**【附件三】成果報告**（此為格式範例，詳情請見格式說明；請於系統端上傳PDF 檔）

**封面 Cover Page**

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：

學門專案分類/Division：

計畫年度：■112 年度一年期 □111 年度多年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

# 從溝通與反思中實踐性別—結合焦點討論與反思思維教學法於性別平等課程之互動式教學研究

# Do Gender via Communication and Reflection — An Interactive Teaching Research Combining the Focused Conversation and Reflective Thinking Pedagogy for Gender Equality

**在溝通與反思中實踐性別**/Doing Gender via Communication and Reflection

計畫主持人(Principal Investigator)：田意民

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：中山醫學大學心理學系

成果報告公開日期：■立即公開 □延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 09 月 02 日

**本文與附件 Content & Appendix**

# 從溝通與反思中實踐性別—結合焦點討論與反思思維教學法於性別平等課程之互動式教學研究

## 一、本文 (Content)

**1.** 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

本計畫的動機起於大學性別平等教育課程的深化推動，現有性別平等課程多半設定傳授性別與性別平等的議題、歷史、概念、意識…等知識理論，採用非常有系統、有組織的理論架構，傳授豐富而完整的知識。

然而，筆者基於多年在大學授課、校外社會單位推廣演講經驗，發現性別平等教育除了知識概念上的理性理解以外，要能夠產生態度或行為層次的改變，取決於能否誘發學習者切身的經驗並與知識概念相結合。

筆者曾帶領 PBL 教學，當時採用的教案「六色彩虹旗的天空」是由筆者所撰寫，主要是探討多元性別與家人衝突主題，學生剛開始的立場非常簡單明瞭，但隨著討論的深入，看見不同的立場與不同的考量，學生反應變得非常豐富多樣，學生不只呈現了蒐集的文獻理論主張，甚至於在相互說服的過程中也分享了真實的經驗與感受，理性的思辨忽然起了微妙的化學變化。筆者在這個教學經驗中，非常肯定討論教學對於性別教育深化的效果。筆者看見了一個重要的教學挑戰，在「性別議題」的討論中常常引起學生的情緒反應，不應該強制排除「情緒感受的干擾」，情緒感受反而應該視為教學的契機，透過接納與同理，後續的溝通與討論才能導向合情合理的結果，使得所有的參與者都獲得成長。

此外，筆者多年來參與校園性別事件的調查與處遇工作經驗也發現，在這些性別衝突的事件當中，雙方當事人(無論是行為人或被行為人)往往出現知識概念與行為分離的現象。例如在某案例(已改編)中略以: 實習期間的甲女和乙男在異地夜市偶遇，吃完消夜後甲女邀請乙男至住處敘舊聊天，乙男誤以為甲女對他有意思，而做出親密求愛舉動，甲女錯愕、感到不舒服，卻礙於情面與矜持並未明確拒絕，乙男又誤以為甲女與拒還迎…，最後在一連串誤解下演變成性別事件。儘管在知識概念上，雙方當事人在實習前都接受過有關性平宣導，知曉性別平等的原則、性平三法(性別平等教育法、性別工作平等法、性騷擾防治法)的法規，然而，在實際的事件情境中，卻仍然做出逾越界限的行為或者不恰當的因應方式，惡性循環下以致於產生衝突與侵權事件，事後雙方都懊悔不

已，在訪談中都說出:「從來都沒有想過這種事情會發生在自己身上…」、「我不知道原來他是這麼想的...」類似的表達，這種還沒準備好的感慨值得深思。

校園性別事件的調查與處遇工作的核心價值是「教育」，在調查的過程中，實際上是建立一個公平、公正的平台，不僅是為了釐清真相與責任歸屬，更在過程中陪伴雙方當事人從不同的視角觀點重新檢視事件的經過、雙方的感受與想法，而達到同理式的理解。在許多的案例中，儘管是負面的事件，卻可以透過同理式的理解重新看到善意而正面的想法，無論最終的判定為何，都可以看到當事人在調查過程中找到自我成長。我們再次看到個人經驗與知識概念結合的重要性。

筆者從這些推動性別平等的經驗中，除了肯定現有性平課程的貢獻以外，認為現階段有必要開設能夠促成學習者經驗與知識概念結合的性別課程，而促成這些知識轉化的關鍵，在於課程中建立一個溝通討論的平台，藉助諮商、輔導與溝通的專業師資帶領，促成學生在小組溝通討論與自我反思過程，將溝通、反思與性別等相關知識與技能內化、轉化、深化，從而達到自我成長與終身學習的目的。

## 2. 研究問題 (Research Question)

本研究規劃了一個「在溝通與反思中實踐性別」課程，透過課程設計，誘發學習者切身的經驗並與知識概念相結合，整合學習者對於性別平等的意識。其中，「性別」是課程的主題內容，而「溝通與反思」則是促成知識與經驗轉化的個人的技能，從而能夠促成學習者經驗與知識概念結合。

研究目的是檢驗「兼顧性別議題與溝通反思技能之互動式教學」研究是否能讓學習者習得深化的性別領域知識?是否能讓學習者習得溝通與反思技能？

## 3. 文獻探討 (Literature Review)

### 性別刻板印象與性別不平等

個體在成長的過程中，透過人際互動與溝通逐漸建立自己的性別信念(gender beliefs)，建構自己的性別關聯概念、期待與互動的行為傾向。然而，男性和女性在許多方面顯現性別差異，包括，生理、特質、能力、行為模式等...。社會和環境因素也影響大腦活動和行為，研究者很難評估性別差異是否為先天或者後天所塑造。在日常的社會情境中，人們表現出自認為符合自身性別的行為，卻常常得到負面的反應，懷疑社會所期待的性別行為，還是偏離合理的預期和對待?

「性別刻板印象」是指對於男性或女性有一組概括而簡化的看法(Williams & Bennet, 1975)。其他學者則主張應該區別刻板印象與偏見(prejudice)，前者是有關特定群體(可以是性別、種族、階級...等)的一種概括性的概念，而偏見則是指關於一個群體的評價性偏差，且其評價性質上是負面的(黃曬莉，2012)。

刻板印象會透過教養塑造下一代 (Ernst, 1995)。黃曬莉(2012)認為社會文化與個人認知兩個層面的刻板印象會交互影響、形塑並相互強化。性別信念來自個人的性別刻板印象，常以文化的方式傳承下來，會針對不同性別的能力（competence）有特定的期待(Correll, 2001)。

電視媒體帶來的另外一個嚴重的問題是性別物化(sexual objectification, Fredrickson & Roberts, 1997)，性別物化理論(Fredrickson & Roberts, 1997)認為，自我物化(Self-objectification)常發生在女性，女性通常會適應文化，將外在觀察者的觀點內化為她們身體自我的主要觀點，這些物化的經歷和積累可能提高女性的心理健康風險，包括憂鬱、性功能障礙和飲食失調…等。而在男性對女性的物化研究，則發現接觸物化訊息的男性可能提高他們進行性騷擾、性侵害的風險(Galdi et al., 2014)。

