

國小高年級學生跨文化溝通態度量表之發展

黃文定^{1*} 林秀勤²

¹ 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

² 明新科技大學師資培育中心兼任助理教授

*通訊作者：黃文定

通訊地址：545 南投縣埔里鎮大學路 1 號

E-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2016 年 1 月

接受日期：2017 年 3 月

摘要

本研究旨在發展一份適合國小高年級學生的跨文化溝通態度量表，以提供未來國際教育相關活動、教學與研究運用。首先，經文獻探討分析相關理論，將跨文化溝通態度之概念架構歸納為 6 項核心要素，據以發展量表題項，並透過專家效度檢測，編製出預試量表。在預試方面，以 201 名小學高年級學生為樣本，經項目分析、內部一致性信度、以及探索性因素分析篩選題目。在正式施測方面，以 668 名小學高年級生為樣本，進行驗證性因素分析，以分析量表的因素結構。本研究結果顯示，「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」包含「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」以及「好奇心」8 個面向，共計 25 題，且具有適切之信效度。本研究亦發現，跨文化溝通態度之構念內涵宜再細分，例如「開放性」可再細分為「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」，「肯定文化多樣性」所指涉的族群相對主義可再細分為著重認知的「建立文化相對觀」與著重態度的「認同多元文化」，且兩者不必然具有發展階段的對應關係。

關鍵詞：跨文化溝通態度、國際教育、國民小學、量表

The Development of the Intercultural Communication Attitude Scale for Grade 5 and 6 Students

Wen-Ding Huang^{1*}, Xiu-Qing Lin²

¹Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

²Adjunct Assistant Professor, Teacher Training Center, Minghsin University of Science and Technology

*Corresponding author: Wen-Ding Huang

Address: No.1, University Rd., Puli, Nantou 545, Taiwan (R.O.C)

E-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

Received: January, 2016

Accepted: March, 2017

Abstract

The purpose of this study is to develop an intercultural communication attitude scale for grade 5 & 6 students which can be adopted in future international-education-related activities, teaching and research. Through literature review, the study first analyses relevant theories, and summaries them in a conceptual framework containing six essential elements. The framework is adopted as the basis for developing the measurement items. All measurement items which consist of pretest scale are evaluated through expert validity. The pretest sample consists of 201 grade 5 & 6 primary students. All items are screened via item analysis, internal consistency reliability, and exploratory factor analysis. The sample of formal test is composed of 668 grade 5 & 6 primary students. In the formal test, confirmatory factor analysis is conducted to analyses the factor structure of the scale. The research result shows that the intercultural communication attitude scale for grade 5 & 6 primary students contains 25 measurement items and 8 dimensions: "accepting foreign culture," "being fond of contact with foreign culture," "building ethno-relativist perspective," "identification with multi-culture," "interpersonal relaxation," "self-confidence," "readiness to suspend judgement," and "curiosity." The result shows that the scale has adequate reliability and validity. The study also finds that the construct connotation of intercultural communication attitude can be further subdivided. For example, "openness" can be subdivided into "accepting foreign culture" and "being fond of contact with foreign culture." Ethno-relativism to which "valuing cultural diversity" refers can be subdivided into cognition-based dimension of "building ethnic-relativist perspective" and attitude-based dimension of "identification with multi-culture." And the developmental stages of the two dimensions are not necessarily correspondent with each other.

Key words: *intercultural communication attitude, international education, primary school, scale*

壹、緒論

雖然自有人類以來，不同族群間的互動便持續發生著，不過，McLuhan 在 1960 年代揭示人類互動方式的重大改變，他運用「地球村」(global village) 這個概念，以傳達即時電子媒體將全世界緊緊連繫在一起，成為單一大型社會、政治與文化體系的社會組織形式 (Baran & Davis, 2015)。此後，交通、通訊與資訊技術不斷進步，全球化的速度不斷加快，「地球村」已成為現代人的生活特徵，越來越多來自不同國家與文化背景的人們，透過不同媒介與管道，跨越國家與文化的界限進行互動。

當此國際互動頻繁的全球社會中，跨文化溝通能力是全球公民所不可或缺的能力，因此，我國教育部在中小學國際教育能力指標之國際素養層面中，乃明訂「具備跨文化的溝通能力」，作為我國推展國際教育時，學生應達成的能力。跨文化溝通能力可分為態度、認知以及技能三個構面 (黃文定, 2015; Spitzberg & Changnon, 2009)，本文所稱之「跨文化溝通態度」，即是指其中的態度構面 (亦包含有些學者所稱的「情意」或「動機」構面)。正向的跨文化溝通態度不僅有助於提升跨國與跨文化的互動，就跨文化溝通能力的養成而言，亦有助於提升吸收跨文化溝通相關知識與學習跨文化溝通技能的意願，在 Deardorff (2008) 所提出的跨文化能力理論模式中，態度面向即被視為最基礎且重要的面向，是累積跨文化認知與技能的前提。換言之，無論在國際互動或跨文化溝通能力的養成上，跨文化溝通態度均具有重要地位。

正如 M. J. Bennett (1986) 所言，跨文化溝通「態度」不是與生俱來的，我們

必須瞭解學生跨文化溝通態度的發展狀況，才能準確地採取教學行動，協助學生發展正向的跨文化溝通態度。有鑑於跨文化溝通態度的重要性，國內學者們亦紛紛針對我國大學生的跨文化溝通態度進行實證研究，例如吳歆燦分析我國護理系與醫管系學生之跨文化溝通態度 (跨文化敏覺力) (Wu, 2014)；楊佩蓉 (2012) 分析臺灣五所科技大學主修應用英語與應用日語學生之跨文化溝通態度的表現與差異；趙子嘉 (2009) 以我國一所科技大學英語學習者為研究對象，除了分析其跨文化溝通的認知與行為，亦分析其跨文化溝通態度。

然而，上述研究中，用來評估大學生跨文化溝通態度的量表均是採用國外學者所發展的量表。就專門針對跨文化溝通「態度」的評量而言，國外現有量表並不多，其中，Chen 與 Starosta (2000) 所發展的跨文化敏覺力量表 (Intercultural Sensitivity Scale, ISS) 常被學者們使用，前述三項國內學者的研究即運用其量表。不過，國外已發展出不少評量跨文化溝通「能力」的量表，這些量表通常涵蓋態度、認知與技能三個面向，但就態度面向而言，因各量表所據以發展的理論架構不同，評量的重點亦不相同。

雖然這些量表有其參考價值，但應用在我國的脈絡中，仍有其信度與效度的問題，Chao (2014) 便指出，這些量表在建構信效度時均取樣自西方社會，題目並非以中文陳述，能否應用於臺灣社會不無疑問。國內學者張煒雯、莊雅婷、袁宇熙與張庭芳 (2009) 針對國外學者 Kelley 與 Meyers 於 1995 年所發展之跨文化適應力評估量表 (Cross-Cultural Adaptability Inventory, CCAI)，以臺灣地區有可能進行跨文化接觸的工作者為樣本，進行信效度考驗，乃在試圖將量表本土化。有鑑

於國外發展的量表存在本土化不足的問題，國內學者趙子嘉所發展的大學英語學習者跨文化能力量表，乃是以國內大學生為樣本，所發展出來的本土量表（Chao, 2014）。雖然如此，國內目前對於跨文化溝通「能力」的量表發展仍十分有限，無論是國外現有量表的本土化，或是自行研發本土的量表，相關研究明顯不足，遑論專門針對跨文化溝通「態度」之量表的研究與發展。

除了量表的本土化與研發不足的問題，無論是針對整體跨文化溝通能力，或是專門針對跨文化溝通態度，國內外現有的相關量表均是以大學生或成人為對象，未見針對小學階段學生的量表。我國自教育部於 2011 年公布《中小學國際教育白皮書》，並將跨文化溝通能力列為能力指標以來，國際教育的推動如火如荼地展開，其目的乃在培育國際化人才。從發展學生的跨文化溝通態度與評估國際教育推動成效而言，發展小學生之跨文化溝通態度量表實有其必要性。小學教育乃是能力養成的基礎階段，如前所述，跨文化溝通態度是影響個人跨文化溝通之認知與技能發展的重要關鍵，對於小學生跨文化溝通態度的培養，必須建立在對其態度發展現況的正確瞭解上，而量表的運用便有助於教育實務工作者對學生跨文化溝通態度有正確的瞭解。另外，在國際教育的推動上，學校可針對學習計畫或國際交流活動，運用量表實施前後測，以檢核活動成效。

