

粵港澳大灣區幼兒教師文化認同與文化 回應性教學的關係：專業認同的中介作用

張麗敏

廣州大學教育學院學前教育系

陳銀霞

中山市特殊教育學校

劉力嘉

香港教育大學幼兒教育學系

梁潔滢*

香港中文大學課程與教學系

本研究對 470 名粵港澳大灣區幼兒教師進行問卷調查，探討文化認同、文化回應性教學和專業認同的現狀，以及三者的關係。研究結果顯示：大灣區幼兒教師的文化認同、文化回應性教學和專業認同整體處於中等偏上水準，廣東地區教師的文化認同和文化回應性教學水準比港澳地區教師高，部分變項在教齡、語言上有顯著差異。幼兒教師文化認同不僅可以直接預測文化回應性教學，還可以通過專業認同的中介作用對文化回應性教學產生間接影響。研究對提高大灣區教師的文化認同和文化回應性教學水準提出建議。

關鍵詞：粵港澳大灣區；幼兒教師文化認同；文化回應性教學；專業認同

* 通訊作者：梁潔滢 (suzleung@cuhk.edu.hk)

緒論

粵港澳大灣區（下稱大灣區）屬國家戰略所構建的城市群，不僅是經濟共同體，更是文化共同體。行穩致遠發展的大灣區需要文化共同體來創造美好的社會形態（黃玉蓉、曾超，2018）。當前國家有關大灣區的政策論述中亦頻現構建文化灣區相關話語，如國務院 2019 年於《粵港澳大灣區發展規劃綱要》中提出共建人文灣區（國務院，2019），又在 2022 年的總體方案中指出深化粵港澳互利共贏合作，厚植歷史文化底蘊。從歷史文化傳統角度，粵港澳三地具有地域相近、文脈相親的優勢，尤其是嶺南文化的同根同源（李燕，2003）。同時，大灣區獨有的「一個國家、兩種制度、三種法域、多種語言」的區域特徵，其多元文化生活資源更加豐富（李磊等，2020）。在中西文化長期交匯共存的背景下，要構建「中國化、國際化」大灣區，保證大灣區多元文化發展，並促進中華文化與其他文化的交流合作，文化認同的柔性力量顯得尤為重要。

Banks (2006) 認為「文化的認同是平衡的身分認同的核心」，從族群群體共用的文化出發建立個體國家身分認同是至關重要的。要形成對中華文化族群的文化認同，基礎教育——尤其幼兒教育——發揮着奠基作用。兒童社會化功能是幼兒教育的重要功能之一，兒童社會化就是兒童從自然人轉化為「文化人」的過程，其實質是文化內化的過程，亦即兒童對社會文化不斷認同的過程（周燕，2021）。而幼兒教師在幼兒社會化過程中更是肩負着重要的文化育人使命。在大灣區獨特的社會情境脈絡下，粵港澳三地幼兒教師是傳承文化、發揮文化認同作用主力軍中的基礎部隊，他們的文化認同現況及其差異究竟如何？這是本研究關注的首要問題。

大灣區教育雖然有中華傳統文化同一性的基礎，但在歷史因素作用下，粵港澳三地的教育融合發展亦面臨文化上的巨大差異（單菁菁、張卓群，2020；黃素君等，2018）。文化的差異性會引起群體的衝突和文化失調，這就需要教師能夠進行文化回應性教學。文化回應性教學是基於對種族和民族不平等問題的關注而發展起來的教育理念，其核心是培養教師具備相應的態度、知識和能力，以促進多元文化背景學生的學業成就（Villegas & Lucas, 2002）。此外，與文化認同和文化回應性教學密切關聯的，大灣區幼兒教師的專業認同亦是本研究的討論重點。綜述已有研究，幼兒教師的文化認同水準可能會影響其專業認同（高宏鈺等，2022）和文化回應性教學的實施。但已有研究文獻中尚未見關於大灣區幼兒教師文化認同現狀及其與專業認同、文化回應性教學關係的相關探討。因此，本研究欲了解大灣區幼兒教師文化認同、專業認同和文化回應性教學的總體現狀與區域差異（粵、港、澳），以及三者之間的作用關係及其在不同地區（粵、港、澳）的差異。

文獻探討

幼兒教師文化認同概述

在討論文化認同概念之前，我們首先需要理解「文化」這一概念。本研究採用 Banks（見荀淵等，2010）對文化的描述，即文化是一個族群共用的象徵性符號、意義、價值觀和行為方式的集合。它既包含宏觀文化，即民族國家層面共用的文化，亦包含微觀文化，即構成宏觀文化的各個子文化或亞文化。大灣區幼兒教師文化認同中的中華文化既包括了主流的中華傳統文化（宏觀文化），亦包括了嶺南文化這一大灣區特有和共用的微觀文化。文化認同（cultural identity），指人們對於文化的傾向性共識和認可，表現為對某一文化的歸屬意識，以共同、共用、融合、同一為特徵的共同體建構（鄭曉雲，2018）。因此，本研究中的文化認同特指大灣區幼兒教師對中華文化的傾向性共識和認可。

當前的研究普遍認為，文化認同的構成要素主要包括認知認同、情感認同、行為認同（吳瓊洳，2009；雍琳、萬明剛，2003；鄭雪、王磊，2005）。首先，文化認知認同指的是個體對所屬文化的特徵進行深入的了解和認識。這不僅包括對文化的歷史和傳統知識的了解，還包括對文化深層價值和意義的理解。其次，文化情感認同是指個體對其所屬文化的接納，並因此產生積極的情感傾向。這種情感上的聯繫使個體感到自豪和歸屬感，進而增強了對文化的忠誠和熱愛。最後，文化行為認同則是指個體以實際行動來支持和推廣所屬文化，包括參與文化活動、維護和傳承文化傳統等具體行為。

當前對教師文化認同的研究總體包括以下幾方面：第一，教師文化認同的意義研究，關注教師文化認同的育人價值。學校教育通過塑造公民身分，在預防並解決文化衝突方面的作用不可或缺，教師文化認同的作用亦不容忽視（Burgess, 2016）。第二，教師文化認同的研究對象。已有的實證研究對象的範圍多集中於高校教師、民族地區教師、英語教師等，鮮有研究關注基礎教育教師，尤其是幼兒教師。第三，教師文化認同的研究集中於教育系統的內部探討，缺乏對外部社會因素和時代變遷的關注。文化認同具有極強的情境性（Banks，見荀淵等，2010），因此需要關照教師文化認同在新的社會背景下的變化，如以大灣區的國家戰略等時代背景為社會情境脈絡中的新特點。綜上所述，本研究首要關注大灣區幼兒教師文化認同的現狀及其差異特點。

