

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系
活動領導在職專班碩士論文

指導教授：林安邦 博士



臺北市國中生手足關係、同儕互動
與領導才能發展之研究

研究生：林書伶 撰
中華民國 105 年 1 月

謝 誌

原來，完成論文是許許多多人的協助、支持與牽成。謝謝大家，包容著依賴成性的我順利地走完這趟旅程。

感謝指導教授林安邦老師，在我三心二意改來改去的日子，在我論文停擺的日子，以最大的耐心包容我、鼓勵我。擔任主任秘書的老師總是非常非常忙碌，仍掛念著我是否過著健康快樂的生活，給我溫暖的支持，謹致上最誠摯的感謝。

大學時期，樹倫老師、居澤老師是我十分欽慕的老師，置身課堂如沐春風，豐富了我的專業知識。此次有緣能讓樹倫老師、居澤老師擔任口試委員，是我莫大的福氣。老師們清楚地指引著論文的修改方向，使我倍感安心，衷心感謝兩位老師。

感謝所有協助問卷施測的主任、老師們，因為你們超倫的效率，論文得以順利完成。

謝謝忘年姊妹：采蘋、婕妤和詩羚，與妳們熟識的日子以來，姐的生活變得多采多姿，未來還要感謝多多照顧。

最最感謝的，當然就是我親愛的家人：爸爸、媽媽、姐姐、弟弟、弟妹，以及我的摯愛，有你們相伴，人生才有依靠、有幸福，感謝主！

林書伶 謹誌

臺北市國中生手足關係、同儕互動 與領導才能發展之研究 中文摘要

本研究旨在探討臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之現況、相關情形及預測力，並比較不同背景變項的學生在手足關係、同儕互動與領導才能發展之差異。研究採用問卷調查法，以104學年度臺北市89所公私立國民中學的學生為對象，共抽取1100位學生為受試者進行調查，以改編之「手足關係問卷」、「同儕互動問卷」與「領導才能發展問卷」進行施測，回收1024份有效問卷，資料以SPSS 22.0進行描述性統計、t考驗、單因子變異數、積差相關、多元逐步迴歸分析與討論，獲得研究結論如下：

- 一、臺北市國中生手足關係「親密」多於「競爭」；同儕互動「正向」多於「負向」；領導才能發展以「領導特質」高於「概念能力」及「人際能力」。
- 二、公子/公女在整體手足關係、手足的親密關係顯著高於長子/長女。長子/長女在竞争的關係顯著高於公子/公女。
- 三、臺北市國中女生在整體同儕互動、同儕的正向關係及領導才能發展之領導特質，均顯著高於男生；男生在同儕互動之負向關係顯著高於女生。
- 四、七年級臺北市國中生在整體同儕互動顯著高於八、九年級。九年級臺北市國中生在同儕互動之負向關係顯著高於七、八年級。
- 五、有手足的臺北市國中生在同儕的負向關係顯著高於獨生子女。
- 六、臺北市國中生之手足關係與領導才能發展呈低度正相關。
- 七、臺北市國中生之同儕互動與領導才能發展呈中度正相關。
- 八、臺北市國中生同儕互動之正向關係及手足關係之親密關係能有效預測領導才能發展。

最後，根據研究結果，對教育工作者及後續研究提出建議。

關鍵詞：臺北市國中生、手足關係、同儕互動、領導才能發展

Influence between Sibling Relationship, Peer Interaction and The Development of Leadership

Based on Junior High School Students in Taipei

Abstract

This study set and elaborated the development as well as the prediction of sibling relationship, peer interaction, and leadership among junior high school students in Taipei City. The study also attempted to examine the effect of background variables upon students' different developments of sibling relationship, peer interaction, and leadership.

The study was conducted by means of questionnaire survey. "The Questionnaire for Sibling Relationship, Peer Interaction, and Leadership Development" was used as a research tool for this study.

The participants were the junior high school students in Taipei City in 2015 academic year. Eighty-nine of junior high schools in Taipei were involved in this study. Among the 1100 mailed questionnaires, 1024 were valid. The collected data were analyzed by SPSS 22.0 descriptive statistic, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, multiple stepwise regression analysis.

The research obtained conclusions as following:

1. The sibling relationship of junior high school students in Taipei is more intimate than competitive, peer interaction is more positive than negative, the leadership characteristic is higher than conceptual ability and interpersonal skills.
2. The youngest child has more intimate sibling relation compared with the eldest child, while the eldest child has more competitive sibling relation than the youngest child.
3. Junior high school female students in Taipei have higher rate among positive peer interaction, and leadership characteristic, while male students have more negative peer interaction.
4. Taipei Junior high school students in 7th grade have better peer interaction than students in 8th and 9th grade. The 9-grader has more negative peer interaction compared to 7-grader and 8-grader.
5. Taipei Junior high school students with siblings have more negative peer interaction than the single child.
6. Taipei Junior high school students' sibling interaction and leadership development is modestly correlated.

7. Taipei Junior high school students' peer interaction and leadership development is moderately correlated
8. The positive peer interaction and intimate sibling relation can effectively predict the development of leadership among Taipei Junior high school students.

According to the findings above, suggestions are offered to educational administrations and future research.

Key words: Taipei junior high school student, sibling relation, peer interaction, leadership development



目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	3
第三節 研究問題與方法	5
第四節 名詞釋義	8
第五節 研究範圍與限制	10
第二章 文獻探討	13
第一節 手足關係理論與相關研究	13
第二節 同儕互動理論與相關研究	21
第三節 領導才能發展理論與相關研究	27
第四節 手足關係、同儕互動與領導才能發展相關研究	39
第三章 研究方法	43
第一節 研究架構	43
第二節 研究假設與操作型定義	44
第三節 研究對象	47
第四節 研究工具	52
第五節 研究步驟	69
第六節 資料處理	70
第四章 研究結果與分析	73
第一節 研究對象描述	73
第二節 手足關係和同儕互動與領導才能發展之現況	76

第三節 不同背景變項之「手足關係和同儕互動」和「領導才能發展」之差異分析.....	80
第四節 臺北市國中生「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之相關分析.....	99
第五節 臺北市國中生「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之預測情形.....	104
第五章 結論與建議.....	113
第一節 結論.....	113
第二節 建議.....	116
參考文獻.....	119
壹、中文部分.....	119
貳、英文部分.....	125
附錄.....	132
一、預試問卷.....	132
二、正式問卷.....	136

表次

表 2-1-1 手足關係相關論文.....	17
表 2-3-1 領導才能的理論發展.....	28
表 2-3-2 新領導派典.....	32
表 2-3-3 國中生領導才能發展相關研究整理.....	35
表 3-2-1 手足關係操作型定義.....	46
表 3-2-2 同儕互動操作型定義.....	46
表 3-2-3 領導才能發展操作型定義.....	46
表 3-3-1 預試樣本抽樣分配表.....	48
表 3-3-2 預試學生背景變項統計表.....	48
表 3-3-3 臺北市國中生人數及正式抽樣分配.....	50
表 3-3-4 本研究抽樣學校及樣本統計.....	51
表 3-4-1 臺北市國中生手足關係預試問卷之構面、題目及信度.....	53
表 3-4-2 項目分析評判標準.....	53
表 3-4-3 臺北市國中生手足關係問卷預試結果之項目分析.....	55
表 3-4-4 臺北市國中生手足關係問卷預試結果之效度分析.....	56
表 3-4-5 臺北市國中生同儕互動預試問卷之構面、題目及信度.....	57
表 3-4-6 項目分析評判標準.....	58
表 3-4-7 臺北市國中生同儕互動問卷預試結果之項目分析.....	59
表 3-4-8 臺北市國中生同儕互動問卷預試結果之效度分析.....	61
表 3-4-9 臺北市國中生領導才能發展預試問卷之構面、題目及信度.....	62
表 3-4-10 項目分析評判標準.....	63
表 3-4-11 臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之項目分析.....	64
表 3-4-12 臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之效度分析.....	66

表 3-4-13 正式問卷之信度分析.....	68
表 4-1-1 正式施測學生背景變項統計表.....	73
表 4-2-1 手足關係及各構面之現況摘要表.....	76
表 4-2-2 同儕互動及各構面之現況摘要表.....	77
表 4-2-3 領導才能發展及各構面之現況摘要表.....	78
表 4-3-1 不同性別臺北市國中生手足關係之 t 考驗摘要表.....	80
表 4-3-2 不同年級臺北市國中生手足關係之 ANOVA 摘要表.....	81
表 4-3-3 不同家中子女數臺北市國中生手足關係之 t 考驗摘要表.....	82
表 4-3-4 不同家中排行臺北市國中生手足關係之 ANOVA 摘要表.....	83
表 4-3-5 不同性別臺北市國中生同儕互動之 t 考驗摘要表.....	84
表 4-3-6 不同年級臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表.....	85
表 4-3-7 不同家中子女數臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表.....	86
表 4-3-8 不同家中排行臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表.....	88
表 4-3-9 不同性別臺北市國中生領導才能發展之 t 考驗摘要表.....	89
表 4-3-10 不同年級臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表.....	90
表 4-3-11 不同家中子女數臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表.....	91
表 4-3-12 不同家中排行臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表.....	92
表 4-3-13 獨生子女與家中有手足臺北市國中生同儕互動之 t 考驗摘要表.....	94
表 4-3-14 獨生子女與家中有手足臺北市國中生領導才能發展之 t 考驗摘要表	95
表 4-3-15 不同背景變項的臺北市國中生手足關係、同儕互動和領導才能發展 之差異.....	96
表 4-4-1 臺北市國中生手足關係與同儕互動之相關摘要表.....	100
表 4-4-2 臺北市國中生手足關係與領導才能發展之相關摘要表.....	101
表 4-4-3 臺北市國中生同儕互動與領導才能發展之相關摘要表.....	102

表 4-5-1 手足關係和同儕互動及其各構面對領導才能發展之迴歸分析摘要表.....	104
表 4-5-2 領導才能發展之逐步多元迴歸係數表.....	105
表 4-5-3 手足關係和同儕互動及其各構面對領導特質之迴歸分析摘要表.....	106
表 4-5-4 領導特質之逐步多元迴歸係數表.....	107
表 4-5-5 手足關係和同儕互動及其各構面對人際能力之迴歸分析摘要表.....	108
表 4-5-6 人際能力之逐步多元迴歸係數表.....	109
表 4-5-7 手足關係和同儕互動及其各構面對概念能力之迴歸分析摘要表.....	110
表 4-5-8 概念能力之逐步多元迴歸係數表.....	111
表 5-2-1 臺北市 103 學年度資優教育國中實施類別與設有資優班學校一覽表	117



圖次

圖 1-3-1 研究流程.....	7
圖 3-1-1 研究架構圖.....	43



第一章 緒論

第一節 研究背景

壹、少子女化為臺灣社會趨勢

根據內政部統計年報，2013 年戶政報表中的育齡婦女生育率為 1065‰，此數據表示當年內每一育齡婦女(15~49 歲)在生育期間，所生育嬰兒之平均數為 1.065 人。該數據自 2001 年的 1400‰、2002 年的 1340‰、2003 年的 1235‰.....，至 2013 年的 1065‰，逐年下降。將臺灣地區 15 歲以上所有已婚女性所生育之子女數予以平均計算，102 年統計資料顯示為 2.42 人，該數據較 92 年減少 0.28 人，較 82 年減少 0.56 人，呈現逐年減少趨勢，其中以生育 2 名子女者所占比率最高，這顯示我國家庭子女數降低，手足數減少，父母對於子女的管教方式、子女享有家中資源的分配都與以往不同。臺灣家庭共存人口規模縮小，孩童在家庭中的成長經驗不同於以往；相對地，校園內亦可明顯觀察到少子女化現象，以國中學生數為例，據臺北市政府教育局統計(2014)顯示：臺北市國民中學學生數自 90 學年度的 100676 人逐年下降至 103 學年度為 80483 人，並推估至 119 學年度臺北市國中學生數可能下降至 54552 人。由以上家庭與學校所面臨的少子女化現象，意味著家庭中手足關係的變化，同時亦使得每位學童所擁有的同儕數降低，緊縮了過去同儕關係所能發揮的功能。

校園內班級人數的減少，使得教學目標與計畫必須以因應少子女化為策略，教育部教育研究委員會(2011)提出「教育精緻化、學習個別化、發展適性化」的教育目標，說明教師應了解社會變遷對教育帶來的影響，必須依據學生的成長背景調整教學方針，換句話說，未來的教育模式、教學目標，必須同時考量學生家庭手足關係對其成長背景的影響，以及校園同儕關係對其發揮的作用。

貳、領導才能為教育培育目標

領導學之父 Warren Bennis 認為領導者不是天生的，而是後天養成的，人是自我選擇為領導者的。領導是一種過程，而且是可以學習的，對每一個人都是可行的。(吳昆壽譯，2014) 許多研究者都支持領導才能可以傳授，並且可以從青春開始透過方案促進領導才能發展 (Ogurlu Ü., & Emir S., 2014)。教育即塑造」，因此，各個求學階段的教師在學生成長的過程中，即扮演了「傳授」領導才能的重要角色。

從國內高等教育階段所設立的學分學程或研究中心，可得知近年來大學生領導才能培育已獲重視，像是國立臺灣大學開設領導學程、國立成功大學設有領導力中心、國立交通大學開設領袖人才培育學分學程、國立臺灣師範大學也開辦社團人專業領導培力學分學程。各大學開設領導才能課程教授領導相關知能外，多以服務、參與社團的方式實踐領導才能的學習，並培養人文的關懷。反觀國中階段，學生除了透過擔任班級幹部、社團幹部、小老師等職務來發展領導才能外，至多以參與寒暑假營隊的方式獲得系統化的領導知能。雖有中小學資優生領導才能課程與教學之研究 (蔡典謨，2002)，但在國中教學現場，領導才能發展相關課程與教學並未受到重視。

參、人際關係為領導實踐途徑

領導才能的發展首重於人際關係的形成與建立。在成長過程中，人首先接觸的是與家庭成員的互動：家庭是每一個人來到這世界上最先接觸的環境，也是人類生活中最重要和最基本的一種組織 (廖清碧，2000)，通過父母、手足、親戚等對象，逐漸形塑其交際能力，而透過與同齡層手足間的相處，則可視為人際關係的萌芽階段，也會產生領導與被領導的關係。

進入正規教育階段後，與同儕密切的人際互動成為培養領導才能的重要關鍵期，若以臺灣教育現況觀之，兒童、青少年長時間待在學校、補習班中，除了在家時間與手足的互動之外，在學校、補習班和同儕間的互動時間更長。因此，通過與同儕互動的過程，除了學習區辨他人的能力和特質，也能學會協商與合作。

在家庭功能與學校功能的運作下，教師於學生人際網絡不斷開展之際，須先深入瞭解學生的手足關係及同儕關係，方能設計並結合校內課程引導學生領導才能的發展，並提供實踐途徑。



第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

發展心理學家 Erikson 將人生全程視為連續不斷的人格發展歷程，描述各年齡階段的心理特徵，其中青少年期(12~18 歲)的發展危機是自我統合及角色混亂，若發展順利則會有明確的自我觀念與自我追尋的方向；若發展不順利則會無生活目的，並感到徬徨迷失。可進一步將青少年期細分為 12~14 歲的前青少年期(early adolescence)及 15~19 歲的後青少年期(late adolescence)。研究者任教於國中，國中生的年紀在 13 歲~15 歲，正處於青少年期，發展重點是認知發展、社會技能發展、人格漸獨立、兩性關係建立，並有許多透過與他人互動的發展。透過教育現場與理論相對照，確信手足及同儕就是影響國中生發展的重要他人，通常手足間彼此扮演著互相傾訴、情緒支持的角色，而國中生透過與同儕的互動，習得人際相處的知識、態度與技能；換句話說，手足及同儕是國中生

建立認知、技能、獨立性格、人際關係的關鍵要素，尤其是內化技能與認知，更需要與手足、同儕互動的化學效應，而此時期的發展，將成為未來青年期發展可追尋的脈絡。身為教育工作者，希望了解國中生手足關係與同儕互動的現況，在教育現場能有效協助國中生人格順利發展。

青少年領導才能發展的相關研究，因研究取向不同，而有不同的解讀與詮釋。Foster(1981)以資優生為對象，施行領導訓練課程，研究發現資優生表現良好；認為對資優生施行領導訓練課程，有助於培養未來潛在領導者。在國內，林雅琪(2011)研究發現「探索教育活動方案」對國中資優生之「領導才能」有部分顯著的提升影響。Feldhusen & Kennedy(1988)透過綜合發展課程計畫，觀察資優生在此課程計畫的訓練與學習過程中，能否扮演好領導者角色。研究發現：具備純熟思考技巧及問題解決經驗的資優生，固然在領導表現上擁有較高的分數與評價，能夠帶領其他學生；但在經過詳盡的領導訓練課程後，無問題解決經驗的學生，在領導表現上的評價上不比有經驗的學生差，甚至表現的更好。以資優生為研究對象的領導才能研究已證實領導才能發展是可以靠教育提升與養成的。

以一般學生為研究對象的領導才能相關研究也得到教育可以提升領導才能發展的結論。Leatt(1987)對美國奧勒岡州的五所中學進行追蹤調查，發現領導學程不僅能讓學生在中學期間發揮正向影響力，例如解決問題、促進團隊合作。透過個人魅力、溝通、行動實踐來獲得同儕支持，其影響力更擴及到學生畢業之後的領導才能發展。Karnes & Meriweather(1989)為探討年輕學員領導才能的發展，透過領導才能訓練計畫研究發現訓練能促進學員有系統地規劃並執行任務。Ogurlu Ü., & Emir S. (2014)研究發現，領導才能的提升無關乎學生天生的資質，只要循序漸進地在各教育階段實施領導才能發展計畫，學生普遍能提升其領導力；領導才能培育不僅可以讓學生提升自我能力和價值，更能促進社會進步。

基於學生都有領導才能發展的潛能，在教育立場上，希望能給予所有學生同樣的發展機會，透過研究了解國中生領導才能發展的現況，期以研究結果提出具體建議，提供教學現場發展相關教育及服務措施的參考，以誘發國中生領導才能發展的小小契機。

貳、研究目的

本研究試圖瞭解臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之相關，以期有助於引導國中生領導才能之發展。研究目的如下：

- 一、探討臺北市國中生手足關係、同儕互動、領導才能發展之現況。
- 二、比較不同背景變項的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展之差異。
- 三、探究國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之相關情形。
- 四、綜合研究結果提出具體建議，以提供教育者對於國中生領導角色形成引導之參考。

第三節 研究問題與方法

壹、研究問題

根據上述研究動機與研究目的，將本研究的待答問題分列如下：

- 一、臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之現況為何？
 - (一)臺北市國中生「手足關係」之現況為何？
 - (二)臺北市國中生「同儕互動」之現況為何？

(三)臺北市國中生「領導才能發展」之現況為何？

二、不同背景變項的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展之差異情形為何？

(一)不同「性別」的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展差異情形為何？

(二)不同「年級」的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展差異情形為何？

(三)不同「家中子女數」的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展差異情形為何？

(四)不同「家中排行」的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展差異情形為何？

(五)「獨生子女」與「家中有手足」的臺北市國中生在同儕互動與領導才能發展差異情形為何？

三、臺北市國中生「手足關係」各構面和「同儕互動」各構面之關係為何？

四、臺北市國中生「手足關係」各構面和「領導才能發展」各構面之關係為何？

五、臺北市國中生「同儕互動」各構面和「領導才能發展」各構面之關係為何？

六、臺北市國中生「手足互動」和「同儕互動」各構面對領導才能之聯合預測力為何？

貳、研究方法

本研究採問卷調查法，透過文獻分析設計「手足關係、同儕互動與領導才能發展問卷」，以臺北市國中生為對象進行問卷調查，以了解樣本現況及相關情形，進行分析探討以提出具體之結論與建議。研究流程如圖 1-3-1。



圖 1-3-1 研究流程

第四節 名詞釋義

壹、臺北市國中生

本研究所指臺北市國中生為 104 學年度就讀於臺北市公私立國民中學的學生。104 學年度的國中生出生年分布在 2000 年至 2003 年，年齡約 12 至 15 歲，處於青少年前期。

臺北市公私立國民中學共有 89 所，包含完全中學，也就是高級中學附設國中部；不包含國中補習學校及特教學校。

貳、手足關係

本研究將手足定義為立基於血緣關係或由父母的婚姻關係而同住在一個家庭的子女；手足關係則是指手足間共同生活所產生的所有交流互動，並將手足關係分為兩個構面：親密關係與競爭關係。因本研究對象之國中生正處青少年時期，在此時期，青少年將面臨對抗與競爭、地位與權力的自我角色統合課題，因此在手足關係的親密或疏離的感知上，也可能更為強烈。馬湘苓(2001)認為手足關係是矛盾且正向和負向關係交織的。

本研究以受試者在研究者自編之手足關係問卷的得分為指標，親密關係得分越高，以及競爭關係越低者，表示受試者認為自己的手足關係越良好。

參、同儕互動

本研究所稱同儕互動，指國中生在日常生活中與同學、朋友相處時的互動情形，並將同儕互動分為兩個構面：正向關係與負向關係；正向關係指國中生與同儕合作、互助，產生情感上的接納與認同，並能參與同儕互動活動。負向

關係指國中生依照自己的喜好與標準，影響或指使、支配同儕的行為，以及用言語、肢體或關係霸凌的方式對待同儕。

本研究以受試者在研究者自編之同儕互動問卷中之得分為指標。正向關係得分越高，以及負向關係越低者，表示受試者認為自己的同儕互動越良好。

肆、領導才能發展

特殊教育法第 4 條所稱資賦優異分類有 6：一般智能資賦優異、學術性向資賦優異、藝術才能資賦優異、創造能力資賦優異、領導能力資賦優異、其他特殊才能資賦優異。教育部 102 年 9 月 2 日修正發布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第 19 條：本法第四條第五款所稱領導能力資賦優異，指具有優異之計畫、組織、溝通、協調、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者。前項所定領導能力資賦優異，其鑑定基準依下列各款規定：一、領導才能測驗或領導特質量表得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。二、經專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附領導才能特質與表現傑出等之具體資料。

本研究對於領導才能發展的構面，採用鄭聖敏(2006)在中學生領導才能內涵建構研究中的分類：領導特質、人際能力、概念能力，共有 3 個構面。領導特質指受試者所擁有的領導特質及給他人的領導印象；人際能力指受試者受試者溝通、整合群體的能力；概念能力指受試者發掘問題、解決問題、執行的能力。

以研究者自編之領導才能發展問卷中的得分為受試者自評之領導才能發展指標。領導特質、人際能力、概念能力之得分越高，表示整體領導才能發展越好。

第五節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究以臺北市 104 學年度就讀於臺北市 89 所公私立國民中學(含完全中學國中部，不包含國中補習學校及特教學校)約 80483 位學生為研究對象。

二、研究內容

本研究旨在探究臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之相關。其中，手足關係分為親密關係、競爭關係二個構面；同儕互動分為正向關係、負向關係二個構面；領導才能發展分為領導特質、人際能力、概念能力三個構面。在背景變項方面，探討不同性別、年級、家中子女數、家中排行之臺北市國中生於各變項之差異情形。

貳、研究限制

一、研究對象

本研究以臺北市國中生為研究對象，不包括其他地區國中生和不同教育階段之學生，因此無法與其他地區和不同教育階段學生作比較。各地區與不同教育階段學生手足關係、同儕互動與領導才能發展是否有差異，有待進一步研究。手足關係、同儕互動與領導才能發展之相關研究結果，無法完全推及至其他地區或就學階段的學生。

本研究之抽樣方式為分層便利抽樣，雖已用分層方式按各區學生數比例抽樣，惟便利抽樣使研究結果的解釋與應用較隨機抽樣不足。

二、研究方法

由於本研究採問卷自陳方式蒐集資料，有受試者個人主觀因素影響，缺少質性資料佐證，且因問卷皆委請抽樣學校教師進行施測，無法統一施測環境及時間、指導語，導致研究結果分析及解釋與真實情形恐有誤差。



第二章 文獻探討

本章主要針對研究所需之相關文獻進行探討，共分為手足關係理論與相關研究、同儕互動理論與相關研究、領導才能發展理論與相關研究及手足關係、同儕互動、領導才能發展相關研究四節。

