

學前新住民幼兒學習適應困境研究：從教師多元文化素養及家庭失能因素切入

徐 明

摘 要

面對台灣新住民族群的興起，以及所衍生之新住民幼兒學習發展問題，多元文化早期教育紮根的重要性已引起政府及社會廣泛關注。本研究目的在了解學前新住民幼兒學習適應現況為何？面對班上日增之新住民幼兒教師多元文化素養如何？教師文化價值觀如何影響對新住民幼兒之教學與評量？新住民幼兒家庭有哪些不利幼兒學習適應之風險因素？本研究希望透過以上問題釐清影響新住民幼兒學習適應因素，及相關教師、家長需求，提供相關單位及人員未來努力的具體方向。為達上述目的本研究採質化研究方法，以「立意取樣」針對 10 位學前教師及 7 位新住民家長進行焦點團體及個別訪談，期能對研究問題獲得深入且多元的實證資料。本研究結果發現學前教師受主流文化價值觀影響，傾向在語言溝通採「單向指導」而非「雙向互惠」模式；在課程教學方面採「同一標準」套用而非「個別化適性」模式；在評量幼兒表現採「主觀」感受而非「同理」及「開放」模式。新住民家庭失能重要因素來自脆弱的婚姻關係；邊緣化的社經地位；教養效能；人際孤立阻礙尋求社會資源；矛盾的親師關係。本研究結果希望提供幼教從業人員、幼教師資培育機構、及政府相關單位在課程、教學、培訓及服務方面之參考。

關鍵字：學前多元文化教育 新住民幼兒 教師文化價值觀 家庭失能因素

康寧醫護暨管理專科學校 幼兒保育科助理教授

電子郵件：hming@knjc.edu.tw

收稿日期：2008.11.24

修改日期：2009.04.20

接受日期：2009.04.20

A Study on Learning & Adaptation Problems of Preschool New Resident Children : Exploring Teacher's Multicultural Perspective and Family Dysfunction Factors

Ming Hsu

Abstract

The purpose of this study is to answer the following questions: How do preschool teachers assist in the learning & development of new resident children? What difficulties are new resident children facing in their family education? What's the multicultural education values held by teachers ? And what's the effect of this relation? In this study, the qualitative research method was used to answer the above questions. By means of purposive sampling, 10 preschool teachers and 7 new resident parents were recruited to participate in focus group and individual interviews in order to collect in-depth and diversified positive data on issues concerned. The findings of this study can be divided into two parts: in terms of interviews with the teachers, most preschool teachers reveal a sense of superiority of dominant culture, adopt an "assimilation" education model, use standardized teaching materials, and have a tendency to judge children's achievements arbitrarily; in terms of interviews with the new resident parents, the following features are found in some new resident families: exchange-based marriage, marginalized social-economic status, poor cultural stimulation at home, isolated and constrained human relations, unfavorable educational situation because of language ability, value conflicts, and passiveness in strategy adaptation. It is hoped that the findings of this study will serve as a reference to the operators and teachers of preschool classrooms, preschool teacher training organizations,, and related government department, in their practice of curriculum planning, teaching, training and services.

Key words : Preschool multicultural education New resident children Teacher's Multicultural Perspective Family Dysfunction Factors

*Associate professor, Department of Child Care and Education, Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management

壹、前言

將多元文化視為資產乃是國家文明進步的象徵，近年來台灣社會族群文化日益多元，隨著社會多元化，如何避免文化差異帶來的對立、偏見、歧視以維護新興、少數、弱勢族群之平等生存發展權，有賴全面推動多元文化教育，且須及早紮根。以新住民族群為例，現階段學前教室內幼兒家庭文化背景及需求日趨複雜多元，特別是新住民幼兒人數不斷擴增，新住民幼兒來自外籍配偶家庭，受到家庭社經地位、教養方式、及語言文化差異等不利影響，往往造成新住民幼兒學習發展落後之困境(薛百靈，2007；陳素甄，2007；李明甄，2006；林璣萍；2003)。除了家庭不利處境，學前教師面對越來越多的新住民幼兒感受到前所未有之教學壓力與挑戰，教師是否準備好調整自己中產階級及主流文化之價值觀以適應多元文化教育需求成為關鍵因素，國內、外研究指出(Burg & Belmont,1990；Munroe & Murroe,1975；Rao & Stewart, 1999；劉茹敏 1995；張秋芬，1995；劉茹敏，1995；謝妃涵，2006)，語言文化差異易使兒童陷入學習及適應不利處境，教師缺少多元文化教育知能往往對這些孩子的表現產生誤解、偏見，影響兒童身心健全發展。換言之，教師文化價值觀直接影響教師看待新住民幼兒心態，間接影響教學及評量的方式，對新住民幼兒之受教權與福祉具有重大影響。基於以上背景，本研究希望釐清影響新住民幼兒學習適應之學校與家庭重要因素，及相關教師、家長需求，提供相關單位及人員未來努力的具體方向。本研究主要問題如下：

- 一、學前教師多元文化素養如何？
- 二、教師文化價值觀如何影響對新住民幼兒之教學與評量？
- 三、新住民幼兒家庭有哪些不利幼兒學習適應之風險因素？
- 四、如何協助學校及家庭促進多元文化教育成效？

貳、文獻探討

一、多元文化教育重要性與趨勢

廣義之「多元」定義包括性別年齡、國籍、血緣、語言、性取向、宗教信

仰、政治、工作、身心能力及個人經驗等人與人間的差異。「多元文化教育」旨在認同及接受人類同時具有來自上述因素影響的差異及共同相似的需求，從而致力於對週遭及世界多元的人們產生「同理」及「欣賞」(Tiedt & Tiedt, 2002)。美國學者 (Morrison, 2003) 指出，增進學前多元文化覺察之教育課程或活動重點在使兒童了解其他文化，同時也能覺察自己文化的內涵、本質及豐富，如此將能使兒童懂得統整「共同」，欣賞「差異」，不致對己對人產生優越或低劣感。

