

諮商心理訓練融入多元性別與社會正義單元 之實踐經驗探究*

葉寶玲

王大維**

國立屏東大學教育心理與輔導學系

本研究主要在探討將多元性別與社會正義單元融入諮商心理訓練之實踐經驗。研究分為兩部分：研究一聚焦於探討融入多元性別單元之影響，課程包含講座、閱讀與討論及性別自傳撰寫等活動。研究參與者為48名諮商心理科系研究生。課程後進行焦點團體訪談，並針對逐字稿與性別自傳進行主題分析。結果顯示五大主題：從衝擊到理解、反思自身性別經驗、肯定多元性別訓練的重要性、整合性別觀點與專業能力、及其他複雜感受。研究二在多元性別單元基礎上增加社會正義倡導訓練，課程除了講座外，包括反思校園性別不友善現象及設計倡導方案。研究參與者為30名諮商心理科系研究生，共完成八項性別正義方案並提交建議書給學校行政單位。課程後之焦點團體訪談逐字稿與性別自傳之主題分析包括四大經驗：性別偏見的覺察與覺醒、理解並體會多元性別者受壓迫經驗、提升性別相關知能、倡導行動中的體會。整體而言，兩個研究顯示多元性別單元對研究生具正面影響，加上社會正義訓練進一步強化其能動性，促使將所學轉化為行動。最後，針對未來在諮商心理訓練中納入多元性別與社會正義提出相關建議。

關鍵詞：多元性別、社會正義、倡導、諮商心理訓練。

* 致謝詞：本研究為國科會專題研究計畫「大學校園中的社會正義：以倡導與賦權觀點探討多元性別與性別友善方案的行動研究」（MOST 104-2629-H-364-001）之部分研究成果。特此感謝匿名審查委員提出寶貴意見，協助提升本文的品質。

** 通訊作者：王大維，email: wangtwdavid@gmail.com。

DOI: 10.53106/172851862025090074001

壹、緒論

一、諮商中的文化能力及性別敏感度之訓練

(一) 文化能力及訓練

心理師的文化能力是重要專業能力之一，亦屬於專業倫理的責任，心理健康專業人員有必要去了解多元服務對象的文化（Danforth & Wester, 2014）。近年來疫情讓遠距服務數量增加，同時也提高對專業人員多元文化能力的要求，期待能提供文化回應之服務（culturally responsive service），發展出具文化能力的實務（culturally competent practice）（Young, 2022）。Sue等人（1992）曾將心理師的文化能力分成三個向度：（1）信念與態度（beliefs/attitude）的覺察，即知道自己價值觀與偏見影響個案與諮商關係；（2）知識（knowledge），指對個案信念知識的了解；（3）技巧（skills），指在文化敏感態度下提供照顧與溝通的能力。Patterson等人（2018）將此三元模式進一步具體說明，覺察信念與態度為能了解個人偏見與假設，重視與自己不同的文化、個人的認同與經驗影響世界觀；知識是與種族、壓迫、權利有關的知識；技巧乃發展與應用與文化有關的介入方式與溝通互動。

Patterson等人（2018）指出文化能力之訓練包含傳遞文化與認同知識、探討改變的態度、覺察個人偏見，也涵蓋多元文化能力的種族同理心、色盲種族態度（colorblind racial attitudes）、多元文化經驗幾個層面。Bussema與Nemec（2006）認為文化能力訓練，知識層面要增進受訓者自己對不同文化的觀點、對歧視與壓迫經驗的觀點、觀點如何被窄化，學習如何談論文化，開啟談話的敏感，享受學習發現，增加文化覺察，接受個案教我們文化並與他們連結，進而增進療效。故文化訓練必須包含覺察，而非僅是知識層面增進。Tummala-Narra等人（2012）探究心理師、社工師及精神科醫師與少數族群治療工作能力，發現文化能力訓練對個人自我知覺文化能力有幫助，且能增進一般治療技術與多元文化概念化技術。Cadenas等人（2022）發現工作經驗能調節知識與覺察兩項文化能力，建議對服務特殊族群之專業人員提供培養文化能力之訓練與資源。

從上述來看，多元文化能力訓練對心理諮商人員甚為重要，然而文化能力包含面向甚廣，其中之一為性與性別。Anderson等人（2018）發現，心理師與女性、性傾向少數、及情緒疾患案主的治療同盟較差，顯示諮商人員在性別方面的文化能力需要提升。

（二）提升性別敏感度之訓練

心理諮商中存在許多性別議題，Owen等人（2009）認為心理師的性別能力也是專業能力之一，其研究發現，性別能力與治療結果相關。性別敏感訓練目的也在形塑性別意識，提升性別意識知覺能力，Robertson與Williams（2010）提出性別覺察治療理論，主張性別是心理治療的基本成分。心理治療要從社會與系統脈絡檢驗問題，說明性別偏見的負向結果。學者發展性別敏感取向治療（gender-sensitive therapy），如Kaslow與Carter（1991）及Cochran與Rabinowitz（2003）等人，都提倡採取性別敏感取向的評估與處遇模式，加入性別角色的觀點，關注治療服務特殊族群。性別敏感度指對性別的覺察、感受與反應程度。具備性別敏感度者能認知性別角色的扮演及期待、有覺察性別差異的能力、願意客觀對待性別問題，並能透過溝通傳達正確健康的性別意識。

性別敏感度不單只是指對於男女差異有所覺知，而更要對於性與性別有關的各種面向（例如性別氣質、性別認同、性傾向等）也能納入，亦即性與性別多樣性（gender and sexual diversity）或多元性別的敏感度。Boroughs等人（2015）建議學生接受多元性別之文化能力訓練，學習尊重、不歧視、減少偏見。也建議建立不同層次的訓練標準，將LGBT（lesbian, gay, bisexual, & transgender，同志或多元性別）個案視為社會上有價值的人，而非僅是次文化群體。

二、諮商心理教育中的多元性別訓練

（一）諮商訓練中之性別課程

國外諮商系所開設性別課程例子如Good與Heppner（1995）探究一門開設於諮商研究所的性別議題課程之成效，發現該課程能提升學生的性別知能，學生認為這些性別知能會促進自我成長，並有助於更了解性別問題的複雜性。然而這種成長也會伴隨痛苦和掙扎，因此教師能夠創造安全課堂環境並促進班級成員之間的高度信任是重要的。Choate（2009）則是開設碩士班諮商與女性議題課程，協助學生對女性案主倡導與賦能的角色上有所覺察。課程採取女性主義教學法，融合種族、性別及階級議題。修課學生被賦權為主動學習者與領導者，倡導也是課程內容一部份。

過往有許多將性別單元納入諮商研究所訓練課程中的例子，例如Brooks與Kahn（1990）融入五週的性別與文化單元，發現透過角色扮演、閱讀講義與期刊文章等活動，學生對於諮商歷程中所受社會、政治的影響更能覺察。Daniluk與Stein（1995）主張將性別議題納入諮商師訓練課程不僅具有倫理上的必要性，更應視為核心內容。

他們相信這些議題應被系統性地整合進所有訓練內容之中，才會有最好的效果，且教師在設計性別包容性課程時，應注意要能促進學生的自我反思、營造支持性的課堂氛圍。早期性別相關訓練著重在兩性關係及性別角色之探討，如今隨著多元文化諮商訓練走向倡導與推動改變的社會正義訓練，捍衛差異存在的必要性，開始正視多元性別與同志文化議題（Hope & Chappell, 2015）。

性少數個案求助易遭受歧視、拒絕及汙名化，也經驗到求助時的守門員缺乏知識或微侵略（microaggressions），因此需要教育專業人員有關性少數個案的經驗和獨特的健康照顧需求，減少對性少數個案的歧視（Powell & Cochran, 2021）。Mizock 與 Lundquist（2016）發現在對跨性別或非常規性別（gender nonconforming）個案（包括非二元性別及雙性人）提供服務時，心理師往往過度強調、忽略或汙名化，過度教育個案或過度主張權利，這些心理師的偏見與態度影響治療效果，有時候個案反過來需要教育心理師他們的認同與需求是什麼。

在諮商專業倫理上也強調心理師不得拒絕提供女同志、男同志、雙性戀、跨性別、酷兒及其他性少數族群個案服務。但目前諮商知能訓練較忽略多元性別與性傾向訓練，因此許多心理師尚未具備與性少數或多元性傾向個案工作。Gold 與 Hawley（2001）發現諮商研究所學生之性別平等、對性別少數族群認識並未比一般人更高，Chao 與 Nath（2011）及 Mizock 與 Lundquist（2016）則調查發現大學諮商心理師仍有傳統性別刻板印象，多元文化諮商能力也偏低。Shi 與 Doud（2017）則發現在一群學校諮商員中，有63%認為自己在諮商同志或多元性別案主方面的臨床訓練與督導不足，且仍有16%相信案主應該要將異性戀生活方式視為理想。Moe等人（2021）調查186位諮商專業人員，發現僅有16位（8.6%）曾在研究所修習過完整的同志或多元性別課程，8.1%曾在實習時接受過有關同志或多元性別議題督導，而有五位（2.7%）表示從未接受過任何相關的訓練。這些都顯示諮商研究生或心理師需要更多關於多元性別的學習，以覺察自身偏見如何影響諮商進行。

（二）多元性別議題課程融入諮商心理訓練

姜兆眉（2017b）主張諮商系所課程架構納入同志友善與多元性別訓練教育，研究發現多元文化諮商訓練受訓者理解與認識同志議題與多元性別，但敏感度還需要繼續提升。由此可知多元性別訓練在諮商心理師訓練過程中的重要性。王大維（2019）曾嘗試對社區機構的心理輔導人員實施多元性別肯定工作坊，結合認知層面的講授、情感層面的體驗性學習（真人生命故事分享）及技術層面的演練等元素，以提升諮商

人員對多元性別的能力。若要從行動上增能與裝備未來與多元與邊緣族群工作的專業知能，諮商助人工作者需先認識同志族群與性別議題，覺察和思考自身對性傾向沉默與隱藏態度，提升多元性別議題的認識，引發光譜式思考，挑戰二元區分的壓迫。

