

國際漢語教育碩士生之跨文化敏感度研究

——以香港、北京、珠海三所院校為例

鄧詩逸 李蓁*

摘要

跨文化敏感度指在跨文化交際中應對文化差異的情感能力。提高國際漢語教育專業學生的跨文化敏感度對於他們未來有效教授多元文化背景的學生至關重要。本研究以針對國際漢語教育專業碩士生（准教師）的修訂版跨文化敏感度量表（ISS）為研究工具，調查了 132 位就讀於香港、北京、珠海三所大學的國際漢語教育碩士生的跨文化敏感度及其影響因素。結果表明：參與研究的國際漢語教育專業碩士生跨文化敏感度整體處於中高水平。香港地區被試跨文化敏感度顯著高於北京、珠海兩地。年齡、過往跨文化培訓經驗、國際漢語教師教齡、學生國籍、境外旅行次數與國外生活時長、外國朋友數量與聯繫頻率對跨文化敏感度有顯著影響。

關鍵詞：跨文化敏感度 國際漢語教育碩士生 香港 北京 珠海

* 鄧詩逸，香港堅尼地小學，聯絡電郵：dsy3029@gmail.com。

李蓁，香港教育大學中國語言學系，聯絡電郵：jzli@eduhk.hk（本文通訊作者）。

本文作者非常感謝由香港教育大學提供的教學發展補助金提供的資助（項目編號：T0250）

一、前言

截至 2020 年底，全球共有 180 多個國家和地區開展漢語教育，目前在中國以外非母語學生學習漢語的人數超過了 2,000 萬，累計學習和使用漢語的人數接近 2 億（中國教育部，2021）。因此，為適應漢語在國際範圍內的推廣工作，中華人民共和國教育部於 2007 年頒佈了《國際漢語教育碩士專業學位研究生指導性培養方案》，其中提到國際漢語教育專業研究生的培養目標為培養具有熟練的漢語知識和良好的跨文化交際能力的高層次、應用型、複合型專門人才。跨文化敏感度是跨文化情感能力的重要組成部分，更是培養國際漢語專業的職前教師能勝任不同文化環境的教學的重要培養目標。具有文化敏感性的教師能夠理解並在直接處理跨文化事件中發生作用（Fantini, 2000）。因此，職前教師教育應該促進必要跨文化知識、技能和敏感度的發展（Hains, et al., 2000）。Hermans（2002）認為，職前教師培訓課程有責任讓職前教室為多元文化課堂和多元文化社會的現實做好準備。當下教師在課堂上需要處理的多樣性問題比以往都要多，這也是重新思考和調整職前教師跨文化教育的主要因素之一（Mary & Kathleen, 1999）。由於國際漢語教師與漢語學習者互動過程本身就是跨文化交際的過程，在此過程中需要較高的跨文化敏感度水平促進文化交流。因此，培養國際漢語教育碩士的跨文化敏感度十分必要。

中國內地的國際漢語教育碩士最早開辦於 2007 年，截至 2021 年，已有 199 所高校開設了國際漢語教育碩士課程，伴隨着香港回歸和中央政府「一國兩制」的特色政策，截至 2022 年底，香港已有六所高校開設了國際漢語教育碩士課程，分別為：香港教育大學、香港大學、香港中文大學、香港科技大學、香港理工大學、香港都會大學。香港高校的國際漢語碩士課程每年招收的碩士生大部分來自中國內地。隨着香港回歸和中央政府「一國兩制」的特色政策，使得香港地區社會文化風貌具有東西方文化融合的特點，其學制同時具有高度國際化特徵，與中國內地的高校培養方式存在較大差異。香港地區的碩士課程多為授課型，培養時長多為一年制，而中國內地碩士課程多為

研究型碩士，培養時長為兩到三年，因此課程設置和實習安排上會存在諸多不同，但兩地的國際漢語專業碩士生的必修課或選修課中大多都設置了跨文化交際課程。跨文化敏感度的主要理論最早是由西方學者提出的。然而在國內學者對跨文化敏感度的探討中，在理論與實證研究方面都存在照搬西方理論與量表，缺乏本土化測量工具的情況，國內絕大多數學者在開展跨文化敏感度研究時都採用 Chen 和 Starosta (2000) 的原版跨文化敏感度量表 ISS。且研究對象大多是留學生或二語教師以及中學與大學的英語學習者，鮮有針對國際漢語教育專業學生的實證研究，同時國際漢語教育領域內關於跨文化敏感度的研究也較少，關注內地和香港的國際漢語專業碩士生的跨文化敏感度的研究更為稀少。鑒於這些研究空白，我們選擇北京，珠海和香港三地高校的國際漢語教育專業研究生進行對比，以問卷調查的方式探究了不同地區的國際漢語教育專業研究生跨文化敏感度和影響跨文化敏感度的因素，以填補目前的研究空白。

二、文獻綜述

(一) 跨文化敏感度的定義

跨文化交際學興起於 20 世紀 20 年代的美國，Chen (2009) 認為跨文化交際能力由跨文化過程中的認知、情感和行為能力組成。情感層面的概念為「跨文化敏感度」，意為交際者積極理解，接受和欣賞他文化的態度。對跨文化敏感度的研究被看作是提高跨文化交際能力的起點（畢繼萬，1999）。Bronfenbrenner (1958) 是較早提出跨文化敏感度這一概念的學者之一，將其定義為一種能夠發現他人在行為、知識和感覺上與自己有何不同的能力。這一定義被視為跨文化敏感度理論的發端。Milton Bennett (1984) 提出了跨文化敏感度概念化框架，將其定義為一種動態的、不斷變化和適應文化差異的能力，認為跨文化敏感度是個體基於認知、情感和行為的三維度的發展過程。Bhawuk 和 Brislin (1992) 指出跨文化敏感度應至少包含三方面內容：

(1) 對人類文化行為的可能差異有所了解；(2) 面對文化差異時能夠保持積極開放的心態；(3) 在不同文化中表現出思維覺察性和行為彈性。Chen 和 Starosta (1996) 對於跨文化能力與跨文化敏感度進行了共同研究，將跨文化能力定義為個體能以正面態度了解文化間差異且積極促進有效適當的跨文化交際的能力，並在此基礎上提出了跨文化敏感度應具備的六項能力：自愛、自我檢視、開放的心靈、移情、互動投入以及暫緩判斷。他們認為跨文化敏感度是一個人了解與感知文化差異，以及推動適當和有效的跨文化溝通的正面情感的能力。蔣莉 (2008) 基於 Bennett 的概念化框架將跨文化交際敏感度定義為：既是在異文化交際互動過程中適應並推動有效交際的過程，其本身也是推動這一過程的驅動力。基於以上學者對於跨文化敏感度的界定，筆者將跨文化敏感度視為跨文化交際能力的情感層面，即為在跨文化交際過程中以積極樂觀的心態敏銳察覺並能夠正視與接納文化差異，靈活的根據交際對象與語境調整自身言行舉止的能力。