綜合上述，發展針對我國國小學生之跨文化溝通態度量表實有其必要性，但目前國內外仍缺乏以國小學生為對象的跨文化溝通態度量表，故本研究將分析現有跨文化溝通態度理論所提出的態度要素，歸納出跨文化溝通態度的概念架構，並以此

架構發展我國國小高年級學生跨文化溝通態度量表。

貳、文獻探討

為使本研究所編製的量表具備學理依據，並參考或改進過去相關的量表，以下將分三小節。第一小節分析過去學者所提出之跨文化溝通態度的內涵，歸納其中較有共識的 6 項核心要素，並以此 6 項要素為本文跨文化溝通態度之概念架構。第二小節進一步說明各項要素的內涵。第三小節則回顧現有跨文化溝通態度相關的量表，分析其內涵與本文所歸納之 6 項核心要素的相關性與作為本研究建構量表參考的適用性。

一、跨文化溝通態度的概念架構

跨文化溝通態度是跨文化溝通能力的面向之一。「跨文化溝通能力」與「跨文化能力」這兩個用語常被學者們交互使用（黃文定，2015）。Wiseman（2002, p. 208）將「跨文化溝通能力」界定為「與不同文化之成員進行有效且適當互動的知識、動機與技能」。根據黃文定（2015）和 Spitzberg 與 Changnon（2009）的歸納，跨文化溝通能力由 3 個構面組成，分別是態度／情意（affective）／動機、知識與理解／認知、以及行為／技能，而本文所指稱之「跨文化溝通態度」乃是指跨文化溝通能力之態度／情意／動機的構面。態度是指習得的傾向（predisposition），藉以對特定人事物以評價的方式（正面或負面）回應，態度包含對特定人事物的信念（認知）、情緒（情意）以及行為意圖（意欲）（Gudykunst & Kim, 1992）。情意著重於個體引發自我瞭解、欣賞與接納他國價值觀、態度、以及美學／情感經驗的

主觀欲望與情緒 (Chen & Starosta, 2000; Kim, 1988)。動機是指想要學習與陌生人相關的事物，以及與陌生人進行適當且有效溝通的意願 (Gudykunst, 2004; Ting-Toomey, 1999)。

Barrett、Byram、Lázár、Mompoin-Gaillard 與 Philippou (2014) 認為跨文化能力的態度面向包含肯定文化多樣性、尊重與自己有不同文化歸屬的人、對於異文化者保持開放態度、具好奇心、願意學習異文化、對異文化者具有同理心、願意挑戰自己視為理所當然的「常態」(normal)、願意容忍模糊與不確定性、以及願意與異文化者互動與合作。Byram (1997) 指出，有助於跨文化理解的態度包含好奇心、開放的態度、不急於否定和評斷、以及從他人的觀點來分析自己的想法和做法。Deardorff (2006, 2008) 認為跨文化能力的態度面向包含三項要素：尊重 (包含尊重他人文化與珍視文化多樣性)、開放性、以及好奇心與發現。Kim (1988, 1991) 指出，跨文化能力的態度面向應包括十項要素：適應的動機 (adaptive motivation)、對自我/他人的肯定態度 (affirmative self/other attitude)、美學/情感鑑賞力 (aesthetic/emotional appreciation)、模糊的容忍力、同理心、同理的動機 (empathic motivation)、心理的距離 (psychological distance)、降低群際焦慮 (intergroup anxiety)、超越我族中心主義、以及避免偏見。

Chen 與 Starosta (1996) 將跨文化能力的情意面向稱之為「跨文化敏覺力」(intercultural sensitivity)，包含四項個人特質，分別是自我概念、開放心靈、非評斷的態度 (nonjudgmental attitudes)、社交安定感 (social relaxation)。Imahori

與 Lanigan (1989) 指出，跨文化溝通能力的動機面向包含下列要素：對異文化的特定態度 (如覺知社會距離、對異文化者的正向關心)、對外國文化的一般態度 (如我族中心主義與開放心靈)、對特定夥伴的態度傾向 (影響因素有社交焦慮、無條件關懷、果決的態度、專注留意、以及彼此的吸引力與態度相似性)。Gudykunst 與 Kim (1992) 則認為跨文化溝通能力的動機面向應包含以下四項概念：群際焦慮、自我概念、用心覺察差異的好奇心、以及開放/封閉的刻板印象。其中，開放的刻板印象使我們願意接受過去未察覺之事物的特徵，有助於正確的詮釋與預測陌生人的行為。Gudykunst (2004) 指出，人們的基本需求構成人們與陌生人互動的動機，影響溝通動機的需求包含安全感、可預測感、群體納入感 (sense of group inclusion)、避免焦慮、共享世界感、象徵/物質滿足感、以及維持自我概念等需求。

研究者將上述 8 篇論著所提出之跨文化溝通態度內涵歸納如表 1 所示，選取這 8 篇論著中較有共識的態度元素，即累計次數達 4 次或以上的態度要素作為核心態度要素。因此，本文歸納所得之跨文化溝通態度之概念架構包含 6 項核心要素：開放性、肯定文化多樣性、好奇心、不急於評斷、人際安定感以及自我概念。以下分述之 (亦見表 2)。

二、各項跨文化溝通態度要素之內涵

(一) 開放性

開放性即是能接受他人與其文化，也能對跨文化互動所帶來之改變保持開放的接納態度 (Sobré-Denton & Bardhan,

2013)。Murphy-Lejeune (2007) 進一步指出，開放性是一種融入新社群所需的心理態度，這種態度乃是對他人的包容，並願意與外在世界進行雙向互動。換言之，具備開放性態度的人，即是準備好與其他文化互動，參與言語與非言語溝通與互動的習俗與儀式，並經歷不同階段適應歷程的人 (Byram, 1997)。開放性包含對跨文化學習的開放性與對來自異文化者的開放性 (Deardorff, 2006)。在跨文化互動中，開放的心靈包含接受、認可、以及欣賞不同觀點和想法的意願 (Chen & Starosta, 1996)。簡言之，開放性包含接納來自異文化者與其觀點與文化，並願意接觸異文化或與來自異文化者互動的心理態度。

(二) 肯定文化多樣性

Ting-Toomey (1999) 與 Triandis (1990)

指出，人們初次面對異文化時，都有某種程度的我族中心主義傾向，因為人們需要身分認同的安全感、群體歸屬感與可預測性，因此，會傾向於視自己文化為「當然的」(natural)、「正確的」、以及普遍有效的，而將其他文化視為「不正常的」(unnatural) 與「錯誤的」，並且偏愛團體內部成員的行為方式。因此，個體要能肯定文化多樣性，就需先跳脫我族中心的觀點。

對於多樣性的回應，從完全拒絕到完全接受，Wood (2012) 共區分為五種：抗拒、包容、理解、尊重、以及參與。Adler (1997) 亦指出三種面對文化多樣性的型態，狹隘型 (parochial) 所採取的策略是忽視差異，認為自己的方式是唯一的方式；我族中心型 (ethnocentric) 以降低差異為因應策略，認為自己的方式是

表 1
跨文化溝通態度內涵歸納表

學者	態度要素	開放性	肯定文化多樣性	人際安定感	自我概念	不急於評斷	好奇心	跨文化同理心	從他人觀點進行思考	適應的動機	美學／情感鑑賞力	心理距離	社會距離	無條件關懷	果決的態度	專注留意	相似性與吸引力	象徵／物質滿足感
Barrett et al. (2014)		✓	✓	✓		✓	✓	✓										
Byram (1997)		✓				✓	✓		✓									
Deardorff (2006, 2008)		✓	✓					✓										
Kim (1988, 1991)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓						
Chen & Starosta (1996)		✓		✓	✓	✓												
Imahori & Lanigan (1989)		✓	✓	✓									✓	✓	✓	✓	✓	
Gudykunst & Kim (1992)		✓		✓	✓		✓											
Gudykunst (2004)				✓	✓		✓						✓					✓
次數		7	4	6	4	4	6	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1

資料來源：研究者自行整理。

最好的方式；協同型 (synergistic) 的策略則為管理差異，認為有創意地結合自我和他人的方式可能是最佳方式。簡言之，對於文化多樣性的肯定，即是對文化差異的接納，代表著個人從我族中心主義 (ethnocentrism)，跨越到族群相對主義 (ethnorelativism)，認同多元文化的價值，將文化差異視為是重要的、必然的與可取的 (M. J. Bennett, 1986)。