Whitman (1995) 曾設計五週同志諮商單元融入諮商課程，運用學生閱讀、撰寫課程心得、影片賞析、角色扮演、演講等多元教學法，發現能增進與同志諮商的策略以及對同志諮商的覺察。姜兆眉 (2017a) 則分享其在諮商研究所多元文化課程納入涵蓋多元、平等、社會正義等議題，所採用的教學策略與活動如對話、引用生活與時事例子、應用課程定向、書寫、體驗活動、連結個人生命經驗等。然而該文沒有提供評估分析，無法得知課程成效如何。張曉珮與李宜蓉 (2018) 則針對諮商研究生設計40小時多元性別訓練，發現可增進學生對於同志相關知識、覺察刻板印象及提升同理、傾聽、資訊提供、系統合作與倡導、運用媒材等技能，但該課程著重在性別意識提升，並無納入社會正義倡導訓練。

諮商訓練過程中納入性別的訓練有些是透過獨立開設一門課程，例如研究者於大學院校課程資源網查詢111學年有屏東大學、彰化師範大學、臺南大學、及臺北市立大學等校諮商與輔導相關研究所開設「性別關係與諮商專題」、「性別關係與教育研究」、「性別與諮商研究」、「性別議題研究」等課。另一種方式則是獨立的工作坊形式 (張曉珮、李宜蓉, 2018)，較少有研究將多元性別議題融入既有的基礎諮商訓練中。

「性別融入教學」係指將性別平等理念、目標與概念，融入和轉化為課程目標 (莊明貞, 2003)。此概念是國內性別平等教育課綱所使用之語彙，主要是教育部於九年一貫課程綱要將性別平等教育訂為重大議題，並建議國中小教師應將之融入普通學科領域的課程中。國外的性別平等教育並不特別著重課程的轉化設計，而是將性別觀點帶入教育 (integrating gender into education) 並關注多樣的議題 (王儷靜, 2013)。黃政傑 (2005) 認為議題融入課程大致有五種型態，包括：(1) 專門教學型態：將議題作為獨立科目，通常適用於高等教育，因為這些議題需要深入學習。

(2) 附加型態：在現有學科中增加新興議題，可以是獨立單元或分散於多個學科中。(3) 融合型態：將新興議題納入現有單元中，進行更細緻的教學。(4) 課外活動型態：透過校外活動 (如專題演講、競賽等) 來融入議題。(5) 潛在課程型態：利用校園環境和教師行為進行隱性教育，例如透過環境布置和制度建立來影響學生。目前國內高中及國中小學現行的108課綱有對於19項欲融入的議題 (例如性別平等教育議題) 訂定具體的學習主題及實質內涵 (教育部, 2020)，並可採用「融入式」或

「主題式」兩種方式來實施。前者為將欲融入之議題融入於各領域學科之中，比較接近前述的「融合型態」；後者則是利用獨立的時間進行完整的單元之教學，比較接近前述的「附加型態」。由於本研究實施的對象為研究所層級，並無像108課綱有完整的學習主題及實質內涵，且實施的方式為於既有諮商課程之外，加上數週聚焦在多元性別議題的單元，並運用閱讀、自我探索、影片、演講等多元的授課方式，以提升學生對於多元性別議題的認識與敏感度，因此比較接近「附加型態」的課程融入。

三、社會正義諮商與倡導

(一) 社會正義諮商

前述文獻提醒諮商教育工作者多元性別敏感度在諮商訓練的重要性，但晚進學者認為只有敏感度可能不夠，必須要將社會正義要素納入。社會正義是目標也是實踐過程，主要讓人人都有平等的機會獲取資源，有機會參與影響個人的政治或法律建立過程。Collins等人（2015）將社會正義定義為一種能力或價值，指不分種族、宗教、性傾向、社經地位、性別、年齡，社會提供個人、家庭、社區、團體或國際社群公平的處遇，相同的利益、資源和機會。

過去科學家一實務工作模式關注個案層次，但社會正義諮商關注的是平等、自主、相依共存、社會責任之社會層次（Vera & Speight, 2003）。Lewis（2010）認為社會正義諮商能力有別於多元文化諮商能力，更強調對個案、機構及系統進行倡導。Goodman等人（2004）將社會正義當作學術和專業行動，從女性主義多元文化諮商理論衍生出持續自我檢視、分享權力、發聲、意識覺醒、強調優勢、提供案主自助技能等六個社會正義諮商原則，用以協助處於社會不利與邊緣的族群。Dahir 與 Stone（2009）認為社會正義諮商代表典範轉移。諮商心理師具備多元文化能力不足以協助少數族群達成其需求，尤其是諮商心理師工作場域擴大到法院、戒治單位、醫院各場域，進一步突顯績效責任、文化考量、系統改變代言等新角色的重要性，讓社會正義重新受到矚目。

許多研究試圖了解學生對於社會正義的興趣與承諾（Miller & Sendrowitz, 2011），社會正義興趣指對於社會正義活動的喜好，社會正義承諾指對正義倡導行動的投入。Beer等人（2012）發現目前諮商研究生之社會正義承諾低於理想。社會正義承諾受環境的支持、繼續教育、督導、師長、父母與同儕影響（Caldwell & Vera, 2010; Miller & Sendrowitz, 2011），學校教育為重要影響管道。Collins等人（2015）發現多數研究生缺乏對社會正義的關注以及倡導。此外，社會正義態度與繼續教育積

分、接受多元文化督導時數、督導品質、心理師年資有關（Ceballos et al., 2012）。如何將社會正義放入教育與督導之中，是尚待努力的方向。

（二）社會正義倡導

面對社會正義諮商趨勢與諮商心理師的新角色，諮商實務工作者亟需針對阻礙個人、家庭、社區與社會的不公不義現象發聲（葉寶玲，2016）。社會正義之學校環境形塑，乃是諮商心理師成為學生、教師、家長在公平、壓迫、歧視議題上的倡導代言人的最根本任務，畢竟多數諮商心理師在校園提供心理服務，需要努力縮短種族、社經地位或背景不同學生的差距與鴻溝。社會正義諮商的社會正義、多元文化、國際化、倡導、領導五個使命中，「倡導」為社會正義諮商研究之重點（Bemak et al., 2011）。倡導乃對於社會中受壓迫與邊緣者，說明公平的議題，敏銳覺察這些人的經驗與觀點。Bradley等人（2012）指出社會正義倡導廣義是指賦能個案、社區合作或是個案、社區及政治倡導的代表。社會正義倡導對於諮商研究生未來和少數族群案主工作，是不可忽視的重要承諾與行動，諮商心理師需要敏銳覺察社會中受壓迫與邊緣者的經驗與觀點。社會正義諮商相信公平的世界要關注壓迫、權利、歧視對心理健康的影響，目標在透過社會倡導建立權力與資源的公平分配，確保每個人可以有資源過好生活（Chang et al., 2010; Kiselica & Robinson, 2001）。

四、社會正義與諮商心理訓練

諮商心理教育者有義務協助學生建立社會正義原則的知識與覺察，成為未來校園與社會的倡導者、領導者、教育者或協調者，發展出諮商實務上應用的工作架構（Dixon et al., 2010）。多數學生對於社會正義的知覺來自課程，透過課程改變態度和獲得知識，但較缺乏對社會正義的關注及倡導實踐（Collins et al., 2015）。Miller 與 Sendrowitz（2011）發現95%的諮商博士生至少修習過一門融入社會正義概念之課程，顯示博士班較有機會接觸社會正義概念，但碩士研究生的機會或資源可能較少。

Arczynski（2017）在博士班團體諮商課程透過講述、閱讀、反思、團體、小組討論與報告，來探討多元文化社會正義概念。Lewis（2010）建議在實習前、中、後階段，協助學生發展與案主之互動正義、參與觀察機構之程序正義以及在評估或介入與督導過程的分配正義能力。Glossoff 與 Durham（2010）建議督導與受督者討論文化與權力議題，檢查權力、階級、能力、壓迫和倡導對諮商之影響與介入策略。社會正義與倡導概念運用到實習與督導漸成趨勢。

Burnes 與 Manese (2008) 提議放入課程目標、定期評估學生社會正義承諾、教導社會正義知識與培養社會正義態度以及教導不同層次的社會正義工作技巧。Burnes 與 Singh (2010) 建議在教學大綱放入社會正義主題以及閱讀教材、鼓勵反思對社會正義的態度、撰寫社會正義反思札記、評估自身社會正義能力、從社會正義角度檢視教室外的系統、對邊緣化族群設計社會正義活動、使用社會正義相關量表或指標評估自己、進行權力分析、成立社會正義興趣團體等。諮商課程中社會正義概念的學習也常見於服務學習服務課程中，如Ali等人(2008)發現透過服務學習課程閱讀、反思、辯論方式進行後，學生在評估與接案時遭遇許多障礙，但在反思理想與案主真實生活的落差後，重新調整對社會正義的看法。Bemak等人(2011)提出將社會正義諮商融入服務學習，包含對社會正義定義產生共識，課程討論中提升社會正義的認識，生活中檢視社會正義承諾，澄清社會正義工作對於諮商心理訓練與課程的重要性、機會與挑戰，及透過實習進行社會正義工作，發展出課程外的實踐方案。

目前已有些諮商教育學者建立社會正義倡導理念，如Mallinckrodt等人(2014)之科學家—實務者—倡導者模式，認為倡導可從個人、團體、組織和社會層次，檢核潛在的障礙，包括個案倡導與系統倡導。Toporek等人(2009)提出個案賦能、社區合作、公眾資訊、倡導、系統倡導及社會政治倡導六種倡導能力，Singh等人(2010)則提出發掘權力結構、意識覺醒、開始困難對話、建立正向關係、教導自我倡導、舉證忽視社會正義、教育他人七個倡導主題。上述西方所推動的社會正義諮商是否適用在臺灣，是諮商專業必須關注，亦為本研究目標之一。國內學者趙淑珠(2018)建議諮商心理教育積極回應社會不同族群需求，創造多元友善環境，但是目前尚少有人探究對於諮商科系學生提供社會正義或倡導之訓練，僅有王冠生(2015)在通識課程開設多元文化社會正義課程，目標在培養民主素養、批判思考、理性溝通、關懷他人、公民參與能力。雖其實施課程及研究對象與本研究不盡相同，但其使用議題討論與觀察訪談弱勢族群教學方式可做為課程設計之參考。