(二) 跨文化敏感度的測量工具

目前國際通用的跨文化敏感度測量工具有四種被廣泛使用，分別為：「跨文化發展量表 IDI」(Bennett & Hammer, 1998)、「跨文化敏感度目錄 ICSI」(Bhawukt & Brislin, 1992)、「跨文化敏感性問卷 ICCS」(Mahon & Cushner, 2014) 和「跨文化敏感度測試量表 ISS」(Chen & Starosta, 2009)。

Milton Bennett (1986) 提出了跨文化敏感度發展模型 (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, 簡稱 DMIS)，該模型的六階段分別代表了一個人接受他國文化從無到有的思維過程：否認、抵制、最小化、認同、適應、融合。個人必須具備自尊、自我監控、移情、開放心態、互動參與和暫停判斷六要素才能成為跨文化敏感者。這一模型後來也成為了跨文化敏感度研究的理論基礎。Bennett 和 Hammer (1998) 設計了跨文化發展量表 (IDI)。由 Bennett 和 Hammer 在其跨文化敏感發展模式 (DMIS) 理論框架的基礎上設計而成，以

此來衡量 DMIS 中有關文化差異的因素，最終版本的量表包含五個維度，共 52 題：(1) DD¹ (拒絕 / 防禦) 因數；(2) R² (逆轉) 因數；(3) M³ (最小化) 因數；(4) AA⁴ (接受 / 適應) 因數；(5) EM⁵ (文化邊緣性) 因數。國外學者在相關的定量研究中多採用 Bennett 和 Hammer 研發的 IDI。該量表自 1998 年以來在國際跨文化領域就作為一種統計上可靠、有效的跨文化敏感性測量方法被廣泛測試和報導。該量表具有較高的內部一致性 ($\alpha = 0.83$)，測量結果可用於評估被試者當前所處跨文化敏感所處階段，進而為教育培訓、設計並制定改進方案提供諮詢和借鑒。IDI 提供了關於個體跨文化發展的有效資訊。該量表具有較高的穩定性，測量結果可用於評估被試者當前所處跨文化敏感所處階段，進而為教育培訓、設計並制定改進方案提供諮詢和借鑒。Sparrow (2000) 在研究中提到該表存在不足，測量因數中還應該包括社會情感因素。

Bhawuk 和 Brislin (1992) 從「個人主義」和「集體主義」兩個維度，設計出了「跨文化敏感度量表」(Intercultural Sensitivity Inventory, 簡稱 ICSI)，立足於三個維度測量了個體在個人主義與集體主義不同文化背景下的跨文化敏感度水平，包括情感、認知、行為三個層面，測量量表包括以下三個維度：(1) 個人主義與集體主義；(2) 開放度；(3) 靈活性，共 46 道題項。ICSI 量表首輪測試的被試者由夏威夷東西方中心的 46 名考慮從事國際商業職業學生和 93 名 MBA 研究生組成，結果表明，在 MBA 學生樣本 ($r = 0.82$) 與東西方中心樣本 ($r = 0.84$) 上均體現出有效性。ICSI 量表上得分高的人能夠有效的進行跨文化互動，該量表能夠有效區分出被試者跨文化敏感度水平的高低。但因為該量表構建時間較早，個人主義和集體主義的建構在測試跨文化敏感性上並沒有顯示出良好的有效性。與跨文化敏感度相關的概念內涵表

-
- 1 Denial/Defense
 - 2 Reverse
 - 3 Minimization
 - 4 Acceptance/Adaptation
 - 5 Integration/Marginality

述也不夠明確，測量結果不穩定，因此推廣性仍待提升。

Cushner 在 20 世紀 80 年代開發了跨文化交際敏感目錄表：The Inventory of Cross-cultural Sensitivity (ICCS)。此量表提供了一種讓個人評估自身跨文化技能水平的工具。Mahon 和 Cushner (2014) 更新了 ICCS 量表，將原有的 61 個題項減少到 44 個題項，最終保留了四個維度：文化包容維度、文化行為整合維度、文化焦慮維度及認知靈活性維度。由於移情量表與其他幾個因數相關度低，且會影響整個量表的內部一致性，因此在更新後刪除了該維度。此外，在量表中還增加了七個人口統計學題目，提供了關於年齡、性別、大學專業、種族背景、海外生活經歷、母語背景和外語水平的數據。該量表已證明在美國大學本科生樣本中對跨文化敏感度方面的技能水平的總體估計 ($\alpha = 0.80$) 是有效的。Robert (1999) 運用 ICCS 選取了兩組新生大學生被試，對加拿大國籍樣本 ($n = 211$) 和日本國籍樣本 ($n = 273$) 進行數據分析。研究結果表明，在加拿大文化背景下，該問卷具備較高信效度和內部一致性， $\chi^2/df = 1.98$ 和 RMSEA⁶ (近似誤差均方根) = 0.07 在良好範圍內，日本樣本也同樣提供了一個適度的整體擬合數據， $\chi^2/df = 1.81$ 、RMSEA (近似誤差均方根) = 0.06 和 AGFI⁷ (調整適配度指標) = 0.80，CFI⁸ (比較擬合指數) = 0.80，均在理想的範圍內。該研究建議 ICCS 增加某些量表的題目數量使得每個子量表的題目數目相同並確保專案在量表內高度相互關聯，以及確保兩種不同的語言和文化之間的等效性較為困難，因此需要發展不同語言的修訂版來提高量表的文化適用性。

Chen 和 Starosta (2009) 提煉出 24 個信效度較高 ($\alpha = 0.88$) 的題目制定出了能夠考察跨文化敏感度的量表：Intercultural Sensitivity Scale (ISS)。該量表包括以下五個維度：交際參與度，尊重文化差異，交際信心，交際愉悅度和交際專注度。此後該量表被國內學者廣

6 Root Mean Square Error of Approximation

7 Adjusted Goodness of Fit Index

8 Comparative Fit Index

泛運用於跨文化敏感度相關領域實證研究中。Fritz 等人 (2001) 在直譯的情況下用 ISS 對 400 名德國學生進行跨文化敏感度研究，發現該量表在德國文化背景下的內部一致性較高， χ^2/df (卡方分佈) = 1.96，GFI (適配度指標 = 0.92，但是在交際愉悅感和交際專注感這兩個維度上的區別效度較低，因此該量表在其他文化背景下的使用還需要進一步驗證有效性。由於 ISS 是在美國文化背景下形成的，且量表構建時只基於美國大學生的數據，因此在不同文化背景下使用需要根據研究目的和對象進行針對性的修訂。