(三) 人際安定感

具有人際安定感的人在跨文化溝通時極少顯露不安的情緒 (Gudykunst, 2004)。當個體進入新環境時，心理上常會缺乏安全感，而有不妥的感覺。這種不安的感覺可稱之為社交焦慮或群際焦慮 (intergroup anxiety)，高度焦慮會使人產生防衛態度，逃避與陌生人溝通，或對陌生人具有敵意，不利於跨文化溝通 (Barna, 1998; Gudykunst & Kim, 1992) 人際安定感與開放性有關，在與外國人互動時，個人的開放性愈高，愈能接受新訊息與觀點，並準確預測和解釋對方行為，進而降低社交的焦慮 (Gudykunst, 2004)

(四) 自我概念

自我概念是一個人對自己身體特性與個性特質進行評估後形成的信念 (Carducci, 2009)。Gudykunst (1993) 指出，人們的自我概念由三層次的身分認同構成，分別是人類認同、社會認同以及個人認同。社會認同 (如族群與性別認同) 構成與其他群體成員互動行為的機制，而個人認同則構成日常生活人際互動行為的機制。就個人認同而論，Chen 與 Starosta (1996) 特別強調自尊 (self-esteem) 對跨文化溝通的影響。自尊是指對自己是什麼樣的人之整體評價，形成對自我的想法與感受，是對自我與自我的需求、感受、想法以及行動的認知 (Carducci, 2009; Mourier, Mortensen, Bach, & Sørensen, 2012)。自尊包含兩個相關的面向：個人效能感 (sense of personal efficacy) 與個人價值感 (sense of personal worth)，換言之，自尊是自信 (self-confidence) 與自重 (self-respect) 的整合 (Branden, 1969)。具有高自尊的人比低自尊的人更能對於團體外的人具有正向態度、對他人有高度評

表 2
跨文化溝通態度核心要素之內涵

要素	要素內涵
開放性	個人能接納來自異文化之他人及其觀點與文化，並願意接觸異文化或與來自異文化之他人互動的心理態度。
肯定文化多樣性	個人從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點，能認同多元文化的價值，以正面態度看待文化差異。
人際安定感	個人在與來自異文化者進行溝通與互動時，不會有不安與焦慮的情緒反應。
自我概念	個體對自我身體特性與個性特質進行評估後所形成的信念，由人類認同、社會認同以及個人認同三層次的身分認同所構成，其中，個人認同中的自信心對跨文化溝通極為重要。
不急於評斷	個體願意懸置自己的價值觀與假定，不急於評斷他人的想法、信念與行為。
好奇心	個體對陌生事物之模糊與不確定性具有忍耐力，能主動參與陌生事物，積極觀察與探究。

資料來源：研究者自行整理。

價、被他人接受、以及在他人目光下有良好表現 (Chen & Starosta, 1996)。就自信心而論，自信心是指肯定自己能力的想法與感受，源自於對自己能做什麼的信心 (Mourier et al., 2012)。Kim (1988, 1991) 強調對自我的肯定態度是跨文化溝通的重要態度，Spitzberg (1997) 亦指出，當溝通者的自信心增加，溝通動機則隨之提升，此有助於跨文化溝通。

(五) 不急於評斷

不急於評斷是指願意質疑自己環境中文化實踐的價值觀與假定，而不急於評斷他人的想法、信念與行為 (Byram, 1997)。這種態度有助於擱置我們對他人的偏見，真誠聆聽他人意見，提升對文化差異之愉悅感 (Chen & Starosta, 1996)。

(六) 好奇心

好奇心是指願意在平等的關係中，主動參與不同於自己文化之事物，積極提問並四處觀察 (Byram, 1997)。好奇心包含對模糊與不確定性的忍受力 (tolerating ambiguity and uncertainty)，雖然異文化可能是迷人的，也可能因為不熟悉而令人感到恐懼，因此，若要維持對自己不熟悉之異文化的好奇心，並願意去發現或探究，在面對無法預測的情境或解釋的行為時，需具備處理不安情緒的忍受能力 (Lee, Poch, Shaw, & Williams, 2012)。

三、跨文化溝通態度相關的測量工具

以下就跨文化溝通態度相關的現有量表加以介紹並分析其內涵，以評述各量表對本研究編製量表時可參考之處。首先是 Chen 與 Starosta (2000) 編製的跨文化敏覺力量表，其研究樣本為 414 位大學生，

包含五個面向，「互動投入」在測量受試者與來自不同文化者互動的意願與態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「尊重文化差異」在測量受試者對異文化者及其文化（如想法、行為方式、價值觀）的態度，這些題項可供本研究編製「肯定文化多樣性」題項參考；「互動自信」在測量受試者與異文化者互動時的自信程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「互動愉悅」在測量受試者與異文化者互動時的情緒感受（如苦惱、沮喪、無能），這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「互動專注」在測量受試者與異文化者互動時，對對方訊息的專注程度（如觀察力、獲取訊息之數量、對隱約潛在意義的敏銳度），這些題項與本研究無對應的能力要素。

Hammer、Bennett 與 Wiseman (2003) 編製的跨文化發展量表 (Intercultural Development Inventory, IDI) 以 M. J. Bennett (1986) 的跨文化敏覺力發展模式 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) 為理論架構，研究樣本為 591 位大學生，用以測量受試者跨文化敏覺力的發展階段。此量表包含五個分量表。「否認／防禦」(denial/defense) 在測量受試者將文化差異簡化或對立的程度；「文化倒置」(reversal) 在測量受試者將「我們」與「他們」的對立加以顛倒，認為「他們」比「我們」優越的程度；「差異最小化」(minimization) 在測量受試者強調文化共同性與普遍價值的程度；「接納／調適」(acceptance/adaptation) 在測量受試者理解和接納複雜文化差異的程度；「邊緣化」(encapsulated marginality) 在測量受試者將多元文化認同與模糊的文化觀點

結合的程度。其中，「接納／調適」的題項可供本研究編製「肯定文化多樣性」題項參考。

Kelley 與 Meyers 於 1995 年編製的跨文化適應力評估量表，研究樣本為 653 位來自不同職業、教育水準與年齡的成人，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表包含四個面向（張煒雯等人，2009；Davis & Finney, 2006）。「情緒彈性」（emotional resilience）在測量個體以正向態度面對新經驗的調適程度，以及從負面情緒中復原的能力，這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「彈性／開放」在測量個體對不同於自己文化之思考方式與行為表現者的喜受程度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「個人自主性」在測量個體在陌生環境中保持個人價值觀與自主性，維持個人自信的程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「知覺敏銳度」（perceptual acuity）在測量個體在異地中對留意與正確知覺各面向差異的程度，這些題項與本研究無對應的能力要素。

Mahon 與 Cushner（2014）編製的文化間敏覺力量表第二版（Inventory of Cross-cultural Sensitivity V2, ICCSv2），研究樣本為 949 位剛入學的大學新生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表的最初版本乃是 Cushner 於 1986 發展出來的，包含五個分量表，經過修訂後，新版量表包含四個分量表。「文化含納」（cultural inclusion）在測量個體文化意識，亦即對異文化接觸與學習的正向態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「文化焦慮」（cultural anxiety）在測量個體面對異文化者的恐懼或焦慮的程度，這些題項可供本研究編製「人際安定感」題項參考；「文化行為的整合」（cultural behavioral integration）

在測量個體參與異文化的行為表現或採取行動的意願；「認知彈性」（cognitive flexibility）在測量個體應用不同觀點思考跨文化議題的能力。後兩個分量表的題項與本研究無對應的能力要素。

Van Dyne、Ang 與 Koh（2008）編製的文化智商量表（Cultural Intelligence Scale, CQS），研究樣本為 447 位新加坡大學生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表以 Earley 與 Ang（2003）的文化智商概念為架構，包含四項能力因素。「後設認知的文化智商」在測量受試者與異文化者互動時的文化意識與覺察；「認知的文化智商」在測量受試者對異文化規範、慣常做法與傳統習俗的知識；「動機的文化智商」在測量受試者在跨文化情境中參與或學習異文化的意願；「行動的文化智商」在測量受試者在與異文化者互動時，能夠表現適當口語與非口語行為的能力。其中，「動機的文化智商」的題項可供本研究編製「開放性」、「人際安定感」以及「自我概念」題項參考。

