

目標導向對創新績效之影響－心理賦權之調節效果與知識分享之中介效果

The Impact of Goal Orientation on Creativity: The Moderating Effect of Psychological Empowerment and the Mediating Effect of Knowledge Sharing

童惠玲 Hui-Ling Tung¹

呂雅婷 Ya-Ting Lu²

摘要

本研究旨在探討目標導向(學習目標導向、趨向表現目標導向、與逃避表現目標導向)透過知識分享,而知識分享的展現進而提升了創新績效,同時探討個體的心理賦權是否調節了目標導向對知識分享的關係。研究資料透過三個不同時間點(T1 部屬評量目標導向與心理賦權;T2 部屬再評量知識分享;T3 主管評量直屬部屬的創新績效)、不同來源的配對方式,抽樣來自 36 所國民小學的正式行政組長教師,計有 206 組有效配對資料。本研究採用階層式迴歸分析,研究結果顯示:學習目標導向對創新績效具有顯著的正向關聯,逃避目標導向對創新績效具有顯著的負向關聯。知識分享在學習目標導向對創新績效具有部分中介效果。心理賦權對學習目標導向、趨向表現目標導向與知識分享之關聯具有顯著的調節效果,且在個體具備高心理賦權評估的情況下,此關聯會增強。

關鍵字: 目標導向、知識分享、心理賦權、創新績效

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationships between goal orientation (including learning goal orientation, approach performance goal orientation and avoidance performance goal orientation), knowledge sharing, and creativity; in addition, we examined the moderating effect of members' psychological empowerment on the relationship between goal orientation and knowledge sharing. To enhance the clarity of the causal relationship among variables of the present study, questionnaires were distributed at two time points. We conducted a survey among formal administration teacher in Taiwan elementary school by structured questionnaires. A total of 206 participants in 36 elementary school returned valid responses for further analysis. Hierarchical regression analysis showed that learning goal orientation were

¹ 大葉大學人資公關暨公共關係學系助理教授(聯絡地址:510 彰化縣大村鄉學府路 168 號,聯絡電話:04-8375369 轉 3077, E-mail: huiling7@mail.dyu.edu.tw)。

² 新竹市明富國小教師。

positively associated with creativity, approach performance goal orientation were negative associated with creativity. Knowledge sharing partially mediated the relationship between learning goal orientation and creativity. The moderating effect was found in the relationship between learning goal orientation, approach performance goal orientation and knowledge sharing that was moderated by psychological empowerment, furthermore, the relationship was strengthen as member's ability of psychological empowerment was high.

Keywords: goal orientation, knowledge sharing, psychological empowerment, creativity

壹、前言

目標導向理論已日益受到組織的重視，在員工績效的相關文獻中成為研究焦點（蔡啟通，2011；Hirst, Van Knippenberg & Zhou, 2009；Gong, Kim, Lee & Zhu, 2013）。強調員工在成就情境中所存在追求目標的差異，因行為過程中，個人設定的目標不同，而採取不同的策略(Dweck, 1986)。目標導向可分為學習目標導向 (learning goal orientation)、表現目標導向 (performance goal orientation)與逃避表現目標導向 (avoidance goal orientation)。目標導向與工作績效之間的影响，會因不同的目標導向者，而有不同的績效結果。學習目標導向對員工工作績效有正面影響(Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Farr, Hofmann, & Ringenbach, 1993; Phillips & Gully, 1997; VandeWalle, Brown, Cron, & Slocum, 1999)；趨向表現目標導向的研究結果就較為分歧，在 Bell and Kozlowski (2002)的研究中發現趨向表現目標導向與績效間的負向關係，而有些研究發現趨向表現目標導向與績效無顯著相關(Button et al., 1996; Kozlowski, Gully, Brown, Salas, Smith, & Nason, 2001; VandeWalle et al., 1999)；逃避表現目標導向則與績效間成負面影響（陳嵩，2014）。在 Pintrich(2000b)的文獻回顧中，稱這種三向度目標導向（學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向）的研究為修正目標理論(revised goal theory)。處在知識經濟時代，創新是組織競爭優勢的關鍵因子，因此創新績效自然成為組織所關注的重要績效成果（黃家齊、黃荷婷，2006）。員工的創造力是提供組織創新績效的來源(Amabile, 1996)，個人的目標導向關係到個人的學習動機及成就態度，因此與創新績效之間應有其關聯性。