台灣社會受時代及內部各種因素影響已呈現多元化的事實與趨勢，特別是近十餘年來外籍配偶人數(含大陸、港澳、東南亞各國)遽增，依據內政部統計(2004)外籍配偶子女比率自民國 87 年 5.12% 提升至 93 年 13.25%，即約每 7-8 位新生兒中有 1 位外籍配偶子女。這些外籍配偶女進入學校後會遭遇怎樣的情況？美國學者(Kappa)主持的一項大規模研究發現影響學生陷入危機的五個重要指標為個人痛苦、學業失敗、家庭悲劇、家庭社經地位、家庭的不穩定。此研究同時也指出，幼兒來自缺少語言文化刺激與資源之家庭背景，易陷入低成就危機。另一位學者 Shipman 針對學校與家庭如何交互影響幼兒發展的研究發現，學校經驗、同儕態度、教師期望直接影響幼兒的表現 (引自 Tiedt & Tiedt, 2002)。總之，為使新住民子女不致因語言文化不利的家庭及學校因素落後，提供越早越好的積極學習經驗刻不容緩。

二、多元文化理論與族群認同模式

(一)多元文化教育理論發展

多元文化教育發展在美國歷經四種理論取向：同化理論 (assimilation)；人類關係及族群研究 (human relations and ethnic studies)；多元文化統整課程 (Integrated multicultural education)；及社會再建構理論 (social reconstructionism)。以上多元文化理論觀點演變代表人們對多元文化覺知及想法的變化，即新觀念取代舊的觀念，也是一種時代趨勢象徵 (Tiedt & Tiedt, 2002)，資詳細說明如下：

「同化理論」是美國早期的主流思想，主張所有人在文化上應像在「融鍋」(melting pot)裡一樣去除文化差異融入美國文化，這個理論背後其實是針對美國移民「唯一英語」(English-only) 運動起源，支持同化就是視「差異」(difference)等同「缺陷」(deficiency)，此觀點至今仍存在許多美國人心中。「人類關係及族

群研究」觀點源自人權運動(1960)，在教育上強調重視個人價值、培養個人自尊、幫助每一個人成功，此觀點發展影響目前美國大多數州都要求師資培育課程需包含多元文化、人際溝通及種族研究。美國各學校 1988 年一致遵行「多元文化統整課程」觀，即強調多元族群、兩性、身心障礙者對美國國家社會發展的共同貢獻，後來更擴展認同的團體含老人、同性戀、職業婦女、AID 患者等，此觀點發展影響每一層次教育及每個學科領域都致力於推展多元文化教育概念。「社會再建構」觀點可說是最新的多元文化教育取向，主張每個人都有責任為不正義、歧視及偏見發聲，及以行動倡導人權，此觀點影響越來越多個人及團體致力於維護人權、公民權，特別是為社會中許多特殊團體權益發聲，老師被期許更有責任在教室裡計畫及執行多元文化教育。

歸納多元文化教育合理性及時代性基礎在於(一)道德上：所有學生是平等的；(二)人口學上：多元學生團體需求；(三)公民學上：民主社會需要受教育的公民；(四)增強：多元文化觀點有助豐富知識；(五)政治：對所有學生有增能效果。

(二)族群認同發展模式

族群認同是一種團體認同感，基於一個人對某一特定種族團體有共同的傳承淵源。現階段台灣社會也有閩南、客家、外省、原住民、新移民五大族群的區分，以下介紹 Cross 和 Helms 的黑、白種族認同發展模式，可供省思台灣主流族群與非主流族群之心態、互動階段與教育方向。

1. 黑人心理認同發展模式 (Model of Psychological Nigrescence)

Cross (1971, 1978, 1991, 1995) 的黑人認同模式主要指非主流黑人經歷螺旋式再社會化的經驗歷程，此模式包含五階段：(1)接觸前 (Preencounter) 階段，態度與價值反映白人標準，否認自己是黑人；(2)接觸 (Encounter) 階段，生活中許多小衝擊使原來的認同產生不平衡，開始尋求黑人認同的新解釋；(3)沉浸與顯現(Immersion -Emersion) 階段，呈現認同二元化，一端為完全投入黑人文化，對白人不公平感到憤怒、罪惡，另一極端則以黑人文化自豪；(4)內化 (Internalization) 階段，對自己是黑人感到安全與自信，對白人敵意消失，在生活中表現更多種族與文化特色；(5)內在化與承諾 (Internalization -commitment) 階段，以新認同與他人分享探討種族問題，投入有意義的活動，並以「我們團

體」觀點取代「我族中心」觀點。

2. 白人認同發展模式 (Model of White Racial Identity Development)

Helms (1993,1995) 白人認同發展模式主要研究白人(主流族群)從單一種族認同走向多元族群觀點的發展過程，包含兩個主要階段及六個狀態：(1)階段一：放棄種族主義，包含狀態一：接觸 (Contact)，經由與黑人實際接觸經驗，而承認社會對黑人有不同對待；狀態二：失衡 (Disintegration)，經由觀察與信念不一致的衝突，進而發展新觀點；狀態三：再整合 (Reintegration)，有意識的承認白人認同，放棄種族主義的認同；(2)階段二：界定非種族主義者的認同，包含狀態四：假性獨立 (Pseudo-Independence)，或稱白人自由主義，正向界定白人認同，質疑黑人天生卑微的假設和白人優越的種族主義，與黑人有更多互動；狀態五：沉浸與顯現 (Immersion-Emersion)，經由更多資訊了解社會對白人與黑人的刻板印象；狀態六：自主 (Autonomy)，以更廣、更有彈性的觀點放棄個人的、文化的、制度的種族主義，走向尊重多元族群的觀點。

族群認同發展模式可應用在台灣「漢人」及「少數族群」的認同議題，教師具有族群認同發展模式的認識，一方面有助於課程、教學、親職方案設計，協助學生、家長發展族群認同。二方面有助反省自己的文化價值觀及心態，是否因主流的優越感產生偏見或刻板印象，從而增進多元文化教育素養。

三、多元文化教學策略與教師角色

多元文化教育趨勢強調及早開始，美學者 (Morrison, 2003) 指出學前教師為多元文化教室中的關鍵，具多元文化素養之教師要能(一)體認所有學生都是獨特的；(二)了解、欣賞、尊重班上學生的文化背景；(三)融合班上所有學生的文化於教學；(四)以真實情境提供學生文化的學習與了解；(五)使用真實評量活動來評量學生的學習與成長；(六)融合文化於課程計畫、教學及日常關懷中。(七)做一個尊重、欣賞其他文化、語言的身教模範；(八)採用學生經驗作為課程計畫及活動基礎；(九)對自己的文化充分了解、引以為榮、且願意分享。

