

教育部暨所屬機關學校 99 年度因公派員出國考察訪問報告

計畫名稱

多元文化特殊教育師資的培育與發展

報告人

國立台北教育大學特殊教育學系

鄭麗月

中華民國九十九年十二月六日

教育部暨所屬機關學校 99 年度因公派員出國考察訪問報告

計畫名稱：多元文化特殊教育師資的培育與發展

報告人：國立台北教育大學特殊教育學系 鄭麗月

壹、前言

當我們主張所有的學生在教育上均應獲得教育機會的均等時，教育行政主管人員首先要瞭解有多少學生在教育上有特殊的需求？由於近年來，台灣社會經濟急速變遷、家庭結構改變、外籍配偶人數增加、原住民人口湧入都市、身心障礙者零拒絕的教育需求，使得學校在為這些文化弱勢族群學生們提供教育服務時，倍感極大的挑戰。許多縣市政府教育局的教育行政人員缺乏為這些學生提供有效的教育策略，使得這些學生在學校的學習適應上面臨極大的困難。他們的問題主要來自於家庭的文化不利或語言的差異性，也有不少的學生同時伴隨著身心障礙。為了使所有的學生獲得適性教育，學校教育行政人員應考量學生及其家庭所需的特別協助與支持。我國行政院教育改革審議委員會曾在九十八年度提出的教育總諮詢報告書中指出「多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展」（行政院，2009）。此揭示了我國政府對於多元文化教育的理念、目標與實踐的原則。然而，直到目前為止，國內學校足以勝任多元文化需求教育的特殊教師卻是嚴重的缺乏。多年來，師資培育機構尚未能針對多元文化特殊教育師資做有計畫的培育。政府教育行政單位也鮮少提供一般學校教師多元文化教育方面的在職教育或教學協助。因此，這些多元文化特殊教育學生的真正需求未能獲得協助，其受教權也嚴重地被剝奪。

多元文化教育在歐美的發展已超過四十年。美國在早期 1960 年代的「民族改革運動 (Ethnic Revolution Movement)」及「民權運動 (The Civil Rights Movement)」，在 1968 年通過的雙語教育法 (The Bilingual Education Act)，到 1980 年代，黑白種族教育問題，對身心障礙者就學、就業保障、性別平等待遇等問題，延伸至對所有弱勢族群的關懷，奠定了多元文化社會的根基。最近幾年來，其多元文化特殊教育的工作以及師資培育的規畫與課程發展受到美國政府的重視。為因應多元文化特殊教育學生的需求，許多高等教育也設置了多元文化師資培育系所，提供多元文化特殊教育學生的教育，其師資培育的架構與課程，值得我國借鏡。

貳、人口結構改變下的美國多元文化教育

美國自 1960 早期，公立學校少數民族的人數持續增加，到了 1990 年代以後，從幼稚園到十二年級的學生中，大約有 2,028,880 的學生（占全國公立學校人數的 5%）他們的母語是非英語的。在此後的四年中，全國公立學校學生總人數只增加約 3%；然而，母語為非英語的學生卻增加了 36% (Olsen, 1992)。根據 2000-2001 的調查結果，母語為非英語的學生人口達到 4,584,946 人，約占公立學校學生總人數的 62.2%。其中以喬治亞州、新墨西哥州、奧勒崗州、華盛頓州、愛達荷州、北卡羅萊納州、明尼蘇達州和奧克拉荷馬州的成長率最為顯著 (Gomez & Ruiz-Escalante, 2005)。這些學生的母語以西班牙語最多 (79.2%)，其次為其他國家的語言 (19.8%)，如越南語、日語、華語等及其他各國語言 (Kindler, 2003)。由於這些在義務教育階段的學生，他們在家裡所使用的語言為非英語，然而，他們就讀於一般公立學校卻必須以英語做為學習的工具。當英語無法像自己的母語一樣的精熟，加上文化背景的差異，經濟和物質生活也不如一般歐美的家庭時，這些學生的學習適應就很容易產生困難。

在 1984 年，美國的雙語教育法 (The Bilingual Education Act) 提出修訂，並通過了三種雙語教育方案：(1) 轉銜的雙語教育；(2)

發展的雙語教育，保留母語；（3）特殊教育的替代方案。聯邦政府授權地方教育局或學校行政區，必須依學生的需要而決定選擇一種雙語教育模式為這些學生服務。到了 1988 年雙語教育法再度修訂，強調發展的和轉銜的雙語教育。此法規定多元文化的學生需要進入一個三年期的轉銜雙語教育或是特殊的替代方案。聯邦政府撥款 75% 給轉銜的雙語教育；25% 給特殊的替代方案。顯然的，聯邦政府並未撥款給保留學生原來母語的發展性雙語教育（The Bilingual Education Act, 1988）。