Fantini 與 Tirmizi（2006）編製的跨文化能力評量（Assessment of Intercultural Competence, AIC），研究樣本為來自英國與瑞士的 41 位志工。此量表共分為七大部分，其中第七部分在評量整體跨文化溝通能力，對於整體跨文化溝通能力的評量包含知識、態度、技能以及覺察四個面向。其中，態度面向的題項可供本研究編製「開放性」、「肯定文化多樣性」、「人際安定感」、「好奇心」以及「不急於判斷」題項參考。

Bhawuk 與 Brislin（1992）編製的跨文化敏覺力量表（Intercultural Sensitivity Inventory, ICSI），研究樣本為 93 位研究生。此量表共分為兩大部分，第一部分在評量受試者對集體主義與個人主義之認

識，第二部分在評量受試者的彈性與開放性，這部分的題項可供本研究編製「開放性」、「肯定文化多樣性」以及「人際安定感」題項參考。

國內學者 Chao (2014) 編製的大學英語學習者跨文化力量表 (Intercultural Competence Scale for University EFL Learners)，研究樣本為 1,117 位大一學生，是針對整體跨文化溝通能力的量表。此量表包含五項因素：「跨文化互動情意傾向」在測量受試者參與跨文化溝通的動機、意願和態度，這些題項可供本研究編製「開放性」題項參考；「跨文化互動時的自我勝任感」在測量受試者與他人互動時的自信，以及在跨文化情境中的自我調適程度，這些題項可供本研究編製「自我概念」題項參考；「跨文化溝通相關知識」在測量受試者對特定文化、一般性文化概念以及文化接觸的知識；「跨文化溝通行為表現態力」在測量受試者英語能力，以及有效運用溝通策略與適當互動行為的能力；最後，「跨文化敏覺感的呈現」在測量受試者為跨文化互動所作的準備程度，以及在互動前、中、後進行自我檢核與反思的程度 (Chao, 2014)。後三項因素的題項與本研究無對應的能力要素。

從以上的分析可知，現有專門針對跨文化溝通「態度」的量表僅 Chen 與 Starosta (2000) 編製的跨文化敏覺力量表，其餘均為評量整體跨文化溝通「能力」的量表。另外，這些量表都是以大學生或成人為對象，並不適用於國小學童。

參、研究方法

本研究旨在建立臺灣「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」，基於前述文獻探討，採用問卷調查法進行之。茲就量表題項發展、專家效度檢測、研究對象與資料分析等方面說明如下。

一、量表題項發展

本研究以文獻探討所歸納之六個跨文化溝通態度基本概念為架構，從開放性、肯定文化多樣性、人際安定感、自我概念、不急於評斷以及好奇心等六個面向發展量表題項。其中，因自我概念較為抽象，且概念範疇廣大，而其中自信心的重要性是跨文化溝通能力學者所強調的，故本研究在設計量表時，以自信心作為自我概念之焦點內涵。

在題項的具體發展步驟上，本研究先從現有量表蒐集並分類題項，但因現有量表均以成人為對象，且六個面向所蒐集的題項數量不一，故本研究除了篩選與修改現有量表題項，使之適合國小高年級學生作答，並撰擬新題項。所撰擬之題項初稿共計 42 題。初稿完成後，請一位國小五年級導師挑選班上國語程度低、中、高各二位學生試答，以確認題項之可理解性。

二、專家效度檢測

本研究量表初稿編製之後，敦請四位具跨文化溝通能力專長的學者、一位具量表編製專長的學者、以及二位小學跨文化交流實務專家（即具有多次帶領小學生進行國際交流經驗的教師），針對各題項之語意與所屬測量構念之適切性進行一次專家效度檢測，並提供修改建議。就回收之意見而言，若有任何一位專家勾選刪除，則該題項逕予刪除，合計刪除 2 題（對跨文化學習的開放性與不急於評斷各一題），並根據專家之文字修改建議，修訂 22 個題項的陳述。

經過上述嚴謹之編製過程，預試量表具有理論概念、契合實務、清晰構面與簡潔表述等之特點。預試量表共有 40 題，題目之量尺採用李克特 (Likert) 五點量

表，包含「非常不符合」、「不符合」、「不確定」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。得分愈高者，表示跨文化溝通態度愈正向，反之亦然。

三、研究對象

本研究以臺灣國小高年級學生為母群體。在預試階段，隨機抽取 5 個縣市進行問卷預試，分別為臺北市、苗栗縣、彰化縣、臺南市（原臺南縣）與高雄市等，從這 5 個縣市各抽取一所小學，徵詢這些學校一或二個高年級班級參與預試。預試樣本人數為 201 人，有效問卷為 172 份（扣除漏答與勾選兩個答案者），回收率為 85.5%。

正式問卷的施測，採取分層叢集隨機抽樣方式，將臺灣區分為北、中、南、東四大區域，並依都會（人口 30 萬人以上）與鄉鎮之別抽取樣本，再徵詢被抽取學校配合意願，以寄發問卷。本研究最後以 8 所小學高年級學生進行正式問卷施測，其中都會區學校抽樣自臺北市（2 所）與高雄市（1 所），共 432 人，鄉鎮區學校抽樣自臺中市（原臺中縣）（1 所）與花蓮縣（2 所），共 236 人，正式施測樣本數為 668 人，共計回收 610 份問卷，得有效問卷為 565 份，回收率為 84.5%。

四、資料分析

本研究在預試階段採用項目分析、內部一致性信度，以及探索性因素分析，分析量表題項之品質與量表之因素結構。預試量表的項目分析包括遺漏檢驗、描述統計檢驗、極端組比較（CR 值）、同質性檢驗等指標（邱皓政，2010）。本研究以臨界比值法（critical ratio），將全量表總分的前 27% 與後 27%，進行每一個題項的平均數差異檢定，以確認該題項是否有

鑑別高低分組的效力。信度估計主要採用 Cronbach's α 係數作為分析問卷題目一致性的信度指標。

此外，以探索性因素分析解析量表的因素結構，就實際步驟而言，以主成分分析法刪除解釋力低的題目，原始資料經因素分析之後，保留共同性（community）即效度大於 .6 與因素負荷量（factor loading）大於 .5 以上的題目，以所要保留的題目再進行因素分析，依上述條件再反覆進行篩選，直到無需再篩選。之後，再以主成分分析法抽取共同因素，選取特徵值（eigenvalue）大於 1 以上的共同因素，再以直接斜交轉軸法（direct oblimin）進行共同因素處理。而在正式問卷施測階段則採用 AMOS 18.0 版本統計軟體進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA），以檢定研究問卷的層面（因素結構）、模式適配度、信度與效度，並以採用最大似法（maximum likelihood）進行參數估計。

肆、結果分析與討論

本研究旨在發展國小高年級學生跨文化溝通態度之評量工具，以下分三個部分陳述研究結果與討論。第一部分為預試量表的項目分析及信度估計，第二部分為預試量表的探索性因素分析，第三部分則是正式量表的驗證性因素分析。

一、預試量表之項目分析及信度估計

本研究為評估預試題目之適切性，在項目分析方面，進行遺漏情況檢驗、描述統計檢驗、極端組比較、同質性檢驗與刪題後之 α 值等項目，項目分析及信度估計之結果詳如表 3 所示。