雖然目標導向與創新績效的關係已有研究，但員工的創新績效並不能自動產生，組織必須建立員工在創新過程中所需要的條件，才能確保員工的創新貢獻(Cummings & Oldham, 1997)。研究顯示目標導向會透過知識分享的歷程影響員工創新績效(Gong, Kim, Lee, & Zhu, 2013)，也就是說，目標導向除了因員工本身不同的目標動機外，可能透過組織成員間的知識分享，進而影響其創新績效。知識分享需要不斷的腦力激盪，達到個人工作績效的發揮，員工越願意知識分享，則個人創造力越高，藉由知識互動轉換，促使彼此間相互了解與學習，進而創造出更為有效的知識過程（林鈺琴、王政智，2005）。員工透過與他人的互動和分享所擴展的知識廣度，或因此而激發的個人創造力，也應都有助於工作績效的提升。然而，組織成員目標導向特質如何透過知識分享進而影響創新績效，是有

趣但尚未被充分探討的議題，知識分享在目標導向與創新績效中是否扮演著重要的中介角色，則需進一步探究得知。

早期賦權的研究大多在探討管理實務層面所衍生的相關議題，在管理上的實行只是一種將權力下放的情況，而近期開始從心理學的角度探討賦權，將賦權的概念化擴大為心理知覺狀態與認同，並提出心理賦權的概念(psychological empowerment)。管理者需找出有效運用人力資源及激勵部屬的途徑，以提高組織的效率，賦權是其中最主要的方法(Conger & Kanungo, 1988)。而過去研究顯示，心理賦權可以提升員工內在激勵，進而提高員工對組織的承諾(Spreitzer, Kizilos, & Nason, 1997; Koberg, Boss, Senjem, & Goodman, 1999)。也就是說，心理賦權為一種內在激勵，當員工知覺外在酬償不足時，如果組織給予員工較高的內在酬償，將有助於提升員工對組織的正面態度。心理賦權可以提高內在在工作激勵，讓員工依照自己的理念和標準來判斷工作價值，對自己抱持著有足夠技能來表現良好績效的信念，並覺得能自主性的倡導和節制行動的選擇，進而影響組織的策略、行政管理和營運結果，並激勵著員工內在的自我成就(Thomas & Velthouse, 1990)。本研究推測，可能有理論上（如：有潛在干擾變數存在）、或方法上（如：研究設計的缺失）的理由，導致此一關係未獲得支持。有鑑於此，本研究將進一步延伸既有的理論模式，加入心理賦權做為干擾變數，以探討員工對心理賦權程度的不同，是否會強化或減緩目標導向與知識分享的關係。

貳、論文格式

一、目標導向與創新績效

目標導向理論(goal orientation theory)是個體成就行為與動機最重要的理論架構，它所關注的焦點並非動機的有無，而是可以解釋個體「為什麼」願意或不願意從事某項行為背後的原因(程炳林, 2003; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz et al., 2002)。Dweck(1989)指出在成就情境下，個體的成就動機或成就行為可以透過學習工作的理由或目的來解釋。因此動機會影響學習者如何獲取、移轉、使用知識與技能，其說明個體在進行工作時所偏好的解釋取向，將導致學習者採取不同的學習策略，最初的目標導向理論包含學習目標導向(learning goal orientation)與表現目標導向(performance goal orientation)兩種自我解讀偏好(Buttton et al., 1996; Dweck, 1986)。Pinrich(2000a)稱這二分法的目標導向研究為典型目標理論(normative goal theory)，學習目標導向的目的在於發展能力，並精熟工作；而表現目標導向則以展現個人能力或避免讓他人知道自己缺乏能力為目的。Buttton et al. (1996)認為學習目標導向的個人對於自身能力抱持著可以透過學習而改變的信念，個體具備學習導向將傾向採取較複雜的學習策略，偏好參與新事物、選擇具挑戰性的任務，期許在工作任務的過程中，能夠更加熟練，並學習培養新的知識與技能，來提高個人的能力(Bell & Kozlowski, 2002)。也會積極尋求他人的回饋，作為改善個人能力的參考(Janssen & Van Yperen, 2004)。相反的，表現目標導向的個人則認為自身的能力是難以改變的，不易藉由學習與觀察而增

進，傾向採取無調適反應模式(maladaptive response pattern) (黃嘉雄，黃櫻美，林淑姬，2008)。為了能獲得他人對自身能力的正面評價、或避免負面評價，表現目標導向的個人偏好選擇自己擅長的工作任務(Buttton et al., 1996)，在能力所及的範圍之內投入心力，以期有良好的工作行為(Porath & Bateman, 2006)。抱持表現目標導向者從事工作的個人解讀重點在於展現個人的優異或者避免別人的否定(程炳林，2002)。學習目標導向者較表現目標導向者更能採取適應性的學習策略，具有更高的興趣與調整效能，願意精熟、透析學習材料，對學習任務賦予較高的價值，甚至較願意與同儕交換更多有利資訊(Poortvliet, Janssen, Van Yperen & Van de Vliert, 2007)。

目標導向研究中發現，表現目標導向者既渴望獲得能力上的有利判斷、又渴望迴避不利的判斷(Dweck & Leggett, 1998)，然而「渴望獲得讚許及證實能力」與「渴望避免非難及低能力的證實」是不同的目標(陳嵩、陳光偉、林伶瑾、李佩芬，2012)，以致於過去表現導向研究未必會引發負面過程與結果(Meece, Blumenfeld and Hoyle, 1988; Archer, 1994; Wolter, Yu, & Pintrich, 1996)，也因而出現表現導向研究結果的不一致(Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997)。這可能是表現目標導向的概念混淆了趨向(approach)、逃避(avoidance)兩個動機。Urduan(1997)依據前述定義認為表現目標與學習者認知、情感及行為上關係不一致的發現或許是因為「展現能力」和「避免被當成無能力」其實是不同的向度。因為前者採表現焦點，後者持逃避焦點，依據成就動機理論，表現焦點(追求成功)對學習者的學習歷程和結果有正向的效益，但是逃避焦點(避免失敗)對學習者的學習歷程和結果卻有負面的影響(程炳林，2003)。於是表現/逃避焦點概念的加入擴展了目標理論內涵(Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997)成為三向度的目標理論：學習目標導向、趨向表現目標導向與逃避表現目標導向(Pintrich, 2000b; Urduan, 1997; Urduan, Anderman, Anderman, & Roesser, 1998)。Pintrich(2000b)在他的文獻回顧中，稱這種三向度目標導向(學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向)的研究為修正目標理論(revised goal theory)。學習目標導向者渴望透過取得新技能、精熟新情境、改善個人的能力來發展自我(Vande Walle, 1997)，偏好選擇困難的工作任務，藉由學習更多的知識、能力與技巧，以提高個人能力；趨向表現目標導向則重視個人在工作上的表現，對於份內工作相當熟悉，偏好從事自己能做好的工作，以獲得他人的高度評價(Buttton et al., 1996)，渴望表現個人的能力、並獲取能力上的有利評價；逃避表現目標導向者渴望迴避他人對其能力不足的看法，傾向迴避負面評價，避免被他人看不起(Vande Walle, 1997)。此種分類在個體目標導向以及個體創造力的研究中已被使用(Hirst et al., 2009; Hirst, Van Knippenberg, Chen, & Sacramento, 2011)，本研究延續採用這種相同類型使之與先前研究相比較，由此協助達到延伸過去研究至涵蓋更多工作層面關係之目標。

Amabile(1988)將創新的定義以個人特質、歷程，以及產品面向，作為定義的區分，創新若被定義為個體展現的特質，通常則以創新績效(creativity)作為探討的名詞。個人創新績效的產生是團隊與組織創新的起始點，也是組織能否在競爭激烈的環境中勝出的關鍵(Ven de Ven, 1986)。而創新活動是經過個體、群體及組織使用新的知識或相關共識，共同

努力而形成新產品的過程(Holt, 1983)。Amabile(1988)提出創新績效三元素理論認為人員創新績效的提升需考慮以下三個要素：領域相關技能(domain-relevant skills)、創意相關技能(creative-relevant skills)、以及工作動機(task motivation)。Scott and Bruce (1994)將組織成員創新績效分成三個階段，首先是成員認知到問題、想出解決方法；其次，成員尋求認同此想法的支持者，企圖為此新想法建立支持者的聯盟；最終，成員建立出創新的模式。West and Farr (1989)將個人創新績效定義為「將有益的創新予以生產、導入及應用於組織中任一層次的所有個人行動當中」。West and Anderson (1996)也認為創新不僅是在團隊、組織或社會中，或是應用新的流程、產品、方法提升全體的利益，而是從更廣義的方向來說，創新績效包含了員工成長、滿意度增加、團隊向心力、良好的內部溝通、生產力以及其他經濟性指標的持續提升。Kleysen and Street (2001)將創新績效定義為為了組織的獲利，個人在想法產生、引進與應用上的各種行動。創新績效為在工作領域中產生的新構想，從想法產生、推銷與實踐的行為，此行為將有助於個體、群體或組織績效(Scott & Bruce, 1994; Janssen, 2003; Zhou & George, 2001; Reuvers, Engen, Vinkenburg, & Wilson-Evered, 2008)。