到了 1994 年，美國國會再度修訂雙語教育法，此次主張透過二元論、加重、吸引的策略對學生提供補救教學，以取代學生原來的母語。另一個目的則是要多元文化的學生在一些學科學業上有成功的表現。在 2001 年，美國布希總統提出的「沒有孩子落後的法規」（No Child Left Behind Act, NCLB）改變了聯邦政府對多元文化學生英語學習的要求。主張學生應加強英語學習和促進學業的成就。這是聯邦政府對多元文化學生提出立法並做最大的改變。法規中聚焦在確保多元文化學生盡速學會英語，而非發展他們原來的母語。另一方面的改變，是在經費的撥款。根據「沒有孩子落後法規」，雙語教育方案的經費，原來由聯邦政府提供，現改由州政府依據此法規下的相關規定和公式撥款。

其次，美國許多法院訴訟的判決（Lau Vs. Nichol, 1974）命令學校要提供學生正式語文的教育方案，使學生不致被排除在學校活動之外，使學生更能有效的學習正式的語文。

參、多元文化教育的理論基礎

多元文化這個名詞雖然字義看起來很清楚，其實不然，它包含著許多的意義，如多元文化的目標、目的和有效的教育。

一、多元文化教育的定義

多元文化的教育是一個先進的、轉化當前教育缺點並解決目前教育歧視性做法的教育方式。它值基於社會公正的理想，教

育平等，促進教育經驗，使所有的學生能充分地發揮其潛能，成為地方、全國及全球性積極具有社會意識的學習者。學校多元文化教育是不可缺少的。它是轉型社會和消除不平等的基礎。多元文化教育的基本目標是影響社會的變革。實現這一目標的途徑包括：
(1) 自我改造 (2) 自我改造成為一位教育工作者，以及 (3) 社會轉型。

二、多元文化教育的概念

Freeman (1998) 指出，在一般學校教育體系中，因面臨著許多不同的學生族群，文化的差異、多元的教育內容，學校的教育政策和教學層次往往非常混淆。然而，多元文化教育的理論是清楚的。根據一些學者的研究，教導孩子第一種語言，會促進孩子第二種語言的學習。這一基本前提是有些矛盾看似違背邏輯和常識，但是，這正是語言和認知的前提下，所有的雙語教育模式 (Gomez, 2000)。

Cummins 在七十年代後期打破之前有關學習雙語會導致語言缺陷的自然理論概念。Cummins (1981) 認為，這是“直覺”的論點 ... 英語的缺陷必須要強化英語教學。換句話說，學習母語的時間不會影響英語的學習。他解釋說，五十年代獨立的理論基礎認為學習第一種語言會阻礙學習第二種語言並沒有確鑿的證據加以證實，那只是一種直覺的看法。事實上，過去五十年來的研究顯示，既沒有相關也沒有負面的研究證明學習第一種語言會阻礙學習第二種語言和影響學業成就的表現 (Crawford, 2004)。他辯稱，無論是第一種語言和學習第二種語言，兩者都在大腦的同個部位，基本上，其發展是相互增強的。語言就是語言，雖然呈現的形式不同 (如說話或寫字)，一個人的心理，學習第一種語言和學習第二種語言很清楚的是會相互支持的。他利用雙冰山模式做為比喻，以解釋語言在四個聽，說，讀，寫語言能力之間的相互作用。他比喻，兩座冰山在大海中有兩個明顯的尖峰凸出水面，指的是學習第一種語言和學習第二種語言，可能導致人們認為它們是兩個獨立的冰山或兩個獨立的語言，而實際上在水中或在該大腦基本部位上只有一個冰山或一種語言。在表面上看，雙

語者可以單獨的使用不同的語言功能，如說話和寫作，但兩種語言在基礎、認知及語言能力發展上是相互加強的。因此，學習第一種語言和學習第二種語言常見的是相互支持。這種學習第一種語言和第二種語言相互依賴的理論，支持了認知和語言的轉移。