表3
跨文化溝通態度量表之項目分析摘要表

題項	描述性統計量檢驗				極端組比較		同質性檢驗		刪題與否
	平均數	標準差	偏態	峰度	決斷值 (CR 值)	題目與總 分相關	校正題目與 總分相關	題目刪除後 的 α 係數	
01	3.74	1.12	-.72	-.09	4.69***	.38**	.31	.82	
02	4.48	1.09	-2.29	4.25	1.76**	.19*	.12	.83	刪除
03	4.62	.74	-2.49	7.35	4.12***	.41**	.37	.82	
04	4.30	.95	-1.55	2.27	4.42***	.41**	.36	.82	
05	4.55	.79	-2.27	6.19	3.71***	.34**	.29	.82	
06	3.76	1.22	-.76	-.27	2.23**	.21**	.12	.83	刪除
07	4.30	.78	-.82	-.18	4.88***	.46**	.42	.82	
08	3.34	1.37	-.31	-1.12	4.73***	.33**	.25	.83	
09	3.44	1.18	-.32	-.61	3.66***	.27**	.20	.83	
10	4.63	.68	-2.24	6.12	6.46***	.56**	.53	.82	
11	4.47	.86	-1.74	2.83	5.29***	.44**	.40	.82	
12	4.00	.96	-.96	1.28	3.20**	.25**	.19	.83	
13	3.43	1.04	-.18	-.47	5.50***	.46**	.40	.82	
14	3.88	1.03	-.70	.06	7.93***	.51**	.51	.82	
15	3.80	1.07	-.72	.13	7.63***	.55**	.50	.82	
16	4.30	.94	-1.08	1.22	7.77***	.54**	.50	.82	
17	3.93	1.01	-.51	-.48	3.72***	.32**	.25	.83	
18	2.28	1.15	-.86	.09	5.64***	.40**	.34	.82	
19	4.03	.79	-.72	.83	3.70***	.34**	.29	.82	
20	4.17	.95	-.87	.32	5.94***	.41**	.36	.82	
21	3.80	.97	-.50	-.34	2.40**	.29**	.23	.83	
22	2.12	1.04	.83	.29	-1.31	-.14	-.21	.84	刪除
23	2.85	1.16	.10	-.65	.09	-.01	-.10	.84	刪除
24	4.13	1.10	-1.45	1.66	6.07***	.54**	.49	.82	
25	3.24	1.25	-.22	-.86	5.10***	.38**	.31	.82	
26	4.05	.96	-.82	.10	6.26***	.51**	.47	.82	
27	4.56	.65	-1.69	4.44	7.39***	.61**	.58	.82	
28	3.81	1.08	-.70	-.11	8.14***	.51**	.45	.82	
29	2.76	1.27	.06	-1.04	4.52***	.32**	.24	.83	
30	3.99	1.02	-.97	.57	6.05***	.45**	.39	.82	
31	4.17	.95	-1.10	.88	4.75***	.39**	.34	.82	
32	4.17	.94	-1.43	2.31	8.45***	.52**	.49	.82	
33	3.04	1.12	.05	-.40	4.39***	.37**	.31	.82	
34	2.59	1.04	.30	-.19	1.70**	.10	.03	.83	刪除
35	3.41	1.09	-.31	-.39	5.90***	.48**	.42	.82	
36	2.63	1.21	.40	-.84	4.91***	.37**	.30	.82	
37	3.68	1.02	-.51	-.07	7.69***	.55**	.50	.82	
38	3.35	1.04	.04	-.31	4.28***	.42**	.36	.82	
39	3.72	1.14	-.69	-.13	5.86***	.42**	.35	.82	
40	3.09	1.19	.02	-.72	.86	.02	-.06	.84	刪除

總量表的 α 係數 = .828** $p < .01$, *** $p < .001$

首先，在描述統計檢測方面，過高與過低的平均數、較小的標準差，以及嚴重的偏態與峰度等傾向，代表題項可能具有鑑別度不足之問題（邱皓政，2010）。本量表為五點量表，中間值為 3，各題項之平均數介於 2.12 至 4.63 之間；標準差介於 .65 至 1.37 之間。檢驗結果發現，除了第 22 題的平均數較小，第 10 題的平均數較大之外，其他各題的平均數、標準差、偏態與峰度尚稱理想。其次，在極端組比較方面， t 值未達 .05 顯著水準的題目是 22、23 與 40，其他各題皆具有良好的鑑別度。

再者，在同質性檢驗方面，每一個題目與總分之間應有高相關，由相關係數來看，修正後與各層面相關小於 .20 的題目是 2、6、22、23、34、40 共 6 題，應考慮予以刪除。最後，在信度分析方面，刪題後 Cronbach α 值會提高的題目是 2、6、22、23、34、40 共 6 題。綜合上述檢驗數據，將 2、6、22、23、34、40 此 6 題予以刪除，共保留 34 題以進行探索性因素分析。

二、預試量表之探索性因素分析

本研究之有效樣本以探索性因素分析進行題目之篩選，共計進行 2 次的因素分析，刪題之標準如前所述。此外，本研究亦參考 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 取樣適當性量數作為是否採用因素分析的標準。當 KMO 值越大時，表示變項間的共同因素越多，越適合進行因素分析，如 KMO 值小於 .5 時，則不適合進行因素分析（吳明隆，2007）。國小高年級學生跨文化溝通態度量表的第一次與第二次的 KMO 數值為 .71 及 .79，表示適合進行因素分析。

在第一次因素分析中所有題目皆符

合共同性的標準，但第 1、6、10、14、19、24、25、30 與 31 題的因素負荷量未達 .5 的標準，將這 9 題刪除後保留 25 題進行第二次因素分析。由第二次因素分析結果如表 4 所示，所有題目皆符合共同性及因素負荷量的標準，特徵值大於 1 的，共有 8 個成分，這 8 個因素代表「國小高年級學生跨文化溝通態度量表」中所找到的不同跨文化溝通態度的內涵，對照文獻探討所歸納的跨文化溝通態度概念架構，大抵符合。

因此，將第 1 個因素命名為「喜愛接觸異文化」，其題項乃在測量受試者對異文化與來自異文化者的喜愛程度，題目為：11、4、9、16、32、18，因素負荷量介於 .51 ~ .74，可解釋的變異量為 12.87%。第 2 個因素命名為「認同多元文化」，其題項乃在測量受試者對多元文化的認同程度，題目為：27、26、23、29、28，因素負荷量介於 .56 ~ .81，可解釋的變異量為 11.02%。第 3 個因素命名為「建立文化相對觀」，其題項乃在測量受試者能夠超越我族中心觀點，以他人觀點來評斷他人文化的程度，題目為：12、15，因素負荷量介於 .78 ~ .80，可解釋的變異量為 7.10%。第 4 個因素命名為「自信心」，其題項乃在測量受試者參與跨文化互動時的自信程度，題目為：21、20，因素負荷量介於 .64 ~ .78，可解釋的變異量為 6.69%。

第 5 個因素命名為「人際安定感」，其題項乃在測量受試者參與人際互動時的焦慮程度，題目為：2、7、34，因素負荷量介於 .50 ~ .79，可解釋的變異量為 6.67%。第 6 個因素命名為「好奇心」，其題項乃在測量受試者對異文化的好奇程度，題目為：5、8、22，因素負荷量介於 .50 ~ .76，可解釋的變異量為 6.64%。

表 4
跨文化溝通態度量表之因素分析摘要表

因素名稱	原有題項	問卷題目	因素負荷量	解釋變異量 %	累計解釋變異量 %
因素一 喜愛接觸異文化	11	我喜歡接待來自不同文化的人（例如日本人）。	.74	12.87	12.87
	4	我喜歡聆聽來自不同文化的人（例如日本人）分享他們生活中發生的事情。	.70		
	9	我喜歡學習日語。	.67		
	16	我喜歡和來自不同文化的人在一起（例如日本人）。	.67		
	32	我喜歡觀賞介紹國外風俗民情的電視節目。	.66		
	18	我想瞭解不同國家過去所發生過的事。	.51		
因素二 認同多元文化	27	我認為不管是臺灣文化，或是其他國家的文化，都有價值。	.81	11.02	23.90
	26	我覺得各國文化都有保存的價值。	.75		
	23	我覺得每一個國家的文化都有值得學習的地方。	.65		
	29	我覺得這世界上已經有太多種語言，太少人使用的語言不必再保存。	.56		
	28	我願意收藏外國的裝飾品或藝術品（如明信片、手工藝品）。	.56		
因素三 建立文化相對觀	12	有些國家的人用手抓食物進食，我認為他們應該改用餐具進食。	.80	7.10	31.00
	15	有些國家的人會用連續 4 天舉行慶典，我認為應該教導他們利用兩天週末連續假日辦完慶典。	.78		
因素四 自信心	21	我認為在與來自不同文化的人（例如日本人）相處時，我能表現自在而不焦慮。	.78	6.69	37.68
	20	當與來自不同文化的人（例如日本人）交談時，我相信我有自己的想法可以表達。	.64		
因素五 人際安定感	2	和外國人在一起時，我會覺得害怕。	.79	6.67	44.35
	7	我覺得在來自不同文化的人（例如日本人）面前說話時，我會很緊張。	.69		
	34	如果在國外課，我希望班上臺灣學生多一點。	.50		
因素六 好奇心	5	我願意生活在一個陌生的外國環境，和陌生的人在一起，做我沒做過的事情。	.76	6.64	50.99
	8	每到一個陌生的地方，我樂於尋找新奇的事物。	.62		
	22	我認為陌生環境所帶來的恐懼和挑戰，是我學習與成長的機會。	.50		
因素七 接受異文化	13	在臺灣的外國人有時做一些我沒看過或不會做的行為，只要不影響安全，我不會因此討厭他。	.76	6.40	57.39
	33	我認為無論是中醫或西醫，都對維持健康與治療疾病有幫助。	.74		
因素八 不急於評斷	3	在判斷一位外國人是怎樣的人時，除了聽對方說了什麼，我覺得還應該要觀察對方做了什麼。	.81	5.81	63.20
	17	當看到網路上稱讚某個國家的人（例如日本人）很樂於接待朋友時，我認為要再多看其他人的描述，來確定是否是真的。	.69		