第一節 手足關係理論與相關研究

壹、手足定義

Bedford(1994)將手足的定義分為 6 種 (引自馬湘苓，2011)：

一、生物性手足：強調由相同父母所生，有共同的基因來源，是立基於血緣關係的手足。

二、收養手足：手足的某一方或雙方是經由收養的方式結合成手足，彼此無血緣關係的連結。

三、半手足：指父母雙方帶來前次婚姻的子女，之後當擁有共同子女時，所產生的半手足關係。

四、準手足：指父母雙方均帶來前次婚姻的子女而形成重組家庭，其子女間以同居的形式相處，而彼此的關係稱為準手足，但卻沒有生物性的血緣關係。

五、非核心家庭的手足：係指親屬網絡中，血緣與姻親關係的擴展，包括堂兄弟、表姊妹等。

六、結拜手足：指經過某種正式儀式，雙方所認定的手足關係。

本研究為符合研究目的，以同住了一個家庭，能有所互動的手足關係為界定，以生物性手足、半手足、準手足為主。

貳、手足關係相關理論

家庭是社會的基本單位，也是個體社會化的重要場所，在大多數人的成長經驗裡，家庭裡有父母，並與兄弟姊妹住在一起；源自於父母血緣關係或婚姻關係的手足關係，很可能是人一生當中所擁有時間最長的人際關係，從童年一直持續至老年，比同儕、配偶關係延續的時間都長；我們與手足一同成長、分享生活經驗，也是彼此情感支持或發洩的對象，更難以避免經歷社會比較。尤其是手足在嬰幼兒時期、兒童時期及青少年時期密切的互動，成為彼此社會化過程的重要角色，也造就手足關係有親密、相對地位、衝突、競爭的面向。茲就家族治療實務層面最常引用的家庭系統理論及社會學習理論說明手足關係。

一、家庭系統理論

家庭系統理論(family systems theory)源自一般系統理論(general system theory)；系統理論首為德國生物學家Ludwing von Bertalanffy於1960年代所提出，其主要的理論內涵乃是來自生物學上的有機體概念，強調把有機體做一個整體或系統來考量。在1979年，Broderick and Smith提出一般系統理論中所主張的概念可以用來解釋家庭中的各種行為與現象，因而在1980年以後廣泛被應用在家庭研究的領域。(Whitchurch & Constantine, 1993)系統理論認為整體乃是來自於部分間之互動，若無互動，即無所謂之系統。此外，任何系統皆是由連結系統內成員之間關係構成，系統內之成員中，彼此間皆有關係存在，如家庭系統內有手足關係、婚姻關係、親子關係等，系統中成員彼此間之關聯及不同之互動方式，構成了系統間複雜的互動網絡。家庭系統理論在解釋家庭現象時，主要以家庭次系統概念來探討個人與家庭成員間的互動、家庭動態、組織及過程。三個重要的家庭次系統為：婚姻次系統、父母次系統、手足次系統。其中與本研究相關之手足次系統是孩子透過與兄弟姊妹的相處，學習如何彼此支

持、妥協、競爭、合作，也學習如何交朋友與結盟以爭取有利的地位，這對未來的人際關係有很大的影響。

Bowen(1978)提出的家庭系統理論，主要有八個連鎖概念：1.自我分化、2.三角關係、3.核心家庭情緒系統、4.家庭投射歷程、5.情緒截斷、6.多世代的傳遞過程、7.手足位置、8.社會退化。其中提到個體的人格會受其在家庭之手足地位與出生序所影響，出生的順序可以預測一個人在家庭情緒系統中所扮演的角色與功能。McMaster 家庭功能理論模式(The McMaster Model of Family Functioning)提出六個向度以評估家庭功能(Epstein, Bishop, & Levin,1978)：

一、問題解決模式：意指家庭功能是否有能力處理家庭內部問題，以維持家庭功能的正常運作。而家庭內部問題有 2 大類，為工具類型問題如食、衣、住、行、育、樂等；及情感類型問題如家人間互相表達關心、情緒宣洩等。

二、溝通模式：指家庭當中成員之間訊息或資訊傳送及接收的情形，家人能否以清楚明瞭且直接的口語表達使家庭成員間能相互了解並支持。

三、角色模式：家庭成員能否清楚、客觀、公平地將家庭角色任務分派給各個家庭成員，而家庭成員是否確實貫徹執行，為自己所分配的任務負責，以滿足家人情感性與工具性的需求，都是維持健全家庭功能的基本要素。

四、情感反應模式：家庭成員是否能適度地表達本身的情感反應。無論是正向情緒如感動、支持、快樂，還是負向情緒如恐懼、擔心、憤怒、失望。這些情感表達反應是否過於限制，質與量的好壞是否合於情境的需求等，都會影響家庭功能的運作情形。

五、情感涉入模式：指家庭成員對整個家庭活動的參與、認同及關心程度。

六、行為控制模式：指家庭對家庭成員表現的要求標準高低及家庭的約束能力。

家庭系統理論的觀點，係將手足關係視為家庭系統中重要的一環，透過問題解決、溝通、行為控制，手足間有情感上的依賴、社會互動技能的學習。

二、社會學習理論

Bandura(1977)的社會學習論主張個人行為受環境所影響，因此孩子的學習不只來自於他本身直接獲得的經驗，還包括觀察到的行為模式，也就是楷模學習。Goetting(1986)分析兒童期、青少年期手足關係的發展任務，研究歸納出三種手足之間關係建立的依據，其中一為友誼與情感支持，表示兒童與青少年在手足關係裡為彼此提供了人類與生俱來對社會支持的需求，他們表現得像知己、好友；其次為照顧年幼的手足，在許多家庭裡，尤其是單親、低收入以及家庭人數較多的家庭，年長的手足負有照顧年幼手足的責任；最後則是協助與直接服務，手足形成聯盟面對父母。此舉有助於手足為彼此詮釋和預測父母的言行，且手足次團體的力量得以在某些時候對抗父母。另一種形式為手足形成聯盟以彌補親職失能。親職失能會促使手足彼此提供需要的資源，並且讓手足的感情更為忠誠，此情形可能延續至成人階段。

參、手足關係相關研究與研究構面

手足關係多以正向、負向雙向闡述，顯示手足互動有正向的連結，也有負向的排拒，這樣的關係促成人格特質的形成、人際互動的學習和每個人獨特的家庭成長故事。從手足關係的相關研究中，可以發現幼兒教育及特殊教育尤其對手足關係的研究關注。涂筱珊(2006)以深度訪談的方式，探討非資優生與其資優生的手足之間的互動經驗，其研究發現，手足之間有不同於朋友、同學之間獨特的歸屬情感與相互依賴，但也包含對於手足特別突出的聰明資質，除了有崇拜模仿之外，互動內涵中也有競爭與衝突與怨恨的場面。鄭珮秀(2012)以問卷調查的方式調查公立學校中學生，探討其親子關係與父母教養差異對其手足關係之影響，研究中歸納出青少女的手足正向關係比青少男好、排行老大者的青少年其手足關係較差、有兩位手足的青少年其手足關係最好、同性別手足組合

比異性別手足組合的青少年其手足正向關係較好、及年齡差距愈大者其手足關係愈好等發現。蔡紋娟(2013)以問卷調查法研究嘉義縣國民中學學生在幽默感、手足關係與同儕關係之間的關聯性，研究發現在父母偏寵方面，國一學生顯著高於國二學生，在手足衝突方面，國一學生顯著高於國二及國三學生，除此之外，國中學生的幽默感及手足關係對同儕關係有預測力。

林佩蓉(2014)亦以問卷方式調查台北市國小高年級學童親子互動關係、手足關係及同儕關係之現況，發現台北市國小高年級學童會因不同的出生序，在整體手足關係及親密的層面上有顯著差異；會因不同的手足年齡差距在手足關係的衝突層面上有顯著差異；會因不同的性別在手足關係的親密層面上有顯著差異；會因不同的手足性別組合，在同儕關係的社交能力層面上有顯著差異；研究最後認為，親子、手足間維繫良好的互動關係，有利學童在校的同儕關係。

研究者整理國內研究對象為國小高年級或中學生之論文如下表：

表 2-1-1

手足關係相關論文

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
林 佩 蓉 (2014)	採「調查法」研究臺北市國小高年級學童「親子互動關係」、「手足關係」及「同儕關係」之現況，並瞭解「不同個人背景因素」之國小高年級學童在「親子互動關係」、「手足關係」與「同儕關係」上的差異	1.臺北市國小高年級學童之「手足關係」傾向「中高程度」。以「競爭」層面的手足關係為最佳；「衝突」層面的手足關係為最差。 2.臺北市國小高年級學童會因不同的「性別」在手足關係中之「親密」層面上有顯著差異。 3.臺北市國小高年級學童會因不同的「出生序」在「整體手足關係」及「親密」層面上有顯著差異。

(續下頁)

表 2-1-1(續)

手足關係相關論文

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
林 佩 蓉 (2014)	採「調查法」研究臺北 市國小高年級學童「親 子互動關係」、「手足關 係」及「同儕關係」之 現況，並瞭解「不同個 人背景因素」之國小高 年級學童在「親子互動 關係」、「手足關係」與 「同儕關係」上的差異	4.臺北市國小高年級學童會因不同的「手 足年齡差距」在手足關係中 之「衝突」 層面上有顯著差異。 5.臺北市國小高年級學童會因不同的「手 足性別組合」，在同儕關係中 之「社交能力」層面上有顯著差異。 研究者建議國小高年級學童宜與父母親 及手足間維繫良好的互動關係，以利在校 同儕關係。
蔡紋娟 (2013)	採問卷調查法研究嘉 義縣國民中學學生，旨 在探討國中學生幽默 感、手足關係與同儕關 係之關係。	1.「父母偏寵」方面國一學生高於國二學 生；「手足衝突」方面則是國一學生高於 國二及國三學生。 2.國中學生的幽默感、手足關係對同儕關 係有預測力(16.7%-39.7%)。
鄭珮秀 (2012)	採用問卷調查法，研究 對象為全國公立中學 國一至高三具有一位 以上手足的在學學 生，探討青少年的親子 關係與父母教養差異 對手足關係之影響。	1.高三生的手足關係最好。 2.青少女的手足正向關係比青少男好。 3.排行老大者的青少年其手足關係較差。 4.有兩位手足的青少年其手足關係最好。 5.同性別手足組合比異性別手足組合的青 少年其手足正向關係較好，但手足負向關 係則無手足性別組合差異。 6.年齡差距愈大者其手足關係愈好。

(續下頁)

表 2-1-1(續)

手足關係相關論文

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
涂筱珊 (2006)	採質化研究，透過非資優生的觀點，回顧自己與資優手足互動的經驗。	研究發現手足之間有不同於朋友、同學之間獨特的歸屬情感與相互依賴，但也包含對於手足特別突出的聰明資質，除了有崇拜模仿之外，互動內涵中也有競爭與衝突與怨恨的場面。

資料來源：研究者自行整理

就手足關係的研究構面，Furman & Buhrmster(1985)的研究將手足關係分為四種構面，分別是：「溫暖/親密」，表示手足親密關係、相互照顧與陪伴、對手足崇敬與感情分享等；「相對地位/權力」：個體知覺受手足之崇敬、對手足之支配；「衝突」，關於手足間爭吵、敵視；以及「競爭」，意味著個體知覺父母偏愛手足的程度。王釗文(2000)將手足關係分為四個構面：「忠誠」，和一般的親近感或凝聚力不盡相同，是包含著情感及認同上對一種關係的投入。手足間會主動尋求對方，對分離有負向情緒反應；同理對方，彼此合作、幫忙，甚至自我犧牲；會保有一些私下的密語、默契；會為保衛對方而挺身抵抗外來的威脅；並且可以開誠佈公且快速第解決或容忍彼此之間的衝突。「親密」指手足關係比大多數關係都長久，共享家庭經驗，同時面臨家庭、社會變遷，因此手足之間會有一份特殊的親密感。對手足間的親密感影響最大的因素為原生家庭。「競爭」，競爭關係是手足關係相關研究中最先被大量研究的。手足間競爭父母的注意、父母的認同、父母的愛。「相對權力/地位」，手足間權力的高低及獲得知識及訊息的多寡與社會期待有關，而細微的年齡差距也可以引發不同的社會期待。手足間相對權力或相對地位影響著手足互動。

馬湘苓(2011)根據文獻將手足關係的構面分為正向關係，包含溫暖、親密性，及負向關係，包含對抗、競爭，認為手足關係是矛盾且正向和負向關係交織的。溫暖/親密性，意指手足之間的親密關係、相互陪伴與照顧、情感分享，以及對手足的敬愛與幫助，而對抗/競爭，表示手足間爭吵、敵視與競爭等手足衝突的態度與行為表現，是個人知覺其父母偏愛其他手足的程度，而希冀自己的表現優於對方。

本研究的對象為國中生，手足關係已經歷嬰幼兒及兒童時期，經過一定時間的培養及發展，因此，本研究以為，衝突與矛盾、對抗與競爭、地位與權力將會是青少年時期會面臨到的議題，也因為這層關係，青少年時期的手足關係，在親密與疏離的感知上，可能會比過去更為強烈，故本研究欲以「親密關係」與「競爭關係」為研究構面，作為本研究手足關係量表的參考指標。「親密關係」指的是兄弟姊妹間相互陪伴與照顧、情感分享；「競爭關係」指的是兄弟姊妹間敵視、爭奪資源或關注。

第二節 同儕互動理論與相關研究

壹、同儕互動定義

張春興(1989)定義同儕團體：是指兒童或青少年們自由組合的團體，成員們在年齡上極為相近，團體中成員間關係親密，成員們認同團體中的行為標準，有隸屬感，且持有類似的價值觀念。Erwin (2003)提出同儕為一群和自己年齡相同，發展層次相似，有類似成長背景與社會地位，行為模式也相近的團體成員；換言之，就是在所有接觸過程的交互作用中，無論時間的長短，只要直接參與活動，能共同分享一組能力及目標的某一團體成員。何金樺(2003)與陳厚仁(2004)認為同儕是指屬於同一群體、同樣社會身份或角色的個體，因年齡相近、社會地位接近、且具有相似興趣的個體，共同組成之團體；在這個團體中，成員彼此具有交互作用的發生，具有親密度、忠誠感、平等交往關係，有共同認定的行為標準與價值觀，而且團體能滿足成員的歸屬感。

由同儕的概念中，可知同儕關係可被視為一社會體系，可以滿足該團體內成員的社會需求，對個人行為有顯著的影響；或是一群年齡相近、地位同等的個體，因互動交往的密切情形與程度，而有共同認定的行為標準與價值觀，並為此發展出個人基本的社會化關係與功能（邱招婷，2002；陳怡君，2003）。吳治勳(2003)認為同儕關係為個人在某同儕團體中的社會狀態(social status)，並認為同儕關係對個人發展的影響，會隨著個人的成長而增加其重要性。其他研究，則有將同儕關係視為同儕間的一系列互動行為、評價、想法、態度、經驗、與感受（郭淑玲，2004），或是將同儕關係視為社會地位相近者所構成的一種人際關係（楊錦雲，2004）。

關於同儕關係的研究眾多，對於同儕團體概念的定義亦隨著研究情境或研究對象而有所差異與調整。Newman(1982)以教育心理學與認知心理學的層次來

探討同儕團體及其關係，認為無論時間的長短，只要是直接參與活動，且能共同分享能力及目標的一組同伴就是同儕，而同儕關係就是建立在共享的價值觀與利益上。Ladd (1989)透過對於學校兒童與青少年的觀察，認為同儕是指年齡或發展層次相似的團體成員，同儕間彼此會給予團體所有成員類似社會救助的支持與協助，不論在物質上或是心靈上。牛玉珍(1996)認為同儕團體應具有成員年齡相近，有交往密切關係，有共同認定的行為標準與價值觀的特質，而且團體能滿足成員的歸屬感。Berk (1997) 藉由對孩童與青少年的發展來看，認為同儕為所處地位或等級相同的人，在所有交互作用中，同儕相互認識，彼此互為比較或參照對象；同儕關係於是建立在仿倣與典範的框架中，彼此砥礪成長。林世欣(2000)與李世昌(2000)認為同儕是指年齡相近或具有同等地位、有相似行為且能彼此分享價值觀、經驗和生活方式的個體，並具有親密度、忠誠感、平等交往關係等特色；同儕關係則是建立在交換這些回饋的架構下。

Berndt (1989)則是將同儕關係列屬於一種不特定關係，為個人與同儕間不確定的互動模式；是一種特定關係，為個人與同儕間特定的互動行為；是一種僅存於兩人間的關係狀態，為個人與個人關係狀態的品質；是一種特殊的社會網絡，為個人在某一同儕團體中的社會狀態。蘇秋碧（1999）強調同儕關係是一種因某種事件或是價值所形成的緊密結構，成員在此結構中，彼此產生互動的行為，由團體成員的觀點來檢視個人在團體中是否被持續接納或排斥。

綜合來說，同儕透過互動的知覺理解以及訊息回饋以維繫關係，這種互動充滿了融合與矛盾，讓人際關係總是處於一種變化的狀態，在人際互動連結中，建構專屬社群關係。當同儕關係中，有成員主觀感受過於親近同儕時，會感受到離開或是拉開距離的需要，以重獲自主；另一方面，當有感情上的疏離時，也會感受到再度親近的需求。同時，同儕關係中的成員會展現出興奮與新鮮的渴望，期望透過生活中偶然發生或是用心經營的驚奇與不同，擴大相處的集合；另一方面，也需要關係中的安全、保障與被瞭解，透過對彼此的熟悉與默契，

產生歸屬與融入。因此，同儕互動可說是一系列來自同儕關係中個體成員自覺所能分享之訊息的一種流動的狀態。

貳、同儕互動理論

同儕互動是青少年生活中相當重要的一環，積極尋求認同，唯恐成為團體所拒的「圈外人」是青少年普遍的心態。另外，同儕團體中的友誼，也具有使青少年成長、認識自我的功能。青少年面對心理、生理的轉變時，常會有焦慮、懷疑、憤慨等情緒，這時同儕也提供了情緒宣洩的管道，透過同儕的反饋，建立自信並肯定自己的價值。同儕關係的建立是青少年期主要發展階段的特徵之一，同儕為青少年步入社會化的源頭，往往給予青少年新鮮、刺激、具挑戰性的資訊，並讓青少年從中獲得自我肯定與勝任感。關於青少年同儕的研究眾多，有從教育學的觀點、政治學的觀點，亦多有從心理學的視角取之。相關理論有：

一、Maslow 的需求層次理論：Maslow(1970)從「需求層次」的觀點來解析人際關係：最基本的生理需求得到滿足後，會一層一層往上提升，依序為安全需求、愛與歸屬感的需求、尊重需求，直到最高層次的自我實現需求。

二、人際關係需求理論（Fundamental Interpersonal Relations Orientation, FIRO）：William Schutz(1958)解釋小型組群的底層人際關係，其基於分析人們在組群交往中追求的主要三種人際關係需求：愛（affection/openness）、歸屬（inclusion）和控制（control）。

三、社會交換理論：社會交換論者假設個人所付出的行為是為了獲得報酬和逃避懲罰，而任何人的的人際關係，可藉由互動獲得酬賞及代價，並且個體都有離苦得樂的本性。Thibaut & Kelley(1958)發展出成本與利潤的觀點，也就是自己在人際關係中所得到的正面酬賞和負面成本有哪些，在人際互動的過程中權衡得失，以考量維持人際關係或尋找更好的對象。

四、平衡論：由完形心理學家 Heider(1958)根據認知論的觀點所提出。指在人際關係中，當個人與他人的態度和認知信念不一致時，會促成個人態度的改變，進而影響人際關係的好壞。

Lair (1975) 認為當青少年進入學校後，會逐漸擺脫家庭的束縛，而與同儕團體產生接觸並受其影響，在學校中除了師生之間的互動外，時時刻刻影響學生的應該就是屬同儕，而同儕關係是個人社會發展和社會化的基本人際關係。Hartup (1996)表示青少年的同儕關係，建立在增進友誼的功能，包括情感資源，可以增加生活樂趣與適應壓力的能力，緩衝青春期的負向事件造成的有害結果；認知資源，經由共同問題解決與獲得知識產生；社會技巧的學習或演練，讓同儕關係中可能的合作與衝突情境，經由合作關係的建立或衝突管理，學習合作與互惠的互動；未來關係的基石，讓良好的友誼關係將可在未來持續維持，持續在未來提供個體可能的支持。Rubin, Bukowski, and Parker(1998)提及兒童及青少年的同儕互動過程，具有促進社會技巧、協助瞭解自我、提供情感支持的功能，體驗互惠與合作的經驗，並學習協商與妥協來維持友誼的社會技巧。Bagwell, Newcomb, and Bukowski (1998)，以及 Parker and Asher (1993)則認為青少年同儕關係是群體接受度和友誼品質維繫這兩個向度所構築的，以親近相互的雙向關係，建立以個人觀點來看個人與其他成員之間的關係。

參、同儕互動相關研究與研究構面

同儕關係的衡量，社會計量法(socio-metric measure)為最常見的評定方式。即由同儕團體中的所有成員以問卷作答方式分別提名喜歡或是不喜歡的個體，再將其作答結果描繪成社會矩陣(socio-matrix)或社會關係圖(socio-gram)，藉此瞭解同儕團體成員彼此之間的關係及同儕團體的狀況(Kane & Lawler, 1978; 柯華葳, 1994)。李杰禧(2002)與吳志勳(2003)的研究中，亦討論到衡量同儕關係的

方法多利用社會計量法，其中包含了同儕提名法(peer nomination)、同儕評量法(peer rating)、同儕排序法(peer ranking)、以及配對比較法(paired comparison)四種。有關同儕提名法，又可分為正向和負向提名法，從每團體中選取符合某一陳述條件的個人，再根據正負向提名結果進一步計算且區分成社會影響力(social impact)和社會喜愛(social preference)兩種；正向和負向提名相加就是社會影響力的得分，分數越高代表越受到同儕的注意；而正向減去負向提名就是社會喜愛的得分，分數越高表示越受到同儕喜愛。同儕評量法，由個人對於所屬之團體中，在某一陳述上給予評價，獲得喜歡分數越多代表越受歡迎，反之亦然。同儕排序法，由個人對其所屬團體的所有成員，在某一陳述上排列順序。配對比較法，從個人評估其所屬團體中，除個人外，其他配對成員在某一陳述上的評分。

在上列方法中，雖然同儕評量法所獲的資料較其他三者多，但是對於社會計量法整體而言，在單獨使用時會有一個明顯的缺點，就是它無法指出評斷的緣由；例如受歡迎者為何受歡迎；被孤立者為和被孤立等現象，它只能單方面的描述同儕互動的現象，而不能解釋該現象是如何產生的(柯華葳，1994)。因此實務上，在使用社會計量法評定同儕關係上，多會再配合其他方法。為了彌補社會計量法的缺失，自陳測量法及人際網絡測量是另外兩個有效且廣為使用的方式。尤其是自陳測量法，已廣為使用在同儕關係及活動參與的研究上(Ullrich-French & Smith, 2006, 2009; Weiss & Duncan, 1992; Smith, Balagure, & Duda, 2006)。自陳測量法的基礎建立在 Harter (1985, 1999)所編製的兒童自我知覺量表(Self-Perception Profile for Children)中測量社會接受度的部分，包括詢問個體是否擁有很多朋友或玩伴、是否受同儕歡迎。然而，自陳測量法亦有缺點，其缺點在於兒童自我知覺量表沒有明顯區分個體受歡迎和友誼的成分，這和探討同儕關係普遍採用的概念並不符合。人際網絡的測量，主要是利用有限制名額的同儕正負向提名法，描繪出社會關係關係圖，亦稱「靶狀式社會關係圖」。

至於同儕友誼測量上，主要是以 Weiss and Cropanzano (1996)的概念為基礎，Weiss 等以訪談方式發展了包含 12 個正面及 4 個負面特徵的友誼概念。對於參與活動與同儕友誼的研究，Weiss and Smith (1999)以此現為基礎，更發展出包括 6 個向度的運動友誼品質表(Sport Friendship Quality Scale, SFQS)，進一步驗證 SFQS 具有高信度及高建構效度。