Cummins 分享他的「相互依賴假設」中指出，第二種語言的習得主要是依賴於第一種語言的基礎。也就是說，學習者精通於第一種語言的認知和語言基礎將更容易學習精通於第二種語言。這種「相互依賴假設」促進了學習第一種語言的知識和技能將轉移到學習第二種語言。在任何語言的學習，知識和技能只要學一次即可，一旦習得之後，它可以很容易地轉移到第二種語言方面。這種轉移是顯而易見的，許多少數民族的兒童，他們移民到美國，在充分地接受教育後，他們英語的學習表現非常的好。相對的，那些在第一種語言中未接受良好的教育或不識字者，當他們又要面對第二種語言—英語的學習環境時，學習就會非常的辛苦。因此，假如一位少數民族的兒童在第一種語言的學習未能達到一定水準，從第一種語言的知識和技能要轉移到第二種語言的機會就會減少。甚至於很可能在兩種語言的學習都會是有限的。

肆、多元文化特殊教育學生的議題

在普通班中，許多語言文化背景差異的學生，往往面臨著學習適應的困難。他們常被認為是身心障礙，最普遍的現象是被教師歸類為學習障礙或輕度智障。根據專家學者的研究顯示，事實上，這些學生帶給學校的挑戰，不只歸因於來自文化、語言的差異，也可能是身心發展上的差異性。文化差異包括在溝通、社會交往、價值觀、特殊羣體行為表現與主流文化的不同 (Baca & Cervantes, 2004)；語言差異則包含個人在口語與非口語溝通反應上的文化價值和語言的表徵 (de Valenzuela & Niccolai, 2004)；而身心發展的差異性包括範圍更為廣泛與複雜，最主要的是特殊教育服務的需求，例如，學習障礙、發展遲緩、視障、情緒障礙等學生在學習適應上的協助 (Hallahan &

Kauffman, 2009)。因此這些文化與語言差異的學生，也可能伴隨著身心發展上不利的差異性。學校對於多元文化學生的需求應從多方面加以考量。根據文獻探討及歸納專家學者們的相關研究，多元文化特殊教育學生的重要議題如下：

一、主流語言能力學習的問題

根據美國民權委員會（1971）的調查報告，多元文化的學生缺乏流利的英語是導致學業落後的主要原因。雙語教育方案在於透過英語學習，以確保學生的學業不再落後。雖然這些學生在雙語教育方案中已學會第一種語言，如同 Cummins 的觀點，以學會第一種語言的認知和技能可以轉移到第二種語言的學習。此種轉移的雙語教育模式可促使多元文化教育學生的英語變得流暢純熟，並有助於兩種語言的對話。Cummins（1986）進一步解釋，多元文化的學生從第一種語言的認知和技能轉移到第二種語言是透過基本的人際溝通技能。這些技能的獲得通常依賴與人的社會互動和溝通，透過資訊的線索、目視、手勢、肢體語言而習得，它通常需要二至三年的時間。然而，流利的語言對於課堂教學中所需的學業認知還不夠。許多能說流利英語的多元文化學生，他們的語文素養和學業成就尚無法達到學校課業成功的水準。學生必需要獲得精熟的學業認知的語文能力，例如，英語閱讀、數學、自然、和社會課程的認知能力。這種精熟的學業認知的語文能力大約需要 5 到 7 年的學習時間。

二、轉介學生進入特殊教育適切性問題的探討

近年來，許多具有多元文化背景的學生受到不成比例的特殊教育轉介。其轉介因素往往來自於家庭功能缺失、社經地位低下、文化與語言的差異性等特質。這些被認為是特殊教育的學生逐年增加。大多數的學生被視為學習障礙、語言障礙或輕度智能障礙等。其次，閱讀能力有缺陷或語文能力有限的學生也常被安置在說話或語言障礙的特殊教育方案中。這種不適切的轉介學生進入特殊教育，最大的問題來自於「教師的誤導」（pedagogically induced）。研究顯示，教師轉介特殊學生常以專業外的因素，例如，種族、性別、外觀長相、和社

經地位，而非學生真正特殊教育上的需要。Gartner (1983) 指出教師往往用缺乏效度的測驗（包括智力測驗）、粗糙的步驟來轉介學生，不考慮轉介前的介入或太早對學生的能力下結論或並未了解學生真正的需求。而學校行政缺乏預防的系統也是最大的問題。因此，學校對教師在多元文化的專業訓練及行政支援有待努力。學校有責任增加教師對多元文化背景學生的了解，並培養教師有能力為學生的需求做適當回應。讓教師了解應努力於預防，而非事後的補救。