(三) 跨文化敏感度相關研究

David 和 Celeste (2009) 對 317 名職前教師使用了跨文化發展量表 (IDI) 來確定和比較香港、上海和新加坡三個地區教師培訓機構樣本的跨文化敏感度水平。香港職前教師在三個城市的樣本中具有最多的跨文化接觸，但香港樣本對文化差異表現出的敏感性最低。上海在三個樣本中得分最高，上海是三個城市中國際化程度最低和文化最單一的城市，但上海擁有多元化的文化，並為跨文化交流提供了多種方式的意識。新加坡職前教師 (n = 317) 的 IDI 平均發展分數為 86.68，處於否認 / 防禦階段，是種族中心主義世界觀的早期階段。超過一半的樣本對其他文化沒有太大興趣和 / 或表現出試圖避免跨文化接觸的傾向。

Roh (2014) 研究不同變數 (性別、年齡、地點和多元文化經驗水平) 對韓國高中學生的影響，多元回歸分析的結果表明學生的跨文化敏感性受到個人變量的不同影響，學生的跨文化敏感性水平與他們的文化水平之間存在着高度的相關性。為發展和培養他們的跨文化敏感性為學生提供與不同文化接觸和互動的機會是非常重要的。

Madden (2014) 在研究中提到東亞學生在過渡和適應西方文化的過程中遇到了很大的困難，在國外學習時，國際留學生面臨一系列文化上的不適應，影響到學術、社會和職業的成功。特別是東亞國際學生佔美國所有國際學生的 42% 以上。與其他國際學生群體相比，他們

經歷了更多的跨文化適應困擾。該研究的結果顯示他們從為期四周的跨文化治療中提高了跨文化敏感度與跨文化能力，他們在美國西部研究型大學的過渡和適應過程中不斷彌合文化差距，幫助留學生過渡和適應以提高國際留學生留學順利的概率。

馮靜和周剛（2017）對大連理工大學 118 位中國學生和 79 位外國學生發放了 ISS 問卷，被測外國學生的跨文化敏感度整體水平比中國學生較高，根據問卷中各維度的得分結果表明，中國學生國際文化的認同感較高且有意願參與到跨文化交流的進程中，但是中國學生由於對自己的英語能力不夠自信，在「交際信心」和「交際愉悅感」上得分較低。為了提高中國學生的跨文化敏感度，還需要高校教育工作者在未來不斷探索適合當前時代發展需要的跨文化教學模式。

基於以上文獻綜述和研究目的，本研究提出以下研究問題：

（1）香港、北京、珠海之三所高校的國際漢語教育專業碩士生的跨文化敏感度水平有何異同？

（2）香港、北京、珠海之三所高校的國際漢語教育專業碩士生跨文化敏感度內部各維度（互動愉悅感、尊重文化差異維、交際參與度、互動專注度、互動信心）之間的相關性如何？

（3）性別、年級、年齡、跨文化培訓經驗、國際漢語教師教齡、教授過的學生國籍、境外旅行次數與長期生活時長、外國朋友數量與聯繫頻率是否會影響兩地國際漢語教育專業碩士生的跨文化敏感度？

三、研究方法

（一）研究對象

本研究採用定量的研究方法研究中國內地高校與香港高校 2021 級國際漢語教育碩士課程的跨文化敏感水平現狀。本研究以現有以及方便取得的方式來抽取樣本，本次取樣的目標群體均為筆者之前及目前就讀的院校之班級，能夠快速便利的取得所需資訊。本次取樣符合以下三點原則：（1）有效原則：抽樣符合調查目的所需；（2）可測量

原則：抽樣之正確程度能夠測量；(3) 簡單原則：保持簡單性，符合一般統計方法儉約之要求，使抽樣調查能夠順利進行。本研究所選取的被試者均為國際漢語教育專業碩士學生，該專業需要學生掌握良好的語言表達能力、跨文化交際能力以及國際漢語教育工作能力。據統計，本次共有 12 名男生和 123 名女生參與問卷調查，問卷實際發放 135 份問卷，無效問卷 3 份，回收率 97%。共計 132 份有效問卷，其中包括 124 位研一學生，佔總人數的 93.94%；8 位研二學生，佔總人數的 6.06%。年齡為 20 - 25 歲有 109 名，佔總人數的 82.58%；年齡為 26 - 30 歲有 17 名，佔總人數的 12.88%；年齡為 31 歲及以上有 6 名，佔總人數的 4.55%。其中有 46 位被試者來自香港地區院校 A，佔總人數的 34.85%，院校 A 為香港地區規模最大的教師教育高等學府；有 42 位被試者來自中國內地院校 B，佔總人數的 31.82%，院校 B 為中國內地雙一流高校，在國內師範教育中長期佔據領軍地位；有 44 位被試者來自中國內地院校 C，佔總人數的 33.33%，院校 C 為院校 B 在 C 地新開辦的校區，與本部享有同等的優勢教育資源。三組被試佔比基本平均。

表一：研究對象樣本特徵

	類別	人數	百分比
性別	男	12	9.09%
	女	120	90.91%
年齡	20 - 25 歲	109	82.58%
	26 - 30 歲	17	12.88%
	31 歲及以上	6	4.55%
年級	研一	124	93.94%
	研二	8	6.06%
院校	A	46	34.85%
	B	42	31.82%
	C	44	33.33%

(二) 研究工具

考慮到本研究的測試環境和測試對象與文獻中的差異較大，本研究沒有直接套用已有量表。各國所研製開發時的文化背景不同，在譯製成他國語言的時候，可能因為翻譯難以做到百分百還原題項含義且被試者的文化背景也不同，如不對問卷進行本土化的修訂，則會產生信效度較低或量表不適合被試者的後果。尤其考慮到國內外學界目前沒有專門針對准教師的跨文化敏感度研究量表，本研究的調查問卷依據 Chen 和 Starosta (2000) 的跨文化敏感度量表為基礎，緊密結合國際漢語專業研究生的現實情況進行了修訂。

為了達到量表應有的測量有效性，量表修訂時應當做到以下三點：

- (1) 具有較高的信效度，能夠代表並符合目前關於量表測試目的的已知內容；
- (2) 具備在相關人群中可複製和可推廣的因數結構；
- (3) 具有可明確解釋的（即單一的）和相對精確的沿着一個或多個共同維度對個體進行標度。