Mallory & New (1994) 也指出多元文化教學策略為(一)教師需敏於覺察社會文化偏見會透過權力結構反映在教室裡；(二)教師與兒童、家長真誠、平等合作，共同進行教保實務設計與創造；(三)行動以透過合作所建立的價值原則

為基礎，並保持彈性，隨時檢驗自己判斷的偏見。

總之，多元文化教育已成為學前教師的特殊挑戰，考驗來自主流族群、中產階級、說標準國語之教師是否準備好與少數種族及說少數語言的學生、家長一起合作努力跨越鴻溝，而有效的多元文化教學是「學生中心」，而非「教師主導」，「學生中心」的教學在於教師設計高品質的學習活動讓學生主動投入、親身體驗，以發展自尊；教師本身為欣賞多元的模範，依據學生背景及先前經驗給予實際的期望；規劃促進學生互動學習經驗，並透過討論、書寫產生批判與思考。

四、相關研究

國外學前多元文化實證研究豐富，跨文化研究對不同族群文化背景兒童有各類議題的了解與比較。近年來國內在新住民家庭方面研究也相當豐富，顯示政府及教育單位對新住民幼兒學前教育問題的關注與努力。

國外研究 (Perkins & Mebert, 2005) 針對課程有無多元文化之實施結果，以族群態度量表對 79 位學前兒童進行調查，發現多元文化課程有助增進族群知識，但在偏見上沒有顯著差異。另有跨文化研究 (Burg & Belmont, 1990) 以測驗比較以色列、伊拉克、北非、葉門 4 個不同文化背景兒童在語文、推理、數字、空間等心智能力方面能力，結果顯示 4 個不同文化團體表現 4 種不同型態，證明歷史文化背景對其族群成員心智能力型態之重要影響。此外，跨文化研究 (Rao & Stewart, 1999；Munroe & Murroe, 1975；Munroe & Romney, 2006) 發現，不同族群文化背景(亞洲、印度、東非、美國等)兒童在「分享行為」、「服從行為」、「性別社會行為」方面有不同的表現與類型，顯示文化信念及訓練之影響。

國內在教師態度與教學方面的研究有周佩瑜 (1994) 針對幼兒園多元文化課程進行行動研究，透過其設計之台灣、越南、印尼、泰國之多媒體單元教材進行教學實驗，教材含族群歷史、節慶、食物、民俗、遊戲等文化，並輔以文字、語言、服裝、建築等教學情境，結果顯示課程引發幼兒學習興趣及動機，能主動認識文化差異，表現對不同文化接納欣賞態度，兒童文化敏感度及合作學習能力也有增進。另劉茹敏 (1995) 調查台南國小教師對新住民之子接納態

度，發現教師一般說來對新住民之子無顯著刻板印象，但受性別、任教學校所在區域、畢業學校、年齡、任教學校班級數、及有無外籍親朋等因素影響在接受程度上仍有落差。詹念峰 (1991) 觀察花蓮某國小一年級教室師生語言互動，輔以家庭文化訪談，發現教室呈教師主導，教科書為中心，國語為主要溝通語言，勞工階級孩子在語言上表現出「受限率則」，不易獲得同儕支持，中產階級孩子表現「精密原則」，易獲認同肯定。此外，謝妃涵(2006)質性研究發現教師不同文化價值觀(同化與涵化)在看待新住民幼兒表現、與家長互動方式、及教學活動設計上有很大不同。

國內新住民家庭教養研究有張秋芬 (1995)研究發現，新住民女性語言能力與自我價值感及家人關係相關，在社區裡感覺受到族群歧視及污名化，憂心無法指導孩子功課，孩子在學校受到排斥。薛百靈(2007)調查台中、彰化地區幼兒園東南亞籍外籍媽媽子女教育需求，發現東南亞籍外籍媽媽有教育程度偏低、中文能力偏弱現象，在子女教育需求方面希望能獲得親職教養、中文能力、親師溝通、社區資源等協助。陳素甄(2007)調查中部 4 縣市外籍配偶親職教育需求，發現外籍配偶對學校親職教育內涵、實施方法及自我成長具高度需求。李明甄(2006)調查彰化縣幼兒園外籍配偶家庭需求發現在子女教養、職業訓練、生活適應、社區資源方面都有高度需求，且外籍配偶在教育程度國小以下，或丈夫教育程度國中以下、年齡較大、無工作或自由業等因素與各項需求相關高。林璣萍(2003)調查高雄市所有國小 1-2 年級新住民子女發現新住民子女確實存在整體弱勢現況，及在身心障礙比率較高，且發現父母社經地位及語文能力對子女學習適應有影響。

叁、研究方法

一、研究設計

本研究旨在透過受訪教師及新住民家長之口述經驗，深入探討其背後之思考、感受、動機、價值觀形成歷程、及背景脈絡影響，重點不在了解是「什麼」(what)，而在了解「為什麼」(why)與「如何」(how)? 以提供實務應用具體之方向。上述研究目的與性質符合質性研究強調現象背後的詮釋、重視主體經驗、

及掌握情境脈絡之精神(潘慧玲，2004)，故採質性研究設計。

二、研究參與者

質性研究樣本選取以能提供「深度」和「多元性社會實狀廣度」資料為前提(胡幼慧、姚美華，1996)，也就是以對主題現象持有豐富經驗，能提供厚實描述資料者為選取對象。依上述「立意取樣」方式，研究者以(1)班上有新住民幼兒至少 1 名及(2)具有輔導新住民幼兒經驗至少 2 年之取樣標準，經過調查與推薦選出 10 位教師研究參與者，這 10 位研究參與者皆為女性，年齡在 25-35 歲之間，服務年資 5-15 年，省籍皆為閩南，服務園所多數為私立托兒所(公、私立比率 2:8；幼稚園與托兒所比率 3:7)。在外籍配偶參與者的選取方面，研究者透過訪查，選取三重一所兒童發展中心及中和一所私立幼稚園，此兩所機構新住民幼兒人數眾多且國籍背景多元，經由機構負責人推薦，選取就讀該機構 1 年以上新住民幼兒之大陸、越南、印尼、泰國外籍配偶家長共 7 名接受訪談。

參與本研究之學前教師 10 人在性別、省籍、服務機構之公私立類型等項目的異質性受到國內幼教生態及人口結構之特性影響有所限制。受訪外籍配偶家長受語言文化背景限制所提供資料未能符合需求必須刪除者有 3 人，實際採用之訪談資料計 7 份。

三、研究工具

質性研究工具關鍵在研究者之專長、經驗與能力，本研究之研究者具質性研究專長，已發表之政府獎助及個人研究論文計十餘篇，近期更以多元文化主題進行系列研究，並開設多元文化課程及參與多元文化教材用書編寫，本研究之焦點及個別訪談皆由研究者親自主持，依據理論架構、文獻及研究問題擬定半結構訪談問題大綱收集資料，並作系統性整理與分析。

四、資料整理與分析

本研究資料整理為三類：訪談日誌、訪談錄音逐字稿及相關書面佐證資料。訪談日誌為研究過程中例行及特殊事件、也包含研究者個人省思領悟等之詳細紀錄；逐字稿為忠實逐字謄錄所有訪談錄音內容；書面資料則為參與者提供之相關事實文件、照片等資料。資料分析乃在資料收集過程中以循環方式進行，主要為針對所有資料做詮釋、歸納的反覆歷程。資料分析的步驟依循(1)

反覆閱讀，抽取概念要素，寫成敘述性摘要；(2)進行開放編碼，產生不同性質之代碼細目；(3)將同質性代碼歸類，發展核心主題及命名；(4)邀請協同判斷者共同檢核樣本資料分析程序與歸納結果；(5)以第三人稱將個別或團體訪談寫成扼要的詮釋文；(6)將詮釋文交予研究參與者檢核修正；(7)決定呈現方式及撰寫研究報告。

五、研究信實度

依據質性研究信實度(trustworthiness)規準，研究者從(1)澄清研究者背景與立場；(2)使用三角檢測(triangulation)，即多元資料蒐集方法和多種理論觀點詮釋之檢測；(3)運用參與者檢核；(4)採用同儕校對(peer reviewing)；(5)進行厚實敘寫，即對參與者背景脈絡給予豐富詳盡描述，以利處相同情境者推論；(7)從事反例(negative)個案分析等方面建立本研究信實度。此外，研究者在建立與參與者信任關係方面，亦注意到訪談前透過活動先行互動認識，並以參與者熟悉之環境與方便的時間為訪談依據。在避免主觀意識影響方面，研究者時時針對個人的觀感、判斷透過日誌進行反思對質，朝儘可能客觀目標努力。

肆、結果與討論

一、教師訪談部分

(一)「單一主流」或「多元文化」價值觀

受訪老師表達主流價值觀點，主張台灣有其完整且獨特之文化，不應為任何外來文化所改變，認為新住民幼兒及家長宜主動融入台灣本土文化，以免在各方面因「差異」造成適應困難，但只要在整合於台灣主流文化的大前提下，新住民要保留自己文化特色是可以包容、體諒的。此類觀點以 E 老師談話為例：

「各民族有自己特色，不能因為外來的我們就去迎合她們，那最後我們會沒有自己的文化特色，我們可以去包容、體諒，但不是讓我們的特色被奪走，可能會變的很亂，就沒有一個國家的統整性..」

除了上述觀點，仍有教師發出不同的聲音，質疑主流文化的強勢與壓迫性，提出包容、接納之不同觀點，此類觀點以 B 老師為例：

「為什麼一定要外國人學我們，我覺得應該是我們台灣人要去學別人，我覺得台灣人很強勢，這樣會讓外籍孩子未來不論求學或工作感覺被歧視，所以不是一定要她們融入我們，而是多方面容納，我們也要去接觸她們的文化..」

受訪教師呈現兩種聲音，一種聲音表達我族文化、主流思想的意涵，強調台灣主流文化的重要及優越地位，非主流文化需統一於台灣本土文化，這樣觀點似乎與文獻 (Tiedt & Tiedt, 2002) 所指美國多元文化教育發展早期的「同化主義」階段類似，將「差異」視為為「缺陷」、「弱點」。但也有教師表達出不同聲音，呈現多元族群對社會具共同貢獻之「多元文化統整」觀，甚至有任何族群應免於歧視之「社會再建構主義」人權觀點。受訪老師呈現兩種不同的觀點，反映出不同的文化價值觀，而前者聲音受到較多的贊同，顯示教師在中產階級背景影響下，尚難同理與其完全不同處境族群之生活背景，長期接受主流文化教育與薰陶，不自覺具有主流文化優越感，多元文化教育在國內仍處起步階段，教師主流價值觀的自覺與反省能力尚待提升。

(二) 「單向同化」或「雙向互惠」之語言學習

教師文化價值觀影響語言及溝通方面的教學動機與態度，受訪老師多指出新住民之子及家長語言的不同，造成新住民之子學習、人際、及自信心發展的困難，也造成教師教學、輔導、及親師溝通的問題與壓力。面對語言的差異，不同文化價值觀的老師會有不同的作法，抱持主流文化觀點的老師認為新住民之子語言問題屬個別差異，台灣孩子也可能因特殊狀況有語言問題，不需因新住民而給予特殊待遇，如 I 老師所言：

「我班上有一位台灣小朋友語言特別弱，因為媽媽只會講台語，我就會注重媽媽在家用台語教孩子顏色及空間概念，媽媽接送孩子時，也會不斷提醒她，問她在家有沒有教..我認為新住民之子和台灣孩子一樣可能遭遇缺乏國語語言刺激的問題，不是因為新住民之子就特別付出..」

針對 I 老師觀點有老師質疑 I 老師會講台語，可以和該家長充份溝通，該家長也能理解並配合，然而新住民之子外籍母親國、台語普遍一知半解，在獲取相關資訊及資源方面的技能及條件欠缺、甚至在自認為次等的心理影響下，相對於台藉媽媽是「弱勢」，需要特別的協助，這幾位老師基於不同觀點有以下不同的作法：

A 老師「我針對班上新移民文化背景包括越南、印尼、菲律賓、大陸，分別向她們媽媽學習(利用媽媽來接送孩子或家訪)一些簡單的日常用語如我要去廁所、我要找媽媽、我要喝水..等，剛開始我們也是用注音符號學，因為我們也是在學另外一種語言..」

J 老師「我之前班上有位印尼小朋友是在印尼生的，後來才回台灣，剛進班完全不會講中文，溝通實在困難，因為我家事業在印尼，我就回去跟哥哥學印尼話，跟小孩可以有些溝通，也請其他小朋友多跟他講話，這樣帶了 3 個月後他已經聽的懂、能適應了...」

受訪教師在協助新住民之子盡快學會本土語言，使能在學習發展上跟上其他同儕之用心是一樣的，但抱持「同化觀點」教師傾向單向輔導，雖然重視協助新住民幼兒學習本土語言，卻不認為本身有需要去了解學習對方語言。然而持「多元文化統整」或「社會再建構」觀點的老師顯示出更積極的相互認同、相互學習的心態與行動，呼應文獻 (Morrison, 2003)所指「教師宜做一個尊重、欣賞其他文化、語言的身教模範，如此方能採用學生經驗作為教學活動基礎。」教師若認為本土語言至上，學生唯有以本土語言表現方有成就可言，則難免形成對其他語言文化拒絕與否定之狹隘心態，難以達成相互尊重及合作之多元文化教育效果。

(三) 「一套標準」或「特殊需求」適性教學

教師在課程設計與教學方面同樣受到文化價值觀影響，教師抱持主流文化的心態，認為課程教材應「一視同仁」，新住民之子和台灣孩子一樣，不需要為新住民孩子特別設計或準備，如果單元主題談到多元文化可以順便介紹，介

紹內涵的深淺則看老師，因人而異。類似的觀點可以 B 老師為例：

「我沒有做太多新住民文化了解的準備，一方面因為我們本身課程很多，實在沒有太多時間，遇到 match 的地方會延伸帶出來一些，不會刻意為新住民之子去準備，我自己的觀念是他到台灣來，我不把他看成新住民之子，我認為他跟一般孩子一樣，所以沒有給他們特別的禮遇，或特別怎樣，大家一視同仁.. 教室佈置是配合單元需要，也不會特別為新住民之子佈置，或特別開闢學習角落...」

也有具有文化敏感度的老師較能同理新住民的族群情結與困境，在作法上讓新住民之子及家長真正感覺被接納與尊重，透過課程及活動融入新住民文化，使課程更豐富充實。

D 老師「我們學校(蒙氏)重視文化課程，把各國文化融合在教育裡，每週都有一堂這樣的課程，除了會請家長來介紹外，老師都要去收集資料或教材，做 power points，加上團討...」

H 老師「我班上越南孩子常穿國服來，雖然很熱，但媽媽還是常要她穿來學校，我會請她介紹分享，也託他媽媽回去時買幾套拿來學校表演用...」

A 老師「去年耶誕晚會，我邀請外籍媽媽每位做一道菜來，發現她們煮的東西不輸我們，我們園所一班 10 個孩子裡有 4 位越南籍...我想到不要讓這些越南孩子一直都吃台灣食物，所以要煮飯阿姨也學做越南料理..」

教師多元文化教育素養的不同，顯示出對「差異」尊重、包容、欣賞程度的不同，也反映在教材教法的設計與安排上，當教師欠缺多元文化素養，在教學單元內容及環境佈置上所謂的「一視同仁」，實際上是以本土幼兒為主，新住民幼兒的「特殊性」被忽視，在教師心理上認為新住民孩子跟著本土孩子學一樣的教材是理所當然的，這樣的教學顯然違背文獻(Morrison, 2003)所指

出，具多元文化素養之教師要能體認所有學生都是獨特的，要能了解、欣賞、尊重班上學生的文化背景，並融合班上所有學生的文化於教學。

(四) 「主觀」或「開放」評量

受訪教師根據自己的經驗對新住民幼兒提出缺少自信、情緒化、自理能力差、學習態度不積極、參與活動動機低及很懶等負面評價，教師們認為上述新住民幼兒學習發展問題是受到其父母買賣式婚姻及外籍媽媽缺乏身教等因素所造成，下面 G、H 兩位老師觀點可供比較：

G 老師「五年來，我每年都有接觸新住民孩子，我發現她們的共通點就是很懶，不願意做事，叫不動，叫好幾聲才願意去做，不是不聰明，但學習意願差…我發現和家庭有關，我現在帶的這孩子媽媽本身就很懶，因為我常和爸爸聊，爸爸說家裡大大小小事都是他在做，包括照顧小孩，媽媽就是做完工，回來就是睡覺…」

H 老師「我有一個新住民小朋友也有語言問題，像視力檢查，他連比上下左右都不會，我就另外先教他認視力表，教他怎麼用手比，一樣的話，我重複好幾遍他才懂，這樣教了幾天，我才幫他做視力測驗，不然那時候園長還以為他視力有問題，要他媽媽送去醫院檢查，我就覺得不是視力問題，是語言理解問題…」

教師以個人經驗判斷新住民幼兒的表現可以產生如上述相當不同的結果，教師負面評價可能受到主流價值觀及社經階級優越感的影響，然而預設立場易使評價失去客觀性而流於「偏見」，「偏見」易將幼兒及其家長標籤化，以致未能了解真正問題及真相，對幼兒及家長是傷害而非協助，針對偏見文獻 (Mallory & New, 1994) 特別指出，多元文化教學策略為教師需敏於覺察社會文化偏見會透過權力結構反映在教室裡，教師應與兒童、家長真誠、平等合作，隨時檢驗自己判斷的偏見。

二、家長部份

分析七位外籍媽媽個別訪談資料，歸納出婚姻關係、社經地位、教養效能、親師互動及社會資源等五個主題，分別說明如下：

(一)婚姻關係

外籍媽媽多有表示和配偶溝通不良，經常吵架、打架，有的抱怨丈夫有喝酒打人、亂花錢等惡習，有的不滿丈夫工作不穩定、多疑、不關心妻兒等，上述種種問題使外籍媽媽想離婚，或經常與丈夫冷戰。此外，婆媳問題也有飲食習慣、語言不通、過度介入及被歧視等，使外籍媽媽感到受壓抑及不舒服。

A 越媽媽「我們常因沒辦法溝通吵架，有時還真想跟他離婚..放不下孩子..」B 越媽媽「他每天喝很多酒，我穿漂亮衣服出去工作說不行，喝酒會打我跟小孩..」A 印媽媽「先生迷電動，孩子功課都不管，跟先生講很久，他還是不理，先生身體沒有很好，喜歡抽菸、喝酒、吃檳榔，每天花很多錢買，跟他講，他說我囉唆，叫我走開，很難跟他講，會吵架，吵架很多..」