就本研究而言，採用自陳式的問卷來蒐集資料，以驗證同儕互動與領導才能發展的相關性，首先須找出同儕關係的構面。吳志勳(2003)整理同儕關係的相關研究，彙整出同儕關係的衡量，出於友誼(friendship)、偏好(preference)、熟識(acquaintance)、與針對特定事件的偏好(task-specific choice)。張麗鵬(2003)則視同儕關係的衡量基準為同儕相處的狀況，意在測量青少年與同儕之間的親密、信任程度；同儕共同活動的類型，意在測量與同儕參與活動的傾向；同儕偏差行為的機會，意在測量與青少年與同儕共赴活動的機率。羅品欣(2004)的研究則歸納出合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任/尊重、親密/依附、支配/指使、衝突/攻擊、競爭/嫉妒、敵意/防衛等研究構面。據此，綜合相關研究對於同儕關係的研究構面，

本研究歸納同儕互動對個體有正面與負面的影響，因此欲就「正向關係」及「負向關係」作為研究構面。「正向關係」構面指國中生與同儕合作、互助，產生情感上的接納與認同，並能參與同儕互動活動。「負向關係」構面指國中生依照自己的喜好與標準，影響或指使、支配同儕的行為，以及用言語、肢體或關係霸凌的方式對待同儕。

第三節 領導才能發展理論與相關研究

壹、領導才能定義

因研究途徑的不同，領導在不同文化價值，或是不同運用脈絡下，會有不同的定義與執行的方式。領導可以是一種在某些特定的情境中，人與人之間藉由溝通及影響力而達成特定目標的一種行為，同時無須假借正式組織或外在環境所賦予的權利或威望，而得以說服或使他人遵行的一種能力；也可以是一系列能夠影響他人或其他組織的活動，來達成領導者所設定目標的過程。因此，領導的操作型定義係依據研究主題的不同而有所不同(洪光遠，1992)。

教育大辭書(2000)闡述領導是指領導者在組織的情境裡，藉著發揮影響力，來糾合成員意志，利用團體智慧，激發並導引成員的心力，從而達成組織目標的歷程。謝金青(2014)定義領導：是領導人帶領被領導者，追求組織目標過程中，所產生的人際社會互動歷程。根據領導相關研究的歸納，領導的意涵包括：領導是一種增長的影響力(Rauch and Behling, 1984; Yukl, 2012)、一種使人心悅誠服的表現藝術(Schein, 1992; Drath and Palus, 1994)、一種人與人的交互關係(Stogdill, 1974)、一種可以達成目標的手段或工具(Richards and Engle, 1986; Bandura, 1977)、以及一種可以引領共同目標的過程(陳膺宇，1998)。

本研究之領導才能的定義為在團隊中發揮領導特質，運用人際能力，以達成個人成就或團隊任務的過程。

貳、領導才能發展相關理論

領導理論的發展自政治、軍事、社會領導典範，以分析領導者特質，擴展至其與組織運作的相關性，以解釋領導者特質或價值觀對組織的影響。到二十

世紀後半，風格取向的領導理論研究領導者在各種情境脈絡下對屬下的行為。權變理論強調領導特質或行為宜配合領導情境，才能發揮領導的效果。領導過程中，領導者行為所展現之價值信念，會塑造一個團體的文化、價值與基本認定。而影響領導行為最根本的就是行為者本身領導概念及其內涵意義。茲將領導才能的理論發展整理如下：

表 2-3-1

領導才能的理論發展

名稱	學者(年代)	論述
特質取向	Stogdill(1948)	重要的領導特質有智力、機警、洞察、責任、主動、堅持、自信、社交
	Judge、Bono、Ilis、Gerhardt(2002)	五大人格因素(神經質、外向性、開放性、一致性、認真盡責)關係到成為一個有效的領導者
	Goleman(1995)、Shankman & Allen(2008)	情緒智力為知覺和表達情緒的能力。有效能的領導者能管理自己的情緒以及與他人的關係。
技巧取向	Robert Katz(1955)	有效管理人的技巧： 專技-對於特定工作或活動的有關知識和精熟度。人性-與人工作的知識和能力。觀念-能提出主意和觀念的能力。
	Mumford、Zaccaro、Harding(2000)	技巧本位模式：不同管理階層對於四技巧需求不同。(認知技巧、人際技巧、商業技巧、策略技巧)
風格取向	Stogdill(1963)	建立團隊和關懷。 出版「領導者行為描述問卷」(Leader Behavior Description Questionnaire,LBDQ)，成為最廣泛被使用的領導研究工具。
	Bowers & Seashore(1966)	「受雇者導向」、「生產導向」兩種型態的領導行為
	Blake & Mouton(1964)	管理(領導)方格：領導者如何透過「關心生產」、「關心人們」兩組因素，協助組織達成其目的。

(續下頁)

表 2-3-1(續)

領導才能的理論發展

名稱	學者(年代)	論述
	Hersey & Blanchard(1969)	領導是由指導和支持的兩個向度所組成，且每一個向度必須適當地運用在特定的情境。
情境 取向	Blanchard(1985)	情境領導Ⅱ模式：領導風格依「指導行為」和「支持行為」分成四個不同的類別：高指導-低支持風格、高指導-高支持風格、高支持-低指導風格、低支持-低指導風格。而有效能的領導者，調整其領導風格以和屬下的發展水準相配適。
權變 領導	Fiedler(1964)	領導風格有「任務的激發」、「關係的激發」。任務激發的領導者關心目標達成，關係激發的領導者關心發展密切的人際關係。Fiedler 發展「最不喜歡的共事者」(The least Preferred Cowork, LPC)量表，用以評量領導者的風格。
途徑- 目標 理論	House & Mitchell (1974)	領導者採取的風格，是適合情境或屬下的動機需求。視屬下特質及任務特質，可用「指示領導」、「支持領導」、「參與領導」、「成就導向的領導」等領導者行為。
領導 者- 成員 互動 理論	Graen & Uhl-Bien (1995)	領導者-成員互動(Leader-Member Exchange, LMX)理論採取領導者和追隨者間「動態的關係」作為領導過程的焦點。領導者應對所有他的屬下發展高品質的互動，而非只是少數人，他應該讓每一個屬下感覺到他是群內的一部分。

資料來源：吳昆壽(譯)(2014)。領導才能：理論與實務(原作者：Peter G. Northouse)。臺北市：華騰文化。

特質取向強調領導者的先天特質和個人特質，認為具備先天領導特質的人，才有領導能力；領導者是天生的而非造就的，其特質來自生物遺傳。這些偉大人物(great man)的特質是天生擁有而不變的。Beishline (1950)的研究，認為任何一位偉大的人物，如果具備知識、果斷、創新、機智、風度、度量、氣氛、耐力、可靠、正義及熱誠時，必定可以成為一個成功的領導者。Zaccaro (2007)

認為改變歷史潮流的人，才是具有領導能力的人。總而言之，特質取向聚焦於個人特徵與社會氛圍所連結與整合的模式，個人特徵反映出領導具備個別差異，當面對各種不同團體與組織的情境時，這個模式可以使領導效能具有一致性(Zaccaro, Rittman, and Marks, 1991)。然而事實上，有關領導特質的研究中，被提出的眾多領導特質雖然有彼此重疊，但都顯示出具備領導效能的領導者，其所具備的領導特質係缺乏一致性；這讓領導特質取向受到質疑，讓其他領導相關理論開始受到重視。

技巧和風格取向強調領導者的實際動態行為表現，而非如特質論重視靜態的特質分析；美國俄亥俄州立大學以領導行為作為研究的解構標的，將領導行為區分為兩個向度：主動創新與體恤關懷，認為高主動創新結構與高體恤關懷的領導行為，會有較佳的領導效能。密西根大學社會調查研究中心的研究亦將領導行為區分為員工導向與生產導向兩個向度，認為體貼下屬、運用雙向溝通等策略以達成目標並執行任務，係領導行為的表現。

情境取向由 Hersey and Blanchard 所發展出來的，著重於領導者和被領導者在社會情境變遷中因領導過程而產生的各種變化；這意味著領導過程會受到情境變數的影響，包括任務的變動、團體成員關係、文化價值影響、物質資源，甚至地理環境。Hersey and Blanchard (1977)談到這些情境干擾變項係是部屬成熟度，其中包括工作成熟度(job maturity)，意指部屬個人的專業技能與知識，工作成熟度愈高，愈不需要別人的協助；心理成熟度(psychological maturity)，意指部屬個人工作的信心、意願、動機，心理成熟度愈高，愈能自動自發。Hersey and Blanchard 在 1977 的研究中同時論述到領導行為會因為部屬成熟度的不同，而應有適當對應領導行為。Robins (1983)將此對應的領導行為擴充成四種領導風格，包含高任務高關係型、高任務低關係型、低任務高關係型及低任務低關係型。換句話說，情境取向認為領導不是一種靜態的活動，而是一種高度動態和感知情境變化的過程。旨在闡述領導者與被領導者可能會遭遇到的各種情境變

數，以有助於領導的功效。

權變理論認為領導行為的效率不僅是領導者的特質和行為的演繹，也取決於領導者所處的現實狀態，如被領導者的條件、工作性質、時間要求、組織氛圍等；換句話說，有效的領導是由領導者、被領導者和環境條件三者決定的。

路徑目標理論認為如果團體成員知覺到某個行為是到達個人目標的最佳路徑，那麼將傾向以該行為作為主事的能動性。Van Fleet 以及 Yukl (1986)在其研究中詳述路徑目標理論的重要變數包含所有團體成員的個人特質，以及工作環境；尤其是工作環境，Vardiman, Houghton, and Jinkerson (2006)證實，如果有較佳的環境支持，就算領導者缺乏應有的領導特質，任務依然會成功。House and Mitchell (1974)對於路徑目標理論的有效性，透過實徵研究歸納出四種領導者行為，包括支持式領導，以一種關懷的表現，友善的關切下屬；指導式領導，讓下屬知道其他成員對他的期望，要求下屬依程式完成工作，並適時給予適切的指導；參與式領導，在作決策時經常詢問、或參考下屬的意見，並接受其建議；成就導向領導，設定具挑戰性的目標，使下屬能達到高標準。從這個研究發現可以知道，領導者是否清楚自己下屬的特質、工作結構與權力系統，進而調整其領導行為，將會決定領導效能之優劣。

而整合型取向的新領導派典可看到上述領導研究取向之整合，例如轉化領導由 Bass (1985)根據路徑目標理論與魅力領導理論所建立的，而 Bass and Avolio (1993)的研究將轉型領導區分成四個行為特質：鼓舞式動機，係指領導者具有高度熱誠與自信，會根據自我價值理念，透過情感、道德、與願景，採取象徵性行動或具說服力的言詞來鼓舞下屬；理想化的影響，表示領導者產生魅力的重要來源，係來自於高倫理道德標準與相對應的才能與信賴感，下屬會因而對領導者產生景仰與忠誠；個別化關懷，意指領導者瞭解並在意下屬個別的目標、需求與想法，也有能力指導、教育下屬工作技巧與方法；才智的激勵，表示領導者能夠不斷對舊有規範挑戰，鼓勵下屬擺脫過去的思維模式，培養其獨立思

考與創造力。新領導派典整理如下表：

表 2-3-2

新領導派典

名稱	學者(年代)	論述
轉化 領導	James MacGregor Burns(1978)	在其名為《領導》的著作中，以交易領導(領導者與他的追隨者的交易)來區分轉化領導，轉化領導的領導者留意追隨者的需求與動機，協助追隨者發揮最大的潛能，此過程是由於人與人之間的吸引，並能提升領導者和追隨者的動機和倫理水準。
	House(1976) 、 Shamir、House & Arthur(1993)	魅力領導的領導者以獨特的方式行動，以特殊的魅力影響追隨者。魅力領導轉變追隨者的自我觀念，並且試著連結追隨者的認同到組織的集體認同。
	Bass(1985)	交易領導和轉化領導是連續體。領導者激勵追隨者做出比期望更多的事情。
	Greenleaf(1970, 1972,1977)	僕人式領導者把追隨者的利益放在他們自己的自我興趣之上，並且強調追隨者的發展，向追隨者說明強烈的道德行為、組織和其他權益關係人。
僕人 領導	Spears(2002)	僕人式領導的中心概念：傾聽、同理、復原、覺察、說服、概念化、遠見、管理、對人們成長的承諾、建立社群
真誠 領導	Walumbwa(2008)	真誠領導包含四個元素：自我覺知、內化的道德觀、平衡的處理、關係的透明。
	George(2003)	五個基本特質：1.他們了解他們的目的。2.他們有強烈的價值做對的事情。3.他們與別人建立信任的關係。4.他們顯現自律，並以他們的價值行動。5.對於他們的任務是熱情的。

(續下頁)

表 2-3-2(續)

新領導派典

名稱	學者(年代)	論述
團隊 領導	Barge(1996)	Hill 的團隊領導模式認為領導者的工作是監控團隊，然後作
	Hackman & Walton	出任何必要的行動以確保團隊效能。關鍵領導功能有「監控
	(1986)	/採取行動」、「內部團體問題/外部團體問題」兩個向度，導致四種形式的團體領導功能。
心理 動力 取向	Eric Berens	交易分析(transactional analysis,TA)為「一種個人和社會精神
	(1961)	醫學聯合的系統」。Berens 將自我狀態(ego state)定義為「一種感覺和操作一致的行為模式的系統」，這個觀念試圖連結
		感覺和經驗與人們真正的行為，可以說明領導者與追隨者的互動。
	Kroeger & Theusen	以八種在管理位置的人們的喜好(思考者、感覺者、外向性、
	(2002)	內向性、直覺者、感官者、評斷者、理解者)連結到領導的優點和缺點。

資料來源：吳昆壽(譯)(2014)。領導才能：理論與實務(原作者：Peter G. Northouse)。臺北市：華騰文化。

參、領導才能發展相關研究與研究構面

領導才能的定義因理論基礎而不同。然而，從各種人性的差異來研究，是二十一世紀領導研究的唯一途徑。人性差異(human differences)—尤其是種族、性別、年齡、宗教、生活型態的差異，幾乎影響了所有對於領導統御的探討(2008，吳秉恩譯)。Hine(2014)採用現場記錄、面談、焦點團體、文獻檢索方式研究一所天主教學校學生領導才能之發展，分析發現：學生領導才能的發展，

與七個領導理論的關鍵特徵符合，有交易型領導、轉化領導、魅力領導，僕人式領導、分佈式領導，基督徒領袖，和學生領導力。顯見學生領導才能的內涵值得再聚焦建構。

本研究對象為國中生，正處於青少年期，形成自我概念、自我辨識、角色定位的階段，國中生領導者如領導者—成員互動理論，領導者和追隨者間「動態的關係」，也就是透過日常生活中最自然不過的人際互動來發展領導才能。領導是一動態的過程，啟發領導者應根據部屬的特質和環境的變化來選擇適當的領導型式。雖然領導的範疇已擴大從組織、文化、情境等等宏觀視野，但處於青少年階段的國中生所發揮的領導力，不須用企業績效的標準去衡量，而是可以觀察學生、引導學生，並期待其發展。

在發展心理學領域，根據皮亞傑的人類發展理論及柯爾柏格的道德發展論，國中生已進入形式運思期及青年期，大多數的女孩進入青春期中，正經歷第二性徵發展。大多數的男孩正開始經歷性成熟。因此皆非常在意身體形象。具備邏輯推理能力、驗證假設能力、組織能力及抽象思考能力，多元觀點也持續發展。此階段還有以下特徵：經歷早期自我危機；尋求同儕支持；以「獎賞」和「社會允准」原則作決定。「信任」、「忠誠」、「尊重」是重要的自我構面。在領導國中生團體時，活動領導者應同時提供「自我」及「同儕團體」領導能力發展的機會。從管理學的角度認為領導來自法定、獎酬、脅迫、專業技能、感情或敬仰，然而國中生在每天生活的場域：家庭與學校，在手足和同儕的人際關係發展中，並非等同成人社會的關係網絡運作，同儕之間的領導與追隨乃是著基於感情力量。

特殊教育法第 4 條所稱資賦優異分類有 6：一般智能資賦優異、學術性向資賦優異、藝術才能資賦優異、創造能力資賦優異、領導能力資賦優異、其他特殊才能資賦優異。教育部 102 年 9 月 2 日修正發布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第 19 條：本法第四條第五款所稱領導能力資賦優異，指具有優異

之計畫、組織、溝通、協調、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者。前項所定領導能力資賦優異，其鑑定基準依下列各款規定：一、領導才能測驗或領導特質量表得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。二、經專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附領導才能特質與表現傑出等之具體資料。

而就國內對於國中生領導才能之研究現況來說，多以資優教育、情緒智力、家庭關係、同儕人際四個面向來作為探討領導才能的途徑，並且以量化研究的方式歸納相關研究結果，茲如下表之整理：

表 2-3-3

國中生領導才能發展相關研究整理

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
蔡嘉偉 (2014)	採「父母教養方式量表」、「領導技能問卷」2種問卷調查基北區國中學術性向資優生，了解父母教養方式與領導才能關係及其相關因素	1.長子女的書寫溝通技巧優於中間子女，且在領導才能的量表得分較高 2.有幹部經驗者，在領導才能得分較高
林雅琪 (2011)	採實驗研究法，輔以觀察法，為國中資優生實施探索教育活動方案進行前後測，以探討探索活動對國中生創造力、領導才能之成效	1.實驗組學生在口語溝通技巧、價值澄清、做決定技巧、問題解決技巧、計畫技巧與控制組學生達顯著 2.探索教育活動方案對國中資優生之領導才能有部分顯著的提升影響

(續下頁)

表 2-3-3(續)

國中生領導才能發展相關研究整理

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
張凌芳 (2011)	採自編「臺北市青少年領導才能內涵之認知及領導才能發展問卷」研究臺北市國、高中生	1.臺北市青少年領導模式與僕人領導相似 2.女生和長子女青少年較不想成為領導者 3.擔任領導者時，受同學朋友的影響最大 4.領導機會的多寡影響青少年領導意願 5.臺北市青少年喜歡擔任領導者的主要原因是「能學習新事物與發展新技能」
黃貴連 (2011)	以自編問卷調查法研究中南部地區國中學生人格特質與領導技能之相關	1.中部國中生領導技能以溝通技能最高，團體動力技能最低 2.人格特質對領導技能相關最高為「謹慎性」，其次是「友善性」 3.人格特質對領導技能有預測作用，以「謹慎性」預測力最佳
薛家琪 (2011)	研究隔宿露營對國中生領導才能影響，以「領導技能問卷」於活動前後施測，並進行訪談	1.有童軍課程的學生，在「做決定技巧」、「團體動力技巧」、「問題解決技巧」、「計畫技巧」優於沒有童軍課程的學生
周美志 (2010)	採「情緒智慧量表」、「領導技能問卷」、「新編創造思考測驗」研究桃園縣公立國中生情緒智力、領導才能與創造力之差異與相關	1.國中生「情緒認知、情緒表達、正向激勵、情緒調節」情緒智力能力愈強，創造力愈強 2.國中生領導才能愈強，創造力愈強

(續下頁)

表 2-3-3(續)

國中生領導才能發展相關研究整理

研究者	資料的蒐集方式	研究內容與結果
王文進 (2009)	以問卷調查法研究中 部五縣市國中學生之 家庭功能、領導技能 與同儕關係之相關	1.家庭功能排序為「情感凝聚力」、「彈性與民主氣氛」、「互動與互信」 2.領導技能以「溝通」最高，「計畫」最低 3.同儕關係以「信守承諾」最高，「社交技巧」最低
盧靖渝 (2008)	以問卷調查法研究中 部四縣市國中生，了 解領導者角色知覺與 領導技能之關係	1.國中領導者角色知覺以「社會期許」最高，「特質」角色知覺最低 2.領導技能以「溝通」最高，「計畫」最低 3.國中生領導者角色知覺與領導技能有顯著正相關
鄭聖敏 (2006)	以懷德術研究法建構 出中學生領導才能之 內涵，根據內涵編製 領導才能量表，並以 「中學生生活經驗與 表現量表」進行中 學生領導才能現況及 相關因素分析	1.中學生領導才能內涵包括領導特質與領導能力二大面向。領導特質面向有「負責」、「熱忱」、「情緒管理」、「自信」、「以身作則」、「親和力」、「堅毅」、「品格」。領導能力面向又分為「人際」與「概念」二種能力。其中「人際能力」包含「溝通技巧」、「促進合作」、「衝突處理」、「尊重」、「同理心」五個向度；「概念能力」則包括「組織能力」、「決策能力」、「應變力」、「分析力」及「計畫能力」五個向度。(列於表六) 2.情緒智力中的「人際」、「壓力管理能力」、「適應」與支持環境中的「家長支持」、「同儕互動」較能預測領導特質

資料來源：研究者自行整理

由國內論文研究結果可得知：在中學階段，不同出生序在領導個人特質及領導技巧達顯著差異，顯示手足關係與領導才能之間的關係可更進一步地探討，此外家庭功能的發揮、家長教養態度的差異以及同儕互動的內涵，皆影響了領導才能的發展。

為符合本研究目的，以鄭聖敏(2006)所建構的「中學生領導才能之內涵」為臺北市國中生領導才能發展研究構面，分別為「領導特質」、「人際能力」、「概念能力」，領導特質包含誠信、親和力、熱忱、負責；人際能力包含溝通能力、促進合作能力；概念能力包含分析能力、應變能力、決策能力。



第四節 手足關係、同儕互動與領導才能發展 相關研究

就手足關係與同儕關係之間的研究，蔡孟辰(2009)藉由家長的教養方式為研究標的，探討國小低年級學生手足關係與同儕關係對教師班級經營的影響，透過深度訪談，發現少子女化現象的確影響家庭教養方式，進而影響學生進入校園之後各方面的表現，以及教師對班級的經營策略：手足數較少的學生，因為缺乏與年齡相近孩童互動的機會，所以在行為表現上比較以自我為中心，也因為家長的關注都在少數的孩童身上，造成這些學生的挫折忍耐度偏低，對學校生活的適應力較差；因為這層關係，手足數較少的學生，其手足關係比手足數多的學生差，使得這些學生在校內的同儕關係比較緊張，讓教師在班級經營上必須花費更多的精神來教導學生人際關係技巧。換句話說，手足關係與同儕關係呈現出顯著正相關，手足關係較差的學生，在校同儕關係也較差，反之亦然。

李芸霈(2009)採用問卷調查的方式，討論高雄及臺南縣市特殊兒童手足關係與同儕關係之間的連結，研究發現，不同家庭社經地位的兒童在手足關係上有顯著差異，尤其表現在手足親近感、手足相對地位、手足衝突、手足競爭等項目上，高家庭社經地位的兒童表現比中家庭社經地位的兒童還要好；除此之外，手足關係與同儕關係有顯著正相關，手足關係表現得越好，在同儕關係上亦有相對應的表現。

林佩蓉(2014)則以臺北市國小高年級學生為例，討論其親子互動關係、手足關係及同儕關係之間的關聯性，透過問卷調查研究發現臺北市國小高年級學童在手足關係的表現上，以競爭層面的表現最佳，衝突層面的表現最差，而在同儕關係的表現上，則以情感支持的表現最優，吸引力層面的表現最不好。除此之外，不同性別在手足關係中的親密項目有顯著差異，不同出生序在手足關係

中的親密項目有顯著差異，不同手足年齡差距在手足關係中的衝突項目有顯著差異；不同性別在同儕關係中的情感支持以及社交能力項目有顯著差異，不同手足性別組合在同儕關係中的社交能力項目有顯著差異。最重要的一點是，手足關係與同儕關係呈現顯著正相關，且手足關係中的親密項目預測力達顯著水準，可解釋同儕關係 24% 的變異量。

由以上研究可以歸納，手足關係與同儕關係有顯著相關，且手足的關係會影響同儕關係的發展。因此本研究推定國中生手足關係對國中生同儕互動有影響力。

就手足關係與領導才能發展方面，李敦仁、余民寧(2005)透過臺灣教育長期追蹤資料庫(TEPS)的資料，驗證學生家庭的社經地位、手足數目、家庭教育資源、與教育成就的結構關係，發現手足數目較少的學生，通常獲得較多的家庭教育資源，其教育成就也較高；因為手足數目會稀釋家庭教育資源。除此之外，學生手足數目的多寡，會影響到手足關係，尤其是在手足親密度、手足競爭、與手足衝突的項目上，進而影響學生的教育成就表現。此教育成就，包含了在校成績、校外表現、領導能力等。張華甄(2012)透過青少年與其家人的親密關係，發現，青少年對於其手足的關係，係建立於手足的數目、與手足的親密度、與手足的競爭態勢、以及與手足的衝突狀況層面；這些層面亦會因為青少年的性別、出生序、家長的要求等變項而有所差異。除此之外，手足關係的好壞，亦會影響學生學習的成效，研究發現良好的手足關係，在學習成效上有較高的成就，例如課外表現，校園表現等。

由以上研究可以發現，雖然研究並沒有指出手足關係與領導才能發展有直接且顯著的相關，或是對彼此是否存有影響力，但可以了解到，個體的手足關係對於個體在學習發展上有顯著的影響與關連。因此本研究推定國中生的手足關係對於領導才能發展有影響力，且兩者具備相關性。符合研究假設 H8：手足關係與領導才能發展呈現顯著相關。

關於同儕關係與領導才能發展上，李貴貞(2008)以臺北市小學一年級學生為對象作研究，運用問卷調查及深度訪談兩種方式，發現同儕關係對於學生學習發展有顯著正相關，且同儕關係對學習成效有影響力；越緊密的同儕關係對於學生的學習表現越好，因為學生在學習上能夠獲得親密同伴的協助、讚賞。徐偉閔(2010)透過問卷調查的方式對學生運動員同儕關係與領導行為研究，發現同儕關係與領導行為中的任務領導、社會領導、外部領導及個人才能等構面有顯著相關，同儕關係好的學生運動員，在領導行為上可以有較高的效率；另一方面，研究發現不同性別，不同的運動專業，在同儕關係對領導行為的影響力上，具有顯著差異。

張凌芳(2011)以問卷調查的方式探討臺北市公立國中及公私立高中職學生的領導才能發展研究，發現同儕關係的好壞對於領導才能發展有顯著相關，且學生如果能獲得同儕較多的協助或支持，對其領導才能發展上的成長更大。薛家琪(2011)在國中生的隔宿露營活動對領導才能發展的研究上，發現在隔宿露營活動中較好的同儕關係，可以建立較好的人際網絡，進而發展領導才能，研究中同時發現，性別對此關係的影響並不顯著。

由以上研究可以歸納，同儕關係對於領導才能發展有顯著相關，且具有影響力。因此本研究推定國中生的同儕關係對於領導才能發展有影響力且兩者具相關性，符合研究假設 H9：同儕互動與領導才能發展呈現顯著相關。



第三章 研究方法

第一節 研究架構

依本研究的研究目的，及文獻回顧所歸納之論點及變數，採問卷調查法蒐集「手足關係」、「同儕互動」、「領導才能發展」量化資料加以統計分析，旨在探討臺北市國中生個人特質統計變數、手足關係、同儕互動及領導才能發展之間的關係。研究架構如圖 3-1-1 所示，研究假設 H1~H10 之說明詳列於下節。

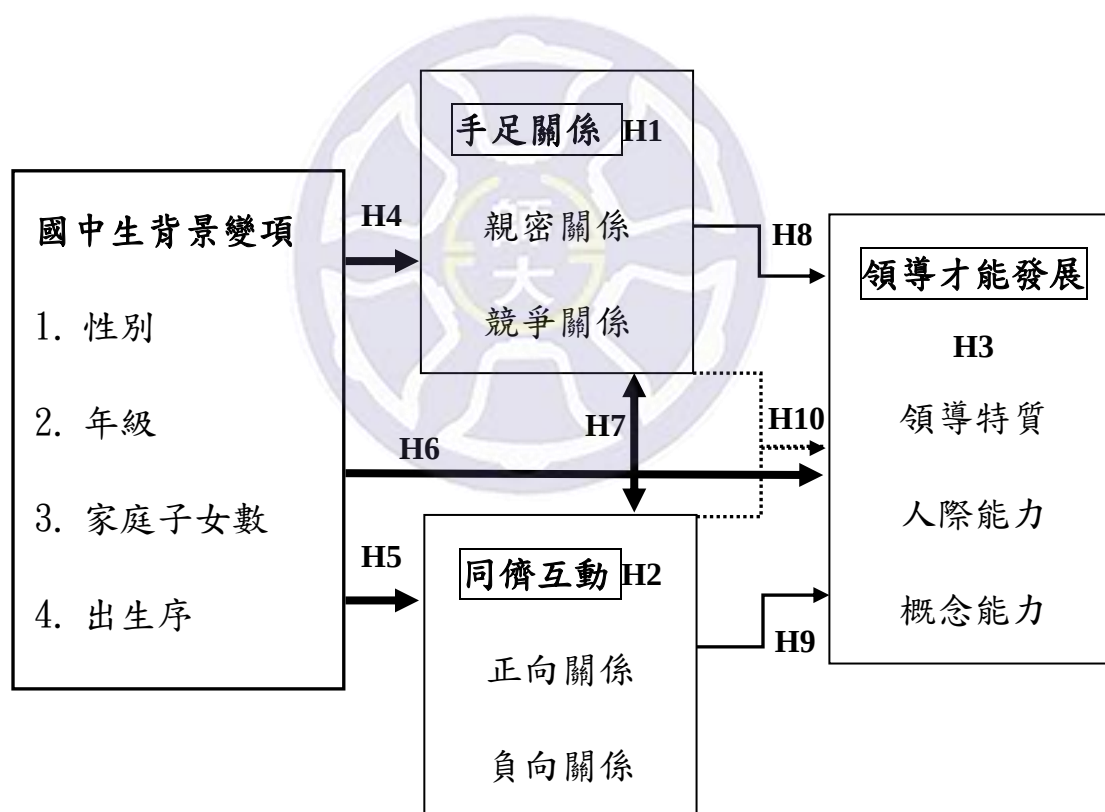


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究假設與操作型定義

壹、研究假設

有鑑於操作型定義與本研究之架構及文獻之探討，研究假設建立為：

H1：臺北市國中生手足關係良好。

H2：臺北市國中生同儕互動良好。

H3：臺北市國中生領導才能發展良好。

H4：不同背景變項的臺北市國中生在手足關係呈現顯著差異。

H4-1：不同性別的臺北市國中生在手足關係有顯著差異。

H4-2：不同年級的臺北市國中生在手足關係有顯著差異。

H4-3：不同家中子女數的臺北市國中生在手足關係有顯著差異。

H4-4：不同家中排行的臺北市國中生在手足關係有顯著差異。

H5：不同背景變項的臺北市國中生在同儕互動呈現顯著差異。

H5-1：不同性別的臺北市國中生在同儕互動有顯著差異。

H5-2：不同年級的臺北市國中生在同儕互動有顯著差異。

H5-3：不同家中子女數的臺北市國中生在同儕互動有顯著差異。

H5-4：不同家中排行的臺北市國中生在同儕互動有顯著差異。

H6：不同背景變項的臺北市國中生在領導才能發展呈現顯著差異。

H6-1：不同性別的臺北市國中生在領導才能發展有顯著差異。

H6-2：不同年級的臺北市國中生在領導才能發展有顯著差異。

H6-3：不同家中子女數的臺北市國中生在領導才能發展有顯著差異。

H6-4：不同家中排行的臺北市國中生在領導才能發展有顯著差異。

H6-5：「獨生子女」與「家中有手足」臺北市國中生在領導才能發展有顯著差異。

H7：手足關係與同儕互動呈現顯著相關。

H7-1：手足關係與同儕互動各構面呈現顯著相關。

H7-2：手足關係之親密關係與同儕互動各構面呈現顯著相關。

H7-3：手足關係之競爭關係與同儕互動各構面呈現顯著相關。

H8：手足關係與領導才能發展呈現顯著相關。

H8-1：手足關係與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H8-2：手足關係之親密關係與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H8-3：手足關係之競爭關係與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H9：同儕互動與領導才能發展呈現顯著相關。

H9-1：同儕互動與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H9-2：同儕互動之正向關係與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H9-3：同儕互動之負向關係與領導才能發展各構面呈現顯著相關。

H10：手足關係及同儕互動能有效預測臺北市國中生領導才能發展。

H10-1：「手足關係及同儕互動」各構面能有效預測「領導才能發展」。

H10-2：「手足關係及同儕互動」各構面能有效預測「領導才能發展」之領導特質。

H10-3：「手足關係及同儕互動」各構面能有效預測「領導才能發展」之人際能力。

H10-4：「手足關係及同儕互動」各構面能有效預測「領導才能發展」之概念能力。

貳、操作型定義

本研究問卷採 Likert 五點量表設計，受試學生依照题目的敘述判斷自己符合的程度，勾選「非常符合」、「符合」、「普通」、「不符合」或「非常不符合」，

正向計分依序為 5、4、3、2、1，若為反向計分，則得分依序為 1、2、3、4、5。

操作型定義如表 3-2-1～表 3-2-3。

表 3-2-1

手足關係操作型定義

構面	操作型定義
親密關係	手足關係問卷第 1、2、3、5 題正向計分總分
競爭關係	手足關係問卷第 4、6、7、8 題正向計分總分
手足關係	手足關係問卷第 1、2、3、5 題正向計分加上 手足關係問卷第 4、6、7、8 題反向計分總分

表 3-2-2

同儕互動操作型定義

構面	操作型定義
正向關係	同儕互動問卷第 1、2、3、4、5、6 題正向計分總分
負向關係	同儕互動問卷第 7、8、9、10 題正向計分總分
同儕互動	同儕互動問卷第 1、2、3、4、5、6 題正向計分加上 同儕互動問卷第 7、8、9、10 題反向計分總分

表 3-2-3

領導才能發展操作型定義

構面	操作型定義
領導特質	領導才能發展問卷第 1、2、3、4 題正向計分總分
人際能力	領導才能發展問卷第 5、6、7、8 題正向計分總分
概念能力	領導才能發展問卷第 9、10、11、12、13 題正向計分總分
領導才能發展	領導才能發展問卷第 1~13 題正向計分總分

第三節 研究對象

壹、母群體

本研究以 104 學年度臺北市國中生為研究母群體，由於 104 學年度之臺北市教育統計相關報表公告日為 104 年 12 月 31 日，因此抽樣人數估算以 103 學年度臺北市國中生總數 80483 人為參考。依臺北市政府教育局統計(2014)顯示 104 學年度臺北市國中生總數預估為 73546 人，較 103 學年度的 80483 人少，故排除抽樣人數不足之問題。

貳、研究範圍界定

本研究以臺北市之公私立國中(含完全中學)為範圍，七、八、九年級之國民中學學生為母群體，即為 104 學年度所有臺北市國中生。

參、樣本選擇及抽樣方式

一、預試樣本

預試樣本以臺北市某公立國中為抽取範圍，該國中七、八、九年級各 8 班，共 24 個班，七年級抽 4 班、八年級抽 5 班、九年級抽 3 班，共抽樣 12 個班級，發放共 317 份問卷，回收 295 份，其中有效問卷為 286 份，回收率為 90.22%。樣本分配如表 3-3-1。

表 3-3-1

預試樣本抽樣分配表

年級	抽樣 班級數	問卷 發放數	問卷 回收數	問卷 有效數	回收率
七年級	4	80	75	73	91.25%
八年級	5	135	127	125	92.59%
九年級	3	102	93	88	86.27%
總計	12	317	295	286	90.22%

為了解預試學生背景資料，預試學生背景變項統計如表 3-3-2，由資料中顯示預試抽樣之性別、年級比例相當；家中子女有 2 個的家庭比例最高，與內政部統計數據相符。

表 3-3-2

預試學生背景變項統計表

變項	類別	人數	百分比
性別	男	140	49%
	女	146	51%
年級	七年級	73	25.5%
	八年級	125	43.7%
	九年級	88	30.8%
家中子女數	1 個	49	17.1%
	2 個	167	58.4%
	3 個	50	17.5%
	4 個	18	6.3%
	其他	2	0.7%

(續下頁)

表 3-3-2(續)

預試學生背景變項統計表

變項	類別	人數	百分比
家中排行	獨生子女	49	17.1%
	最大	96	33.6%
	中間	21	7.3%
	最小	120	42%

二、正式樣本

根據臺北市政府教育局統計(2014)資料顯示，103 學年度臺北市公私立國民中學(含完全中學)共有 89 所，學生數共計 80483 人；其中不包含 103 學年度國中補習學校學生 526 人及特教學校學生 881 人。Neuman(2003)指出，若母群體屬於大型母群體，則抽取 1%即可獲得精確度。本研究母群體為 80483 人，1%約為 805 人。以預試問卷回收率為參考，則至少需發放 896 份問卷。

本研究採分層便利抽樣，以學校所在之臺北市行政區，分成東區(包含松山區、信義區、南港區、內湖區)、西區(包含中山區、中正區、大同區、萬華區)、南區(包含大安區、文山區)和北區(包含士林區、北投區)四個區別。該分區方式是臺北市教育局主辦各項藝術、語文、體育競賽之分類方式，為臺北市中等學校單位通用之分區原則。依照臺北市東西南北四分區之國中生數計算比例，得出各區最少應發放的份數，臺北市東區學校最少應發 260 份、臺北市西區學校最少應發 197 份、臺北市南區最少應發 251 份、臺北市北區最少應發 188 份。再從分區便利抽樣學校發放問卷。本研究之臺北市國中生人數及正式抽樣分配如表 3-3-3。

表 3-3-3

臺北市國中生人數及正式抽樣分配

區別	行政區	國中生數	分區 總人數	所佔比例	最少應採 樣本數
東區	松山區	7177	23309	28.96%	260
	信義區	4440			
	南港區	2542			
	內湖區	9150			
西區	中山區	3875	17705	21.99%	197
	中正區	6464			
	大同區	4429			
	萬華區	2937			
南區	大安區	12288	22676	28.17%	251
	文山區	10388			
北區	士林區	8281	16793	20.86%	188
	北投區	8512			
合計		80483	80483	100%	896

學校抽樣方式為便利抽樣，發放份數則考量學校班級數及班級人數，大型學校(49 班以上)以發放 60 份為原則，中小型學校(最多 48 班)以發放 30 份為原則。為避免刪除無效問卷後，樣本數不足，各區再多抽取一間學校，本研究抽樣學校及樣本統計如表 3-3-4。共抽取臺北市 25 間學校，共計發放 1100 份問卷，回收 1062 份問卷，扣除無效問卷後，有效問卷共 1024 份。回收率達 96.55%，可用率達 93%。

表 3-3-4

本研究抽樣學校及樣本統計

分區	抽樣學校	寄出份數	分區份數	回收份數	有效份數
東區	麗山國中	60	340	60	60
	明湖國中	50		49	45
	中崙高中	30		28	26
	介壽國中	60		58	57
	敦化國中	50		46	43
	永吉國中	30		30	29
	南港高中	60		55	54
西區	長安國中	30	220	30	29
	新興國中	30		30	30
	五常國中	30		30	28
	中正國中	70		68	64
	萬華國中	30		30	28
	龍山國中	30		29	29
南區	和平高中	30	340	30	26
	芳和國中	30		30	28
	金華國中	30		26	24
	民族國中	30		28	27
	龍門國中	60		60	60
	萬芳高中	30		30	29
	實踐國中	50		49	49
	景美國中	50		49	49
	景文高中	30		30	30
	士林國中	70		68	66
北區	石牌國中	70	200	69	67
	蘭雅國中	60		50	47
總計		1100	1100	1062	1024

第四節 研究工具

壹、問卷編製

本研究為量化研究，採問卷調查法，以問卷蒐集相關資料，為求符合研究目的及題數適中，研究者參考文獻設計「臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展問卷」。問卷內容包含四部分：「基本資料」、「手足關係問卷」、「同儕互動問卷」及「領導才能發展問卷」。分述如下：

一、基本資料

- (一)性別：分為「男」、「女」
- (二)年級：分為「七年級」、「八年級」、「九年級」
- (三)家中子女數：分為「一個」、「二個」、「三個」、「四個」、「其他」
- (四)家中排行：分為「無兄弟姊妹」、「最大」、「中間」、「最小」

預試問卷基本資料原包含就讀學校所在行政區，考量無統計意義，故刪除。

二、手足關係問卷

根據文獻探討結果，本研究以親密關係、競爭關係為構面基礎，請受試者依據題目的敘述來判斷自己的符合程度，以了解受試者的手足關係。本量表參考蔡紋娟(2014)的手足關係量表、鄭珮秀(2013) 的手足關係量表、林佩蓉(2013) 的手足關係量表、張嘉倫(2010)的手足關係量表，為研究者自編問卷。預試問卷中的二個構面各 6 題，合計 12 題。研究構面、題目、信度如表 3-4-1 所示。

表 3-4-1

臺北市國中生手足關係預試問卷之構面、題目及信度

構面	題目	內部一致性
		α 係數
親密 關係	1.我和兄弟姊妹會彼此為對方著想，做有利於彼此的事	.861
	2.我覺得當兄弟姊妹遇到問題無法解決時，我都會盡量幫助他	
	3.我和兄弟姊妹都很珍惜對方	
	4.有些事情，我只會跟兄弟姊妹說，不會讓其他人知道	
	6.我經常與兄弟姊妹分享我的學校生活	
	7.我和兄弟姊妹有共同的興趣	
	5.我和兄弟姊妹經常會為了小事鬧脾氣或吵架	.806
競爭 關係	8.我和兄弟姊妹彼此敵視，有時會挑對方毛病	
	9.我和兄弟姊妹爭東西都很強勢	
	10.我常常注意到：家中長輩更重視兄弟姊妹，比較忽略我的存在	
	11.我和兄弟姊妹時常會在某方面想勝過對方	
	12.在某方面輸給兄弟姊妹時，我會設法在其他方面贏回來	
總量表		.806

(一)預試結果項目分析

將預試問卷資料整理後，進行項目分析來作為篩選題目的依據。評判標準如表 3-4-2。

表 3-4-2

項目分析評判標準

項目分析的評判指標	不良指標的數據標準
題目的高低分組獨立樣本 t 考驗	未達顯著差異水準
題項與總分相關	低於.4
更正後項目總數相關	低於.4
刪除該題後的 α 係數	刪除該題後的 α 係數提高
共同性	低於.5
因素負荷量	低於.4

1.極端組考驗

預試樣本以總分最高分前 27%為高分組，總分最低分後 27%為低分組，將高分組與低分組受試者在每題的得分情形，進行獨立樣本 t 考驗，以判斷高低分組的受試者在每題得分情形是否有顯著性差異。手足關係各題項均達顯著差異水準。

2.題項與總分相關

個別題項與總分的相關愈高，表示題項與整體量表的同質性愈高。結果均達顯著，除第 10 題為中度相關，其他均為高度相關。更正後項目總數相關指的是計算某題與扣除該題的其他題目總分之積差相關係數，以避免高估該題與總分之相關情形。結果發現除第 10 題，其他題項之更正後項目總數相關均高於.5。

3.同質性考驗

若刪除該題後的 α 係數提高，顯見該題與其他題目並非測量相同構念，則該題屬不良題目。共同性表示題項能解釋共同特質的變異量，數值愈高，表示能測到的心理特質愈多。因素負荷量愈高表示題項與共同因素的關係愈密切。

預試結果之項目分析詳如表 3-4-3，考量刪題後 α 值及共同性，決定刪除第 4、7、10、12 題，保留 8 題。

表 3-4-3

臺北市國中生手足關係問卷預試結果之項目分析

預 試 題 號	題目	極端組 考驗	題項與 總分相關		同質性考驗			刪除 或 保留
		決斷值	題項 與總 分 相關	更正 後項 目總 數相 關	題項 刪除 後 α 值	共同 性	因素 負荷 量	
1	我和兄弟姊妹會彼此為對方著想，做有利於彼此的事	-16.275***	.791**	.755	.822	.765	.875	
2	我覺得當兄弟姊妹遇到問題無法解決時，我都會盡量幫助他	-13.928***	.749**	.698	.832	.698	.835	
3	我和兄弟姊妹都很珍惜對方	-17.626***	.819**	.743	.824	.743	.862	
4	有些事情，我只會跟兄弟姊妹說，不會讓其他人知道	-13.508***	.739**	.567	.857	.446	.668	刪除
5	我和兄弟姊妹經常會為了小事鬧脾氣或吵架	13.546***	-.749**	.568	.774	.525	.725	
6	我經常與兄弟姊妹分享我的學校生活	-16.801***	.796**	.666	.837	.579	.761	
7	我和兄弟姊妹有共同的興趣	-12.419***	.703**	.568	.853	.450	.671	刪除
8	我和兄弟姊妹彼此敵視，有時會挑對方毛病	16.303***	-.819**	.642	.758	.618	.786	
9	我和兄弟姊妹爭東西都很強勢	16.092***	-.816**	.644	.757	.625	.791	
10	我常常注意到：家中長輩更重視兄弟姊妹，比較忽略我的存在	10.100***	-.674**	.412	.808	.314	.561	刪除
11	我和兄弟姊妹時常會在某方面想勝過對方	12.416***	-.737**	.590	.769	.529	.727	
12	在某方面輸給兄弟姊妹時，我會設法在其他方面贏回來	13.239***	-.749**	.533	.783	.461	.679	刪除

決斷值***表示 $p < .001$ ，予以保留

題項與總分相關**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著

*在顯著水準為 0.05 時(雙尾)，相關顯著

(二)預試結果效度分析

以因素分析作考驗，以檢驗是否能抽取 2 個構面因素，以了解手足關係問卷的效度。結果如表 3-4-4，與問卷設計相符。

表 3-4-4

臺北市國中生手足關係問卷預試結果之效度分析

預試 題號	題目	因素一 親密關係	因素二 競爭關係	正式 題號
1	我和兄弟姊妹會彼此為對方著想，做有利於彼此的事	.906	-.183	1
2	我覺得當兄弟姊妹遇到問題無法解決時，我都會盡量幫助他	.891	-.056	2
3	我和兄弟姊妹都很珍惜對方	.869	-.216	3
6	我經常與兄弟姊妹分享我的學校生活	.742	.034	5
9	我和兄弟姊妹爭東西都很強勢	-.096	.828	7
8	我和兄弟姊妹彼此敵視，有時會挑對方毛病	-.210	.812	6
5	我和兄弟姊妹經常會為了小事鬧脾氣或吵架	-.050	.784	4
11	我和兄弟姊妹時常會在某方面想勝過對方	-.015	.684	8
特徵值		3.460	2.028	
解釋變異量%		43.247	25.346	
累積解釋變異量%		43.247	68.593	
KMO = .790				
Bartlett 球型性檢定近似 χ^2 值=948.384***				

(三)信度分析

本研究採用 Cronbach's α 係數來考驗刪題後各構面與總量表的內部一致性，係數愈高，表示信度愈好。手足關係之親密關係構面 Cronbach's α 係數為.866，競爭關係構面 Cronbach's α 係數為.790，總量表 Cronbach's α 係數為.806。顯示本問卷有良好的信度。

三、同儕互動問卷

根據文獻探討結果，本研究以正向關係、負向關係為構面基礎，請受試者衡量题目的敘述來判斷自己的符合程度，以了解受試者的同儕互動情形。本研究參考林世欣(2000)的同儕關係問卷、吳雅雯(2004)的同儕關係量表，自編同儕互動問卷。預試問卷中的正向關係構面有 7 題，負向關係構面有 6 題，合計 13 題。研究構面、題目、信度如表 3-4-5 所示。

表 3-4-5

臺北市國中生同儕互動預試問卷之構面、題目及信度

構面	題目	內部一致性
		α 係數
正向 關係	1.當學校生活或學習中遇到挫折時，我和同學會彼此幫忙	.871
	2.我常和同學分工合作完成該做的事	
	3.下課時間，我能自在的與同學聊天或玩在一起	
	4.我和同學從事相同的休閒活動	
	5.我常常樂意協助或包容團隊中貢獻度很低的同學	
	6.我和同學彼此傾吐心事或煩惱	
	7.同學受了委屈時，我能安慰她、支持他	
負向 關係	8.班上作舉手投票時，我會企圖影響某人和我選一樣的	.775
	9.我常要求同學幫我做事(拿東西或買東西等)	
	10.同學跟我討厭的人有互動時，我會表現不開心	
	11.我很會在口頭或肢體上揶揄或作弄同學	
	12.不論是課業、運動、才藝，還是其他表現，我都擔心輸給同學	
	13.在班上，我習慣遠離同學	
總量表		.775

(一)預試結果項目分析

將預試問卷資料整理後，進行項目分析來作為篩選題目的依據。評判標準如表 3-4-6。

表 3-4-6

項目分析評判標準

項目分析的評判指標	不良指標的數據標準
題目的高低分組獨立樣本 t 考驗	未達顯著差異水準
題項與總分相關	低於.4
更正後項目總數相關	低於.4
刪除該題後的 α 係數	刪除該題後的 α 係數提高
共同性	低於.5
因素負荷量	低於.4