根據以上標準，考慮到被試者的文化背景和研究對象的改變，修訂時，首先以符合研究目的和適應兩地文化背景為原則，由兩位研究者對 ISS 英文版進行初步翻譯，考慮到原版問卷的題目有些較為寬泛，在修訂時為問題提供了模擬教學環境，更改細節措辭，使其更易於理解，同時保持含義完整。如：“I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.” 調整為「教授帶有明顯異文化特徵的學生時，我不會過早對他們的特點下定論。」與原量表直譯版相比，考慮到被試可能沒有與來自其他國家的學生相處的經驗，因此增加了未來教學模擬場景，以幫助學生再現更明確的交際背景，修改了難以理解的措辭。為了達到通俗易懂的目的，我們邀請了四名院校 A 研究生進行小範圍施測（與本研究被試高度相似人群），並在施測後對參與測試的被試進行訪問，根據訪問對問卷條目再次修改，以此判斷修訂後的量表對於大眾而言是否容易理解並且能夠以預期的

方式回答問題。最終形成適合本論文研究對象的量表。

本研究所使用量表包括以下五個維度：交際參與度（參與者在跨文化交際中的參與感）、尊重文化差異（參與者面向互動者對他們的文化行為和意見的容忍度）、交際信心（參與者在跨文化環境中的自信程度）、交際愉悅度（參與者對不同文化背景的人交往中的愉悅感和不適感）和交際專注度（參與者為理解跨文化過程中所發生的情況而做出的努力，在跨文化交際過程中正確接收和回應資訊）。該量表在美國背景下 $\alpha = 0.86$ ，在德國背景下 $\alpha = 0.88$ （Fritz, Graf, Hentze, Möllenberg & Chen, 2005），在不同文化背景下均具有較高的內部一致性。本量表經過 2022 年 4 月正式測驗後（ $n=132$ ）驗證信效度較高（ $\alpha = 0.85$ ），證明該量表能夠準確測量出國際漢語教育專業研究生的跨文化敏感度水平，並且在相關類型的被試中具有一定的可複製性和推廣性。

表二：量表各維度對應題號

維度	題數	題目
交際參與度	8	18、20、28、30、32、37、38
尊重文化差異	5	17、25、27、29、33
互動信心	5	16、21、26、31、34
互動愉悅度	3	22、36、39
交際專注度	3	19、23、24

綜上所述，本研究將會發放給被試者的問卷分為以下兩個部分：
(1) 作者根據研究目的和被試特點設計的人口統計學題目，包含以下內容：地域、性別、年齡、年級、語言掌握情況、跨文化課程開展情況、國際漢語教學實踐、境外學習生活經歷、外國友人交友經歷。
(2) 基於 ISS 進行本土化修訂的跨文化敏感度量表。量表採用 Likert 5 級量表，共 24 題，其中正向題 16 題、反向題 8 題、互動信心 5 題、尊重文化差異 5 題、互動愉悅感 3 題、互動專注 3 題、交際參與度 8 題。在問卷設計結束後通過問卷星進行問卷發放，題目設計成數軸形式，被試者可以根據題目的描述對應自己的感受和題目的匹配度進行

選擇。由於本次研究是以一對一微信語音通話並錄音的方式進行問卷數據收集，最後由主試記錄答案並根據錄音進一步核查後統一導入到問卷星系統中，聯繫被試者發放問卷。但由於特殊情況無法成功通話與錄音的問卷即為無效問卷，並未錄入到最終數據中。隨後導入 SPSS21.0 中進行進一步數據分析。在數據分析時，首先對跨文化敏感度量表的信效度進行分析，同時檢驗不同維度之間的相關性以保證修訂後的跨文化敏感度量表能夠適應中國內地和香港國際漢語教育研究生的文化背景，以此來考察不同影響因素是否會對跨文化敏感度及各維度造成顯著影響。

(三) 跨文化交際敏感度問卷的正式測驗

正式測驗時間為 2022 年 4 月中到 4 月末，全部採用了線上一對一電話問卷的形式。以這種形式收集的問卷能夠有效的保證被試對於問卷內容的理解和專注度，從而提高收集問卷效率，有效減少無效問卷數量。由於學術研究中，問卷研究時樣本數量一般要求是量表題的 5 倍以上。因此在香港、北京、珠海三所院校分別尋找約 40 名國際漢語教育專業研究生參與被試，收回 132 份有效問卷，超出分析項數量的 5 倍，已達到實證研究的標平。測驗中該量表 $\alpha = 0.85$ ，說明研究數據信度較高。KMO 值為 0.72，介於 0.70 ~ 0.80 之間，球形檢驗值為 0.00，證明研究數據適合提取資訊，信效度較高。

(四) 研究假設

本研究針對以上提出的研究問題，提出如下三個假設：

(1) 香港、珠海、北京的國際漢語教育專業碩士生的跨文化敏感度水平有顯著差異，香港地區的研究生的跨文化敏感度水平顯著高於其他地區被試。

(2) 跨文化敏感度內部各維度因數之間的相關性較高。

(3) 問卷中所假設的人口學影響因素會對兩地的國際漢語教育專業碩士生的跨文化敏感度產生影響。

四、研究結果

根據研究者所取得的實證資料，相關發現包括香港、內地兩地國際漢語教育碩士生的跨文化敏感度現狀以及不同影響因素對跨文化敏感度的影響，具體呈現如下：

(一) 兩地國際漢語教育專業研究生跨文化敏感度水平對比分析

研究對 132 份有效樣本的總體跨文化敏感度均值與標平差進行了描述性統計分析，根據百分制的優、良、中、差分數區間，60 - 74 分之間為中等，等比例換算對應至跨文化敏感度分值區間，即跨文化敏感度得分在 3 - 3.7 分之間為中等水平。

表三：三院校跨文化敏感度水平描述統計表

類別	HK	BJ	ZH
交際參與度	4.35	4.19	3.98
互動專注度	3.88	3.80	3.60
互動愉悅感	3.51	3.33	3.20
尊重文化差異	3.95	3.80	3.73
互動信心	3.96	3.76	3.65
跨文化敏感度水平	4.02	3.86	3.71

註：HK = 香港 (n = 46) ，BJ = 北京 (n = 42) ，ZH = 珠海 (n = 44)

表四：三院校跨文化敏感度水平方差分析表

類別	M			SD			F	p
	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH		
交際參與度	4.35	4.19	3.98	0.38	0.48	0.49	7.54	0.00**
互動專注度	3.88	3.80	3.60	0.46	0.50	0.51	4.00	0.02*
互動愉悅感	3.51	3.33	3.20	0.81	0.84	0.87	1.63	0.20
尊重文化差異	3.95	3.80	3.73	0.43	0.63	0.51	2.08	0.13
互動信心	3.96	3.76	3.65	0.50	0.66	0.60	3.08	0.05*
跨文化敏感度水平	4.02	3.86	3.71	0.34	0.46	0.43	6.19	0.00**