幼兒教師文化回應性教學、專業認同概述

文化回應性教學起源於 20 世紀 70 年代的美國，是指教學中使用不同種族學生的文化知識、先前經驗、知識架構和表現風格，從而使學習對學生而言更具有關聯性、

更為有效 (Gay, 2013; Villegas & Lucas, 2002)。基於大灣區多元文化的背景，面對多元文化背景的學生，幼兒教師需具備文化回應性教學的能力 (Chen-Hafteck, 2016; Ng, Chai, Chan, et al., 2022; Ng, Chai, Fok, et al., 2020)，既能回應幼兒共用的主流文化，即 Banks (見荀淵等，2010) 所指的「宏觀文化」，又要尊重不同幼兒的不同「微觀文化」背景差異。每個幼兒都有自己的文化來源，生活在特定的文化環境中，因此，教師需了解不同文化背景的幼兒，尊重幼兒的文化多樣性，重視不同幼兒所帶來的文化影響，將其文化融入到教育中 (耿澤等，2023)。

幼兒教師專業認同是指其身為幼兒教師的意義何在，回答「教師是誰」和「我為甚麼是教師」等存在論的追問 (張麗敏，2021)。教師專業認同是教師專業的核心 (王郁雯，2016)。經過半個多世紀的探索，人們對教師身分已有較清晰的認識與把握，包括其概念、構成、形成過程、影響因素、現狀特徵，以及與教師專業發展、教師知識與學習、教師自我、教師職業動機與自我效能、教師離職意向等相關概念的關係等 (張麗敏、葉平枝，2019)。

幼兒教師文化認同與文化回應性教學、專業認同的關係研究

教師的文化認同不僅影響其在教學中內容和形式的選擇，從而影響教學的有效性 (戚海燕、吳長法，2018)，在很大程度上決定了教師對不同文化背景學生的敏感度和回應能力。特別是當教師成為「文化盲」，無法理解教育與傳統文化的關聯時，他們對學生的負面影響會非常顯著。文化認同意味着教師不僅忠於自己的文化群體，而且能夠移情並關心其他文化群體 (Banks, 見荀淵等，2010)。教師的文化認同會對如何尊重並包容不同文化背景的學生有直接影響 (周卓瑩、吳迪龍，2021; 曾莉、張姝，2012)。當教師具有較強的中華文化認同，並能夠認識到鄉土文化是中華文化的重要組成部分時，他們更能理解學生的文化背景，並將鄉土文化融入教學之中 (謝計，2021)。在幼兒教育方面，幼兒教師文化認同對文化回應性教學的影響尤為重要。幼兒階段是個體的早期社會化階段，即文化觀念和價值觀形成的關鍵時期。教師的文化認同及其對文化回應性教學的作用不僅會影響幼兒對自己和他人文化的認識，而且會影響他們的社會情感發展和文化多元性的接受程度。由此，我們認為幼兒教師的文化認同會正向影響其文化回應性教學，提出研究假設 H1。

文化認同與專業認同都源自個體的認同心理機制，並在文化和職業過程中起着重要作用。根據社會認同理論 (Tajfel & Turner, 2001)，個體可以同時歸屬於並認同多個群體，表明個體能夠在多個方面 (如文化、職業) 進行認同。個體的這種多層次認同不是孤立的，而是彼此相互關聯和影響的。教師職業發揮着教育的文化功能，在這一特殊的職業中，文化認同對專業認同的影響尤為顯著。教師的文化認同不僅

影響他們的教學方式和教育理念，還影響他們對自身職業身分的理解和接受。例如，Varghese et al. (2005) 指出，教師的文化認同會影響他們專業認同的構建。進一步，高宏鈺等 (2022) 在探究幼兒教師的中華文化素養結構時，提出教師對中華傳統文化的認同感會影響他們的職業信念和專業志向。這種信念和專業志向是專業認同的外在表現。幼兒教師對文化的深刻理解和認同，能夠增強他們對教師這一職業的認同感。由此，我們認為幼兒教師的文化認同會正向影響其專業認同，提出研究假設 H2。

此外，教師專業認同可能在教師文化認同與文化回應性教學之間起着中介作用。教師的專業認同是教師專業性的重要衡量尺度，是影響教師職業動機、職業承諾和教學效能感的核心因素 (張麗敏、葉平枝, 2019; Day et al., 2006)。已有研究發現專業認同水準較高的教師具有較高的教學效能感 (李子建、邱德峰, 2016; Czerniawski, 2011)。幼兒教師的研究同樣發現專業認同高的教師會更加關注幼兒、投入教學，教學效能感更高 (Chang, 2004)。同時，已有研究表明教師效能感與文化回應性教學存在正相關 (Debnam et al., 2015; Thomas & Warren, 2017)。由此，我們認為幼兒教師專業認同愈高，他們具有更高的教學效能和投入，則更有可能更好地理解和關注不同文化背景的學生，進而有效實施文化回應性教學 (謝計, 2021)。因此，幼兒教師文化認同對文化回應性教學影響的過程中，幼兒教師專業認同可能在文化認同與文化回應性教學之間發揮部分中介作用，我們提出研究假設 H3。

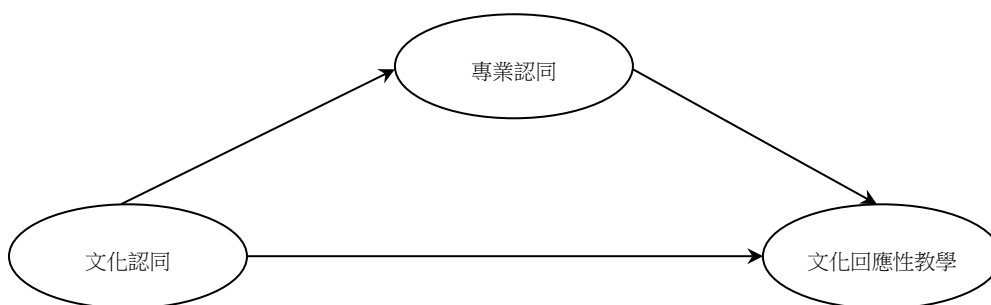
基於以上相關討論，本研究提出如下假設，假設模型如圖一所示：

H1: 教師文化認同會正向影響文化回應性教學。

H2: 教師文化認同會正向影響教師專業認同。

H3: 教師專業認同在教師文化認同與文化回應性教學之間存在中介作用。

圖一：文化認同、專業認同與文化回應性教學模型假設



研究方法

研究對象

本研究基於廣東、香港和澳門的語言表達習慣有所不同，分別設計了廣東版、香港版和澳門版三個版本的調查問卷，並採用滾雪球方式將電子問卷發放給大灣區幼兒教師填寫。由於三地幼兒教師人數佔比不同，據統計顯示¹，2020年，廣東幼兒教師約32.15萬人，香港幼兒教師約1.4萬人，澳門幼兒教師約0.13萬人，因此樣本數量依據三地幼兒教師數量比例分層抽樣。同時，結合不同地區幼稚園類型，共發放問卷500份，剔除無效問卷後，其中廣東²有314份、香港126份、澳門30份，共470份。問卷有效率為94%。研究對象的基本資訊見表一。