綜合上述，每個人都有自己的性別信念，而性別刻板印象雖然是個人認知系統的特性，透過概括性的基模，在訊息不足的情況下得以做出快速的決定，過度使用則阻礙了其他重要的訊息，而無法做出更精確的判斷。由性別刻板印象衍生的性別社會期待、性別偏見、性別隔離…都是過度仰賴性別歸因而產生的性別不平等。

**性別平等教育**

性別平等議題應該視為「人權議題」，人權是所有人與生俱有之權利，不分種族、性別、國籍、語言、宗教或任何其他身份地位而能享有的基本權利。我國雖然並非聯合國會員國，但在制定性別平等相關的政策、法令能夠與國際接軌，依據聯合國 1979 年通過的《消除對婦女一切形式歧視公約》(The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, CEDAW)來推動。CEDAW 是聯合國人權條約系統的一部分往往被稱為「婦女人權公約」或「婦女權利法案」，它的立意並非爭取女性「特權」，而是女性在世界大多數國家居於不平等弱勢地位的務實方案。1995 年第四屆世界婦女會議宣示了性別主流化（Gender Mainstreaming）概念，是指評估任何計劃的行動（包括立法、政策或方案）在各領域和層次對性別的影響，將各個性別的關注事項和經驗納入政治、經濟和社會等的政策和方案的設計、執行、監督和評估，使男女都能平等受益，終止不平等的現象，最終目標是實現性別平等。

我國的性別平等教育，主要是依據《性別平等教育法》、《性別平等政策綱領》、《消除對婦女一切形式歧視公約施行法》等教育相關法律或國家政策綱領而研訂，強調理解性別的多樣性與平等的信念，並積極地消除性別偏見與歧視。使學生能瞭解並尊重具不同性別特質、性別認同、與性傾向者，進而營造無偏見歧視的性別友善空間。

教育部規定，自 108 學年度起，國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起，逐年實施十二年國民基本教育課程綱要（新課綱），新課綱總綱明定學校課程設計應適切融入包含「性別平等教育」議題之內涵。雖然性別平等教育議題融入國中小的課程已行之有年，卻不能因此就期待所有人都能具備性別平等意識，

何況更多議題融入的程度與成效仍有進步空間，而性別平等的意涵需要與時俱進，可見性別平等教育議題的重要性有增無減(楊巧玲，2017)。

我們應該認知到在整個社會文化環境中仍然普遍存在性別不平等，國家的政策朝向性別平等的大架構，然而，性別平等的實踐終究必須落實到社會上的個人身上。因此，性別平等教育成為最有系統又根本的大工程，以期能夠實現性別平等的社會正義。

## 溝通歷程與溝通能力

依據 Barnlund (1970)提出的溝通交互模式(The transactional model of communication)，認為溝通是一個複雜且雙向互動過程，並非簡單的線性歷程，而是交錯、動態以及演變的歷程，並且是在人際關係、文化以及社會等背景脈絡下進行溝通。例如：傳統文化規範下要求女性說話要柔順有禮貌；對長輩說話要恭敬、對平輩可以輕鬆，則是社會脈絡下的規則或規範，這些與談話的主題沒有直接關聯性，卻會融入溝通過程。

人際溝通有助於團體成員協同合作，以完成特定任務或達成共同目標，例如，應用在問題導向學習(Problem-based learning, PBL)。而當團體成員的立場不同、觀點不同、或是認知存有差距，人際溝通就成為有效的說服手段之一，以便達成團體決策。現實生活中的人際溝通通常是更為複雜而細膩，人際溝通的目的是多元的，傳達的方式是多元的，所傳達的訊息也是多元的，包括感受、想法和知識...等，更多的情況這些訊息是交錯交織的複雜存在。因此，溝通的成員必須具備準確的知識、想法、情緒感受的解讀與理解能力，並且整合這些訊息，才能做出正確的決策。

當正式溝通課程訓練的介入，可以幫助學生意識到人際溝通間的微細關聯，學生的溝通能力應該會明顯進步(Giles et al., 2016)。溝通訓練能夠有效改善學習者的溝通能力，在醫學人文的文獻中，Aspegren(1999)分析了 180 篇與改善學生溝通能力有關的文章，並從中挑選出中度到高度品質的研究，分析參與者溝通能力的改善程度。他們發現，溝通能力訓練具有正向效果，無論是醫學生、實習醫師、初級醫師、或資深醫師全部都報告經由溝通訓練後，溝通能力都獲得改善。

## 反思思維與反思寫作

反思練習目前在醫學與助人專業教育上越來越受重視，透過反思練習有助於學習者從過去事件中更有效率地汲取經驗，從而能夠將理論知識轉化為實務經驗(Koshy, et al., 2017; Rolfe et al., 2001)。反思的對象可以是任何事物，無論好與壞，重點在於反思與轉化。

反思思維與寫作扮演一個知識與經驗的轉換機制，通常規劃為半結構式的程序來進行，其中包含五個階段: 情境敘述-人事時地物、情緒感受、發生的緣由、重新檢視與尋求頓悟、未來應對等。這些階段之間建議以固定的順序來進行，有條不紊地整合知識與經驗達到重新建構的目的。

## 結合溝通與反思促成性別知識經驗的轉化

男性和女性在溝通能力上存在差異是關於性別差異最流行的信念之一，無論是用詞、語調、情感表達或是肢體語言，似乎都有不同的特徵（Disch, 2009）。男性和女性傾向於使用不同的溝通方式，人們普遍認為，女性以一種更間接、更複雜、更情緒化的方式進行交流，而男性被認為具有直接、簡潔和實用的溝通風格(Tannen, 1990)。

Holmes (1995)探討了溝通中使用禮貌策略的性別差異，顯示女性更有可能以促進社會和諧的方式使用語言，而男性則優先考慮清晰度和效率。雖然表面上看起來女性的溝通可能是較弱的方式；從另一個角度來看，女性更能夠建立一種鼓勵回應的融洽關係，反映出她們的同理心和社交能力。男性的談話風格通常用以展現自己的獨立性，而女性的溝通風格則反映了她們對聯繫的需求（von Hippel, Wiryakusuma, Bowden, & Shochet, 2011）。

男女在溝通風格所顯現的性別差異成因複雜，牽涉到溝通的目的、立場、地位、權力和觀點的不同，很難簡單的歸因到性別因素。當我們進一步考慮到社會文化、人際關係、情境…等因素，每個溝通者所看到的觀點與感受將會差異甚大，而必須要透過溝通的過程產生同理式的理解。

教育者有必要，有必要讓學生正視課堂中的男、女互動，也是需要從對方的角度來考量，多一點同理心的元素放在男女溝通上。因此，現階段有必要開設的性別課程，在課程中建立一個溝通討論的平台，藉助諮商、輔導與溝通的專業師資帶領，促成學生在小組溝通討論與自我反思過程，將溝通、反思與性別等相關知識與技能內化、轉化、深化，從而達到自我成長與終身學習的目的。

