效度，最後考量刪除後可增加內部一致性信度的題項，最終則刪除(8)我能覺察某些文化訊息，會讓我對幼兒產生負面觀點及(9)我能覺察某些文化訊息，會讓我對幼兒產生刻板印象則保留全部題項，保留 8 個測量題項。至於，計分則採 Likert 四點計分量表，反應項目包括「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」，依序給 1、2、3、4 分。本研究以題項的所得分數取其平均值，作為此部分之得分，最小值為 1，而最大值為 4。若受試者的得分愈高，表示教保員多元文化之情意素養愈高。

### 3. 教保員多元文化技能素養

技能素養題項包括：(1) 我已具備能夠帶領幼兒體驗多元族群節日或事件的能力；(2) 我已能察覺我的價值信念，將如何影響幼兒的文化觀點；(3) 我能依據互動對象的文化背景，給予不同的對待方式；(4) 我能記得少數族群的偏好並善加應用；(5) 遇到與自己文化背景不同的人，我能控制我的談話風格；(6) 我能有效評估與自己文化背景不同的幼



兒之需求；(7)我能有效評估不同身心障礙的幼兒之需求；(8)我能有效評估不同族群背景的幼兒之需求；(9)我能有效評估不同性別傾向的幼兒之需求；(10)我能有效評估不同經濟背景的幼兒之需求等 10 個測量指標。

再者，本研究根據正式問卷所得資料，先進行相關分析，保留修正項目總相關大於.40 的題項，接著在因素分析時，以主軸法抽取因素，採直接斜交轉軸法進行，刪除因素負荷量較低的題項，只保留特徵值大於 1 且因素負荷量高於 .40 的題項，以提高量表變項之效度，最後考量刪除後可增加內部一致性信度的題項，最終則保留全部題項。至於，計分則採 Likert 四點計分量表，反應項目包括「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」，依序給 1、2、3、4 分。本研究以題項的所得分數取其平均值，作為此部分之得分，最小值為 1，而最大值為 4。若受試者的得分愈高，表示教保員多元文化之技能素養愈高。

### (三)資料分析

本研究採取問卷調查法，使用 SPSS/Windows22 版統計套裝軟體進行分析，先進行信效度分析，再以描述統計呈現研究數據之基本概況，再以針對修習多元文化課程學分狀況、年級、族群、學校區域等因素對幼保科多元文化素養的影響，進行單因子變異數分析驗證研究假設。

## 四、研究結果與討論

本研究主要分析修習多元文化課程學分狀況，以及年





級、族群、學校區域等背景因素對五專幼保科學生多元文化素養的影響，值得一提的是，傳統分析當中慣習以性別作為背景因素，而考量到五專幼保科學生之男性比例相當少，故本研究不對此進行分析。其中，從表 1 的獨立樣本變異數分析結果摘要表可知，在修習多元文化課程學分狀況方面，單因子變異數分析顯示認知素養、情意素養、技能素養均具有顯著差異( $F=51.74$ ， $p<.05$ ； $F=17.78$ ， $p<.05$ ； $F=34.12$ ， $p<.05$ )。進一步採事後比較加以進行平均數比較發現，無論是認知素養、情意素養、技能素養，呈現一致性結果，均為曾經修習多元文化課程高於未曾修習多元文化課程，且正在修習多元文化課程也高於未曾修習多元文化課程。

再者，在就讀年級方面，單因子變異數分析亦顯示認知素養、情意素養、技能素養均具有顯著差異( $F=30.59$ ， $p<.05$ ； $F=22.10$ ， $p<.05$ ； $F=19.93$ ， $p<.05$ )。進一步採事後比較加以進行平均數比較則發現，認知素養、情意素養、技能素養，呈現不一致性的結果。首先，在認知素養方面，一年級低於三年級、四年級及五年級，二年級低於四年級與五年級，三年級低於四年級及五年級，四年級低於五年級；其次，在情意素養方面，一年級高於二年級及三年級，二年級低於四年級及五年級，三年級低於四年級及五年級，四年級低於五年級；最後，在技能素養方面，一年級低於四年級及五年級，二年級低於四年級與五年級，三年級低於四年級及五年級，四年級低於五年級。