註：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，HK = 香港 (n = 46) ，BJ = 北京 (n = 42) ，ZH = 珠海 (n = 44)

從表四可知，利用方差分析研究三個不同院校的被試組在跨文化敏感度水平與各維度的差異性，不同樣本在互動愉悅感 ($p = 0.20$)，尊重文化差異 ($p = 0.13$) 維度上未表現出顯著性 ($p > 0.05$)，不同樣本對於交際參與度、互動專注度、互動信心、跨文化敏感度水平有顯著差異性。具體分析可知：

三組院校被試者的跨文化敏感度水平呈現出 0.01 水平顯著性 ($F = 6.19$, $p = 0.00$)，在交際參與度維度呈現出 0.01 水平顯著性 ($F = 7.54$, $p = 0.00$)，在互動專注度維度呈現出 0.05 水平顯著性 ($F = 4.00$, $p = 0.02$)，在互動信心維度呈現出 0.05 水平顯著性 ($F = 3.08$, $p = 0.05$)，以及具體對比均值與標平差可知，兩地國際漢語教育專業研究生的跨文化敏感度有着較為明顯的差異，香港地區被試者跨文化敏感度高於北京院校與珠海院校。

研究結果與假設一較為一致，具備香港留學經驗的被試者的跨文化敏感度水平顯著高於珠海與北京地區的兩組被試。

(二) 跨文化交際敏感度各維度的相關性

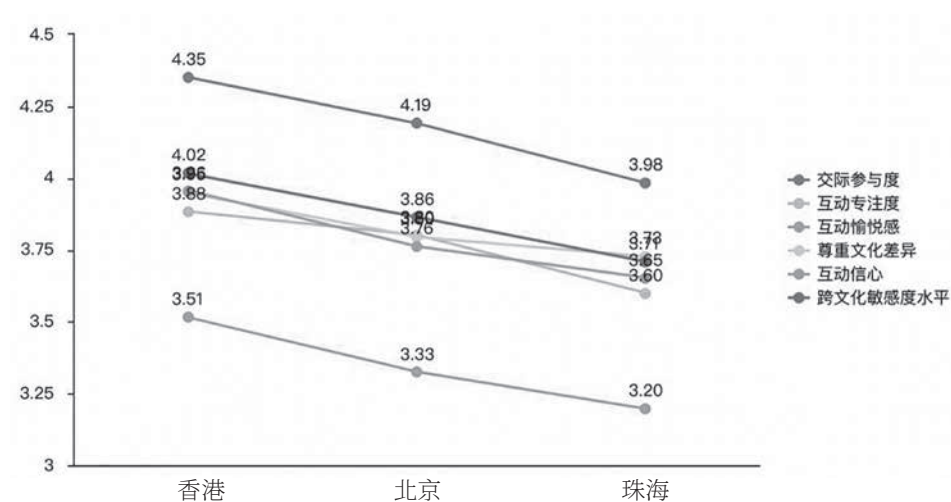
表五：跨文化敏感度各維度皮爾遜相關係數表

		互動愉悅感	尊重文化差異	互動信心	交際參與度	互動專注度
互動愉悅感	相關係數	1				
	p					
尊重文化差異	相關係數	0.62**	1			
	p	0.00				
互動信心	相關係數	0.65**	0.50**	1		
	p	0.00	0.00			
交際參與度	相關係數	0.46**	0.52**	0.52**	1	
	p	0.00	0.00	0.00		
互動專注度	相關係數	0.69**	0.49**	0.59**	0.57**	1
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	

註：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

量表數據經過皮爾遜相關分析得知跨文化敏感度各維度之間都具備較高的相關性。各項維度的相關係數均大於 0，表明不同維度之間為正相關關係。尤其互動愉悅感與其他四個維度都有顯著差異，即 $p < 0.01$ ，說明互動愉悅感與其他四個維度之間相關性顯著，因此證實假設二：該量表中各維度都具備較高的相關性。分析結果說明漢語國際教育專業研究生參與跨文化交際的積極性普遍較高，並且積極融入跨文化交際過程，提高自己在跨文化交際時的愉悅感和自信心。

表六 三院校對比折線圖



從上表可知，利用方差分析研究三個不同院校的被試組在跨文化敏感度水平與各維度的差異性，不同樣本在互動愉悅感 ($p = 0.20$)、尊重文化差異 ($p = 0.13$) 維度上未表現出顯著性 ($p > 0.05$)，不同樣本對於交際參與度、互動專注度、互動信心、跨文化敏感度水平有著顯著差異性。具體分析可知：三組院校被試的跨文化敏感度水平呈現出 0.01 水平顯著性 ($F = 6.19, p = 0.00$)，以及具體對比差異可知，有著較為明顯的差異，香港院校的被試跨文化敏感度在交際參與度、互動專注度、互動信心方面均高於北京院校與珠海院校。

在交際參與度維度呈現出 0.01 水平顯著性 ($F = 7.56, p = 0.00$)，得分對比結果為：香港 > 北京 > 珠海。

在互動專注度維度呈現出 0.05 水平顯著性 ($F = 3.99$, $p = 0.02$)，較為顯著的得分對比結果為：香港 > 珠海。

在互動信心維度呈現出 0.05 水平顯著性 ($F = 3.08$, $p = 0.05$)，較為顯著的得分對比結果為：香港 > 珠海。

(三) 國際漢語教育碩士跨文化敏感度影響因素分析

本研究用獨立樣本 T 檢驗和 ANOVA 進行差異檢驗。在漢語國際教育碩士的調查特徵中，性別、是否有國際漢語教師經驗、是否有其他國家的朋友是兩個群體變量，故採用獨立樣本 T 檢驗進行分析，而其他特徵，如年齡、跨文化課程、國際漢語教學時長等都是三個以上群體變數，故採用 ANOVA 分析，以查看這些特徵在五個維度上是否顯示出差異。

數據分析結果表明，性別和年級對兩地國際漢語教育研究生的跨文化敏感度並無顯著影響。影響香港院校被試者的總體跨文化敏感度的因素有：年齡、掌握方言數量、與朋友交際頻率 ($p < 0.05$)、教齡 ($p < 0.01$)；影響尊重文化差異維度的因素有：跨文化培訓經驗、外國朋友個數與交際頻率 ($p < 0.01$)；影響互動愉悅感維度的因素有：掌握外語與方言數量 ($p < 0.05$)、教齡 ($p < 0.01$)；影響互動信心維度的因素有：教齡、出國旅遊次數 ($p < 0.05$)、掌握外語數量、與外國朋友交際頻率 ($p < 0.01$)。由此可知，對香港院校最顯著的影響因素是掌握外語與方言數量與教齡。