表一：研究對象基本資訊 (N = 470)

類別	分類	粵 (314)	港澳 (156) (香港 126+澳門 30)	合計
教齡	5年及以下	105 (33.4%)	50 (32.1%)	155
	6-15年	121 (38.5%)	55 (35.3%)	176
	16年及以上	88 (28.0%)	51 (32.7%)	139
學歷	高級文憑	175 (55.7%)	24 (15.4%)	199
	學士	137 (43.6%)	100 (64.1%)	237
	碩士	2 (0.6%)	32 (20.5%)	34
主要工作語言	普通話	225 (71.7%)	11 (7.1%)	236
	粵語	78 (24.8%)	101 (64.7%)	179
	英語	11 (3.5%)	44 (28.2%)	55

研究工具

問卷調查法

幼兒教師文化認同量表基於文化認同相關理論，並參考鄭雪松等（2021）編製的「幼兒教師非物質文化遺產認同量表」、Hu et al.（2014）編製的「中國多民族青少年文化認同問卷」等進行編製。問卷的Cronbach's α 係數和分半信度分別為.92和.906，具有較好的內部一致性。「文化」內容包括主文化及亞文化，其中亞文化是指粵港澳地區的嶺南文化。初始問卷共49個題項，在第一階段研究中，經過相關專家和資深教師對題項進行反覆修改和項目分析、探索性因素分析、驗證性因素分析，最終量表有38個題項共三個維度，包括認知認同（10個題項）、情感認同（20個題項）和行為認同（8個題項）。量表採李克特7點計分，從「完全不符合」到「完全符合」分別記為1至7分。量表模型指標包括 χ^2/df 指數為5.15，RMSEA指數為.079 < .08，

CFI 指數為 .930 > .9, TLI 指數為 .924 > .9, SRMR 指數為 .068 < .08。由此可見, 修訂後量表的各個擬合指標均滿足心理測量的要求, 量表結構效度較好。

本研究使用參考自 Boon & Lewthwaite (2015) 編制的文化回應性教學量表和 Wlodkowski & Ginsberg (1995) 提出的五大維度並由陳姿螢 (2019) 最終改編的文化回應性教學量表。量表的 Cronbach's α 係數為 .93, 具有較好的內部一致性。研究者結合本土國情和文化背景以及幼兒教育情境, 修改了題項內容的表述, 修訂後的量表有 17 個題項共五個維度, 包括尊重差異 (4 個題項)、提升幼兒學習動機 (3 個題項)、創造安全與包容的學習環境 (3 個題項)、跨文化的教學 (3 個題項)、促進公平與正義 (4 個題項)。量表採李克特 7 點計分, 從「完全不符合」到「完全符合」分別記為 1 至 7 分。量表模型指標包括 χ^2/df 指數為 3.51, RMSEA 指數為 .073 < .08, CFI 指數為 .940 > .9, TLI 指數為 .930 > .9, SRMR 指數為 .036 < .08。由此可見, 修訂後量表的各個擬合指標均滿足心理測量的要求, 量表結構效度良好。

本研究使用 Tyler & McCallum (1998) 開發的專業認同量表進行測量, 量表由蔡娟娟 (2004) 修改為中文版, 由「我非常認同我的工作」、「我希望我的子女以後也能從事這項工作」等 10 個題目構成, 採李克特 7 點計分, 1 表示「完全不符合」, 7 表示「完全符合」, 分數愈高說明專業認同水準愈高。量表的 Cronbach's α 係數為 .973, 表明其信度較高。

訪談法

本研究以訪談法為問卷調查法的補充方法。採用目的抽樣, 對不同年齡、學歷、教齡、職務的 18 位來自粵港澳三地的幼兒教師進行 20 至 30 分鐘半結構化訪談, 其中廣東 8 位、香港 5 位、澳門 5 位。訪談提綱是研究者根據本研究主題自行編制, 圍繞「您所了解的中華傳統文化? 您對積極弘揚和傳承中華傳統文化有甚麼看法? 您認為開展中華傳統文化教育活動需要哪些方面的支援?」等訪談問題來展開。訪談資料編號為「地區英文縮寫 + 訪談順序」, 廣東珠三角地區、香港地區和澳門地區的英文縮寫分別為 GD、HK 和 MO。例如 HK11, 即為來自香港地區的教師, 訪談順序為第 11。研究者首先對所收集的訪談資料逐字校對、反覆閱讀, 然後結合量化資料分析結果, 分析訪談資料, 並與量化資料分析互證。

資料處理和分析

本研究採用 SPSS 26.0 進行描述性統計、獨立樣本 t 檢驗、單因素方差分析、回歸分析等操作。本研究使用了基於方差的偏最小二乘結構方程模型 (PLS-SEM) 來進行模型核對總和路徑分析, 並採用了 SmartPLS 4.0 為分析軟體。

研究結果與討論

研究結果

幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的總體狀況

大灣區幼兒教師文化認同、文化回應性教學與專業認同的整體水準處於中等偏上（見表二），均值在 5.01–5.80 分，高於中位數 4 分。在幼兒教師的文化認同與文化回應性教學的均值上，珠三角高於港澳，而專業認同的均值上則港澳高於珠三角。

表二：粵港澳幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的總體狀況

地區	n	M ± SD		
		文化認同	文化回應性教學	專業認同
粵	314	5.72 ± 0.85	5.76 ± 1.03	5.64 ± 1.28
港澳	156	5.01 ± 0.93	5.57 ± 0.80	5.80 ± 1.04

幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的人口學變項差異檢驗

差異檢驗發現，大灣區幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同在學歷上不存在顯著差異，在教齡、常用工作語言上存在顯著差異。