本研究在研究二的部分特別加入社會正義元素，其課程設計亦依據上述重點及原則，旨在讓學生理解性別少數族群經驗、覺察自我的性別偏見與刻板印象，並澄清自己的價值觀與態度。同時透過撰寫自傳，讓他們說出受壓迫的故事經驗，從中覺察到曾遭受到的歧視。在後續的性別行動計畫書的撰寫與執行中，主要以校園為倡導場所，從個人到組織的方向出發，檢視潛在的性別友善議題。學生不只是單向的知識接收者，而能與教師分享權力並相互合作；如此可能得以被充權(empowerment)且更正向看待自己，從實踐過程達到意識覺醒，最終校園更加性別友善與平權。

綜上所述，本研究目的即在探討多元性別及社會正義訓練對於諮商系所研究生的影響。研究一旨在了解「多元性別」單元融入諮商相關課程之經驗與影響；研究二旨在了解「多元性別及社會正義倡導」單元融入諮商相關課程的經驗與影響，以及提交方案倡導行動之阻力與助力。

貳、研究方法

本研究採質性研究，透過焦點團體訪談，蒐集研究參與者在課程活動後的主觀知覺，包括對於活動之經驗、感受、想法及意義資料，並加以歸納分析。研究分為兩部分：研究一為探究「多元性別」單元活動之成效，主要採用女性主義教學方式，探討多元性別主題訓練對於諮商研究生之影響。研究二為探究「多元性別與社會正義倡導」單元活動之成效。兩研究執行時間相隔一學年，研究參與者為不同的學生。研究者在執行完研究一後發現，研究參與者僅停留在認知上的學習，故於研究二設計時，加入社會正義教學方式，強化學生在認知學習之外，以行動實踐增進反思。兩研究之在單元名稱、目標、時間、對象、教學理念、活動、演講主題項目的對照如表1所示。研究二比研究一多增加了社會正義倡導內容，修改活動目標，同時做幾項調整，如：與研究二任課教師協調後，活動時間減少一週，僅在週間進行；活動對象減少一個班級，僅包含日間碩士班；活動類別則保留研究一中的講述、演講及性別自傳撰寫三部分；並在參考研究一學生回饋表上的意見後，刪除講義閱讀、減少一場演講，並加入倡導方案設計與提交活動。

一、研究一

(一) 研究參與者

研究參與者來自某校心理相關研究所碩士班選修「諮商理論」、「諮商實習」課程一年級學生 ($n = 22$)、在職碩士專班一年級學生 ($n = 6$) 以及日間碩士班二年級學生 ($n = 20$)，共48位諮商研究生。其中，男性19人、女性29人，平均年齡約31歲。焦點團體訪談時，將研究參與者維持原修課的班級，共分為A至E五組，每組六至11人不等；其中，有兩位外籍生（澳門、馬來西亞）。納入不同身分背景之研究參與者，除了讓訓練提供更多學生使用機會，也可以了解不同背景者對方案之多元回饋。

(二) 活動設計

研究一的活動設計（見表1）主要是參考Ropers-Huilman（1998）五項女性主義教學（feminist teaching）：（1）經驗是知識有效的來源，班級中個人與團體的經驗都是重要的；（2）研究與學術上的知識也是重要的，學生被鼓勵去對照個人經驗與學理；（3）透過互動，學生覺察性別／種族／社會階級／性傾向等因素交互影響學習結果；（4）開放的討論教室中師生的權力關係；（5）教室中所作的對社會改變有幫助，所以倡導也是教育過程的一部份。

表1

研究一與研究二單元設計對照表

	研究一	研究二
融入單元	多元性別	多元性別 + 社會正義
活動目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升研究生對性別現象之關注與諮商研究生對諮商與心理治療理論與實務中性別意識與性別之敏感度。 2. 解構諮商與心理治療理論與實務中性別刻板印象之迷思，增進未來諮商工作中性別平等的素養。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升諮商系所研究生對校園性別公平現象之關注。 2. 覺察大學校園中的性別不平等來源以及性別歧視狀況後能適當的介入與面對。 3. 建構學生對於性別友善環境的思維，增進學校生活中性別平等的素養，透過設計「性別友善」之性別正義方案以及提交、對話。
活動時間	五週	四週
活動對象	48人	30人
活動理念	女性主義教學方式	女性主義與社會正義教學方式
活動類別	講述、演講、閱讀討論、性別自傳	演講、講述、倡導活動、性別自傳
演講主題	跨性別者生命故事、同志生命故事、校園諮商與性別、社區諮商與性別	性別與研究、性別主流化與性騷擾、跨性別生命經驗分享
研究者角色	研究者（第一作者）同時擔任原諮商課程教師	研究者（第一及第二作者）均無擔任原諮商課程教師，授課教師為兼任教師

上述原則被統整到性別議題諮商課程班及活動中，鼓勵師生共構知識，強調情感與經驗性學習，在課程中提供訓練內容，反映出參與者的性別／種族／社會階級，注意到他們生活的社會脈絡，提升對性別議題的覺察和敏感度（Haddock et al., 2000; Hicks & Cornille, 1999）。其目標乃提升對性別現象之關注與敏感度，解構性別刻板印象之迷思，增進未來諮商工作中性別平等的素養。

（三）研究程序

研究一之研究程序為蒐集、閱讀文獻與設計研究及單元方案、討論和分工、邀請講座講師及協同研究者、聘用研究助理等準備工作；取得研究同意書、實施單元活動與活動回饋表整理。演講主題的選擇上，依據活動目標選擇多元性別主題以及考量研究生將來在校園及社區諮商實務將會面對的性別議題。分析的資料主要包含焦點團體訪談、課程期間撰寫之對成長至今性別探索之性別自傳，研究參與者共分五組進行焦點團體訪談。研究一之訪談問題為：活動方面（談一談你對於跨性別講座、同志講座、校園諮商講座、社區諮商講座的心得和想法）、閱讀討論方面（談一談性別角色期待與性別角色衝突、諮商師與案主適配性、跨性別案主諮商、性別與心理疾患及性別與督導文章閱讀後小組討論的心得和想法）、談一談你對撰寫性別自傳的想法和感受。

資料整理乃將訪談錄音檔轉謄為逐字稿。研究一之研究結果引文編號（焦1 - A07）表示研究一的焦點訪談逐字稿內，A組編號07的研究參與者之發言。引文編號（傳1 - A03）表示該引文出處為研究一性別自傳資料中，A組編號03之研究參與者所撰寫的。資料分析過程，依據主題分析法，閱讀焦點團體逐字稿、性別自傳內容，劃線後採取內容分析出類別，再與協同分析者一起進行討論，取得共識；最後，統整所分析的資料進行對照與撰寫成果報告。

在研究倫理部分，在實施課程前對於學生說明目的與過程並簽署研究同意書，所有修課同學都同意參與焦點團體訪談，並將訪談資料及所撰寫的性別自傳提供研究者做為分析之用。兩位作者均為諮商心理學博士，曾發表質性研究，本身對性別少數族群的關注，除了性別主題教學、與不同性別及性傾向案主進行諮商，也主動支持諮商專業倡導活動。第一作者主要為研究設計者、訪談者與分析者，同時也具教學者的角色，第二作者則未實際參與教學，主要負責資料分析、重新組織文章架構與改寫。協同分析者為一名曾進行過質性研究之女性碩士班研究生，協助資料分析。

二、研究二

(一) 研究參與者

研究參與者為某校心理相關研究所碩士班選修「諮商理論」、「諮商實習」課程一年級 ($n = 22$) 及二年級 ($n = 8$) 研究生為對象，共30人。其中，女性17人、男性13人，年齡自23至65歲；諮商組研究生共20人、臨床組研究生九人、一般心理學組研究生一人。焦點團體訪談與方案設計時，考量小組討論需要共同時間因素，由學生自行形成組別，共分為八組。

(二) 活動設計

研究二根據Paulo Freire (1982/1985) 提出之社會正義教學，強調師生之間平等進行對話，提供知識和技巧以進行倡導。本研究中單元設計 (見表1) 參考Toporek等人 (2009) 提出的六種倡導能力，主要是進行校園倡導一項。同時也參考Singh等人 (2010) 提出的七個倡導主題，透過演講讓學生發掘權力結構、意識覺醒，小組代表提交建議書過程開始困難對話，撰寫方案時舉證忽視社會正義的部分作為建議書重點。以Mallinckrodt等人 (2014) 之科學家—實務者—倡導者模式來看，本研究二之倡導乃從個人、團體、組織層次進行，檢核潛在的障礙，進行系統倡導。

研究二之活動目標除了增進研究生的性別知能，也探討社會正義、賦權、倡導等概念，以增進社會正義倡導的知識和技術，進而擴大檢視校園中性別少數族群所處環境，覺察性別不平等來源及歧視後，設計學校本位的「性別友善」社會正義方案，採取倡導行動，提交建議書到相關單位。

(三) 研究程序

研究二之研究前準備，如確定研究問題與架構、蒐集資料與設計研究、擬定課程方案及修正計畫、準備課程教材與相關資料、召開兩次研究說明會，針對研究參與者與課程任課教師詳細說明本研究的目的、與參與研究受益與貢獻。執行活動包含進行性別偏見與歧視、性別覺察、跨性別者生命故事分享演講、社會正義方案設計與小組代表當面提交建議書給行政單位主管並取得回覆。演講主題的選擇上，依據活動目標從研究、臨床及個人生命故事層面安排講者及主題內容。

資料蒐集部分，第一作者進行每場一至一個半小時的小組焦點團體訪談，研究二焦點團體訪談問題包含本研究中各活動 (性別偏見與歧視、性別覺察、跨性別者生命故事分享三場講座、性別自傳撰寫、社會正義性別活動方案設計與建議書提交回應)

的觀點與感受。訪談後將訪談錄音檔謄為逐字稿。

資料整理與分析方面，研究二之研究結果引文編號（焦2 - A07）表示研究二的焦點訪談逐字稿內，A組編號07的研究參與者之發言。引文編號（傳2 - A03）表示該引文出處為研究二性別自傳資料中，A組編號03之研究參與者所撰寫的。資料蒐集主要為焦點團體訪談、性別自傳、性別活動方案。資料分析採取Braun 與 Clarke（2006）之主題分析法（thematic analysis）編碼，反覆閱讀與熟悉訪談逐字稿、性別自傳內容、先做概念編碼形成主題與類別後撰寫研究結果，與研究者在研究過程之反思對照後撰寫研究結果。

關於研究倫理部分，有關參與研究及提供資料分析之同意書簽署部分同研究一。由於研究一的課程設計採取女性主義教學，但研究者（第一作者）擔任教學者後，感受到與研究者的雙重角色，在教學評量與權力關係上易有衝突。研究二採社會正義教學，此種教學法與女性主義教學都重視師生之間的平等與對話，故於研究二調整為研究者不擔任教學者，而選擇邀請由其他教師教授的班級學生參與研究，以避免多重角色的影響，且能減少由上而下的教師權威對學生帶來的壓力。其他部分，如兩位研究者的角色分工及協同分析者之協助，與研究一相同。

參、研究結果

以下分別說明參與者在參加融入「多元性別」單元（研究一、二）、及融入「多元性別與社會正義倡導」單元（研究二）於諮商課程後之分析結果，並統整與比較各項活動的收穫與發現。

一、研究一：融入「多元性別」單元

（一）從衝擊到理解

1. 認識跨性別者生命歷程後的衝擊

參與性別與諮商座談後，有的同學表示十分佩服講師有勇氣揭露，「問過他們，有沒有考慮過要去做一些『性別重置手術』來讓自己感覺上比較不一樣，他說他覺得他不需要去做這樣手術來強調自己的完整，我對他們這麼強烈的意見跟想法，我覺得很特別也很有勇氣。」（焦1 - E12）、「他自稱他是男不男女不女，在他的身上，可是他自我認同的很好，我是覺得這一點我非常的佩服他。」（焦1 - C06）。

2. 藉生命經驗分享理解同志不被接納的經驗

參與性別與諮商座談後，多數學生發現同志與家人溝通可能遭遇反彈，與社會體制對抗的挫折經驗似乎不可避免而感到難過，「他是承受了很多社會的壓力所以才要去這樣做，讓我們知道說其實有時候他們的立場是他們承受了很多痛苦跟不能直講的話，那一場就是讓我更能理解他們的想法。」（焦1-D01）。有的學生進一步想了解家人對同志的態度，「回去跟我媽討論這件事情，沒有想到我爸媽那個反應蠻激動的。如果你的女兒是『同志』你們會怎麼樣，然後頓時家裡就是冷空氣凝結，他們就說可以不要鬧嗎！」（焦1-C07）。

3. 驚覺學校與家庭教導性別議題的落差

參與閱讀與討論後，學生深切感受到學校與家庭對性別認同的觀點衝突，「學校告訴學生們是一些性別平等的一些東西，其實這些學生回到家裡以後，可能家長帶給他們的又是跟學校就是可能說的是不一樣的。」（焦1-D08）。學校與家庭落差之外，也發現家庭中有世代的落差，「年輕一輩的會比較多東西學習主要還是從父母啊家長那些來的，那如何改變父母家長及老師那種老一輩的觀點會比較重要啦！」（焦1-D04）。

（二）反思自我性別經驗

1. 理解社會文化影響自己性別概念

學生發現自己在性別相關議題上受到社會文化影響很大，「我沒有受到很大的壓迫啦，可是後來我回想起來我覺得好像有一些不平等的待遇。」（焦1-C05）、「我們人都是生活在社會化的就是社會期許下的性別，然後這些社會的期許會造成當我們有些精神疾病的人，例如說男生啊可能就是比較偏向暴力的，女生可能就是比較偏向情感性。」（焦1-D07）。有些學生肯定檢視性別偏見有利未來諮商工作，「要增加不同性別的觀念認識跟包容，察覺自己對於性別一些偏見，不對個案造成二次傷害。」（焦1-C01）。

2. 探究性別概念受到社會、學校的影響

從撰寫性別自傳中，學生發現自己性別概念背後脈絡與影響，「我發現從小時候開始，包括所受的教育、周圍發生的事件以及社會期待，各種的因子慢慢的建構出了我對性別的概念。」（傳1-A12）、「性別的概念中包含著許多傳統的刻板印象，也缺乏很多對於性別議題的瞭解。」（傳1-A12）。

3. 統整自己與性別觀念的形成與解構歷程

從撰寫性別自傳中，許多學生將自己的生命中與性別相關事件、信念加以統整，鬆綁刻板性別信念，「透過撰寫的過程慢慢地將之彙整、統理，使我有一個清楚且明白的性別知識架構。」（傳1-A21）、「原來自己受到家庭文化的影響這麼深，一些刻板的、固化的、僵直的思想。」（傳1-B19）、「在自然之下拉近不同性別的距離。」（傳1-B09）。

4. 感激父母在成長過程對自己性傾向的接納

撰寫性別自傳後，有的學生感激父母親並未持有刻板性別角色觀點，能給予空間發展自己，「父母們並不會因為我本身的性別而對我在行為、舉止上而有所要求與限制，他們讓我有能夠自主選擇的權利。」（傳1-A06）、「寫自己的性別自傳時，我發現了從小被壓抑的部分，也瞭解到自己父親包容的部分。」（傳1-B04）。

（三）肯定多元性別訓練的重要

1. 肯定對性別少數族群需增加認識

參與性別與諮商座談後，雖然有學生不認為需要特別去了解性別少數族群，因為「自己的朋友就有『同志族群』，所以好像不用特別邀請人家來專題演講，我們其實對這個群體就已經熟悉了。」（焦1-E01），但多數學生透過活動思索自己對少數族群認識不足，肯定多接觸與多了解的必要，「覺得學得還不夠，就是還不夠能夠真的能夠理解他們。」（焦1-D01）、「還是有很多人受到壓抑，我覺得應該要去注意的是這一些人。」（焦1-D08）、「我們可能對於這個性別的議題多去接觸跟有更大的了解，才有辦法符合這個市場的需要這樣子。」（焦1-C01）。

2. 肯定助人者需要覺察自己的性別觀

撰寫性別自傳過程，學生體會到助人者覺察自己對性別的態度，將有利未來的工作，「對性別的態度要更加寬廣與多元，覺察自己更是必須的。」（傳1-B14）、「給自己一個反思的機會重新探索『我』的性別生成，未來自己在面對相關議題時有更寬廣和客觀的角度來面對個案。」（傳1-B15）。

（四）整合性別觀點與諮商專業

1. 思索案主與諮商心理師性別的適配性

閱讀與討論活動後，學生對諮商心理師職業與性別的關係有所澄清，「一個女性的個案的時候，不見得就是女性諮商心理師才對他比較有效。」（焦1-C05）、「有

些人一聽到是女諮商心理師就不願意了。」(焦1-A05)、「就像我現在在對女生的時候會不自覺得會比男生稍微溫柔一點，那我對男生的時候會多少就是講話比較直接，比較就是大家說比較富有一點攻擊性。」(焦1-A21)。

2. 厚實性別與疾病診斷相關的知識

學生討論心理困擾與性別的物質使用問題時體認到，「我們都生活在社會期許下的性別，然後這些社會的期許會造成當我們有些精神疾病的人不同的症狀發生，例如說男生啊可能就是比較偏向暴力的，女生可能就是比較偏向情感性，然後就是這也進一步就是有說到說男生的自殺率成功率會比較高，因為他們會採取比較激烈的手段。」(焦1-D07)。有的學生在醫院工作體認到疾病分類下看見的性別差異，「我本身待的病房管理就從性別分類，男性病房就是暴力衝突比較多。」(焦1-D01)。

3. 對社區中與性別多樣化的案主工作感到既興奮又有挑戰性

社區諮商能面對到多樣化的個案，包括各種性別身分者，多數學生覺得講師分享實務工作擴大了視野，「第一次看到這麼豐盛的東西，我算是眼界開了，因為一直很想去參與這樣的課程學習，雖然我們沒有親自去操作，可是好像有這個方面的視野有打開了一些。」(焦1-C06)。學生也理解到進入社區諮商工作可能面對多樣的性別族群可能觸碰到個人議題，需要先做自我的反思與整理以免干擾工作效能，「會面對到很多自己本身的議題。」(焦1-D08)。

4. 意識到督導也需要性別的訓練

參與閱讀與討論後，學生體會到督導也需要在性別議題上有所學習和解構刻板印象，「我是從來沒有考慮過想像到原來督導也會有性別的問題，就是看過這篇論文就是覺得我也有一點震驚驚訝。」(焦1-A16)、「一直覺得說像性別的這個議題在督導方面可能不會出現，因為我覺得他們可能就是比我們比較專業，我把他想的太過神聖。」(焦1-A15)。

(五) 其他複雜感受

有的學生在認識跨性別者生命後，出現一些困惑與擔心，一方面覺得活動衝擊很大，刺激自己思考平日沒特別想到的性別刻板印象與少數性別族群受壓迫現象，「就是法律規定什麼社會規定什麼，那我們就去遵循。」(焦1-C03)。另一方面則出現擔心或困惑的感覺，「見到『跨性別』者依然覺得不舒服，我不了解我是在抗拒或厭惡。」(焦1-A05)，「很怕說這次如果我問出來的問題會不會讓他覺得我在性別歧

視。」（焦1-A17），呈現出複雜的感受。

二、研究二：融入「多元性別與社會正義倡導」單元

（一）性別偏見的覺察與覺醒

1. 從家庭與親密關係中的性別偏見開始性別覺醒

無論從性別自傳或是在焦點訪談中，學生都能從成長經驗的回顧中察覺來自原生家庭所傳遞的性別偏見，例如重男輕女的價值觀，「媽媽有一天告訴我，爸爸曾對她說過如果我是男生，那該有多好。」（傳2-D04）；有些則是固著的性別刻板印象，「我爸他是個比較古板的人，遇到路上有人開車技術不好，他就會說『這一定是女生開的』。」（焦2-F03）；另外家人也會因為性別而對於參與者的行為舉止或生涯選擇有所限制，「爸爸媽媽都會說你怎麼沒有女生的樣子，你怎麼都不留長髮。」（焦2-A03）、「長輩仍是不免在言語或是舉止男生在選擇大學科系要以有出路為主，女生則是隨便選。」（傳2-A04）。有學生則是發現在當前的親密關係中也是深受性別偏見的影響，「問了男朋友我去讀博士好不好？然後他就說好，隨便妳。我就說，那家事都你做，他就『啥！？』，高八度音。」（焦2-C01）。這些覺察可能讓參與者更加清楚，自己若要能發展出性別平等意識，可能必須與原生家庭或親密關係中提升自我分化，一位學生的描述非常鮮明，「知道自己是女生的時候我是大哭的，在我心中當女生是有很多限制的，不能大叫、坐椅子的時候腳不能張開開，各種限制讓我覺得當女生是很悲慘的事情。」（傳2-A03）。或許這正是一種性別覺醒的開始。

2. 反思校園中的性別歧視

在回顧自己的性別經驗時，另一個學生經常提及性別偏見或歧視性的言語，則是來自於學校的教師，「老師告訴我們女生要矜持、乖巧、端莊、淑女才是好女生。」（傳2-A03）、「大學導師竟說：很簡單啊！當考試時，妳們就把胸部拉低，裙子拉高，這樣教授就會看妳們的胸部和大腿，不會抓妳們作弊。」（傳2-B01）、「上學的時候搬書，男生就一定是一排這樣去搬，『男生當畜牲用』。」（焦2-F05）。這樣的反思代表學生不再是完全順服於權威人物之下，而開始能帶著批判的觀點挑戰他們。

3. 性別敏感度與能動性的提升

有學生提到在上課之後會注意自己平時生活中是否顯露歧視，「平常講話或是做決定的時候，會特別去想說自己有沒有性別歧視。」（焦2-D03）。也有學生較有能

動性 (agency)，慶幸自己可以跳脫刻板的性別角色之束縛，「我就不太受性別的束縛所以覺得自己還滿幸運的。」(傳2 - E02)。雖然這類比較有性別平等意識的展現不必然一定是訓練帶來的結果，也可能是其過往經驗累積而成的。

(二) 理解並體會多元性別者受壓迫經驗

1. 理解多元性別者的處境

性別與社會正義倡導演講後，有的學生表達更能了解跨性別者得不到家人接納的痛苦，主張包容多元族群，「得不到自己父母親支持的時候，其實對他來講走這段路會是很辛苦的。」(焦2 - A04)、「社會其實是多元的，其實他們是不該被壓抑的。」(焦2 - D01)。有的學生因此想要學習如何協助性別少數者，「思考說，假如自己身邊有這樣子的人的話，那我可以怎麼樣去幫助他。」(焦2 - D02)。

2. 在職場中真實體驗到性傾向歧視

有的學生回顧自己因為隨身用品的顏色而被質疑過性傾向，「記得第一件粉紅色襯衫，第一台桃紅色MP4，第一個粉紅色包包，第一支桃紅色手機，還有許多大大小小的生活用品，每當周遭的人看見這些物品時總是以訝異的口吻提出一些疑惑。」(傳2 - D04)，不僅是性別氣質或性傾向的微侵略，有學生則是在職場上目睹性少數族群同儕因其性傾向而遭遇到不平等的待遇，「應徵面試者中有一位也是『同志』，在被他錄取後他很坦然的向公司表明他的性傾向，但就直接開除他。」(傳2 - F03)。這些發生在自己身上的經驗讓參與者更能感同身受性少數所遭遇的壓迫。

(三) 提升性別相關知能

1. 從媒體中強化學習性別議題的動機

性別與社會正義倡導演講講師透過電影劇情與歌曲生動講述性別盲、性別主流化、女權概念，引起學生學習動機，「介紹了很多電影也讓我想要透過電影去了解『性別』。」(焦2 - F03)、「從那個歌裡面的歌詞我感受到女性在家庭中所扮演的角色負荷實在很大。」(焦2 - E05)。

2. 能以研究做為支持性別肯定立場之證據

有的學生覺得性別與社會正義倡導演講中提供的實證科學研究證據可以讓人改變對性別的觀點，「數據我覺得蠻有意義的，因為很多性別議題，有些人是因為不了解而反對。」(焦2 - D01)、「研究讓我知道幾歲的時候有性行為或是對自己的性傾向有疑惑。」(焦2 - B02)。

(四) 倡導行動中的體會

1. 感受方案設計的阻力與助力

演講活動後，研究者講述社會正義與倡導概念以及方案設計，讓學生分組進行方案設計，從問題描述、為何需要解決、如何解決三個向度思考與設計倡導內容與活動。學生共完成八份校園性別正義方案，主題為「教師性別意識開展與實踐」、「提升性別語言素養」、「性別標誌多元化」、「學校行政單位與性別比例」、「大學校園中性少數的環境關懷」、「校園之性別友善廁所」、「轉轉彩虹週」、「飄揚的彩虹旗」。建議書分別提交給諮商中心主任三份、總務主任三份、秘書室主任一份、學務處生活輔導組組長一份，回覆與結果歸納說明如下：

有的學生覺得興致勃勃，「針對所謂的性平正義方案，其實我們這一組討論的東西，討論的很熱烈，是很有趣的啦！」（焦2-D06），但是也有的小組感到困難，覺得思考膠著，「不太知道從哪一個方向下去下手，難以找出問題來設計。」（焦2-A02）。方案與標誌設計的困難主要是平日缺乏想像力訓練，而較少跳脫原有的架構思考，因此要產生原創性的方案不易，「一些明明是跟性別有關的事情，但你都會覺得那是理所當然的存在，就不會特別去注意到。」（焦2-D03）。

其次，學生過度聚焦可行性和會遭遇的困難，而無法腦力激盪出初步的構想，「在想校園性別正義方案的時候，我們首先想到了宿舍，但是後來發現想來想去，其可行性不高，之後就想到說，那我們就用成宣導的方式，但這宣導過程其實也很困難，學校這類型的人很少，如果要推動性別友善廁所這種方案的話，經費上好像也不太夠。」（焦2-F03）。

2. 刺激性別正義方案設計

設計方案前參加的演講，的確能刺激學生思考設計的對象與主題，也刺激思考性別正義活動，「撰寫方案的時候，一直想起老師那場演講當中，提到他們去上廁所這件事。」（焦2-A03）、「撰寫校園性別正義方案的時候，在想如何讓更多人來了解性別正義。」（焦2-F05）。

設計過程學生有兩個發現，一個是以教職員生為對象設計的必要性，另一個是發現性別正義乃從自己和社區做起，似乎將設計對象從自己擴大到全校，以及將方案推展範圍回到個人和社區環境是產生方案的途徑，「不是只有學生的責任，然後應該也有師長的責任，這個其實是需要更多人的努力。」（焦2-B05）。受訪者對於社會正義的承諾逐漸明朗，嘗試將設計方案化為提交行動，「我們都從自己先開始去做，然

後慢慢地推廣出。」(焦2-D05)、「在社區的部分如跨性別的廁所，但是因為像這種的設施，一定要法律來規範。」(焦2-D01)。

3. 方案建議書提交校方行政單位獲得回應情形

方案建議書提交與獲得行政單位回覆結果分述如下。對於「教師性別意識開展與實踐」方案，相關單位表示已定期舉辦性平相關活動，提升教師對性平議題的敏感度，也建議方案設計時可以多考量教師背景，分級安排不同的活動。對於「轉轉彩虹週」方案，建議避免淪為擺攤，也勿形成標籤化。對於「性別標誌多元化」方案表示，尚無法更新，期待有各性別統一標示提供未來更新的參考。對「大學校園中性少數的環境關懷」方案，某相關單位表示不知如何回答，推測原因可能與行政人員本身專長以及對性別議題的了解有關。對於「校園之性別友善廁所」方案，也提及若有法規規範，可以加速無性別廁所之建置。對於「學校行政單位與性別比例」方案表示，女性校安人員人力較不足，因此校安人員性別比率上較為懸殊。對於「飄揚的彩虹旗」方案，建議留意在增進對性別少數族群的認識時，不要強迫接受此族群。對於上述提交方案回應與對話結果，有的學生表示如所預期，有的學生覺得有些受挫，認為沒有受到肯定。但也有學生認為提交對話後，對方案的設計上可增加更多向度考量。同時，研究者也觀察到對話過程學生受限於權力位階較低，多採取聆聽，較無法真正進行平等對話。方案設計與提交本身對於學生是一個新的經驗和體驗性學習，從學生方案回覆單位可以發現，學生設計出的社會正義方案似乎與諮商中心和總務處兩單位關係較密切，顯示心理衛生活動和硬體設備對於性別友善環境是值得重視的兩層面。

綜合上述研究一和研究二結果有下列幾項發現：

(1) 統整和比較研究一及研究二，較為共同的發現為：學生較能增加對性別少數族群的理解，且能反思自身的生命經驗受到性別偏見的枷鎖之影響，並檢視生活中的性別不公現象，且能將性別議題與諮商專業結合。

(2) 研究二少了認知性的「閱讀與討論」、增加「方案設計與建議書提交」，讓學生加入應用與實踐精神，將方案設計範圍包含整個校園，並將方案內容撰寫出建議書呈交與行政主管取得回饋。雖然閱讀亦有其重要性，能讓學生吸收與思考諮商中的性別議題，但可能也較侷限於認知層面。相較之下，小組方案設計與提交活動讓學生一方面體會到從知識轉化為應用所遭遇到的阻力，與其先前所體會到性別偏見的枷鎖可能是相呼應的，性別平等意識的提升不僅在於個人的思維改變，更受制於系統與結構。但另一面也讓他們看到行動可能帶來的影響是不容小覷的，性別的平等並非一

蹴可幾，而是無數個實踐與小革命累積而成的。先前的演講內容也為後續設計方案與行動提供了很好的準備和基礎，學生能將所學付諸實踐行動，也能有更高的能動性。

肆、討論與建議

一、討論

本研究最主要的發現為，在諮商心理訓練中納入多元性別與社會正義倡議訓練對學生有正面影響。在多元性別敏感度的部分，儘管學生在參與這些課程後有受到挑戰與衝撞，但這樣的經驗可以帶來反思與覺察，並降低對於性別的刻板印象與偏見。若再搭配性別相關知能的吸收，諮商心理研究生的多元性別敏感度更能夠提升。另外，本研究也顯示光是在情意與認知上的訓練是不夠的，若能融入社會正義倡議的訓練，將能讓學生更能將這些多元性別敏感度透過實際行動實踐出來。以上的研究結果與文獻的討論如下：

（一）多元性別與社會正義訓練有助認可性別重要性、提升知能與體驗倡議

Arczynski (2017) 將多元文化社會正義融入團體諮商課程結果發現，可以增進研究生多元文化之覺察、知識、技巧。Chao 與 Nath (2011) 調查460位諮商心理師發現，種族認同與多元文化訓練或是性別與多元文化訓練交互作用下影響的是知識而非覺察。但本研究發現所進行的多元性別與社會正義兩訓練成效上，除了知能之外，所進行的訓練更有助於受訓者的覺察。受訓者能覺察內化的家庭性別觀點與社會文化對於性別概念的影響，統整個人性別觀點的形塑，鬆綁與解構刻板的性別信念，評估對社會正義的看法。本研究發現經過多元性別與社會正義訓練，受訓者有機會思考所學的諮商概念與技術，對未來諮商效果將有所增進。同時，本研究發現訓練也影響受訓者的態度，更加肯定多元性別與社會正義傾向態度對助人者的重要性。

本研究發現受訓者透過聽演講、閱讀性別與諮商主題的文獻及討論，更能理解多元性別案主的處境，同時也能從相關的研究證據來支持肯定多元性別的立場，顯示能提升多元性別有關的知能，對於研究生未來可能會面臨與多元性別案主之實務工作應當是有所助益。正如Luke等人(2022)的主張，諮商心理師的訓練中應加入多元性別的議題，尤其是在提升關於多元性別案主之知識、與多元性別案主工作之技術、及對於自身及多元性別案主態度之覺察。

Treichler等人(2020)的研究發現社會正義訓練獲得知識、覺察,改變態度,行為方面改變的較少。但在本研究中受訓研究生親身體驗社會正義倡導行動,在設計完校園性別友善方案後,能夠提交倡導建議書至各部門主管,取得回饋意見。正呼應Field等人(2019)、Steger等人(2017)的研究發現,諮商碩士班研究生接觸社會正義議題的機會越多,越有助於倡議能力提升。

Ratts(2008)認為諮商心理師成功的社會正義倡導是從系統的角度覺察個案議題後,化為倡導行動。本研究訓練過程先透過講座建立學生多元性別與社會正義的原則與概念後,從大學校園環境系統的角度思考,設計出改變方案進行倡議,可以算是成功的體驗歷程。同時,本研究強調經驗式學習的倡導活動,與Pearrow與Fallon(2019)對於心理師社會正義倡導訓練的觀點一致,屬於方案式(project-based)活動。但不同之處在本研究全部屬於校內活動,較不涉及需要大量提供情緒或支持的情況發生。

(二) 多元性別與社會正義訓練規劃時教材與時間之考量

性別或社會正義概念的學習與實踐二者需要加以平衡。研究一的過程發現,原本設計目的僅在打破迷思與提升多元性別意識之認知與覺察層面,忽略透過講述獲得知識後進一步採取行動實踐的部分,因此研究二讓學生在概念與行動間取得平衡。從結果來看,研究一的參與者似乎較多關於認知層面的描述,例如比較知道採取肯定立場及意識到性別與諮商專業結合的重要性,在情感面上則是有較多的衝擊與困惑。研究二的參與者則是有較多的同理與看見受壓迫者的處境,以及實踐後的反思。Toporek與Vaughn(2010)認為學校諮商師的社會正義訓練過度強調行動與實踐,建議加強概念知識之學習。Burnes與Manese(2008)也認為講述教學對於學生學習社會正義相關概念上是必要的,因為學生的知識可能在不同層次,需先建立社會正義基礎與共同使用的語言。本研究發現,不同於國外訓練的熱絡發展,諮商心理學中多元性別與社會正義倡導在國內仍屬於較少開發的主題,知識與行動的內容都有必要同時做規劃。此觀點與Ali等人(2008)相同,統整社會正義信念到諮商心理學中可以訓練未來心理健康人員成為社會正義改變者,並兼顧理論與實務。

Beer等人(2012)、Miller與Sendrowitz(2011)、Odegard與Vereen(2010)皆發現社會正義訓練面臨的主要挑戰在時間有限與課程負擔。Oyen等人(2020)也發現學校其他專業人員可能不認為有社會正義倡導的需要,也會成為行動時的阻礙。本研究使用課程與課後的時間,發現訓練單元的時間事先需要多方多次進行協調。要考

量原課程的負荷，要在有限週次規劃多元活動引起學生學習興趣並不易。研究一以週間課程時間搭配部分週末進行，學生似乎較能接受，而研究二主要在週間與課後進行，亦有學生希望改為假日工作坊，未來也可以嘗試。

（三）社會正義訓練之阻力、助力及社會支持取得

Collins等人（2015）發現諮商研究生的多元文化經驗來源是研究所的課程、實習與督導、學習活動。而Myers等人（2005）則更重視非正式課程（informal curriculum）在諮商訓練的重要性。本研究對象來自數個課程，但是也利用週末時間進行講座，結合各種管道進行能擴大增進文化能力的機會。本研究對象皆為諮商心理研究生，尚未進入職場，但可以推測增加多元文化訓練與督導有助於其社會正義倡導態度之提升，將多元性別與社會正義訓練結合或系列性安排是相輔相成的。

目前社會正義諮商的研究雖逐漸增加，但是未臻豐富與齊備，研究者與教學者規劃社會正義教學時，可參考的實證研究資料與工具多為國外的且相當有限。Ali等人（2008）及Bradley等人（2012）發現社會正義訓練之阻力，很大一部分來自組織、環境與其他教師，他們可能認為社會正義與倡導增加了現有的工作負荷。本研究二與上述發現相同，在研究二時研究者非課程教學者，因此社會正義融入教學設計與安排上經過兩次說明會以及和授課教師的多次協調後才有機會進行。或許正如Bemak等人（2011）所言，並非所有師生對於社會正義都有高度承諾，從不接收到願意承諾，這種改變需要時間，因此不必期待每位師生都加入社會正義行動。但亦如Keum與Miller（2020）研究發現，學生互相支持的態度及具倡導的意圖，對社會正義諮商訓練能產生正向影響。故本研究採取小組合作方式進行，對方案設計與活動均有所助益。

（四）多元性別與社會正義訓練中的偏見降低

儘管本研究發現訓練對諮商研究生的影響多為正面，但仍有少部分學生似乎未能於課程中提升多元性別敏感度，例如有學生提到「『同志』或是什麼的，我覺得根本不需要特別去關照。」（焦2 - F05），甚至仍不是太友善的將多元性別者視為「他者」，「有一種在那種動物園裡看猴子的感覺。」（B603），也有受訓者表示感覺不舒服，「見到『跨性別』者依然覺得不舒服，我不了解我是在抗拒或厭惡。」（焦1 - A05）。這些可能反應出他們仍有一些偏見，尚無法發展出角色取替的能力來同理性少數族群的受壓迫處境。每一位學生原本的性別意識形態僵固程度及性別平等意識發展程度不一，要去承認自身的偏見也不易，加上轉化也需要時間，因此教師並不適

合太快將學生標籤為「歧視」或「抗拒」，而應將之視為常態的過程。教師可能需要與學生進行特別對話，才能了解其困難並協助去除阻礙（Mildred & Zúñiga, 2004）。

Mizock 與 Lundquist（2016）主張專業人員有必要提升對跨性別（transgender）與性別不安、非常規性別（gender nonconforming, TGNC）及非二元性別與雙性人等個案之多元性別敏感度。對於心理健康專業人員培養性別意識過程的自我覺察帶來心情與想法的衝擊，Legate等人（2019）及Walch等人（2016）認為心理健康人員可能會受到了內化父母親與社會的恐同之影響。Barragán-Medero 與 Pérez-Jorge（2020）及Mizock 與 Lundquist（2016）建議臨床上為了預防性別偏見暴力，可以透過進行反恐同（homophobia）、跨性別恐懼（transphobia）的活動來承認、分析以及處理內在衝突，以降低歧視與微侵略，進而降低性傾向或性別認同偏見。Matsutaka等人（2022）發展的PRIDE訓練模式可有效減少恐同與跨性別恐懼，也值得進一步參考。

二、研究限制

研究參與者方面，本研究參與者來自一所學校之研究生，而所蒐集之資料僅為四個班級研究參與者之質性資料，無法類推到其他不同學校系所的對象。本研究的課程融入方式為在諮商訓練之外加上四至五週的性別與社會正義倡導兩單元，但並未進一步探究學生從這些訓練習得的知識如何與原本的諮商訓練的學習加以統整，或兩者的相互影響。最後，研究二設計提交性別正義方案到學校行政單位取得回應，未來可讓學生自己去發想及實踐可能的行動。

三、結論與建議

綜合上述發現，本研究結果與同志與多元性別諮商實務工作者之需求吻合，他們認為應在研究所訓練中納入相關訓練，諮商心理人員更能協助到多元性別之案主（莊瑞君，2021）。根據研究發現，本研究提出下列建議：

（1）未來研究方面，建議繼續採取系列性性別教學研究，可以延伸修正之前的發現，更深入發現問題與提出可行適切的訓練方案。有少數學生對於要額外花時間參與性別融入單元活動感到焦慮而有些許疑慮，未來若要進行類似的訓練研究時，可能需要在單元規劃或講座安排的時間，能對於參加者更友善。

（2）實務工作上，諮商心理師訓練應融入多元性別與社會正義倡議，以協助準諮商心理師檢視、反思與覺察個人的刻板印象與偏見，增進對於性少數者的理解、同理心與相關知能，以提升多元性別敏感度及社會倡議的實踐能力。

(3) 專業訓練上，諮商心理師訓練若融入多元性別與社會正義倡議，主題可以包括跨性別及同志等性少數者的生命故事分享，形式則可包含講述、演講、閱讀討論、性別自傳及倡導活動等。研究也發現督導者的性別訓練也是非常重要的。

(4) 學校課程中，學校在實施融入多元性別與社會正義倡議諮商心理師訓練時，應注意學生可能會產生的衝擊與複雜情緒，例如可以在課程中加入讓學生可以有分享與相互支持等活動之課程設計。

參考文獻

- 王大維 (2019)：多元性別 (LGBT) 肯定訓練在社區輔導機構的實施與反思。性別平等教育季刊，**86**，42-48。[Wang, T.-W. (2019). Applying LGBT-affirmative training in a community counseling agency: Implementation and reflections. *Gender Equity Quarterly*, 86, 42-48.]
- 王冠生 (2015)：公民社會民主素養的理念與培育—以「多元文化與社會正義」課程為例。關渡通識學刊，**11**，45-85。[Wang, K.-S. (2015). The idea and education of the democratic literacy in a civil society: Taking the "Culture Pluralism and Social Justice" Course for example. *Guandu General Education Journal*, 11, 45-85.]
- 王儷靜 (2013)：重探性別融入教學之「融入」意涵。女學學誌：婦女與性別研究，**32**，1-40。[Wang, L.-C. (2013). The incorporation of gender perspectives into curriculum and instruction in Taiwan: Issues revisited. *Journal of Women's and Gender Studies*, 32, 1-40. <https://doi.org/10.6255/JWGS.2013.32.1>]
- 姜兆眉 (2017a)：諮商心理師養成訓練的性別與多元文化議題：以加拿大某課室教與學為例。性別平等教育季刊，**80**，67-71。[Chiang, C.-M. (2017). Gender and multicultural issues in the education and training of counseling psychologists: An example of the teaching and learning in a classroom in Canada. *Gender Equity Quarterly*, 80, 67-71.]
- 姜兆眉 (2017b)：涵納差異與攜手前行：同志友善與性別敏感諮商教育之反思與在地實踐。輔導與諮商學報，**39** (1)，1-18。[Chiang, C.-M. (2017). Include differences and forge ahead: Reflections and local practices in gender-sensitive and LGBT-friendly counseling education and training in Taiwan. *The Journal of Guidance & Counseling*, 39(1), 1-18.]
- 張曉珮、李宜蓉 (2018)：多元性別議題諮商能力：訓練對知識、覺察與技能影響之研究。中華輔導與諮商學報，**52**，51-80。[Chang, H.-P., & Lee, Y.-J. (2018). LGBT issues and counseling competency: The impact of training on enhancing knowledge,

- awareness and skills. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 52, 51-80. <https://doi.org/10.3966/172851862018080052003>]
- 教育部（2020）：十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。教育部。[Ministry of Education. (2020). *Issue integration instruction manual for primary and secondary schools and ordinary senior high schools in the Twelve Years of National Basic Education*. Author. <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>]
- 莊明貞（2003）：性別與課程：理念、實踐。高等教育出版社。[Chuang, M.-J. (2003). *Gender and curriculum: Theory into practice*. Higher Education Press.]
- 莊瑞君（2021）：校園同志諮商輔導 FOSTER 專業知能模式之建構研究。中華輔導與諮商學報，60，73-108。[Chuang, J.-C. (2021). Research on the construction of the FOSTER Model of the professional counseling competencies for LGBT in school. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 60, 73-108. <https://doi.org/10.3966/172851862021010060003>]
- 黃政傑（2005）：社會重大議題的課程融入。[Hwang, J.-J. (2005). *Curriculum integration of important social issues*. <http://www.yct.com.tw/life/95drum/drum017.doc>]
- 葉寶玲（2016）：多元文化諮商的核心：社會正義諮商。輔導季刊，52（2），13-21。[Yeh, P.-L. (2016). A discussion of social justice counseling and advocacy. *Guidance Quarterly*, 52(2), 13-21.]
- 趙淑珠（2018）：他山之石～反思台灣諮商心理師的社會正義訓練。輔導季刊，54（1），1-7。[Chao, S.-C. (2018). Reflective thoughts on social justice training for counselors in Taiwan. *Guidance Quarterly*, 54(1), 1-7.]
- Ali, S. R., Liu, W. M., Mahmood, A., & Arguello, J. (2008). Social justice and applied psychology: Practical ideas for training the next generation of psychologists. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.33043/JSACP.1.2.1-13>
- Anderson, K. N., Bautista, C. L., & Hope, D. A. (2018). Therapeutic alliance, cultural competence and minority status in premature termination of psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(1), 104-114. <https://doi.org/10.1037/ort0000342>
- Arczynski, A. V. (2017). Multicultural social justice group psychotherapy training: Curriculum development and pilot. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(4), 227-234. <https://doi.org/10.1037/tep0000161>
- Barragán-Medero, F., & Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia,

- biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, 6(10), e05225. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C., & Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees' perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 120-133. <https://doi.org/10.1037/a0026325>
- Bemak, F., Chung, C., Talleyrand, R. M., Jones, H., & Daquin, J. (2011). Implementing multicultural social justice strategies in counselor education training programs. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 29-43. <https://doi.org/10.33043/JSACP.3.1.29-43>
- Boroughs, M., Bedoya, C. A., O'Cleirigh, C., & Safren, S. A. (2015). Toward defining, measuring, and evaluating LGBT cultural competence for psychologists. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(2), 151-171. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12098>
- Bradley, J. M., Werth, J. L. Jr., Hastings, S. L., & Pierce, T. W. (2012). A qualitative study of rural mental health practitioners regarding the potential professional consequences of social justice advocacy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(4), 356-363. <https://doi.org/10.1037/a0027744>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooks, G. S., & Kahn, S. E. (1990). Evaluation of a course in gender and cultural issues. *Counselor Education and Supervision*, 30(1), 66-76. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1990.tb01180.x>
- Burnes, T. R., & Manese, J. E. (2008). Social justice in an accredited internship in professional psychology: Answering the call. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(3), 176-181. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.3.176>
- Burnes, T. R., & Singh, A. A. (2010). Integrating social justice training into the practicum experience for psychology trainees: Starting earlier. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 153-162. <https://doi.org/10.1037/a0019385>
- Bussema, E., & Nemeč, P. (2006). Training to increase cultural competence. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(1), 71-73. <https://doi.org/10.2975/30.2006.71.73>
- Cadenas, G. A., Neimeyer, G., Suro, B., Minero, L. P., Campos, L., Garcini, L. M., Mercado, A., Paris, M., Silva, M., & Domenech Rodríguez, M. M. (2022). Developing cultural competency for providing psychological services with immigrant populations: A cross-level training curriculum. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(2), 121-129. <https://doi.org/10.1037/tep0000380>

- Caldwell, J. C., & Vera, E. M. (2010). Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(3), 163-176. <https://doi.org/10.1037/a0019093>
- Ceballos, P. L., Parikh, S., & Post, P. B. (2012). Examining social justice attitudes among play therapists: Implications for multicultural supervision and training. *International Journal of Play Therapy, 21*(4), 232-243. <https://doi.org/10.1037/a0028540>
- Chang, C. Y., Crethar, H. C., & Ratts, M. J. (2010). Social justice: A national imperative for counselor education and supervision. *Counselor Education and Supervision, 50*(2), 82-87. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00110.x>
- Chao, R. C., & Nath, S. R. (2011). The role of ethnic identity, gender roles, and multicultural training in college counselors' multicultural counseling competence: A mediation model. *Journal of College Counseling, 14*(1), 50-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2011.tb00063.x>
- Choate, L. H. (2009). Girls' and women's issues in counseling: A theory-based course design. *Counselor Education and Supervision, 48*(3), 179-195. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00073.x>
- Cochran, S. V., & Rabinowitz, F. E. (2003). Gender-sensitive recommendations for assessment and treatment of depression in men. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(2), 132-140. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.2.132>
- Collins, S., Arthur, N., Brown, C., & Kennedy, B. (2015). Student perspectives: Graduate education facilitation of multicultural counseling and social competency. *Training and Education in Professional Psychology, 9*(2), 153-160. <https://doi.org/10.1037/tep0000070>
- Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change. *Journal of Counseling and Development, 87*(1), 12-20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00544.x>
- Danforth, L., & Wester, S. R. (2014). Gender-sensitive therapy with male servicemen: An integration of recent research and theory. *Professional Psychology: Research and Practice, 45*(6), 443-451. <https://doi.org/10.1037/a0036759>
- Daniluk, J. C., & Stein, M. (1995). The ethics of inclusion: Gender as a critical component of counselor training. *Counselor Education and Supervision, 34*(4), 294-307. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00196.x>
- Dixon, A. L., Tucker, C., & Clark, M. A. (2010). Integrating social justice advocacy with national standards of practice: Implications for school counselor education. *Counselor*

- Education and Supervision*, 50(2), 103-115. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00112.x>
- Field, T. A., Ghoston, M. R., Grimes, T. O., Sturm, D. C., Kaur, M., Aninditya, A., & Toomey, M. (2019). Trainee counselor development of social justice counseling competencies. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 11(1), 33-50. <https://doi.org/10.33043/JSACP.11.1.33-50>
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation* (D. Macedo, Trans.). Bergin & Garvey. (Original work published in 1982)
- Glosoff, H. L., & Durham, J. C. (2010). Using supervision to prepare social justice counseling advocates. *Counselor Education and Supervision*, 50(2), 116-129. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00113.x>
- Gold, J. M., & Hawley, L. D. (2001). A study of the gender role orientations of beginning counselors. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 40(2), 200-207. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2001.tb00117.x>
- Good, G. E., & Heppner, M. J. (1995). Students' perceptions of a gender issues course: A qualitative and quantitative examination. *Counselor Education and Supervision*, 34(4), 308-320. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00197.x>
- Goodman, L. A., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-811. <https://doi.org/10.1177/0011000004268802>
- Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., & Macphee, D. (2000). The power equity guide: Attending to gender in family therapy. *Journal of Marital & Family Therapy*, 26(2), 153-170. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2000.tb00286.x>
- Hicks, M. W., & Cornille, T. A. (1999). Gender, power, and relationship ethics in family therapy education. *Contemporary Family Therapy*, 21, 45-56. <https://doi.org/10.1023/A:1021910620587>
- Hope, D. A., & Chappell, C. L. (2015). Extending training in multicultural competencies to include individuals identifying as lesbian, gay, and bisexual: Key choice points for clinical psychology training programs. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(2), 105-118. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12099>
- Kaslow, N. J., & Carter, A. S. (1991). Gender-sensitive object-relational family therapy with depressed women. *Journal of Family Psychology*, 5(2), 116-135. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.5.2.116>

- Keum, B. T., & Miller, M. J. (2020). Social justice interdependence among students in counseling psychology training programs: Group actor-partner interdependence model of social justice attitudes, training program norms, advocacy intentions, and peer relationships. *Journal of Counseling Psychology, 67*(2), 141-155. <https://doi.org/10.1037/cou0000390>
- Kiselica, M. S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human of social justice work in counseling. *Journal of Counseling and Development, 79*(4), 387-397. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x>
- Legate, N., Weinstein, N., Ryan, W. S., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2019). Parental autonomy support predicts lower internalized homophobia and better psychological health indirectly through lower shame in lesbian, gay and bisexual adults. *Stigma and Health, 4*(4), 367-376. <https://doi.org/10.1037/sah0000150>
- Lewis, B. L. (2010). Social justice in practicum training: Competencies and developmental implications. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(3), 145-152. <https://doi.org/10.1037/a0017383>
- Luke, M., Goodrich, K. M., & Brammer, M. K. (2022). LGBTQI+ responsive school counseling: Exemplary school counselor educators' curricular integration. *Counselor Education and Supervision, 61*(3), 230-246. <https://doi.org/10.1002/ceas.12240>
- Mallinckrodt, B., Miles, J. R., & Levy, J. J. (2014). The scientist-practitioner-advocate model: Addressing contemporary training needs for social justice advocacy. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 303-311. <https://doi.org/10.1037/tep0000045>
- Matsutaka, Y., Otsuka, Y., Tsuno, K., Iida, J., & Fuji, K. (2022). Development and evaluation of a training program to reduce homophobia and transphobia among human resource staff and health professionals in the workplace: A randomized controlled trial. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 11*(1), 153-164. <https://doi.org/10.1037/sgd0000590>
- Mildred, J., & Zúñiga, X. (2004). Working with resistance to diversity issues in the classroom: Lessons from teacher training and multicultural education. *Smith College Studies in Social Work, 74*(2), 359-375. <https://doi.org/10.1080/00377310409517721>
- Miller, M. J., & Sendrowitz, K. (2011). Counseling psychology trainees' social justice interest and commitment. *Journal of Counseling Psychology, 58*(2), 159-169. <https://doi.org/10.1037/a0022663>
- Mizock, L., & Lundquist, C. (2016). Missteps in psychotherapy with transgender clients:

- Promoting gender sensitivity in counseling and psychological practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(2), 148-155. <https://doi.org/10.1037/sgd0000177>
- Moe, J., Pope, A., Dominguez, V., & Kemer, G. (2021). Factors predicting instruction of LGBTQ counseling competence. *Journal of LGBTQ Issues in Counseling*, 15(4), 389-405. <https://doi.org/10.1080/15538605.2021.1967252>
- Myers, J. E., Borders, L. D., Kress, V. E., & Shoffner, M. (2005). Optimizing the informal curriculum: One counselor education program model. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 44(1), 84-93. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2005.tb00058.x>
- Odegard, M. A., & Vereen, L. G. (2010) A grounded theory of counselor educators integrating social justice into their pedagogy. *Counselor Education and Supervision*, 50(2), 130-149. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00114.x>
- Owen, J., Wong, Y. J., & Rodolfa, E. (2009). Empirical search for psychotherapists' gender competence in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 46(4), 448-458. <https://doi.org/10.1037/a0017958>
- Oyen, K. A., Eklund, K., & von der Embse, N. (2020). The landscape of advocacy in public schools: The role of school psychologists. *Psychological Services*, 17(S1), 81-85. <https://doi.org/10.1037/ser0000373>
- Patterson, C. A., Papa, L. A., Reveles, A. K., Rodriguez, M. M. D. (2018). Undergraduate student change in cultural competence: Impact of a multicultural psychology course. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(2), 81-92. <https://doi.org/10.1037/stl0000108>
- Pearrow, M. M., & Fallon, L. (2019). Integrating social justice and advocacy into training psychologists: A practical demonstration. *Psychological Services*, 17(S1), 30-36. <https://doi.org/10.1037/ser0000384>
- Powell, H. A., & Cochran, B. N. (2021). Mental health providers' biases, knowledge, and treatment decision making with gender-minority clients. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 8(4), 451-457. <https://doi.org/10.1037/sgd0000444>
- Ratts, M. J. (2008). A pragmatic view of social justice advocacy: Infusing microlevel social justice advocacy strategies into counseling practices. *Counseling and Human Development*, 41(1), 1-8.
- Robertson, J. M., & Williams, B. W. (2010). "Gender aware therapy" for professional men in a day treatment center. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(3), 316-

326. <https://doi.org/10.1037/a0021163>
- Ropers-Huilman, B. (1998). *Feminist teaching in theory and practice: Situating power and knowledge in poststructural classroom*. Teachers College Press.
- Shi, Q., & Doud, S. (2017). An examination of school counselors' competency working with lesbian, gay and bisexual and transgender (LGBT) students. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 11*(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1273165>
- Singh, A., Urbano, A., Haston, M., & McMahon, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the world. *Professional School Counseling, 13*(3), 135-145. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300301>
- Stege, A. M. R., Brockberg, D., & Hoyt, W. T. (2017). Advocating for advocacy: An exploratory survey on student advocacy skills and training in counseling psychology. *Training and Education in Professional Psychology, 11*(3), 190-197. <https://doi.org/10.1037/tep0000158>
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development, 70*(4), 477-486. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>
- Toporek, R. L., & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in the training of professional psychologists: Moving forward. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(3), 177-182. <https://doi.org/10.1037/a0019874>
- Toporek, R. L., Lewis, J. A., & Crethar, H. C. (2009). Promoting systemic change through the ACA advocacy competencies. *Journal of Counseling and Development, 87*(3), 260-270. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00105.x>
- Treichler, E. B. H., Crawford, J. N., Higdon, A., & Backhaus, A. L. (2020). Diversity and social justice training at the postdoctoral level: A scoping study and pilot of a self-assessment. *Training and Education in Professional Psychology, 14*(2), 126-137. <https://doi.org/10.1037/tep0000281.supp>
- Tummala-Narra, P., Singer, R., Li, Z., Esposito, J., & Ash, S. E. (2012). Individual and systemic factors in clinicians' self-perceived cultural competence. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*(3), 165-174. <https://doi.org/10.1037/a0025783>
- Vera, E. M., & Speight, L. (2003). Multicultural competencies, social justice and counseling psychology expanding our roles. *The Counseling Psychologist, 31*(3), 253-272. <https://doi.org/10.1177/0011000003031003001>
- Walch, S. E., Ngamake, S. T., Bovornusvakool, W., & Walker, S. V. (2016). Discrimination, internalized homophobia, and concealment in sexual minority physical and mental

- health. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(1), 37-48. <https://doi.org/10.1037/sgd0000146>
- Whitman, J. S. (1995). Providing training about sexual orientation in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 35(2), 168-176. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00221.x>
- Young, A. N. (2022). Guide to providing culturally competent behavioral health services via telehealth. *Practice Innovations*, 7(3), 170-177. <https://doi.org/10.1037/pri0000173>

收件日期：112年08月05日

一審日期：113年04月30日

二審日期：113年09月24日

通過日期：113年12月04日

Praxis Experiences of Incorporating Gender and Sexual Diversity and Social Justice Advocacy into Counseling Psychology Training*

Pao-Ling Yeh

Ta-Wei Wang**

National Pingtung University

This study aimed to explore the experiences and practices of integrating modules on gender and sexual diversity, along with social justice advocacy, into master's level counseling psychology training courses. This approach aligns with current trends in academic literature and ethical guidelines in the counseling psychology field, which emphasize the importance of enhancing future counseling professionals' gender sensitivity and equity awareness, especially on topics related to LGBTQIA+ (gay, lesbian, bisexual, transgender, queer, intersex, asexual, and other) clients. To achieve this goal, adopting a social justice stance to advocate for vulnerable clients who have experienced oppression at both the interpersonal and systemic level regarding their gender, and sexual orientations or identities is crucial, as these clients often lack access to resources and the power to express their opinions and needs, which are essential for promoting their psychological well-being. An emerging consensus among researchers and practitioners suggests that counseling psychology training should include components that address gender and sexual diversity, as well as social justice advocacy. Past research in Taiwan has typically focused only on integrating gender and sexual diversity into counseling training without incorporating social justice advocacy. To address this gap, the authors conducted two studies to evaluate the effectiveness of training that combines these two components. Study One examined the impact of integrating a Gender and Sexual Diversity Module into two counseling courses. Class activities included guest lectures, literature reading and discussions, and gender autobiographical writing. Participants comprised 48 graduate students enrolled in "Counseling Theories" and

* **Acknowledgement:** This study is part of the results from the National Science Council research project "Social Justice on University Campuses: Action Research on Gender Diversity and Gender-Friendly Programs from Advocacy and Empowerment Perspectives" (MOST 104-2629-H-364-001). We would like to thank the anonymous reviewers for their valuable comments that help improve the quality of this article.

** **Corresponding author:** Ta-Wei Wang, email: wangtwdavid@gmail.com.
doi: 10.53106/172851862025090074001

"Counseling Practicum" courses in a counseling psychology department at a university. Following the completion of all activities, the participants were divided into five focus groups for interviews. The interviews were transcribed verbatim and analyzed alongside the participants' gender autobiographies using thematic analysis. The results identified five major themes in the participants' experiences: (1) From Impact to Understanding, (2) Reflecting on Personal Gender Experiences, (3) Affirming the Importance of Gender and Sexual Diversity Training, (4) Integrating a Gender Perspective into the Counseling Profession, and (5) Experiencing Mixed Feelings. Study Two expanded on the first by incorporating a Social Justice Advocacy Module. In addition to guest lectures, a four-week activity series was introduced into the class activities. These activities guided students to reflect on and examine the friendliness of current gender and LGBTQ practices on campus and then to design advocacy projects to present to school administrative executives. This study involved 30 graduate students enrolled in "Counseling Theories" and "Counseling Practicum" courses, also recruited from the same university department. After completing the activities and implementing the advocacy projects, focus group interviews were conducted and verbatim transcripts were analyzed along with participants' reflections on their gender autobiographies. Thematic analysis revealed four major themes: (1) Raising Awareness and of Gender Prejudice, (2) Understanding and Empathizing with the Oppressed Experiences of Sexual Minorities, (3) Enhancing Gender-Related Competencies, and (4) Learning Through Advocacy Actions. Overall, the findings of these two studies suggest that integrating gender and sexual diversity modules into counseling courses can positively impact graduate students in counseling psychology. Furthermore, the addition of the Social Justice Advocacy Module can enhance students' sense of agency, enabling them to translate their knowledge into practical actions, an ability urgently needed by counseling psychology practitioners. Even when advocacy outcomes may not fully meet expectations, learning experiences are nonetheless highly valuable for students. Finally, this study proposes recommendations for incorporating gender and sexual diversity and social justice advocacy modules into future counseling psychology training programs.

Keywords: advocacy, counseling psychology training, gender and sexual diversity, social justice.