三、多元文化學生與高風險學生的相關議題。

多元文化背景的學生在目前的社會、經濟、政治和教育體制下，常受到負面的誤解。多數教育人員認為他們應列入高風險學生的行列。根據許多研究顯示，對多元文化背景學生的負面觀點如下：

1. 多元文化背景的學生有語言問題，他們的語言和文化是有缺失的，也缺乏生活經驗，這些缺失導致於學生學習的問題。
2. 多元文化背景的學生需要與一般學生分開教導，並需要依據其語言的發展提供結構化的教育方案。
3. 多元文化背景的學生使用標準化測驗可以精確的區辨學生學習或語言的缺陷。
4. 多元文化背景學生的問題來自於父母，他們不會管教子女，不會閱讀，也不幫助孩子（Flores, Cousin & Diaz, 1991）。

伍、多元文化學生的特殊教育

一、提供適合多元文化的教育

（一）適切的鑑定工具和步驟

1. 訓練有素的鑑定人員，適度調整鑑定步驟。
2. 訓練有素的特殊教育教師，能用學生熟悉母語教導。
3. 知識和實際生活應用無隔閡
4. 防止錯誤的特教學生轉介

（二）提供轉介前的協助

1. 轉介前的介入應聚焦在普通班級中找出學生根本的問題加以補救。
2. 轉介前的策略首重辨認學生經驗到的學業失敗是障礙外多樣的形成原因。
3. 實務上在轉介前普通班班級教師都應該先調整教學策略或改變班級經營。
4. 增加教師的能力進行轉介前補救的策略，能降低教師錯誤的轉介。

(三) 語言和文化的考量

1. 不同語言、不同文化、社經背景、或者其他的背景等，都不能被視作障礙。
2. 有些學校教師誤認使用其他語言的學生是障礙的表現，對正式語文為第二母語的民族而言卻是正常的表現，例如：行為可能受限於只能使用有限理解的正式語文的提示、錯誤發音、句法、文法、少數能理解和表達的正式語文字彙的這類情形，但這些情況卻被視作轉介到特殊教育的原因

陸、參訪加州州立大學洛杉磯分校教育學院多元文化特殊教育師資培育計劃

洛杉磯市位於美國西岸加州南部，是加州的第一大城，擁有超過 400 萬人口，也是美國的第二大城，僅次於紐約市。其面積有 469.1 平方英里（1214.9 平方公里）。大洛杉磯地區涵蓋的範圍更大，包括 5 個縣，大約 1800 萬人口。洛杉磯曾是西班牙領土的一部分，自 1821 年墨西哥從西班牙贏得獨立後屬於墨西哥，在 1848 年，墨西哥在美墨戰爭中失敗，將加利福尼亞割讓給美國。1850 年 4 月 4 日，洛杉磯正式建市，5 個月之後，加利福尼亞成為美國的一個州（以下簡稱加州）。半個世紀以來，世界各地擁入大量的移民，使得洛杉磯市成為一個具有多元民族、文化特色的大城。目前也是全世界的文

化、科學、技術、國際貿易和高等教育中心之一。這次選擇專程參訪加州州立大學洛杉磯分校的教育學院，即是考量這個特殊的多元文化特質。很幸運的獲得 Dr. Andrea Zetlin 熱烈的接待並就多元文化特殊教育師資培育的議題加以討論與分享。Dr. Zetlin 是加州州立大學洛杉磯分校教育學院特殊教育與輔導學系教授。她是多元文化教育和 C. Lamar Mayer 學習中心主任。目前，她主管特殊教育實習計劃和多元文化/各類特殊教育碩士課程。她曾獲得大額經費主持過許多大型關於高風險群學生和特殊教育教師培育計畫。Dr. Zetlin 是加州師資培育委員會委員，目前擔任特殊教育實習教授。最近，她著手發展有效的學校、大學、社區夥伴關係模式，為高風險群學生提升教育成果。她的研究工作包括協助學校和公立機構確認和支持有教育需求的寄養兒童和青少年。以下為參訪內容說明：

一、多元文化特殊教育師資的培育課程

Dr. Zetlin 介紹加州州立大學洛杉磯分校教育學院碩士班多元文化特殊教育所開的課程：

(一) 多元文化/雙語身心障礙學生導論 (Introduction to special education for multicultural/bilingual exceptional students)

這門課強調非歧視的評量，多元文化/雙語身心障礙學生的教學策略。

(二) 跨文化互動的多元文化特殊教育 (Cross Cultural Interactions in Multicultural Special Education)