第一，對於不同教齡的大灣區幼兒教師的文化認同、文化回應性教學和專業認同水準進行比較，不同教齡的幼兒教師在文化認同和文化回應性教學上有顯著差異，在專業認同上不存在顯著差異（見表三）。LSD 檢驗結果顯示，工作 16 年以上的教師，其文化認同和文化回應性教學水準最高，其次是已工作 6–15 年的教師，而只有 5 年以下教齡的教師，其文化認同和文化回應性教學水準最低。

表三：不同教齡的教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的比較

	① 5 年以下	② 6–15 年	③ 16 年以上	F	p	LSD
文化認同	5.31 ± 1.06	5.54 ± 0.80	5.63 ± 0.93	4.804	.009**	③ > ① ② > ①
文化回應性教學	5.55 ± 1.11	5.70 ± 0.80	5.84 ± 0.96	3.433	.033**	③ > ①
專業認同	5.45 ± 1.30	5.70 ± 1.16	5.94 ± 1.21	6.242	.562	—

** $p < .01$

第二，使用不同工作語言的大灣區幼兒教師的文化認同水準有顯著差異，在文化回應性教學和專業認同上不存在顯著差異（見表四）。LSD 檢驗結果顯示，僅使用普通話為工作語言的教師，其文化認同水準最高，顯著高於使用粵語和英語的教師。

表四：不同工作語言的教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的比較

	① 普通話	② 粵語	③ 英語	<i>F</i>	<i>p</i>	LSD
文化認同	5.67 ± 0.85	5.26 ± 1.00	5.52 ± 0.92	9.448	.000***	① > ②
文化回應性教學	5.72 ± 1.04	5.81 ± 0.92	5.94 ± 0.83	1.309	.271	—
專業認同	5.64 ± 1.28	5.71 ± 1.16	5.90 ± 1.02	1.052	.350	—

*** $p < .001$

幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的區域比較分析

對大灣區幼兒教師的文化認同、文化回應性教學及其各維度和專業認同進行獨立樣本 *t* 檢驗（見表五），研究結果表明粵與港澳地區³幼兒教師在文化認同及其各維度上、文化回應性教學及其尊重差異維度上存在顯著差異，且來自廣東的幼兒教師顯著高於來自港澳的幼兒教師。但是，兩地幼兒教師在文化回應性教學中的提升幼兒學習動機、創造安全與包容性的學習環境、跨文化的教學、促進公平與正義，以及專業認同上不存在顯著差異。

表五：粵港澳幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的區域比較

維度	粵	港澳	<i>t</i>	<i>P</i>
文化認同	5.72 ± 0.85	5.01 ± 0.93	7.972	.000
認知認同	4.84 ± 1.08	4.37 ± 1.16	4.351	.000
情感認同	6.38 ± 0.94	5.34 ± 1.03	10.500	.000
行為認同	5.18 ± 1.12	4.99 ± 0.96	1.935	.050
文化回應性教學	5.76 ± 1.03	5.57 ± 0.80	2.231	.026
尊重差異	5.64 ± 1.10	4.83 ± 0.84	8.836	.000
提升幼兒學習動機	5.72 ± 1.12	5.83 ± 0.92	-1.120	.264
創造安全與包容性的學習環境	5.82 ± 1.07	5.79 ± 0.91	0.316	.752
跨文化的教學	5.67 ± 1.10	5.70 ± 0.95	-0.326	.745
促進公平與正義	5.94 ± 1.07	5.84 ± 0.86	1.031	.303
專業認同	5.64 ± 1.28	5.80 ± 1.04	-1.451	.148

幼兒教師文化認同、文化回應性教學、專業認同的關係分析

對於幼兒教師文化認同、文化回應性教學、專業認同的關係，首先進行相關分析，結果如表六所示：大灣區幼兒教師文化認同和專業認同之間呈顯著正相關（ $\beta = .430$, $p < .01$ ）；文化認同與文化回應性教學之間呈顯著正相關（ $\beta = .732$, $p < .01$ ）；專業認同與文化回應性教學之間呈顯著正相關（ $\beta = .511$, $p < .01$ ）。

表六：幼兒教師文化認同、文化回應性教學、專業認同的相關矩陣

	<i>M</i>	<i>SD</i>	文化認同	專業認同	文化回應性教學
文化認同	5.49	0.94	1		
專業認同	5.69	1.21	.430**	1	
文化回應性教學	5.70	0.96	.732**	.511**	1

** $p < .01$

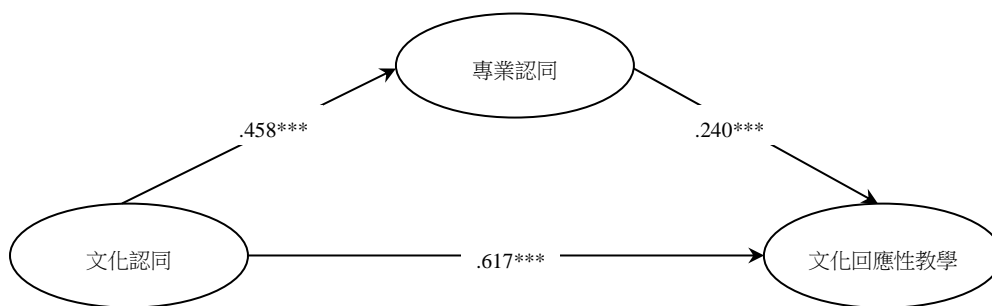
以文化認同的三個維度為自變項，文化回應性教學為因變項，逐步進行回歸分析的結果發現，認知認同、情感認同和行為認同三個維度都會顯著正向預測文化回應性教學（ $F = 189.52, R^2 = .551, \beta_{\text{認知認同}} = .092, t_{\text{認知認同}} = 2.785, \beta_{\text{情感認同}} = .325, t_{\text{情感認同}} = 9.433, \beta_{\text{行為認同}} = .357, t_{\text{行為認同}} = 10.158, p < .001$ ）。