A 印媽媽「婆婆會對我說一些不好聽又很奇怪的話，影響我的心情..婆婆每次叫我煮菜時都叫我放很多油，我跟她說我不敢吃，她很高興，臉臭臭的..」A 越媽媽「和公婆無法溝通，我講的國語她們聽不懂，她們講的台語我也聽不懂，對啊！語言是我們最大問題..」B 越媽媽「在這裡做什麼婆婆和姑姑都要管，我自己的小孩為什麼我不能管，不能教..」A 陸媽媽「我公婆瞧不起我，我坐月子時沒有來幫我...自從我們買了北投房子，她們一直想跟來住，我不讓她們過來..」

分析外籍媽媽婚姻關係具有「逃避」及「冒險」的特性，逃避母國貧窮的生活環境，夢想婚姻可以帶來改善的機會，故在極短時間、有的甚至見一次面就決定結婚，且多有「金錢」介入，婚姻關係的脆弱基礎很難經得起現實生活考驗，特別就外籍媽媽而言，離鄉背景、人單勢孤，加上語言文化差異，在一開始就缺少平等的婚姻關係中易陷入壓抑、孤立的處境，這樣的處境有些是客觀的事實，有些可能是主觀的感受，反映出她們對當初不切實際的婚姻夢想的

一種失望。外籍媽媽心理狀態呼應文獻(Cross 1971, 1978, 1991, 1995)族群認同模式中接觸前(未來台灣前)階段，態度與價值崇尚台灣人標準，進入接觸階段(來台居住)，生活中許多衝擊使原來的認同產生不平衡，至沉浸與顯現階段(長期生活在台灣)，呈現認同二元化，對台灣丈夫及夫家親屬的對待感到不公平、憤怒。

(二)社經地位

外籍媽媽多感覺自己目前的工作是低下的、出勞力的、很辛苦，她們認為是自己教育程度低、語言不通、甚至沒有身分證等因素造成的，因此期望孩子把書讀好，將來能找到好工作，輕鬆賺錢，最好能做老闆不要受氣，她們強調希望孩子將來不要像自己一樣。雖然多數外籍媽媽感嘆在台灣生活不易、賺錢辛苦，但比起自己母國，她們仍然承認台灣客觀環境是富裕進步的。

A 印媽媽「希望孩子認真學習別像我只有國小畢業，又是外籍新娘，找工作很辛苦，沒有身分證時老闆都不要我，不然就是錢很少，找到也只能做苦工..」B 印媽媽「希望孩子書讀多一點才可以有好的工作，不要像爸爸一樣都要去做工，賺錢很辛苦..賺錢比較好，可以買東西，生活比較好，可以不要很辛苦...」B 越媽媽「..不要像我這樣只能在海產店端盤子，聽不懂走錯老闆會罵，妹妹以後書讀多一點可以做老闆，不要像我這樣。」

分析外籍媽媽重視「賺錢」的價值觀，其實反映她們長期從事低階勞動工作如餐廳端盤、洗碗，或電子工廠做工等，這類工作耗費體力、工時長、收入低，且須聽人使喚，看人臉色，對外籍媽媽而言，丈夫收入不夠，必須工作貼補家用，工作卻又時間長且勞累，還要兼顧家務及照顧孩子，工作環境與髒亂為伍，且不受尊重，以致內心自覺次等、自卑，認為自己教育程度不高，語言能力不足，要改善現況很難，唯有期望孩子未來能擁有自己所未能擁有的條件，能輕鬆賺錢，獲得和本地人一樣的地位與尊嚴。外籍媽媽的心境其實反映文獻(Cross 1971, 1978, 1991, 1995)族群接觸前階段之態度與價值，也就是羨慕及希望能與台灣人一樣，對

自己的族群文化背景感到卑微、低等。

(三)教養效能

在子女教養方面，受訪外籍媽媽都感到很挫折，因為看不懂國語，不認識國字，孩子的聯絡簿、學習單、功課都幫不上忙，甚至孩子會指出媽媽講的不對，先生、公婆也嘲笑，甚至阻止媽媽教小孩，怕媽媽教錯，讓媽媽感到很丟臉、很受傷，也因為如此，孩子也不尊重媽媽，媽媽叫不聽、管不動，必須求助於先生或家人，使媽媽有無奈、無力的感覺，也因而影響親子關係，除了課業上覺得孩子注音、拼音、國語要加強外，外籍媽媽也覺得孩子的禮貌、態度、規矩需要加強，但自己不識字、在家中缺少地位、及工作沒辦法陪孩子等問題，使外籍媽媽在子女管教上感覺沒有成就感、缺乏信心。

B 泰媽媽「功課都是爸爸在教，因為有些東西我不懂，我自己講的也不是很標準，也不知道小孩說的對不對，所以還是不要教比較好。」A 印媽媽「我聽的懂國語，但看不懂國字，我發音不標準，要是教她唸書，怕會讓她學錯，會出問題..」B 印媽媽「功課都是爸爸教，我不會，看不懂，我只會寫我的中文名字..爸爸上班很晚回家，功課沒有寫爸爸會打，孩子怕爸爸，我跟她說都沒有用。」A 越媽媽「我很少教孩子功課，看不懂國語，對不起啊!.我不敢靠自己，因為我不知道如何教孩子，孩子會說媽媽你講不對了..我會覺得很丟臉，當孩子指正我時，我老公會說你很丟臉，還要小孩教你，我說沒辦法了..」B 越媽媽「功課我都不會..那個學習單的字有一點不會，看不懂，我要孩子不會的去問姑姑...都是婆婆和姑姑在看功課，而且我工作到很晚也沒時間..」A 陸媽媽「孩子在學注音符號，我也不會，不知道怎麼去教她，有想去學..」

分析外籍媽媽教養子女的困境有三：一為有的外籍媽媽需外出打工分擔家計，工作時間長很少有時間陪伴孩子。二為外籍媽媽受到本身教育及語言文化不利影響，無法勝任輔導孩子學習的工作。三為外籍媽媽在家庭中缺少地位與權力，以致難以贏得孩子的信服，造成管不了孩子的窘境。外籍媽媽教養孩子的困境支持了文獻(張秋芬，1995；薛百靈，2007；林璣萍，2003)調查結果，

外籍媽媽語言能力、自我價值感和家人關係相關，在社區裡感覺受到族群歧視及污名化，憂心無法指導孩子功課，及外籍媽媽教育程度偏低、社經地位、中文能力偏弱等現象與新住民子女在校整體弱勢現況相關。

(四)親師互動

外籍媽媽多憂慮自己孩子在家不說話、或說話不標準，而自己不會教，不知道怎麼教，因此對老師有很高的期待，希望老師在學校能多教導、盡量多幫忙，外籍媽媽的焦慮反映在對老師的高度依賴。此外，外籍媽媽因語言無法跟老師充分溝通，常因聽不懂或不太清楚，需要請先生或家人代為溝通，故多數外籍媽媽從未參與學校活動，有的很希望有機會參與，但沒有被邀請過，有的因害怕、沒有信心而缺少意願。

A 印媽媽「我希望老師對我小孩的功課加強一下，像注音啊，還有禮貌規矩，都不聽我的..功課一定要請老師多費心，到了國小時才不會跟不上..」B 印媽媽「我都不會教，爸爸工作回來也很辛苦，沒有時間，老師要教她不會的，我有跟他說不會的要問老師，孩子功課我不會，老師要教她啦!」A 越媽媽「我自己不曉得怎麼教，現在就只有賺錢多給孩子上補習班，我的小孩講話不標準，希望老師好好教我小孩，就靠老師了，真的!我不敢靠自己..」B 越媽媽「孩子國語都考不好，希望老師多教一下..」A 陸媽媽「孩子注音符號學不好，希望老師有空多教他注音符號…」

分析外籍媽媽的親師互動呈現對老師的高度依賴或逃避疏離的矛盾狀況，對老師的依賴心態可能以低姿態的請求，或以高姿態的非理性要求呈現，總之是期望老師幫忙把孩子國語、注音符號都教懂、教會，甚至把每天回家的功課都幫忙完成。外籍媽媽高姿態苛求老師其實反映文獻(Cross 1971, 1978, 1991, 1995)族群接觸階段的認同不平衡，及沉浸與顯現階段對不公平待遇感到憤怒的心理，教師如能瞭解新住民家長族群社會心理發展過程，可以避免誤解，以更多同理、關懷來協助她們成長。此外，外籍媽媽對孩子的學習除了國語、注音符號，很少提到關心孩子其他發展面向，也反映出生活困境與需求層

次的相關性。

(五)人際孤立缺少社會資源

外籍媽媽的人際互動多限於家人，鄰居多半只打招呼，很少聊天，有的外籍媽媽怕與鄰居聊天說錯話，造成家庭糾紛，有的則認為被排斥，遭到不友善對待，如在工作場所認識同鄉外籍媽媽則嘗試建立互動關係。外籍媽媽人際孤立影響尋求社會資源，幾乎所有外籍媽媽都希望能學習語言、會寫國字，但多不知道哪裡可以學，或環境條件不允許。此外，外籍媽媽也希望了解如何管教孩子、如何找工作、及如何申請補助等的資訊，她們的需求受到種種阻礙未能滿足。

A 印媽媽「我很少與鄰居聊天，在家做家事也很好啊!聊天說錯話傳給我婆婆那他會不高興，所以我說話要很小心」B 印媽媽「這裡的人有的對我們有排斥，會看不起我們，對我們態度不友善..就是不太理人，眼睛看你一下..」B 越媽媽「我比較喜歡工作，有認識一些朋友，也是外籍新娘，休假會一起出去玩..」A 陸媽媽「搬到這裡，我沒有認識別人，也不想跟公婆住..」

A 泰媽媽「希望會寫更多國字，這樣對自己和孩子都有很大幫助，不然看得懂國字但又不會寫，真的很辛苦..」B 泰媽媽「想多練國字，因為會講不會寫就不能教小孩，小孩會覺得我這個媽媽很多東西都不會，這樣也可以和小孩親近些..希望可以知道去哪裡上課學東西..」A 印媽媽「希望可以找到附近的工作，幫忙打掃或帶小孩都可以，我不怕辛苦啦..不知道哪裡可以學中文，我學會了就可以看孩子功課..」B 印媽媽「有些我們不知道的事，和我們有關希望有人可以告訴我們，幫助我們找工作..老師有時會跟我們說到鄉公所申請補助，有些我們看不懂，要有人跟我們說，教我們做..」B 越媽媽「有想參加語言課程，但要工作沒有時間，爸爸當臨時工，薪水不固定，我沒工作不行養2個孩子，婆婆也沒有賺錢，不行沒工作..」

相對於東南亞外籍媽媽，大陸籍媽媽因語言較無問題則需求易獲得支援，A 陸媽媽「我需要知道有關怎樣去教小孩，學校辦的講座我覺得對我有幫助，比教知道控制自己脾氣去教小孩，雖然只聽到一點點，但也改了很多，不會對孩子動不動用罵的，不然也覺得小孩很可憐可是又忍不住要生氣…」

分析外籍媽媽人際關係在與本地人的社交互動上仍然有很大障礙，一來基於人地生疏缺少安全感，加上受到台灣配偶及家人的限制，以致不敢有正常社交，二來基於「弱勢」心態，感覺被排斥、或甚至不願與本地人交朋友，然而不能融入本土社會往往會阻礙尋求社會資源的協助，文獻指出(薛百靈，2007；陳素甄，2007；李明甄，2006)東南亞外籍媽媽在親職教養、中文能力、親師溝通、社區資源、職業訓練、生活適應都有高度需求。上述需求何嘗不是人際孤立的結果，其實政府及民間機構有許多相關資源，尋求這些資源需要外籍媽媽走出來，主動詢問了解，當然外籍媽媽語言、心理、及家庭種種困境，也需要周遭的人主動幫忙。

伍、結語與建議

一、結語

本研究發現教師受中產階級背景及主流文化教養影響多抱持持主流價值觀，認為本土文化不應為任何外來文化所改變，新住民幼兒及家長宜主動融入台灣本土文化。基於上述觀點，教師在語言溝通方面，教師採本土語言單向教學與溝通，致力於使新住民幼兒學得本土語言，不覺得有學習新住民語言文化之必要；在課程教學上，採標準化教材教法，一體適用，認為不需要為新移民幼兒特殊需求提供個別協助；在評量幼兒學習表現上，教師採一致化標準，以本土幼兒成就對照新住民幼兒表現，亦以本土家長常態推論新住民家長，對「差異」結果提出傾向主觀之負面評價。少數教師可能受到工作角色、年資、在職訓練、及與新住民接觸之個別經驗等因素影響具有多元文化價值觀，故能採用雙向互惠之語言溝通、個別化適性教學及開放評量。