影響北京院校被試者的總體跨文化敏感度的因素有：教授學生國籍數量 ($p < 0.05$)、國際漢語教學經驗、是否有外國朋友 ($p < 0.01$)；影響交際參與度維度的因素有：國際漢語教學經驗、是否有外國朋友 ($p < 0.05$)；影響互動專注度維度的因素有：是否有外國朋友 ($p < 0.05$)；影響尊重文化差異維度的因素有：海外生活時長、出國旅遊次數 ($p < 0.05$)；影響互動愉悅感維度的因素有：國際漢語教學經驗、出國旅行次數、是否有外國朋友 ($p < 0.01$)；影響互動信心維度的因素有：出國旅遊次數 ($p < 0.01$)、跨文化培訓經驗、國際漢語教學經

表七：個體因素對跨文化敏感度的影響

個體因素	交際參與度			互動專注度			尊重文化差異			互動愉悅感			互動信心			跨文化敏感度水平		
	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH	HK	BJ	ZH
性別	<i>t</i>	-0.11	-0.66	-0.80	-0.89	-1.40	0.06	1.06	-1.76	-1.44	0.17	-0.71	-0.07	0.82	-0.75	0.65	-1.41	-1.12
	<i>p</i>	0.91	0.54	0.43	0.38	0.17	0.95	0.30	0.09	0.16	0.86	0.48	0.95	0.42	0.46	0.52	0.17	0.27
年級	<i>t</i>	\	0.93	1.19		0.13	0.18		0.07	1.22	-0.49	1.53		-0.17		0.02	1.57	
	<i>p</i>		0.36	0.24		0.90	0.86		0.95	0.23		0.65	0.13		0.87		0.99	0.13
年齡	<i>F</i>	1.81	0.30	0.39	1.28	0.62	0.93	1.42	0.10	0.07	4.16	2.85	0.06	3.05	4.10	4.20	1.53	0.06
	<i>p</i>	0.18	0.74	0.68	0.29	0.54	0.40	0.25	0.91	0.93	0.02*	0.07	0.94	0.06	0.02*	0.02*	0.23	0.94
掌握外語數量	<i>F</i>	2.38	0.61	1.23	0.32	2.01	0.91	0.20	2.01	1.61	1.03	0.38	0.09	6.21	0.18	1.83	0.22	0.73
	<i>p</i>	0.10	0.55	0.30	0.73	0.14	0.30	0.82	0.14	0.21	0.36	0.69	0.91	0.00**	0.83	0.17	0.80	0.49
掌握方言數量	<i>F</i>	2.43	0.67	2.49	2.89	0.86	0.52	1.72	0.20	0.55	3.92	0.03	0.04	3.71	0.10	4.15	0.04	0.71
	<i>p</i>	0.10	0.52	0.10	0.07	0.43	0.60	0.19	0.82	0.58	0.03*	0.97	0.96	0.03*	0.91	0.02*	0.96	0.50
跨文化培訓經驗	<i>F</i>	0.02	0.52	0.32	0.37	0.12	1.03	3.48	1.64	2.04	0.74	0.99	1.65	1.53	4.95	0.79	1.05	2.31
	<i>p</i>	0.98	0.60	0.73	0.69	0.89	0.37	0.04*	0.21	0.14	0.49	0.38	0.20	0.23	0.01*	0.46	0.36	0.11
國際漢語教學經驗	<i>t</i>	0.84	-2.61	-1.03	0.79	-1.93	-1.62	-0.31	-3.21	0.05	-0.18	-3.01	-0.71	-0.45	-2.56	-0.09	-3.55	-0.98
	<i>p</i>	0.41	0.01*	0.31	0.43	0.06	0.11	0.76	0.00**	0.96	0.86	0.00**	0.48	0.66	0.01*	0.93	0.00**	0.34
教齡	<i>F</i>	3.22	1.39	1.16	2.79	0.39	0.25	1.55	3.48	1.21	5.94	2.93	1.29	3.85	1.90	6.83	3.71	1.06
	<i>p</i>	0.06	0.29	0.33	0.08	0.69	0.78	0.23	0.07	0.32	0.00**	0.10	0.30	0.03*	0.20	0.00**	0.06	0.37
教授學生國籍數量	<i>F</i>	0.62	1.93	0.88	0.18	1.07	0.15	0.18	1.07	0.15	1.49	3.24	0.05	0.87	1.67	0.31	4.37	0.21
	<i>p</i>	0.54	0.19	0.43	0.84	0.38	0.86	0.84	0.38	0.86	0.24	0.08	0.96	0.43	0.23	0.74	0.04*	0.82

(續上表)

海外生活 時長	<i>F</i>	0.09	1.53	1.88	0.85	0.80	2.10	0.22	1.06	4.77	0.29	1.02	3.89	0.41	0.21	1.39	0.08	0.77	4.73
	<i>p</i>	0.91	0.23	0.18	0.43	0.46	0.15	0.80	0.35	0.03*	0.75	0.37	0.06	0.67	0.81	0.24	0.92	0.47	0.04*
出國旅遊 次數	<i>F</i>	0.38	2.46	3.62	2.68	0.43	2.48	0.23	1.06	3.34	0.17	6.67	4.24	3.49	5.99	8.87	0.87	3.80	6.97
	<i>p</i>	0.69	0.10	0.04*	0.08	0.65	0.10	0.79	0.36	0.05*	0.85	0.00**	0.02*	0.04*	0.00**	0.00**	0.43	0.03*	0.00**
是否有外 國朋友	<i>t</i>	0.61	-2.91	-2.88	-1.31	-2.99	-1.43	0.26	-2.48	-1.62	-0.98	-3.63	-2.63	-0.29	-0.21	-2.70	-0.39	-3.13	-3.18
	<i>p</i>	0.55	0.02*	0.01**	0.20	0.02*	0.16	0.80	0.02*	0.11	0.33	0.00**	0.02*	0.77	0.05	0.02*	0.70	0.00**	0.00**
外國朋友 個數	<i>F</i>	0.75	0.87	0.25	0.48	0.99	4.29	3.39	1.11	3.18	1.91	2.11	2.28	2.97	1.34	0.45	0.85	1.85	0.64
	<i>p</i>	0.48	0.43	0.78	0.62	0.39	0.02*	0.04*	0.34	0.06	0.16	0.14	0.12	0.06	0.28	0.64	0.44	0.18	0.27
與朋友交 際頻率	<i>F</i>	0.24	0.39	0.85	1.27	0.07	0.50	3.43	1.14	0.19	0.61	0.32	0.03	5.51	1.53	0.44	3.50	0.72	0.10
	<i>p</i>	0.79	0.68	0.44	0.29	0.93	0.61	0.04*	0.34	0.83	0.55	0.73	0.97	0.00**	0.24	0.65	0.04*	0.50	0.90