課程提供在多元文化環境中有關人際和群體間溝通的基本概念，探討在一個多元文化的社會中能有效的進行文化和語言溝通。為不同文化和語言背景的兒童、青年和成年人提供普通和特殊教育的方案和服務。討論的主題包括國家的政策，多元文化身心障礙學生、資優學生的鑑定，多元文化家庭和社區的互動。並延伸至多元文化教師的儲備和研究。

(三) 多元文化特殊教育的教育規劃 (Educational planning for Multicultural Special Education)

課程著重於發展教導多元文化學習障礙學生的知識和技能，包括口語的發展、說話教學與家庭的連繫之理論研究和實務。課程評量包括學生必需為多元文化學生設計語言學科教學方案，以協助學生和提供家庭服務。

(四) 語言習得與多元文化特殊教育的評估 (Language Acquisition and Assessment in Multicultural Special Education)

課程著重在學習障礙學生在學校語言的習得和教育的評估。

主要內容包括：

1. 英語為第二種語言的學習；
2. 目前語言障礙的診斷與評估、鑑定與確認；
3. 評估多元文化學習障礙學生口語技能；
4. 語言的習得。課程著重在多元文化並具有語言相關障礙學生的評估。

(五) 專題研究：多元文化特殊教育學生的議題與策略 (Seminar: Issues And Strategies for Multicultural Special Education Students)

課程內容包含：

1. 多元文化/雙語特殊教育與新移民子女
2. 地域、移民與雙重身份
3. 多元文化教育的特性與目標
4. 文化在社會和教育實務
5. 班級中種族、民族、社會階層、性別和身心障礙的問題
6. 社會階層和教育平等
7. 學校改革與增能
8. 少數族群學生的增能
9. 早期介入與評估
10. 多元文化課程的改革方法
11. 語言差異與學校教育
12. 支持文化差異家庭參與特殊教育

13. 招集和保障來自不同種族，文化和語言族群的資優學生。

(六) 多元文化特殊教育實習 (Practicum in Multicultural Special Education)

課程著重在教師需要設計、教學、評鑑多元文化特殊教育學生的學習。強調學生個別化教育計畫的擬定、教學和評鑑。實習地點與內容依學生未來的工作而有不同的選擇。

二、多元文化特殊教育教師應具備專業知能

Dr. Zetlin 談及關於對多元文化特殊教育教師應具備的專業知能，她的建議如下：

(一) 了解主流文化與學生的文化

一位教師在教導多元文化背景學生之前，應先了解主流文化與學生文化間的差異性。教導學生了解自己不同於主流文化與語言的價值，除教導對自己的文化認同外，同時也要教導學生了解主流文化、學習第二種語言和社交的技巧。

(二) 具備融入不同文化與語言的教學能力。

語言不利的學生在學校裏通常被要求同時表現兩種能力，即學習第二種非母語的語言，同時從第一天到學校起就被要求以第二種語文來完成課業，這使得這些學生註定課業失敗。

以下是專家 Dr. Zetlin 對於多元文化背景的學生提出的教學建議：

1. 教導學生基本的技巧、學科和觀念。
2. 用清楚不同的教學策略或方法重新教導之前教不會或無法達到預期水準表現的學生。
3. 若調整教學方法或工具後，學生仍然有學習困難，需要改變集中教導學習的先備技巧。
4. 實施以上教學策略後，學生若仍無法獲得適當的進步，則轉介到特殊教育，但必須將曾運用到這些學生的教學策略附上做為參考資料。
5. 建議由教師中選出代表組成教師支援團隊，以協助解決

不同文化與語言學生轉介的相關問題。

6. 將母語作為發展學習正式語文的基本出發能力，計畫的教育方案可強化學生的語言能力。
7. 以母語的教學方式提供學生發展學業技巧，這是轉介到特殊教育領域前有效的策略。

柒、拜訪洛杉磯市政府教育局多元文化特殊教育諮詢委員會

在 Dr. Zetlin 的推荐下參訪了洛杉磯市政府教育局多元文化特殊教育諮詢委員會。由於洛杉磯原是個多元民族與文化的大城，其教育措施亦趨向多元化。洛杉磯市政府教育局辦理多元文化特殊教育已超過五十年以上的歷史，因此很值得參訪。特殊教育多元文化諮詢委員會是依據聯邦和州法而組成的。其目的在於協助解決不同語言和多元文化學生及其家庭在特殊教育方面相關的問題。這個委員會提供學校教育人員與家長之間互動與參與當地學校的平台。委員會每月第一個星期三召開會議，提供學校教育人員與家長有關不同語言和文化教育的信息。參與委員會的成員由來自不同語言和文化背景的學生家長和專業人士所組成，其目的如下：