1.極端組考驗

預試樣本以總分最高分前 27%為高分組，總分最低分後 27%為低分組，將高分組與低分組受試者在每題的得分情形，進行獨立樣本 t 考驗，以判斷高低分組的受試者在每題得分情形是否有顯著性差異。同儕互動各題項均達顯著差異水準。

2.題項與總分相關

個別題項與總分的相關愈高，表示題項與整體量表的同質性愈高。統計結果均達顯著，除第 12、13 題，其他題目相關係數均高於.6。更正後項目總數相關指的是計算某題與扣除該題的其他題目總分之積差相關係數，以避免高估該題與總分之相關情形。統計結果發現除第 12、13 題，其他題項之更正後項目總

數相關均高於.4。

3.同質性考驗

若刪除該題後的 α 係數提高，顯見該題與其他題目並非測量相同構念，則該題屬不良題目。共同性表示題項能解釋共同特質的變異量，數值愈高，表示能測到的心理特質愈多。因素負荷量愈高表示題項與共同因素的關係愈密切。

預試結果之項目分析詳如表 3-4-7，考量刪題後 α 值及共同性，決定刪除第 5、12、13 題，保留題數 10 題。

表 3-4-7

臺北市國中生同儕互動問卷預試結果之項目分析

預 試 題 號	題目	極端組 考驗	題項與 總分相關		同質性考驗			
		決斷值	題項 與總 分 相關	更正 後項 目總 數相 關	題項 刪除 後 α 值	共同 性	因素 負荷 量	刪除 或 保留
1	當學校生活或學習中遇到挫折時，我和同學會彼此幫忙	-21.056***	.869**	.692	.848	.636	.797	
2	我常和同學分工合作完成該做的事	-20.768***	.866**	.722	.846	.670	.819	
3	下課時間，我能自在的與同學聊天或玩在一起	-15.598***	.785**	.646	.853	.568	.753	
4	我和同學從事相同的休閒活動	-16.114***	.797**	.651	.852	.562	.750	
5	我常常樂意協助或包容團隊中貢獻度很低的同學	-12.626***	.725**	.494	.874	.375	.612	刪除
6	我和同學彼此傾吐心事或煩惱	-16.790***	.808**	.677	.851	.601	.776	

(續下頁)

表 3-4-7(續)

臺北市國中生同儕互動問卷預試結果之項目分析

預 試 題 號	題目	極端組 考驗	題項與 總分相關		同質性考驗			
		決斷值	題項 與總 分 相關	更正 後項 目總 數相 關	題項 刪除 後 α 值	共同 性	因素 負荷 量	刪除 或 保留
7	同學受了委屈時，我能安慰她、支持他	-16.849***	.809**	.712	.844	.630	.794	
8	班上作舉手投票時，我會企圖影響某人和我選一樣的	-10.576***	.629**	.414	.774	.534	.634	
9	我常要求同學幫我做事(拿東西或買東西等)	-11.791***	.670**	.446	.768	.560	.728	
10	同學跟我討厭的人有互動時，我會表現不開心	-11.467***	.659**	.483	.775	.529	.726	
11	我很會在口頭或肢體上揶揄或作弄同學	-12.185***	.682**	.453	.742	.547	.729	
12	不論是課業、運動、才藝，還是其他表現，我都擔心輸給同學	-8.719***	.555**	.239	.617	.589	.374	刪除
13	在班上，我習慣遠離同學	-6.285***	.451**	.150	.636	.590	.220	刪除

決斷值***表示 $p < .001$ ，予以保留

題項與總分相關**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著

*在顯著水準為 0.05 時(雙尾)，相關顯著

(二)預試結果效度分析

以因素分析作考驗，以檢驗是否能抽取 2 個構面因素，以了解同儕互動問卷的效度。結果如表 3-4-8，與問卷設計相符。

表 3-4-8

臺北市國中生同儕互動問卷預試結果之效度分析

預試 題號	題目	因素一 正向關係	因素二 負向關係	正式 題號
11	我很會在口頭或肢體上揶揄或作弄同學	-.058	.777	9
9	我常要求同學幫我做事(拿東西或買東西等)	.100	.731	7
10	同學跟我討厭的人有互動時,我會表現不開心	.049	.683	8
8	班上作舉手投票時,我會企圖影響某人和我選一樣的	.089	.654	10
2	我常和同學分工合作完成該做的事	.826	-.126	2
1	當學校生活或學習中遇到挫折時,我和同學會彼此幫忙	.812	-.193	1
7	同學受了委屈時,我能安慰她、支持他	.782	.107	6
3	下課時間,我能自在的與同學聊天或玩在一起	.781	.119	3
6	我和同學彼此傾吐心事或煩惱	.779	.187	5
4	我和同學從事相同的休閒活動	.738	.222	4
特徵值		3.812	2.122	
解釋變異量%		38.123	21.224	
累積解釋變異量%		37.123	59.347	
KMO =.807				
Bartlett 球型性檢定近似 χ^2 值=1140.418***				

(三)信度分析

本研究採用 Cronbach's α 係數來考驗刪題後各構面與總量表的內部一致性，係數愈高，表示信度愈好。同儕互動之正向關係構面 Cronbach's α 係數為.874，負向關係構面 Cronbach's α 係數為.775，總量表 Cronbach's α 係數為.775。顯示本問卷有良好的信度。

四、領導才能發展問卷

根據文獻探討結果，在領導才能發展部份，以領導特質、人際能力、概念能力為構面基礎，請受試者根據题目的敘述來判斷自己的符合程度，以衡量受試者的領導才能發展。本研究參考鄭聖敏(2006)及鄭聖敏、王振德(2008)的研究，自編領導才能發展問卷。預試問卷中的領導特質構面有 7 題，人際能力有 9 題，概念能力有 5 題，合計 21 題。研究構面、題目及信度如表 3-4-9 所示。

表 3-4-9

臺北市國中學生領導才能發展預試問卷之構面、題目及信度

構面	題目	內部一致性
		α 係數
領導 特質	1.我是守信用、能實現承諾的人	.797
	2.我在團隊中是合群、好相處的	
	3.我喜歡等待班上其他人來解決問題，這樣我就不用煩惱	
	4.我常常積極參與團隊事務，樂在其中	
	5.我是負責任的	
	6.我是具有說服力的	
	7.我有自信能把被分派的工作執行的很好	
人際 能力	8.我有能力在團隊中帶領討論	.910
	9.我有能力管理同學、指揮同學	
	10.我有能力幫助同學在討論或工作時和平相處	
	11.當同學在討論上僵持住時，我有能力疏通	
	12.我會仔細聽那些與我意見不合的人的想法	
	13.我可以察覺團隊工作的時候，是否有同學不開心，即便他沒有說	
	14.同學喜歡推派我帶頭負責某些工作	
概念 能力	15.我能促進團隊在期限內完成該做的事	.894
	16.我可以適當的把任務分配給團隊每個人	
	17.我可以在決定前明瞭事情的情況與癥結	
	18.我能夠在重要關頭做出正確決定	
	19.當事情不如預期，我常能想出其他解決方法	
	20.我可以主動發現團隊的潛在問題，並予以改進	
	21.我可以預測同學的工作表現，而且通常神準	
總量表		.944

(一)預試結果項目分析

將預試問卷資料整理後，進行項目分析來作為篩選題目的依據。評判標準如表 3-4-10。

表 3-4-10

項目分析評判標準

項目分析的評判指標	不良指標的數據標準
題目的高低分組獨立樣本 t 考驗	未達顯著差異水準
題項與總分相關	低於.4
更正後項目總數相關	低於.4
刪除該題後的 α 係數	刪除該題後的 α 係數提高
共同性	低於.5
因素負荷量	低於.4

1.極端組考驗

預試樣本以總分最高分前 27%為高分組，總分最低分後 27%為低分組，將高分組與低分組受試者在每題的得分情形，進行獨立樣本 t 考驗，以判斷高低分組的受試者在每題得分情形是否有顯著性差異。領導才能發展各題項均達顯著差異水準。

2.題項與總分相關

個別題項與總分的相關愈高，表示題項與整體量表的同質性愈高。結果均達顯著，除第 3 題，其他題目相關係數均高於.6。更正後項目總數相關指的是計算某題與扣除該題的其他題目總分之積差相關係數，以避免高估該題與總分之相關情形。結果發現除第 3 題，其他題項之更正後項目總數相關均高於.4。

3.同質性考驗

若刪除該題後的 α 係數提高，顯見該題與其他題目並非測量相同構念，則該題屬不良題目。共同性表示題項能解釋共同特質的變異量，數值愈高，表示能測到的心理特質愈多。因素負荷量愈高表示題項與共同因素的關係愈密切。

預試結果之項目分析詳如表 3-4-11，考量題項與總分相關及共同性，決定刪除第 3、12、13 題。

表 3-4-11

臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之項目分析

預 試 題 號	題目	極端組 考驗	題項與 總分相關		同質性考驗			刪除 或 保留
		決斷值	題項 與總 分相 關	更正 後項 目總 數相 關	題項 刪除 後 α 值	共同 性	因素 負荷 量	
1	我是守信用、能實現承諾的人	-13.876***	.681**	.586	.767	.527	.726	
2	我在團隊中是合群、好相處的	-15.752***	.739**	.650	.754	.611	.782	
3	我喜歡等待班上其他人來解決問題，這樣我就不用煩惱	-4.518***	.325**	-.079	.861	.012	.109	刪除
4	我常常積極參與團隊事務，樂在其中	-14.371***	.746**	.593	.753	.576	.759	
5	我是負責任的	-14.714***	.789**	.661	.742	.668	.817	
6	我是具有說服力的	-12.509***	.725**	.614	.759	.553	.743	
7	我有自信能把被分派的工作執行的很好	-18.402***	.792**	.629	.741	.629	.793	
8	我有能力在團隊中帶領討論	-19.342***	.835**	.758	.895	.674	.821	
9	我有能力管理同學、指揮同學	-17.139***	.793**	.725	.897	.632	.795	

(續下頁)

表 3-4-11(續)

臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之項目分析

預 試 題 號	題目	極端組 考驗	題項與 總分相關		同質性考驗			刪除 或 保留
		決斷值	題項 與總 分 相關	更正 後項 目總 數相 關	題項 刪除 後 α 值	共同 性	因素 負荷 量	
10	我有能力幫助同學在討論或工作時和平相處	-15.213***	.767**	.706	.899	.604	.777	
11	當同學在討論上僵持住時，我有能力疏通	-16.124***	.785**	.744	.896	.656	.810	
12	我會仔細聽那些與我意見不合的人的想法	-12.556***	.702**	.579	.907	.435	.660	刪除
13	我可以察覺團隊工作的時候，是否有同學不開心，即便他沒有說	-11.971***	.661**	.553	.909	.401	.633	刪除
14	同學喜歡推派我帶頭負責某些工作	-12.015***	.686**	.624	.905	.495	.704	
15	我能促進團隊在期限內完成該做的事	-16.239***	.771**	.762	.894	.680	.824	
16	我可以適當的把任務分配給團隊每個人	-16.067***	.775**	.759	.895	.680	.824	
17	我可以在決定前明瞭事情的情況與癥結	-15.449***	.733**	.732	.873	.693	.832	
18	我能夠在重要關頭做出正確決定	-16.608***	.757**	.749	.869	.717	.847	
19	當事情不如預期，我常能想出其他解決方法	-18.763***	.794**	.748	.869	.713	.844	
20	我可以主動發現團隊的潛在問題，並予以改進	-20.774***	.823**	.775	.863	.745	.863	
21	我可以預測同學的工作表現，而且通常神準	-16.789***	.760**	.701	.881	.653	.808	

決斷值***表示 $p < .001$ ，予以保留

題項與總分相關**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著

*在顯著水準為 0.05 時(雙尾)，相關顯著

(二)預試結果效度分析

以因素分析作考驗，以檢驗是否能抽取 3 個構面因素，以了解領導才能發展問卷的效度。結果如表 3-4-12，決定刪除會符合 2 個因素的第 6、7、10、11、15 題，保留 13 題。

表 3-4-12

臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之效度分析

預試 題號	題目	因素一 人際能力	因素二 概念能力	因素三 領導特質	正式 題號 或 刪除
8	我有能力在團隊中帶領討論	.832	.192	.286	5
9	我有能力管理同學、指揮同學	.780	.287	.181	7
14	同學喜歡推派我帶頭負責某些工作	.701	.315	.077	8
16	我可以適當的把任務分配給團隊每個人	.690	.351	.245	6
15	我能促進團隊在期限內完成該做的事	.627	.390	.422	刪除
6	我是具有說服力的	.625	.162	.422	刪除
11	當同學在討論上僵持住時，我有能力疏通	.613	.435	.230	刪除
7	我有自信能把被分派的工作執行的很好	.560	.205	.528	刪除
10	我有能力幫助同學在討論或工作時和平相處	.437	.431	.425	刪除

(續下頁)

表 3-4-12(續)

臺北市國中生領導才能發展問卷預試結果之效度分析

預試 題號	題目	因素一 人際能力	因素二 概念能力	因素三 領導特質	正式 題號 或 刪除
19	當事情不如預期，我常能想出其他解決方法	.201	.815	.205	11
18	我能夠在重要關頭做出正確決定	.318	.751	.218	10
21	我可以預測同學的工作表現，而且通常神準	.260	.732	.227	13
20	我可以主動發現團隊的潛在問題，並予以改進	.327	.698	.373	12
17	我可以在決定前明瞭事情的情況與癥結	.308	.631	.224	9
2	我在團隊中是合群、好相處的	.167	.256	.772	2
1	我是守信用、能實現承諾的人	.097	.263	.757	1
5	我是負責任的	.309	.219	.733	4
4	我常常積極參與團隊事務，樂在其中	.329	.150	.613	3
特徵值		9.593	53.295	53.295	
解釋變異量%		1.246	6.922	60.218	
累積解釋變異量%		1.159	6.438	66.656	
KMO =.947					
Bartlett 球型性檢定近似 χ^2 值=3438.147***					

(三)信度分析

本研究採用 Cronbach's α 係數來考驗刪題後各構面與總量表的內部一致性，係數愈高，表示信度愈好。領導才能發展之領導特質構面 Cronbach's α 係數為.818，人際能力構面 Cronbach's α 係數為.870，概念能力構面 Cronbach's α 係數為.894，總量表 Cronbach's α 係數為.926。顯示本問卷有良好的信度。

貳、填答與計分方式

本研究之問卷填答採 Likert 5 點尺度量表，順向題由「非常符合」、「符合」、「普通」、「不符合」、「非常不符合」，依序給予 5、4、3、2、1 分。反向題由「非常符合」、「符合」、「普通」、「不符合」、「非常不符合」，依序給予 1、2、3、4、5 分。計算各問卷總和，即可得知臺北市國中生手足關係、同儕互動及領導才能發展高低，及各問卷各構面之高低。

參、正式問卷之信度分析

以 Cronbach's α 係數來考驗正式問卷之內部一致性，結果如表 3-4-13，表示手足關係、同儕互動問卷達到可接受之信度；領導才能發展問卷達到最佳之信度係數。

表 3-4-13

正式問卷之信度分析

問卷	題數	Cronbach's α
手足關係問卷	8	.797
同儕互動問卷	10	.758
領導才能發展問卷	13	.923

第五節 研究步驟

本研究實施步驟可分為準備階段、實施階段與完成階段，茲分述如下：

壹、準備階段

一、文獻蒐集與探討：蒐集與閱讀相關文獻資料，於閱讀完後，進行文獻的分析與探討，並作為其後蒐集研究工具之參考。

二、擬定研究計畫：根據文獻整理結果，與指導教授討論，逐步確定研究主題與發展研究架構，從而開始著手撰寫研究計畫。

貳、實施階段

一、研究工具設計：根據研究目的參考文獻設計問卷為研究工具，並預試分析。

二、實施問卷調查：確定研究工具後，根據母群體所在地以分層便利抽樣方式抽出調查對象，並以郵寄方式實施問卷調查。

三、資料分析與討論：施測完畢後，將回收的問卷資料進行整理。先篩選出無效問卷，再進行編碼、登錄、輸入電腦等作業。最後，再進行問卷資料的統計分析，並與指導教授討論分析結果。

參、完成階段

一、研究結論與建議：根據研究調查的結果撰寫本研究的結論與建議，形成本研究論文的初稿。論文經修訂與潤飾完成之後付印。

第六節 資料處理

根據論文計畫口試及預試後，編製成正式問卷，共抽取臺北市 25 間學校，共計發放 1100 份問卷，回收 1062 份問卷，扣除無效問卷後(未答、填答不完整)，有效問卷共 1024 份。回收率達 96.55%，可用率達 93%。根據研究目的與假設，使用 SPSS 22.0 統計軟體分析，使用統計方法如下：

壹、描述性統計

以描述性統計來考驗假設 H1、H2 及 H3，也就是以平均數與標準差來說明臺北市國中生背景變項統計，以及手足關係、同儕互動、領導才能發展之現況。

貳、獨立樣本 t 考驗

為了解兩個獨立不同的群體測量分數之差異，以臺北市國中生背景變項之性別、家庭子女數為自變項，手足關係、同儕互動、領導才能發展之各構面為依變項，進行平均數差異顯著性考驗，差異比較達.05 的顯著水準，則假設獲得支持。因此使用獨立樣本 t 考驗來考驗 H4-1、H4-3、H5-1、H6-1、H6-5。

參、單因子變異數分析

為考驗三個以上的獨立不同的群體測量分數之差異，以臺北市國中生背景變項之年級、家中子女數、家中排行為自變項，手足關係、同儕互動、領導才能發展之各構面為依變項，使用 ANOVA 考驗假設 H4-2、H4-4、H5-2、H5-3、H5-4、H6-2、H6-3、H6-4 是否達.05 顯著水準，並進行 Scheffe 事後比較。

肆、皮爾遜積差相關

使用皮爾遜積差相關，考驗假設 H7-1、H7-2、H7-3、H8-1、H8-2、H8-3、H9-1、H9-2、H9-3，來了解臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展之關聯性。

伍、多元逐步迴歸分析

使用多元逐步迴歸分析考驗假設 H10-1、H10-2、H10-3、H10-4，以了解手足關係、同儕互動能否有效預測領導才能發展。





第四章 研究結果與分析

本章旨在根據問卷調查所得資料進行統計分析，將分析結果與研究假設相互驗證。本章共分為五節：第一節為臺北市國中生背景變項分析；第二節為「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之現況；第三節為不同背景變項之「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之差異分析；第四節為臺北市國中生「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之相關分析；第五節為臺北市國中生「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」的預測情形分析。

第一節 研究對象描述

本研究抽樣方式為便利抽樣，依據母群體比例共抽取臺北市 25 間學校，共計發放 1100 份問卷，回收 1062 份問卷，扣除無效問卷後，有效問卷共 1024 份。回收率達 96.55%，可用率達 93%。臺北市國中生背景變項包括：性別、年級、家中子女數、家中排行，統計表如表 4-1-1：

表 4-1-1

正式施測學生背景變項統計表

變項	類別	人數	百分比(%)
性別	男	525	51.3%
	女	499	48.7%
年級	七年級	321	31.3%
	八年級	388	37.9%
	九年級	315	30.8%

(續下頁)

表 4-1-1(續)

正式施測學生背景變項統計表

變項	類別	人數	百分比(%)
家中子女數	1 個	156	15.2%
	2 個	654	63.9%
	3 個	179	17.5%
	4 個	29	2.8%
	其他	6	0.6%
家中排行	獨生子女	156	15.2%
	最大	378	36.9%
	中間	72	7%
	最小	418	40.8%

壹、性別

本研究抽樣結果，男生有 525 位，佔 51.3%；女生有 499 位，佔 48.7%。取樣之臺北市國中生男女比例平均。

貳、年級

研究者請協助施測之師長分年級抽樣，抽樣結果，七年級學生有 321 位；八年級學生有 388 位；九年級學生有 315 位。七、八、九年級學生各佔 31.3%、37.9%、30.8%。本研究抽樣之年級比例平均。

參、家中子女數

本研究抽樣結果，家中只有 1 個子女的家庭佔 15.2%；家中有 2 個子女的家庭比例高達 63.9%；3 個子女的家庭佔 17.5%；4 個子女的家庭佔 2.8%；5 個以上子女的家庭只有 0.6%。本研究樣本之家中子女數比例與內政部統計資料比例相近。因 4 個及 5 個以上樣本僅佔 3.4%，為避免樣本過少造成統計偏誤，以家中子女數為分組之分析將 3 個子女、4 個子女及 5 個以上子女合併為 1 組；分組成為：1 個子女 156 位、2 個子女 654 位及 3 個以上 214 位。

肆、家中排行

本研究將家中排行分為「獨生子女」、「最大」也就是長子或長女、「中間」、「最小」也就是么子或么女。樣本統計結果，獨生子女 156 人，佔 15.2%；長子/長女有 378 人，佔 36.9%；中間子女有 72 人，佔 7%；么子/么女有 418 人，佔 40.8%。

伍、綜合討論

本研究樣本男女、各年級比例平均。由家中子女數及家中排行統計可看出現今臺灣小家庭的樣貌，家中只有獨生子女或 2 個子女的家庭合計高達 79.1%，家庭人口數少、生活型態忙碌，再加上臺北市國中生課業壓力大，補習文化盛行，學生放學之後及週末時光常常是在補習班度過；可以推測學生的手足互動經驗、家庭生活經驗與師長這一輩的成長經驗是不相同的。而在國內少子化的相關研究結果，也敘述到學生缺乏人際互動，恐影響人格發展的擔憂。

第二節 手足關係和同儕互動與領導才能發展之現況

本節的主要目的在了解臺北市國中生「手足關係和同儕互動」與「領導才能發展」之現況。以回收問卷的資料作為分析。分析資料中列出整體構面及各構面平均數及標準差，以作為現況描述之依據。

壹、「手足關係」之現況

根據研究樣本在本研究量表上得分，求其在「手足關係」量表上各構面及總量表之平均數及標準差，如表 4-2-1 所示。由於共有 168 位獨生子女學生不需回答此部分問卷，因此此部分受試者人數為 868 人。

表 4-2-1

手足關係及各構面之現況摘要表

構面	人數	題數	平均數	標準差	平均數排列
臺北市國中生					
手足關係	868	8	3.1895	.74553	
親密關係	868	4	3.6046	.88517	1
競爭關係	868	4	3.2255	.96883	2

由表 4-2-1 可知，臺北市國中生的「手足關係」，其所得的平均數為 3.1895。以手足關係各構面來看，「親密關係」之平均數為 3.6046，「競爭關係」之平均數為 3.2255。本問卷量表採 5 點量表，換算各題平均數為 3 分，若此構面的平

均數超過 3 分者，可視為臺北市國中生在手足關係構面側重為何，反之，若此構面的平均數低於 3 分者，可視為臺北市國中生對該構面側重程度較低。而就本研究而言，臺北市國中生在手足關係，所得平均數在平均水準之上；從構面來看，其高低順序為「親密關係」>「競爭關係」，反映出臺北市國中生對於手足關係，偏向正面的感知與行為態度，尤其表現在當手足無法解決問題時，受訪者多數願意幫助其手足，並且珍惜對方；另一方面，即使受訪者會因小事和手足吵架，但多數不會和手足有敵視的關係與態度存在。

貳、「同儕互動」之現況

根據研究樣本在本研究量表上得分，求其在「同儕互動」量表上各構面及總量表之平均數及標準差，如表 4-2-2 所示。

表 4-2-2

同儕互動及各構面之現況摘要表

構面	人數	題數	平均數	標準差	平均數排列
臺北市國中生 同儕互動	1024	10	3.8212	.50339	
正向關係	1024	6	4.0775	.70712	1
負向關係	1024	4	2.5632	.78800	2

由表 4-2-2 可知，臺北市國中生的「同儕互動」，其所得的平均數為 3.8212。意味著臺北市國中生的同儕互動良好，受訪者認同其同儕在活動上的鼓勵與陪同，關係是正面的。同儕關係的建立為青少年發展歷程的主要特徵之一，同儕間分享感興趣的資訊，透過互動獲得自我肯定與題生領導能力的可能。以同儕

互動各構面來看，「正向關係」之平均數為 4.0775，「負向關係」之平均數為 2.5632。顯示臺北市國中生在同儕互動上，多能與同儕自在的聊天或一起遊戲，同儕有委屈或心事時，能在旁邊鼓勵或傾聽，相對的，受訪者並不會嘗試去影響同儕的自主性，也不會過份要求同儕或是嘲弄同儕。

參、「領導才能發展」之現況

根據研究樣本之臺北市國中生在量表上得分情況，求其在「臺北市國中生領導才能發展」量表上各構面之平均數及標準差，如表 4-2-3 所示。

表 4-2-3

領導才能發展及各構面之現況摘要表

構面	人數	題數	平均數	標準差	平均數排列
臺北市國中生 領導才能發展	1024	13	3.5655	.68319	
領導特質	1024	4	3.8953	.69645	1
人際能力	1024	4	3.3345	.86508	3
概念能力	1024	5	3.4865	.77213	2

由表 4-2-3 可知，臺北市國中生的領導才能發展，就「領導才能發展」構面而言，其所得的平均數為 3.5655。以領導才能發展各構面來看，「領導特質」之平均數為 3.8953，「人際能力」之平均數為 3.3345，「概念能力」之平均數為 3.4865。臺北市國中生的領導才能發展整體而言，所得的平均數尚稱在平均水準之上，意味著多數受訪國中生以積極正面的態度來看待自己的領導能力。

就領導才能發展各構面來看，其高低順序為「領導特質」>「概念能力」

＞「人際能力」。換句話說，國中生對於自己是否擁有領導特質，持正向的態度，而對於人際能力偏低的原因，推測可能國中生對於如何處理人際關係與人際溝通的技巧上還待開發，對於自己是否能帶領群體，發揮領導特質的自信心較為不足。細部來看，在領導特質中，多數受訪者認為自己是合群的、守承諾、負責任並積極參與團體活動的人；在人際能力上，多數受訪者認為自己可以妥善地分配工作任務給其他人；而在概念能力上，多數受訪者認為當遇到困難時，可以找出問題的癥結，想出解決方式並作出重要決定。

肆、綜合討論

臺北市國中生的手足關係顯示為親密與競爭並存，且偏向為正面良好的感知與行為態度。此與林佩蓉(2014)認為臺北市國小高年級學童之手足關係傾向中高程度，以及馬湘苓(2011)認為手足關係是矛盾且正向和負向交織的研究發現相同。而這樣正負向交織的手足互動，有溫暖的陪伴、情感分享，也有爭奪父母偏愛的衝突對抗與競爭感，能促成人格特質發展，學習人際互動。

研究顯示臺北市國中生在同儕互動上，積極展現正向的情感支持與互惠分享資訊及生活，偏向中高程度良好的同儕互動關係；符合人際關係需求理論與社會交換理論，國中生在同儕互動中獲得愛與歸屬感，展現正向態度及行為，以獲得同儕的正面酬賞，且不傾向強烈主張個人觀點及支配行為，表示臺北市國中生在人際關係的同儕部分較壓抑「控制」的需求。

臺北市國中生知覺自我領導才能發展偏向中高程度，其中以個人領導特質知覺程度最高，就教育心理學原理如比馬龍效應而言，學生自我價值高將可能增加教育成效；因此，臺北市國中教育單位更應該啟發學生的領導才能發展，達成學生自我實現。構面中以人際能力知覺最低，與黃貴連(2011)研究發現中部國中生領導技能之團體動力部份最差的結果相符。

第三節 不同背景變項之「手足關係和同儕互動」和 「領導才能發展」之差異分析

壹、不同背景變項的手足關係之差異分析

一、不同「性別」的臺北市國中生手足關係之比較

本研究以 t 考驗了解不同「性別」的臺北市國中生在「手足關係」上是否有顯著差異，如表 4-3-1 所示。

表 4-3-1

不同性別臺北市國中生手足關係之 t 考驗摘要表

手足關係 及構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
親密關係	男	440	3.5494	.90413	-1.863
	女	428	3.6612	.86264	
競爭關係	男	440	3.2256	1.00997	.002
	女	428	3.2255	.92581	
臺北市國中生	男	440	3.1619	.77986	-1.105
手足關係	女	428	3.2179	.70829	

*P<.05

由表 4-3-1 可發現 t 考驗的結果顯示，不同「性別」的臺北市國中生在「手足關係」及各構面皆未達顯著水準，顯示不同「性別」的臺北市國中生在「手足關係」上沒有顯著差異。

二、不同「年級」的臺北市國中生手足關係之比較

本研究將臺北市國中生的年級分為「七年級」、「八年級」、「九年級」三組，以單因子變異數分析了解不同年級的臺北市國中生在「手足關係」上是否有顯著差異，如表 4-3-2 所示。

表 4-3-2

不同年級臺北市國中生手足關係之 ANOVA 摘要表

手足關係 及構面	年級	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
親密關係	七年級	268	3.6259	.90502	.116	
	八年級	328	3.5922	.87222		
	九年級	272	3.5983	.88381		
競爭關係	七年級	268	3.2836	.98576	1.174	
	八年級	328	3.2348	.92749		
	九年級	272	3.1572	.99971		
臺北市	七年級	268	3.1712	.77609	.351	
國中生	八年級	328	3.1787	.73019		
手足關係	九年級	272	3.2206	.73481		

*P<.05

由表 4-3-2 發現不同年級臺北市國中生手足關係之 F 值在「親密關係」、「競爭關係」及「手足關係」皆未達顯著水準，意即不同年級的臺北市國中生在「手足關係」上並無明顯差異。

三、不同「家中子女數」的臺北市國中生手足關係之比較

本研究將臺北市國中生家中子女數分為「1 個」、「2 個」、「3 個以上」三組，由於家中子女數 1 個的臺北市國中生並無手足，因此該項比較以「2 個」、「3 個以上」二組進行 t 考驗，如表 4-3-3 所示。

表 4-3-3

不同家中子女數臺北市國中生手足關係之 t 考驗摘要表

手足關係 之構面	家中 子女數	人數	平均數	標準差	t 值
親密關係	2 個	654	3.5959	.90592	-.5
	3 個以上	214	3.6308	.81997	
競爭關係	2 個	654	3.2267	.97722	.062
	3 個以上	214	3.2220	.94498	
臺北市 國中生 手足關係	2 個	654	3.1846	.75742	-.337
	3 個以上	214	3.2044	.70947	

*P<.05

由表 4-3-3 發現手足關係及各構面 t 考驗皆未達顯著，顯示不同家中子女數的臺北市國中生在手足關係沒有差異，意即家中有二個或三個或更多兄弟姊妹對於手足關係良好與否並無影響。

四、不同「家中排行」的臺北市國中生手足關係之比較

本研究將臺北市國中生「家中排行」分為「長子/長女」、「中間子女」、「么子/么女」三組，以單因子變異數分析了解不同家中排行的臺北市國中生在手足關係上是否有顯著差異，如表 4-3-4 所示。

表 4-3-4

不同家中排行臺北市國中生手足關係之 ANOVA 摘要表

手足關係 之構面	家中排行	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
親密關係	長子/長女	378	3.5007	.86190	5.071*	最小>最大
	中間子女	72	3.5972	.83134		
	么子/么女	418	3.6998	.90604		
競爭關係	長子/長女	378	3.4028	.88269	12.236*	最大>最小
	中間子女	72	3.2153	.92434		
	么子/么女	418	3.0670	1.02370		
臺北市 國中生 手足關係	長子/長女	378	3.0489	.69182	13.130*	長子/長女< 么子/么女
	中間子女	72	3.1910	.70989		
	么子/么女	418	3.3164	.77656		

*P<.05

由表 4-3-4 可發現，不同家中排行的臺北市國中生在手足關係及各構面皆達顯著水準，顯示不同家中排行的臺北市國中生在手足關係上有顯著差異。再依

據 Scheffe 事後比較得知，在「親密關係」構面，「么子/么女」高於「長子/長女」得分達顯著，表示「么子/么女」較「長子/長女」在手足關係上更正向。在「競爭關係」構面，「長子/長女」高於「么子/么女」得分達顯著，表示「長子/長女」較「么子/么女」在手足關係上更有競爭意識。

貳、不同背景變項的同儕互動之差異分析

一、不同「性別」的臺北市國中生同儕互動之比較

本研究以 t 考驗了解不同「性別」的臺北市國中生在同儕互動上是否有顯著差異，如表 4-3-5 所示。

表 4-3-5

不同性別臺北市國中生同儕互動之 t 考驗摘要表

同儕互動 之構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
正向關係	男	525	3.9632	.68619	-5.377*
	女	499	4.1977	.70953	
負向關係	男	525	2.6771	.80762	4.796*
	女	499	2.4434	.74911	
臺北市國中生 同儕互動	男	525	3.7070	.47644	-7.649*
	女	499	3.9413	.50350	

*P<.05

由表 4-3-5 可發現 t 考驗的結果顯示，不同「性別」的臺北市國中生在「同儕互動」及各構面皆達顯著水準，顯示不同「性別」的臺北市國中生在同儕互動上有顯著差異。女生在正向關係得分高於男生，負向關係得分低於男生，意即女生在同儕互動上，較男生更積極展現正向行為，並避免負向行為。

二、不同「年級」的臺北市國中生同儕互動之比較

本研究將年級分為「七年級」、「八年級」、「九年級」三組，以單因子變異數分析了解不同年級臺北市國中生在同儕互動上是否有顯著差異，如表 4-3-6 所示。

表 4-3-6

不同年級臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表

同儕互動 之構面	年級	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
正向關係	七年級	321	4.1044	.69679	.353	
	八年級	388	4.0610	.72366		
	九年級	315	4.0704	.69835		
負向關係	七年級	321	2.3699	.76828	18.517*	八年級>七年級
	八年級	388	2.5773	.78615		九年級>七年級
	九年級	315	2.7429	.76741		九年級>八年級
臺北市 國中生 同儕互動	七年級	321	3.9146	.49869	9.471*	七年級>八年級
	八年級	388	3.8057	.50570		七年級>九年級
	九年級	315	3.7451	.49184		

*P<.05

由表 4-3-6 發現不同年級之臺北市國中生同儕互動之 F 值在「負向關係」及「同儕互動」達顯著水準，意即不同年級的臺北市國中生，在同儕互動上有明顯差異，且在負向關係構面也呈現顯著差異，表示不同年級的學生在同儕互動上有顯著不同的行為模式與態度。

依據 Scheffe 事後比較得知，在「負向關係」構面，「九年級」得分高於「七年級」和「八年級」達顯著水準；「八年級」得分高於「七年級」達顯著水準，表示隨著相處時日增加，八、九年級的國中生，更容易對同儕施予負面的態度或行為。同儕互動整體而言，「七年級」得分高於「八年級」和「九年級」達顯著水準，表示七年級較八、九年級學生更重視同儕關係。

三、不同「家中子女數」的臺北市國中生同儕互動之比較

本研究調查臺北市國中生家中子女數分為「1 個」、「2 個」、「3 個以上」三組，不同家中子女數的臺北市國中生在同儕互動之單因子變異數分析，如表 4-3-7 所示。

表 4-3-7

不同家中子女數臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表

同儕互動 及構面	家中子女數	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
正向關係	1 個	156	4.0203	.76840	.602	
	2 個	654	4.0882	.69720		
	3 個以上	214	4.0864	.69195		

(續下頁)

表 4-3-7(續)

不同家中子女數臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表

同儕互動 及構面	家中子女數	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
負向關係	1 個	156	2.4407	.77205	2.233	
	2 個	654	2.5841	.77800		
	3 個以上	214	2.5888	.82454		
臺北市 國中生 同儕互動	1 個	156	3.8359	.51743	.081	
	2 個	654	3.8193	.49226		
	3 個以上	214	3.8164	.52832		

*P<.05

由表 4-3-7 發現同儕互動及各構面考驗皆未達顯著，顯示家中子女數不同的臺北市國中生在同儕互動及各構面沒有顯著差異。

四、不同「家中排行」的臺北市國中生同儕互動之比較

本研究將臺北市國中生「家中排行」分為「長子/長女」、「中間子女」、「么子/么女」三組，以單因子變異數分析了解不同家中排行的臺北市國中生在同儕互動上是否有顯著差異，如表 4-3-8 所示。

表 4-3-8

不同家中排行臺北市國中生同儕互動之 ANOVA 摘要表

同儕互動 及構面	家中排行	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
正向關係	獨生子女	156	4.0203	.76840	1.384	
	最大	378	4.0847	.71942		
	中間	72	3.9583	.67527		
	最小	418	4.1128	.67577		
負向關係	獨生子女	156	2.4407	.77205	2.597	
	最大	378	2.5304	.76156		
	中間	72	2.6493	.80891		
	最小	418	2.6238	.80898		
臺北市 國中生 同儕互動	獨生子女	156	3.8359	.51743	1.264	
	最大	378	3.8386	.50028		
	中間	72	3.7153	.53251		
	最小	418	3.8182	.49526		

*P<.05

由表 4-3-8 可發現，不同家中排行的臺北市國中生在同儕互動及各構面皆未達顯著水準，顯示不同家中排行的臺北市國中生在同儕互動上沒有顯著差異，意即不論學生是排行老大或老么對同儕互動表現並無影響。

參、不同背景變項的領導才能發展之差異分析

一、不同「性別」的臺北市國中生領導才能發展之比較

本研究以 t 考驗了解不同「性別」的臺北市國中生在領導才能發展上是否有顯著差異，如表 4-3-9 所示。

表 4-3-9

不同性別臺北市國中生領導才能發展之 t 考驗摘要表

領導才能發展 及構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
領導特質	男	525	3.8381	.72112	-2.703**
	女	499	3.9554	.66495	
人際能力	男	525	3.3148	.88069	-0.748
	女	499	3.3552	.84873	
概念能力	男	525	3.4960	.82198	0.404
	女	499	3.4766	.71663	
臺北市國中生	男	525	3.5455	.71227	-.964
領導才能發展	女	499	3.5866	.65125	

*P<.05

由表 4-3-9 可發現 t 考驗的結果顯示，不同性別的臺北市國中生僅在「領導特質」此一構面達顯著水準，顯示不同性別的臺北市國中生在「領導特質」的確有顯著差異，且女生得分數高於男生，意即臺北市國中女生在「領導特質」上，對自己較有信心，或對自己領導特質的認知程度較男生來得高。

二、不同「年級」的臺北市國中生領導才能發展之比較

本研究將臺北市國中生的年級分為「七年級」、「八年級」、「九年級」三組，以單因子變異數分析了解不同年級的臺北市國中生在領導才能發展上是否有顯著差異，如表 4-3-10 所示。

表 4-3-10

不同年級臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表

領導才能發展 及構面	年級	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
領導特質	七年級	321	3.9338	.68215	1.031	
	八年級	388	3.8589	.71068		
	九年級	315	3.9008	.69309		
人際能力	七年級	321	3.3832	.86376	1.153	
	八年級	388	3.3389	.87076		
	九年級	315	3.2794	.85895		
概念能力	七年級	321	3.5221	.78727	.496	
	八年級	388	3.4706	.76043		
	九年級	315	3.4698	.77209		
臺北市國中生 領導才能發展	七年級	321	3.6060	.68773	.829	
	八年級	388	3.5496	.68374		
	九年級	315	3.5438	.67823		

*P<.05

由表 4-3-10 發現領導才能及其構面考驗皆未達顯著，顯示不同年級的臺北市國中生在領導才能發展及其構面沒有差異。

三、不同「家中子女數」的臺北市國中生領導才能發展之比較

本研究問卷將臺北市國中生家中子女數資料整理分組為「1 個」、「2 個」、「3 個以上」三組，不同家中子女數的臺北市國中生在領導才能發展之單因子變異數分析，如表 4-3-11 所示。

表 4-3-11

不同家中子女數臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表

領導才能發展 及構面	家中 子女數	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
領導特質	1 個	156	3.8894	.72415	.204	
	2 個	654	3.9048	.68007		
	3 個以上	214	3.8703	.72744		
人際能力	1 個	156	3.3494	.89788	.029	
	2 個	654	3.3307	.86076		
	3 個以上	214	3.3353	.85787		
概念能力	1 個	156	3.4603	.78942	.598	
	2 個	654	3.5061	.78230		
	3 個以上	214	3.4458	.72821		
臺北市國中生 領導才能發展	1 個	156	3.5582	.69788	.191	
	2 個	654	3.5748	.68245		
	3 個以上	214	3.5505	.67725		

*P<.05

由表 4-3-11 發現領導才能發展及其構面考驗皆未達顯著，顯示不同家中子女數的臺北市國中生在領導才能發展及其構面沒有差異。

四、不同「家中排行」的臺北市國中生領導才能發展之比較

本研究將臺北市國中生「家中排行」分為「長子/長女」、「中間子女」、「么子/么女」三組，以單因子變異數分析了解不同家中排行的臺北市國中生在領導才能發展上是否有顯著差異，如表 4-3-12 所示。

表 4-3-12

不同家中排行臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表

領導才能發展 及構面	家中排行	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
領導特質	獨生子女	156	3.8894	.72415	.039	
	長子/長女	378	3.9001	.70130		
	中間子女	72	3.8715	.73876		
	么子/么女	418	3.8971	.67625		
人際能力	獨生子女	156	3.3494	.89788	.130	
	長子/長女	378	3.3142	.89429		
	中間子女	72	3.3681	.84229		
	么子/么女	418	3.3415	.83168		

(續下頁)

表 4-3-12(續)

不同家中排行臺北市國中生領導才能發展之 ANOVA 摘要表

領導才能發展 及構面	家中排行	人數	平均數	標準差	F	Scheffe 事後比較
概念能力	獨生子女	156	3.4603	.78942	.179	
	長子/長女	378	3.4810	.79207		
	中間子女	72	3.4611	.69658		
	么子/么女	418	3.5057	.76181		
臺北市國中生 領導才能發展	獨生子女	156	3.5582	.69788	.052	
	長子/長女	378	3.5586	.69505		
	中間子女	72	3.5588	.64552		
	么子/么女	418	3.5756	.67539		

*P<.05

由表 4-3-12 發現領導才能發展及其構面考驗皆未達顯著，顯示不同家中排行的臺北市國中生在領導才能發展及其構面沒有差異。

肆、「獨生子女」與「家中有手足」之差異分析

一、「獨生子女」與「家中有手足」臺北市國中生之同儕互動比較

本研究以 t 考驗了解「獨生子女」與「家中有手足」的臺北市國中生在同儕互動上的是否有顯著差異，如表 4-3-13 所示。

表 4-3-13

獨生子女與家中有手足臺北市國中生同儕互動之 t 考驗摘要表

同儕互動 及構面	有手足 vs 獨生子女	人數	平均數	標準差	t 值
正向關係	有手足	868	4.0877	.69551	-1.097
	獨生子女	156	4.0203	.76840	
負向關係	有手足	868	2.5853	.78925	-2.113*
	獨生子女	156	2.4407	.77205	
臺北市國中生 同儕互動	有手足	868	3.8185	.50108	.396
	獨生子女	156	3.8359	.51743	

*P<.05

由表 4-3-13 發現 t 考驗的結果顯示，「獨生子女」與「家中有手足」的臺北市國中生在「負向關係」構面達顯著水準，且「家中有手足」的同學在負向關係得分高於「獨生子女」，意即「家中有手足」的同學較「獨生子女」同學更加展現同儕互動的負向態度或行為。

二、「獨生子女」與「家中有手足」臺北市國中生領導才能發展比較

本研究同時以獨立樣本 t 檢定來了解「獨生子女」與「家中有手足」的臺北市國中生在領導才能發展上是否有顯著差異，結果如表 4-3-14 所示。

表 4-3-14

獨生子女與家中有手足臺北市國中生領導才能發展之 t 考驗摘要表

領導才能發展 及構面	有手足 vs 獨生子女	人數	平均數	標準差	t 值
領導特質	有手足	868	3.8963	.69179	-.114
	獨生子女	156	3.8894	.72415	
人際能力	有手足	868	3.3318	.85955	.233
	獨生子女	156	3.3494	.89788	
概念能力	有手足	868	3.4912	.76935	-.461
	獨生子女	156	3.4603	.78942	
臺北市國中生	有手足	868	3.5668	.68092	-.145
領導才能發展	獨生子女	156	3.5582	.69788	

*P<.05

由表 4-3-14 可發現 t 考驗的結果顯示，「獨生子女」與「家中有手足」的臺北市國中生在「領導才能發展」及各構面達未顯著水準，顯示「家中有手足」的同學在領導才能發展及各構面上與「獨生子女」差異不大。

伍、綜合討論

綜合本節研究結果，以不同背景變項分別探討臺北市國中生在手足關係、同儕互動和領導才能發展的差異程度，其研究發現整理如表 4-3-15，並分別討論手足關係、同儕互動、領導才能發展之差異情形。

表 4-3-15

不同背景變項的臺北市國中生手足關係、同儕互動和領導才能發展之差異

構面	變項			
	性別	年級	家中子女數	家中排行
手足關係				最小>最大
親密關係				最小>最大
競爭關係				最大>最小
同儕互動	女>男	七年級>八年級 七年級>九年級		
正向關係	女>男			
負向關係	男>女	八年級>七年級 九年級>七年級 九年級>八年級		有手足>獨生子女
領導才能發展				
領導特質	女>男			
人際能力				
概念能力				

一、手足關係

由表 4-3-15 可見不同背景變項的臺北市國中生在手足關係上，僅在「家中排行」顯示差異，該發現不同於張嘉倫(2009)、吳雅雯(2006)認為不同出生序的手足在手足關係上無顯著差異。本研究發現不論性別、年級、家中子女數多寡，手足關係並無差異。由此可知，雖然臺灣面臨少子化現象，小家庭比比皆是，學生沒有上一代那樣多的兄弟姊妹，臺北市國中生的手足關係並無影響，兄弟姊妹間仍傾向展現親密面向，維持良好的手足關係。

值得關注的是，排行老么比排行老大的學生更願意與手足保持親密，但排行老大的學生卻對排行老么的學生有競爭意識。手足關係的內涵包含正向與負向關係，是國內外不同研究者共同的觀點，而手足本是同根生，是骨肉之情，有照顧、分享、崇敬等正向行為，合乎常情；因此作回顧文獻，可發現在手足關係的研究上，有更多的研究者是關注在負向的手足競爭或手足衝突上。陳俐穎(2013)研究發現成人面臨手足競爭經驗的歷程會影響之後人際衝突與親密關係衝突的因應行為，可能會形成失去信任與親近感的不良人際互動循環。而手足競爭行為的意涵包含渴望受到肯定、沉默的抗議與關係失去信任。對照本研究結果，推論排行老大的學生在成長過程中面臨了手足出生及手足處於比自己更需要父母照顧的狀態，可能會產生手足嫉妒心理，若父母或其他家庭成員沒有覺察、引導；手足的親密關係沒有在結盟與妥協間獲得發展，恐影響未來的人際能力。但也不能全然將手足關係的負向內涵作負向解釋，以社會學習理論來看，手足在建設性衝突中，將可習得社會理解與解決問題的能力。以家庭系統理論來看，功能良好的家庭裡，權力階層與手足出生序息息相關。所以排行老大的學生也可能是被父母賦予更多的責任及期待，而有比手足優秀的壓力與自我期待，造成在手足關係上展現較多的競爭面向。總而言之，當家庭的第二個子女出生後，每個家庭成員都要更加覺察、調適、增加家庭系統的平衡。

二、同儕互動

不同背景變項的臺北市國中生在同儕互動上展現了較多的差異；首先，在性別上，臺北市國中女生較男生更傾向展現正向行為、避免負向行為，以維持良好的同儕互動，推測原因為女生的情感細膩度較高，感情亦較豐富，對於同儕的情感依附較高。該研究發現也與林世欣(2000)、林秀治(2010)研究發現國中女生的同儕關係優於國中男生相同。

在年級部份，國中生年級愈高，在同儕互動展現更多負向關係，且七年級同儕互動優於八、九年級；推測原因為學生從國小升上國中，除了從兒童期邁入青少年期，需面對自我角色統合、適應新環境的課題，更要認識、經營嶄新的人際關係，因此，七年級學生在同儕互動上更加小心經營，避免成為團體中被排斥拒絕的人。隨著升上八、九年級，可能因為課業競爭或同儕熟識過程的衝突，負向關係隨著提高。同儕間彼此認識加深，在同儕互動的進退與界線拿捏有所成長，展現某種程度的口語或肢體負向行為，有時也被國中生視為表達關注、維持友誼的手段。