家長訪談發現新住民幼兒家庭功能受到以下不利因素影響：(一)婚姻關係，涉及投機與買賣成分之不平等外籍婚姻帶來夫妻關係的緊張與衝突；(二)

社經地位，外籍媽媽多因配偶工作及收入不穩定必須外出工作，本身又因教育程度低、及語言文化差異與隔閡，故多從事勞動工作；(三)教養效能，外籍媽媽為經濟所迫需工作賺錢、加上缺乏語言能力及家庭地位等因素，使外籍媽媽在子女教養效能上遭遇挫折與無助感；(四)親師互動，外籍媽媽族群情節及教養子女困境，導致對教師高度期待與依賴往往以苛責、請求及逃避之矛盾方式表達；(五)人際孤立缺少社會資源，外籍媽媽主觀感受來自家人壓力及社會排斥，以致難以建立人際關係，社會孤立也阻礙尋求社會資源之機會與助力。

綜合而言，學前教師多元文化教育素養及敏感度尚待加強，對自己主流價值觀在教學方面的影響不易有覺察及省思，其結果直接影響教師在語言溝通、課程教學及評量方式，間接影響新住民幼兒平等受教權。另一方面，新住民幼兒家庭功能不良對幼兒學習發展產生關鍵性影響，在諸多家庭失能的重要因素中外籍媽媽語言文化差異扮演重要角色，增進外籍媽媽語言能力及文化融合有助提升解決其他困境之機會。以上學校和家庭對新住民幼兒學習發展產生負面影響的因素，值得政府單位、學前教育機構及學前師資培養機構重視與協助。

二、建議

(一)在教師方面

1. 建議師資培育機構加強多元文化教育課程，將多元文化教育融入各學科領域，以提升幼教人員多元文化素養與知能。
2. 建議政府提供師培機構學者之多元文化教育專業服務獎助，鼓勵學者至學前機構進行教師多元文化在職訓練與經驗交流。
3. 建議政府普遍提供學前機構補助經費，使能有資源經常辦理新住民親職教育活動，增進教師與家庭之合作。
4. 建議政府委託相關民間單位多舉辦多元文化課程，增進師培機構與學前教師對新住民語言文化之雙向學習。

(二)在家長方面

1. 建議政府重視新住民家庭之高風險因素，從寬提供家庭訪視與諮詢之專業人力與資源協助。

2. 建議政府責成相關單位針對新住民家庭主動、定時提供相關語言文化課程，福利資源及職業訓練機會等詳細資訊。
3. 建議政府增設新住民幼兒巡迴輔導員，提供幼兒園教師輔導新住民幼兒及家長教養知能。
4. 建議政府強化社區新住民家庭服務功能，提供新住民家庭各項生活適應需求之協助。

參考文獻

中文部分

- 內政部 (2004a)。 **臺閩地區最近六年嬰兒出生數按生母國籍分**。2004 年 7 月 6 日，取自：http://www.edu.tw/edu_web/edu_mgt/statistics/edu_220001/temp1/ly/brief.htm
- 李明甄 (2006)。 **彰化縣幼稚園外籍配偶家庭需求研究**。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文。
- 林璣萍 (2003)。 **台灣新興弱勢學生-外籍新娘子女學校適應現況研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文。
- 周佩瑜 (1994)。 **幼兒園多元文化課程行動研究:以電腦多媒體輔助教材之設計為例**。屏東科技大學幼兒保育系碩士論文
- 劉茹敏 (1995)。 **國小教師對外籍配偶子女刻板印象及接納程度研究-從多元文化觀點**。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 陳素甄 (2007)。 **中部 4 縣市外籍配偶親職教育需求研究**。國立台中教育大學教育學系碩士論文。
- 張秋芬 (1995)。 **新移民女性自我概念與族群認同**。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 詹念峰 (1991)。 **語言階級教育:以一所國小教室內師生語言互動為例**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 謝妃涵 (2006)。 **新住民子女幼教教師經驗分析之個案研究**。國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文。
- 薛百靈 (2007)。 **幼托園所外籍配偶子女教育需求探討-以中部地區三縣市為例**。國立台中教育大學教育學系碩士論文。
- 蘇吉勝 (1995)。 **應用多元文化概念於藝文化跨校班級交流之探究**。國立台東大學教育研究所碩士論文。

英文部分

- Burg,B. & Belmont,I.(1990).Mental abilities of children from different cultural backgrounds in Israel. *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.21, no.1, 90-108.
- Cannella,G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education:Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Groeshaber,S.& Cannella,G.S.(2001).*Embracing identities in early childhood education-Diversity and possibilities*. New York: Columbia University
- Irvine,J.J.(2003).*Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York : Columbia University
- Kendall,F.E.(1996).*Diversity in the classroom-new approaches to the education of young children*. New York: Columbia University
- Leavitt,R.L.(1994).*Power and emotion in infant-toddler day care*. New York : Albany State University
- Munroe,R.L. & Murroe,R.H.(1975).Levels of obedience among U.S. and East African children on an experimental task. *Journal of Cross Cultural Psychology*, vol.6, no.4, 498-503.
- Munroe,R.L. & Romney,A.K.(2006).Gender and age differences in same-sex aggregation and social behavior: A four culture study. *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.37, no.1, 3-19.
- Mallory,B.L. & New, R. S.(1994). *Diversity & developmentally appropriate practices*. New York : Columbia University
- Morrison,G.S.(2003).*Fundamental of early childhood education*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Perkins,D.M. & Mebert,C.J.(2005).Efficacy of multicultural education in preschool children *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.36, no.4, 497-512.
- Rao,N. & Stewart,S.M.(1999).Cultural influences on sharer and recipient behavior :

Sharing in Chinese and Indian preschool children. *Journal of Cross Cultural*

Psychology, vol.30, no.2, 219-241.

Tobin,J.(1997b).*Plying doctor in two cultures:The United States and Ireland*.In J.Tobin(Ed),*Making a place for pleasure in early childhood education* (pp.119-158).New Haven: Yale University Press.

Tiedt,P.L. & Tiedt,I.M.(2002).*Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: A Pearson Education company.