1. 提升全體學生教育的品質。
2. 為特殊需求兒童的家庭提供資源及支持的網絡。
3. 為特殊需求兒童的家長提供關懷，使他們可以向教育專業人員提出問題並獲得答案。
4. 向特殊教育科提出有關家庭和學生以及他們權利的建議。

捌、結語與收穫

近年來，越來越多來自不同文化和語言背景的學生，進入了我們的學校教育系統。然而，國內一些培育師資的大學課程，卻鮮少為擔任多元文化學生教學之教師準備教導特殊需求學生的課程。這些不同文化和母語的學生就讀於學校的事實，未受到重視，他們也得不到公平的和適性的教育。由於教師在學校課程的準備不足，使得他們處於

被安置到特殊教育環境的高風險中。因此，積極改善教師的培育方式是目前非常重要的工作，特別是對不同文化和語言優秀的學生而言。

本次國外參訪的目的是要了解特教教師在多元文化特殊教育的專業知能和雙語教學能力的規劃，引導高等教育在規劃多元文化教育師資培訓中應包括的課程。這個課程應包括的重要領域有語言能力，適當的評估，規劃和實施教學、文化和專業知能。有效的多元文化教學，教師必需具備有特殊教育的專業知能，掌握學生的能力及優弱勢、了解學生的文化和語言特點做適當的規劃以實施教學。此次參訪發現要實現成功的多元文化教育，教師必須具體以下能力：（一）提供學生主流語言發展的教學活動；（二）使用學生的母語教學；（三）要有豐富的知識和有關學科內容適當的教學，（四）實施適當的評估，診斷和指導。因此，教導多元文化和語言的學生需要有特殊專業的教學能力（知識，技能和態度）。這些能力應在大學正式培育師資課程中加以規劃，特別是在基礎的師資培育課程內。

此次因受限於經費的補助，只能做短期定點的訪視，無法參與當地的研討會，殊屬可惜。不過，有機會參訪兩個機構並獲得不少培育多元文化師資的資訊，是最大的收穫。Dr. Zetlin 對於臺灣目前正重視多元文化的教育以及師資的培育問題深感高興，她也表示，她樂意協助臺灣推動多元文化的特殊教育。

參考資料

Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (Eds.). (2002). *English language learners with special needs: Identification, assessment, and instruction*.

Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Baca, L. & Cervantes, H. T. (2004). *The bilingual special education interface* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. ◦

Conner, D. J. (2008). *Urban narratives: Life at the intersection of*

- learning disability, race, and social class*. New York: Peter Lang.
- Crawford, J. (2004) . *Educating English language learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- de Valenzuela, J. S. & Nicolai, S. L. (2004) . Language development in culturally and linguistically diverse students with special educational needs. In L. M. Baca & H. T. Cervantes (Eds.) *The bilingual special education interface* (pp. 124-156) . Columbus, OH: Merrill.
- Flores, B., Cousin, P. T. & Diaz, E. (1991) . Transforming deficit myths about learning, language, and culture. *Language Arts*. 68, (5) , pp.369-378.
- Gartner, H. (1983) . *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gomez, L. (2000) . Two-way bilingual education: Promoting educational and social change. *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education*, 5(1), 43-54.
- Gomez, L. & Ruiz-Escalante, J. A. (2005) . Achieving equity through enrichment bilingual education. In Pankake, A. Littleton, M., Schroth, G., in *The administration and supervision of special programs in education* (2nd edit) . Dubuque, IA: Knedall/Hunt Publishing Co.
- Hallahan P. D., Kauffman, J. M. (2009). *Exceptional Learners: Introduction to special education*. 11th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education?* New York: Teachers College Press.
- Hoover, J. J., Klingner, J. K., Baca, L. M., Patton, J. M. (2008). *Methods for teaching culturally and linguistically diverse exceptional*

- learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (1999). *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Kindler, A. L. (2003). *Survey of the states' limited English proficient students and available educational programs and services 1999-2001*. Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instructional Education Program. The George Washington University.
- Kugelmass, J. W. (2004). *The Inclusive School*. New York: Teachers College Press.
- Losen, D. J., & Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Olsen, L. (1992). *California perspect*. San Francisco: California Tomorrow.
- Zygmunt-Fillwalk, E. Clark, P. (2007). *Becoming multicultural: raising awareness and supporting change in teacher education*. *Childhood Education*; 83, 5.