註：由於香港國際漢語教育專業碩士為一年制，沒有其他年級學生，故斜線劃去處無數據。

驗 ($p < 0.05$)。由此可知，對北京院校影響最顯著的影響因素為國際漢語教學經驗與是否有外國朋友。

影響珠海院校被試的總體跨文化敏感度的因素有：海外生活時長 ($p < 0.05$)、出國旅遊次數、是否有外國朋友 ($p < 0.01$)；影響交際參與度維度的因素有：出國旅遊次數 ($p < 0.05$)、是否有外國朋友 ($p < 0.01$)；影響互動專注度維度的因素有：外國朋友個數 ($p < 0.05$)；影響尊重文化差異維度的因素有：國際漢語教學經驗、是否有外國朋友 ($p < 0.05$)；影響互動愉悅感維度的因素有：出國旅遊次數、是否有外國朋友 ($p < 0.05$)；影響互動信心維度的因素有：出國旅遊次數 ($p < 0.01$)、跨文化培訓經驗、是否有外國朋友 ($p < 0.05$)。對珠海院校影響最顯著的影響因素為海外生活時長，出國旅遊次數與是否有外國朋友。

本研究對樣本數據進行獨立樣本 t 檢驗和 ANOVA 分析，從影響國際漢語教育專業碩士生跨文化敏感度水平的影響因素來看，不同影響因素對跨文化敏感度水平的影響呈現出不一樣的顯著水平，並且在五個維度上也有不同的表現，總結如下：除了性別、年級外，其他影響因素：年齡（跨文化培訓、國際漢語教師經驗）、時長（授過的學生國籍數量）、境外經歷（境外長期生活時長、出國旅遊次數），與外國朋友交友經歷（朋友數量、交流頻率）均對跨文化敏感度水平有顯著影響。

五、討論與總結

總的來說，被調查的中港兩地國際漢語教學碩士課程的學生具備中高水平的跨文化敏感性數據，具體分析結果為具備香港留學經驗的被試者的跨文化敏感度水平會高於未有留學經驗的兩組被試者，在交際參與度、互動專注度、互動信心三個維度呈現出顯著差異。香港政府將香港定性為「亞洲的國際城市」。根據港府在 2016 年公佈的人口普查數據，香港特別行政區少數族裔的人數在過去十年中大幅增加了約 70%，各大高校中的學生群體也是由多國學生組成的，由於少數族

裔人口的增加和在這個包容性的現代社會中對多元文化能力的需求，提高內地來香港深造的學生的跨文化敏感度變得至關重要。Hayden 和 Wong (1997) 在研究中提到，接觸跨文化環境越多，跨文化交際能力越有可能提高，而香港的一年制碩士正是讓學生沉浸在不同的文化背景中來提高學生的跨文化敏感度的短期學習計劃，因此在這樣混合文化且人口多樣化的城市學習能夠有更多的機會進行多文化接觸。

對比中文文獻中在跨文化敏感度領域的量化研究，以往的研究對象多集中於內地學生與留學生群體，僅有較少論文對所使用的量表進行了重新修訂，大多是將原量表進行翻譯而收集的數據。本論文的創新點在於將研究對象細化到香港和內地兩地的國際漢語教育碩士生這一群體並進行對比，其次本論文所使用的跨文化敏感度量表針對國際漢語准教師群體進行模擬未來國際漢語教學情景而修訂，且信效度較高，在未來的同類研究中有一定的推廣性。

本研究在國際漢語教育碩士這一領域下初步探索了跨文化敏感度水平的實際發展情況及差距所在，並探索了影響差距存在的可能成因。本研究通過量化研究分析了香港和中國內地三所高校漢語國際教育碩士生的跨文化敏感度現狀，包括其跨文化敏感度的現狀以及不同人口學變量對跨文化敏感度產生的影響。通過量化數據比較分析發現，香港與中國內地國際漢語教育專業研究生的跨文化敏感度都處於中高水平，但香港地區跨文化敏感度各維度的得分均值顯著高於中國內地。影響因素的研究部分表明年齡、跨文化培訓、國際漢語教師經驗、境外經歷與外國朋友交友經歷這些因素都會顯著影響到跨文化敏感度總體水平及各個維度的得分，但研究數據結果仍待後續進一步擴大被試量進行驗證。總體來說，性別、年級、語言掌握程度與跨文化課程開展程度這四方面因素對國際漢語教育碩士課程的學生的跨文化敏感度水平沒有顯著影響，說明三所院校被試掌握語言水平及其跨文化課程並不能對國際漢語教育碩士課程學生的跨文化敏感度整體水平產生顯著影響，此發現對准教師的跨文化能力培訓有一定參考意義；國際漢語教師經驗、境外經歷、交友經歷這三方面對跨文化敏感度以

及在其中不同表現出不同程度的影響水平，表明學生增加跨文化接觸，主動參與國際漢語教學相關的實踐或交流專案能夠有效的提升自身的跨文化敏感度水平研究的過程與結果對未來該領域其他方向的研究具有一定的借鑒意義。

本研究通過證明跨文化敏感性的相關因素為相關領域的文獻增加了新的證據，在國際漢語教育碩士這一領域下初步探索了跨文化敏感度水平的實際發展情況及差距所在，並探索了影響差距存在的可能成因。本研究通過問卷調查法了解了香港和中國內地三所高校國際漢語教育研究生的跨文化敏感度水平，包括其跨文化敏感度的現狀以及不同人口學變數對跨文化敏感度產生的影響。通過量化數據比較分析發現，香港與大陸國際漢語教育專業研究生的跨文化敏感度水平都處於中高水平，但香港地區的被試跨文化敏感度水平總體得分均值與互動信心，交際參與度，互動專注度三個維度顯著高於大陸地區。影響因素的研究部分表明年級，年齡，國際漢語教師經驗，境外經歷與外國朋友交友經歷這些因素都會顯著影響到跨文化敏感度總體水平及各個維度的得分。

本次研究僅為小樣本的研究，所選取的樣本來自香港、北京、珠海的三所高校。後續研究中會選取更多高校的被試者納入研究範圍，同時盡可能保證對比實驗組樣本容量大小的一致性，使得數據更具有代表性。本研究僅採用了問卷調查這一種量化數據的分析方法，在今後的研究中還可引入訪談的質性分析法深度了解國際漢語教育碩士生在跨文化敏感度方面的具體問題所在。本研究為高校跨文化交際人才的培育提供了一定的實證研究參考與依據，研究的過程與結果對未來該領域其他方向的研究具有一定的借鑒意義。