而在學校區域及個人族群方面，單因子變異數分析顯示在認知素養、情意素養、技能素養等三面向均沒有顯著差異( $F$





=0.36,  $p > .05$ ;  $F=1.36$ ,  $p > .05$ ;  $F=0.58$ ,  $p > .05$ ;  $F=0.26$ ,  $p > .05$ ;  $F=0.64$ ,  $p > .05$ ;  $F=0.25$ ,  $p > .05$ )。亦即，對於五專幼保科學生的多元文化素養而言，學校區域及個人族群在認知素養、情意素養或技能素養等三面向的影響力，在本研究中則未獲支持。

多元文化素養是結合個人與個體在社會建構的經驗而成的心理素質(李淑菁, 2021)，以至於在本研究結果發現尚未接受多元文化教育課程的一年級學生，在情意之多元文化素養比二、三年級高，可能受個人心裡素質影響所致。陳怡靖(2019)指出師資生多元文化素養情意較高，對於文化知識(認知)較為困擾，而技能對於多元文化活動實施才有真正效益。這也是可驗證本研究結果中提出有無修習多元文化教育課程，影響學生多元文化素養之認知和技能，惟須深入探究分析是教授多元文化教育課程之教師，其課程設計與教學實施是否能同步檢核對學生多元文化素養的影響，尤以在認知、情意和技能上的差別。



表1 獨立樣本變異數分析結果摘要表

自變項	認知素養				情意素養				技能素養			
	M	SD	F	比較	M	SD	F	比較	M	SD	F	比較
多元文化課程修習				1<				1<				1<
1.未曾	3.05	0.26	51.74*	2	3.20	0.30	17.78*	2	3.07	0.27	34.12*	2
2.曾經	3.34	0.46		1<	3.39	0.44		1<	3.31	0.48		1<
3.正在修課中	3.33	0.45		3	3.35	0.41		3	3.30	0.44		3
就讀年級				1<				1>				1<
1.一年級				3				2				4
2.二年級				1<				1>				1<
3.三年級	2.97	0.26	30.59*	2<	3.35	0.27	22.10*	4	3.06	0.27	19.93*	4
4.四年級	3.06	0.25		4	3.09	0.28		2<	3.04	0.24		2<
5.五年級	3.10	0.23		2<	3.14	0.26		5	3.10	0.26		5
	3.25	0.42		5	3.28	.038		3<	3.22	0.41		3<
	3.38	0.47		3<	3.43	0.44		4	3.36	0.48		4
				4				3<				3<
				3<				5				5
				5				4<				4<
				4<				5				5



## 學校區域

1.北部	3.15	0.38	0.36	3.27	0.36	1.36	3.15	.037	0.58
2.中部	3.18	.037		3.30	0.41		3.20	0.39	
3.南部	3.15	.037		3.23	0.33		3.15	0.36	

## 個人族群

## 1.原住

民

2.客家	3.19	0.37		3.27	0.39		3.18	0.39	
人	3.14	0.36	0.26	3.24	0.40	0.64	3.14	0.34	0.25

## 3.閩南

人

3.16	0.37		3.27	0.36		3.16	0.37	
3.19	0.45		3.18	0.31		3.21	0.39	

## 4.外省

人

## 五、結論

本研究旨在探究國內五專幼兒保育科學生在修習多元文化教育課程後，對其多元文化素養的影響，研究結果則顯示五專幼兒保育科學生，在修習多元文化教育課程期間及修習多元文化教育課程後，對其多元文化素養之認知、情境及技能等三面向均產生正面效益。在就讀年級方面，單因子變異數分析亦顯示在情意素養方面，一年級高於二年級及三年級，二年級低於四年級及五年級，三年級低於四年級及五年級，四年級低於五年級，對於在情意素養方面產生如此的研



究結果，同於文獻指出多元文化素養與心理素質有關，是個人與個體在社會結構產生的經驗所致，如同品格素養，但不見得在實際行為(技能)能與情意有一致性的結果。另猜測可能是因為研究題項在涉及情意上的用語較為難以完全掌握，致使填答學生在填答時較難釐清題義；也有可能是因為愈是低年級的學生愈是容易傾向感覺自己具備同理心去理解或能自我覺察幼兒狀態，反而是在進入幼保科就讀後才發現自樣的自我感覺是奠基於想像，而待逐漸習取幼保知能後，開始調整校正想像基礎的素養，而在二年級之後，逐漸進行調整轉化，這部分頗值得未來更多研究加以深入探究。