為進一步探究文化認同對文化回應性教學的作用機制，採用 SmartPLS 4.0 軟體建構 PLS-SEM 模型，以建構專業認同在文化認同和文化回應性教學之間的中介作用。首先建構無中介模型，結果發現，文化認同可以顯著正向預測文化回應性教學（ $\beta = .726, p < .001$ ），假設 H1 成立。其後在原模型中加入專業認同建構中介模型，結果發現，文化認同顯著正向預測文化回應性教學（ $\beta = .617, p < .001$ ）及其專業認同（ $\beta = .458, p < .001$ ），假設 H2 成立。其次，採用 Bootstrapping 程式進行結構模型檢驗，通過 5,000 次重複抽樣，中介效應檢驗結果如表七和圖二所示。結果發現，專業認同顯著正向預測文化回應性教學（ $\beta = .240, p < .001$ ），專業認同在文化認同和文化回應性教學之間的中介效應的置信區間為 [0.069, 0.158]，區間不包括 0，說明中介效應存在；文化認同和文化回應性教學之間的直接效應的置信區間為 [0.577, 0.719]，區間不包括 0，中介效應值為 .110，中介效應佔總效應的 15.13%，表明教師專業認同在文化認同和文化回應性教學之間起部分中介作用，假設 H3 成立。

表七：中介效應的 bootstrap 分析（ $N = 470$ ）

路徑	β	<i>t</i>	95% 置信區間	
			下限	上限
總效應	.727	22.906	0.662	0.783
直接效應	.617	15.772	0.577	0.719
中介效應	.110	4.851	0.069	0.158

圖二：中介效應檢驗結果示意圖



*** $p < .001$

幼兒教師專業認同在文化認同對文化回應性教學之間 中介作用的地區差異

為檢驗幼兒教師專業認同的中介作用是否存在地區差異，本研究以上述中介模型為基礎，以地區（粵、港澳）為組別變項，建構多群組模型進行檢驗，結果如表八所示：不同地區的教師在文化認同對專業認同的作用中不存在顯著差異（ $diff = -0.004$, $p = .949$ ）。值得注意的是，不同地區的教師群體在文化認同對文化回應性教學的作用中存在顯著差異（ $diff = 0.285$, $p < .001$ ），表現為在廣東教師群體中教師文化認同比港澳教師群體更能促進教師文化回應性教學的實施。

表八：中介作用的多群組差異分析結果

路徑	廣東省教師		港澳教師		diff	p
	β	t	β	t		
文化認同→文化回應性教學	.744	20.893	.455	6.026	0.285	.000***
文化認同→專業認同	.508	10.720	.506	7.660	-0.004	.949
專業認同→文化回應性教學	.152	2.526	.305	3.992	-0.151	.088
文化認同→專業認同→文化回應性教學	.760	2.175	.153	3.389	-0.077	.129

*** $p < .001$

討論

幼兒教師文化認同、文化回應性教學和專業認同的總體分析與比較

總體上看，大灣區幼兒教師的文化認同、文化回應性教學和專業認同處於中等偏上水準，這說明大灣區幼兒教師整體上對中華文化認同水準較高，能夠相應地實施文化回應性教學，且對幼兒教師這個職業較為認可。

不同教齡大灣區幼兒教師在文化認同和文化回應性教學上存在顯著差異，教齡在 5 年以下的幼兒教師，其文化認同和文化回應性教學得分最低。這一結果與宋曉樂等（2020）的研究結果相似，他們的研究指出專家型教師比新手型教師的文化認同程度更高，在全球多元文化背景中，專家型教師對其傳統文化的積澱更持久，對傳統文化的歸屬感更加濃烈，能夠較為客觀地審視傳統文化。對港澳教師的訪談亦體現了這一點，教齡 30 年的黎老師和 22 年的陳老師都表示出對中華文化及其傳承的認同：「我覺得隨着年代的進步，現在的小朋友對中華文化的認識少了、歸屬感也少了，所以將來如果要將這些東西教給小朋友，我是認同的」（訪談資料 HK11）。新手教師不僅要經歷角色身分的轉換，還要在多元文化中學習中華傳統文化：「在教學上我覺得我們沒那麼積極傳承中華傳統文化，但近年來開始改變了，要讓年輕人注重傳統的教育」（訪談資料 HK09）。這對剛入職的教師來說需要時間去學習，且他們沒有學習過系統的傳統文化知識，不能及時運用到教學中：「我們接受過的傳統文化培訓較少，開展傳統文化的課程對我們來說有點困難」（訪談資料 MO14）。「我在幼兒園工作三年了，對於幼兒園開展中華傳統文化方面的課程，自己是在慢慢摸索，畢竟網上的資源是有限的，學習起來比較慢」（訪談資料 GD04）。

使用不同工作語言的幼兒教師的文化認同水準有顯著差異，僅以普通話為工作語言的教師，其文化認同水準最高。如 Banks（見荀淵等，2010）所說，語言是一個重要的文化製造者，它是文化群體認同得以產生和維繫的基礎。大灣區這個特殊地區，普通話、粵語、英語都是重要的教學語言，而它們背後代表的文化亦有所不同。比如，普通話是內地教師工作中的主導語言，更多地反映主流文化和價值觀，受政策支持和推廣；粵語則與港澳文化緊密聯繫，反映的是港澳的歷史、地理和文化特徵；英語則通常被視為一種國際性的語言，反映的是西方文化和全球化趨勢，而港澳地區由於殖民地歷史和地理位置等原因，使得粵語和英語在工作中的使用更為普遍。當教師在工作中經常使用某一特定的語言時，相對應地，教師對這種語言所對應的文化的聯繫便會更加緊密，從而影響教師的文化認同（Lai, 2011）。

從區域差異的角度來看，幼兒教師的文化認同、文化回應性教學存在顯著差異，廣東顯著高於港澳。這一現象可以用文化脈絡的親和性以及先存的優先性（謝均才，2011）來解釋。廣東自古以來就傳承與發展中華傳統文化，深受傳統文化影響，不管是生活習慣、行為方式都潛移默化受到傳統文化影響，所以文化認同感比較高：「中國的傳統文化表現在方方面面，如人文、禮儀、習俗等，這些對我們的日常生活有很大的影響」（訪談資料 GD01）。而港澳幼兒教師由於受到歷史因素影響，雖然與中華傳統文化中的嶺南文化同根同源，在回歸後亦在教育中滲透傳統文化，但在多元文化的衝擊下，港澳幼兒教師對傳統文化的認同會比廣東的幼兒教師低：「我們學校中西方文化都有，但主修是西學」（訪談資料 HK12）；「澳門是一個多元文化的地方，

我們學校的語言也比較多元，我們在每個班級都會進行英文的教學」（訪談資料MO14）。廣東幼兒教師在文化回應性教學及尊重差異維度上高於港澳幼兒教師，相對於港澳地區中存在的多元文化之間的巨大差異，廣東地區的嶺南文化亞文化與傳統文化雖有差異但長期融合共存，幼兒教師能夠較好地把握文化的同一性和差異性，更好地進行文化回應，說明幼兒教師認識到不同主文化及亞文化的特性，將中華文化和嶺南文化背景變成多樣的教學資源包，從而更好地實踐文化回應性教學。