更值得關注的是，家中有手足的學生在同儕互動上，比獨生子女更容易展現負向行為，推測可能是學生將手足關係中較隨意、直接的互動，複製到同儕互動中，而較有支配、影響同儕的行為。

三、領導才能發展

臺北市國中女生在「領導特質」上，對自己較有信心，或對自己領導特質的認知程度較男生來得高。研究者在國中教學現場，能感受到女學生較男學生展現成熟度，該發現不同於張凌芳(2011)發現女生較不想成為領導者。推測國中女生雖感受到自我領導特質的發展，但要實際應用在擔任領導者上，仍需人際能力、概念能力的配合。

第四節 臺北市國中生「手足關係和同儕互動」和「領導才能發展」之相關分析

本節旨在瞭解臺北市國中生的手足關係和同儕互動與領導才能發展的相關情形。其所採用的統計分析法為 Pearson 積差相關法，以求出臺北市國中生「手足關係」、「同儕互動」和「領導才能發展」及其各構面的相關情形。

吳明隆（2003）指出，相關係數 r 值在 .39 以下為低度相關，.40 以上至 .69 為中度相關，.70 以上為高度相關。據此，本研究依據受試者樣本在問卷填答上的得分，進行積差相關之統計方法，並將統計結果依其相關係數的高低區分為高度相關、中度相關與低度相關三種程度。

壹、手足關係與同儕互動相關之分析

由表 4-4-1 可知，臺北市國中生「手足關係」與「同儕互動」之間，呈現低度正相關（ $r = .364$ ， $p < .01$ ），亦即表示臺北市國中生的手足關係愈好，同儕互動就愈好。整體手足關係及各構面與整體同儕互動及各構面之相關係數，以下分而述之。

一、臺北市國中生「手足關係」與「同儕互動之正向關係」為低度正相關

（ $r = .234$ ），意指手足關係愈好，同儕互動之正向關係愈好。

二、臺北市國中生「手足關係」與「同儕互動之負向關係」為低度負相關

（ $r = -.269$ ），意指手足關係愈好，愈無同儕互動之負向行為。

三、臺北市國中生「手足關係之親密關係」與「同儕互動」、「同儕互動之正向關係」為低度正相關（ $r = .366$ 、 $r = .368$ ），意指手足關係愈親密，同儕互動愈好，愈展現同儕互動之正向行為。

四、臺北市國中生「手足關係之親密關係」與「同儕互動之負向關係」、「手足關係之競爭關係」與「同儕互動之正向關係」無相關($r = -.094$ 、 $r = -.023$)。

五、臺北市國中生「手足關係之競爭關係」與「同儕互動」為低度負相關($r = -.226$)。表示手足間愈競爭，同儕互動愈差。

六、臺北市國中生「手足關係之競爭關係」與「同儕互動之負向關係」為低度正相關($r = .328$)。表示手足間愈競爭，同儕互動之負向關係愈明顯。

表 4-4-1

臺北市國中生手足關係與同儕互動之相關摘要表

	手足關係	親密關係	競爭關係
同儕互動	.364**	.366**	-.226**
正向關係	.234**	.368**	-.023
負向關係	-.269**	-.094**	.328**

** $P < .01$

貳、手足關係與整體領導才能發展相關之分析

由表 4-4-2 可知，臺北市國中生「手足關係」與「領導才能發展」之間，呈現低度正相關 ($r = .237$ ， $p < .01$)，表示臺北市國中生的手足關係愈好，學生的領導才能發展就愈好。同時，整體手足關係及手足之親密關係與領導才能發展及其各構面之相關達顯著水準，以下分而述之。

表 4-4-2

臺北市國中生手足關係與領導才能發展之相關摘要表

	手足關係	親密關係	競爭關係
領導才能發展	.237**	.380**	-.018
領導特質	.247**	.359**	-.051
人際能力	.213**	.340**	-.017
概念能力	.178**	.312**	.010

**P<.01

一、臺北市國中生「手足關係」與領導才能發展的相關依序為「領導特質」($r = .247$)、「人際能力」($r = .213$)、「概念能力」($r = .178$)。亦即，手足關係對領導才能發展的「領導特質」可能較有影響力。

二、臺北市國中生「手足關係之親密關係」與領導才能發展的相關依序為「領導特質」($r = .359$)、「人際能力」($r = .340$)、「概念能力」($r = .312$)。亦即，手足關係之「親密關係」構面對領導才能發展的「領導特質」可能會較有影響力。

三、臺北市國中生「競爭關係」與領導才能發展的相關依序為「領導特質」($r = .051$)、「人際能力」($r = .017$)、「概念能力」($r = -0.010$)。且皆未達顯著。亦即，手足關係之「競爭關係」構面對領導才能發展及其各構面可能無影響力。

參、同儕互動與整體領導才能發展相關之分析

由表 4-4-3 可知，臺北市國中生「同儕互動」與「領導才能發展」之間，呈現中度正相關（ $r=.466$ ， $p<.01$ ），亦即表示臺北市國中生的同儕互動愈好，學生的領導才能發展就愈好。同時，同儕互動的各構面與領導才能發展及其各構面之相關達顯著水準，以下分而述之。

表 4-4-3

臺北市國中生同儕互動與領導才能發展之相關摘要表

	同儕互動	正向關係	負向關係
領導才能發展	.466**	.579**	.036
領導特質	.520**	.578**	-.056
人際能力	.366**	.483**	.065*
概念能力	.366**	.481**	-.064*

** $P<.01$

- 一、臺北市國中生「同儕互動」與領導才能發展的相關依序為「領導特質」（ $r=.520$ ）、「人際能力」（ $r=.366$ ）、「概念能力」（ $r=.366$ ）。亦即，同儕互動對領導才能發展的「領導特質」可能會較有影響力。
- 二、臺北市國中生同儕互動之「正向關係」與領導才能發展的相關依序為「領導特質」（ $r=.578$ ）、「人際能力」（ $r=.483$ ）、「概念能力」（ $r=.481$ ）。亦即，同儕互動之「正向關係」構面對領導才能發展的「領導特質」可能會較有影響力。

三、臺北市國中生同儕互動之「負向關係」與領導才能發展的相關為「領導特質」($r=-.056$)、「人際能力」($r=.065$)、「概念能力」($r=-.064$)，「人際能力」和「概念能力」構面達顯著，但為微弱負相關。亦即，同儕互動之「負面關係」構面對領導才能發展的「人際能力」和「概念能力」構面可能有些許一點影響力。

肆、綜合討論

本節之相關研究顯示臺北市國中生手足關係愈好，同儕互動愈好。手足關係、同儕互動愈好，領導才能發展愈好。同儕互動與領導才能發展呈中度相關的研究發現，與張凌芳(2011)的研究發現相同，同儕關係的好壞對於領導才能發展有顯著相關，且學生如果能獲得同儕較多的協助或支持，對其領導才能發展的成長更大。徐偉閔(2010)也發現同儕關係與領導行為中的任務領導、社會領導、外部領導有顯著相關。細項來看，同儕互動對領導特質發展有影響力；特質理論認為社交、主動、外向是重要的領導特質，因此國中生要發展領導特質，就要主動親近人群，樂於公共事務，不僅能增進同儕關係，更能提升領導能力。

第五節 臺北市國中生「手足關係和同儕互動」和「領導才能發展」之預測情形

本節在探討臺北市國中生的手足關係及構面(親密關係、競爭關係)和同儕互動及構面(正向關係、負面關係)對「領導才能發展」及其各構面的預測作用。本研究乃將「手足關係」和「同儕互動」及各構面為預測變項，「領導才能發展」及其各構面分別為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，如下所述。

壹、手足關係和同儕互動及各構面與「領導才能發展」的迴歸分析

由表 4-5-1 可以發現，在以手足關係和同儕互動及各構面所形成的預測變項中，有 2 個變項可以顯著預測領導才能發展，即是「正向關係」和「親密關係」($F=295.707$ ， $p<.001$)。

表 4-5-1

手足關係和同儕互動及其各構面對領導才能發展之迴歸分析摘要表

選出變項 的順序	多元相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	決定係數增加量	F 值
同儕互動之 正向關係	.582	.339	.339	524.076***
手足關係之 親密關係	.606	.367	.028	295.707***

*** $p<.001$

在解釋力大小的預測部份，預測變項以「同儕互動的正向關係」預測力最佳，其解釋量為 33.9 %，亦即此 1 個變項能預測領導才能發展 33.9 % 的變異量，而「手足關係之親密關係」的解釋量則為 2.8 %。

根據表 4-5-2 之多元相關係數得知，「同儕互動之正向關係」與領導才能發展為正相關，對整體的「領導才能發展」具有正面的預測功能（ β 之估計值 = 0.505），「手足關係之親密關係」與領導才能發展為正相關，對整體的「領導才能發展」具有正面的預測功能（ β 之估計值 = 0.148），且各變項 F 值均為 $***p < .001$ ，預測力達非常顯著。因此，若要以手足關係和同儕互動預測領導才能發展整體，其多元迴歸方程式為：

領導才能發展 = 0.979 + 0.505 * 同儕互動之正向關係 + 0.148 * 手足關係之親密關係

由此方程式來看，臺北市國中生的「同儕互動之正向關係」和「手足關係之親密關係」愈好，領導才能發展隨之增高。

表 4-5-2

領導才能發展之逐步多元迴歸係數表

變數	β 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
(常數)	0.979	.109		8.961***
同儕互動之正向關係	.505	.025	.523	19.812***
手足關係之親密關係	.148	.022	.177	6.697***

*** $p < .001$ ；** $P < .01$

貳、手足關係和同儕互動及各構面與「領導特質」的迴歸分析

由表 4-5-3 可以發現，在以手足關係和同儕互動及各構面所形成的預測變項中，有 3 個變項可以顯著預測領導特質，即是「同儕互動之正向關係」、「手足關係之親密關係」和「同儕互動」（ $F=160.669$ ， $p<.001$ ）。

表 4-5-3

手足關係和同儕互動及其各構面對領導特質之迴歸分析摘要表

選出變項的順序	多元相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	決定係數增加量	F 值
同儕互動之 正向關係	.578	.335	.335	513.973***
手足關係之 親密關係	.596	.355	.021	281.504***
同儕互動	.604	.364	.009	194.938***

*** $p<.001$

在解釋力大小的預測部份，預測變項以「同儕互動之正向關係」的預測力最佳，其解釋量為 33.5%，亦即此 1 個變項能預測領導特質 33.5 % 的變異量，而「手足關係之親密關係」的解釋量則為 2.1%，「同儕互動」的解釋量則為 0.9%。

根據表 4-5-4 之多元相關係數得知，「同儕互動之正向關係」與領導特質為

正相關，對整體的「領導特質」具有正面的預測功能（ β 之估計值=0.448），「手足關係之親密關係」與領導特質為正相關，對整體的「領導特質」具有正面的預測功能（ β 之估計值=0.120），「同儕互動」也是正相關，具正面的預測功能（ β 之估計值=0.170），且各變項 F 值均為*** $p < .001$ ，預測力達非常顯著。因此，若要以此三變項預測領導特質，其多元迴歸方程式為：

$$\text{領導特質} = 0.999 + 0.448 * \text{同儕互動之正向關係} + 0.120 * \text{手足關係之親密關係} + 0.170 * \text{同儕互動}$$

由此方程式來看，臺北市國中生「同儕互動之正向關係」、「手足關係之親密關係」和「同儕互動」愈好，領導特質的展現程度隨之增高。

表 4-5-4

領導特質之逐步多元迴歸係數表

變數	β 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
(常數)	.999	.138		7.246***
同儕互動之正向關係	.448	.032	.455	13.934***
手足關係之親密關係	.120	.023	.140	5.251***
同儕互動	.170	.045	.123	3.796***

*** $p < .001$ ；** $P < .01$

參、手足關係和同儕互動及各構面與「人際能力」的迴歸分析

由表 4-5-5 可以發現，在以手足關係和同儕互動及各構面所形成的預測變項中，有 2 個變項可以顯著預測人際能力，即是「同儕互動之正向關係」及「手足關係之親密關係」（ $F=160.669$ ， $p<.001$ ）。

表 4-5-5

手足關係和同儕互動及其各構面對人際能力之迴歸分析摘要表

選出變項的順序	多元相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	決定係數增加量	F 值
同儕互動之 正向關係	.483	.233	.233	310.307***
手足關係之 親密關係	.508	.258	.026	177.909***

*** $p<.001$

在解釋力大小的預測部份，預測變項以「同儕互動之正向關係」的預測力最佳，其解釋量為 23.3%，亦即此 1 個變項能預測人際能力 23.3 % 的變異量，而「手足關係之親密關係」的解釋量則為 2.6%。

根據表 4-5-6 之多元相關係數得知，「同儕互動之正向關係」與人際能力為正相關，對整體的「人際能力」具有正面的預測功能（ β 之估計值=0.521），「手足關係之親密關係」與人際能力為正相關，對整體的「人際能力」具有正

面的預測功能（ β 之估計值=0.180），且各變項 F 值均為*** $p<.001$ ，預測力達非常顯著。因此，若要以此二變項預測人際能力，其多元迴歸方程式為：

人際能力 = 0.560 + 0.521 * 同儕互動之正向關係 + 0.180 * 手足關係親密關係

由此方程式來看，臺北市國中生「同儕互動之正向關係」、「手足關係之親密關係」愈好，人際能力的展現程度隨之增高。

表 4-5-6

人際能力之逐步多元迴歸係數表

變數	β 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
(常數)	.560	.150		3.740
同儕互動之正向關係	.521	.035	.426	14.910
手足關係之親密關係	.180	.030	.169	5.928

*** $p<.001$ ；** $P<.01$

肆、手足關係和同儕互動及各構面與「概念能力」的迴歸分析

由表 4-5-7 可以發現，在以手足關係和同儕互動及各構面所形成的預測變項中，有 3 個變項可以顯著預測概念能力，即是「同儕互動之正向關係」、「手足關係之親密關係」和「手足關係之競爭關係」（ $F=90.615$ ， $p<.001$ ）。

表 4-5-7

手足關係和同儕互動及其各構面對概念能力之迴歸分析摘要表

選出變項的順序	多元相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	決定係數增加量	F 值
同儕互動之 正向關係	.481	.232	.232	308.245***
手足關係之 親密關係	.499	.249	.018	168.664***
手足關係之 競爭關係	.503	.253	.004	115.381***

***p<.001

在解釋力大小的預測部份，預測變項以「同儕互動之正向關係」的預測力最佳，其解釋量為 23.2%，亦即此 1 個變項能預測概念能力 23.2 % 的變異量，而「親密關係」的解釋量則為 1.8%，「競爭關係」的解釋量則為 0.4%。

根據表 4-4-8 之多元相關係數得知，「同儕互動之正向關係」與概念能力為正相關，「概念能力」具有正面的預測功能（ β 之估計值=0.468），「手足關係之親密關係」與概念能力為正相關，對整體的「概念能力」具有正面的預測功能（ β 之估計值=0.154），「手足關係之競爭關係」則為負相關，具負面的預測功能（ β 之估計值=-0.057），且各變項 F 值均為***p<.001，預測力達非常顯著。因此，若要以此三變項預測概念能力，其多元迴歸方程式為：

概念能力 = 1.181 + 0.468 * 同儕互動之正向關係 + 0.154 * 手足關係之親密關係 - 0.057 * 手足關係之競爭關係。

由此方程式來看，臺北市國中生「同儕互動之正向關係」和「手足關係之

親密關係」愈好，概念能力隨之增高，而「手足關係之競爭關係」愈低，概念能力愈好。

表 4-5-8

概念能力之逐步多元迴歸係數表

變數	β 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
(常數)	1.181	.143		8.289***
正向關係	.468	.031	.429	14.887***
親密關係	.154	.029	.162	5.391***
競爭關係	-.057	.025	-.066	-2.316*

*** $p < .001$ ；** $P < .01$

伍、綜合討論

由以上多元迴歸預測變項可知，同儕互動之正向關係及手足關係之親密關係最能有效預測領導才能發展，這兩個構面可預測臺北市國中生領導才能發展，尤其是同儕互動之正向關係可預測臺北市國中生領導才能發展變異量達 33.9%。驗證假設 H10 手足關係及同儕互動能預測領導才能發展。



第五章 結論與建議

第一節 結論

針對本研究之目的、待答問題，將研究發現整理如下：

壹、臺北市國中生手足關係、同儕互動與領導才能發展現況

一、臺北市國中生手足關係「親密」多於「競爭」。

本研究結果顯示，臺北市國中生的手足關係親密多於競爭，但兩者在手足關係並存；整體來說，手足關係仍屬良好。

二、臺北市國中生同儕互動「正向」多於「負向」。

本研究結果顯示，臺北市國中生同儕互動正向關係明顯高於負向關係。整體來說，臺北市國中生同儕互動良好。無論是心理學、社會學研究發現或觀察教學現場，處於青少年期的國中生十分積極維護同儕關係，展現正向行為以增進友誼品質。

三、臺北市國中生領導才能發展「領導特質」高於「概念能力」及「人際能力」

本研究結果顯示，臺北市國中生領導才能發展良好，其中「領導特質」之發展高於「概念能力」及「人際能力」。

就自我發展至能力展現而言，若能引導國中生將知覺良好之領導特質及概念能力，透過溝通技巧、促進合作、衝突處理等人際能力的學習或提升來好好發揮，必能增進國中生領導才能發展。

貳、不同背景變項的臺北市國中生在手足關係、同儕互動與領導才能發展之差異

本研究分析性別、就讀年級、家中子女數、排行等四個不同背景變項，對手足關係、同儕互動及領導才能發展有無影響，研究發現如下：

一、性別

- (一)不同性別的臺北市國中生在整體手足關係上沒有顯著差異。
- (二)臺北市國中女生在整體同儕互動及正向關係均顯著優於男生。
- (三)臺北市國中男生在同儕互動之負向關係顯著高於臺北市國中女生。
- (四)臺北市國中女生在領導才能發展之領導特質，顯著優於男生，而概念能力、人際能力，則無顯著差異。

二、年級

- (一)不同年級的臺北市國中生在手足關係上沒有顯著差異。
- (二)七年級臺北市國中生在整體同儕互動顯著高於八、九年級。
- (三)八年級臺北市國中生在同儕互動之負向關係顯著高於七年級。
- (四)九年級臺北市國中生在同儕互動之負向關係顯著高於七、八年級。
- (五)不同年級的臺北市國中生在領導才能發展沒有顯著差異。

三、家中子女數

不同家中子女數的臺北市國中生在手足關係、同儕互動及領導才能發展均無顯著差異。

四、排行

- (一)排行最小的么子/么女在整體手足關係及親密關係顯著高於排行最大的長子/長女。
 - (二)排行最大的長子女在手足的競爭關係顯著高於排行最小的么子女。
 - (三)有手足的臺北市國中生在同儕的負向關係顯著高於獨生子女。
- 綜合來說，在「手足關係」方面，排行最小的么子女比起排行最大的長子

女更願意發展親密的手足關係。然而長子女卻比么子女更有競爭感，競爭的目的可能是父母的注意或認同、手足間的權力或地位等。在「同儕關係」方面，臺北市國中女生在正向關係顯著高於男生。在同儕互動的負向關係構面，研究發現，男生顯著高於女生、九年級顯著高於七、八年級、有手足的國中生顯著高於獨生子女。在「領導才能發展」方面，臺北市國中女生在領導特質顯著高於男生。

參、臺北市國中生之手足關係與同儕互動呈低度正相關。

臺北市國中生手足關係之親密關係和同儕互動之正向關係相互影響，為低度正相關。

肆、臺北市國中生之手足關係與領導才能發展呈低度正相關。

臺北市國中生之手足關係與領導才能發展呈中度正相關，相關程度依序為「領導特質」、「人際能力」、「概念能力」。

伍、臺北市國中生之同儕互動與領導才能發展呈中度正相關。

臺北市國中生之同儕互動與領導才能發展呈中度正相關，相關程度依序為「領導特質」、「人際能力」、「概念能力」。

陸、臺北市國中生同儕互動之正向關係及手足關係之親密關係能有效預測領導才能發展。

研究發現同儕互動中的正向關係對於領導才能發展最具相關性及預測力，可以在學生同儕互動上進行教育和引導。

第二節 建議

依以上研究結果，本節分別對家庭教育、學校教育以及後續研究提出建議。茲分述如下。

壹、領導才能發展從家庭的親密關係開始

研究發現手足關係與領導才能發展呈低度正相關，且不同家庭子女數之臺北市國中生，其領導才能發展無顯著差異。這表示不論手足多或少，領導才能還是可以藉由其他的人際關係而獲得充分發展。

而手足親密關係對領導才能發展是具有預測力的，且有手足之臺北市國中生在同儕負向關係顯著高於獨生子女，這表示家中子女數有 2 人以上之家庭，尤其要在手足關係上作良好的引導，增強手足之親密度，並將競爭關係轉化成一起向上提升的動力，而非敵對與計較，如此更有利於領導才能發展。良好的手足關係，在學習成效上有較高的成就、教育成就也較高，其中也包含了領導才能發展。

研究顯示么子女在手足親密關係顯著高於長子女。長子女在手足競爭關係顯著高於么子女。這顯示每個家庭在第二個子女出生起，要對原本獨佔父母愛的長子女進行良好的引導，提高手足間的親密依附，降低不利於手足關係的競爭感。如此一來，有手足的國中生也更能複製良好的手足互動技能至同儕互動上。

貳、領導才能發展在學校教育獲得充分發展

研究發現，國中女生在同儕正向關係顯著高於國中男生，男生在同儕負向關係顯著高於國中女生。可知女生較男生更渴望親近、同盟的友誼；而男生較女生容易在肢體或言語上與同儕產生衝突。有鑑於性別的不同之於國中生領導

才能發展有顯著差異，而這差異的來源係以同儕關係為最重要因素，因此，不論是教師班級經營、學校校本課程或學生領導才能發展的活動設計上，宜加強團隊合作，製造正向同儕互動機會，並注意性別議題。本研究也適度推測，在國中階段，女生可以利用比較積極正向的同儕關係，經營與培養自我領導能力；另一方面，國中男生可以藉由改善與同儕的關係，嘗試發展領導才能。而教師在學生同儕互動上，針對男女生要給予不同的關注點及引導。

雖然特殊教育法及身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法有明確的領導能力資賦優異鑑定基準，但由表 5-2-1 資優班學校一覽表可知臺北市各教育階段皆未設置特殊班級，而是希望學校將領導學習融入一般學校課程中。因此，強化綜合活動領域、童軍團、社團活動等群性教育課程的內涵，引導良性正向的同儕互動，是提升領導才能發展的途徑。另外，臺北市國中各校在彈性節數的安排仍以考科如國文、數學為主要設計主題，盼新課綱上路後，由於彈性學習課程節數及相關規定的改變，能促成學校研發領導才能課程方案，在彈性節數實施。

表 5-2-1

臺北市 103 學年度資優教育國中實施類別與設有資優班學校一覽表

類別 階段	一般智能 及學術性向	藝術才能			創造、領導 及其他
		音樂	美術	舞蹈	
國中	國文：重慶 英語：永吉、麗山、萬芳 數理：民生、敦化、螢橋 龍山、民權、蘭雅 北投、忠孝	仁愛 南門 師附	金華 古亭 五常 百齡	雙園 北安	各教育階段皆未設置特殊班級，均融入一般學校課程、團體活動課程、社團或學會中學習研究。

資料來源：臺北市政府教育局

除了期待未來彈性課程的規劃，檢視國中現行課綱，無論是綜合活動領域或是重大議題中的家政教育，在談到家庭教育方面，皆較重視親職教育或親子關係。然而透過研究發現，增進手足的親密關係有助於領導才能發展，因此學校教育在進行人際互動、家庭關係、生命教育等課程，應同樣重視手足關係的探討，鼓勵學生與手足相處時，進行良好的互動，如此也能在過程中提升人際互動技巧。

參、未來研究

在少子女化的社會背景下，更應重視及培育人力資源以維社會、經濟的發展。雖然研究發現手足數與領導才能發展無顯著差異，為確認領導才能發展的要素，未來可透過更多其他變項或質性研究，深入了解領導才能發展在除了手足、同儕等平輩的人際關係之外，親子關係、師生關係等人際互動及內涵如何促進領導才能發展。

參考文獻

壹、中文部分

王文科編譯(1983)。教育研究法。高雄市：復文。

王文進(2009)。國中學生之家庭功能、領導技能與同儕關係相關之研究(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/85253171050674308795>

王釗文(2000)。單親家庭成年子女手足關係之互動情形及其互動意義之建構(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

牛玉珍(1996)。同儕團體的影響過程及同儕壓力之處理。台灣教育，546，43-45。

行政院內政部(2014)。內政部統計年報：育齡婦女生育率【Office Excel 版】。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm>

李世昌(2000)。同儕對休閒活動影響之研究-以開南工商專科學校為例(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。

李杰禧(2000)。藝術教育治療的實施對國小中年級學童自我概念與同儕關係之影響：一位國小導師的教學行動研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。

李敦仁、余民寧(2005)。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例。台灣教育社會學研究，5(2)，1-47。

李貴貞(2008)。小一學生同儕關係發展狀況及其相關因素之研究：以一個台北市國民小學的班級為例(未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。

李芸霽(2009)。特殊兒童之年長手足的手足關係與同儕關係之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，臺南市。

呂祝義(2001)。青少年次級文化與同儕行為關係之研究—偏遠離島與都市地區青少年之比較，澎技學報，4，33-58。

- 吳明隆 (2003)。SPSS 統計運用學習實務－問卷分析與應用統計。臺北市：知城數位。
- 吳治勳 (2003)。青少年同儕關係的評估及其特性之探討：以憂鬱傾向與壓力歷程特性為指標 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 吳昆壽 (譯) (2014)。領導才能：理論與實務 (原作者：Peter G. Northouse)。臺北市：華騰。(原著出版年：1997)
- 吳雅雯 (2006)。智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學教育研究所碩士論文，台東市。
- 何金樺 (2003)。治療取向的班級藝術活動對國小學童情緒經驗、同儕關係與師生關係之輔導效果 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 林世欣 (2000)。國中學生自我概念與同儕關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 林秀治 (2010)。國中學生同儕關係與道德判斷之相關研究 (碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林鉦琴、賴鳳儀、邱建璋 (2004)。組織內同儕關係類型、形成歷程、及其互動內容之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 林曉君 (2007)。非營利組織領導者領導歷程與轉化學習之研究－以慈濟基金會為例 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林芳韻 (2008)。中學資優生家人互動壓力與因應策略之研究 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/44579678537411205712>
- 林雅琪 (2011)。探索教育活動方案對國中資優生創造力、領導才能之成效研究 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/527797230434284347>

- 林妍均 (2014)。國中生知覺家庭關係、親師關係、同儕關係與班級生活幸福感之關係 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/91339069949959339514>
- 林佩蓉 (2014)。臺北市國小高年級學童親子互動關係、手足關係與同儕關係之研究 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/07199180762063997952>
- 周美志 (2010)。國中生情緒智力、領導才能與創造力的差異與相關研究 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/93410723407941905652>
- 卓旻怡 (1999)。青少年運動能力與同儕關係發展之探討。中華體育，13 (3)，52-59。
- 洪光遠 (1992)。組織領導。臺北：桂冠。
- 柯華葳 (1994)。遊玩、遊戲與同儕。發展心理學。臺北市：心理。
- 涂筱姍 (2006)。「資優生手足」手足關係之研究 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/72232360029482796553>
- 徐偉閔 (2010)。運動員同儕領導行為測量之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 馬湘苓 (2011)。幼兒手足關係品質、喜愛程度與手足衝突之關係研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 孫瑞真 (2012)。台灣高中職青少年認同發展與親子關係 (碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/64413709106949311487>
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張春興 (1993)。現代心理學 (二版)。臺北市：東華。
- 張嘉倫 (2009)。母親對手足衝突的處理策略、手足關係與幼兒同儕互動行為之關係 (碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

- 張麗鵬（2003）。媒體閱聽、同儕關係與少年偏差行為相關性之研究：以南投地區為例。**犯罪學期刊**，6（2），217-250。
- 張鐘文（2009）。國小資優生與其家長、手足互動關係之研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/41827264380833916072>
- 張凌芳（2011）。台北市青少年領導才能內涵之認知及領導才能發展之研究（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 張華甄（2012）。淺談青少年與家人的親密關係。**家庭教育雙月刊**，36，6-15。
- 陳彰儀（1995）。**組織心理學**。臺北：心理。
- 陳膺宇（1998）。通識教育對軍校政治教育再造之啟思。載於政治作戰學院（主編），**軍隊政治教育學術研討會論文集**（143-189 頁）。臺北市：政戰學院。
- 陳厚仁（2004）。國小六年級被同儕忽視學童之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳俐穎（2013）。手足競爭經驗者的人際衝突因應研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/97898865535481910964>
- 陳律伊（2014）。以教養態度、婚姻衝突與手足關係探討國中生的霸凌行為—以台中市為例（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/89039436345526347972>
- 郭淑玲（2004）。台灣現行融合教育國中普通生與身心障礙生同儕關係之探討（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 教育大辭書編纂委員會（2000）。**教育大辭書**。臺北市：文景。
- 教育部（2011）。**中華民國教育報告書：黃金十年、百年樹人**。臺北市：作者。
- 許秋嬉（2014）。我國海軍艦艇軍官工作適應、家庭關係與工作投入之研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndlttd/03636044658769374558>
- 黃朗文（2000）。手足結構與家庭資源。**第三屆家庭與社會資源分配學術研討會**，中研院中山人文社會科學研究所。

- 黃貴連（2011）。中部地區國中學生人格特質與領導技能之相關研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/89954160734421365391>
- 楊錦雲（2005）。國中學生父母管教態度、同儕關係與解釋風格關係之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 臺北市政府教育局（2014）。重要教育統計資訊：各級學校學生數【Adobe Reader 版】。取自 <http://www.doe.gov.taipei/public/Attachment/512291532811.pdf>
- 廖清碧、陳珠璋等（2000）。陪伴孩子快活地成長第二冊【Adobe Reader 版】。取自 <http://health.gov.taipei/Portals/0/%E6%96%87%E5%AE%A3%E5%87%BA%E7%89%88%E5%93%81/%E6%89%8B%E5%86%8A/20058291052212.pdf>
- 鄭伯璫、周麗芳、樊景立（2000）。家長式領導：三元模式的建構與測量。本土心理學研究，14，3-64。
- 鄭聖敏（2006）。中學生領導才能內涵建構及相關因素之研究（博士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/83126428978818554071>
- 鄭政宗、張君如、曾雅秀（2008）。青少年同儕關係、知覺風險、水域運動態度及水域運動參與之研究：以澎湖地區為例。朝陽學報，13，175-204。
- 鄭珮秀（2013）。青少年的親子關係與父母教養差異對手足關係之影響（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/14011839376107719930>
- 蔡孟辰（2009）。少子化現象中家庭教養方式對國小低年級教師班級經營之影響（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 蔡紋娟（2013）。國中生幽默感、手足關係與同儕關係之相關研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/36980918463329688262>
- 蔡嘉偉（2014）。國中學術性向資優生父母教養方式與領導才能關係及其相關因素之研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/18188327711164823711>

盧靖渝（2008）。國中生領導者角色知覺與領導技能關係之研究-以中部四縣市為例（碩士論文）。取自

<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/03916836756362835934>

薛家琪（2011）。隔宿露營活動對國中生領導才能影響之研究—以新北市某中學為例（碩士論文）。取自

<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/41889450789050441851>

顏妙桂（譯）（2002）。休閒活動規劃與管理（原作者：Christopher R. Edginton 等著）。臺北市：桂魯。（原著出版年：2003）

羅怡華（2007）。獨生子女與非獨生子女分享行為與同儕互動之比較（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中縣。

蘇秋碧（1999）。國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院，臺中市。



貳、英文部分

- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., and Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press; Collier Macmillan.
- Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Beishline, J. R. (1950). *Military Management for National Defense*. NY: Prentice-Hall.
- Benjamin, L., and Flynn, F. J. (2006). Leadership style and regulatory mode: Value from fit? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(2), 216-230.
- Bennis, W. G. (2009). *On Becoming a Leader*. Basic Books.
- Berk, L.E. (1997). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berndt, T. J. (1989). Effect of prior knowledge and experience and phase of the course process on consumer decision processes. *Journal of Consumer Research*, 7, 234-248.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson.
- Dorfman, P. W. (1996). International and cross-cultural leadership research. In B. J. Punnett & O. Shanker (Eds.), *Handbook for International Management Research* (pp. 267-349). Cambridge, MA: Blackwell.
- Drath, W. H., and Palus, C. J. (1994). *Making Common Sense: Leadership as Meaning-Making in a Community of Practice*. NC: Center for Creative Leadership.

- Emmerich, M. (1983). Training tomorrow's leaders today. *Educational Leadership*, 40(6), 64-65.
- Erikson, E. H., and Erikson, J. M. (1998). *The Life Cycle Completed* (extended version). WW Norton & Company.
- Erwin, P. (2003). *Friendship in Childhood and Adolescence*. Routledge.
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., and Levin, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4, 19-31.
- Feldhusen, J. F., and Kennedy, D. M. (1988). Preparing gifted youth for leadership roles in a rapidly changing society. *Roeper Review*, 10(4), 226-230.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. NY: McGraw-Hill Book Company.
- Foster, W. (1981). Leadership: a conceptual framework for recognizing and educating. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 17-25.
- Gardner, W. L., and Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: a dramaturgical perspective. *Academy of Management Review*, 23(1), 32-58.
- Goetting, A. (1986). The developmental tasks of siblingship over the life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 48(4), 703-714.
- Gordon, T. (1955). *Group-Centered Leadership: A Way of Releasing the Creative Power of Groups*. Oxford, England: Houghton, Mifflin Co
- Gray, J. W., & Pfeiffer, A. L. (1987). *Skills for Leaders*. VA: National Association of Secondary School Principals.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.

- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hensel, N., and Franklin, C. (1983). Developing emergent leadership skills in elementary and junior high students. *Roeper Review*, 5(4), 33-35.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., and Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Management*, 4(4), 418-428.
- Houghton, J. D., and Yoho, S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: when should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 65-83.
- House, R. J. (1977). *A 1976 Theory of Charismatic Leadership*. Faculty of Management Studies, University of Toronto.
- House, R. J., and Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal Theory of Leadership* (No. TR-75-67). Washington University Seattle Department of Psychology.
- House, R. J., Filley, A. C., and Gujarati, D. N. (1971). Leadership style, hierarchical influence, and the satisfaction of subordinate role expectations: a test of Likert's influence proposition. *Journal of Applied Psychology*, 55(5), 422-432.
- Kane, J. S., and Lawler, E. E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin*, 85(3), 555-586.
- Karnes, F. A., and D'Ilio, V. R. (1989). Student leaders' and their parents' perceptions of the home environment. *Gifted Child Quarterly*, 33(4), 165-168.
- Karnes, F. A., and Meriweather, S. (1989). Developing and implementing a plan for leadership: An integral component for success as a leader. *Roeper Review*, 11(4), 214-217.

- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 277-292). Amsterdam: Kluwer.
- Lair, J. (1984). Change induction groups, group psychotherapy, integrity groups, peer counseling. *Encyclopedia of Psychology*, 1(2), 493-494.
- Leatt, D. J. (1987). Developing student leaders: exemplary school activity programs. *OSSC Bulletin*, 31(4), 1-38.
- Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Newman, P. R. (1982). The peer group. In B.B. Wolman (Ed), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 526-537). Prentice Hall, New Jersey.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and Practice*. Sage publications.
- Ogurlu, Ü., and Emir, S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242.
- Parker, J. G., and Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Rauch, C.F., and Behling, O. (1984). Functionalism: basis for an alternate approach to the study of leadership. In J.G. Hunt, D.M. Hosking, C.A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and Managers: International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership* (pp. 45-62). Elmsford, NY: Pergamon Press
- Redding, S. G. (1990). *The Spirit of Chinese Capitalism*. Walter de Gruyter.

- Richards, D., and Engle, S. (1986). After the vision: suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. Adams (Ed.), *Transforming Leadership: From Vision to Results* (pp.199- 214). Alexandria, VA: Miles River Press.
- Robbins, S. P., and Judge, T. (2007). *Essentials of Organizational Behavior*. N.Y.: Prentice Hall.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 621-700).New York: Wiley.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Leadership and Culture*. Jossey-Bass, San Francisco
- Silin, R. H. (1976). *Leadership and Values: The Organization of Large-Scale Taiwanese Enterprises*. Harvard University Asia Center.
- Smith, A. L., Balaguer, and Duda, J. L., (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24, 1315-1327.
- Stiles, D. A. (1986). Leadership training for high school girls: An intervention at one school. *Journal of Counseling & Development*, 65(4), 211-212.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. NY: Free Press.

- Ullrich-French, S., and Smith, A. L. (2006). Perceptions of relationship with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 193-214.
- Ullrich-French, S., and Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 87-95.
- Van Fleet, D. D., and Yuki, G. A. (1986). A Century of leadership research. In *Academy of Management Proceedings* (pp. 12-23). Academy of Management.
- Van Knippenberg, D., Van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self, and identity: a review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 825-856.
- Vardiman, P. D., Houghton, J. D., and Jinkerson, D. L. (2006). Environmental leadership development: Toward a contextual model of leader selection and effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2), 93-105.
- Washburn, J. M., and Hammond, J. M. (1982). Student leadership camp for improving school climate. *Educational Leadership*, 39(7), 518-20.
- Weiss, H. M., and Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18(1), 1-74.
- Weiss, M. R., and Smith, A. L. (1999). Quality of youth sport friendship: measurement development and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 145-166.
- Weiss, M. R., and Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 177-191.

- Westwood, R. (1997). Harmony and patriarchy: the cultural basis for paternalistic headship' among the overseas Chinese. *Organization studies*, 18(3), 445-480.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle Creek, N.J.7 Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., and Marks, M. A. (2002). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.



附錄

一、預試問卷

親愛的同學，您好：

本問卷的目的是想要知道你對手足與同儕間互動情形的看法，以及在領導才能方面的發展情形，絕對不是考試！答案沒有對錯或好壞之分，請你依據實際經驗與感受作答。

你所填寫的資料，只作為研究資料分析使用，絕對保密，請你放心、認真、誠實的回答，謝謝你幫忙完成問卷！。

祝福你 學業順利 心想事成

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系活動領導在職專班

指導教授：林安邦 博士

研究生：林書伶 敬上

中華民國一〇四年十一月

第一部分：基本資料

請同學在下列個題目中，選擇適合你的真實情況，在 ☐ 內打「✓」，
每題都要回答喔！謝謝你。

一、性別：☐ (1)男 ☐ (2)女

二、就讀年級：☐ (1)七年級 ☐ (2)八年級 ☐ (3)九年級

三、就讀學校所在行政區：

☐ (1)東區 (☐ 內湖區 ☐ 南港區 ☐ 松山區 ☐ 信義區)

☐ (2)西區 (☐ 中正區 ☐ 萬華區 ☐ 中山區 ☐ 大同區)

☐ (3)南區 (☐ 大安區 ☐ 文山區)

☐ (4)北區 (☐ 士林區 ☐ 北投區)

四、請問你(妳)家中共有幾個小孩?(包括你(妳)自己)

☐ (1)一個 ☐ (2)二個 ☐ (3)三個 ☐ (4)四個 ☐ (5)其他(個)

五、請問你(妳)在兄弟姊妹中，排行第幾?

☐ (1)無兄弟姊妹 (獨生子女)

☐ (2)最大 (長子或長女)

☐ (3)中間 (中間子女)

☐ (4)最小 (老么)

請翻頁繼續作答

第二部分：手足關係問卷

手足關係指的是你和兄弟姊妹的關係。如果你是獨生子女，請直接跳到第三部分作答。

		非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
1.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)會彼此為對方著想，做有利於彼此的事	☐	☐	☐	☐	☐
2.	我覺得當(兄)(弟)(姊)(妹)遇到問題無法解決時，我都會盡量幫助他	☐	☐	☐	☐	☐
3.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)都很珍惜對方	☐	☐	☐	☐	☐
4.	有些事情，我只會跟(兄)(弟)(姊)(妹)說，不會讓其他人知道	☐	☐	☐	☐	☐
5.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)經常會為了小事鬧脾氣或吵架	☐	☐	☐	☐	☐
6.	我經常與(兄)(弟)(姊)(妹)分享我的學校生活	☐	☐	☐	☐	☐
7.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)有共同的興趣	☐	☐	☐	☐	☐
8.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)彼此敵視，有時會挑對方毛病	☐	☐	☐	☐	☐
9.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)爭東西都很強勢	☐	☐	☐	☐	☐
10.	我常常注意到：家中長輩更重視(兄)(弟)(姊)(妹)，比較忽略我的存在	☐	☐	☐	☐	☐
11.	我和(兄)(弟)(姊)(妹)時常會在某方面想勝過對方	☐	☐	☐	☐	☐
12.	在某方面輸給(兄)(弟)(姊)(妹)時，我會設法在其他方面贏回來	☐	☐	☐	☐	☐

請翻頁繼續作答

第三部分：同儕互動問卷

請依照日常生活中和同學的相處情況回答。

		非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
1.	當學校生活或學習中遇到挫折時，我和同學會彼此幫忙	☐	☐	☐	☐	☐
2.	我常和同學分工合作完成該做的事	☐	☐	☐	☐	☐
3.	下課時間時，我能自在的與同學聊天或玩在一起	☐	☐	☐	☐	☐
4.	我和同學從事相同的休閒活動	☐	☐	☐	☐	☐
5.	我常常樂意協助或包容團隊中貢獻度很低的同學	☐	☐	☐	☐	☐
6.	我和同學彼此傾吐心事或煩惱	☐	☐	☐	☐	☐
7.	同學受了委屈時，我能安慰他、支持他	☐	☐	☐	☐	☐
8.	班上作舉手投票時，我會企圖影響某人和我選一樣的	☐	☐	☐	☐	☐
9.	我常要求同學幫我做事(拿東西或買東西等)	☐	☐	☐	☐	☐
10.	同學跟我討厭的人有互動時，我會表現出不開心	☐	☐	☐	☐	☐
11.	我很會在口頭或肢體上揶揄或作弄同學	☐	☐	☐	☐	☐
12.	不論是課業、運動、才藝，還是其他表現，我都擔心輸給同學	☐	☐	☐	☐	☐
13.	在班上，我習慣遠離同學	☐	☐	☐	☐	☐

請翻頁繼續作答

第四部分：領導才能發展問卷

希望透過下列選項了解你在團隊中的領導經驗或看法。請在閱讀問題後，選取一個最符合你的答案。

	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
1. 我是守信用、能實現承諾的人	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我在團隊中是合群、好相處的	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我喜歡等待班上其他人來解決問題，這樣我就不用煩惱	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我常常積極參與團隊事務，樂在其中	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我是負責任的	☐	☐	☐	☐	☐
6.. 我是具有說服力的	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我有自信能把被分派的工作執行的很好	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我有能力在團隊中帶領討論	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我有能力管理同學、指揮同學	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我有能力幫助同學在討論或工作時和平相處	☐	☐	☐	☐	☐
11. 當同學在討論上僵持住時，我有能力疏通	☐	☐	☐	☐	☐
12. 我會仔細聽那些與我意見不合的人的想法	☐	☐	☐	☐	☐
13. 我可以察覺團隊工作的時候，是否有同學不開 心，即便他沒有說	☐	☐	☐	☐	☐
14. 同學喜歡推派我帶頭負責某些工作	☐	☐	☐	☐	☐
15. 我能促進團隊在期限內完成該做的事	☐	☐	☐	☐	☐
16. 我可以適當的把任務分配給團隊每個人	☐	☐	☐	☐	☐
17. 我可以在做決定前明瞭事情的情況與癥結	☐	☐	☐	☐	☐
18. 我能夠在重要關頭做出正確決定	☐	☐	☐	☐	☐
19. 當事情不如預期，我常能想出其他解決方法	☐	☐	☐	☐	☐
20. 我可以主動發現團隊的潛在問題，並予以改進	☐	☐	☐	☐	☐
21. 我可以預測同學的工作表現，而且通常神準	☐	☐	☐	☐	☐

謝謝你的填答

二、正式問卷

親愛的同學，您好：

本問卷是想要知道你對手足與同儕間互動情形的看法，以及在領導才能方面的發展情形，絕對不是考試！答案沒有對錯或好壞之分，請你**依據實際經驗與感受作答**。

你所填寫的資料，只作為研究資料分析使用，絕對保密，請你放心、認真、誠實的回答，謝謝你幫忙完成問卷！。

祝福你 學業順利 心想事成

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系活動領導在職專班

指導教授：林安邦 博士

研究生：林書伶 敬上

中華民國一〇四年十一月

第一部分：基本資料

請同學在下列題目中，選擇適合你的真實情況，在 ☐ 內打「✓」，每題都要回答喔！謝謝你。

一、性別：☐ (1)男 ☐ (2)女

二、就讀年級：☐ (1)七年級 ☐ (2)八年級 ☐ (3)九年級

三、請問你(妳)家中共有幾個小孩？(包括你(妳)自己)

☐ (1) 一個 ☐ (2)二個 ☐ (3)三個 ☐ (4)四個 ☐ (5)其他(____個)

四、請問你(妳)在兄弟姊妹中，排行第幾？

☐ (1)無兄弟姊妹（獨生子女）

☐ (2)最大

☐ (3)中間（有兄姊，有弟妹）

☐ (4)最小（有兄姊，無弟妹）

♥ 請翻頁繼續作答 ♥

第二部分：手足關係問卷

手足關係指的是你和兄弟姊妹的關係。如果你是獨生子女，請直接跳到第三部分作答。

	非 常 符 合	符 合	普 通	不 符 合	非 常 不 符 合
1. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)會彼此為對方著想，做有利於彼此的事	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我覺得當(兄)(弟)(姊)(妹)遇到問題無法解決時，我都會盡量幫助他	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)都很珍惜對方	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)經常會為了小事鬧脾氣或吵架	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我經常與(兄)(弟)(姊)(妹)分享我的學校生活	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)彼此敵視，有時會挑對方毛病	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)在爭東西時，態度都很強勢	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我和(兄)(弟)(姊)(妹)時常會在某方面想勝過對方	☐	☐	☐	☐	☐

♥ 請翻頁繼續作答 ♥

第三部分：同儕互動問卷

請依照你在日常生活中和同學的相處情況回答。

		非 常 符 合	符 合	普 通	不 符 合	非 常 不 符 合
1.	當學校生活或學習中遇到挫折時，我和同學會彼此幫忙	☐	☐	☐	☐	☐
2.	我常和同學分工合作完成該做的事	☐	☐	☐	☐	☐
3.	下課時間時，我能自在的與同學聊天或玩在一起	☐	☐	☐	☐	☐
4.	平常我和同學一起進行休閒活動 (如：打球、逛街、FB、電動、Line...等等)	☐	☐	☐	☐	☐
5.	我和同學彼此傾吐心事或煩惱	☐	☐	☐	☐	☐
6.	同學受了委屈時，我能安慰他、支持他	☐	☐	☐	☐	☐
7.	我常要求同學幫我做事(拿東西或買東西等)	☐	☐	☐	☐	☐
8.	同學跟我討厭的人有互動時，我會表現出不開心	☐	☐	☐	☐	☐
9.	我很會在口頭或肢體上揶揄或捉弄同學	☐	☐	☐	☐	☐
10.	班上在舉手投票時，我會企圖影響某人和我選一樣的	☐	☐	☐	☐	☐

♥ 請翻頁繼續作答 ♥

第四部分：領導才能發展問卷

請依照你在團隊中的領導經驗或看法作答。

	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
1. 我是守信用、能實現承諾的人	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我在團隊中是合群、好相處的	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我常常積極參與團隊事務，樂在其中	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我是負責任的	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我有能力在團隊中帶領討論	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我可以判斷同學能力，並且適當的分配工作	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我有能力管理、指揮同學	☐	☐	☐	☐	☐
8. 同學喜歡推派我帶頭負責進行某些工作	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我可以在做決定前，明瞭事情的情況與癥結	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我能夠在重要關頭做出正確決定	☐	☐	☐	☐	☐
11. 當事情不如預期，我常能想出其他解決方法	☐	☐	☐	☐	☐
12. 我可以主動發現團隊的潛在問題，並予以改進	☐	☐	☐	☐	☐
13. 我可以預測同學的工作表現，而且通常神準	☐	☐	☐	☐	☐

♥ 非常~非常~非常感謝您的填答♥

♥ 拜託檢查一下是否每一題都勾了喔~♥