至於，學校區域及個人族群在認知素養、情意素養或技能素養等三面向的影響力，在本研究中未呈現出顯著差異，且平均數之間的差異甚小，此可能意味著幼保科學生在國內的家庭及學校的教化及影響下，均受到相當程度正向的多元文化素養的教育歷程影響，致使並未明顯在多元文化素養下呈現高度差異，包括授課教師對於多元文化教育的詮釋、認知價值等，是否能真正影響學生認知到多元文化素養的價值。本研究之實徵結果值得幼兒保育科未來在課程規劃及教學安排上作為參考。這樣的研究結果，對於在教學實務現場的幼兒保育科教師有著極大的鼓舞，同時對於課程安排也突顯出意義，此實值得作為幼兒保育科未來在課程規劃及教學安排上加以參考。



## 參考文獻

- 王千倬(2013)。教師多元文化教育專業發展之可能途徑。《教育與多元文化研究》，9，37-69。
- 吳雪錚(2011)。參與攜手計畫教師多元文化素養與教學實踐之個案研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李育維(2018)。多元文化課程對提升學生多元文化素養之研究-以國中社會學習領域公民課程設計為例。樹德科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 李淑菁(2021)。書評:多元文化素養。《教科書研究》，14(2)，127-137。
- 周佩諭(2015)。以多元文化教育觀點評述美感教育中長程計畫的實踐。《台灣教育評論月刊》，4(1)，94-96。
- 周佩諭(2010)。幼兒多元文化課程設計與實施之個案研究-原住民教育與新移民教育的焦點。國立台南大學教育經營與管理研究所博士班博士論文，未出版，台南市。
- 周佩諭(2019)。新加坡華語幼兒園教師多元文化素養與實踐之個案研究。《南華社會科學論叢》，5，3-48。
- 周宣辰(2016)。幼兒多元化評量方法。摘自幼兒多元文化教育(二版)。台中：華格那。
- 林佳純(2014)。英語繪本批判識讀教學對國小學童多元文化素養與閱讀動機之影響。國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程碩士論文，未出版，台中市。
- 林金玉(2012)。高雄市國民小學教師多元文化素養之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。



- 林瑩淑(2011)。幼稚園教師多元文化素養之現況研究-以原高雄縣公幼教師為例。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 姚美蘭(2015)。繪本教學對國小三年級學生多元文化素養之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文，未出版，台南市。
- 洪鈺雯(2015)。中小學在職進修教師的多元文化素養:以東南亞領域為例。國立暨南國際大學東南亞學系碩士論文。未出版，南投縣。
- 張聖山(2012)。繪本教學對國小五年級學生多元文化素養之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文，未出版，台南市。
- 許瑞芳(2018)。國民小學教師多元文化素養、跨文化溝通與教學效能關係之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投縣。
- 教育部(2016)。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部。
- 教育部(2019)。幼兒園課程發展手冊。臺北市：教育部。
- 陳依欣(2016)。國民中學地理教師東南亞經驗、多元文化素養與地理教學之研究。國立暨南國際大學東南亞學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 陳怡靖(2019)。師資生多元文化教保活動設計概況與多元文化素養之研究。台灣教育評論月刊，8(4)，166-194。
- 陳美年(2016)。合作學習結合繪本教學對國小五年級學生多元文化素養與合作學習經驗影響之研究。國立台中教育大學教師專業碩士學位學程碩士論文，台中市。
- 陳淑玲(2009)。國小教師多元文化素養與多元文化教學實踐之



- 研究—以北台灣為例。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳薇如(2011)。教師之多元文化素養對新移民子女語言習得之影響的個案研究—以三所國小低年級教室為例。國立嘉義大學教育學系研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 曾忠斌(2013)。高中職特教教師多元文化素養現況之調查研究。國立東華大學特殊教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 湯心怡(2010)。公民與社會科教師多元文化素養與教學信念。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 華李君(2019)。透過跨文化溝通教學課程提升國小高年級學童跨文化溝通能力與多元文化素養。玄奘大學應用心理學系碩士論文，新竹市。
- 葉嘉瑜(2011)。新竹縣市國小教師的多元文化素養與新移民女性家長親師互動之相關研究。中國文化大學生活應用科學系碩士論文，未出版，台北市。
- 趙雲鳳(2010)。國小教師的多元文化素養與知覺東南亞外籍配偶子女學校生活適應之相關研究。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉至軒(2015)。國小教師多元文化素養與自我效能關係之研究—以個人與工作適配為干擾。大葉大學國際企業管理學系碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡鈴津(2015)。以《新北市多元文化繪本》教學提升國小四年級學童多元文化素養之行動研究。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士論文，未出版，台北市。



- 蔡純純(2006)。職前教師之多元文化素養研究：量表發展與現況分析。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 蔡蕙如(1999)。藝術與人文領域音樂教師多元文化素養探究。國立屏東教育大學音樂學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 鄭雅婷(2016)。幼兒園教師多元文化素養、師生互動、園長領導行為對幼兒園教師教學效能的相關研究。國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩博士班博士論文，未出版，台南市。
- 賴怡珮(2007)。學前教師的多元文化素養及其與外籍配偶家長親師互動之相關研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 賴靜萱(2009)。國小教師多元文化素養之形成與實踐。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(編)(2010)。多元文化教育(二版)。台北：高等教育。
- Banks, J. A. (1991). *Multicultural literacy and curriculum reform*. *The Education Digest*, 57(4), 10-13.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies*( 7<sup>th</sup> ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Baskerville, D. (2010). Developing cohesion and building positive relationship through storytelling in a culturally diverse NEW Zealand classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15, 1-9.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training





- for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. NY: Teachers College Columbia University.
- Courts, P. L. (1997). *Multicultural literacies: dialect, discourse, and diversity*. NY: Peter Lang.
- Well, D. K. (1998). *Toward a critical multicultural literacy: theory and practice for education for liberation*. NY: Peter Lang.
- Craig, E. (2014). Second life to support multicultural literacy: Pre- and in-service teacher's perceptions and expectations. *TechTrends*, 58(2), 46-59.
- Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M. (2009). *Creating a critical multiliteracies curriculum: repositioning art in the early childhood classroom*. In *Making Meaning*(pp.31-51). Spring US.
- Davidman, L. & Davidman, P. T. (1997). *Teaching with a multicultural perspective*(2th ed.). NY:Longman.
- Diamond, B. J. & Moore, M. (1995). *Multicultural literacy: mirroring the reality of the classroom*. NY: Longman.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. NY: Routledge.



- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. NY: Merrill.
- Han, H. S. & Thomas, M. S. (2010). No Child Misunderstood: Enhancing Early Childhood Teacher's Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children. *Early Childhood Education Journal*, 37, 469-476.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M. & Willians, R. (2012). Developing a Pedagogy that Supports Intercultural Competence. *ASHE Higher Education Report*, 38(2), 45-63.
- Lyon, A. F. (2009). Teaching others preservice teachers' understanding regarding diverse families. *Multicultural education*, 16(4), 52-55.
- Mcintyre, A. (2002). Exploring whiteness and multicultural education with preservice teachers. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 31-49.
- Pang, V. O., Stein, R., Gomez, M., Matas, A. & Shimogori, Y. (2011). Cultural Competencies: Essential Elements of Caring-Centered Multicultural Education. *Action in Teacher Education*, 33, 560-574.
- Pope, R. L. & Reynolds, A. L. & Mueller, J. A. (2019). *Multicultural competence in student affairs: Advancing social justice and inclusion*. (2 eds.). Jossey-Bass.
- Stevens, E. Y. & Brown, R. (2011). Lessons Learned from the Holocaust: Blogging to Teach Critical Multicultural Literacy.



*Journal of Research on Technology in Education*, 44(1), 31-50.

- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197.
- Taylor, L. K. & Hoechsmann, M. (2011). Beyond intellectual insularity: multicultural literacy as a measure of respect. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 219-238.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, P. L.(1990). *Multicultural teaching: a handbook of Activities, information, and resources*. MA: Allyn & Bacon.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, P. L.(1998). *Multicultural teaching: a handbook of Activities, information, and resources* (5<sup>th</sup> ed.) . MA: Allyn & Bacon.
- Ukpokodu, O. (2011). Developing Teacher's Cultural ompetence: One Teacher Educator's Practice of Unpacking Student Culturelessness. *Action in Teacher Education*, 33, 432-454.
- Villegas, M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*. NY: State University of New York Press.