幼兒教師文化認同、專業認同與文化回應性教學的關係討論

從中介效應檢驗結果得知，大灣區幼兒教師的文化認同可以通過直接和間接的方式影響教師的文化回應性教學。

首先，文化認同會正向影響教師的文化回應性教學，幼兒教師文化認同水準愈高，實施文化回應性教學的傾向愈強。文化回應性教學的基礎是接納、尊重和認同不同文化，這需要教師先對不同文化進行認知和了解，並在情感上產生認同和共鳴（裴淼等，2019）。文化認同可以影響教師對學生文化背景的理解和接受程度。如果教師對學生所處的文化背景不了解或缺乏接受，就很難在教學中充分考慮學生的文化背景，從而難以開展文化回應性教學（Brown & Crippen, 2017）。此外，教師的文化認同亦會影響他們在課堂中與學生互動的方式和態度。如果教師自身的文化認同與學生的文化背景存在衝突或不相容，就可能導致教師和學生之間的文化隔閡和溝通障礙，進而影響文化回應性教學的實施（Neri et al., 2019）。相反，如果教師的文化認同與學生的文化背景相似或相容，就可以更好地理解學生的文化習慣和行為方式，更好地與學生建立關係，從而提高文化回應性教學的品質。

其次，幼兒教師的文化認同會正向影響其專業認同，幼兒教師文化認同水準愈高，幼兒教師的專業認同愈高。這與 Varghese et al. (2005)、高宏鈺等 (2022) 的研究結果相似。社會認同理論認為對群體的認同具有多重性（Tajfel & Turner, 2001），幼兒教師的文化認同、專業認同都是社會認同的重要組成部分。當教師對自身所屬的文化有強烈的認同感時，這些文化價值觀和信念會成為其個人價值觀的一部分，從而影響其專業價值觀。Volkman & Anderson (1998) 指出，文化原型是影響教師專業認同的重要因素。在不同文化背景下，不同社會文化對教師專業的理解和期待都有所不同，會影響其專業認同。例如，在文化中強調教育的重要性和尊師重道的傳統，這種文化的認同會激勵教師更加敬業和投入，能夠增強教師對專業的尊重和熱愛，從而提升專業認同。

最後，大灣區幼兒教師的文化認同會通過教師的專業認同間接正向影響文化回應性教學。幼兒教師在了解和熟悉中華傳統文化後，會在教育教學活動中付出時間和精力開展相關中華傳統文化教育課程，通過不斷參與和反思，逐漸對所開展的傳統

文化課程感興趣，並會不斷學習，從而對自身的職業亦有清晰的認識，逐漸對職業產生深厚的歸屬感：「我覺得做傳統文化跟工作是有關係的，會受到薰陶，……我們就會經常穿旗袍，感覺很有氣質，我覺得這是對工作生活的一種潛移默化的影響」（訪談資料 MO13）。社會認同理論亦指出，人們對於自己所屬群體和組織具有一定情感依戀和認同感，這種情感依戀和認同感可以促進人們對群體和組織的忠誠和投入（Tajfel & Turner, 2001）。在教師的情境中，如果教師與自己所服務的學生具有相似的文化背景和價值觀，就可能出現一種更強烈的情感依戀和認同感，促使教師更加投入於自己的工作，從而對教育職業有更強的認同感。Villegas & Lucas（2002）系統地提出了教師文化回應性教學能力培養需要着重關注的六方面，其中之一便是「認為自己既有責任亦有能力帶來教育變革，使學校對所有學生更加負責」。如果教師對自己的職業有強烈的認同感，就會更加重視學生的學習需求和文化背景，更加積極地尋求提高教育品質的方法（Chen et al., 2023; Lagos-Serrano, 2024），包括開展文化回應性教學：「如果這個老師感受到自己作為教師的重要性，他就會更加自然讓小朋友去認識這個文化」（訪談資料 HK09）。這種積極性和投入感來源於教師深信自己的工作能夠產生積極的社會影響，從而願意將時間和精力投入到提高教育品質和推動學生學習發展的工作中。因此，教師的專業認同可以作為文化認同和文化回應性教學之間的中介因素，通過影響教師的態度和行為，進而影響文化回應性教學的實踐和效果。

幼兒教師專業認同中介作用的地區差異討論

本研究表明，廣東幼兒教師的文化認同比港澳教師更能促進文化回應性教學的實施。港澳地區主權回歸祖國至今已分別有 27 年和 25 年，然而，香港真正的過渡不僅是主權問題，亦是認同問題（Tse, 2004）。在港澳地區，文化認同受到歷史、社會、政治等因素影響。民族性、本土性和全球性，就是香港和澳門歷史文化的三個特徵（黎熙元，2005）。從民族性看，港澳地區的族群構成、社會結構和文化習俗仍然是以中華文化為主體，西方文化在香港文化的結構中成為「多元」的要素部分（金姚、林發欽，2022）。但是，從本土性看，在本研究的調查對象中，超過一半的港澳教師處於 20–35 歲年齡段。他們是在主權移交後成長起來的年輕一代（Lai, 2011）。由於長時間的文化隔離，這一代年輕人的文化認同基本上都是本土化的（李捷、張露，2019），他們對於自己的出生地和文化有着強烈的情感聯繫，對港澳文化的認同感和自豪感比對「中華文化」的更強。更重要的是，從全球性看，愈來愈多來自不同國家和地區的人在港澳地區和世界各地之間流動。這種流動不僅帶來了經濟效應，亦帶來了世界文化的交匯和融合。港澳地區的教師不僅要對本地或內地學生開展本土文化和民族文化的教學，還可能要面對來自其他文化的挑戰

(Ng, Chai, Fok, et al., 2020)。香港的群體意識形態根植於中國傳統文化，並融合了嶺南文化和移民思想，以香港本土化的資本主義意識形態為主體，形成了一個多元且複合的觀念體系（徐海波、馮慶想，2014）。這種多元的文化環境使得港澳教師利用自身文化認同去開展文化回應性教學的難度較高。相比之下，近十年以來，中國內地政策方面對中華傳統文化的教育和傳承高度重視。內地教師在中華傳統文化教育中被置於一個更為關鍵的位置（宋曉樂等，2020）。在政策的引領和教師自身文化認同的雙重作用下，廣東省教師實施文化回應性教學更具有優勢。