**4.** 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

**(1) 教學目標與方法**

**教學目標** 雖然台灣大學生性平意識已經有很大的提升，然而課堂卻仍舊常出現性別的刻板印象，造成校園氣氛常因男、女性別的差異而產生誤解或衝突。這些性別不平等、誤解或衝突現象背後，顯現出學生在性別的知識與經驗缺乏結合，而顯現出行為上的落差。為了促成學生的知識經驗轉化需要從「溝通與反思」著手，學習有效率的反思思維方式，學習如何從對方的角度來考量，如何將同理心的元素放在溝通上，整合成為兼顧對方與整體權益、具有社會正義的倡議。

本課程的教學目標為「結合溝通與反思促成性別知識與經驗的轉化」。核心部份將透過課程建立一個溝通討論的平台，藉助諮商、輔導與溝通的專業師資帶領，促成學生在小組溝通討論與自我反思過程，促進學習者切身經驗與知識概念

相結合，將溝通、反思與性別等相關知識與技能內化、轉化、深化，從而達到自我成長與終身學習的目的。

**教學方法** 開設課程名稱為「在溝通與反思中實踐性別」，教學方法將分四部份來執行：

A. 教師講述：背景知識理論的講述，包含講授基本溝通模式、概觀性平綜合議題

B. 小組主題討論：本課程重視實踐性別(Doing gender)的理念，實施程序採用 ORID 焦點討論法（ORID Focused Conversation Method），以半結構式引導問題促進深入對話和思考的教學和會議技巧，包含 Objective（客觀事實）、Reflective（反思）、Interpretive（解釋）和 Decisional（決策）四個階段。

C. 反思寫作：反思思維與寫作扮演一個知識與經驗的轉換機制，這部分規劃為半結構式的程序來進行。寫作內容主要包含: 情境敘述-人事時地物、發生的緣由、情緒感受、重新檢視與尋求頓悟、未來應對等。

D. 整合討論：將性平議題的關注提升到社會倡議的層次，並在生活中實踐，課程老師與全體同學一起進行討整合式討論。

**(2) 各週進度與教學空間**

**A. 授課對象**

本課程歸屬於「學群通識課程－社會領域課程」。授課對象為本校大學部學生，不限定學系或年級，選課人數為 30 人，實際參與研究對象為 26 人。

**B. 課程進度**

課程為期一學期 18 週，除課程簡介、與期中、期末考以外，課程規劃為 4 個階段(課程進度如表一)說明如下：

**第一階段 溝通理論與技巧**(1~5 週)：主要是介紹整體的課程規劃，包括: 小組討論的分組以及運作的原則，同學們參與討論的基本態度，並將介紹溝通的理論與技巧，以便後續實際應用。

**第二階段 小組主題討論**(6~13 週)：以小組討論活動為主，每次討論將從一個範例故事作為出發點，帶出討論主題，鼓勵但不強制同學以切身經驗分享感受與想法，搭配溝通討論與角色扮演演練等活動，每個主題討論以反思與回饋完結。在主題的安排上，含 1 週非性別議題與 6 週性別議題。第一次討論時，安排非性別主題，目的是讓參與學生熟悉小組討論的進行方式。讓學生可以在第一次討論後，感受到安全、具有正向支持的討論空間，以利後續可能具有衝擊的性別議題討論。

**第三階段 整合討論與倡議**(14~15 週)：主要是將討論與分享提升到「社會議題」的層次，包含「性別法律簡介與實務解析」與「當代性別友善與性別平等議題」兩主題，結合性平法律、相關性別議題的文獻與先前討論的經驗，讓同學們思考如何從自身做起為出發點、提出促成有關性別友善平等的社會正義行動方案倡議。

**第四階段 深化反思**(16~18 週)：在課程的後期，讓參與學生針對課程進行的過程，

對於自身在性別議題與溝通能力上的收穫進行深度反思與統合，以期達到議題長期關注與個人溝通與反思能力的終身學習。

**C. 師資規劃**

本研究之師資包括主持人及三位碩士班助教，在 18 週課程中負責不同的工作。主持人負責整體課程規劃設計、主課教學等工作。三位碩士班助教協助課程之進行，均為臨床心理學碩士班研究生，具有溝通與團體輔導之專長。碩士班助教為小組引導者，負責帶領學生進行主題小組討論，討論以學生為主體，老師之角色為督導，適時提供有關溝通原則之回饋，以維持小組討論之順暢。

表一：課程進度表

| 週次 | 課程主題 | 內容【說明】 | 教學方式 |
|---|---|---|---|
| 1 | 課程簡介、修課動機與學習目標 | | 教師講述 |
| 2 | 溝通的本質 | 溝通理論與技巧 | 同上 |
| 3 | 溝通中的自我覺察 | 同上 | 同上 |
| 4 | 傾聽、理解、同理心 | 同上 | 同上 |
| 5 | 有效的溝通 | 同上 | 同上 |
| 6 | 主題討論一: 吃出問題(食安與健康) | 非性別議題溝通 | 小組討論<br>反思寫作 |
| 7 | 主題討論二: 當比基尼變成我(性別意象與性別物化) | 性別議題溝通 | 同上 |
| 8 | 主題討論三: 玫瑰少年的哀愁(性別認同與偏好) | 同上 | 同上 |
| 9 | 期中考 | | 同上 |
| 10 | 主題討論四: 女生做家事、男生打蟑螂?(性別衝突與親密溝通) | 同上 | 同上 |
| 11 | 主題討論五: 我可以騷，你不可以擾!(性別侵權)) | 同上 | 同上 |
| 12 | 主題討論六: 英雄救美?還是危險情人?(親密關係) | 同上 | 同上 |
| 13 | 主題討論七: 去它的 Lady’s hour?(性別主流化) | 同上 | 同上 |
| 14 | 性別法律簡介與實務解析 | 性別社會議題 | 教師講述 |
| 15 | 當代性別友善與性別平等議題 | 同上 | 同上 |
| 16 | 深化反思討論: 性別 | 深化反思 | 整合討論 |
| 17 | 深化反思討論: 溝通 | 同上 | 同上 |
| 18 | 期末考 | | |