第 7 個因素命名為「接受異文化」，其題項乃在測量受試者對異文化的接受程度，題目為：13、33，因素負荷量介於 .74 ~ .76，可解釋的變異量為 6.40%。第 8 個因素命名為「不急於評斷」，其題項乃在測量受試者願意擱置自己既有價值觀與假定，不急於評斷他人言行或想法的程度，題目為：3、17，因素負荷量介於 .69 ~ .81，可解釋的變異量為 5.81%。國小高年級學生跨文化溝通態度量表中，8 個因素累積解釋變異量為 63.20%。

若將前述 8 項因素對照本研究所歸納的跨文化溝通態度之概念架構，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，開放性包含對他人及其文化的接受（即接受異文化），並能進一步欣賞並學習異文化，願意與來自異文化者互動（即喜愛接觸異文化）。「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，對於文化多樣性，個體在情意與態度上應認同多元文化存在的價值（即認同多元文化），同時，在認知上，也必須超越我族中心的觀點，從他人的觀點評斷他人文化，而非從自己文化的觀點評斷或否定他人文化（即建立文化相對觀）。「自信心」可歸屬自我概念，自信心是自我概念中個人認同的重要面向。而「人際安定感」、「好奇心」與「不急於評斷」3 個因素則可歸屬同名稱的 3 個概念。

三、正式量表之驗證性因素分析

國小高年級學生跨文化溝通態度量表之驗證性因素分析使用斜交因素模式（黃芳銘，2007），假設「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」、「好奇心」等 8 個層面，採用 25 個觀察變項以測量「國

小高年級學生跨文化溝通態度」。本研究以正式樣本（ $N = 565$ ）進行驗證性因素分析，得出以下模式，詳如圖 1 所示。

國小高年級學生跨文化溝通態度量表驗證性因素分析之適配指標情形如表 5 所示，首先，在絕對適配度標準考驗方面， $\chi^2 = 759.41$ ， $df = 255$ ，顯著性機率值 $p < .001$ ，達到顯著水準，卡方檢定結果未能符合標準。因此，本研究參考其他指標來評估整體模式的適配情形，在絕對適配指標數值檢定上，GFI 值為 .91、AGFI 值為 .91，均符合大於 .90 的標準；RMR 值為 .04，符合小於 .05 的標準；RMSEA 值為 .06，符合小於 .08 的標準。

其次，在相對適配度標準考驗方面，NFI 值為 .88、IFI 值為 .86、TLI 為 .89、RFI 值為 .85、CFI 值為 .85，未達到大於 .90 的標準，顯示適配度稍低。再者，在精簡適配度標準考驗方面，PNFI 值為 .67、PGFI 值為 .65、PCFI 值為 .72，均符合大於 .50 的標準；CN 值為 231，符合大於 200 的標準；NC 值為 2.98，符合小於 5 的標準。為避免相對適配指標可能造成增加估計參數以降低卡方值，仍須配合精簡適配指標做判斷。本研究 NC 值為 2.98，表示不受模型複雜度影響；CN 值為 231，符合大於 200 的標準，反應樣本規模的適切性；PGFI 值為 .65，顯示模型具有不錯的簡效程度。

最後，在驗證性因素分析因素之間的相關方面，8 個因素之間共有 28 組二個變項的相關。其中相關係數未達顯著水準者共有 7 組，分別為「接受異文化與建立文化相對觀」、「接受異文化與人際安定感」、「喜愛接觸異文化與建立文化相對觀」、「建立文化相對觀與認同多元文化」、「建立文化相對觀與自信心」、「建

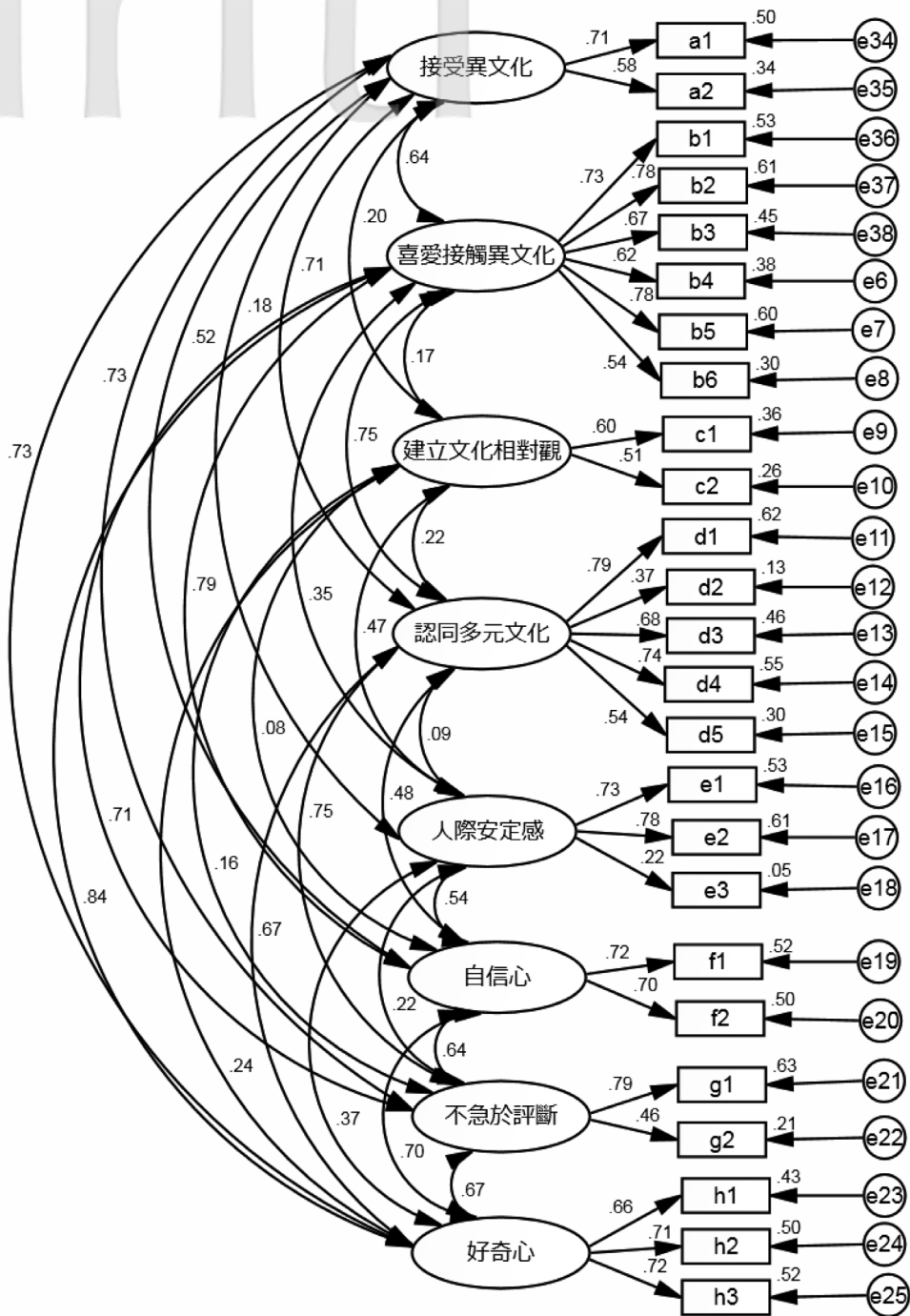


圖 1 跨文化溝通態度量表驗證性因素分析模式圖

註：Chi-square = 759.41, $df = 255$, $p < .001$, RMSEA = .06

表 5
跨文化溝通態度量表驗證性因素分析之適配度指標摘要表

	適配指標	理想數值	本模式數值
	卡方值顯著性 (χ^2)	$p > .05$	$p < .05$
絕對適配指標	適配度指標 (GFI)	> .90	.91
	調整後適配度指標 (AGFI)	> .90	.91
	殘差均方根 (RMR)	< .05	.04
	漸進殘差均方和平方根 (RMSEA)	< .08	.06
	規準適配指標 (NFI)	> .90	.88
相對適配指標	增值適配指標 (IFI)	> .90	.86
	非規準適配指標 (TLI)	> .90	.89
	相對適配指標 (RFI)	> .90	.85
	比較適配指標 (CFI)	> .90	.85
	簡約調整後之規準適配指標 (PNFI)	> .50	.67
精簡適配指標	簡約適配指標 (PGFI)	> .50	.65
	簡約比較適配指標 (PCFI)	> .50	.72
	臨界樣本數 (CN)	> 200	231
	卡方自由度比 (NC)	$1 < NC < 5$	2.98

立文化相對觀與不急於判斷」、「認同多元文化與人際安定感」。另有三組因素之間的相關係數均在 .75 以上，分別為「喜愛接觸異文化與好奇心」、「喜愛接觸異文化與認同多元文化」、「認同多元文化與不急於判斷」，顯示因素間可能有另一個更高階的共同因素存在，此有待進一步研究分析來檢視。綜合上述驗證性因素分析的結果，本模式可以作成達到適配的結論。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 跨文化溝通態度之概念內涵包含 6 項核心要素，與量表的 8 個因素相符

本文針對 8 篇跨文化能力相關研究所提出之跨文化能力模式，分析其態度面向之要素後，歸納出 6 項核心要素：開放

性、肯定文化多樣性、人際安定感、自我概念、不急於評斷以及好奇心。茲將各項要素的概念內涵分述如下：

1. 開放性：對異文化者與其觀點與文化的接納，以及願意接觸異文化或與來自異文化者互動的心理態度。
2. 肯定文化多樣性：個人從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點，能認同多元文化的價值，以正面態度看待文化差異。
3. 人際安定感：個人在與來自異文化者進行溝通與互動時，不會有不安與焦慮的情緒反應。
4. 自我概念：對自我身體特性與個性特質進行評估後所形成的信念，由人類認同、社會認同以及個人認同這三層次的身份認同所構成，其中，自信心對跨文化溝通極為重要。
5. 不急於評斷：願意懸置自己的價值觀與假定，不急於評斷他人的想法、信念與

行為。

6. 好奇心：對陌生事物之模糊與不確定性具有忍耐力，能主動參與陌生事物，積極觀察與探究。

本研究量表之發展，先經探索性因素分析確認量表因素結構，以 8 個因素代表「國小高年級學生跨文化溝通態度」的內涵。將此 8 個因素對照本研究歸納的跨文化溝通態度之概念架構，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，「自信心」可歸屬自我概念，而「人際安定感」、「好奇心」與「不急於評斷」三因素則可歸屬同名稱的三個概念。據此，再以驗證性因素分析考驗此建構效度的適切性。本研究模型中 25 個題項，其所呈現的 8 個因素，與本研究假設的 6 項核心要素相同，研究假設獲得支持。

(二) 國小高年級學生跨文化溝通態度量表具有良好的信效度

本研究旨在發展國小高年級學生跨文化溝通態度量表。研究者經由文獻探討，分析過去學者所提出之跨文化溝通態度理論內涵，歸納出跨文化溝通態度的概念架構，據以發展題項，經由專家效度檢驗及預試，正式量表為 25 題（請見附錄），包括 8 個層面：「接受異文化」、「喜愛接觸異文化」、「建立文化相對觀」、「認同多元文化」、「人際安定感」、「自信心」、「不急於判斷」以及「好奇心」，可解釋全部變異量之 63.20%，其中，「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩因素可歸屬開放性，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」可歸屬肯定文化多樣性，「自信心」可歸屬自我概念。施測結果顯示，此跨文化溝通態度量表的一致性良

好，量表的 Cronbachs α 係數為 .83。本研究以驗證性因素分析檢驗量表的構念效度，在絕對適配度、相對適配度與精簡適配度等方面，合計有 9 項指標達到適配，另有 5 指標接近適配標準，顯示量表的建構效度良好。

二、建議

(一) 跨文化溝通態度之構念內涵宜再細分

從本文的研究可知，在目前學術領域對跨文化溝通態度之理論建構中，對於態度要素的概念用語較為抽象，同一要素的概念用語之下包含一個以上的要素。以本研究之發現為例，對照文獻分析所形成的 6 項態度要素與統計分析所得 8 個因素可知，過去學者所建構之「開放性」這項態度要素的概念其實可再細分為「接受異文化」與「喜愛接觸異文化」兩個面向，正如 J. M. Bennett 與 M. J. Bennett (2004) 以及 M. J. Bennett (2004) 所指出的，接受不必然意指同意或喜歡。前者是指不排除異文化的存在，而後者則是基於喜愛而願意主動學習異文化或與異文化者共處。

同樣地，「肯定文化多樣性」這一要素則可再細分成「認同多元文化」與「建立文化相對觀」兩個面向。肯定文化多樣性是指個體從我族中心觀點轉化為族群相對主義的觀點。「族群相對主義」是 M. J. Bennett (1986) 跨文化敏覺力發展模式中的核心概念，此模式為認知結構發展模式，同時，在此模式所建構的發展階段中，每一階段認知結構的發展也都有其相對應的態度與行為 (J. M. Bennett & M. J. Bennett, 2004)。就認知結構而言，族群相對主義包含個體能採取價值相對性 (M. J. Bennett, 2004) 的觀點來評判異文化，亦即是在評判異文化或回應異文化

者時，不應從自己文化的價值觀與做法來評判或回應，而應從對方文化的價值觀與做法來評判或回應，本文所發展量表「建立文化相對觀」的題項即在測量學生此面向的能力。就態度而言，族群相對主義包含個人對多元文化之價值所持有的正向態度，本文所發展量表「認同多元文化」的題項即在測量學生此面向的能力。J. M. Bennett 與 M. J. Bennett (2004) 以及 M. J. Bennett (2004) 均指出，前述族群相對主義的認知與態度兩面向之間不必然存在發展階段的對應關係，舉例言之，在態度上肯定多元文化之存在價值的個體可能因為認知的發展未臻成熟，無法以文化相對觀針對特定文化現象進行評判。Sutton 與 Rubin (2004) 進一步指出，文化相對觀的應用涉及觀點的轉換，可說是學術上的學習成果，不能與族群相對主義的態度面向混為一談。若對照本文的研究結果可發現，「建立文化相對觀」與「認同多元文化」兩因素之相關僅 .22，前述族群相對主義的認知與態度兩面向在發展上的非對應關係，或可提供此結果一個可能的解釋。不過，在個體發展歷程中，族群相對主義的認知與態度面向是否具有對應關係，則須透過更多研究進一步確認。

(二) 針對量表之信效度考驗與不同學習階段進行後續研究

雖然本研究之結果顯示所發展之國小高年級學生跨文化溝通態度量表具有良好的信、效度與建構效度，然而，礙於經費、時間與人力因素，預試與正式施測的抽樣範圍共包括臺北市、苗栗縣、臺中市（原臺中縣）、彰化縣、臺南市（原臺南縣）、高雄市與花蓮縣等 7 個縣市，無法對所有縣市國小學生進行系統化的抽樣施測，研究結果之推論可能因此而受限，這

是本研究的限制。建議未來研究可擴大抽樣範圍，進一步檢驗此量表的信效度。另外，本研究之研究母體為我國國小高年級學生，在推論與實務應用上，無法適用於其他教育階段，建議未來可針對國中與高中學生，發展適用於此兩個教育階段的跨文化溝通態度量表。

(三) 採用本量表進行跨文化溝通態度之實證性研究

在當代全球化社會中，跨文化溝通態度已是未來全球公民所不可或缺的，而對於我國國小學生之跨文化溝通態度的發展現況與影響因素的瞭解，是未來規劃提升跨文化溝通態度之課程與交流活動的重要參考依據，因此，建議未來可運用本量表進一步針對我國國小高年級學生進行跨文化溝通態度發展現況的實證性研究，除了分析我國學生在不同面向之表現情形，亦可針對影響國小高年級學生跨文化溝通態度的變項進行分析（例如：個人性格特質、社經背景、就讀學校、過去出國經驗、過去與外國人接觸的經驗），探討跨文化溝通態度與這些變項之間的關聯，以作為未來教育實務工作者之參考。