建議

基於以上研究結果，本研究提出以下建議：

1. 鼓勵教師參與文化實踐和體驗活動，加深教師對不同文化的理解。大灣區是多元文化融合交匯的地區，不僅包括主流的中華傳統文化，還包括嶺南文化的特色（如粵劇、廣繡、南音等），以及交匯融合中的世界各地文化。通過令教師親自參與不同文化背景的社區活動，如節日慶典、文化展覽或文化體驗工作坊，他們可以更深入地理解和體驗文化的生活方式和價值觀。這種親身體驗不僅加深教師對多元文化的實際了解，還有助於他們在教學實踐中更真實、更有效地傳達和回應不同文化背景的幼兒需求。
2. 加強大灣區區域的文化和教育交流與合作。通過區域之間的文化交流與合作，各地幼兒教師可以互相學習和借鑑文化回應性教學的內容和經驗，例如開展與文化主題相關的教師訪問計畫、教學交流計畫，建立大灣區文化教育資源分享平台等。這些舉措可以幫助大灣區教師更深入地了解區域之間主流中華文化和地區嶺南亞文化的教學經驗與差異，增強文化認同，以提高文化回應性教學水準。

研究不足與展望

研究還有需改進之處：第一，研究採用問卷調查輔以訪談調查的方式，後續可以採用質性研究取向進行更深入的探查，尤其對於大灣區幼兒教師文化認同的差異以及生成原因；第二，本研究是橫斷研究，無法得出隨時間和干預後，教師文化認同、專業認同和文化回應性教學的變化，因此今後的研究應考慮實施長期追蹤研究，或結合一定的干預（如提供教師培訓、合作和反思），探討大灣區幼兒教師文化認同、專業認同和文化回應性教學的作用和演變機制。

鳴謝

本研究獲教育部人文社會科學研究青年基金項目（項目編號：21YJC880092）資助。

註釋

1. 根據 2020 年廣東省教育事業發展統計公報、2020 年香港統計公報、2020 年澳門教育暨青年局非高等教育統計資料的公開資料。
2. 本研究範圍為粵港澳大灣區，為方便行文使用「廣東」，本文中的「廣東」僅指研究範圍中的珠三角地區。
3. 本研究將香港和澳門合併為港澳一起分析，原因如下：對粵、港、澳三地資料進行方差分析（ANOVA）後發現差異集中在粵與港、粵與澳，而香港和澳門在文化認同、文化回應性教學和專業認同上都沒有差異（ $p = .235 > .05$ ， $p = .573 > .05$ ， $p = .585 > .05$ ）。由此可見，港澳在這三個變項的情況較為相近，加上澳門樣本較少，因此資料作合併分析。

參考文獻

- 王郁雯（2016）。〈高中課程改革下的教師專業認同〉。《教育學報》，第 44 卷第 2 期，頁 165–182。
- 吳瓊洳（2009）。〈新移民子女文化認同之研究——以雲林縣國中生為例〉。《臺中教育大學學報：教育類》，第 23 卷第 2 期，頁 187–204。https://doi.org/10.7037/JNTUE.200912.0187
- 宋曉樂、呂立杰、丁奕然（2020）。〈小學教師中華優秀傳統文化認同現狀研究〉。《教育學術月刊》，第 9 期，頁 64–71。
- 李子建、邱德峰（2016）。〈實踐共同體：邁向教師專業身份認同新視野〉。《全球教育展望》，第 5 期，頁 102–111。
- 李捷、張露（2019）。〈論國家統一中的文化認同問題〉。《蘭州大學學報（社會科學版）》，第 1 期，頁 26–36。
- 李磊、柯慧敏、馬韶君（2020）。〈群際互動與區域文化協同發展：基於粵港澳大灣區的案例研究〉。《公共行政評論》，第 2 期，頁 160–175、192。
- 李燕（2003）。《港澳與珠三角文化透析》。中央編譯出版社。
- 周卓瑩、吳迪龍（2021）。〈文化回應視角下教育文化情景營構論析——以學前教育為聚焦點〉。《湖南科技大學學報（社會科學版）》，第 24 卷第 5 期，頁 141–147。
- 周燕（2021）。〈傳統文化、學前教育與教師使命〉。《學前教育研究》，第 9 期，頁 5–9。
- 金姚、林發欽（2022）。〈粵劇文化與鑄牢中華民族共同體意識〉。《文化遺產》，第 1 期，頁 1–8。

- 徐海波、馮慶想（2014）。〈香港群體意識形態的基本結構與形態特徵〉。《深圳大學學報（人文社會科學版）》，第6期，頁71-75。
- 荀淵等（譯），J. A. Banks（著）（2010）。《文化多樣性與教育：基本原理、課程與教學》（第5版）。華東師範大學出版社。
- 耿澤、高宏鈺、張藝、張靜漪（2023）。〈多元文化背景下幼兒園教師文化回應性評價素養研究——基於教師專業標準的文本分析〉。《民族教育研究》，第5期，頁60-67。
- 高宏鈺、霍力岩、龍正渝（2022）。〈幼兒教師傳統文化素養的結構與培養〉。《學前教育》，第7期，頁14-17。
- 國務院（2019）。《粵港澳大灣區發展規劃綱要》。https://www.bayarea.gov.hk/filemanager/tc/share/pdf/Outline_Development_Plan.pdf
- 張麗敏（2021）。《何以為師：學前教育改革背景下幼兒園教師的身份構建研究》。中國社會科學出版社。
- 張麗敏、葉平枝（2019）。〈“我是誰？何以為師？”：社會互動中的幼兒園教師身份構建——一項多案例個案研究〉。《全球教育展望》，第12期，頁69-85。
- 戚海燕、吳長法（2018）。〈源自城市的鄉村教師文化認同研究〉。《教育發展研究》，第4期，頁16-23。
- 陳姿螢（2019）。〈教師文化回應教學、教師文化回應自我效能感與學校組織氣氛之關聯性探討〉（未出版碩士論文）。國立成功大學，台灣。
- 單菁菁、張卓群（2020）。〈粵港澳大灣區融合發展研究現狀、問題與對策〉。《北京工業大學學報（社會科學版）》，第20卷第2期，頁1-8。
- 曾莉、張姝（2012）。〈論教師的文化回應教學〉。《教育評論》，第1期，頁42-44。
- 黃玉蓉、曾超（2018）。〈文化共同體視野下的粵港澳大灣區文化合作研究〉。《廣州大學學報（社會科學版）》，第17卷第10期，頁59-65。
- 黃素君、黃樂源、謝均才（2018）。〈公民身分與意識初探：澳門小學《品德與公民》教科書分析〉。《教育學報》，第46卷第2期，頁67-86。
- 雍琳、萬明剛（2003）。〈影響藏族大學生藏、漢文化認同的因素研究〉。《心理與行為研究》，第1卷第3期，頁181-185。
- 裴淼、蔡暢、郭瀟（2019）。〈文化回應性教學：鄉村教師專業發展的契機〉。《教師教育研究》，第6期，頁21-25、32。
- 蔡嫦娟（2004，3月）。〈幼教工作者職業角色感受、角色模糊及專業認同之探討〉。文章發表於「朝陽科技大學人文暨社會學院九十二學年度學術研究與創作成果發表會」朝陽科技大學，台灣。
- 鄭雪、王磊（2005）。〈中國留學生的文化認同、社會取向與主觀幸福感〉。《心理發展與教育》，第1期，頁48-54。
- 鄭雪松、李丹、姜萌（2021）。〈幼兒教師地方非物質文化遺產認同狀況個案研究——基於豫南X地區幼兒教師的調查〉。《陝西學前師範學院學報》，第7期，頁81-86。
- 鄭曉雲（2018）。《文化認同論》（第3版）。中國社會科學出版社。
- 黎熙元（2005）。〈全球性、民族性與本土性——香港學術界的後殖民批評與香港人文化認同的再建構〉。《社會學研究》，第4期，頁189-206、246。