**D. 教學空間**

教學空間使用可容納 58 人之中型教室，共同授課與討論(1~5 週、13~18 週)採全班參與方式，小組主題討論(6~12 週)分為三個小組，依教室空間區隔。

**E. 學生成績考核與學習成效評量工具**

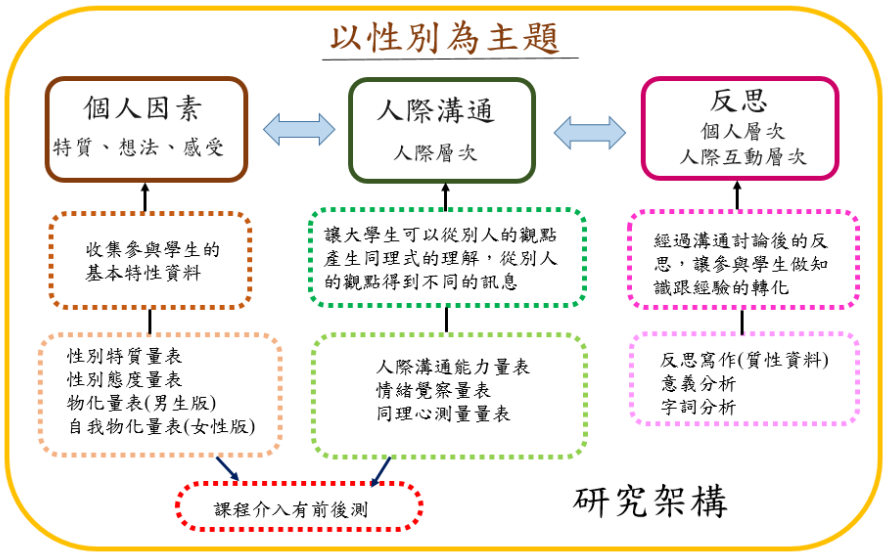
**成績考核** 教師講授的理論將會在後續的階段使用，不使用傳統考試考核；小組主題討論是知識與經驗轉換的核心教學安排，需要學生親身的積極參與，要求出席考核，並以實際參與討論之表現加以考核；反思寫作培養反思思維與寫作表達，屬於個人作業，要求學生繳交書面心得報告作為考核依據。本課程的成績考核方式為: 上課出席 20%、小組討論參與度佔 40%，書面心得報告作業 40%。

**學習成效** 為了瞭解學生學習成效與行為改變，本課程設計多元評估來評量學生的學習成效，包含各式量化的量表、反思寫作的質性資料分析。量化評估方面，將以統計方法比較前後差異，可以更直觀看出學習成效。而質性評估則著重於學生的學習歷程，可以從質性內容深入了解學生主觀的想法、感受。本計畫採用 Kirkpatrick 階層評估模式來評量課程訓練成效(Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)，將針對參與者的反應、學習、行為來評量。

**5.** 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

**(1) 研究架構**

本研究以性別為主題，規劃一個「在溝通與反思中實踐性別」課程，亦即結合溝通與反思從做中學的性別課程。研究將(1)先了解學生個人性別特質，並從(2)課程設計的小組討論活動中，增進學生以具有性別意識的觀點，來看不同性別議題可能涉及的溝通問題為何?透過(3)反思階段，了解從別人的觀點會得到不同的訊息，如何從別人的觀點產生同理式的理解。讓參與學生經過溝通討論後的反思，做知識跟經驗的轉化(見圖)。




圖：研究架構

**(3) 研究問題意識**

雖然台灣的大學生性平意識已經有很大的提升，然而課堂卻仍舊常出現性別的刻板印象，造成校園氣氛常因男、女性別的差異而產生誤解或衝突。這些性別不平等、誤解或衝突現象背後，顯現的並不是相關知識的缺乏，而是學生在性別的知識與自身經驗缺乏結合，而顯現出行為上的落差。為了促成學生的知識與經驗轉化需要從「溝通與反思」著手，學習有效率的反思思維方式，學習如何從對方的角度來考量，如何將同理心的元素放在溝通上，整合成為兼顧對方與整體權益、具有社會正義的倡議。

本研究規劃一個「結合溝通與反思促成性別知識與經驗的轉化」的課程，並評估該課程的教學成效。課程的內容主題是「性別議題」，而欲培養的學生能力是「溝通與反思能力」，亦即檢驗「兼顧性別議題與溝通反思技能之互動式教學」是否達到教學成效。

**(4) 研究範圍目標**

本研究設定的課程的內容主題是「性別議題」，而欲培養的學生能力是「溝通與反思能力」，研究的主要介入操弄為課程設計與執行，評估指標涵蓋學習者特性、學習者課堂參與與表現、學習者課程前後的學習成效、課程參與者(輔導老師與學生)對課程之評價與回饋。

**(5) 研究對象與場域**

目標對象為中山醫學大學的大學部學生，選課人數為 30 人，實際參與研究人數為 26 人。研究場域為學校上課教室， 可容納 58 的中型教室以利教師講授、小組討論與整合討論之進行。

**(6) 研究方法與工具**

本研究採教學與評估同時進行，收集課程參與者的質性與量化的評量或回饋意見，藉由課程前後及過程所蒐集的資料進行分析。

在量化資料方面，透過量表結果探討課程進行前後對於學生的性別態度、性別物化(物化他人或自我物化)情形、人際溝通能力、同理心能力的影響。量表資料將在課程實施前後各測量一次。在質性資料方面，將收集參與學生在課程討論活動前後的反思寫作資料，來了解不同討論主題的影響，以及隨討論次數增加的溝通與反思表現的變化。

本研究資料收集分為三部分：

A. 性別相關量表資料收集

**班氏性別角色量表**： 施測的目的是衡量參與者本身的性別特質與特徵，擬採用「班氏性別角色 量表」(Bem Sex Role Inventory, BSRI, 1974)。中文版測驗擬參考李美枝（1981）與林邦傑（1981）兩版本編制並施測。量表為自陳式，性別角色 是指社會文化對男性及女性認可與期望的行為模式。根據參與者是否具有社

會讚許的男性化或女性化性格特徵來衡量其男性化和女性化程度。在信度方面，的男性特質量表的 α 值為.86，女性特質量表的 α 值為.82，社會期許量 表的 α 值為.70，具有不錯的信度。在效度方面，Bem（1974）的常模樣本支 持該量表的男性特質和女性特質相互獨立的觀點，具有不錯的效度。

**性別態度量表**：擬採用大學生性別角色印象及態度量表(陳雅伶，2007)的第一部分，調查是否有性別角色的刻板印象概念與行為程度。總量表之信度 Cronbach α 內部一致性為 0.91，分量表之信度則介於 0.65 到 0.89 之間，除學習能力與社會行為較低之外，其餘分量表信度頗佳。

**物化量表**：本量表由 Talmon 與 Ginzburg(2016)發展，施測對象為女性，用以測量個體失去自我主體性的程度。此量表分為存在透明化與缺乏自主感兩分量表，共 18 題，採李克特氏 5 點量表來測量(1-5 完全不同意-完全同意)。原量表內部一致性為 0.91 與 0.81。

**自我物化問卷(Self-Objectification Questionnaire)**：本量表由 Fredrickson 等人(1998)發展，施測對象為女性，針對問卷中的 10 個身體部位或是屬性列出對於身體自我概念的影響。影響最大給分為 9，影響最小的給分為 1。物化程度依據外觀題項分數總和減去能力題項的分數則為物化總分。分數越高，物化程度越高。