(四) 運用本量表評估教育方案、課程或活動的成效

為因應全球化趨勢，培育國際化人才，我國教育部已明訂跨文化的溝通能力為中小學國際教育應達成的能力，在《中小學國際教育白皮書》中，亦強調從融入課程、國際交流、教師專業成長、以及學校國際化四個面向同時進行（教育部，2011）。就融入課程而言，白皮書中提出研發相關課程、教材以及教學模式，將國際議題、外語及文化學習融入課程。就國際交流而言，白皮書指出，目前我國中小學國際交流方式已經非常多元，未來重

點乃在提升交流品質。從上述兩個國際教育推動面向而論，本量表可提供教育實務工作者檢核其課程實施與交流活動成效的依據，建議教育實務工作者可於課程或交流活動實施前，先以本量表進行前測，在課程或交流活動實施後，再進行後測，並比較前後測的差異情形，以瞭解課程或交流活動實施後，學生在跨文化溝通態度上的改變，作為後續課程或交流活動改進之參考，同時，教育實務工作者也可根據這些評量結果，針對參與評量學生有待加強的部分，規劃未來的課程與交流活動。另外，在量表的使用上，本研究所發展之量表題目中「(例如日本人)」、「不同國家」與「日語」的陳述，可配合使用者其學校的交流國家或課程內容所提及的國家修改之，讓量表更貼近受測對象的實際經驗，讓測量結果更能反映出課程或交流活動的成效。例如，若量表使用者之課程內容或交流對象以美國為主，則可將量表題目中「(例如日本人)」、「不同國家」與「日語」的陳述修改為「(例如美國人)」、「美國」與「英語」。

謝詞

本文為科技部補助專題計畫(NSC 102-2410-H-260-052)之部分成果，感謝科技部的經費補助。另外，特別感謝參與本研究的所有填答學生與協助本研究的教育工作者，亦感謝匿名審查者提供寶貴的建議，使本文更臻嚴謹。

參考文獻

吳明隆(2007)。**SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務**。臺北市：五南。
[Wu, M.-L. (2007). *SPSS operation and application: The practice of quantitative*

analysis of questionnaire data. Taipei: Wunan.]

邱皓政(2010)。**量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例**。臺北市：五南。

[Chiou, H.-J. (2010). *Quantitative research and statistics: SPSS (PASW) data analysis examples*. Taipei: Wunan.]

張煒雯、莊雅婷、袁宇熙、張庭芳(2009)。**跨文化適應力評估量表中文化應用之分析**。**企業管理學報**，**83**，99-152。

[Chang, W.-W., Chuang, Y.-T., Yuan, Y.-H., & Chang, T.-F. (2009). An examination on the Chinese version of Cross-Culture Adaptability Measure. *Journal of Business Administration*, 83, 99-152.]

教育部(2011)。**中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際化人才**。臺北市：作者。

[The Ministry of Education. (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools: Developing 21st century competencies for our next generation*. Taipei: Author.]

黃文定(2015)。**小學生國際交流跨文化能力指標之建構**。**教育研究與發展期刊**，**11**(1)，135-164。doi: 10.3966/181665042015031101006

[Huang, W.-D. (2015). A construction of intercultural competence indicators for primary students participating in international exchanges. *Journal of Educational Research and Development*, 11(1), 135-164. doi: 10.3966/181665042015031101006]

黃芳銘(2007)。**結構方程模式：理論與應用(第五版)**。臺北市：五南。

[Hwang, F.-M. (2007). *Structural equation modeling: Theory and application* (5th ed.). Taipei: Wunan.]

- 楊佩蓉 (2012)。大學生跨文化敏感度之調查研究——以科技大學應用外語學生為主。《臺灣應用日語研究》，9，149-173。
- [Yang, P.-J. (2012). Investigation into intercultural sensitivity of English and Japanese majors at the university of technology. *Taiwan Journal of Applied Japanese Studies*, 9, 149-173.]
- 趙子嘉 (2009)。大專英語學習者跨國文化溝通能力初探與課程建議。《國際文化研究》，5(2)，49-86。
- [Chao, T.-C. (2009). Understanding university English learners' intercultural communication competence: Related studies and curriculum suggestions. *Studies in International Culture*, 5(2), 49-86.]
- Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behaviour* (3rd ed.). Cincinnati, OH: South-Western College.
- Baran, S. J., & Davis, D. K. (2015). *Mass communication theory: Foundations, ferment, and future* (7th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 173-189). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relation*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A new concept of man's psychological nature*. New York, NY: Bantam.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research and applications* (2nd ed.). West Sussex, UK: Wiley.
- Chao, T.-C. (2014). The development and application of an intercultural competence scale for university EFL learners. *English Teaching & Learning*, 38(4), 79-124. doi: 10.6330/ETL.2014.38.4.04
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19, 353-383. doi:10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Davis, S. L., & Finney, S. J. (2006). A factor analytic study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 318-330. doi:10.1177/0013164405278571
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural

- competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*, 1. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman & J. Koestep (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communication with stranger: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286. doi: 10.1016/0147-1767(89)90013-8
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). London, UK: Sage.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M., & Williams R. D. (2012). *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mahon, J. A., & Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. *Intercultural Education*, 25, 484-496. doi: 10.1080/14675986.2014.990232
- Mourier, M., Mortensen, P., Bach, R., & Sørensen, J. L. (2012). *Gateway to the new leadership: Self-esteem based leadership*. Munich, Germany: edition + plus.
- Murphy-Lejeune, E. (2007). Identity, culture and language learning: The benefits of a mobility capital. In A. Pearson-Evans & A. Leahy (Eds.), *Intercultural spaces: Language, culture, identity* (pp. 219-226). New York, NY: Peter Lang.
- Sobré-Denton, M., & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication: Communicating as global citizens*. New York, NY: Routledge.
- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (8th ed., pp. 379-391). Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). London, UK: Sage.
- Sutton, R. C., & Rubin, D. L. (2004). The GLOSSARI Project: Initial findings from a system-wide research initiative on study abroad learning outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 65-82.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.

- Triandis, H. C. (1990). Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 34-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 16-38). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 207-224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, J. T. (2012). *Communication in our lives* (6th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Wu, H. (2014). Investigation of intercultural sensitivity of students from departments of nursing and healthcare administration. *Studies in English Language and Literature*, 33, 1-35.

附錄 國小高年級學生跨文化溝通態度量表題目

1. 我喜歡接待來自不同文化的人（例如日本人）。
2. 我認為不管是臺灣文化，或是其他國家的文化，都有價值。
- *3. 和外國人在一起時，我會覺得害怕。
4. 我願意生活在一個陌生的外國環境，和陌生的人在一起，做我沒做過的事情。
5. 我喜歡聆聽來自不同文化的人（例如日本人）分享他們生活中發生的事情。
- *6. 我覺得這世界上已經有太多種語言，太少人使用的語言不必再保存。
7. 在臺灣的外國人有時做一些我沒看過或不會做的行為，只要不影響安全，我不會因此討厭他。
8. 我喜歡學習外語（例如日語）。
- *9. 有些國家的人用手抓食物進食，我認為他們應該改用餐具進食。
10. 我覺得每一個國家的文化都有值得學習的地方。
- *11. 我覺得在來自不同文化的人（例如日本人）面前說話時，我會很緊張。
12. 當與來自不同文化的人（例如日本人）交談時，我相信我有自己的想法可以表達。
13. 在判斷一位外國人是怎樣的人時，除了聽對方說了什麼，我覺得還應該要觀察對方做了什麼。
14. 每到一個陌生的地方，我樂於尋找新奇的事物。
15. 我認為無論是中醫或西醫，都對維持健康與治療疾病有幫助。
16. 我想瞭解不同國家過去所發生過的事。
- *17. 有些國家的人會用連續 4 天舉行慶典，我認為應該教導他們利用兩天週末連續假日辦完慶典。
18. 我覺得各國文化都有保存的價值。
19. 如果在國外上課，我希望班上臺灣學生多一點。
20. 我認為在與來自不同文化的人（例如日本人）相處時，我能表現自在而不焦慮。
21. 當看到網路上稱讚某個國家的人（例如日本人）很樂於接待朋友時，我認為要再多看其他人的描述，來確定是否是真的。
22. 我喜歡和來自不同文化的人在一起（例如日本人）。
23. 我願意收藏外國的裝飾品或藝術品（如明信片、手工藝品）。
24. 我認為陌生環境所帶來的恐懼和挑戰，是我學習與成長的機會。
25. 我喜歡觀賞介紹國外風俗民情的電視節目。

註：題號前有標註*者為反向計分題