- 謝均才 (2011)。〈辨國族身分〉。《教育學報》，第 39 卷第 1-2 期，頁 25-38。
- 謝計 (2021)。〈鄉村傳統文化回應性教學：中華優秀傳統文化教育的鄉村路徑〉。《中國德育》，第 24 期，頁 32-37。
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge.
- Boon, H. J., & Lewthwaite, B. (2015). Development of an instrument to measure a facet of quality teaching: Culturally responsive pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 72, 38-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.002>
- Brown, J. C., & Crippen, K. J. (2017). The knowledge and practices of high school science teachers in pursuit of cultural responsiveness. *Science Education*, 101(1), 99-133. <https://doi.org/10.1002/sce.21250>
- Burgess, C. (2016). Conceptualising a pedagogical cultural identity through the narrative construction of early career aboriginal teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 58, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.007>
- Chang, L. (2004). Taiwanese private preschool teachers' perceptions of their role identity. *Journal of Child Care*, 2, 117-137.
- Chen, C., Ji, S., & Jiang, J. (2023). How does professional identity change over time among Chinese preservice preschool teachers? Evidence from a four-wave longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 125, Article 104071. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104071>
- Chen-Hafteck, L. (2016, December). *Toward a comprehensive, creative and culturally responsive early childhood music curriculum*. Paper presented in the seminar held by the Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong.
- Czerniawski, G. (2011). Emerging teachers-emerging identities: Trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587114>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools*, 52(6), 533-548. <https://doi.org/10.1002/pits.21845>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Hu, F. W., Wang, P., & Li, L. J. (2014). Psychometric structure of the Chinese multiethnic adolescent cultural identity questionnaire. *Psychological Assessment*, 26(4), 1356-1368.
- Lagos-Serrano, M. J. (2024). Feeling like "the ham of the sandwich": The contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>

- Lai, M. L. (2011). Cultural identity and language attitudes — Into the second decade of postcolonial Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.539692>
- Neri, R. C., Lozano, M., & Gomez, L. M. (2019). (Re)framing resistance to culturally relevant education as a multilevel learning problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197–226. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821120>
- Ng, C. S. M., Chai, W., Chan, S. P., & Chung, K. K. H. (2022). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: A qualitative exploration. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 641–660. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1873102>
- Ng, C. S. M., Chai, W., Fok, H. K., Chan, S. P., Lam, H. C., & Chung, K. K. H. (2020). Building preschool teachers' capacity for teaching Chinese to ethnic minority children in Hong Kong: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(3), 284–305. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1638852>
- Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Intergroup relations: Essential readings* (pp. 94–109). Psychology Press.
- Thomas, E. E., & Warren, C. A. (2017). Making it relevant: How a black male teacher sustained professional relationships through culturally responsive discourse. *Race Ethnicity and Education*, 20(1), 87–100. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1121217>
- Tse, T. K. C. (2004). Civic education and the making of deformed citizenry: From British colony to Chinese SAR. In A. S. Ku & N. Pun (Eds.), *Remaking citizenship in Hong Kong: Community, nation and the global city* (pp. 55–73). Routledge.
- Tyler, D., & McCallum, R. S. (1998). Assessing the relationship between competence and job role and identity among direct service counseling psychologists. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1177/073428299801600203>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<293::AID-SCE1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<293::AID-SCE1>3.0.CO;2-7)
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching*. Jossey-Bass.

**The Relationship Between Cultural Identity and Culturally Responsive Teaching of
Preschool Teachers in the Guangdong–Hong Kong–Macao Greater Bay Area:
Exploring the Mediating Effect of Professional Identity**

Limin ZHANG, Yinxia CHEN, Lijia LIU, & Suzannie Kit-Ying LEUNG

Abstract

This study investigated 470 preschool teachers in the Guangdong–Hong Kong–Macao Greater Bay Area with a questionnaire to explore the relationship among cultural identity, culturally responsive teaching, and professional identity. The study found that the levels of cultural identity, culturally responsive teaching, and professional identity were at the upper middle level. The level of cultural identity and culturally responsive teaching of teachers in Guangdong were higher than those in Hong Kong and Macao. Preschool teachers' cultural identity not only directly predicted culturally responsive teaching, but also indirectly affected culturally responsive teaching through the mediating role of professional identity. The study gave suggestions on improving teachers' cultural identity and culturally responsive teaching in the Greater Bay Area.

Keywords: Guangdong–Hong Kong–Macao Greater Bay Area; cultural identity of preschool teachers; culturally responsive teaching; professional identity

ZHANG, Limin (張麗敏) is Associate Professor in the Department of Early Childhood Education, School of Education, Guangzhou University.

CHEN, Yinxia (陳銀霞) is a teacher in Zhongshan Special Education School.

LIU, Lijia (劉力嘉) is a doctoral student in the Department of Early Childhood Education, Faculty of Education and Human Development, The Education University of Hong Kong.

LEUNG, Suzannie Kit-Ying (梁潔滢) is Assistant Professor in the Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong.