

東海大學教育研究所

碩士論文

真誠領導與社會自我效能之關係研究
-以東海大學學生領袖為例

The Relationship between Authentic
Leadership and Social Self-Efficacy :
An Example of Student Leaders Tunghai
University

研究生：李佩玲

指導教授：陳世佳 博士

中華民國一〇四年六月

東海大學教育研究所碩士論文

真誠領導與社會自我效能之關係研究

-以東海大學學生領袖為例

The Relationship between Authentic
Leadership and Social Self-efficacy : An
example of Student Leaders in Tunghai
University

研究生：李佩玲

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員 梁福鎮 (主席)
鄧佳恩
陳其佳 (指導教授)
所長 趙品芝

中華民國一〇四年六月

摘要

大學生是社會未來的準公民，更是承先啟後的社會中堅；在大學校園的學習經驗是形塑及建立人格價值觀的關鍵時期。人際互動溝通能力的學習，是發展社會支持資源重要的因素。近年來各大學制定各種學習策略，希望學生透過多元的學習環境，探索自我、覺知群我的關係；培養真誠關懷他人，理性運用公民責任，建立內在道德、正向價值的態度，期許培育出未來社會所需人才的能力。本研究主要探究大學生領袖經驗在真誠領導與社會自我效能的相關性；研究對象為東海大學學生社群，以東海大學四個學生領袖社群：Alpha Leader、社團幹部、宿舍棟長及勞作教育體系幹部；以103學年度當期幹部群體的立意抽樣方式進行問卷取樣；以社會自我效能評量表(Social Self-Efficacy Scale)及真誠領導量表(Authentic Leadership Questionnaire, ALQ)進行問卷調查，以了解大學生在不同學生社群的領袖經驗對其社會自我效能與真誠領導其變化的差異。

本研究對四個東海大學學生社群領袖共發出400份問卷，回收275份，回收率68.75%。再依268份問卷進行分析，分析結果如下：

- 一、學生領袖的人數女生多於男生，顯示女生比男生較有意願擔任幹部，在社會自我效能的表現上，男生顯著大於女生。
- 二、四個學生社群的領袖，在社會自我效能，整體以宿舍棟長的表現最優，尤其是在人際互動的勝任程度上。
- 三、真誠領導的行為表現，也是以宿舍棟長最接近真誠領導的行為特質，特別是在內化道德觀與關係的透明度的指標。
- 四、從多元迴歸研究結果發現，真誠領導對社會自我效能有高度的預測力。

關鍵字：真誠領導、社會自我效能、學生領袖

Abstract

Undergraduates are to be citizens and the major workforce in the future society. The learning experience during college is an especially crucial period to shape and to establish personalities and values. The current study aims to investigate the relationships among authentic leadership and social self-efficacy of college student leaders. Student leaders of four social groups in Tunghai University in the 2014th academic year are surveyed: Alpha Leaders, club leaders, residence assistants, and labor education leaders. Social Self-efficacy Scale and Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) were administered for this study. 400 questionnaires were delivered, and 275 were returned, with a return rate of 68.75%. After excluding the incomplete ones, 268 surveys were analyzed. The major findings are as follows:

(1) There were more female than male student leaders, showing that females are more willing to serve as student leaders, while males showed higher social self-efficacy than females. (2) Residence assistants showed the highest scores in both social self-efficacy and authentic leadership among leaders from the 4 social groups. (3) There are positive correlations between factors of authentic leadership and social self-efficacy. (4) Multiple regression analysis showed a high predictive power of authentic leadership to social self-efficacy.

Keywords: social self-efficacy, authentic leadership, student leader

謝辭

兩年前因為工作的關係，起了再進修的念頭，不是為學位也非因加薪，只因自己在學生事務工作領域許久的時間，雖是行政職但是學生們一聲聲的老師，而讓自己深信這是一個教育的工作，自己的所言所行正在影響著學生，自己應該更精進的學習，才能給學生更多的幫助。更且因為看著學生們可能因為興趣、因為信念、因為夥伴而竭力付出時間在尋找自己生命舞台與未來的夢想，希望自己能幫助他們曾努力的園地找到教育的價值、學習的軌跡，因此鼓起了勇氣來到教育研究所。

這個地方真是溫馨的讓人莫名，不管是師長、所辦的助教們、甚至每一位來到這裡的同學。似乎都在每位師長的親切、貼心、細心、耐心的照料下感受到滿滿的愛，他們讓我真正的感受到師者的典範，曾經上過課的每位老師啟超老師、鶴元老師、佳恩老師、星光老師及子彰老師，尤其是我的指導教授，更是我親愛的長官世佳老師。您們真的是我一生中景仰又欽佩的良師，你們教學的認真，對我們的用心都在在讓我銘感於心，感謝您們用身教告訴我為人師表的德性，我會將這份所感受到的師德傳遞給我周遭的每一位學生。

在忙碌的工作外，要上課、寫作業、寫論文這真是一段煎熬的日子，許多無法如願好好唸書的過程，讓我幾度興起放棄的念頭，但蕭主任、維廉、玉純、宥臻…等等我的好同學們不斷的鼓勵，甚至提供給我許多的資源，讓我奮力的支撐下去。更衷心感謝世佳老師總不放棄的推著我往前走，不斷地給予我鼓勵跟肯定，使我能順利的完成論文。更感謝口試委員梁福鎮教授、所上的佳恩老師，對我始終不夠好的論文給予許多的提點，感謝我生命中有您們，也謝謝您們一路的提攜，讓我能走完這段夢想的路。

李佩玲 謹誌

2015年7月

目 次

目次	i
表次	iii
圖次	v
附錄次	vi
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 名詞釋義	4
第四節 研究限制	5
第二章 文獻探討	7
第一節 真誠領導之意涵與相關研究	7
第二節 社會自我效能之意涵及相關研究	17
第三節 真誠領導與社會自我效能之相關研究	26
第三章 研究方法	31
第一節 研究設計與架構	31
第二節 研究對象	33
第三節 研究工具	35
第四節 研究程序與資料分析	46
第四章 研究結果與分析	49
第一節 敘述性統計分析	49
第二節 真誠領導之差異分析	59
第三節 社會自我效能之差異分析	61
第四節 真誠領導與社會自我效能之相關性分析	67

第五節 真誠領導與自我效能之迴歸分析.....	69
第五章 結論與建議.....	75
第一節 結論.....	75
第二節 建議.....	78
參考文獻.....	81
一、中文部份.....	81
二、英文部份.....	85

表次

表 2-1-1	真誠領導的定義彙整表	10
表 2-1-2	真誠領導行為構面發展模型與相關文獻	14
表 3-2	學生領袖社群的組成概況	34
表 3-3-1	本研究在社會自我效能問卷各分量構念之 Cronbach's α 係數	38
表 3-3-2	社會自我效能 KMO 與 Bartlett 檢定分析表	39
表 3-3-3	社會自我效能之人際互動能力勝任程度因素分析	39
表 3-3-4	社會自我效能之人際互動積極程度因素分析	40
表 3-3-5	社會自我效能之人際關係品質自我評估因素分析	41
表 3-3-6	真誠領導量表 Cronbach's α 係數	42
表 3-3-7	真誠領導量表項目分析	43
表 3-3-8	真誠領導 KMO 與 Bartlett 檢定分析表	43
表 3-3-9	真誠領導量表因素分析	44
表 3-3-10	真誠領導驗證性因素分析模型配適度	45
表 4-1-1	本研究各種背景變項的項目次數分布	49
表 4-1-2	受試者所參與社群的次數分布	51
表 4-1-3	自我效能量表全國常模各向度標準	52
表 4-1-4	社會自我效能量表全國常模各向度總得分概況	52
表 4-1-5	社會自我效能人際互動能力勝任程度向度的描述性統計分析	54
表 4-1-6	社會自我效能人際互動的積極程度向度的描述性統計分析	55
表 4-1-7	社會自我效能人際關係品質自我評估向度的描述性統計分析	56
表 4-1-8	真誠領導之敘述性統計分析	58
表 4-2-1	性別在社會真誠領導各構面的獨立樣本 t 檢定	59
表 4-2-2	年級對真誠領導的單因子變異數分析及 Scheffe 事後比較	59
表 4-2-3	不同社群學生領袖在真誠領導分量變項的統計分析	60
表 4-2-4	不同社群學生領袖在真誠領導分量變項的差異分析	61
表 4-3-1	性別對社會自我效能及真誠領導各構面的獨立樣本 t 檢定	62
表 4-3-2	年級對社會自我效能的單因子變異數分析及 Scheffe 事後比較	62
表 4-3-3	不同社群學生領袖在社會自我效能向度變項的描述性統計分析	64
表 4-3-4	不同社群學生領袖在社會自我效能向度變項的差異分析	65

表次(續)

表 4-3-5	不同社群學生領袖在社會自我效能分量變項的描述性統計分析…	66
表 4-3-6	不同社群學生領袖在社會自我效能分量變項的差異分析……	67
表 4-4-1	真誠領導與社會自我效能相關積差相關分析……	68
表 4-5-1	真誠領導對人際互動能力勝任程度多元迴歸分析摘要表……	71
表 4-5-2	真誠領導對人際互動積極程度多元迴歸分析摘要表……	71
表 4-5-3	真誠領導對人際關係品質自我評估多元迴歸分析摘要表……	72
表 4-5-4	真誠領導對社會自我效能各構面多元迴歸分析綜合摘要表……	73

圖次

圖 2-1-1	Walumbwa 真誠領導定義.....	12
圖 2-1-2	Gilll George 真誠領導的模型.....	15
圖 2-2	效能預期與結果預期概念之差異.....	19
圖 3-1	研究架構圖.....	32

附錄次

附錄一、社會自我效能量表同意書.....	90
附錄二、真誠領導量表同意書.....	91
附錄三、學生領袖問卷(社會自我效能、真誠領導).....	92

第一章 緒論

大學生涯為學生心理社會發展的關鍵時期(Archer & Cooper, 1998; Davis & Humphrey, 2000)，也是人生重要的成長與轉變階段，學生於大學時期的改變遠超過其他教育階段(Chickering & Reisser, 1993)，這些重要的改變對於大學生來說經常發揮關鍵性的影響，也可能持續至成人期(Cooper, Healy, & Simpson, 1994; Hunt & Rentz, 1994)。

第一節 研究背景與動機

從Bandura社會學習理論的觀點來看，其認為人類的學習是個人、行為與環境三者之間相互影響互動的結果；也就是說，個人一方面接受環境因素的影響與約束，另一方面又能主動地影響、操控環境事件，使其朝向有利於自己人生方向的發展 (Bandura, 1977; 1982)。大學如能有意識的創造各式的學習與活動，於各種不同的環境條件下，讓個體依個人天賦需求自行選擇參與不同的學習，可影響學生個體心理的發展。又如Bandura所說，人往往會傾向於選擇能夠有效應對的環境，以及自己認為能夠掌握其基本技能的活動方式，來進行個體的學習歷程。

學校的「校園」正是為實現教育目的而有意安排的環境，它提供的是「學習」與「機會」，以便使個人的「內在潛能」發榮滋長(葉紹國，2006)。一個優質的學習環境，可以讓學生自由的嘗試、探索各種多元的知識。大學校園更是聚集各地背景互異人群的地方，學校政策性的安排各式的課程及各樣具變化的活動，讓充滿活力的大學生發揮創意，創造出各種無限可能。學生們亦可以藉由參與校園中的各種學習活動，不斷地見聞、感受與反思自我，從同儕的人際的互動，建構出屬於自己的校園經驗，建立其內在的價值與認知。學者張雪梅(2010)在對大

學生校園經驗的研究中曾說；學生在大學校園的生涯中，不只能夠順利完成學業獲得學位，還要在校園經驗中獲得學習發展，以達成高等教育之目的。學生能從校園的各種學習場域，發展有深度、能反思、具批判的能力，建立具人性與人道關懷的認知，並藉由與自各種不同背景的同儕互動，學習與他人合作共事，增強其人際的自我效能，在未來能將所學運用於工作與生活中，才可稱為高等教育的成功學習。

這幾年美國許多高等教育學府紛紛成立專門的研究中心進行正向心理學 (Positive Psychology) 的研究，這股心理學發展的新趨勢，似乎因應社會需要而生。起因於目前美國整體的社會信任結構產生問題，要重建信任的社會結構，不僅要靠法律與制度，還需要透過真誠的互動來建立組織誠信，因此，有愈來愈多的領導及組織研究者開始重視領導的倫理觀，相當強調領導者的品格操守修養。在這些社會趨勢及發展的推波助瀾下發展出了真誠領導 (authentic leadership) 的概念及理論 (袁世珮譯，2006；戚樹誠，2010， Hassan & Ahmed, 2011，尤淑如，2012；李新民、朱芷萱，2012)。也讓真誠領導的理論愈來愈受到研究者的重視。

而大學正是培養未來社會所需人才的重要場域。東海大學是個以基督精神創校的高等教育學府，創校時即提倡的博愛、正直、謙沖、寬容、奉獻等內涵精神。學校是否從校園環境氛圍的形塑、政策性勞作教育的人格培育，及鼓勵服務精神的課外學習，是否能孕育出學生獨特的人格特質。而真誠領導的理論方興為艾，是一個符合現代社會趨勢的領導理論，且目前國內在真誠領導的研究大多著重在國中小校長學校領導的效能；針對大學生為研究對象較為缺乏，因此，研究者想要以校園中學生領袖為對象，了解學生在校的領袖經驗是否擁有真誠領導理論的內涵與特質；此為研究者的動機之一。

國內大學近幾年亦開始重視領導人才的培育，期望從大學校園所孕育的人才，能具備現在職場所需的人格特質與能力；然而世界各國在積極改善高等教育

品質時，大多把焦點擺在專業課程學習面的發展，而有關學生課外學習的發展不是不被重視就是刻意被忽略。根據美國C. Robert Pace 教授發現，學生愈努力投入學習(包括學業與非學業)，它們所經歷有價值的校園經驗就愈豐富；而愈能使學生投入校園經驗的學校，愈是好學校，這個結論一再受到其後研究的證實(Gonyea, Kish, Kuh, Muthiah& Thomas, 2003)。國內亦從各種研究調查皆顯示企業所需的人才，除專業技能外，最重要的是主動積極的態度、與他人合作及人際溝通互動的能力。諸多學者的研究可知，大學校園中課外的學習正是造就學生態度、與人合作並建立價值認知相當重要的過程。因此，研究者以東海大學校園的學生領袖在參與課外學習的動機與背景因素，是否會影響其領導與人際的學習，且其在真誠領導與社會自我效能上是否有較佳的表現，此為研究者動機之二。

最後，在大學校園中如能發展有益處的校園人際經驗，將能促進人際發展，增進自信溝通，擁有滿意的人際關係，良好的人際互動品質，未來可以幫助其穩定的在該環境中求學或工作，將可發揮實力進行有效的學習(Bandura, 1996；Anderson & Betz, 2001)。甚至在往後遭遇困難時，能藉著人際支持的力量，順利渡過困境。而在大學校園裡，學生的人際經驗除班級同儕外，更多是由加入社團或所投入參與的學生團體而來，其主動參與的積極態度，可建立良善的信任關係。因此，研究者想了解在大學校園中擔任學生領袖的經驗是否對於學生社會人際自我效能產生影響，此為研究動機之三。

本研究基於上述之動機，主要目的在了解學生領袖在校園的經驗對真誠領導及社會自我效能的影響。並由學生領袖個人背景變項探究其對真誠領導行為發展及社會自我效能的變異情形。

第二節 研究目的

本研究基於上述之動機，主要目的在了解學生領袖的校園服務經驗對真誠

領導及社會自我效能的影響。並從學生領袖個人背景變項探究其對真誠領導行為發展即社會自我效能的變異情形。

- (一)分析學生領袖的不同背景變項對真誠領導的變異情形。
- (二)分析學生領袖的不同背景變項對社會自我效能的變異情形。
- (三)探究擔任不同社群的學生領袖，對社會自我效及真誠領導的差異。
- (四)探究真誠領導與社會自我效能間是否相關。
- (五)探究真誠領導對社會自我效能是否具預測力。

第三節 名詞釋義

一、學生領袖(student leaders)

義大利政治學家馬基雅維里是較早開始研究領導理論的學者，他指出：「領袖是權利的行使者，是那些能夠利用技巧和手段達到自己目標的人」。國內最早出現領袖一詞，是在「晉書·魏舒傳」一書中，「文帝深器重之，每朝會坐罷，目送之曰：『魏舒堂堂，人之領袖者也。』」。而字面上領和袖為衣服的提挈處，可說是表率群倫的人。因此一個人能夠帶領別人向著目標前進，且能夠影響別人達到所預期的目標，可稱為領袖。

文獻中並無清楚定義學生領袖的意含，而本研究所定義的學生領袖，為在學園的學生同儕中擔任領導一個團隊執行目標的學生。本研究針對東海大學四個學生社群的領袖進行研究。包括學生社團幹部，由校內學生社團所組成，由社員選舉產生。Alpha Leader，為學校為推動新生定向輔導政策所設，由大二以上的學長姐所組成。宿舍棟長，為學校協助推動宿舍學習生活學習與管理而設。勞作教育體系幹部，是東海大學特有的學生社群，為該校推動勞作教育而遴選出的幹部群。

二、真誠領導(autherntic leadership)

真誠領導者是指不偽裝他們的領導行為，不拷貝模仿別人，領導行動是基於自己的價值與信念。領導過程中關心如何服務他人勝過關心自己的成就及知名度(Shamir與Eilam, 2005)；真誠領導人會不斷自我成長並與他人建立真誠關係，而獲得信任進而能夠激勵人們有更好的表現(楊美齡譯, 2008)。

本研究所詮釋的真誠領導者強調領導者內在及外在、行為及宣稱的一致，並且藉由開放且主動的領導行為來建立彼此的信任關係，而影響其成員的態度及行為(Yun-qi, 2011)，其領導的行動是基於自己的價值與信念並真心的關懷他人。

三、社會自我效能(social self-ezfficacy)

社會自我效能(social self-efficacy)是由Bandura(1997)「自我效能論」中所發展出來的。國外學者Sherer等人(1982)首先提出此一名詞概念。係指個體對自己在各式各樣的人際互動情境中的表現。是個體履行人際行為時對自我期望的一種社會能力(Connolly, 1989)。

本研究所探討的社會自我效能，聚焦在人際互動情境中的自我效能感，指個體能積極與他人建立關係，並維持良好人際界限與關係的勝任與積極程度(許明輝, 2012)，是一種對自己人際能力的自我評估。

第四節 研究限制

研究過程中的幾個狀況造成本研究的限制，及可能發生的研究結果誤差。

- 一、無法顯現差異；本次的研究對象是東海大學的學生領袖，除對於所組成的背景變項的差異無法深入了解外，可能因皆是學生幹部其特質太過接近，所呈現出來的差異性太小，無法觀察出個別的社群的差異及所產生的影響。如未

來有相關的研究，建議有非學生領袖的對比組，較能觀察出其差異。

二、研究對象限縮；在研究樣本抽取時，僅以單一學年度的學生幹部為研究對象，造成可能產生的抽樣偏誤。

三、抽樣時間點可能造成的誤差，學生領袖的養成背景未事先進行清楚的調查，可能造成某些幹部已擔任超過二年以上的資歷，在經驗上有些許的影響。

四、發放問卷的方式：發放問卷大多由學校行政老師代為轉交，其有從屬關係，且給予學生作答的時間、地點，可能影響作答時的心理狀態。從回收問卷中發現，有部分學生全部勾選一樣的答案，還有學生對於發放問卷的方式提出建言。

第二章 文獻探討

本章旨在探討大學生的社會自我效能及真誠領導之意涵及相關理論與研究，以作為研究架構的基礎，共分為三節，第一節為真誠領導的意涵及相關研究；第二節為社會自我效能的意涵及相關研究；第三節為真誠領導與社會自我效能的相關研究。

第一節 真誠領導之意涵及相關研究

領導一詞含括領導者及其所領導的活動，從20年代開始西方學者從心理學、行為學等面向開始進行領導理論的研究；而領導理論的演進係依社會發展的脈絡及需求所產生，也從而在每個世代對領導者有著不同的期待。真誠領導的概念亦是因應社會時勢所趨而衍生對領導者人格特質的期許。

一、領導理論的演進

著名的管理學專家亦稱管理學之父的彼得·德魯克(Peter F. Drucker)曾說：「領導是創設一種情境，使人們心情舒暢地在其中工作。而有效的領導應能完成管理的職能，即計劃、組織、指揮、控制。」。另一位管理學者哈羅德·孔茨(Harold Koontz)對領導的定義則是：「領導是管理的一個重要方面。有效地進行領導的本領是作為一名有效的管理者的必要條件之一。」。由此可說，領導理論是探討如何產生領導有效性的理論。而從領導理論(leadership theory)發展的脈絡來看，從20世紀40年代以來，西方的組織行為學家、心理學家都從不同的面向，對領導問題進行大量研究。領導理論亦從20世紀為分水嶺，分為實證與非實證兩個階段；20世紀之前為非實證階段，之後為實證階段(黃宗顯等合著，2010)。

研究者從黃宗顯等人所合著的一書中，彙整出從20世紀開始實證階段所發展的四個領導理論，大致劃分為四種理論：

第一是特質論：約在20到40年代末，也就是領導理論出現的初期；因在二次大戰期間，出現許多英雄式、偉人型的領導者，此時期所探討的核心觀點，認為領導能力是天生的，因此相信從這些成功領導者所具備的特質進行探究與分析，就可以了解具備怎麼樣的特質的人適合擔任領導者。然而學者Stogdill

(1969:91-123) 綜合此時期的論文提出三項頗具啟示的看法：(1)僅有人格特質，實不足以鑑別領導能力；(2)成功領導者所具備的特質，隨不同的情境而存在差異；(3)探究特質理論，應將個人特質及情境因素兩者的特性進行統合研究，如此方能臻其功。雖從許多的研究中發現特質論不足以成為成功領導者共有特質的有力證明，反而產生對領導特質論外在效度的疑惑，然而特質論的研究卻也影響了新領導理論的發展，如於後期所發展的「轉型領導」、「道德領導」、「靈性領導」、「第五級領導」等，均強調領導者應具備某方面的特質以發揮其影響力。

第二，約從40年代末至60年代末出現行為論：此類型研究主要的重點在探究領導者之行為，其核心觀點認為領導效能與領導行為、領導風格有相關；此時期主要探尋領導者在領導過程中的具體行為，以及不同的領導行為對部屬影響的領導行為理論 (leadership behavior theory)。此時期的研究著重兩大主軸，分別為倡導(如懷特和李皮特三種領導方式理論及李克特的”工作中心與”員中中心”理論)；及關懷(如俄亥俄州立大學的二維構面理論及布萊克和穆頓的管理方格圖)。到後期發展出「三層面領導理論」，如Reddin的三層面領導模式說明效能是從有效到無效之間的連續體，是程度的問題，非絕對的兩端點，認為領導者應隨時注意修正本身的領導行為，配合組織任務來達成目標。此時期領導行為之研究，注重成功領導者之外顯行為的探究，但其相對忽略情境因素對領導行為之影響。諸多學者提出真正有效的領導行為，必須將情境因素一併納入探討。因此，

60年代後情境領導理論的研究乃應運而生。

第三，約略在60年代末至80年代初，學者提出了情境（權變）領導理論，認為有效的領導行為應視情境狀況權變調整，再進行有效行為的搭配；此時期所探討的核心觀點：有效的領導會受不同情境的影響。如學者Graeo提出的領導成員交換理論(leader-member exchange theory, LMX)、Hersey與Blanchard之生命週期論與Robert House的路徑—目標理論。如Blau於1964年提出以社會交換理論為基礎，強調領導者透過**互惠**的機制產生對部屬的影響力(Sparrowe & Liden, 1997)；Bandura 於1977年提出的社會認知理論，強調領導者透過**模範**的機制對部屬產生影響力 (Bandura, 1977, 1986, 1997)。而Van Breukelen 等人於2012年的研究也提出，領導者與部屬交換關係品質透過不同的差別待遇策略影響團隊績效與團隊氣氛，領導者藉由對偶的**互惠機制**建立與部屬良好的關係，進而產生領導的影響力。

第四，從80年代初至今，出現了許多新興的領導理論研究，內容涵蓋組織轉化、自我提升、道德、價值、文化、服務、賦權、專業等各種領導觀點。如領導歸因理論、交易型與轉換型理論等，逐漸從領導者的人格特質和行為等個體研究擴展到整個組織情境交互作用的影響。如Burns (1978)指出轉換型領導是將組織員工的需求提昇至更高的層次以激發員工潛在的能力，使部屬能承擔更大的責任而成為自我引導及自我增強者，進而達成組織的目標和自我的實現，進而讓追隨者對崇高的願景或是高層次的意義付出熱誠(Avolio & Bass, 1999)。

此時期新興領導理論蓬勃發展，呈現百家爭鳴之態，如自我領導、僕人領導、魅力領導、靈性領導、道德領導及真誠領導理論等理論陸續出現。學者Elloy (2008)的研究指出，領導者從正面回饋、信任及鼓勵創新，來幫助團隊成員發展自我領導行為。至於自我領導對領導者個人而言，是致力提升個人領導效能，建立個人領導的關鍵能力是主要的目標；鍾安宜 (2011)的研究結果亦顯示，自我領導部分中介魅力領導與組織承諾，魅力領導與成員之自我領導呈現正相關。

從以上領導理論的發展來看，新興的領導理論，開始著重在領導者與被領導者、環境彼此相互的作用，產生一種互惠行為和影響系統。領導者利用自己內在的價值觀與外在的行為表現，以思想溝通與人格感召，來影響成員的態度與作為，以真誠建立信任互惠的關係，領導團隊目標，共同一致的努力，來完成組織目標與任務的行為，成為近代社會所需及組織成員所願的領導人才。

二、真誠領導意涵

真誠(authenticity)一詞最早是希臘哲學家所提出，係指認識自己，真誠的對待自己(Harter, 2002)。個體能了解自己，清楚認識自己的優劣勢，擁有自己的價值觀、信念，而能有較穩定的自尊，便不容易受到傷害，亦不會刻意對他人有防衛心或是偏見，即能與他人坦然的建立密切的信任關係 (Kernis, 2003)。而真誠領導理論是從Bill George於2003年所提出，其所提出的真誠領導(autherntic leadership)聚焦在真誠領導的特質；他發現真誠領導者真實的希望，想服務別人，他們以核心價值領導感到自在。他們顯現出五個基本的特質：(1)他們了解自己所為的目的，(2)他們有強烈的價值做對的事情，(3)他們會開放自己與別人建立信任的關係，(4)他們相當自律，並以自己的價值行動，(5)他們對於任務是熱情的(如發自內心的行動)(吳昆壽，2014)。

在Bill George之後有許多的學者研究來定義真誠領導的意涵，茲整理如下表2-1-1：

表2-1-1 真誠領導的定義彙整表

年份	作者	對真誠領導的定義
2003	George與Sims	認為真誠領導人是真誠實在的人，忠於自己和自己的信念，願意走自己的路，做自己不走向他人的期盼。領導過程中關心如何服務他人勝過關心自己的成就及知名度，真誠領導人不斷自我成長並與他人建立真誠關係，而獲得信任進而能夠激勵人們有更好的表現 (楊美齡譯，2008)

續下頁

2005	Cooper et al.	真誠領導定義圍繞在信心、希望、樂觀與回復力等正向資本
2005	Shamir 與 Eilam	真誠領導者的清晰自我概念，包含自我認識、自我和諧，以及角色與自己一致性，經由自我概念體現他的行為
2007	Klenke	主張靈性及靈性認同是真誠領導的核心
2008	Walumbwa等人	自我知覺、內在化的道德觀點、平衡處理訊息、關係的透明
2009	Robbins與 Judge	表示真誠領導者乃是領導者知道他們是誰，知道他們所相信的價值，並以他們的價值真誠公開地表現出來，而使成員認定領導者是具有倫理道德的人。
2010	秦夢群	將真誠領導定義為領導者能覺察自己的信念，表現出與內在想法一致的外顯行為，並透過他人的回饋來自我調節，培養成員的信任感，進而使其產生同樣特質的領導模式。
2011	Yun-qi	指出真誠領導強調領導者內在及外在、行為及宣稱的一致，並且真誠領導者應該藉由主動領導行為建立部屬的信任，進一步提升部屬工作態度及行為。
2012	Owings與 Kaplan	陳述真誠領導有著強烈的道德元素，真誠領導者鼓勵倫理行為，且成員視領導者為角色楷模而加以仿效。
2012	馮丰儀與楊宜婷	將真誠領導定義為領導者具有真誠的價值觀及信念，能覺察自我的信念及表現出言行一致且公開透明的領導行為，並能讓他人感受到領導者的真誠，進而培養成員對其信任感，促使組織往更上一層樓發展。

資料來源：參考學者定義，並由研究者整理。

綜合以上對真誠領導的定義取向整合歸納；真誠領導可定義是一位領導者其始終保持對工作與他人的熱情，堅定的核心價值信念，透過不斷地自我反思，察覺自身的性格、價值與動機，能保持內心與外在行為一致性；在組織內對成員能資訊公開透明，展現正直無偽，真誠關懷他人的行為，以贏得組織成員的信任，亦能促進組織成長與正向發展。且真誠領導者應擁有正向心理資本與高度的發展組織環境氛圍的企圖；領導者能幫助成員培養正向的自我、發展自我意識 (self-awareness)、自律(self-regulators)等行為。(Luthans & Avolio, 2003) 將自信、希望、樂觀、回復力與高度價值觀標準等正向心理資本的價值信念

(Cooper, Scandura, & Schriesheim, 2005; Shamir & 成員，共同為組織目標而努力。

綜合上述學者羅列的真誠領導構面，本研究以Walumbwa(2008)等人所提出對真誠領導行為模式的四個構面的內涵：(1)自我知覺的能力、(2)內在化的道德觀點、(3)平衡處理的過程、(4)關係的透明度。茲分述如下：

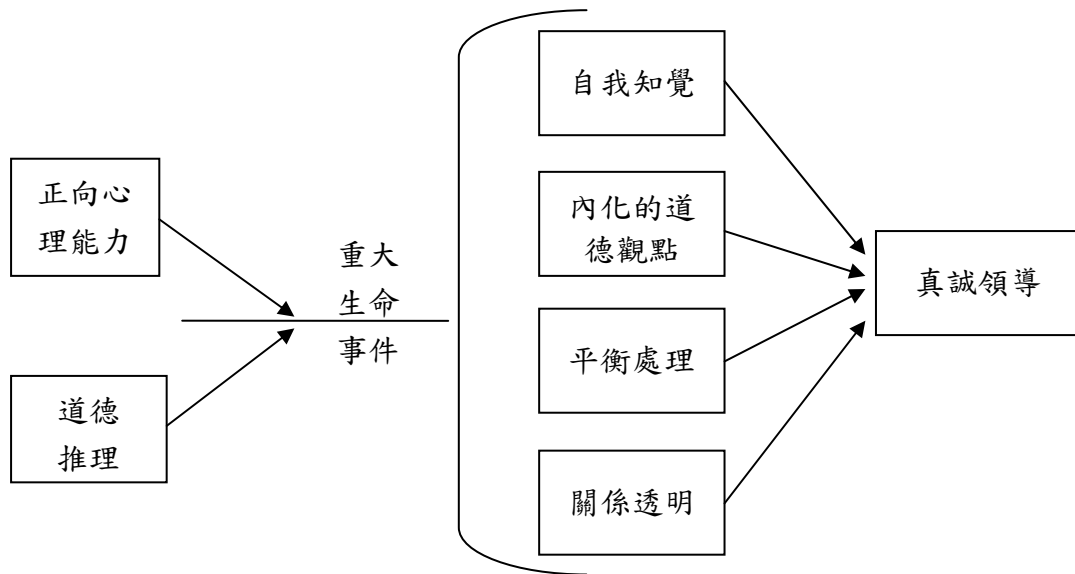


圖2-1-1 Walumbwa真誠領導定義

資料來源：Adapted from Luthans, F., & Avolio, B. J. 2003. Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp.241-258). San Francisco: Berrett-Koehler, 2003; and W. L. Gardner, B. J. Avolio, F. Luthans, D. R. May, & F. O. Walumbwa, 2005. "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16,343-372.(引自吳昆壽譯，2014)

(一)自我知覺的能力：自我覺察是一種關注自己的狀況及能力的知覺。一個人積極的解析、探索並儲存關於自己的訊息。Avolio (2009) 認為自我知覺包括內在與外在兩種，內在的自我覺知含信念、慾望與感受；外在的自我覺知則是領導者「反映自我形象」的顯現（即他人對領導者的看法）。高度自我知覺的行為有助於透過自我認識與反映自我形象來強化領導者的效能。

對於真誠領導者而言，要帶領跟隨者朝向組織目標發展的前提，必須清

楚認知自己內心真實的想法，在領導行為發生的同時，透過不斷的反思、與組織成員溝通，取得與自己領導相關的所有訊息，誠實的面對真實的自己，才能使領導者個人與組織有正向的發展。

(二)內化的道德觀：從道德的概念來說，是真誠領導所重視的領導者之品格修養，其行為與其個人價值及信念應一致；所表現的真實與本身的信仰會才贏得尊重與信任。而內化道德觀係指領導者個人內在所擁有的核心價值，這些價值不會因為外在環境或壓力而改變，當領導者面臨各種決定時，已內化的道德觀會規範領導者言行一致，展現高度的自我調節。

(三)平衡處理的過程：真誠領導者對於訊息的處理能充分蒐集相關資料，並且廣納各方意見，將部屬或同儕的利益視為最優先考量；當接收任何相關的訊息時，亦可以以客觀公正的判斷來進行處理。

(四)關係的透明度：Mazutis 與Slawinski (2007) 認為透過建立一個持續學習的文化，有助於組織內部坦率、公開和真誠的對話。在前述的內涵中，真誠領導者將個人的價值觀、內在道德倫理觀點、感受與所接受訊息之處理過程等透露給跟隨者，透過此一公開的程序，可以使跟隨者對照真誠領導者所持有的見解與實際行為是否相一致，藉以建立組織成員對領導者的信任。關係的透明度有助於組織建立一個回饋系統，促使真誠領導者檢視自我領導行為。

依據以上四項真誠領導的四個構面，可歸納出一位真誠領導者要對自己的認知能透徹解析，真心誠意並言行一致；對外要能不畏組織、社會壓力影響決策，對他人秉持關懷、服務利他的精神，對問題的處理要盡量包容不同意見（蔡進雄，2011），以其內化的道德觀來引導其組織成員。

三、真誠領導的構面與研究理論模型

國內外學者研究的文獻中，對於真誠領導發展的過程，也建構出許多不同構面模式，亦整理如下表2-1-2：

表2-1-2 真誠領導行為構面發展模型及相關文獻

年份	作者	真誠領導的構面及研究模型
2003	George	了解自己的領導目的、創建穩固的價值、用心領導、建立良好的人際關係以及展現高度自律。
2003	May 等人	道德能力(moral capacity)道德勇氣(moral courage)和道德韌性(moral resiliency)。
2003	Luthans. Carolyn & Bruce	樂觀心態、自我效能感、希望和韌性
2005	Iies 等人	積極自我概念、高水平情緒智力
2005	Shalnrir 等	自我概念(自我認識、自我調節、自我的價值觀)
2005	Ilies、Morgeson和 Nahrgang	快樂感、幸福感
2005	Avolio&Gradner	高度道德人格特質(自信、希望、樂觀、利他性)、察覺自我行為的能力、具積極的價值觀
2005	Avolio 等人	承諾、工作滿意度、激勵和任務投入
2006	Jensen 等人	組織環境、領導者個人經歷
2008	Gardner 等人	學習人生體驗、了解真實自我、實踐自我價值觀、平衡內外動機、組織團隊、下放權力、扎根生活以及保持一致
2008	Moore& Sadie	自省、探索、整合和創造
2008	Cameron, Robert K.	真誠性、信任關係
2009	Gardner, William 等人	情緒表達方式的選擇與其情緒表達的一致性
2010	Lydia Wooley	領導人的素質、心理資本、工作氛圍
2010	Lacikin, Donna, Taylor, Steven S. 等人	真實自我概念
2010	孔芳，趙西萍 等人	角色榜樣理論、社會學習理論、CAPS理論、反饋理論和自我驗證理論

續下頁

2010	呂靜昀	具自省、自律、真誠、能互信與重視人際關係
2011	何欣恬	前瞻性行為、認同與調節焦點一致性
2012	馮丰儀、楊宜婷	自我省思並自我改善、表裡如一、言行一致、兼聽包容、以高道德標準自我要求、增權賦能及擴大強化心理資本
2012	李新民與朱芷萱	心理資本、組織承諾、工作滿意、組織公民行為
2014	蔡宜穎	學校效能、關係透明度

資料來源：學者研究模型及本研究者自行整理。

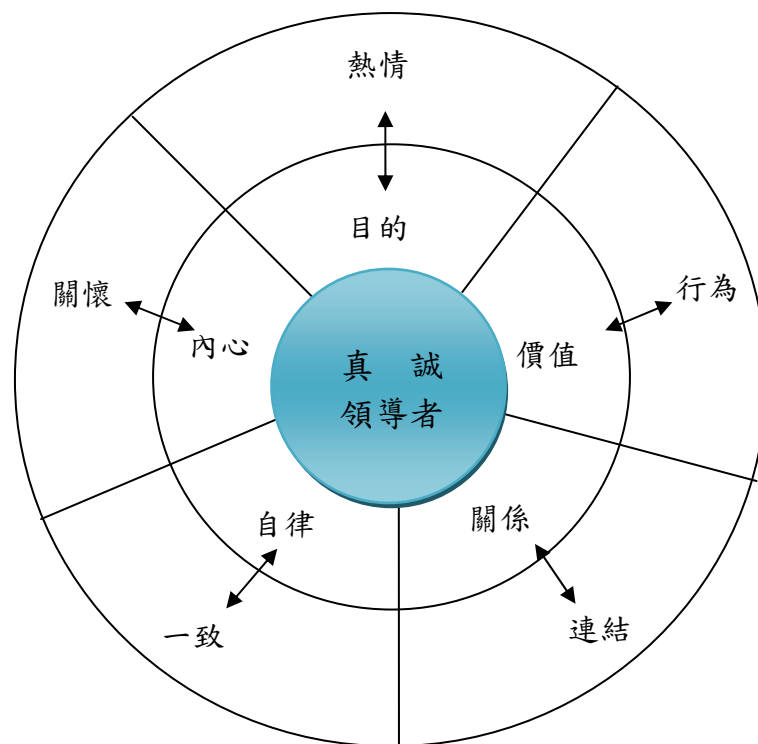


圖2-1-2 Gilii George真誠領導的模型

資料來源：From Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value by Bill George, copyright © 2003. Reproduced with permission of John Wiley & Sons, Inc. 引自 Leadership: theory and practice Peter G. Northouse 著 (引自吳昆壽譯，2014)

綜合以上學者的研究模型與定義的結論，Lathans & Avolio(2003)利用正面組織行為、全方位型領導、轉換型領導理論，以及洞察力觀點來建立並發展其真誠領導的理論。並提出要帶領部屬走向共同的目的與建立使命感，適時引導並影響部屬的態度與行為是重要的。而Gardner等人(2005)提出，真誠領導發展的過程，應提高部屬的自我意識、自我價值、平衡內外動機並保持一致、運用正面的道德觀，為組織帶來信心、樂觀、希望與彈性，扎根生活，使得部屬發展正向的結果。

國內學者馮丰儀、楊宜婷(2012)，也從增強真誠領導的教師，應以自我省思並自我改善、表裡如一、言行一致、兼聽包容各方意見、以高道德標準自我要求，能協助教師增權賦能及擴大強化心理資本。從社會學習觀點，真誠領導者是一個角色楷模，透過「用行動領導」提供下屬替代學習經驗，而內化了正向的組織行為模式。從授權賦能論點，強調真誠領導者如將權力下放分享者，讓部屬自主自動而激勵工作動機，能衍生出組織承諾、工作滿意和組織公民行為(李新民與朱芷萱，2012)。研究亦證實真誠領導真和心理資本、組織承諾、工作滿意與組織公民行為之間具有顯著正向關聯。因此，一位真誠領導者能自省、自律、真誠的與部屬建立互信，重視部屬的人際關係發展(呂靜昀，2010)，將可提高部屬工作的滿意，願意對組織承諾，而更投入工作。

管理學大師Druker曾預言，未來管理的趨勢將會越來越重視領導階層的真誠。Walumbwa(2008)等學者在研究中指出真誠成為許多跨文化領導的要素，是最能夠成功有效引發領導效應的。即如真誠領導者是基於其價值觀與信念，透過關懷與激勵組織成員，使其感受到被支持與幸福，而願意為組織奉獻其心力。這樣的領導特質，對於目前社會價值混亂，新聞資訊無法判別事情真偽，道德價值轉化須要強烈的價值與信念的社會中，可說是一股清流。

而近幾年各高等教育學府開始關注課外學習所帶來的學習效益，採取各種的鼓勵學生參與課外學習的措施，無非希望能從參與課外學習的經驗中，培養學生

的正向的態度、正確的價值，並能學習與人合作的能力，期許大學生的課外學習經驗能造就優質的未來社會的領導人。如藉由其領導的影響力帶動同儕的道德發展，而影響整體社會的價值轉化。能從教育體系中培養出一群真誠領導者，帶領社會風氣的改變，形成正向的社會氛圍，走向真誠的道德價值理念，這個理論的研究將有更高的參考價值。

第二節 社會自我效能之意涵及相關研究

社會自我效能感是 Bandura 的自我效能理論中的概念。他認為自我效能感是個體對自己面對環境中的挑戰能否採取適應性的行為的知覺或信念。而社會自我效能為個體主動進行並維持社會關係和處理人際衝突的能力信念。

一、社會認知論與自我效能論

社會認知理論(social cognitive theory)是美國心理學家 Bandura 所提出的教育理論，也是被認為最貼切影響教學最大的學習理論之一。此論點強調社會環境與個體內在認知，對學習重大的影響力。學習不是僅靠單一學習者內在觀念改變，亦會受所習得的新認知技能與策略，及社會情境中的同儕互動所影響。特別是模仿是被社會認知論視為「學習」的同義詞。

一九五〇年代，Bandura提出三元交互決定論，主張個人、行為與環境三者具有交互影響力，其中任二個元素都有相互決定的可能性，相互連結不斷交互作用而產生外在的行為表現。個體的行為會因自己觀察到或經驗到外在結果而加以調整本身行為，而自我調整是藉由自我觀察、自我判斷和自我反映所組成，而個體透過內在因素對外在行為進行調節，行為的結果對自己的思想、情感和行動都會產生控制引導的作用。

Bandura認為個體的自我系統是一個認知結構，包括知覺、評估和調節行為。自我系統讓我們能觀察和象徵化外顯的行為，並以記憶的基礎評估過

去被增強或沒被增強的行為。但增強無法引發人類的行為，除非透過認知過程產生期待（Bandura, 1977）。因此，Bandura社會認知的學習模型中，個體的認知因素發揮關鍵的影響力。

Bandura也提出觀察學習說，稱為模仿說(imitation)，又稱為替代學習理論，是學習者通過觀察他人的榜樣行為，而做出相對應的行為的過程，他不同於模仿，是從他人行為透過自我的轉化所獲得的信息，過程中不見得有強化作用，但仍會產生影響。而自我轉化是由四個過程所組成。一是注意過程，二是保持階段，再來是再生過程，最後為動機過程。(引自李晶晶，2009)

(一) 注意階段(attentional phase)：藉由個體本身的知識經驗、認知能力及個人的覺知，而對其行為產生制約和影響。在影響和制約過程中，人際關係模式是最重要的。個體透過其觀察學習到甚麼行為，並和他歸屬團體的不同而可能有所不同，尤其對行為模式或人格特徵的形成，具有特殊的意義。

(二) 保持階段(retention phase)：當學習者注意榜樣行為的表徵與語言後，產生了對行為的感覺和知覺，而維持此刺激行為在腦海中持續保留呈現，以在往後的情境中被喚起。通過語言的編碼，可以促進觀察學習及保持；再經由這些編碼來指導人的行為表現。

(三) 再生階段(reproduction phase)：這個過程是行為實踐的第一階段，是將所觀察到的行為中，透過自我覺察來監督或糾正其行為。對於自己所觀察不到的行為，則需要透過他人回饋信息來作為修正與改進的參考，而再複製出屬於自己的行為。

(四) 動機階段(motivational phase)：個體透過觀察而獲取新的知識，但是否依此模式操作，取決於強化作用所引起的動機。而強化作用分直接強化、替代強化、自我強化。直接強化是對學習者進行直接干預；或看到他人成功、失敗而受到獎勵或懲罰的替代強化；也有以自己能支配的報酬來增強並維持自己行為的過程。

綜合以上可說個體是一個主體行動者 (agent)，其在學習過程中，亦是一個影響的客體，他會在環境脈絡裡接觸到各式各樣的經驗，透過社會認知過程中的替代學習與直接學習，去探索、觀察、創造而逐漸被建構出來。因此，無論是家庭、同儕、社會環境乃至於個體生理的變化，在在都會影響其學習的發展，而對其自我能力產生影響。

Bandura於1977年提出的自我效能論 (self-efficacy theory) 是指個體對自己能否在一定的水平上完成某一活動所具有的能力判斷、信念預期，是個體面臨某一任務時的勝任感及其自信的感受(董大敏, 2007)。當個人對自我能力判斷愈高，則愈傾向去執行相關行為，而朝向既定目標而努力，並會選擇什麼要發生在自己的身上。一個高自我效能者是可以有效地影響和控制周圍環境，為自己設立目標並執行困難任務，對自己有較高的自信，在策略上也靈活，並且能積極的管理和控制環境，以達到自己的目標；低自我效能者則會避免困難目標、對目標的承諾度也低(Matsushima & Shiomi, 2003)。

自我效能區分為「效能預期」和「結果預期」兩部分，結果預期是指對某特定任務「結果」的信念，而效能預期是指個體對自己是否能表現出該行為的信念(Baldwin & Ewald, 2006)；而其中效能預期的概念是自我效能的主要部分，自我效能是評估自己能夠成功表現目標行為以獲得結果的中介變項(Bandura, 1977)。如下圖 2-2 所示。

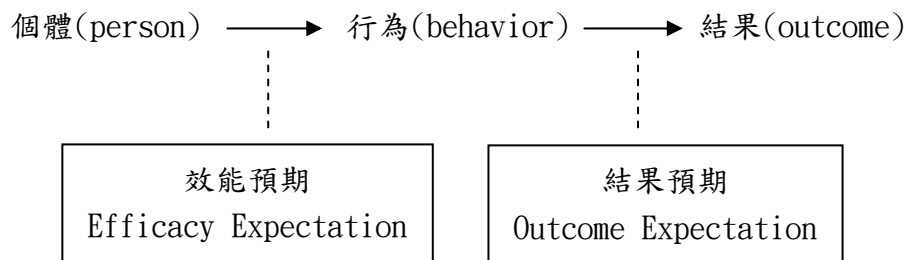


圖 2-2 效能預期與結果預期概念之差異

(資料來源：Bandura, 1977)

Bandura(1986)的研究指出，自我效能感的形成主要受以下四種因素影

響，：(一)直接經驗(Direct experience)：由個體真實經歷的經驗為基礎所獲得的成就，是最有影響力的效能信息來源；(二)替代經驗(vicarious experience)：個體從他人與自己特質接近的成功經驗中獲取的自我效能感；(三)口語說服(verba/social persuasion)：由成功人士勸服所獲致的效能感；(四)情緒覺知(emotional arousal)：外在的事件所引起的緊張、焦慮等負向情緒會降低個體自我效能判斷等四種資訊來源。

由以上四個影響自我效能的因素可知，個體的替代經驗是指個體不僅直接接受個人參與經驗影響，也會受替代經驗的影響。當個體觀察其他與自己類似的人成功表現某種行為時，會產生模仿的意圖，從而提高自我效能。研究指出個體過去的經驗、語言說服及情緒的覺知是提升社會自我效能的最主要來源。而其中個體過去的經驗影響最大。經驗的連續性(continuity)是人們形成態度、判斷的關鍵，個體對於每一個經驗，都會先從過去累積的經驗中取得一些概念，加上當下的體驗與判斷後，再付出行動或給予回應。

若能透過與生活息息相關的活動或任務協助學生覺察自我效能感將是一個良好的學習途徑，是提昇自我效能感的重要角色(Hoff & Ellis, 1992)。高自我效能的人，在面對不同的情境任務時，會用較積極正面的態度去面對，也比較願意持續努力來迎接挑戰，即便遇到挫折，比較不容易受到失敗情緒影響(Bandura, 1997; Pajares, 1995)。擁有高度自我效能感者可以幫助個人迎接挑戰且有較高的意願參與活動和堅持目標，當面對困難時常能沈著平穩以對(Schunk, 1989; Zimmerman, 1992; Bandura, 1993; Pajares, 1995; 梁茂森, 1998)。由此學校若能提供適當的學習活動，幫助學生覺察與提升自我效能感，將更能協助其有效處理各種問題與壓力。(江玉卉, 2005)

國內學者廖友國(2011)研究也證實大學生學習投入、學習自我效能與學習價值觀的整體情況是積極正面的，學習自我效能感高的學生對學習抱有熱情，投入也愈高。梁家綺(2013)也針對大學生的自我效能與壓力因應的研

究，發現自我效能和問題解決導向的壓力因應方式有正相關。大學生自我效能高者，對壓力的因應與處理能力也較好。

綜合以上國內外文獻研究結果來看，國內外許多學者以Bandura自我效能理論為基礎，在各領域的研究上都有相當豐富的研究成果。因此自我效能在學習的歷程中扮演著相當重要的角色。學校是一個發展自我效能良好的場域，若能透過教育的過程協助青少年發展自我效能，對其學業成就以及身心健康必能有所幫助。(江玉卉, 2005)

二、社會自我效能的意涵

社會自我效能(social self-efficacy)是由 Bandura(1977)社會認知理論中自我效能論所發展而來。

Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs 與 Rogers(1982)是最開始提出社會自我效能此一名詞的；意指個人在各式的人際狀況中成功的表現或是預期完成目標行為的信心。亦是指個體對自己在社會情境中表現能力的預期(expectation)，以及主觀評價，或對自己在人際關係中所必須具備的行為互動技巧的信心程度(Smith & Betz, 2000)。

學生社會自我效能是指其對於自己與他人溝通，擁有良好的同儕關係，擁有表達能力，以及在學校中表現出合宜行為等社會技巧的能力判斷。且除同儕關係良好及感受到社會支持外，整體環境的氣氛也會影響個人的社會自我效能 (Sutton & Fall, 1995)。學校正是個體發展人際很重要的社會支持網絡；有良好的師生關係和同儕關係的學校支持系統將會有助於提高大學生的自信心，有助於提高他們面臨學習、就業等種種壓力的自信心，提高他們的自我效能感(周向欣等，2009)。

在現有的研究中，社會自我效能感的影響因素也可以從下面幾個方面來研究，Steven L. Anderson and Nancy E. Betz(2001)所研究的社會自我效能預期的來源、測量及與生涯發展的關係 (Sources of social

self-efficacy expectations.)。認為社會自我效能的來源包括四個方面：親身的經歷（如：我交朋友有困難），替代性學習（如：我的父母很善於社交），情緒喚起（如：我在團體中感到焦躁不安），社會說服（如：作為一個社會兒童我是受到鼓勵的）。研究發現個體親身的經驗以及情緒喚起與社會自我效能的相關最大。除個體過去的經驗除了影響個體社會自我效能外，情緒覺知也是提升個人社會自我效能另外一個重要的來源(Bandura, 1997)。Gian & Patrizia(2005)研究也發現，正向情緒的自我效能信念與知覺到的社會自我效能信念具有高度正相關，調節負向情緒的自我效能信念與知覺到的社會自我效能信念具有低度正相關。可知效能訊息之形成對人際自我效能之發展與後續的自我修正具相當的重要性(Bandura, 1997; Hermann & Betz, 2006)。

Bandura 等人透過研究兒童如何維持社會關係和處理人際衝突的能力信念，來評估其社會自我效能感，認為社會自我效能感包括同儕關係、自信及參與社會活動方面的能力信念。可見社會自我效能是個人以他的能力來維持社會互動時，所呈現出來的信心程度，不僅受到自我在人際互動關係和與社會環境連結的行為中，更是與心理健康的功能有絕對的關係。

日本學者 Rumi Matsushhima 和 Kunio Shiomi 對青少年群體測量了青少年社會自我效能感，包括三個因素：一是人際關係的社會處理技巧的自信感，它包括一些與個人基本的社會技巧相關的自信感項目，二是朋友間的信任，它包括一些與信任和與朋友間穩定情感的項目，三是自信、被朋友信任，它包括一些自尊與自信項目。

由上所述可知，社會自我效能並非是一個靜態的特徵，它會隨著個體的個人經驗中的人際經驗及自我情緒的覺察而有所影響。當個體產生人際壓力時會有社會逃避、壓抑和羞愧的情緒喚起，產生個體社會自我效能的下降(Innes & Thomas, 1989)。若是能經由同儕間信任、依附的提升、他人的社

會支持、及社會技巧能力的訓練，將可能重新建立良好的關係，是可以有效的幫助個體提升其社會自我效能，改善個體在與人互動的關係裡重建其個人心理素質。因此，適當的社會技巧訓練如加強其主動、負向決斷、自我坦露、情緒支持、衝突處理等五大人際能力（許明輝，2012）。可讓個體感知自己能夠勝任並處理人際壓力，即能有效幫助個體提升社會自我效能感（Matsushima & Shiomo, 2003）。

人際壓力是個體在人際交往中其內在、自我和環境之間失調的結果，是個體對人際環境要求評價超過其自身能力與資源，或在人際交往中感到自身需要與價值受到威脅或未實現時，所產生的一種心理狀態（王淑敏，2002）。人際壓力影響個體對人際關係的品質，當人們面臨人際壓力時，不僅會影響到他們的人際交往，還會影響其心理健康及生活學習的各個方面發展，造成心理困惑和交往障礙。國外學者 Matsushima 與 Shiomi(2003)研究也發現，高社會自我效能者會主動學習關於人際壓力及人際衝突的因應技巧，並能運用在人際問題產生時從容的應對，因此也會減少其人際壓力與衝突。

綜上所述，社會自我效能是指個體在與他人的互動中，相信自己有能力可以勝任人際關係中的任務、人際互動的積極程度，以及自己與他人互動關係的品質，並且達到預期的目標的信念。也就是在人際互動中，評估自己是否有能力去完成或是解決人際問題的一種認知信念表現（許明輝，2012）。總體而言，良好的人際或社會關係對個體環境與心理適應有著重要的影響。而對學生來說，教育場域或許是學生階段中最重要的社會環境之一，能得到社會性的接納乃是適應學校生活的充分條件（Leung, 2001）。如能透過與同儕間的互動產生信任，增強其對人際處理能力的自信，將可幫助個體提升自尊與正向情緒的喚起，而產生高的社會自我效能感。

三、社會自我效能的相關研究

社會自我效能是指一個人對自己所處社會互動環境中的人際情況因應的

能力。國外學者 Cohen 等人(1986)研究發現，社交能力強、社交焦慮低及有較佳自我揭露技巧的大學新生，更易形成友誼，且更能獲得有效的社會支持，顯示社交能力彼此間存在著某種正向關係。當個體處在一個社會情境中，他認知到自己必須與人互動、須主動接觸新的社群才能獲得其所需要的資源或社會支持，但是如果個體社會自我效能低落，他預期自己無法有效執行該行動，通常會採取逃避或退縮的行為。日本學者 Rumi Matsushhima 和 Kunio Shiomi(2003) 針對高中生研究發現，社會自我效能感與人際壓力及其人際壓力應對呈正相關（李雪梅、姚貴明、楊聯星，2010）。

Barbaranelli 與 Caprara(1999)曾針對兒童進行研究發現，兒童在校園裡能和同儕維持良好互動並被接納，與他們的情緒健康有直接的關係。一個不親密的同儕團體關係或缺乏社會支持，可能導致個體產生寂寞感，進而引發憂鬱、自尊低落（Blai, 1989; Rotenberg&Morrison, 1993; 黃奕輝，2008）。Hermann 與 Betz(2006)以徑路分析的方式針對男女大學生進行研究，證實社會自我效能對寂寞（孤獨）、憂鬱呈現中等程度的負相關。也就是社會自我效能愈低者，其自我寂寞、憂鬱的狀況愈明顯。憂鬱對於人際互動的是有負面影響的。

Wei, Russell 與 Zakalik (2005)針對大一新鮮人的研究也指出，大一新鮮人的社會自我效能若是較低，則容易有孤獨感，將影響其融入校園與同儕的互動。國內學者陳俊伶(2005)也針對軍校學生進行調查，發現個體的社會自我效能與害羞呈現顯著負相關。而較低的自尊感，會有社交的焦慮、恐懼感，較易有逃避依附的傾向。國內外學者 Mallinckrodt Wei (2005)研究發現，逃避依附傾向越強，社會自我效能也越低。也就是說個體過去的依附經驗、過去在人際互動情境中所表現出來的能力，都會影響到個體的社會自我效能。

國內學者蘇飛淨(2012)針對大學生為研究對象；發現大學生在人際依附

當中傾向安全依附的程度越高，則在親密依附當中傾向焦慮、逃避依附的程度越低，彼此呈現負相關。因青少年在成長過程中對家庭的依附逐漸減少，慢慢的在人際擴展轉向同儕的依附。「依附關係」會成為人際經驗中影響最大的重要因素。在往後處理人際問題與人際任務時，造成一種潛在的自我概念與運作模式。因此在關注人際關係的發展中，個體成長過程的依附關係，影響其人際問題解決態度的積極與否。安全依附越高者，其人際關係越良好。許明輝（2012）亦針對大學生為研究對象，發現社會自我效能與焦慮依附、逃避依附之間具有關聯性，其研究指出高焦慮依附與高逃避依附者，其社會自我效能較低，焦慮依附與社會自我效能中的人際互動能力勝任程度具有高相關。

從個體心理向度觀察人際問題，Desivilya(2005)研究發現，社會自我效能越高者，越傾向趨向-建設性地向度；也就是說，高社會自我效能者，在面對人際衝突時，有較積極的動機，比較會採用和諧、合作方式來處理衝突。具高社會自我效能的個體，會試圖去整合或妥協彼此的衝突，而不會選擇迴避衝突，同時也比較會去關注彼此的需求，傾向於趨向-建設性類型；低社會自我效能的個體選擇迴避衝突，也較不能關注對自我與他人之需求，這也顯示著個體缺乏面對衝突的動機，而且不能預期自己能夠以較建設性方式來處理人際衝突（Wilmot & Hocker, 2001）。

社會自我效能在性別所產生的影響上；Hermann 與 Betz(2004)研究中發現，男大學生的工具特質與社會自我效能的相關程度較高，其社會自我效能比女大學生高。國內學者許明輝（2012）針對大學生的研究指出，男大學生在人際互動技巧勝任程度上高於女生，而女大學生則是在人際互動機及程度以及人際互動技巧勝任程度上高於男生。Lin & Betz(2009)以中國或台灣的留美大學生為研究對象，發現個體於人際互動情境的熟悉程度會影響個體的社會自我效能。

Erozkan(2013)的研究也指出人際關係的品質往往會影響個體如何看待他們自己，然而溝通技巧是人際關係中的基石，可見溝通技巧在人際關係中的重要性。當個體有高社會自我效能時，會相信自己是能力解決問題，亦會嘗試使用較有效的方法來解決問題。可說溝通技巧和人際問題解決的能力與社會自我效能有顯著的相關，而且對社會自我效能是重要的預測因子。

綜合以上國內外學者的研究，人際互動的品質、互動勝任技巧、人際問題因應的能力都與社會自我效能呈現相關。大學生在學校的同儕互動中是練就社會自我效能的重要場域，學生如能選擇適合自己特質的團隊來獲得成功的人際經驗，擴展其人際信任的領域，增加與他人互動的自信感，培養好的溝通技巧來解決人際問題，並能有主動積極的意圖去改善，將可發展其社會自我效能；並對其正向價值觀的建立、樂觀人格特質的形塑有推波助瀾的效益，更且如在團隊中擔任領導的角色，其所要面對的人際壓力處理的因應技巧，更是學習改善人際品質相當有意義的經驗。

第三節 真誠領導與社會自我效能之相關研究

真誠(authenticity)的概念是個體了解自我、擁有自我價值觀、思想與經驗、喜好與信念，最重要的是所做的行為舉止必須與自我的想法是一致的，才能稱為是真誠的行為。而一位具備真誠領導內涵的領導者，應有言行一致、堅定且正向的自我信念、真誠的態度並能透明公開的運用資訊來公平對待部屬，並取得部屬的信任。

社會自我效能(social self-efficacy)強調人類的行為除了來自社會觀察與學習外，亦經過心理認知的歷程(Bandura, 1986)，且重視認知與行為動機的關係。因此社會自我效能感就是個體在團體中可以與他人積極互動並且建立關係的勝任程度，是一種對自我社交能力的自信，且與人際關係有所關聯，是構成成功

人際關係的重要基礎。也就是說社會自我效能是個體對自我在人際互動情境中，主動積極程度與勝任度的自我信念。一個具高度社會自我效能的人，能相信自己有能力處理人際的衝突，面對人際的壓力，對於與他人關係的處理能有相當的自信，對自我情緒的變化能有清楚覺知，能洞察自我內在及認知他人，並了解自己如何影響他人的程度(Kernis, 2003)。

真誠領導者能接納不同的觀點，知覺自我的狀態與情緒，與成員間建立良好的信任與合作關係，能透明的與組織成員傳達其個人價值與信念，也鼓勵成員這麼做，而其信任度與親密感的基礎就被建立起來(Avolio, B., Luthans, F., & Walumbwa, F., 2004)。而一位具社會自我效能的人，能夠表現出與他人優質的互動關係，擁有良好的溝通能力，與人交往能有自信表達自我的信念與道德觀，可以更快發展信任的互動關係。

組織成員在組織中進行人際互動時，會受到個人人際網絡的影響；而人際信任乃出自於良善的人際互動。一個好的領導者能藉由建立組織中的信任關係達到對於成員行動的預測。學者陳玉軒(2005)對於人際信任的探索的研究結果發現，信任者對於被信任者行動特別容易掌握，故其對被信任者未來行動的預測度高。真誠領導重視與部屬間的信任關係的建立，因此當組織中存在著信任關係時，將可充分掌握其對於工作的投入程度。

林冠宇(2013)的研究也對於人格特質對人際信任與工作投入的關係的研究發現，人格特質對人際信任具有顯著影響；人際信任對工作投入具有正向顯著影響；人際信任中的情感信任對人格特質與工作投入有中介效果。

由上可知，真誠領導與社會自我效能兩者對於人際間信任關係的建立有著同樣的期待。人際的信任影響一位真誠領導者與部屬間的互動關係，當個體的人格特質中擁有對人際信任的正向強度，就能表現出自信的社交能力，擁有自我的價值、自我調適的能力，能提升社會自我效能，發展自我的人際網絡。領導者如能善用與個體的信任，保持內外行為言行一致，與部屬建立信任關係，在組織內所

產生的信任、希望與正面情感等中介變數的作用下，是可增強其正面態度與行為的領導效能(Avolio et al., 2004)。可見兩者在人際信任發展等關係上諸多理念是相同的，因此具備真誠領導內涵的人，應是有較高的社會自我效能感。

Clapp-Smith, Vogelesang, & Avey(2009)等人也嘗試以團隊的層次來探討真誠領導、信任、正向心理資本與績效間的關係。研究結果發現，信任可以做為正向心理資本與績效間的中介效應。真誠領導者是具有希望、信任感等的特性(Avolio et al., 2004)，會影響個體對組織的認同，並且具有正向的組織行為。真誠領導者更會藉由鼓勵完全公開的溝通、承諾組織成員，分享關鍵性的資訊，並且分享與夥伴的感受，來建立誠實與善意的關係。Young and Kazuya (2006)也提出適當的自我揭露可以減少個人與他人的關係不確定性並增加彼此的信任。自我揭露和他人關係的建立是有正向的關係，而且當對方自我揭露的吸引力愈大，愈會與他人分享個人的經驗。真誠領導者在乎組織中高度的關係透明，當領導者對部屬展現真實的自我，並透過自我揭露，進行訊息的分享以及誠實的表達自己的感受與想法來提升信任感。

國外學者Wu, S., Lin, C. S., & Lin, T. -C. (2006)將社會交換構面裡的「信任」及「承諾」應用在虛擬團隊在網路上知識分享的討論，研究結果發現虛擬團隊成員經由溝通所形成的社會交換而取得成員的信任及承諾之後會更願意在網路上與成員分享知識，以達成團隊任務的目標。Molm, L. D., Takahashi, N., & Peterson, G. (2000)則利用社會交換探討合作關係伙伴之間的風險和信任關係，研究結果指出在合作關係伙伴中的談判和互惠這兩種形式的交流，會產生出較強的信任和情感上的承諾（引自劉家偉，2010）。

綜合上述，在大學的同儕團體，當團隊成員認同領導者，在同儕間耳濡目染的情緒感染下，能夠提供正面的影響力，可以累積成員個人心理資本，提升主動積極能力(Mumford, M. D., G. M. Scott, B. Gaddis and J. M. Strange., 2002)，增加其人際成功的經驗。在同儕團隊中討論訊息時，真誠領導者能客觀分析決策，支

持同儕成員所提出具建設性的問題解決方法，增加對完成任務的自信心，肯定個人能力感(Walumbwa, 2008)，刺激參與的行為動機，將可提升人際相處和整合的技巧(Parker, 1998)。當個體自我的覺知能力高時，能更有自信面對人際壓力、因應人際衝突及調節人際關係。

真誠領導者能幫助個體更清楚看待自己，了解自己的優勢與劣勢，個體便不容易受到傷害而有較為穩定的自尊，亦不會刻意對他人有防衛心或是偏見，能坦然得與他人相處，並且維持密切的關係(Kermis, 2003)。因此可說，真誠領導者具備較高的社會自我效能；而高社會自我效能者，應有自信成為真誠領導者；彼此間應有正向的關聯。

雖然目前並沒有相關實證研究討論真誠領導與社會自我效能間的關係，僅能從其論述中，預測其可能的影響。然綜合國內外學者對真誠領導與社會自我效能的定義與影響的研究。本研究從真誠領導的四個構面：自我覺知能力、內化道德觀、平衡處理，關係透明。與社會自我效能的三個向度：人際互動技巧勝任程度、人際互動積極程度、人際關係品質的自我評估來進行相關的研究，希望可以驗證出其相關的程度與彼此的影響。

第三章 研究方法

本章分為四節。第一節為研究設計與架構，說明本研究設計的架構，研究方法選取的考量，研究者所扮演的角色，研究對象選取得考量因素以及研究對象的基本資料。第二節為研究對象，說明選擇該對象的原因，與研究者本身的關係，及樣本來源的說明。第三節為研究工具，說明本研究所使用的兩個量表來源、題項及量表的信效度分析。第四節為研究程序與資料分析，說明研究程序的規劃及資料處理的過程與統計分析的項目。

第一節 研究設計與架構

本研究依據研究目的與研究問題，經由相關文獻的探討，藉以建立研究架構，採用問卷調查法，了解學生領袖的真誠領導行為與社會自我效能之相關影響。並利用學者所編製具信度的問卷，進行資料蒐集，再經由資料的處理與統計分析，據以提出研究結果。

一、研究架構

本研究架構包括學生領袖的背景變項、真誠領導與社會自我效能等三個變項。學生領袖的背景包括性別、年級、學系背景、班級成績排名及所參與的社群。

(一)學生領袖個人背景變項，包括性別、年級、學系背景、上一學期班級成績排名及所參與的學生社群。說明如下：

1. 性別：男、女
2. 年級：學生領袖以大二以上的學生為主，為更清楚了解年級的變項可能造成的影響，因此蒐集此變項資料。

3. 學系背景：依東海大學的學院分類，區分為文學院、理學院、工學院、管理學院、社會科學院、創藝學院、農學院、法律學院。
4. 上一學期班排名：學業平均成績，「全班前20%」、「全班前20-40%」、「全班前40-60%」、「全班前60-80%」、「80%以下」。
5. 參與哪個學生社群：本次研究針對東海大學校內四類學生社群團隊進行調查，「學生社團社長(含系學會)」、「Alpha Leader」、「宿舍棟長」及「勞作教育體系小組長」。

(二)真誠領導依Walumbwa等學者所定義的四個構面「自我覺知」、「內化道德觀」、「平衡處理」與「關係透明」。

(三)社會自我效能部分參照許明輝學者的文獻所分類的三個變項，「人際互動能力的勝任程度」、「人際互動能力的積極程度」及「人際關係品質的自我評估」三個構面。

以上各變項研究的架構關係如下圖：如圖3-1所示：

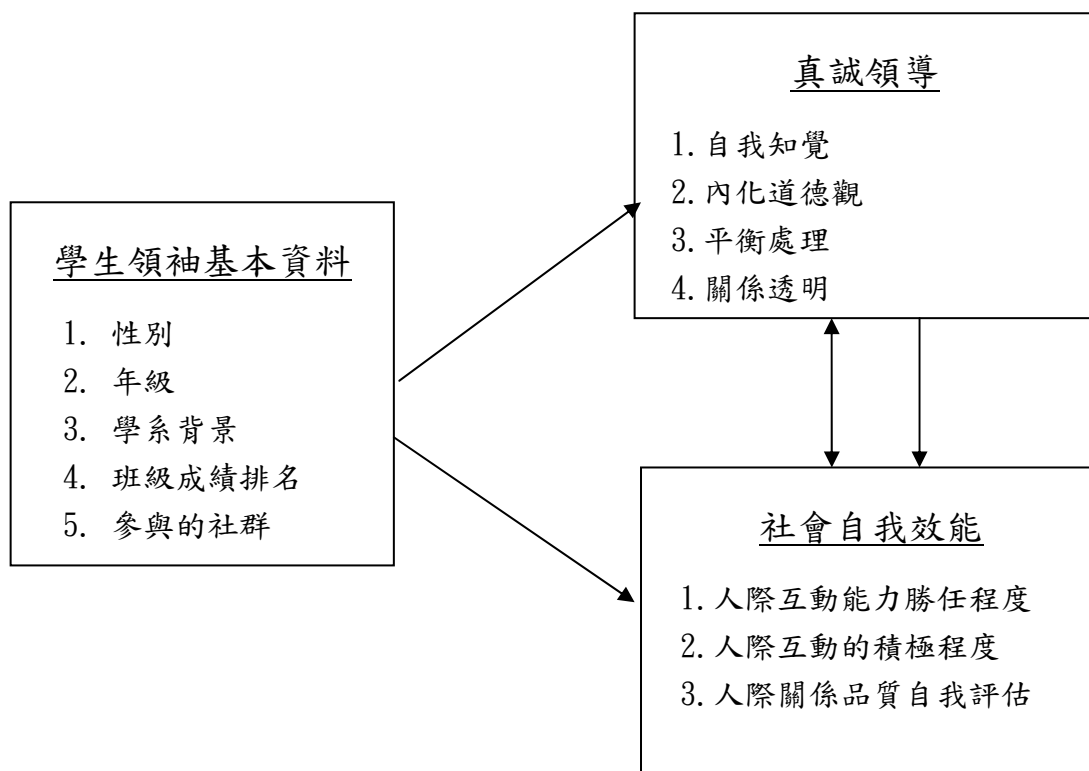


圖3-1研究架構圖

第二節 研究對象

本研究採問卷調查法，以東海大學學生為研究對象，所抽取的樣本為103 學年度校園內的四個學生社群領袖。

一、研究對象背景說明

東海大學校內的學生社群相當多元；有由學生因興趣而自主成立的社團、系學會。有由全校住宿區所產生的學生自治組織，猶如國外的RA(Residential Assistant)的角色；其任務為協助學務處推動宿舍生活管理與住宿學習。亦有由學校政策性規劃，為協助推動新生定向輔導與關懷的目的而設立的Alpha Group學生關懷組織；其任務協助執行新生入門課程與輔導活動的規劃與執行。更有從創校開始就有的勞作教育而衍生學生組織；其任務為協助推動勞作教育含勞作零學分課程、校園環境的維護與整理。這些學生社群尤如同儕團隊體系，會從團隊中會產生幹部，如社團、系學會稱為社長/會長；Alpha Group學生關係組織稱為Alpha Leader或Senior Alpha Leader(簡稱SA)；宿舍區自治組織稱為棟長；帶領勞作教育的幹部，稱為勞作教育小組長。這些社群學生領袖在各自不同的同儕團體裡，擔任領導的角色進行各種課外的學習，並由各行政管轄單位，給予所須的領導訓練。

這四個學生社群因任務及產生的機制的不同，及執行的工作內容與時間亦是有所差異。如學生社團、系學會因為有共同興趣或背景者所自願組成，幹部由社員所選舉產生，帶領社團辦理與規劃各種活動，任務時間依所執行的活動不同而有長短不同，但無支領報酬。Alpha Leader為配合學校政策執行關懷新生與大學入門任務，執行期程較短，無任何工讀的報酬，純粹為服務學弟妹的志工性質。宿舍棟長，為管轄宿舍業務的行政單位遴選產生，協助學校推動住宿學生的生活管理與關懷，無支領工讀費，但學校提供免住宿費的獎助金優惠，執行工作的時程長且時間頻繁，所付出的時間遠遠超過其所支領的獎助

金。另外勞作體系的幹部(小組長)是有支領工讀薪資的，其執行任務是帶領學弟妹執行勞作教育課程，其工作以時數計薪，有固定的工作範圍與區域。以上將這四個學生社群的特殊背景，將其族群的組成、任務與執行期程整理如下：

表3-2學生領袖社群的組成概況

	社團幹部	Alpha Leader	宿舍棟長	勞作體系幹部
產生過程	社員選舉	志願參與	行政遴選	行政考核
擔任期程	一年	一年，可志願 續任	一年，連選得 連任	一年經考核後 可續任
薪資報酬	無	無	無實質薪資	有薪資
主要動機	興趣	服務	可免費住宿	領取報酬
任務期程	依社團屬性 及辦理活動而定	四天三夜大學 入門與一學期 關懷行動	配合每天住宿 輔導組關懷棟 生活動	每日依所分配 之工作任務

資料來源：研究者自行整理

二、樣本取樣方式

本研究以上述的學生社群領袖為研究對象，取樣為四個學生社群103學年度的學生領袖，以學生社團(含系學會)社長、Alpha Leader、宿舍棟長、勞作教育體系小組長。取樣的時間點為2015年的3月，該時間學生領袖都擁有至少半年以上的實際團隊領導經驗，以同樣擔任經驗的背景基準，以立意取樣進行問卷調查。

取樣人數為103學年度Alpha Leader(含SA)65人，社團社長、系學會會長150人，宿舍棟長90人，勞作教育體系小組長95人。共發出400份問卷，回收275份，回收率69%，剔除遺漏未完整填答者，計有268份有效問卷。

本研究於3月底開始發送問卷調查，回收時間為1個月，問卷發放的方式採取部分紙本問卷、部分線上填答的方式。因研究者本身在東海大學學生事務處工作，因此委由學務處課外活動組、住宿輔導組及勞作教育處同仁協助發送紙本問卷，主觀預測以紙本發送回收率較佳。Alpha Group為研究者所帶領輔導之學生，為客觀取樣採簡訊發送請求於所設計問卷的網址進行線上填答。

第三節 研究工具

本研究依據研究目的、文獻探討與研究架構，蒐集並參考相關問卷與量表，最後採取Walumbwan等人所編製的真誠領導問卷(Authentic Leadership Questionnaire, ALQ)作為真誠領導行為評量的工具。及許明輝學者經過預試及正式測驗，並建立大學生全國常模的大學生社會自我效能(Social self-Efficacy scale)量表為本研究之研究工具。

一、問卷內容及計分方式：

第一部分為學生領袖的個人背景變項含性別、年級、學系背景、班級排名、參與社群。詳細說明如本章第一節研究架構。共計五題。

第二部分以許明輝學者所分類的三個變項，「人際互動能力的勝任程度」、「人際互動能力的積極程度」及「人際關係品質的自我評估」三個構面七個向度。共計40題。

第三部分採真誠領導依Walumbwa等學者所定義的四個構面「自我覺知」、「內化道德觀」、「平衡處理」與「關係透明」。共計16題。

真誠領導量表與大學生社會自我效能問卷皆採李克特(Likert-scale)五點量表設計，依據「非常符合」、「大部分符合」、「符合」、「大部分不符合」及「非常不符合」。本問卷沒有反向題。得分愈高者表示受試者認為自己在該項的表現愈接近。得分愈低者反之。

二、信效度分析

確定所使用的量表後，針對此量表進行信效度的考驗，以確認量表題項是否具有可靠性(trustworthiness)、穩定性(stability)及結果的一致性(consistency)，並由效度(Validity)分析，確認所測量資料正確性，並能由其測驗資料獲得量表內涵與意義，真正測量出所設定的心理構念，亦即反應測驗分析的意義為何。效度愈高，表示測量的結果越能顯現其所預測量的真正特徵，符

合該測量的初始目的(邱皓正, 2010)。而因素分析是為確認所進行的研究問卷是否具有建構效度(Construct Validity)或稱構念效度。「構念」是心理學上的一種理論構想或特質, 心理計量學者Nunnally(1978)認為, 因素分析的主要貢獻是得以對於心理構念的效度進行客觀的評估, 採用因素分析可以抽取變項間的共同因素(common factor), 也就是以較少的構念代表原來較複雜的資料結構。因素分析可說是心理構念測量最重要的分析技術。Guilford(1946)亦認為因素分析所能夠幫助研究者所提出的因素效度證據。因此本研究進行兩個量表的信效度分析如下:

(一) 社會自我效能

社會自我效能量表是由學者新竹教育大學許明輝先生以 Matsushima與Shiomi(2003)的社會自我效能量表(Social Self-Efficacy Scale)、Bandura(2006)的自我效能量表(Self-Efficacy Scale)、Connolly(1989)的青少年社會自我效能量表(Adolescent Self-Efficacy Scale)、以及Cynthia 與Anita(1998)學生社會自我效能量表(Self-Efficacy Scale of Student), 所自行編製符合國內大學生的社會自我效能量表。

許明輝(2012)所編製的量表中, 以Bandura(2006)的自我效能量表(Self-Efficacy Scale)、以及Cynthia與Anita(1998)學生社會自我效能量表(Self-Efficacy Scale of Student), 都是以大學生做為受測對象, 具有良好的信效度, 以其作為本量表的參考題目。而Connolly(1989)的青少年社會自我效能量表(Adolescent Self-Efficacy Scale)、以及Matsushima與Shiomi(2003)的社會自我效能量表(Social Self-Efficacy Scale), 大多以高中生作為受測對象, 然其題目所描述的情境以學校的人際互動為主, 與大學生在學校的人際互動情境相類似; 此外, 因上述兩量表都描述與他人互動之情境, 可作為評估與他人關係品質之用, 且其信效度頗為良好, 故作為本研究量表的參考題目。(引自許明輝, 2012)

本研究所採用的社會自我效能量表的題目以大學生為對象預試後，進行項目分析與因素分析的結果。此大學生社會自我效能量表分為三個向度與七個分量表：「人際互動能力勝任程度」向度有「溝通互動技巧」分量表5題、「自我表達技巧」分量表4題、「人際界限技巧」分量表3題。「人際互動積極程度」向度有「主動邀請與分享」分量表7題、「主動參與社交場合」分量表5題。「人際關係品質自我評估」向度有「信任朋友」分量表11題、「被朋友信任」分量表5題，共計40題進行社會自我效能施測。量表採正向計分，受試者勾選「非常符合」得五分、「大部分符合」得四分、「符合」得三分、「大部分不符合」得二分、「非常不符合」得一分；受試者得分愈高，表示受試者的社會自我效能程度愈高。

該量表經過學者進行內部一致性的檢驗，在統計上信度的分析通常是以Cronbach α 係數作為衡量的指標。學者研究所得出的Cronbach α 係數為.948，在人際互動能力勝任程度向度為.857，人際互動積極程度向度為.849，人際關係品質自我評估向度為.913，各分量表的 α 係數在.693到.902之間，可說其內部一致性信度甚佳。在總量表重測信度部分，其信度為.772，在人際互動能力勝任程度部分為.781，人際互動積極程度部分為.704，人際關係品質自我評估部分為.663，各分量表的重測信度也在.568至.730之間，皆達到顯著的中、高度相關。其量表的穩定性亦算良好。

雖然該量表經過學者預試、重試，並針對臺灣大學生建立起全國常模資料。為讓該樣本亦符合本研究的信效度，研究者就所蒐集的樣本資料再次進行Cronbach α 係數的信度分析。如Nunnally (1978)認為Cronbach's α 值在.7以上代表高信度，但如果值低於.6時，則應該要重新修訂該研究的量表。本研究使用該量表的三個向度，七個分量表共計40個題目進行量測後所得的資料進行信度分析。

依據表3-3-1的Cronbach's α 值顯示，本研究在社會自我效能的各分量構

念的Cronbach's α 值皆大於.7，在人際互動能力勝任程度的 α 係數為.872，人際互動積極程度 α 係數為.897，在人際關係品質自我評估的 α 係數為.917，整體總量表 α 係數亦高達.954，可說該量表具有相當高的信度，具有相當的穩定性以及內部一致性。

表 3-3-1 本研究在社會自我效能問卷各分量構念之 Cronbach's α 係數

分量表	題數	Cronbach's α 係數
人際互動能力勝任程度	12	.872
人際互動積極程度	12	.897
人際關係品質自我評估	16	.917
社會自我效能全量表	40	.954

資料來源：研究者自行整理

在社會自我效能量表的效度部分，效度的評估有內容效度、效標關聯效度、構念效度三種主要形式（邱皓政，2010）。構念效度也稱為因素效度，依Kaiser(1974)所述，可從取樣適切性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sam adequacy；KMO)值的大小來判別該研究變項、構面或題項是否適合進行因素分析。配合Bartlett(1951)所提出，針對變項間相關矩陣的球型檢定，若P-value接近於0表示具有共同變異性存在，愈適合進行因素分析。本量表已經過許明輝學者進行內容效度、建構效度與內部凝聚性的分析。

該量表經過學者的項目分析及因素分析；以採取四個標準作為篩選題目的依據：(1)該題與所屬向度總分之相關值偏低(小於.40)；(2)刪除該題後，其內部一致性 α 值會提高；(3)決斷值偏低者(小於5.0)；(4)透過探索性因素分析的方式，抽取因素後其共同性偏低者(小於.35)，或其因素負責量偏低(小於.50)，即刪除之。並以剩餘的題目進行因素分析，以主成分分析法萃取因素，並以最大變異法進行轉軸，選取共同性.35以上、因素負荷量.50以上的題目。並將與原構念不符之題項刪除。從原量表72題，刪除32題，保留正式問卷為40

題。最後為本研究所使用的題項。

然本研究仍對所取得資料再次進行因素分析，以驗證所得資料的建構效度，確認其符合所要研究的心理構念。依據表3-3-2的資料來看，社會自我效能的各分量構面，其KMO值皆達0.8以上，Bartlett球形檢定 p -value皆為0達顯著性，可說本研究之研究變項及構面適合進行因素分析。

表3-3-2社會自我效能KMO與Bartlett檢定分析表

向度	Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數	Bartlett 的 球形檢定	p 值
人際互動能力勝任程度	.845	1330.137	***
人際互動積極程度	.878	1914.084	***
人際關係品質自我評估	.910	2317.262	***

資料來源：本研究整理 *** $p < .001$

本研究針對所取得40個題項的資料，再進行因素分析，經過主成分分析法，以最大變異法進行轉軸後，大學生社會自我效能三個向度中，「人際互動能力勝任程度」向度的累積解是變異量為65.26%，「人際互動積極程度」向度的累積解釋變異量為65.91%。「人際關係品質自我評估」向度為59.01%，三個向度的累積解釋變異量都達50%以上。且各題項的因素負荷量都大於.50以上。因此，可說明本研究之問卷具有不錯的建構效度。所得因素分析結果如下表3-3-3-5：

表3-3-3社會自我效能人際互動能力勝任程度因素分析

分量表	衡量題項	因素負荷量	特徵值	累積解釋變異量(%)
表達自我技巧	A1. 初次見面，我能在陌生人面前清楚地介紹自己。	.712	5.077	42.312
	A2. 我能夠很有自信地與老師談話。	.836		
	A3. 我能夠很自在地上課時或在班上發問。	.753		
	A4. 對於自己的說話技巧，我相當有信心。	.745		

續下頁

溝通互動技巧	A5. 我會幫助新朋友成為我們當中的一份子。	.741	1.574	55.429
	A6. 我不僅可以跟同學相處融洽，也可以與老人或小孩相談甚歡。	.665		
	A7. 不論工作或學習，我都與他人相處愉快。	.781		
	A8. 即使有過爭執，我還是能夠再一次與他做朋友。	.788		
	A9. 我能給朋友最好的建議。	.460		
人際界限技巧	A10. 當朋友要求我做我不喜歡的事，我能夠敢於說「不」。	.805	1.180	65.261
	A11. 面對某人的不當指控，我會挺身捍衛自己的權益。	.801		
	A12. 當別人戲弄我時，我會挺住並捍衛自己。	.791		

表3-3-4社會自我效能人際互動積極程度因素分析

分量表	衡量題項	因素負荷量	特徵值	累積解釋變異量(%)
主動邀請與分享	B1. 我能夠主動地與朋友分享。	.861	1.697	63.913
	B2. 我會主動與朋友分享自己有趣的經驗。	.938		
	B3. 我會主動與他人分享自己愉快的經驗。	.918		
	B7. 對於我感興趣的話題，我會對一群人發表自己的看法。	.511		
主動參與社交場合	B4. 我會邀請朋友參加學校舞會或去看電影。	.513	5.333	35.699
	B5. 我會積極詢問朋友們，可否加入他們的聚會或活動。	.654		
	B8. 我會主動參與學校的社團或體育活動。	.754		
	B9. 我會主動參與校外活動。	.792		
	B10. 我會主動接觸新的、不同的社交場合。	.814		
	B11. 即時該次聚會中沒有我所認識的人，我仍會去參與。	.776		
	B12. 我會義務籌辦班上的活動。	.693		

表3-3-5社會自我效能人際關係品質自我評估因素分析

分量表	衡量題項	因素負荷量	特徵值	累積解釋變異量(%)
信任朋友	C6. 我覺得朋友是可信賴的。	.535	7.209	34.955
	C7. 我有可靠的朋友。	.719		
	C8. 我喜歡與朋友在一起。	.786		
	C9. 當與到困難時，我會請求朋友來幫忙。	.697		
	C10. 我能誠心誠意的感謝我的朋友。	.815		
	C11. 當朋友遭遇困難時，我能感同身受。	.770		
	C12. 我相信我的朋友與我合作無間。	.632		
	C13. 只要與朋友合作無間，我們就能完成任何事。	.614		
	C14. 我會結交與我同年紀的朋友。	.677		
	C15. 我會跟朋友一起打發休息時間。	.716		
被朋友信任	C1. 我相信我朋友需要我。	.633	1.643	59.013
	C2. 不管我說甚麼，我覺得朋友都了解。	.804		
	C3. 我認為我的朋友非常了解我。	.810		
	C4. 我覺得朋友對我沒有任何隱瞞。	.783		
	C5. 我覺得我是受大家歡迎的。	.590		

以上資料來源：皆由研究者自行整理

(二) 真誠領導量表

以Walumbwan學者等人所編製的真誠領導問卷(Authentic Leadership Questionnaire, ALQ)作為本研究真誠領導行為評量的工具。ALQ是一個以真誠領導理論特徵本位的工具，共有16個題目，評量真誠領導的四個構面：自我覺知、內化的道德觀、平衡處理、關係透明(Avolio et al., 2009; Walumbwa et al., 2008)。此問卷Walumbwa(2008)經由幾個國家的抽樣調查，驗證了測驗工具的面向確實與結果有關。以該問卷來進行本研究的調查，了解大學生的真誠領導的發展應具有相當的信度。本研究亦以回收的問卷進行Cronbach α 的信

度分析，16個題目Cronbach's α 係數達.897。顯示本量表亦具備內部的一致性及穩定性，具有高的信度。

表3-3-6真誠領導量表之Cronbach's α 係數

分量表	題數	Cronbach's α 係數
真誠領導總量表	16	.897

接下來將本量表的16個題項進行項目分析，從決斷值(CR)、題相與總分相關、修正題項與總分相關及項目刪除後的Alpha值等四個指標進行項目分析，以作為篩選題目之依據。經過項目分析，發現題項1至16決斷值(CR值)皆>3，表示所有題項均具有鑑別度，能鑑別出不同受試者的反應程度，因此建議保留。而在題目與總分相關上，以Pearson相關係數求得各題項與綜分之間的相關程度，代表題項內部一致性。學者吳明隆(2011)在其所著中提出，若積差相關係數的絕對值小於0.4，表示該題項與量表構念為低度相關，由表3-3-7中可看出，D6、D7、D8、D11、D12皆小於.40，可考慮刪除。

對於修正的項目總相關部分，代表的是題項的關連性，如其r值小於0.4表示其題項的同質性不高，可考慮刪除（吳明隆，2011）。從表3-3-7可看出，真誠領導的16各題項的r值皆>0.4，所有題目皆可保留。最後以項目刪除後Alpha值的結果，發現所題項 α 值皆小於.897，亦可考慮保留所有題項。

經過3-3-7表中發現，經過四項項目分析指標觀察，未達標準指標項目者，在積差相關係數中有五個題項D6、D7、D8、D11、D12不符合，另在 α 值係數中D6的 α 值為.896，相當接近整體的 α 值.897，可說D6有兩個檢驗項目不符合，表示該題項與量表相關度較低，且其內部一致性相對也較低，建議刪除D6。

表3-3-7真誠領導量表項目分析

題項	極端組比較	同質性檢驗			未達標準指標值	備註
	決斷值(CR)	題目與總分相關	修正的項目總相關	項目刪除後的Alpha值		
D1	9.723	.498**	.425	.895	0	保留
D2	13.241	.422**	.635	.889	0	保留
D3	8.616	.479**	.506	.893	0	保留
D4	16.350	.490**	.668	.887	0	保留
D5	14.329	.476**	.628	.889	0	保留
D6	8.896	.357**	.450	.896	2	刪除
D7	11.163	.372**	.585	.891	1	保留
D8	11.908	.321**	.550	.892	1	保留
D9	12.018	.485**	.599	.890	0	保留
D10	11.049	.437**	.552	.892	0	保留
D11	10.745	.374**	.548	.892	1	保留
D12	9.789	.344**	.480	.894	1	保留
D13	14.131	.431**	.620	.889	1	保留
D14	12.639	.502**	.620	.890	0	保留
D15	12.734	.463**	.618	.890	0	保留
D16	11.392	.552**	.556	.891	0	保留
判斷準則	CR ≥ 3.00	r ≥ .400	r ≥ .400	α < .897		

資料來源：研究者自行整理， $p < .01$

經Cronbach's α 係數檢驗確認真誠領導量表具備信度後，並進行項目分析的刪題之後，再進行Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數與 Bartlett球形檢定及共同性指標。結果發現KMO值為達.907，Bartlett 的球形檢定卡方值為1534.975，自由度105，達顯著水準($p < .01$)，表示其題項間的共同因素相當高，該量表適合進行因素分析。

表3-3-8 真誠領導KMO與Bartlett檢定分析表

變項	Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數	Bartlett 的球形檢定	
真誠領導	.907	1534.975	.000***

** $p < .001$

經刪除D6題項後，再針對真誠領導的問卷進行探索性因素分析，以主軸因

子分析法萃取，並以最大變異法進行轉軸，依照文獻的四個組成因子，將該量表分出四個分量表「自我知覺」、「內化的道德觀」、「關係透明」、「平衡處理」來進行分析。發現該量表其共同性皆高於.35以上，因素負荷量僅有題項D14小於.5，其餘皆大於.5，本研究所取得的樣本可採取因素負荷量.40為標準。累積解釋變異量達61.94%，因此可說本量表具有相當不錯的建構效度。

表3-3-9真誠領導量表因素分析

問卷題號	第一因素 負荷量	第二因素 負荷量	第三因素 負荷量	第四因素 負荷量	共同性
D15	.774	.187	.168	.197	.700
D07	.759	.161	.159	.135	.645
D16	.638	.086	.167	.386	.591
D03	.538	.492	.251	-.295	.682
D11	.510	.309	.168	.208	.427
D14	.441	.226	.315	.434	.533
D08	.055	.755	.093	.295	.668
D09	.301	.694	.130	.132	.606
D10	.169	.656	.186	.158	.518
D04	.263	.595	.384	.195	.609
D01	.179	.027	.821	.017	.708
D02	.193	.344	.717	.146	.691
D05	.188	.286	.684	.237	.640
D12	.210	.272	.043	.717	.634
D13	.313	.237	.307	.624	.638
特徵值	6.246	1.113	1.054	.879	
解釋變異量	41.637	7.422	7.026	5.860	
累積總變異量	41.637%	49.059%	56.084%	61.944%	

資料來源：為本研究整理

另外再針對因素負荷量所分配的四個因素進行驗證性分析，並將此模型進行配適度的檢驗，如下表3-3-10分析結果其配適度指標值皆達標準。在絕對適配指標CMIN為2.171，其值小於3達到配適。GFI值為0.922，大於0.9，也符合適配度。在比較配適指標中的TLI為0.915，CFI為0.932，IFI為0.9933，皆大於0.9也達

適配指標。在精簡適配指標的PNFI為0.706，PCFI為0.746皆大於，其適配指標相當良好。

表3-3-10真誠領導驗證性因素分析模型配適度

配適度指標	指標名稱	標準值	檢定結果	模式適配判斷
絕對適配指標	CMIN/DF	小於3	2.171	是
	GFI	大於0.9(0.8~0.9可接受)	0.922	是
	RMSEA	小於0.8	0.066	是
比較配適指標	TLI	大於0.9(0.8~0.9可接受)	0.915	是
	CFI		0.932	是
	IFI		0.933	是
精簡適配指標	PNFI	大於0.5	0.706	是
	PCFI		0.746	是

以上資料來源：由研究者自行整理

依據以上的信效度分析結果，最後將真誠領導量表因素進行命名，因素一為「內化的道德觀」，題項為D3、D7、D11、D14、D15、D16。因素二為「自我覺知」D1、D2、D5。因素三為「關係透明」D4、D8、D9、D10。因素四命名為「平衡處理」題項為D12、D13。

題項的分配與原量表分配不一樣，可能產生的原因是題目為英文翻譯，對題目的解析有語言意涵與解析的差異，因此從本次受測的資料來進行因素分析，以信度分析結果的因素分配來進行題項的分配，以符合作者Walumbwa(2008)等人所的真誠領導行為模式的四個構面的內涵：(1)自我知覺的能力、(2)內在化的道德觀點、(3)平衡處理的過程、(4)關係的透明度。並以之命名。

第四節 研究程序與資料分析

本研究的流程，分為準備與發展、執行與測量、及統計分析等三個階段，茲分述如下：

一、準備與發展階段

(一) 訂定研究主題

(二) 文獻蒐集與討論

首先蒐集與本研究主題相關之文獻，並由文獻之整理與討論中，推衍出研究假設。

(三) 搜尋與主題相關具信度的問卷

(四) 決定統計方法

根據所欲驗證之變項的屬性以及欲探討變項之間的關係，決定統計方法。

(五) 選擇施測樣本

由於本研究主要探討變項是以「學生領袖」個人背景為基礎，因此，以東海大學校內學生四個學生社群為主要施測對象；並以時間軸103學年度的學生社群幹部，他們擔任領袖的時間大都從同一基準時間點開始，符合立意抽樣之意涵。

二、執行與測量階段

(一) 進行施測

研究者將問卷分為紙本與網路線上問卷，發送原則以全部103學年度幹部全體發送，為達到較高回收率，以研究者主觀判斷對該單位可協助回收狀況，採紙本發送或網路線上調查進行。紙本部份委請學生社群所負責輔(指)導之行政單位轉發並回收；社團/系學會幹部委請學務處課外活動組、宿舍棟長委請住宿輔導組、勞作教育體系小組長委請勞作教育處之相關行政同仁轉發學生幹部填寫並協助回收。Alpha Leader部分採網路線上

填答，針對該學年度特定學生，統一發送簡訊請求其上網填寫。

(二) 篩選與編碼

問卷回收後，先針對無效問卷進行篩選，並針對有效問卷進行編碼，編碼方式以回收單位區隔，再進行問卷變項編碼。

(三) 資料電腦化

為進行統計分析，先將資料輸入電腦，並進行電腦資料比對，以確認資料電腦化的過程無誤。

三、統計分析

本研究以學生社群之身份別做為區分之外，所採用的測量工具有社會自我效能問卷、真誠領導問卷，主要採用之統計分析方法如下所述。

(一) 信度分析

本研究針對自我效能問卷進行信度分析，以了解問卷中的每個向度個別的內部一致性程度 (Cronbach' s α)。一般而言 $\alpha > .7$ 則表示信度高，若 α 係數值介於 .35 至 .7 之間，則表示信度屬可接受，但若 α 數值若小於 0.35 則表示信度偏低 (Cuieford, 1965)。

(二) 相關分析

相關分析主要係探討二變數間的相關強度，本研究將以皮爾森積差相關 (Pearson Product Moment Correlation) 分析，來進一步瞭解各變項之間是否有關係存在。

(三) 獨立樣本 t 檢定

本研究將以基本資料中之「性別」變項及「學生社群」做為分組依據，將受試者分為「社團/系學會幹部」、「Alpha-Leader」、「宿舍棟長」與「勞作體系小組長」，針對其在社會自我效能、真誠領導變項，進行變異數因子分析。

(四) 皮爾遜 (Pearson) 積差相關

本研究以皮爾遜積差相關探討真誠領導與自我效能得相關情形。

(五) 逐步迴歸分析

逐步迴歸分析在探討變項間的預測程度，本研究以社會自我效能中的向度為效標變項，以真誠領導為預測變項，進行逐步迴歸分析。

四、研究流程

本研究將所回收問卷調查所得資料，經剔除不完整以及皆選同一選項的問卷後，將其他有效問卷資料進行編碼及登錄，並進行統計分析，以 SPSS 19.0 統計軟體和 AMOS17.0 軟體來分析社會自我效能、真誠領導二類量表之樣本資料進行分析。

第四章 研究結果與分析

本章將針對正式問卷調查所回收之有效問卷，以 SPSS 19.0 統計軟體和 AMOS17.0 軟體來分析社會自我效能、真誠領導二類量表之樣本資料。第一節依照學生個人背景變相進行敘述性統計分析，如各男女比例、年級分布、學系背景狀況、成績排名及各學生社群參與狀況等分布情形。並觀察個別學生社群在社會自我效能量表三個構面與真誠領導四個構面得分情形。第二節學生社群的不同背景變項對社會自我效能的差異分析，以單因子變異數分析、獨立樣本 T 檢定。第三節學生社群的不同背景變項對真誠領導的差異分析。第四節真誠領導與社會自我效能的相關性，以皮爾森相關分析，。第五節真誠領導與社會自我效能預測性分析，以逐步迴歸分析模式來進行預測力，將分別依據詳述於下列各節。

第一節 敘述性統計分析

一、受試者背景變項分析

表 4-1-1 本研究各種背景變項的項目次數分布

	背景變項	次數	百分比
性別	男	112	41.8
	女	156	58.2
年級	大二	85	31.7
	大三	113	42.2
	大四含以上	70	26.1
學系背景	文學院	30	11.2
	理學院	35	13.1
	工學院	44	16.4
	管理學院	56	20.9

(續下頁)

	社會科學院	67	25.0
	農學院	6	2.2
	創藝學院	20	7.5
	法律學院	10	3.7
班級成績排	前20%	94	35.1
	20-40%	68	25.4
	40-60%	73	27.2
	60-80%	22	8.2
	80%以下	9	3.4
	遺漏值拒答	2	.7
	總和	268	100.0

資料來源：研究者自行整理

依據以上的統計資料結果可知：

- (一) 參與本次研究的性別比例，在東海大學 103 學年度擔任學生社群幹部的男女比例，以女生居多，佔 58%，男生佔 42%，但也沒有差距太大。
1. 在學生幹部的年級的分布上，以大三以上者來擔任學生幹部者最多，有 113 人，佔 42%，與第二名差了 28 人，從以上數據可知學生幹部還是以高年級擔任居多。
 2. 學系背景部分，以社會科學院學生有 67 人擔任學生幹部為最多達總比例的 25%，管理學院次之 20.9%，兩個學院加總之人數 123 人，比例已接近受訪者的半數。兩個學院的學生數比較其他學院學生是較多。且大多願意參與課外學習的學生，通常也因課業的多寡，決定其願意投入的意願及時間，因此，以社會科學院及管理學院的幹部人數居多，理工學院學生較少，學業的壓力可能亦是其中的原因。
 3. 在班級成績排名部分，出乎意料地大部份人對於願意參與課外學習或社團的學生都認為，被認為是愛玩，不愛唸書且一定是成績較差的學生，在這個調查卻發現，這些學生領袖的成績排名；在班級成績前 20% 的人數竟達 94 個人，比例達 35.1%，遠遠高於次之排名者 40-60% 的 27.2%

比例。這個結果意外打破許多對課外學習或社團參與者成績皆較差的迷失。

表 4-1-2 受試者所參與社群的次數分布

參與不同的學生 社群	反應值		觀察值百分比
	個數(單選)	百分比	
社團幹部(1)	106(69)	31.4%	39.6%
Alpha Leader(2)	70(41)	20.8%	26.1%
宿舍棟長(3)	70(39)	20.8%	26.1%
勞作小組長(4)	91(56)	27.0%	34.0%
總數	337(205, 57, 6)	100.0%	125.8%

資料來源：研究者自行整理

上表為參與各學生社群的人數概況，該題項為複選題，主要希望了解參與課外活動的學生的集中情況。因研究者的工作在學生事務處，長期觀察經常有學生在數個社群中穿梭，且有人同時兼任不同社群之領袖。從上表確實可看出，同時兼任兩個社群幹部者有 57 位，兼三個社群幹部者有 6 位。僅參與單一社群者為 205 人。顯示大多學生只有一個職務，但仍有高達 23.5% 比例的學生身兼數職。

二、社會自我效能量表得分情形

本研究的大學生社會自我效能量表，共分為三個向度與七個分量表：「人際互動能力勝任程度」的三個分量有「溝通互動技巧」、「自我表達技巧」、「人際界限技巧」。「人際互動積極程度」二個分量有「主動邀請與分享」、「主動參與社交場合」。「人際關係品質自我評估」二個分量有「信任朋友」、「被朋友信任」，共計 40 題進行大學生社會自我效能施測。量表採正向計分，受試者勾選「非常符合」得五分、「大部分符合」得四分、「符合」得三分、「大部分不符合」得二分、「非常不符合」得一分；受試者得分愈高，表示受試者的社會自我效能程度愈高。以 268 份的有效問卷，三個向度進行學生社會自我效能的平均數、標準差等描述性統計分析，如下表 4-1-3~4：

本研究以東海大學的學生社群幹部為測驗的對象，所測得的成績如下表 4-1-4，在人際互動技巧勝任程度的平均數為 43.28(6.70)，大於全國常模的

41.91(6.44)；在人際互動積極程度為43.36(7.76)，亦大於全國常模的40.63(7.06)；在人際關係品質自評估的得分為59.73(8.61)僅稍高於全國常模的58.67(8.63)。在全量表的得分，本研究為146.37(20.70)，比全國常模的得分高將近6分。可說東海大學學生領袖，在整體社會自我效能確實比起一般學生要好，不管在人際互動勝任中的溝通與表達的能力、與朋友間互動得主動積極程度及與朋友相關的信任關係皆優於一般的學生。

以下量表為學者許明輝所建立社會自我效能全國大學生常模，三個向度總得分概況如下表：

表4-1-3社會自我效能量表全國常模各向度總得分概況

	人際互動技巧 勝任程度	人際互動積極 程度	人際關係品質 自我評估	社會自我效 能全量表
原始分數	35.47	33.57	50.04	121.08
百分等級	15	16	16	16
T分數	39	41	40	40
平均數	41.91	40.63	58.67	141.21
標準差	6.44	7.06	8.63	20.13

本表資料來源：許明輝，2012

表4-1-4本研究社會自我效能量表三個向度總得分概況

	人際互動技巧 勝任程度	人際互動積極 程度	人際關係品質 自我評估	社會自我效 能全量表
平均數	43.28	43.36	59.736	146.366
標準差	6.70	7.76	8.61	20.70

表4-1-5，為學生領袖在社會自我效能分量的得分情形，在「人際互動能力勝任程度」向度的三個分量「溝通互動技巧」、「表達自我技巧」、「人際界限技巧」，該向度中各題項平均數分布相當平均，落在3.85(.746)到3.02(.994)之間，標準差皆為1以下，顯示受訪者看法較一致，應是本次受試對象皆為學生領袖，本就在人際互動的能力上較一般學生好。

表 4-1-6，在「人際互動積極程度」的向度的二個分量「主動邀請與分享」、

「主動參與社交場合」，該向度中各題項平均數相差較大，最高有4.18（標準差.797），最小為2.88（標準差1.047）。說明學生在這方面的表現有些差異，可能在不同的學生社群，因其組成分子來源動機不同，對於開展人際的關係的需求也有差異。

另在表4-1-7，「人際關係品質自我評估」的向度的二個分量「被朋友信任」、「信任朋友」，該向度中各題項最高4.33（標準差.748），最小2.90（1.014）。

整體來說，學生領袖的社會自我效能是相當高。僅有「主動參與社交場合」、「被朋友信任」兩個其中分量表的題目中，如：我會義務籌辦班上的活動，及我常被班上最受歡迎的人邀去參加他們的聚會的題項上分數較低。顯示這些學生領袖花較多時間在參與自己的學生社群活動，而較忽略與班上同學間的相處情形。而在與朋友相處的各種關係上，特別在「人際互動積極程度」向度中的「主動邀請與分享」，及「人際關係品質自我評估」向度中的「信任朋友」部分，皆有相當高的符合程度。因此可說，這些學生領袖與同儕關係的人際互動中，願意主動與他人分享，也在與他人相處的關係品質上，願意信任其社群中的同儕夥伴。也對於自己的溝通互動的技巧、自我表達技巧及人際界限的拿捏是相當有自信。

表 4-1-5 社會自我效能人際互動能力勝任程度向度的描述性統計分析：

分量表	衡量題項	非常符合	大部分符合	符合	大部分不符 合	非常不符合	平均數	標準差
溝通 互動 技巧	A5. 我會幫助新朋友成為我們當中的一份子。	57 (21.3)	106 (39.9)	96 (35.8)	8 (3.0)	1 (.4)	3.78	.824
	A6. 我不僅可以跟同學相處融洽，也可以與老人或小孩相談甚歡。	49 (18.3)	124 (46.3)	74 (27.6)	21 (7.8)	0	3.75	.844
	A7. 不論工作或學習，我都與他人相處愉快。	51 (19.0)	127 (47.4)	85 (31.7)	5 (1.9)	0	3.85	.746
	A8. 即使有過爭執，我還是能夠再一次與他做朋友。	37 (13.8)	115 (42.9)	89 (33.2)	25 (9.3)	1 (.4)	3.59	.866
	A9. 我能給朋友最好的建議。	38 (14.2)	106 (39.6)	111 (41.4)	13 4.9	0	3.63	.785
表達 自我 技巧	A1. 初次見面，我能在陌生人面前清楚地介紹自己。	57 (21.3)	121 (45.1)	70 (26.1)	20 (7.5)	0	3.81	.858
	A2. 我能夠很有自信地與老師談話。	46 (17.2)	98 (36.6)	96 (35.8)	28 (10.4)	0	3.60	.891
	A3. 我能夠很自在地上課時或在班上發問。	25 (9.3)	55 (20.5)	94 (35.1)	89 (33.2)	5 (1.9)	3.02	.994
	A4. 對於自己的說話技巧，我相當有信心。	28 (10.4)	70 (26.1)	111 (41.4)	55 (20.5)	4 (1.5)	3.23	.944
人際 界限 技巧	A10. 當朋友要求我做我不喜歡的事，我能夠敢於說「不」。	48 (17.9)	85 (31.7)	97 (36.2)	36 (13.4)	2 (.7)	3.53	.961
	A11. 面對某人的不當指控，我會挺身捍衛自己的權益。	64 (23.9)	106 (39.6)	86 (32.1)	11 (4.1)	1 (.4)	3.82	.854
	A12. 當別人戲弄我時，我會挺住並捍衛自己。	45 (16.8)	108 (40.3)	97 (36.2)	17 (6.3)	1 (.4)	3.67	.842

4-1-6 社會自我效能人際互動積極程度向度的描述性統計分析：

分量表	衡量題項	非常符合	大部分符合	符合	大部分不符	非常不符	平均數	標準差
主動邀請與分享	B1. 我能夠主動地與朋友分享。	83 (31.0)	115 (42.9)	61 (22.8)	9 (3.4)	0	4.01	.821
	B2. 我會主動與朋友分享自己有趣的經驗。	107 (39.9)	111 (41.4)	43 (16.0)	7 (2.6)	0	4.18	.795
	B3. 我會主動與他人分享自己愉快的經驗。	100 (37.3)	112 (41.8)	47 (17.5)	9 (3.4)	0	4.13	.817
	B4. 我會邀請朋友參加學校舞會或去看電影。	61 (22.8)	87 (32.5)	79 (29.5)	35 (13.1)	6 (2.2)	3.61	1.046
	B5. 我會積極詢問朋友們，可否加入他們的聚會或活動。	27 (10.1)	85 (31.7)	93 (34.7)	57 (21.3)	6 (2.2)	3.26	.979
	B6. 我會主動跟同學一起吃午餐。	67 (25.0)	110 (41.0)	59 (22.0)	30 (11.2)	2 (.7)	3.78	.970
	B7. 對於我感興趣的話題，我會對一群人發表自己的看法。	55 (20.5)	118 (44.0)	77 (28.7)	17 (6.3)	1 (.4)	3.78	.857
主動參與社交場合	B8. 我會主動參與學校的社團或體育活動。	59 (22.0)	89 (33.2)	92 (34.3)	24 (9.0)	4 (1.5)	3.65	.969
	B9. 我會主動參與校外活動。	40 (14.9)	75 (28.0)	101 (37.7)	48 (17.9)	4 (1.5)	3.37	.991
	B10. 我會主動接觸新的、不同的社交場合。	41 (15.3)	89 (33.2)	94 (35.1)	41 (15.3)	3 (1.1)	3.46	.964
	B11. 即時該次聚會中沒有我所認識的人，我仍會去參與。	36 (13.4)	69 (25.7)	94 (35.1)	59 (22.0)	10 (3.7)	3.23	1.056
	B12. 我會義務籌辦班上的活動。	19 (7.1)	60 (22.4)	77 (28.7)	95 (35.4)	17 (6.3)	2.88	1.051

表 4-1-7 社會自我效能人際關係品質自我評估向度的描述性統計分析：

分量表	衡量題項	非常符合	大部分符合	符合	大部分不符合	非常不符合	平均數	標準差
被朋友信任	C1. 我相信我朋友需要我。	44 (16.4)	103 (38.4)	109 (40.7)	11 (4.1)	1 (.4)	3.66	.811
	C2. 不管我說甚麼，我覺得朋友都了解。	15 (5.6)	70 (26.1)	137 (51.1)	44 (16.4)	2 (.7)	3.19	.802
	C3. 我認為我的朋友非常了解我。	15 (5.6)	72 (26.9)	134 (50.0)	45 (16.8)	2 (.7)	3.20	.808
	C4. 我覺得朋友對我沒有任何隱瞞。	15 (5.6)	61 (22.8)	109 (40.7)	76 (28.4)	7 (2.6)	3.00	.916
	C5. 我覺得我是受大家歡迎的。	15 (5.6)	91 (34.0)	132 (49.3)	30 (11.2)		3.34	.750
信任朋友	C6. 我覺得朋友是可信賴的。	51 (19.0)	124 (46.3)	86 (32.1)	7 (2.6)		3.82	.764
	C7. 我有可靠的朋友。	109 (40.7)	101 (37.7)	55 (20.5)	3 (1.1)		4.18	.792
	C8. 我喜歡與朋友在一起。	103 (38.4)	110 (41.0)	53 (19.8)	2 (.7)		4.17	.765
	C9. 當與到困難時，我會請求朋友來幫忙。	75 (28.0)	121 (45.1)	62 (23.1)	9 (3.4)	1 (.4)	3.97	.825
	C10. 我能誠心誠意的感謝我的朋友。	128 (47.8)	104 (38.8)	36 (13.4)		1 (.4)	4.34	.704
	C11. 當朋友遭遇困難時，我能感同身受。	79 (29.5)	142 (53.0)	45 (16.8)	2 (.7)		4.11	.694
	C12. 我相信我的朋友與我合作無間。	45 (16.8)	127 (47.4)	88 (32.8)	8 (3.0)		3.78	.755
	C13. 只要與朋友合作無間，我們就能完成任何事。	72 (26.9)	115 (42.9)	71 (26.5)	10 (3.7)		3.92	.859
	C14. 我會結交與我同年紀的朋友。	92 (34.3)	124 (46.3)	48 (17.9)	3 (1.1)	1 (.4)	4.13	.765
	C15. 我會跟朋友一起打發休息時間。	82 (30.6)	113 (42.2)	60 (22.4)	13 (4.9)		3.99	.852
	C16. 我常被班上最受歡迎的人邀請去參加他們的聚會。	14 (5.2)	61 (22.8)	93 (34.7)	81 (30.2)	19 (7.1)	2.89	1.007

三、真誠領導量表得分情形

真誠領導一詞是一個新的領導概念，本研究希望從真誠領導的構面了解學生領袖們在帶領團隊是否展現出真誠領導行為與內涵，並能從中檢視學生領袖們對於真誠領導所蘊含的特質與行為的感受程度。Avolio et al. (2004)相信真誠領導者可以直接影響成員的態度與行為，對成員是具有相當影響力的。真誠領導者明白自己的想法和行為表現，並且其他人會感受到領導者的價值觀、道德觀、知識與能力。

從表 4-1-8 真誠領導之敘述性統計分析可知，大學生幹部在真誠領導的得分情形，真誠領導的 16 個題項中的平均數皆落於 4.05 到 3.29 之間，標準差落在 .962 至 .741 之間，皆低於 1。可見其在真誠領導的四個取向皆有相當高的符合程度。分就四個取向「自我覺知」、「內化的道德觀」、「平衡處理」、「關係透明」個別來看，其中「自我覺知」與「內化的道德觀」取向，學生領袖們有相當高的分數符合這個取向的行為。而在「關係透明」取向就稍低了一些，如「我會讓別人知道我內心是一個怎麼樣的人」這個題目的平均得分只有 3.28(.958)，這樣偏低的分數，可能與東方文化內斂的特質，大多數人較不習慣與別人分享自己的情緒狀態。但從整體的分數上來看，學生領袖們仍具備真誠領導的取向，能在其領導過程中展現出真誠領導的特質與行為表現。

表 4-1-8 真誠領導之敘述性統計分析

分量表	衡量題項	非常符合	大部分符合	符合	大部分不符合	非常不符合	平均數	標準差
自我知覺	1. 我可以列出自己的三大弱點。	86 (32.1)	102 (38.1)	76 (28.4)	4 (1.5)		4.01	.816
	2. 我的行動反映出我的價值觀。	81 (30.2)	123 (45.9)	62 (23.1)	0	2 (.7)	4.05	.775
	5. 我可以列出自己的三大優點。	54 (20.1)	108 (40.3)	82 (30.6)	23 (8.6)	1 (.4)	3.71	.897
內化的道德觀	3. 我下定決心之前會先徵詢別人的意見。	67 (25.0)	117 (43.7)	77 (28.7)	7 (2.6)		3.91	.796
	7. 對於意見和我不同的人，我仍會仔細聆聽他們的想法。	81 (30.2)	116 (43.3)	70 (26.1)	1 (.4)		4.03	.761
	11. 我不會犧牲別人來強調我自己的觀點。	72 (26.9)	114 (42.5)	71 (26.5)	9 (3.4)	2 (.7)	3.91	.855
	14. 我的道德觀指引我的領導作為。	99 (36.9)	113 (42.2)	56 (20.9)	0	0	4.16	.744
	15. 我在做決定之前會很仔細地傾聽別人的想法。	71 (26.5)	126 (47.0)	69 (25.7)	2 (.7)		3.99	.742
	16. 我會跟別人承認自己的錯誤。	78 (29.1)	119 (44.4)	63 (23.5)	8 (3.0)	0	4.00	.805
平衡處理	12. 我很少在別人面前作假。	51 (19.0)	120 (44.8)	74 (27.6)	22 (8.2)	1 (.4)	3.74	.874
	13. 我能接納我自己真正的感受。	57 (21.3)	116 (43.3)	83 (31.0)	11 (4.1)	1 (.4)	3.81	.829
關係透明	4. 我會與別人分享我的感受。	63 (23.5)	113 (42.2)	80 (29.9)	12 (4.5)		3.84	.831
	8. 我會讓別人知道我內心是一個怎麼樣的人。	34 (12.7)	67 (25.0)	112 (41.8)	52 (19.4)	3 (1.1)	3.28	.958
	9. 我會尋求別人的回饋以瞭解自己真正是一個怎麼樣的人。	50 (18.7)	104 (38.8)	99 (36.9)	15 (5.6)		3.71	.834
	10. 對於有爭議的議題，別人清楚知道我的立場。	30 (11.2)	94 (35.1)	104 (38.8)	36 (13.4)	4 (1.5)	3.41	.909

第二節 真誠領導之差異分析

本研究為了瞭解大學生個人基本資料在真誠領導的各構面是否有差異，也進行獨立樣本的 t 檢定與單因子變異數分析，結果如下：

一、性別：

在真誠領導的四個構面 p 值皆大於 .5，顯示性別變項在真誠領導的行為表現上並不會因為性別不同而產生差異。

表4-2-1性別在真誠領導各構面的獨立樣本 t 檢定 ($n=286$)

變項	男生 ($n=112$)		女生 ($n=156$)		t 值	p 值
	M	SD	M	SD		
自我覺知	3.98	.644	3.88	.695	-.296	.192
內化的道德觀	4.00	.581	4.01	.543	1.194	.345
平衡處理	3.79	.7466	3.76	.701	.321	.392
關係透明	3.60	.683	3.54	.679	.644	.707

註：M=平均數；SD=標準差，* $p < .05$

二、年級：

由表4-2-2可知學生領袖的「年級」在真誠領導的「關係透明」構面 ($F=3.557$, p 值=.03<.05)，表示在關係透明這個構面會因為年級不同是有差異存在。再經以Scheffe 進行事後比較後發現大二大於大三，顯示年齡較小的二年級的學生領袖在自己在與人互動的關係的透明度上，覺得自己能坦誠的面對別人，不會刻意討好他人，在關係的處理上。能以開放的態度分享訊息，誠實表達自己的感受。其餘變項因 p 皆大於 .05，表示年級並無顯著的影響。

表4-2-2年級對真誠領導的單因子變異數分析及Scheffe 事後比較

變項	變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
內化的道德觀	組間	.449	2	.225	.720	.488	
	組內	82.702	265	.312			
	總和	83.152	267				
自我覺知	組間	.967	2	.483	1.063	.347	
	組內	120.490	265	.455			
	總和	121.457	267				
平衡處理	組間	.663	2	.332	.640	.528	
	組內	137.377	265	.518			
	總和	138.040	267				
關係透明	組間	3.228	2	1.614	3.557*	.030	大二>大三
	組內	120.225	265	.454			
	總和	123.452	267				

註：SS=平方和；df=自由度；MS=平均平方和，* $p < .05$

三、班級成績排名

大學生幹部在「班級成績排名」變項，對於其在真誠領導各個構面的 p 值皆 $>.05$ ，彼此無顯著的相關。大學生成績排名對真誠領導的表現上沒有任何影響。

四、參與不同的學生社群

在真誠領導部分，在「自我覺知」、「內化道德觀」、「平衡資訊」、「關係透明」四個構念， p 值皆依序為 $.004$ 、 $.045$ 、 $.034$ 、 $.030$ ，皆小於 $.05$ ，顯示不同學生社群的幹部在真誠領導的構面上皆有顯著的差異。經過 Scheffe 事後比較後，在「自我覺知」構面，Alpha Leader 優於社團幹部。在「內化道德觀」構面仍是宿舍棟長優於勞作體系小組長。「平衡資訊」構面，Alpha Leader 優於勞作體系小組長。在真誠領導的全量表上，宿舍棟長亦遠優於勞作體系小組長。

表 4-2-3 不同社群學生領袖在真誠領導分量變項的統計分析

		個數	平均數	標準差	95% 信賴區間	
					下界	上界
自我覺知	社團幹部	74	3.7838	.63733	3.6361	3.9314
	α leader	61	4.0874	.73510	3.8992	4.2757
	宿舍棟長	66	3.9949	.63379	3.8391	4.1508
	勞作小組長	67	3.8557	.67476	3.6911	4.0203
內化的道德觀	社團幹部	74	3.9865	.58764	3.8503	4.1226
	α leader	61	4.0710	.51949	3.9380	4.2041
	宿舍棟長	66	4.1465	.54734	4.0119	4.2810
	勞作小組長	67	3.8109	.53489	3.6805	3.9414
平衡處理	社團幹部	74	3.8649	.63730	3.7172	4.0125
	α leader	61	3.9344	.69807	3.7556	4.1132
	宿舍棟長	66	3.9538	.70558	3.7790	4.1287
	勞作小組長	67	3.6791	.81511	3.4803	3.8779
關係透明	社團幹部	74	3.4797	.63131	3.3335	3.6260
	α leader	61	3.6475	.68826	3.4713	3.8238
	宿舍棟長	66	3.7235	.65211	3.5632	3.8838
	勞作小組長	67	3.4179	.72351	3.2414	3.5944
真誠領導全量	社團幹部	74	3.7787	.50425	3.6619	3.8955
	α leader	61	3.9351	.51718	3.8027	4.0676
	宿舍棟長	66	3.9522	.51347	3.8250	4.0795
	勞作小組長	67	3.6909	.53883	3.5595	3.8224

資料來源：研究者自行整理

表4-2-4 不同社群學生領袖在真誠領導分量變項的差異分析

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	事後比較
自我覺知	組間	3.728	3	1.243	2.775	.042	2>1
	組內	118.233	264	.448			
	總和	121.962	267				
內化的道德觀	組間	4.131	3	1.377	4.558	.004	3>4
	組內	79.757	264	.302			
	總和	83.888	267				
關係透明	組間	3.100	3	1.033	2.019	.112	
	組內	134.599	263	.512			
	總和	137.699	266				
平衡處理	組間	4.059	3	1.353	2.984	.032	3>4
	組內	119.706	264	.453			
	總和	123.766	267				
真誠領導全量	組間	3.130	3	1.043	3.884	.010	3>4
	組內	70.646	263	.269			
	總和	73.776	266				

註：SS=平方和；df=自由度；MS=平均平方和，* $p < .05$

第三節 社會自我效能之差異分析

為瞭解學生領袖之個人基本資料變項在社會自我效能是否有差異，本研究針對不同學生社群的個人背景資料，如性別、年級、學系背景、班級排名及不同學生社群來探究其差異的程度。性別、年級、學系背景、所參與社群皆屬於類別變項，分別進行平均數之差異分析，其中類別因子僅兩項者，進行獨立樣本 t 檢定，類別因子為三項或以上者，進行單因子變異數分析，若 F 值達顯著差異，進一步採用雪費法 (Scheffe method) 進行事後比較 ($p < .05$)，分析結果敘述如下：

一、學生領袖個人基本資料與社會自我效能之差異分析，本研究為了瞭解學生領袖個人基本資料在社會自我效能的各構面是否有差異，以進行獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析，結果如下：

(一) 性別：

由表4-3-1中發現「性別」在社會自我效能的「人際互動能力勝任程度」向度中的「表達自我技巧」、「人際界限技巧」($t = 2.401、2.168$ 及， $p < .05$)及在「人際互動積極程度」向度中「主動參與社交場合」($t = 2.119, p < .05$)，皆有顯著差異存在。而且經平均數的比較後發現，男生普遍大於女生。因此，可以說男生對於自己在人際互動的能力上是有相當的信心，且在社交場合中

能積極主動的參與。在整體人際互動能力勝任程度、人際互動勝任程度、人際關係品質自我評估三個向度中，僅有人際互動能力勝任程度($t=2.283$ ， $p<.05$)，有差異。顯示男生的人際互動能力的勝任表現比女生要好。

表4-3-1性別在社會自我效能各分量的獨立樣本 t 檢定 ($n=286$)

變項	男生 ($n=112$)		女生 ($n=156$)		t 值	p 值
	M	SD	M	SD		
溝通互動技巧	3.75	.613	3.71	.602	.550	.583
自我表達技巧	3.54	.776	3.32	.728	2.401*	.017
人際界限技巧	3.78	.697	3.59	.760	2.168*	.031
人際互動能力勝任程度	3.69	.55	3.54	.563	2.283*	.023
主動邀請與分享	3.82	.646	3.83	.674	-.163	.871
主動參與社交場合	3.44	.787	3.23	.811	2.119*	.035
人際互動積極程度	3.63	.64	3.53	.666	1.217	.225
信任朋友	4.02	.546	4.06	.608	-.490	.624
被朋友信任	3.24	.587	3.20	.636	.488	.626
人際關係品質自我評估	3.60	.51	3.60	.567	-.102	.918

註：* $p<.05$ ，** $p<.01$

(二)年級：

由表4-3-2可知「年級」變項在社會自我效能皆無顯著差異存在。且經平均數比較後發現大二大於大四，這是較為有趣的結果，二年級的學生領袖覺得自己在溝通互動技巧上是有不錯的表現。

表4-3-2年級變項對社會自我效能的單因子變異數分析及Scheffe 事後比較

變項	變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
溝通互動技巧	組間	2.143	2	1.072	2.965*	.053	大二>大四
	組內	95.762	265	.361			
	總和	97.906	267				
自我表達技巧	組間	1.050	2	.525	.921	.399	
	組內	151.081	265	.570			
	總和	152.131	267				

續下頁

人際界限技巧	組間	1.701	2	.851	1.561	.212
	組內	144.409	265	.545		
	總和	146.111	267			
人際互動能力 勝任程度	組間	1.072	2	.536	1.697	.185
	組內	83.735	265	.316		
	總和	84.807	267			
主動邀請與分享	組間	2.375	2	1.188	2.754	.065
	組內	114.271	265	.431		
	總和	116.646	267			
主動參與社交場 合	組間	1.895	2	.947	1.462	.234
	組內	171.732	265	.648		
	總和	173.627	267			
人際互動積極程 度	組間	2.015	2	1.008	2.354	.097
	組內	113.430	265	.428		
	總和	115.446	267			
信任朋友	組間	.181	2	.091	.266	.766
	組內	90.155	265	.340		
	總和	90.337	267			
被朋友信任	組間	.154	2	.077	.202	.817
	組內	100.905	265	.381		
	總和	101.059	267			
人際關係品質自 我評估	組間	.060	2	.030	.101	.904
	組內	79.042	265	.298		
	總和	79.102	267			

註：SS=平方和；df=自由度；MS=平均平方和，* $p < .05$ ，** $p < .01$

(三)班級成績排名

大學生幹部在「班級成績排名」變項，對於其在社會自我效能與真誠領導的各個向度與分量的 p 值皆 $>.5$ ，彼此無顯著的相關。顯示大學生在班級的成績排名對於社會自我效能的表現是沒有影響力。

(四)參與不同的學生社群

本分析係以受試對象的其中一種主要的身分進行ANOVA單因子變異數分析，判別的標準以協助回收問卷的對象進行受訪者主身分的判斷，如從課外活動組回收之間卷，即判別其主身分為社團幹部；如為住宿區所回收之間卷即判別為宿舍棟長，較可減少其分析後判斷結果的誤差。

由表4-3-3及4表中是針對社會自我效能的三個向度中的分量進行分析，希

望可以較具體的觀察出分量細項對於擔任不同社群的學生領袖的表現。這些分量項目較容易理解其所代表的向度的意涵，如在人際互動能力勝任程度中，以溝通互動技巧、自我表達技巧及人際界線技巧來觀察其勝任的程度。從表中可以更清楚的極可看出，四個學生領袖在「溝通互動技巧」($p=.023, <.05$)、「自我表達技巧」($p=.012, <.05$)的指標有顯著差異性，兩個指標都是宿舍棟長，優於勞作小組長。而在「人際界線的技巧」上($p=.358, >.05$)，四個學生社群在這個指標並無顯著的差異。

而在人際互動積極程度中的兩個分量項目，「主動邀請與分享」($p=.048, <.05$)、「主動參與社交場合」($p=.004, <.01$)，表示四個社群學生在人際互動的主動性部分，是有顯著差異的。在「主動邀請與分享」指標還是宿舍棟長優於勞作小組長，但在「主動參與社交」場合指標，明顯社團幹部優於勞作小組長。

另外在人際關係品質自我評估中的兩個分量項目，「朋友信任」($p=.101, >.05$)與「被信任朋友」($p=.035, <.05$)。在被朋友信任指標呈現顯著差異，仍是宿舍棟長優於勞作小組長。

以上的指標在平均數得分數上，並沒有差異太大，顯示受測的學生領袖，對於自己在人際關係的自信程度上都算相當高，因此差異應算是些微。

表4-3-3不同社群學生領袖在社會自我效能各分量的描述性統計分析

		個數	平均數	標準差	95% 信賴區間	
					下界	上界
溝通互動技巧	社團幹部	74	3.7432	.66746	3.5886	3.8979
	α Leader	61	3.7934	.59101	3.6421	3.9448
	宿舍棟長	66	3.8182	.50441	3.6942	3.9422
	勞作小組長	67	3.5284	.61071	3.3794	3.6773
自我表達技巧	社團幹部	74	3.4628	.79239	3.2793	3.6464
	α Leader	61	3.3484	.81685	3.1392	3.5576
	宿舍棟長	66	3.6250	.65523	3.4639	3.7861
	勞作小組長	67	3.2090	.70253	3.0376	3.3803
人際界限技巧	社團幹部	74	3.7117	.77504	3.5322	3.8913
	α Leader	61	3.7377	.75551	3.5442	3.9312
	宿舍棟長	66	3.7121	.73003	3.5327	3.8916
	勞作小組長	67	3.5323	.71081	3.3590	3.7057
主動邀請與分享	社團幹部	74	3.8127	.69300	3.6522	3.9733
	α Leader	61	3.8548	.67385	3.6822	4.0274
	宿舍棟長	66	3.9740	.58977	3.8290	4.1190
	勞作小組長	67	3.6567	.65468	3.4970	3.8164

續下頁

主動參與社交 場合	社團幹部	74	3.4541	.80020	3.2687	3.6394
	α Leader	61	3.3836	.86510	3.1620	3.6052
	宿舍棟長	66	3.4212	.69648	3.2500	3.5924
	勞作小組長	67	3.0149	.79644	2.8207	3.2092
信任朋友	社團幹部	74	3.9091	.56362	3.7785	4.0397
	α Leader 宿	61	4.0060	.53497	3.8689	4.1430
	舍棟長	66	4.0262	.54236	3.8928	4.1595
	勞作小組長	67	3.8073	.60748	3.6592	3.9555
被朋友信任	社團幹部	74	3.2946	.64890	3.1443	3.4449
	α Leader	61	3.3049	.57690	3.1572	3.4527
	宿舍棟長	66	3.4061	.62852	3.2516	3.5606
	勞作小組長	67	3.0925	.65350	2.9331	3.2519

資料來源：研究者自行整理

表4-3-4不同社群的學生領袖在社會自我效能各分量的差異分析

社會自我效能向度		SS	df	MS	F	P	事後比較
溝通互動技巧	組間	3.466	3	1.155	3.223	.023	3>4
	組內	94.633	264	.358			
	總和	98.099	267				
自我表達技巧	組間	6.194	3	2.065	3.725	.012	3>4
	組內	146.351	264	.554			
	總和	152.545	267				
人際界限技巧	組間	1.793	3	.598	1.080	.358	
	組內	146.086	264	.553			
	總和	147.879	267				
主動邀請與分享	組間	3.427	3	1.142	2.664	.048	3>4
	組內	113.199	264	.429			
	總和	116.627	267				
主動參與社交場 合	組間	8.488	3	2.829	4.526	.004	1>4
	組內	165.043	264	.625			
	總和	173.531	267				
信任朋友	組間	1.998	3	.666	2.097	.101	
	組內	83.837	264	.318			
	總和	85.835	267				
被朋友信任	組間	3.447	3	1.149	2.901	.035	3>4
	組內	104.570	264	.396			
	總和	108.017	267				

資料來源：研究者自行整理，* $p < .05$ ，** $p < .01$

在表 4-3-5 及 6 兩個表中，是觀察四個不同學生社群的領袖，在社會自我效能的三個向度：人際互動能力勝任程度、人際互動積極程度、人際關係品質的自我評估表現。

在整體社會自我效能的三個向度及全量表上，在人際互動能力的勝任程度的 p 值為.018；人際互動積極程度的 p 值為.007、人際關係品質的自我評估的 p 值為.040，與社會自我效能全量表的 p 值為.005，皆小於.05，人際互動積極程度與全量表更是小於.01，表示四個學生社群領袖在這四個指標項目的表現是有顯著的差異。且都是宿舍棟長的表現皆優於勞作教育體系的小組長。可能源自於四個學生社群成立的背景相關因素，尤其是學生參與的動機及任務執行的期程有相關。如宿舍棟長其從事的工作上需要主動與住宿生建立關係，也肩負著管理的角色。且其任務的時間較長，如每天須要進行晚點名，有較多時間需要與住宿生互動。且其執行工作沒有相對等的薪資報酬，僅提供免收每學期 7 千到 1 萬元的住宿費的優惠措施。而勞作體系的小組長，是這四個學生社群中，唯一領有薪資報酬，其雖一樣為帶領同儕執行工作，且執行的工作期程亦是每日進行，但可能其動機不同。因此可說學校如在制定學生領袖培育政策時，適當的加入獎勵的措施當作誘因，應是對學生參與的積極度上有相當的影響，從研究結果中宿舍棟長的表現高於其他學生領袖應可證實。

表4-3-5不同社群學生領袖在社會自我效能各向度的描述性統計分析

社會自我效能分量變項		個數	平均數	標準差	95% 信賴區間	
					下界	上界
人際互動能力勝任程度	社團幹部(1)	74	3.6391	.60568	3.4988	3.7794
	α Leader(2)	61	3.6265	.56244	3.4825	3.7706
	宿舍棟長(3)	66	3.7184	.49596	3.5965	3.8404
	勞作小組長(4)	67	3.4232	.54657	3.2899	3.5565
人際互動積極程度	社團幹部	74	3.6326	.66438	3.4787	3.7866
	α Leader	61	3.6192	.69582	3.4410	3.7974
	宿舍棟長	66	3.6976	.54927	3.5626	3.8326
	勞作小組長	67	3.3358	.66721	3.1731	3.4986
人際關係品質的自我評估	社團幹部	74	3.6340	.54764	3.5071	3.7609
	α Leader	61	3.6705	.51120	3.5396	3.8014
	宿舍棟長	66	3.7391	.53084	3.6086	3.8696
	勞作小組長	67	3.4799	.54030	3.3481	3.6116
社會自我效能總量	社團幹部	74	3.6352	.55185	3.5074	3.7631
	α Leader	61	3.6387	.53163	3.5026	3.7749
	宿舍棟長	66	3.7184	.45210	3.6073	3.8295
	勞作小組長	67	3.4130	.51646	3.2870	3.5389

資料來源：研究者自行整理

表4-3-6不同社群學生領袖在社會自我效能各向度的差異分析

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	事後比較
人際互動能力勝任程度	組間	3.175	3	1.058	3.430	.018	(3)>(4)
	組內	81.465	264	.309			
	總和	84.640	267				
人際互動積極程度	組間	5.187	3	1.729	4.139	.007	(3)>(4)
	組內	110.264	264	.418			
	總和	115.451	267				
人際關係品質的自我評估	組間	2.398	3	.799	2.808	.040	(3)>(4)
	組內	75.157	264	.285			
	總和	77.554	267				
社會自我效能總量	組間	3.452	3	1.151	4.335	.005	(3)>(4)
	組內	70.079	264	.265			
	總和	73.531	267				

資料來源：研究者自行整理，* $p < .05$ ，** $p < .01$

第四節 真誠領導與社會自我效能相關性分析

本節為探討真誠領導與社會自我效能之間是否存在相關性，本節以皮爾森(Pearson)積差相關分析，分析學生領袖們在真誠領導與社會自我效能各構面之間的相關性。

一、真誠領導與社會自我效能之相關分析

以積差相關方法進行真誠領導的四個構面為自我覺知、內化的道德觀、平衡處理、關係透明與整體真誠領導；與社會自我效能的三個向度，人際互動能力勝任程度、人際互動積極程度、人際關係品質的自我評估與整體社會自我效能的相關情形。

皮爾森積差相關係數 r 是以正負表示的是相關的方向，而非相關的程度。相關係數 r 相關程度之高低之標準判斷，在相關係數正負0.3間（即0.1至0.39之間）稱為低度相關；在正負0.4-0.6之間（即指介於0.4至0.6，-0.4至-0.6之間）稱為中度相關；而在正負0.7至0.99之間（即指在0.7至0.99，-0.7至-0.99之間）則稱為高度相關；若是 r 值為正負1，即表示完全相關。

由下表4-4-1中可看出，真誠領導與社會自我效能的各構面間存在著中高度的相關，且都為正相關，可說有真誠領導的行為表現愈接近真誠領導的特質構面者，在社會自我效能者，亦有較優良的表現。

尤其在真誠領導的四個構面及整體總量上，整體真誠領導與社會自我效能

的相關性高達.811，為高度的正相關。表示學生領袖在整體真誠領導表現愈高，社會自我效能即愈好。在整體的真誠領導四個構面對社會自我效能的影響來看，其強烈程度依序是人際關係品質的自我評估($r=.785, p<.001$)、人際互動能力勝任程度($r=.701, p<.001$)、人際互動積極程度($r=.688, p<.001$)。

另外個構面與真誠領導的相關上，從表 4-4-1 亦可看出，在自我覺知部分，與社會自我效能各構面的相關係數對於整體來說是稍低的，其依序是人際互動能力勝任程度($r=.540, p<.001$)、人際關係品質的自我評估($r=.464, p<.001$)及人際互動積極程度($r=.455, p<.001$)。顯示學生領袖在真誠領導的自我覺知構面與社會自我效能的關係上是較低的。自我覺知的構面在真誠領導的定義上，認為真誠領導者應該對於自我的概念、自我優劣有充分的了解，才能將其運用在領導過程中。而學生領袖的年齡對於這個部分應還在探索的階段，在大學生校園中的領導經驗應算是初體驗，這部分確實較無法有好的表現，應亦屬理所當然。

其餘構面內化的道德觀、平衡處理、關係透明的相關性，幾乎都達到中高度的相關。僅有平衡處理在人際互動能力勝任程度($r=.464, p<.001$)與人際互動積極程度($r=.489, p<.001$)上稍微低些，接近低度相關。這部分也顯示學生領袖在帶領同儕成員的過程，對於與同儕互動的溝通、表達、人際界限的拿捏，在團隊中訊息的觀察與判斷覺得自己還不是非常純熟。但卻對人際關係品質的自我評估($r=.760, p<.001$)有相當高的自信。

表 4-4-1 真誠領導與社會自我效能積差相關分析

社會自我效能 真誠領導	人際互動能力 勝任程度	人際互動積 極程度	人際關係品質 的自我評估	社會自我效能 全量
自我覺知	.540 ^{***}	.455 ^{***}	.464 ^{***}	.544 ^{***}
內化的道德觀	.614 ^{***}	.596 ^{***}	.648 ^{***}	.693 ^{**8}
平衡處理	.464 ^{***}	.489 ^{***}	.760 ^{***}	.634 ^{***}
關係透明	.633 ^{***}	.671 ^{***}	.628 ^{***}	.725 ^{**8}
真誠領導全量	.701 ^{***}	.688 ^{***}	.785 ^{***}	.811 ^{***}

註：* 在顯著水準為0.05 時 (雙尾)。**在顯著水準為0.01時 (雙尾)。***在顯著水準為.001時(雙尾)，相關顯著。

二、真誠領導與社會自我效能相關分析的討論

依照本研究分析結果可以說，整體真誠領導與整體社會自我效能的相關

性高達.811，有高度的正相關。這部分的結果雖然目前並無相關文獻可以證實，但從本研究的統計結果可證實，學生領袖整體的表現上是符合真誠領導的行為與內涵。

在文獻探討中有部分的學者在真誠領導的內涵取向；如 Avolio et al. (2004)認為真誠領導者會藉由鼓勵完全公開的溝通、承諾組織成員，分享關鍵性的資訊，並且分享與夥伴的感受，來建立誠實與善意的關係。如果個體能夠更清楚看待自己，了解自己的優勢與劣勢，便不容易受到傷害而有較為穩定的自尊，不會刻意對他人有防衛心或是偏見，能坦然得與他人相處並且建立密切的關係(Kermis, 2003)。也有學者對於真誠領導者在團隊中運用訊息時，應能客觀分析決策，支持成員所提出具建設性的問題解決方法，增加對完成任務的自信心，肯定個人能力感(Walumbwa, 2008)。學者對真誠領導者在團隊中所呈現與部屬成員的關係，可說明真誠領導與人際社會自我效能確實具有相關。

從以上的分析結果可以提供給學校規劃人才培育的方向，如學校在學生領袖的培育過程中，能關注其真誠領導的行為，加強對真誠領導內涵、行為、特質的孕育，對其在領導團隊上，可輔導學生在與他人的互動過程能真誠無偽的態度，建立與同儕成員間的信任關係，將有利於在帶領團隊的過程無形中增進其社會自我效能。學校帶領這四個學生社群的行政同仁，如能對真誠領導的本質、精神有所有認識，無論在訓練課程的規劃、引領團隊目標發展、任務執行等都能讓學生領袖們感受到真誠領導的領導風格，對其與同儕互動的幫助，將可間接的提升學生領袖們的社會自我效能。

第五節 真誠領導與社會自我效能之迴歸分析

依據上述各相關性的統計結果，發現個人基本資料中的年級、成績排名與真誠領導、社會自我效能彼此間皆無顯著相關存在，然而相關僅能探討兩兩變項間的關係與方向。研究者從文獻探討中無法直接證實兩者間的直接因果關係，因此希望進一步探討影響真誠領導的因素可否預測社會自我效能，以便作為規劃學生領袖培訓時的參考依據，研究者再採用多元迴歸分析 (multiple regression analysis)，期能探究社會自我效能構面與真誠領導的預測作用。

一、學生領袖的真誠領導對社會自我效能之預測情形分析

本節為探討真誠領導構面對社會自我效能的預測情形。從真誠領導的四個構面(自我覺知、內化的道德觀、平衡處理、關係透明)為預測變項，以社會自我效能(人際互動能力勝任程度、人際互動積極程度、人際關係品質的自我評估)向度為校標變項(criterion)，分別進行逐步多元迴歸分析，來探討學生領袖的真誠領導對社會自我效能是否具有預測力。

進入逐步多元迴歸分析，首先須確認是否有共線性問題，依容忍值(tolerance)、變異數膨脹因素(VIF)的大小進行診斷。自變項的容忍度須界於0與1之間，若容忍度太大，表示此變相與其他變項間有共線性問題。VIF愈小，自變項相關愈高，共線性問題愈大。VIF值大於10時(容忍值大於1)，表示共線性已經嚴重威脅參數估計的穩定性。(邱皓政，2010)

本研究進入逐步多元迴歸分析後，其容忍度皆於1以下，VIF皆小於，表示各變項之間沒有嚴重的共線性問題，可採用逐步多元迴歸的分析結果。

以真誠領導的「自我覺知」、「內化道德觀」、「平衡資訊」、「關係透明」為自變項，來預測社會自我效能的三個分量「人際互動能力勝任程度」、「人際互動積極程度」、「人際關係品質自我評估」。採迴歸的方式逐一加入，進入多元迴歸方程式中，結果如表4-5-1可知，以「人際互動能力勝任程度」為校標變項時，有四個預測變項具顯著預測力，依進入迴歸的順序分別為「自我覺知」($\beta = .169, p < .001$)、「內化道德觀」($\beta = .238, p < .001$)、「平衡資訊」($\beta = .124, p < .001$)及「關係透明」($\beta = .331, p < .001$)，其中以關係透明最具影響力，其次「內化道德觀」、「自我覺知」，最後是「平衡資訊」的影響最低。人際互動能力勝任程度對「自我覺知」的個別解釋量為29.2%，對「內化道德觀」與「平衡資訊」「關係透明」的個別解釋量為13.5%、2.0%及5.8%。上述四個自變項能聯合預測人際互動能力勝任程度(依變數)有50.5%的累積解釋變異量。就個別變項的解釋量以「自我覺知」的預測力最佳。人際互動能力勝任程度皆有正向的預測。即真誠領導能預測人際互動能力勝任程度，一位真誠領導者對於人際互動能力勝任程度有相當高的自信。

表4-5-1 真誠領導對人際互動能力勝任程度多元迴歸分析摘要表 (n=268)

社會自我效能 (人際互動能力 勝任程度)	多元相 關係數R	決定係數 R ²	增加解釋 量△R ²	F值	F值改變量	標準化的 迴歸係數 (β)
自我覺知	.541	.292	.292	109.419 ^{***}	109.419 ^{***}	.169
內化道德觀	.654	.427	.135	98.412 ^{***}	62.154 ^{***}	.238
平衡處理	.669	.447	.020	70.897 ^{**}	9.517 ^{***}	.124
關係透明	.711	.505	.058	66.862 ^{***}	30.722 ^{***}	.331

p<.01, *p<.001

由表4-5-2中可知以「人際互動積極程度」為校標變項時，有四個預測變項具顯著預測力，依進入迴歸的順序分別為「自我覺知」(β=.020, p<.001)、「內化道德觀」(β=.205, p<.001)、「平衡處理」(β=.164, p<.001)及「關係透明」(β=.455, p<.001)，其中以關係透明最具影響力，「自我覺知」的影響最小。「人際互動積極程度」對「自我覺知」的個別解釋量為20.8%，對「內化道德觀」、「平衡處理」與「關係透明」的依序個別解釋量為16.3%、3.6%及10.9%。上述四個自變項能聯合預測人際互動積極程度(依變數)為51.6%的累積解釋變異量。四者對人際互動積極程度皆有正向的預測。即學生領袖能與成員在關係的透明度上保持一個開放態度的人，將可預測其人際互動能力的積極程度，亦即真誠領導者願意開放且主動與他人分享與討論團隊中的任何訊息。

表4-5-2 對人際互動積極程度多元迴歸分析摘要表 (n=268)

社會自我效能 (人際互動積 極程度)	多元相關 係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	F值	F值改變量	標準化的迴 歸係數(β)
自我覺知	.456	.208	.208	69.581 ^{***}	69.581 ^{***}	.020
內化道德觀	.609	.371	.163	77.884 ^{***}	68.471 ^{**}	.205
平衡處理	.638	.407	.036	60.151 ^{***}	15.895	.164
關係透明	.718	.516	.109	69.864 ^{***}	59.123 ^{***}	.455

p<.01, *p<.001

結果如表4-5-3可知，以「人際關係品質自我評估」為校標變項時，真誠領導的四個預測變項皆具顯著預測力，依進入迴歸的順序分別為「自我覺知」(β=.016, p<.001)、「內化道德觀」(β=.185, p<.001)、「平衡處理」(β=.536, p<.001)及「關係透明」(β=.258, p<.001)，其中以平衡處理最具影響力，「自我覺知」

的影響最低。人際關係品質自我評估對「自我覺知」的個別解釋量為21.6%，對「內化道德觀」、「平衡處理資訊」與「關係透明」的個別解釋量為21.8%、22.9%及3.5%。上述四個自變項能聯合預測人際關係品質自我評估(依變數) 69.8%的累積解釋變異量。四者對人際關係品質自我評估具有正向的預測。即學生領袖在團隊中對於資訊的處理態度能理性、平和，將會影響其在人際關係品質自我評估中與朋友的信任關係上有好的影響。

表4-5-3對人際關係品質自我評估多元迴歸分析摘要表 ($n=268$)

社會自我效能 (人際關係品質自我評估)	多元相關 係數 R	決定係數 R^2	R^2 改變量	F 值	F 值改變量	標準化的 迴歸係數 (β)
自我覺知	.464	.216	.216	72.889***	72.889***	.016
內化道德觀	.658	.433	.218	100.913***	101.338***	.185
平衡處理	.814	.663	.229	172.169***	178.775***	.536
關係透明	.835	.698	.035	151.275***	30.554***	.258

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

二、學生領袖的真誠領導對社會自我效能之逐步多元迴歸綜合討論

以上三個迴歸分析，皆以多元逐步迴歸的方式逐一選入，四個預測變項在逐一選入的分析過程中計皆被未被剔除，應表示所有的預測變項皆對該校標變項皆有產生預測的影響。

表4-5-4中顯示，關係透明是預測「人際互動能力勝任程度」、「人際互動積極程度」兩個向度的最主要的預測變項。而「平衡處理」是預測「人際關係品質的自我評估」的最主要的預測變項。

以「人際互動能力勝任程度」為校標變項時，有三個真誠領導構面($p < .001$)達到顯著水準，平衡處理未達顯著。四個變項的聯合解釋力為50.5%，以「關係透明」最具關鍵預測力。內化的道德觀次之。

以「人際互動積極程度」為校標變項時，有四個真誠領導構面($p < .001$)達到顯著水準。四個變項的聯合解釋力為51.6%，其中以「關係透明」最具關鍵預測力，內化的道德觀次之。

以「人際關係品質自我評估」為校標變項時，有四個真誠領導構面($p < .001$)達到顯著水準。四個變項的聯合解釋力為69.8%，其中以「平衡處理」最具關鍵

預測力，關係的透明度次之。

表4-5-4真誠領導對社會自我效能多元迴歸分析綜合摘要表

效標變項 預測變項	人際互動能力勝 任程度	人際互動積極程 度	人際關係品質的 自我評估
自我覺知			
內化道德觀	次之 ^{***}	次之 ^{***}	
平衡處理			最具預測力 ^{***}
關係透明	最具預測力 ^{***}	最具預測力 ^{***}	次之 ^{***}
解釋變異量占總 變異量百分比	50.5%	51.6%	69.8%

資料來源：研究者自行整理，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

綜上所述，真誠領導能夠有效預測社會自我效能的各個構面。其中以關係透明的預測力最佳，在內化道德觀的預測力表現次之，平衡處理部分的在人際關係品質自我評估亦有相當高的預測力。因此，真誠領導對於學生領袖的行為與社會自我效能是有正向影響且具相當高的預測力。

此結論亦可再次的證實真誠領導者對於社會自我效能的提升的幫助，是有正向的預測力，也就是說最具備真誠領導特質及行為的領導者，其社會自我效能愈好。反之，最不符合真誠領導表現者，其社會自我效能上應較低。

第五章 結論與建議

經由第四章的研究結果，並結合文獻探討與實務場域的施行狀況，本章彙整進行綜合性的討論，期能提出較具體研究結果。並對於本研究在執行過程的限制，以及未來研究可再進一步探討的方向提出建議。

第一節 結論

社會自我效能是Bandura所提出自我效能理論的概念，他認為此為形成並維持其社會關係、工作合作以及管理不同類型的人際衝突來評估其社會自我效能感，此社會自我效能感包括與同儕關係的自信、參與學校課外活動方面的能力信念。Bandura認為啟發個體自我效能的四種來源為：成功的行為表現、替代性經驗、口語的說服與情緒的激勵，此四個來源為影響個體認知、行為的重要機制。大學生在學校期間如能有機會接任學生幹部，在不同領域的學生社群進行領導的經驗學習，可讓在其過程中學習如何創造成功的行為表現，也經由領導的過程鍛鍊口語的表達，藉由同儕夥伴與師長的肯定與支持，促進在大學校園中專業學習以外的另一個的學習領域，建構一段良善的學習歷程。也就是如Bandura所提出的四大訊息來源所論，其中以個體的親歷經驗最具影響力，也就是親身經歷的學習經驗，最能影響其未來的人格發展。

一、研究結論：

依社會自我效能與真誠領導的文獻探討與本研究所進行的統計分析結果可歸納出：

(一)學生領袖在社會自我效能的表現男生優於女生。

國內外諸多學者對性別在社會自我效能影響有許多的發現；如 Hermann 與 Betz(2004)研究發現，男大學生的工具特質與社會自我效能的相關程度較高，其社會自我效能比女大學生高。Gian 與 Partrizia (2005) 研究也發現男性成年人知覺到的社會自我效能比女性成年人要求高。國內學者許明輝 (2012) 針對國內大學生的研究發現，男大學生在人際互動技巧勝任程度上高於女生，而女大學生則是在人際互動積極程度以及人際互動技巧勝任程度上高於男生。本研究也發現，對於人際互動技巧勝任程度中的自我表達與人

際界限技巧部分，男生領袖的勝任程度都比女生要好。在人際互動積極程度中的主動參與社交場合部分，也是男生領袖也比女生更主動積極些。

(二)不同社群的學生領袖在真誠領導的行為呈現上，以宿舍棟長在內化道德觀表現最符合真誠領導行為，Alpha Leader在自我覺知優於其他社群學生領袖。

Luthans & Avolio(2003)認為真誠領導者應具備下列特徵：1. 不造假的領導，不因占有領導位置而假裝自己是領導者。2. 不因地位、榮譽或其它獎勵而從事領導活動，而是為信念而領導。3. 是獨創而非成襲他人而來的，以自我信念領導他人。4. 其行為依據是價值觀及信念，並非具有一致性。因此，真誠領導者是具有自信、希望、樂觀及高度道德感的個體，有強烈的自我信念與價值觀，與他人互動不做作，真誠以對，並鼓勵完全公開的溝通與分享關鍵資訊。

本研究從性別觀察，大學生男女生的幹部在真誠領導行為的表現上，是沒有差異的。但從參與不同學生社群的大學生幹部來看，其整體在真誠領導的表現上，是相當好的。其平均數都在3.4以上並在4.12之間，特別是在自我覺知與內化道德觀的部分，Alpha Leader與宿舍棟長都有3.9到4以上的分數。Alpha Leader在自我覺知部分，較社團幹部有更高的自我覺察力，這可能在Alpha Leader體系中相當強調關注自我的狀態，真實的面對自我，才能預備好服務他人。Alpha Leader倡導Servant Leader的內涵，對於領導者自覺、同理心、願景與利他價值觀及態度有較多的關注。如真誠領導以領導能力服務他人，希望領導者能與夥伴產生高度自我覺察，並培養正面的自我發展。且能對自我忠實，並將其外顯行為作為正向傳遞。而在內化道德觀、資訊平衡處理上，宿舍棟長在自我信念、價值觀與道德規範的表現，比其他學生社群都要好，尤其優於勞作體系的小組長們。在整體真誠領導的表現上，宿舍棟長與Alpha Leader的得分都相當高達到3.9，且兩者間僅有些微的差異。一位真誠領導者如能與夥伴建立良善與真誠的關係，亦將能傳遞正向的價值與道德精神給予其部屬成員。這兩個學生社群的幹部們，所面對與帶領的都是大一的學生，對於初來大學生活的新鮮人，這兩個社群的表現是能夠充分影響大一新生的態度與行為，在其帶領新生的過程中將其真誠的表現傳遞給新生，以典範的領導角色影響新生，這將會影響這所學校所要傳遞

的精神理念與文化價值。

(三)在社會自我效能的表現上，宿舍棟長整體的表現，優於其他學生社群領袖，尤其在人際互動勝任程度的表現。

本研究對於受訪者進行性別、年級(年齡)、系別及班級成績排名的了解。最初希望能從不同的背景因素下，觀察其對社會自我效能是否產生差異的影響。研究後發現除性別有影響外，其餘皆沒有顯著相關。但對參與不同社群的學生，因為其組成背景成因，確實在社會自我效能的人際互動技巧的表現上，主動與人互動與建立關係上，有個別的影響。在整體社會自我效能的表現上，宿舍棟長可能在執行任務時與新生在生活上有較密切頻繁的接觸，容易建立信任的關係。勞作體系的小組長可能較為是工作導向的任務，在帶領關係的目的上不同，較可能影響其與人互動的動機與熱忱。

另外在學生領袖參與不同學生社群的研究也發現，在社群組成的因素差異的狀況下，有純為義務職，由學校發起成立的 Alpha leader 學長姐，其領導的任務較為簡單，沒有明顯的領導的角色，任務的期程亦較短；有因興趣結合，為社員推舉的社團幹部，同時也是義務性的領導任務。也有給與住宿優惠措施(如同提供獎助學金)的宿舍棟長，其任務執行期程較長，工作時間亦較頻繁，算不上義務職，但有服務的精神在其中。另有支領薪酬的勞作體系的小組長。其四個社群的學生幹部，因為組成背景的差異，在社會自我效能上雖都有良好的表現。但在人際互動的勝任程度與積極程度及評估自己能與人友好的能力上，宿舍棟長明顯優於勞作體系小組長。而在主動參與社交場合部分，社團幹部的表現是最好的，其能較為積極與主動與他人建立關係，此應與社團幹部本就需要有較積極的熱忱與意願與他人互動，較能幫助社團開展其組織成員，招募更多的社員加入，就本身個性特質來說也較為活潑，因此社團幹部的表現就優於其他的社群。

(四)真誠領導與社會自我效能之間有相當高度的相關，顯示學生領袖在真誠領導的行為表現，對於社會自我效能提升有正向的影響。

本研究結果發現，宿舍棟長在的領導行為最具有真誠領導的內涵與行為。相對於在社會自我效能上亦是有相當的影響，其同時在社會自我效能的整體表現也是優於其他學生社群領袖。反而在社團幹部的領導上較沒有展現其真誠領導的行為。而Alpha Leader僅有在自我覺知上優於其他學生社群領

袖。而勞作體系的小組長，其領導行為較沒有呈現真誠領導的內涵。這可能是因為勞作體系幹部有支領薪酬，其與成員間有較明顯的對價從屬關係。因此，對其社會自我效能的學習也是呈現較低的得分。

(五)真誠領導對社會自我效能的變化有正向預測力。

真誠領導是展現利社會的領導行為(pro-social leadership behaviors)，揉合誠信、正直與清廉，言行一致且以身作則，以對人關懷的方式來服務他人，讓利害關係人獲得好處，因而願意繼續追隨，從而協助組織善盡社會責任義務(Avolio & Luthans, 2006)。

真誠領導強調真心實意的領導，其所帶來的是正向自我發展，讓領導者與下屬具備自我效能(self-efficacy)、希望(hope)、樂觀(optimism)和韌性的心理資本(psychological capital)，呈現積極的個人發展和自我成長(Cooper, Scandura, & Schriesheim, 2005; Sparrowe, 2005)。而近年來有許多相關研究也指出，真誠的領導者在扮演好自己的角色之際，能將價值、信念乃至個人優勢運用在幫助組織中的他人時，是會讓人得到高度的自尊、自我效能、自我滿足，以及長久性的幸福快樂(George, Sims, McLean, & Mayer, 2007; Grandey, Fiske, Mattila, Jansen, & Sideman, 2005)。

本次的研究中發現真誠領導與社會自我效能有高度的相關，其不論在哪个構面上，都能呈現預測力。也就是說具有真誠領導的學生領袖們，即能預測其同時擁有高的社會自我效能，不論是在溝通互動、表達自我、人際界限的技巧，甚至是能主動參社交場合，及與朋友的信任關係上。Avolio et al, (2004)認為真誠領導者與部屬之間可以較容易的形成信任與合作的關係。當他們公開透明向部屬傳達他們的價值、志向，並且鼓勵部屬也如此做，那麼信任度與親密感就會被建立起來。且在社會自我效能中評估自己與他人互動關係上中，學生幹部們如能發展與他人的信任關係，也有好的真誠領導行為的呈現。

第二節 建議

一、對學生幹部個人的建議

(一)提昇個人的社會自我效能

人際關係的品質與社交能力的發展對大學生而言相當重要，不僅影響學生現今的生活適應亦會影響成年後的行為表現。Erozkan(2013)的研究也指出，人際關係的品質影響個體如何看待他們自己，又其中溝通技巧是人際關係中的基石。當學生領袖們具備好的溝通能力，即應該相信自己有能力解決問題。學校亦能再配合規劃人際技巧的訓練，可助於信念的強化與改變，能增強社會自我效能的變化。因此，大學生們應努力提升其社會自我效能，發展良好的人際互動能力，將對於未來人際網絡的經營，人際關係的處理有更佳的自信表現。

(二)學習真誠領導行為

真誠領導是近幾年出現的領導學派，重視真誠的態度與正向的影響，認為領導者個人的道德價值觀、個人特質影響部屬的作為；屬於較為內心層次的領導方式。Luthan 和 Avlio(2003)認為真誠領導者應具有自信、滿懷希望、樂觀、復原力強、高道德標準及具未來導向的特質。透過這些特質表現，可以讓部屬成員認同領導者，並進而對其行為產生影響。

真誠領導者強調的是發自內心的真誠，以最真實的自我面對他人，並與他人建立真誠、透明的關係。並將其內化的道德觀表現出一致的行為。學生領袖如能在領導的過程中學習真誠面對自己，發展與夥伴的良善的信任關係，重視道德規範，建立正向的價值觀，在為人處事及與人關係的建立上，以真誠的態度、言行一致，以身作則來影響他人，而非利用領袖的權力，將能成功的帶領團隊完成任務，成為一個好的真誠領導者，也是符合未來社會所期待的領導人才。

二、對學校培育領袖人才的建議

(一)學校訂定政策方案時，可融入服務教育與精神，培養學生主動積極的態度

服務與學習，應是同時並存著，這幾年教育部鼓勵大學校院推動服務學習，希望讓學生在服務學習的過程內化服務的精神與內涵，藉由服務態度的建立，養成主動為他人著想，積極的態度，在服務過程中亦可強化學生的人際領導、態度涵養及社會責任。

各學校在訂定相關人才培育政策時，應同時融入服務的概念，勿以單純的以發放工讀金的方式來推行相關政策，喪失教育單位該有的教育使命與責任，應從教育的本質出發，鼓勵學生參與校園的課外活動，抱持服務奉獻的

熱忱，付出時間與他人互動，可有效的促進社會自我效能的提升。本次研究可知，具主動積極態度的志願服務的領袖們，與有領取工讀助學金報酬的學生幹部其學習的效益有不一樣的影響。

(二)建立適當的誘因，增強學生學習表現

學校在制定政策時，應同時考量學生經濟背景的需求，以適當的誘因鼓勵學生從事服務的工作，比起單純的志願工作者，在學習上能有較好的表現，同時兼顧學生經濟的需求，加強工作任務的價值，非以對價的工讀金來制訂工作規範與要求，適當的誘因可增強學生參與的動機，訂定有限的任務時可讓參與的學生在過程中提升個人的自我效能，有意識的建立自律的積極行為，形塑內在的正向價值系統。

(三)在課外學習的方案規劃上，加強教育訓練

規劃不同社群的人才培育指標，藉由做中學的過程再增強其本職學能，事先裝備好領袖所需的基礎能力，建立正確的學習態度，可同時規劃能力指標，融入學習目標，增強參與學生的動機與熱忱，可讓學生的課外學習具備有良好的學習效益。

三、未來研究建議

(一)加入質性的訪談：學習的效益，無法亦量化評量的結果獲得，未來從事相關研究時，建議可以加入質性的訪談，可讓研究主題的目標，較可有效的達成。

(二)擴大研究的範圍：對於特定族群學生的研究，應有對照組或進行前後測，將可讓研究的成果更具驗證與實證力，因此建議未來從事相關研究時，可擴大研究的範圍，將受試對象的差異性羅列清楚，可讓研究分析時較能聚焦於目標。

參考文獻

一、中文部分

- 王悅縈(2009)。真誠領導、仁慈德行領導與魅力型領導對忠誠與信任影響之比較。國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 王琮閔(2010)。真誠領導、工作社會特性與工作結果之關聯性和調節效果分析。國立中央大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 王勇(2012)。國內外真誠領導研究的回顧與展望。淮陽工學院經濟管理學院期刊，21(1)，68-72。
- 王淑敏(2004)中學生人際壓力及其應對策略特點的研究，西南師範大學碩士學院論文。四川省。
- 孔芳，趙西萍(2010)。真實型領導及其與下屬循環互動機制研究。外國經濟與管理，(12)50-56。
- 朱朝煌(2011)。大學生領導力影響因素之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士論文，未出版，臺北市。
- 何欣恬(2011)。真誠領導對前瞻性行為影響之研究：對主管認同與調節焦點一致性調節式中介效果模式。國立東華大學企業管理學系碩士論文。未出版。花蓮縣。
- 呂宜臻(2009)。第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂靜昀(2010)。國民小學校長真誠領導、組織公平與集體教師效能感關係之研究—以桃園縣為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 李新民、朱芷萱(2012)。真誠領導的測量與相關後果變項初探。樹德科技大學學報，14(1)，341-366。
- 李晶晶(2009)。班度拉社會學習理論述評。沙洋師範高等專科學校學報，荊楚理工學院，Vol.10 No.3。
- 李雪梅、姚貴明、楊聯星(2010)。大學生人際交往效能感、人際壓力與人際壓力對應策略的研究綜述。重慶大學機械工程學系。當代文化與教育研究。四川省。
- 李金樺(2011)。真誠領導、信任與行為結果的探討—以政治知覺為干擾變數。大同大學事業經營研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 吳佳翰(2012)團隊氣候對真誠領導及員工意見表達行為之中介效果分析。國立東華大學企業管理研究所碩士。未出版。花蓮縣。
- 吳明隆、張毓仁(2005)。SPSS[PASW]與統計應用分析II。臺北市：五南書局。
- 吳昆壽譯(2014)。領導才能：理論與實務。原著：Peter G. Northouse。臺北市：華騰文化。

- 邱湘瑜(2009)。主管真誠領導對員工信任及員工投入之影響研究。國立彰化師範大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 邱皓政(2010)。量化研究與統計分析SPSS[PASW]資料分析範例(五版)。臺北市：五南書局。
- 周向欣等(2009) 大學生自我效能感與社會支持、人格的相關性研究。中華行為醫學與腦科雜誌2009年9月第18卷第9期。牡丹江師範學院教育系。黑龍江省。
- 周曉虹(2012)譯。社會學習理論。原著：班杜拉(Bandura)。臺北市：桂冠。
- 林國楨、謝侑真(2007)。學校領導新典範—完全領導(Total Leadership)內涵之初探。學校行政雙月刊，48，187-209。
- 林書瑩(2010)。成年初顯其之人際自我定義記憶與人際自我效能之相關探討。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。未出版。臺北市。
- 林宜賢(2005)。同儕印象管理對人際信任關聯性之探討利用馬基維利人格與知覺相似為干擾。國立台灣海洋大學航運管理學系碩士論文。未出版。基隆市。
- 林冠宇(2013)。人格特質、人際信任與工作投入關係之研究—以家長式領導為調節變項。義守大學管理學院碩士論文。未出版。高雄市。
- 徐宗盛(2010)。校長真誠領導與教師組織承諾、組織公民行為關係之研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 連子菁(2011)。國民小學校長真誠領導與教師變革承諾關係之研究：以教師心理資本為中介變項。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 高申春(2001)。人性輝煌之路—班杜拉的社會學習理論。臺北市：城邦。
- 袁世珮譯(2006)。真誠領導發展與實踐。B. J. Avolio & F. Luthans原著。臺北市：美商麥格羅·希爾。
- 秦夢群(2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 陳秀菁(2002)。大學生的共依附特質、人際親密能力與親密感之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 陳俊伶(2005)。害羞、社交自我效能以及主觀幸福感之相關研究—以軍校生為例。政治作戰學校軍事社會行為科學研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 陳玉軒(2005)。組織中人際信任的形成之探索性研究。國立政治大學。公共行政研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 陳銘軍(2011)。工作家庭增益的前置因素分析—真誠領導與正向團隊情感氛圍的跨層次中介模式。國立東華大學企業管理學系碩士論文。未出版。花蓮縣
- 許瑞蘭(2002) 國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導碩士論文。未出版。屏東市。
- 許明輝(2012)。大學生社會自我效能量表之發展。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士班。未出版。新竹市。
- 張春興(1994)，教育心理學——三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。

- 張雪梅(2010, 11月)。大學生學校社團參與經驗及參與效益研究。載於國立臺灣師範大學主辦之「大專校院校務研究與高等教育發展國際學術研討會」論文集, 313-314。
- 張憲卿、程炳林(2010) 成敗情境對行動與狀態導向者負向情感、自我效能與工作記憶容量之影響。台灣師範大學教育心理學報, 41(3), 605-634。
- 戚樹誠(2010) 組織行為：台灣經驗與全球視野。臺北市：雙葉書廊。
- 梁朝雲(2010)。以學務願景為本的課外學習能力指標之建立-以元智大學為例。發表於教育部、國立臺灣師範大學聯合舉辦之「2010台灣高等教育與學生事務」國際學術研討會議手冊。臺北市。
- 梁朝雲、陳新霖(2010)。環境促發了我的領導力—以社會改變模式探討大學校園環境對社團幹部領導力發展的影響。學生事務, 50(4), 25-61。
- 梁茂森(1998)。國中生學習自我效能量表之編製。教育學刊, 14, 155-192。
- 梁家綺(2013)。大學生自我效能、壓力因應與生命凝聚感的關係。中原大學心理學研究所碩士論文。未出版。桃園縣。
- 彭森明(2009)。高等教育學生領袖能力的自我評估。臺灣高等教育研究電子報, 35。2010年4月22日, 取自
<http://info.cher.ed.ntnu.edu.tw/epaperi/index.php>
- 馮丰儀、楊宜婷(2012)。校長真誠領導實踐之探究。學校行政雙月刊, 80, 17-32。
- 黃奕輝(2007)在台國際學生社會自我效能與跨文化適應經驗之研究。國立師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 黃宗顯、陳麗玉、徐吉春、劉財坤、鄭明宗、劉峰銘、郭維哲、黃建皓、商永齡 /合著(2008)。學校領導：新理論與實踐。臺北市：五南書局。
- 黃郁涵(2013)國中生社會自我效能與霸凌行為之相關研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士班。未出版。新竹市。
- 董大敏(2007)班杜拉社會學習理論的當代社會德育意義。湖北經濟學院社會科學系, 理論界, (4), 90-91。
- 葉紹國(2006)。大學生的校園生活及其對學生發展的意義。臺灣高等教育電子報2, 頁1-10。
- 葉昌智(2013)。大學生課外學習經驗與其畢業後生活適應關係之研究—以某大學校友為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士論文。臺北市。
- 楊美齡譯(2008)。領導的真誠修練：傑出領導者的13個生命練習題。B. George & P. Sims原著。臺北市：天下遠見。
- 趙晶、潘聰絨、申腊梅(2008)。大學生一般自我效能感與人際信任的關係研究。濟南職業學院學報, (5), 63-66。
- 廖俞晴(2009)。淡江大學學生課外活動學習成效之研究。淡江大學高等教育研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 廖友國(2010)。大學生學習價值觀、學習自我效能感和學習投入的現況及關係

- 研究。福建師範大學碩士論文。未出版。福建省。
- 劉源俊(2000)。大學教育與課外活動。社團學初論：大學、社團、人。臺北市。
- 劉若蘭、林大森(2011)。影響大學生畢業流向因素之研究。當代教育研究季刊，19(1)，101-144。
- 劉航冷(2000)。杜拉克：21世紀的管理挑戰。原著：彼得·杜拉克。臺北市：天下文化。
- 劉家偉(2010)。以自我揭露和社會交換探討影響虛擬團隊的績效與滿意度。朝陽科技大學資訊管理系碩士論文。未出版。臺中市。
- 蔡宜穎(2014)。國民小學校長實施真誠領導與學校效能關係之研究。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文。未出版。南投縣。
- 蔡進雄(2006)。論心理資本與學校經營領導。臺灣教育，639，33-36。
- 蔡進雄(2011)。反省思考提升校長專業成長的意涵與有效策略。研習資訊，28(2)，83-87。
- 賴美蓓(2009)。大學生背景變項、人際親密、社會支持與幸福感之差異研究。國立台北教育大學碩士論文。未出版。臺北市。
- 謝文全(2007)。教育行政學。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 謝欣樺(2011)。大學校院國際志工參與海外服務學習動機與自我效能關係之研究。國立暨南大學。未出版。南投縣。
- 謝耀瑩(2012)。主管真誠領導與員工心理資本對工作敬業心之影響—工作意義的中介效果。國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 謝衡曉(2007)。真誠領導的內容結構及其相關研究。廣州暨南大學博士學位論文。未出版。廣州市。
- 繆小春、李凌、關世浩、張小林(譯)(2007a)。自我效能：控制的實施(上下冊)(原作者：Bandura)。上海市：華東師範大學。
- 簡瑋成(2012)。學習自我效能、學習投入與學習成就之後設分析。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文。未出版。南投縣。
- 蘇逸珊(2002)大學生依附風格、情緒智力與人際關係之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導碩士論文。未出版。屏東市。
- 蘇飛淨(2012)。大學生親子依附、人際依附與親密依附之相關研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士論文。未出版。新竹市。
- 蘇淑琚(2013)。主管真誠領導對員工創造力影響—心理賦權與主動積極工作中介效果之驗證。長榮高階管理碩士在職專班碩士論文。未出版。臺南市。

二、英文部分

- Alban, M., & Beverly, B. M. (1981). Self-concept and attitude to school. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 66-67.
- Anderson, S.L., & Betz, N.E. (2001). Sources of social self-efficacy expectation: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117.
- Archer, J., & Cooper, S. (1998). *Counseling and mental health services on campus: A handbook of contemporary practices and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1990). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15, 801-823.
- Avolio, B., & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315-340.
- Avolio, B.J., & Luthans, F. (2006). *High impact leader: Moments matter in authentic leadership development*. NY: McGraw-Hill.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Baldwin, K.M., Baldwin, J.R., & Ewald, T. (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. *American Journal of Psychotherapy*, 60, 1-21.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology* (Vol. 52, pp. 1-26). Palo Alto, CA: Annual Reviews
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich, CT.
- Barbaranelli & Caprara (1999), Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression, Gian

- Vittorio Caprara University of Rome, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, Vol. 76, No. 2, 258-269.
- Betz, N., Schifano, R., & Kaplan, A. (1999). Relationships among measures of perceived self-efficacy with respect to basic domains of vocational activity.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Clapp-Smith, Voegelang, & Avey (2009), Authentic Leadership and Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Trust at the Group Level of Analysis, Published in *Organizational Studies* 15:3 (February 2009), pp. 227-240
- Cohen, G., Conway, M. A., & Maylor, E. A. (1994). Flashbulb memories in older adults. *Psychology and Aging*, 9, 454-463. (1986)
- Connolly, Jennifer, social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol 21(3), Jul 1989, pp. 258-269.
- Cooper, D. L., Healy, M. A., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35, 98-102.
- Cooper, C., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *Leadership Quarterly*, 16, 474-493.
- Davis, D. C., & Humphrey, K. M. (2000). *College counseling: Issues and strategies for a new millennium*. American Counseling Association.
- Eyler, J. & Hall, A. (2007), The impact of service-learning on student outcomes, For Peabody Summer School Leadership Institute for Private School Leaders.
- Gardner, W. L., & Schermerhorn, J. R., Jr. (2004). Unleashing individual potential: Performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 33, 270-281.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16, 343-372.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership development: Emergent trends and future directions.
- Gardner, William L. and Fischer, Dawn. Hunt, James G... (2009) Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? [J]. *The Leadership Quarterly*, Vol 20(3), 466-482
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- George, B., & Sims, P. (2007). *True north: Discover your authentic leadership*. Jossey-Bass.
- Gian Vittorio Caprara, Patrizia Steca (2005). Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Prosocial Behavior Conducive to Life Satisfaction Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 24, No. 2, 191-217.
- Gonyea, R. M., Kish, K. A., Kuh, G. D., Muthiah, R. N., Thomas, A. D. (2003). *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Fourth Edition*.

- Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning.
- Hall, S. L., Forrester, S., & Borsz, M. (2006). A constructive case study examining the leadership development of undergraduate students in campus recreational sports. *Journal of College Student Development*, 49(2), 125-141.
- Hassan, A., & Ahmed, F. (2011). *Authentic leadership, trust and work engagement*. *International Journal of Human and Social Science*, 6 (3), 164-170.
- Helena Syna Desivilya, Dana Yagil, (2005) "The role of emotions in conflict management: The case of work teams", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 16 Iss: 1, pp.55 – 69
- Hermann, K.S., & Betz, N.E. (2006). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness, social self-efficacy, and self-esteem to depressive symptoms in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 1086-1106.
- Ilies, R., Morges, F.P. & Nahrgang, J.D. (2005). Authentic Leadership and eudemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes [J]. *The Leadership Quarterly*. Innes & Thomas, 1989, Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers, Mugla Sitki Kocman University, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(2), 447-455.
- Jensen, S.M., Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their Leadership [J] *Journal of Management Studies*, 8(2): 254-273.
- Kernis, M.H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Klenke, K. (2007). *Authentic leadership: A self, leader, and spiritual identity perspective*. *International Journal of Leadership Studies*, 31, 68-97.
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology*, 36, 251-259.
- Lin, S.P., & Betz, N.E. (2009). Factors related to the social self-efficacy of Chinese international students. *The Counseling Psychologist*, 37(2), 451-471.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quirm (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Lydia Woolley (2010). Authentic Leadership and Follower Development: Psychological Capital, Positive Work Climate, and Gender [J]. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 30..
- Maddux, J. E. & Rogers, R. W. (1982). *Protection motivation and self-efficacy: toward a general expectancy-value model of attitude change*. ERIC

- Document Reproduction Service NO. ED. 218556.
- Mallinckrodt & Wei (2005), Adult Attachment, Depressive Symptoms, and Validation From Self Versus Others, Iowa State University, *Journal of Counseling Psychology*, 2005, Vol. 52, No. 3, 368–377.
- Matsushhima, Kunio Shiomi (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social behavior and personality*, 31(4), 323-332.
- Mazutis S & Slawinski (2007). The art of conversation: How authentic leadership influence organizational Learning. Richard Ivey School of Business The University of Western Ontario. 4, 662-675.
- Molm, L. D., Takahashi, N., & Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, 105(5), 1396-1427.
- Moore, Sadie (2008), *It's not just nice, it's necessary: Authentic Leadership in the new economy* [J]. Humanities and Social Sciences. Vol. 69(6-A)
- Mumford, M.D., G.M. Scott, B. Gaddis and J.M. Strange. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6): 705-750
- Owings, W.A., & Kaplan, L.S. (2012). *Leadership and organizational behavior in education*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Pace, C.R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Parker, S. K. 1998. Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83: 835-852.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2009). *Organizational behavior* (13th ed.). Pearson.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" *A life-stories approach to authentic leadership development*. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 395-417.
- subordinate's work satisfaction. *Chinese Business Review*, 9(5), 26-31.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentive-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychology Reports*, 51, 663-671.
- S. H., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, C. J. (2001). *Michigan University*, 191; AAT 3351998 Cress, M. C., Astin.
- Smith, H.M. & Betz, N.E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301.
- Steven L. Anderson and Nancy E. Betz (2001). Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 58, 98-117
- M. Sutton, M. Fall (1995) The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy *Journal of Counseling & Development*, 73, pp. 331–336
- Walumbwa, Fred; Avolio, Bruce; Gardner, William; Wernsing, Tara; and Peterson, Suzanne, "Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure" (2008). Management Department Faculty Publications. Paper 24.

- Wei, Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 602-614.
- Wilmot, W. W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Wu, S., Lin, C. S., & Lin, T.-C. (2006). *Exploring knowledge sharing in virtual teams: A social exchange theory perspective*. Paper presented at the Hawaii International Conference on System Sciences.
- Young-ok, Y., & Kazuya, H. (2006). Computer-mediated relationship development: Across-cultural comparison. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 133-152.
- Yun-qi, F. (2011). *The outline of research progress of authentic leadership's influence on Wayne, K. H. (2006)*.

附 錄

附錄一

社會自我效能量表同意書

量表使用同意書

本人同意李佩玲君於其碩士論文「大學生社會自我效能及真誠領導之相關性研究-以東海大學學生領袖為例」中，使用本人所編制之量表「大學生社會自我效能評量表」做為施測的評量，以供本研究針對校園學生領袖進行測驗。

同意人：

許明暉

中華民國 104 年 3 月

附錄二

真誠領導量表使用同意書

???



To whom it may concern,

This letter is to grant permission for [] [] to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: *Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)*

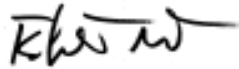
Authors: *Bruce J. Avolio, William L. Gardner, and Fred O. Walumbwa*

Copyright: *2007 by Bruce J. Avolio, William L. Gardner, and Fred O. Walumbwa*

Three sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,



Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

附錄三

學生領袖問卷調查

親愛的學生領袖您好！

首先感謝您在繁忙的課業生活中協助填答問卷，由於您的支持和參與，使得本研究得以順利進行。

這是一份關於了解東海大學學生領袖社會自我效能及真誠領導行為相關性的研究，主要目的是想不同群體的學生領袖在人際效能及領導行為上的差異情形，請您根據自己的知覺及參與的經驗填答，您的回答將作為學術研究使用，期望您撥空用心填寫。

以下題目沒有所謂的標準答案，請您按照自己最真實的情況誠實作答，也請您仔細閱讀說明後，逐題作答，不要有所遺漏。而您個人所填答的資料僅供學術研究，不會對外公開，請您放心填答。再次謝謝您的協助與合作！

敬祝 身體健康 快樂學習

東海大學教育研究所
指導教授 陳世佳 博士
研究生：李佩玲 敬上
連絡電話：
Email：

第一部分 個人背景

以下問題主要了解個人的背景資料，請依照你的實際狀況，在每題適當答案前中打“√”。

(一) 學生領袖個人基本資料

1. 性別：男 女
2. 年級：大二 大三 大四
3. 學系背景：文學院 理學院 工學院 管理學院
社會科學院 創藝學院 農學院 法律學院
4. 上一學期學業成績平均：90 分以上 80 分以上未滿 90 分
70 以上未滿 80 分 60 以上未滿 70 分 60 分以下
5. 參與哪個學生社群：學生社團、系學會 Alpha Leader
宿舍棟長 勞作體系小組長

第二部分 社會自我效能量表

以下問題主要是了解您社會自我效能情形，本量表為學者許明輝先生所編製之「大學生社會自我效能量表」，請根據你的實際狀況，依符合程度在□中打“√”。

	非 常 符 合	大 部 分 符 合	符 合	大 部 分 符 合	非 常 不 符 合
A1. 初次見面，我能在陌生人面前清楚地介紹自己。					
A2. 我能夠很有自信地與老師談話。					
A3. 我能夠很自在地上課時或在班上發問。					
A4. 對於自己的說話技巧，我相當有信心。					
A5. 我會幫助新朋友成為我們當中的一份子。					
A6. 我不僅可以跟同學相處融洽，也可以與老人或小孩相談甚歡。					
A7. 不論工作或學習，我都與他人相處愉快。					
A8. 即使有過爭執，我還是能夠再一次與他做朋友。					
A9. 我能給朋友最好的建議。					
A10. 當朋友要求我做我不喜歡的事，我能夠敢於說「不」。					
A11. 面對某人的不當指控，我會挺身捍衛自己的權益。					
A12. 當別人戲弄我時，我會挺住並捍衛自己。					
B1. 我能夠主動地與朋友分享。					
B2. 我會主動與朋友分享自己有趣的經驗。					
B3. 我會主動與他人分享自己愉快的經驗。					
B4. 我會邀請朋友參加學校舞會或去看電影。					
B5. 我會積極詢問朋友們，可否加入他們的聚會或活動。					
B6. 我會主動跟同學一起吃午餐。					
B7. 對於我感興趣的話題，我會對一群人發表自己的看法。					
B8. 我會主動參與學校的社團或體育活動。					

	非常符合	大部分符合	符合	大部分符合	非常不符合
B9. 我會主動參與校外活動。					
B10. 我會主動接觸新的、不同的社交場合。					
B11. 即時該次聚會中沒有我所認識的人，我仍會去參與。					
B12. 我會義務籌辦班上的活動。					
C1. 我相信我朋友需要我。					
C2. 不管我說甚麼，我覺得朋友都了解。					
C3. 我認為我的朋友非常了解我。					
C4. 我覺得朋友對我沒有任何隱瞞。					
C5. 我覺得我是受大家歡迎的。					
C6. 我覺得朋友是可信賴的。					
C7. 我有可靠的朋友。					
C8. 我喜歡與朋友在一起。					
C9. 當與到困難時，我會請求朋友來幫忙。					
C10. 我能誠心誠意的感謝我的朋友。					
C11. 當朋友遭遇困難時，我能感同身受。					
C12. 我相信我的朋友與我合作無間。					
C13. 只要與朋友合作無間，我們就能完成任何事。					
C14. 我會結交與我同年紀的朋友。					
C15. 我會跟朋友一起打發休息時間。					
C16. 我常被班上最受歡迎的人邀請去參加他們的聚會。					

第三部分 真誠領導量表

以下問題主要針對領導四個面向行為的測驗，沒有所謂標準答案，請依您實際經驗及狀況勾選符合程度。依符合程度在□中打“√”。

	非常符合	大部分符合	符合	大部分不符合	非常不符合
D1. 我可以列出自己的三大弱點。					
D2. 我的行動反映出我的價值觀。					
D3. 我下定決心之前會先徵詢別人的意見。					
D4. 我會與別人分享我的感受。					
D5. 我可以列出自己的三大優點。					
D6. 我不會讓團體的壓力來控制我。					
D7. 對於意見和我不同的人，我仍會仔細聆聽他們的想法。					
D8. 我會讓別人知道我內心是一個怎麼樣的人。					
D9. 我會尋求別人的回饋以瞭解自己真正是一個怎麼樣的人。					
D10. 對於有爭議的議題，別人清楚知道我的立場。					
D11. 我不會犧牲別人來強調我自己的觀點。					
D12. 我很少在別人面前作假。					
D13. 我能接納我自己真正的感受。					
D14. 我的道德觀指引我的領導作為。					
D15. 我在做決定之前會很仔細地傾聽別人的想法。					
D16. 我會跟別人承認自己的錯誤。					