**男性物化問卷(Men's Objectification of Women Questionnaire)**：本量表由 Zolot (2003)發展，施測對象為男性，測量男性對女性的物化態度和行為。此量表包含 3 個構念:身體強調與臉孔忽略、獨立於吸引力和冷漠，總共 25 題，採李克特氏 5 點量表來測量(1-5 完全不同意-完全同意)。原量表內部一致性為 0.89。

B. 人際溝通資料收集

**人際溝通能力評量表**：「人際溝通能力評量表」(史捷，2010)，共有 29 個題目，內容包含表達能力、傾聽能力、同理反應能力、社交互動能力等四個構面以及整體人際溝通能力，以 Likert 式四點量表形式計分，分數越高表示能力越好。各分量表的內部一致性 Cronbach α 值分別為 0.803、0.816、0.792、0.859，總量表 α 值為 0.916 具有相當好的內部一致性。

**同理心測量**：採用國內學者翻譯並修訂後的人際反應量表(翁開誠, 1986; Davis, 1980)，題目為 32 題，內含四個因素，每個因素各為 8 題，共 32 題。四個因素分別為：同理關懷（empathic concern）、個人憂傷（personal distress）、幻想（fantasy）與觀點採納（perspective taking）。量表記分方式為五點量表，參與者於每題描述中，根據自身經驗圈選一個最適合的選項。

C. 反思寫作的資料收集

反思寫作規劃為半結構式的程序來進行，其中包含五個階段: 情境敘述-人事時地物、情緒感受、發生的緣由、重新檢視與尋求頓悟、未來應對等。

**(7) 研究實施程序**

研究實施共分四個階段，此外舉辦 2 次專家會議，以便依執行狀況進行課程微調:

第一階段，課程開始時，先收集參與同學個人特質資料。包含班氏性別角色量表、性別態度量表、物化量表、自我物化問卷、男性物化問卷等。

第二階段，以小組主題討論活動為主。本階段的測量分為量表問卷、反思寫作與課堂觀察評量等三部分。

第三階段，整合討論與社會倡議，主要是將討論與分享提升到「社會議題」的層次。

第四階段，深化反思，主要是針對參與本課程過程中，對於自身在性別議題與溝通能力上的收穫進行反思，前者是針對議題內容，而後者則是針對個人溝通能力的反思與統合。

最後，於期末請學生進行課程滿意度調查。

**6.** 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

**(1)** 教學過程與成果

本課程供有 30 位(22 女、8 男)同學修課，同意納入研究者為 26 位(21 女、5 男)，參與同學之性別以女性居多，男性雖僅佔 24%，但在各小組均有不同性別之觀點。而學生背景來自護理、心理、營養、視光、應用外語、醫學資訊、公衛、職能治療、醫學、醫學管理等學系，不同的專業背景引入相關的多元觀點，例如，醫療照護、社會學、管理...等觀點，結合性別議題使討論更加熱烈。

以 ORID 焦點討論為架構，採用半結構式的討論程序，不僅提供有效而深入的討論過程，也讓同學們習慣並且將這樣的思考架構內化。反思寫作與 ORID 焦點討論的思考架構相容，由於反思寫作屬於個人的寫作表達訓練，有助於個人的知識與經驗的結合轉化，特別是某些個人觀點不見得能夠在小組的團體討論表達，包括，少數極端意見、涉及隱私之經驗或觀點，可以在個人反思寫作中加以整合。情緒和想法海報輔助活動，讓同學們一邊討論一邊動手寫下文字，並在海報上貼在適當的位置，使得隱含的想法和感受更加具體化。




反思寫作部分以個人作業方式進行，在每週的主題討論之前、後各進行一次。在討論活動開始前，先給參與學生一個簡短的主題場景，並訂定主題「性騷擾」。請同學就個人或所知的類似經驗及看法來進行寫作。寫作內容要包含，情境敘述-人事時地物、發生的緣由、情緒感受、重新檢視與尋求頓悟、未來應對等。經過討論活動後，再進行同一主題的第二次反思寫作。透過討論的反饋練習、經驗轉換，可以整合參與學生的性別概念，尤其是包括未能在小組討論提出的個人想法與感受，可以在討論後的反思寫作進一步整合。

## 教學成果

### A. 量表相關分析

以皮爾森相關分析性別態度問卷（性別刻板印象）、自我物化量表、同理心量表、大學生溝通評量量表四種量表總分的前後測分數，結果如表。

在前測的分析結果發現，4 個量表之間並沒有相關存在；在後測的分析結果則發現兩個顯著的相關，性別刻板印象總分和溝通總分呈現顯著負相關，同理心量表和溝通評量表呈現顯著正相關。

此外，在量表的前、後測相關分析中，除了量表前後測的正相關以外，發現了同理心前測與溝通後測呈現顯著正相關，亦即同理心的前測分數足以預測後測的溝通能力。

| | 刻板總分前 | 自我物化前 | 同理前 | 溝通_總前 | 刻板總分後 | 自我物化後 | 同理後 | 溝通_總後 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 刻板總分前 | 1 | | | | | | | |
| 自我物化前 | -0.051 | 1 | | | | | | |
| 同理前 | 0.151 | 0.011 | 1 | | | | | |
| 溝通_總前 | -0.011 | -0.11 | 0.32 | 1 | | | | |
| 刻板總分後 | .652(**) | 0.182 | -0.317 | -0.358 | 1 | | | |
| 自我物化後 | -0.071 | .841(**) | 0.266 | -0.111 | 0.201 | 1 | | |
| 同理後 | 0.281 | 0.311 | .927(**) | 0.244 | -0.171 | 0.254 | 1 | |
| 溝通_總後 | -0.041 | -0.016 | .624(**) | .588(**) | -.545(*) | 0.107 | .521(*) | 1 |
| ** | Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | | |
| * | Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | |

進一步以量表分測驗分數來進行分析有一下的發現：

大學生溝通評量量表裡面的社交互動的後測分數與性別角色量表中的男性[r(24)=.427, p=.029]和女性特質[r(24)=.462, p=.018]的後測分數之間有顯著正相關，表示具有較高男性特質或女性特質的學生在社交互動方面表現較好。社交互動和性別角色特質的後測分數都在接受課程教育與討論後進行測量，這代表學生在這段期間內可能因為學習有關性別教育的知識與參與多次的團體討論，導致這兩個變項之間的相關性增強。

同理心量表前測與大學生溝通評量量表的三個分測驗後測分數呈現顯著正相關，包括表達能力[r(24)=.532, p=.005]、傾聽能力[r(24)=.666, p=.000]、和同理反應[r(24)=.643, p=.000]。這代表如果大學生在前測時具有較高的同理心水平，他們在後測的這些溝通能力也會較好，能夠更清晰、有效地表達自己，能夠專注傾聽於他人的話語，更能夠理解他人的情感，並做出相對應的反應。

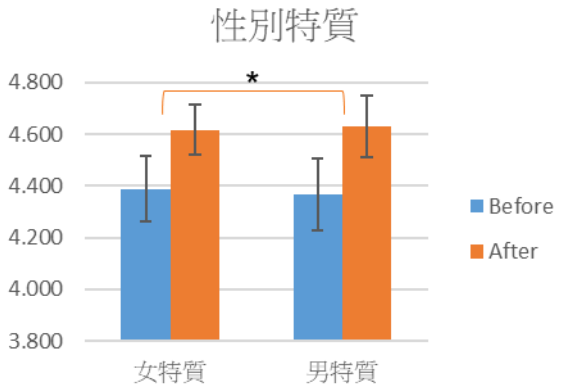
**B. 量表前後測比較**

**溝通能力量表**

同理心測驗前後測接近顯著差異(t(22) = 1.939, p=.065 m.s.)。溝通能力 4 個分項能力有差異(F(3,66) = 8.85 , p < .000 ***, $\eta$p2 = 0.287)，其中溝通傾聽能力較高，溝通社交能力相對較低，溝通量表的前後測、交互作用未達顯著差異。

**性別量表結果**

以「班氏性別角色量表」測量的性別特質後測高於前測(F(1,22) = 6.524 , p < .05 *, $\eta$p2 = 0.229)，無論是男、女性特質皆呈現升高趨勢。




性別刻板印象的前後測、分量表的主效果及交互作用均未達顯著差異。

**C. 反思寫作分析**

反思寫作的文本採用中文 LIWC 分析(林瑋芳、黃金蘭、林以，2015; 黃金蘭、張仁和、程威銓、林以正，2014; Pennebaker, J.W., Boyd, R.L., Jordan, K., and Blackburn, K., 2015)，主要聚焦在四大詞彙類別，其範例與功能如附表。

| 類別 | 涵蓋之次類別 | 範例 | 功能 |
|---|---|---|---|
| **特定人稱代名詞** | 第一、二、三人稱 X 單複數 | 例如：你、我、他、你們… | 自我關注、同盟或對立關係… |
| **情緒歷程詞** | 正向情緒詞、負向情緒詞、焦慮詞、生氣詞、悲傷詞 | 例如：開心、生氣、害怕、不安… | 各種情緒的感受或表達 |
| **社會歷程詞** | 家庭詞、朋友詞、女性詞、男性詞 | 例如：家人、閨蜜、接納、寒暄… | 社交人際網絡、社交溝通技巧 |
| **認知歷程詞** | 洞察詞、因果詞、差距詞、暫定詞、確切詞、差異詞 | 例如：明白、因為、比較… | 理解、思維、推論、問題解決 |

以 MANOVA 分析週次（主題）、前後測對四類詞彙（代名詞、情感歷程詞、社會歷程詞、認知歷程詞）之效果。分析結果顯示：週次對詞彙有顯著之主要效果($F(28, 1600) = 5.398$，$p < .000$，$\eta p2 = .086$)，前後測對詞彙無顯著之主要效果，週次和前後測對詞彙無顯著之交互作用。

進一步對四類詞彙進行 ANOVA 分析。對代名詞的 ANOVA 發現，週次對代名詞有顯著效果($F(7, 400) = 6.831$，$p < .000$，$\eta p2 = .107$)，在 Tukey 事後比較發現代名詞可能是隨著不同的討論主題而變化，而不是隨著週次時間變化；前後測對代名詞無顯著效果，週次和前後測對代名詞無顯著交互作用。

對情感歷程詞的 ANOVA 發現，週次對情感歷程詞有顯著效果，($F(7, 400) = 2.259$，$p = .029$，$\eta p2 = .038$)，前後測對情感歷程詞有顯著效果($F(1, 400) = 2.019$，$p = .052$，$\eta p2 = .034$)，前測使用較多的情感歷程詞，週次與前後測對情感歷程詞無顯著交互作用。

對社交歷程詞的 ANOVA 發現，週次對社交歷程詞有顯著效果($F(7, 400) = 3.936$，$p < .000$，$\eta p2 = .064$)，前後測對社交歷程詞沒有顯著效果，周次和前後測對社交歷程詞有顯著交互作用($F(7, 400) = 2.837$，$p = .007$，$\eta p2 = .047$)。針對週次的主效果，Tukey 事後比較發現，社交歷程詞可能是隨著不同主題而變化。

對認知歷程詞的 ANOVA 發現，週次對認知歷程詞有顯著效果($F(7, 400) = 7.433$，$p < .000$，$\eta p2 = .115$)，前後測對認知歷程詞沒有顯著效果，週次與前後測對認知歷程詞無顯著交互作用。

綜合上述結果，在四大詞類均顯現週次的主效果，而其使用與討論的主題有關，並未呈現隨週次而穩定上升或下降的趨勢；前後測的效果僅出現在情感歷程詞上，前測使用較多的情感歷程詞，經過主題討論後，情感歷程詞的使用明顯減少。只有在社交歷程詞發現周次和前後測對社交歷程詞有顯著交互作用。

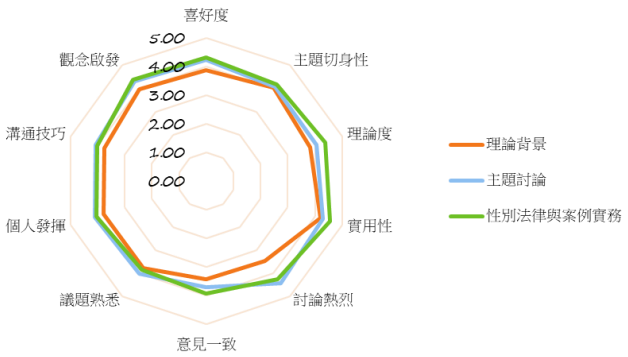
**(2)** 學生學習回饋

**A. 課程評定分析結果**

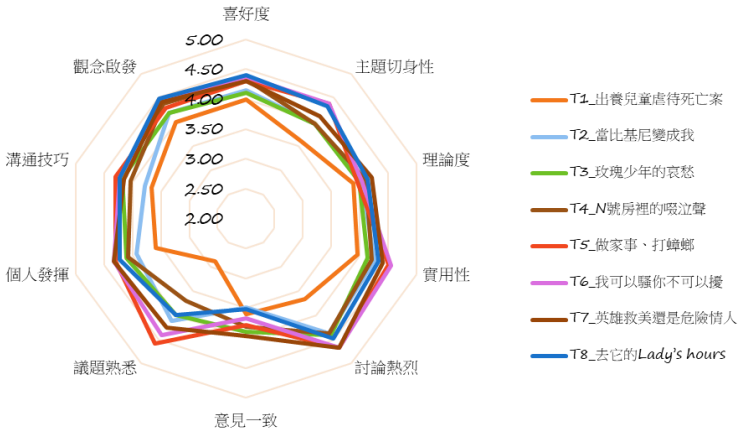
為了解課程整體與各主題的滿意程度，筆者自編課程評定問卷，針對各評定向度請學生以 5 點亮表加以評定，評定向度包括：喜好程度、主題切身性、理論程度、實用性程度、討論熱烈程度、意見一致性、議題熟悉性、個人發揮程度、個人溝通技巧、觀念啟發程度等。

課程整體在各向度的得分介於 3.67~4.31 之間，最高分為實用程度(4.31)其次為觀念啟發程度（4.22），顯示本課程所設定的經驗轉化目標可以在這兩個指標上獲得支持；最低分為意見一致性(3.67)，而意見一致性偏低代表多元觀點的呈現，實際上也反映出本課程的優勢，呈現出多元意見。在區塊分析結果，理論背景區塊在各向度均較低，主題討論與性別法律與案例解析區塊較為接近，尤其是討論熱烈程度和意見一致性的差異最為明顯，其他喜好度、觀念啟發、溝通技巧、個人發揮也都較高。此差異可能來自本課程所設定的教學方法，凸顯出主題焦點討論的優勢。

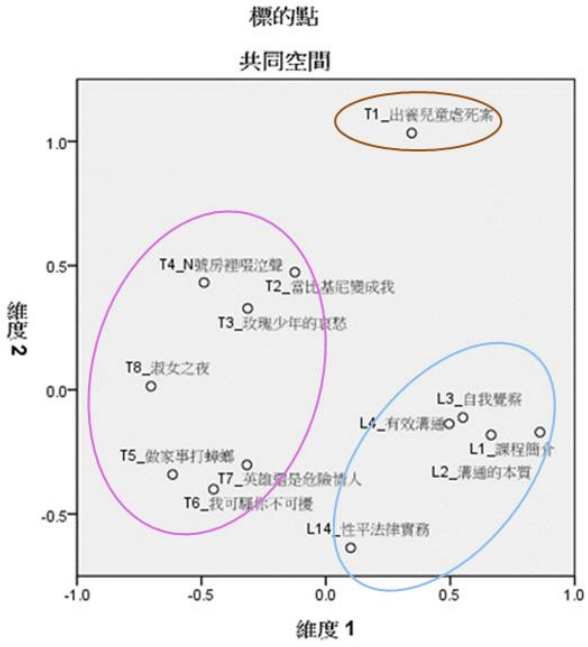
| | |
|---|---|
| 喜好度 | 4.15(0.23) |
| 主題切身性 | 4.08(0.23) |
| 理論度 | 4.03(0.2) |
| 實用性 | 4.31(0.21) |
| 討論熱烈 | 4.12(0.5) |
| 意見一致 | 3.67(0.21) |
| 議題熟悉 | 3.91(0.4) |
| 個人發揮 | 4.01(0.24) |
| 溝通技巧 | 3.97(0.23) |
| 觀念啟發 | 4.22(0.21) |



下圖呈現的是主題討論的各個主題的評定結果，可以看出作為熱身討論的非性別主題在各個向度的得分都偏低，而性別主題的得分這相對較高；此外，性別主題的討論熱烈度、實用性、議題熟悉度和觀念啟發程度的得分都相對較高；若從得分的變異來做觀察，各主題在議題熟悉度、主題切身性這兩個向度上有較大的變異，反映出所選擇的性別主題特性，可以做為未來課程規劃的參考依據。




筆者也針對所有課程主題進行了多元量尺分析（multiple dimensional scaling, MDS），依據這 10 項指標來進行主題的集群分析，右下圖的結果可見，這些主題呈現的集群型態剛好與本研究的三大區塊吻合，亦即本研究的課程規劃，充分反應在學生對於課程的評價上。




B. 質性回饋意見

從修課學生的質性回饋意見可以發現所有的回饋意見都是正面肯定的，反

應出整體課程的規劃符合學生的需求，讓學生在一個可以互相信賴、既安全又輕鬆的討論環境下，收穫滿滿、非常實用、受益良多！

深入討論時事題覺得還不錯

很酷的一門課，以討論的方式教學能激發出不一樣的火花，老師很用心教學也讓我們樂在其中！

超棒的一堂課！

謝謝老師安排這次的課程，也讓我在課程中學習到了很多！

謝謝老師！當時選課時就對這門課很有興趣，特別看到又是您開的課，在這堂課學習到很多東西，收穫滿滿。

謝謝老師這學期準備許多課程，我受益良多

本菜非常好吃👍

這堂課真的給予了我很多，超乎想像的多！！我有時候會自己思考這些議題，或是跟朋友們發起討論，但不一定是這麼有邏輯性而討論性的，能夠使用一些邏輯性的方法去跟同學們討論其實蠻感動，很開心。我回家之後也都會跟朋友討論今天這堂課做了些什麼，大家都很羨慕我，也都會跟我討論自身的想法。總的來說非常感謝有這堂課也謝謝老師開了這堂富有深意的課程！以及感謝助教學姐的帶領還有組員們的合作~大家辛苦了ヾ(*´∀｀*)ﾉ

謝謝老師在課程最後還請我們吃餅乾! 下次有老師的課還要再選的吧挺～👍

謝謝老師這一學期的教導 很好玩 很開心嘿嘿嘿 下次還來

感覺課程設計很好 也不會有很大壓力

這堂課真的很棒喔！比預想的收穫還多！是這學期最喜歡的通識課！謝謝老師！

希望中山醫的性平中心閒閒沒事～

謝謝老師用心的規劃課程，這是我第一次運用老師給的分組開放式討論模式上課，收穫良多

謝謝老師每次都很用心的準備也謝謝助教的帶領讓比較害羞的我可以勇敢討論

**(3)** 教師教學反思

**A. 課程成效總結**

a. 學生能理解課程學習目標與重點，提升對性別主題的認識。(課程學習與滿意度量表)

b. 學生對不同的主題雖有不同的熟悉度、切身程度，對各主題的喜好度、主題切身性、理論度、實用性、觀念啟發…都有高評價。(課程學習與滿意度量表)

c. 學生的溝通能力與性別概念在後測出現關聯性(量表相關分析)。

d. 學生在後測對自身性別特質的覺察獲得提升(性別特質量表)。

e. 觀察到性別刻板印象概念下降趨勢(性別刻板印象量表) 。

f. 觀察到學生對自己的想法與情緒感受有更好的覺察。(討論觀察)

g. 觀察到學生能夠熱烈參與討論，勇於表達個人想法與感受。(討論觀察)

h. 觀察到學生能夠接納並尊重不同的意見，綜合衍生新的觀點。(討論觀察)

i. 觀察到學生在溝通的同理和社交能力有增加的趨勢。(討論觀察、溝通量表)學生在討論前的書寫風格由抒發感受與想法轉變為整合的知識(反思寫作)。

**B. 教學反思**

本課程成效顯著，根據授課老師與三位碩士班助教的觀察，結合課程評定問卷與量表測驗的結果，均顯示出學生們能夠清晰理解課程學習目標與重點，在課程中大幅提升了對性別議題的認識，並且在多次主題討論活動中培養了學生的溝通表達與理解的能力。他們不僅加強了對他人的想法與情緒的解讀，同時提高對自身情緒與想法的覺察，尤其在性別主題的討論中，更能夠從不同性別和不同的專業背景的夥伴所帶來的多元觀點，結合了自身的經驗，反思並整合出自己的性別意識，有更清晰的人我界線，既能夠尊重他人的想法，也能對自己的想法和感受更加的有自信。即便是在課程結束之後，相信學生仍能夠保有 ORID 焦點討論的思考架構和反思思維自我整合的能力，具有終身學習的能力。

**(8)** 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

儘管本課程整體而言達成預期的目標，在教學的過程與研究計畫執行的過程仍然面臨部分困難，在此彙整困難與建議和一些感想，以供後續參考。

a. 修課人數問題：由於本課程的主要教學方法採用焦點主題討論，以分組討論的方式來進行，儘管教學的成效非常好，然而，這樣的運作方式卻限制了修課人數，無法如同其他教師講授的大班教學一般衝高修課人數。

b. 研究樣本人數限制: 這是修課人數限制衍生的研究問題，參與人數過少，不利於統計檢驗。儘管如此，本研究仍然獲得許多重要的研究證據，以及有意義的觀察，有利於後續研究的規劃。

c. 人力與經費: 在本研究的焦點主題討論中，專業助教的帶領確保教學品質，臨心所研究生的專業發揮了關鍵作用! 感謝教學實踐計畫經費支援，使得本課程能夠成功建置，後續希望學校長期提供開課支援。

d. 學生性別比: 修課學生有 22 女 8 男，女生佔 73%，這個比例和一般的性別

課程相當。儘管男生人數較少，在實際的討論過程中，他們仍能提供多元觀點，喜得討論更加的熱烈有趣!未來希望有更多元性別的學生參與和討論。

e. 討論主題與課程步調: 本課程納入 7 個性別主題，基本上涵蓋了主要的性別議題，由於主題很多，在規劃上可用的討論時間有限，實際執行時發現在某些主題學生的討論非常熱烈、欲罷不能! 時間充裕有助於討論更深入，未來建議依照不同的討論主題特性，例如，議題熟悉度、主題切身性和討論熱烈程度，規劃較長的討論時間。

f. 成長性思維: 貫串整個課程的核心思維就是成長性思維，修課的是學生、老師是學者，每個人都在學習和進步!

## 二、參考文獻 (References)


史捷（2010）。大學生人格特質、人際溝通能力與愛情態度的相關研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學輔導與諮商研究所。

李美枝（1981）。性別特質問卷的編製及男女大學生四種性別特質類型在成就動機、婚姻、事業及性態度上的比較。中華心理學刊，23，23-27。

林邦傑（1981）。性別角色與自我防衛、生活適應、認知能力的關係。中華心理學刊，23（2），107-129。

林瑋芳、黃金蘭、林以正（2015）。中庸與轉念：以字詞分析體現中庸思維之情緒調節動態歷程。本土心理學研究，44，119-150。

翁開誠（1986）。同理心:多向度測量與相關研究。大洋出版社。

陳雅伶（2007）。大學生性別角色刻板印象與同性戀態度之相關研究 （未出版之碩士論文）。國立臺南大學輔導與諮商研究所。

黃曬莉（2012）。性別歧視的多重樣貌。黃淑玲、游美惠（主編）:《性別向度與台灣社會（第二版） 》。巨流圖書公司出版。

黃金蘭、張仁和、程威銓、林以正（2014）。我你他的轉變：以字詞分析探討大學生心理位移書寫文本之位格特性。中華輔導與諮商學報，(39)，35-58.

楊巧玲（2017）。性別平等教育議題有多重大? 從空無課程到正式課程。教育脈動，(9)，13-21.

Aspegren, K. (1999). Teaching and learning communication skills in medicine-a review with quality grading of articles. Medical Teacher, 21(6), 563-570.

Barnlund, D. C. (1970). A Transactional model of communication. In J. Akin, A. Goldberg, G. Myers, & J. Stewart (Eds.), Language Behavior: A Book of Readings in Communication (pp. 43-61). The Hague: Mouton & Co.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of consulting and clinical psychology, 42(2), 155-162.

Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. American journal of sociology, 106(6), 1691-1730.
Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of selected documents in psychology, 10, 85.
Disch, E. (2009) Reconstructing gender: A multicultural anthology (5th ed.). New York: NY: McGraw-Hill. ISBN9780073380063
Ernst, S. B. (1995). Gender issues in books for children and young adults. In S. Lehr (Ed.), Battling dragons: Issues and controversy in children's literature (pp. 66–78). Portsmouth, NH: Heinemann.
Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. Psychology of women quarterly, 21(2), 173-206.
Galdi, S., Maass, A., & Cadinu, M. (2014). Objectifying Media: Their Effect on Gender Role Norms and Sexual Harassment of Women. Psychology of women quarterly, 38(3), 398–413. https://doi.org/10.1177/0361684313515185
Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., & Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The first decade and beyond. In M. L. McLaughlin (Ed.), Communication Yearbook 10 (pp. 13-48). Beverly Hills: Sage.
Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., & Johnson, P. (2016). Speech Accommodation Theory: The First Decade and Beyond. Advance online publication. doi: 10.1080/23808985.1987.11678638
Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four levels (3rd).San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
Koshy, K., Whitehurst, K., Liu, A., Gundogan, B., Fowler, A., & Agha, R. (2017). How to succeed at medical interviews. International journal of surgery. Oncology, 2(6), e21. https://doi.org/10.1097/IJ9.0000000000000021
Pennebaker, J.W., Boyd, R.L., Jordan, K., and Blackburn, K. (2015). The Development and Psychometric Properties of LIWC2015. Austin, TX: University of Texas at Austin.
Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). Critical Reflection in Nursing and the Helping Professions: A User's Guide. Basingstoke: Palgarve Macmillan.
Talmon, A., & Ginzburg, K. (2016). The nullifying experience of self-objectification: The development and psychometric evaluation of the Self-Objectification Scale. Child abuse & neglect, 60, 46–57. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.007
von Hippel, C., Wiryakusuma, C., Bowden, J., & Shochet, M. (2011). Stereotype threat and female communication styles. Personality and Social Psychology Bulletin, 37(10), 1312-1324. doi:10.1177/0146167211410439

Williams, J. E., & Bennet, S. M. (1975). The Definition of Sex Stereotypes via the Adjective Check List. Sex roles, 1, 327-337.
Women, U. N. (1979). Convention on the elimination of all forms of discrimination against women (CEDAW). UN Women.
Zolot, L. (2003). The development of a measure of men's objectification of women. Unpublished manuscript, Illinois Wesleyan University.

## 三、附件 (Appendix)