參考文獻

- 畢繼萬 (1999)：跨文化交際研究與第二語言教學，《語言教學與研究》，1，10-24。
- 黃芳銘 (2007)：《結構方程模式理論與應用 (第五版)》，台北，五南出版社。
- 郝藝瑤 (2021)：《國際漢語教育中國學生跨文化交際敏感度調查研究》，大連，大連外國語大學碩士學位論文。
- 蔣莉 (2008)：外語教學中跨文化交際能力和跨文化敏感度研究，《哈爾濱學院學報》，5，106-109。
- 林芝雯 (2020)：《漢語國際教育碩士就業影響因素研究》，上海，上海師範大學碩士學位論文。
- 高一紅 (2000)：《語言文化差異的認識與超越》，北京，外語教學研究出版社。
- 湯沁 (2016)：從跨文化敏感度談高校留學生招生和培養，《教育教學論壇》19，1-2。
- 史興松、朱小玢 (2015)：我國近十年跨文化交際研究回顧與展望，《中國外語》，6，58-64。
- 喬環潤 (2015)：跨文化敏感度研究述評：回顧與展望，《大學英語教學與研究》，6，12-18。
- 徐淵 (2014)：內地生跨境流動的外部因素分析——香港中文大學非本地生教育學碩士專案 (通用類) 的啟示，《大學 (研究版)》，4，37-42。
- 張婧 (2021)：中國西部大學生跨文化交際能力測評量表構建研究，《外語測試與教學》，4，50-59。
- 張厚粲、徐建平 (2009)：《現代心理與教育統計學》，北京，北京師範大學出版社。
- 鄭佩和許曉雯 (2011)：在港內地大學生身份認同調查——以香港大學的內地大學生為例，《青年探索》，5，29-34。
- 中國學位管理與研究生教育司 (2007)：《國際漢語教育碩士專業學位研究生指導性培養方案》，檢自 http://www.moe.gov.cn/s/rsite/A22/moe_826/200712/t20071210_82702.html。
- 中華人民共和國教育部 (2021)：《中國語言文字事業發展報告》，檢自 http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53486/mtbd/202106/t20210602_535150.html。
- Agnello, M. F., & Mittag, K. C. (1999, January 21-23). Comparing pre-service teachers' attitudes toward diversity: internship and student teaching experiences. [Paper presentation], Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, US. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430970.pdf>
- Alvi, M. (2016). A manual for selecting sampling techniques in research. (Unpublished master thesis). University Library of Munich, Munich.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436.
- Chen, G. M. (2009). *Intercultural Communication Studies*. East China Normal University Press.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Cushner, K. (1992). The Inventory of cross-cultural sensitivity In L. Kelley and A. Whatley (Eds.) *In Human Resource Management in Action: Skill Building Experiences*, (pp.176-179). Eagan, MN: West Publishing.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-64.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2001). Measuring intercultural sensitivity in different cultural context. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.

- Hains, A. H., Lynch, E. W., & Winton, P. J. (2000). *Moving towards cross-cultural competence in lifelong personnel development: A review of the literature*. Early Childhood Research Institute.
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad*, (pp. 115-136). Stylus Publishing.
- Hayden, M. C., & Wong, C. S. (1997). The International Baccalaureate: International education and cultural preservation. *Educational Studies*, 23(3), 349-361.
- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the north of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(2), 183-199.
- Madden-Dent, T. E. (2014). A phenomenological study of cultural transition and adjustment of Asian undergraduate international students using different cross-cultural treatments. (Unpublished doctor's thesis). University of Nevada.
- Mahon, J. A., & Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. *Intercultural Education*, 25(6), 484-496.
- Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. A. (2013). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Li, C., Ip, H. H., Wong, Y. M., & Lam, W. S. (2020). An empirical study on using virtual reality for enhancing the youth's intercultural sensitivity in Hong Kong. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 625-635.
- Loo, R., & Shiomi, K. (1999). A structural and cross-cultural evaluation of the inventory of cross-cultural sensitivity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(2), 267.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yerushova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 467-486.
- Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.
- Roh, S. Z. (2014). A study on the factors affecting the intercultural sensitivity of middle and high school students in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 47, 266-269.
- Sørensen, M. F. (1984). The effect on culture-bound evaluation by the Intercultural Communication Workshop (ICW) at Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.5273>
- Stes, A, Maeyer, S. D., & Petegem, P. V. (2013) Examining the cross-cultural sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and validation of a Dutch version. *PLoS ONE*, 8(1): e54099. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054099>
- Sparrow, L. M. (2000). Beyond multicultural man: Complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 173-201.
- Yuen, C. Y., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349-365.
- Wang, D., Moloney, R., & Li, Z. (2013). Towards internationalising the curriculum: A case study of Chinese language teacher education programs in China and Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 116-135.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International journal of intercultural relations*, 13(3), 349-370.

Examining Intercultural Sensitivity in Postgraduate Students of Teaching Chinese as an International Language Programmes : A Case of Universities in Hong Kong, Beijing and Zhuhai

DENG, Shiyi LI, Zhen*

Abstract

Intercultural sensitivity is a crucial emotional ability for coping with cultural differences in intercultural communication. Improving the intercultural sensitivity of pre-service teachers who are majoring in Teaching Chinese as an International Language is essential for effective teaching of students from multicultural backgrounds in their future careers. To investigate the level of intercultural sensitivity and factors affecting the intercultural sensitivity of postgraduate students enrolled in postgraduate programs of Teaching Chinese as an International Language, this study utilised an adapted version of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS). The study involved 132 participants from three different universities located in Hong Kong, Beijing, and Zhuhai. The results of the study revealed that the participants' intercultural sensitivity was generally at a medium to high level. However, the participants from Hong Kong exhibited significantly higher intercultural sensitivity than those from Beijing and Zhuhai. Moreover, the study found that various factors, including age, intercultural training, duration of teaching experience, nationalities of students, travelling frequency, duration of living abroad, number of non-Chinese friends, and frequency of contacting non-Chinese friends, had significant effects on intercultural sensitivity. These findings shed light on the importance of intercultural sensitivity in teaching Chinese as an International Language and underscore the

DENG, Shiyi, ESF Kennedy School, HK.

* LI, Zhen, The Education University of Hong Kong, HK. (corresponding author)

need for pre-service teachers to receive intercultural training. Future research could further investigate the factors that impact intercultural sensitivity and explore effective strategies for improving it. Overall, this study highlights the significance of intercultural sensitivity in the context of intercultural communication and teaching in multicultural settings.

Keywords: Intercultural sensitivity, postgraduate students, Teaching Chinese as an International Language