Dweck (1986)指出學習目標導向者會選擇挑戰性的工作且願意承擔風險，面對障礙時會更加努力，以獲得相關技巧與知識，進而改善績效。也傾向發展新技巧，試圖了解自身工作及改善工作狀況，以達成精熟為基礎的自我參照標準(Ames, 1992)。Janssen and Yperen (2004)綜合許多目標理論觀點，認為學習目標導向者以能力做為調整基礎的理想形式，對成就的需求及高能力的期待，會使其將工作視為一種挑戰，進而提升在工作上的認知與專注使表現更為創新，說明了有學習導向的員工會有較多的創新績效表現。也就是說，學習目標導向能增強個體尋求他人回饋，遇到困難時也能保持自我效能感，勇於突破不輕言放棄，並不斷累積經驗，這些都是促成創新的重要因素。本研究據此提出下列假設：

H1-1：學習目標導向對創新績效具正向影響。

趨向表現目標導向的個體行為動機是為了表現自己的能力比他人好，而創新行為較為複雜，表現者能否選擇創新行為將會受到其他動機所影響，也因此關於此研究的結果較為分歧。VandeWalle et al. (1999)研究顯示，組織成員的趨向表現目標導向不會影響其工作努力程度；Park (1997)研究則顯示趨向表現目標導向對適應性績效行為具顯著正向影響。但在 Bell and Kozlowski(2002)研究中顯示，趨向表現目標導向與績效間呈現負向關係。以上顯示，趨向表現目標導向與創新績效的關聯需要更多的研究證明。本研究據此提出下列假設：

H1-2：趨向表現目標導向對創新績效具正向影響。

與學習目標導向者相反的逃避表現目標導向者，傾向盡量避免負面及失敗的結果，面對失敗挫折時較容易退縮，這些特質將可能使其選擇不從事創新行為(黃家齊，黃荷婷，2006)。也傾向將失敗歸因於能力的缺乏，認為能力不易改變個人特質，將困難任務視為威脅而非挑戰(Elliot & McGregor, 2001)，不願選擇困難任務，只接受簡單的工作(Dweck &

Leggett, 1988), 以致於發展無效策略或設定較低的績效目標(Payne, Youngcourt, Beaubien, 2007), 面對可能失敗時較不願付出努力, 也較沒有持續力, 並以逃避來保護其自尊(Tuckey, Brewer & Williamson, 2002)。依據理論判斷, 逃避表現目標導向者將努力視為徒勞無功, 能力才是成功的關鍵, 為了避免顯現自己的缺點, 這些行為可能阻礙創新績效的發展。本研究據此提出下列假設:

H1-3: 逃避表現目標導向對創新績效具負向影響。

二、知識分享對目標導向與創新績效間的中介效果

知識是一種流動性質的綜合, 包括經驗、價值、及資訊所組成的, 不只存在文件與儲存的系統中, 也蘊含在日常例行的工作、過程、執行與規範當中(Davenport & Prusak, 1998); 組織被視為一知識庫, 此知識庫中的知識有些是儲藏在手冊、檔案、以及機器設備等有形之實體上, 有些則是在組織成員個人身上(方世杰, 2005)。認為知識是資訊的運用或具有生產力的資訊, 需透過經驗、熟悉與學習才能察覺或了解, 經客觀分析與主觀認知所形成的, 且與「人」有密不可分的關係。資源與知識常是為不同個體所擁有, 新知識的創造往往需仰賴個體間透過彼此的社會網絡與互動, 交換所有的資源或知識並加以結合(黃家齊, 林億明, 2006)。Polanyi(1966)首先提出知識的內隱性(tacit), 並將知識分為內隱與外顯兩類。他認為「內隱知識」是屬於個人的, 保留在每個人的腦袋裡, 與特別情境有關, 同時難以將之文字化與溝通; 「外顯知識」則是可以透過形式化與系統化的語言或文字傳達的知識。Hedlund(1994)也將知識分為內隱知識與外顯知識, 而 Nonaka and Takeuchi(1995)所提出的知識螺旋理論(knowledge spiral)也是將知識分為此兩類。Lightner and Eastman (2002)則認為, 分享是讓他人「知曉」, 分享自己的知識給他人, 將其傳遞出去, 並與對方共同運用此知識, 最大的效益是使整個組織「知曉」此知識。

Senge(1997)提出「學習觀點下的知識分享」, 知識分享是互動的模式, 是一種學習。知識分享表現在一方真正願意幫助另一方嶄新的行動能力, 主要目的是藉由知識分享幫助他人學習的歷程。Sveiby(1997)認為知識分享是部門同事間對彼此的專業知識、技能、經驗、價值觀、人際網絡與工作流程的了解程度。Hendriks(1999)指出「知識分享是一種溝通的過程, 不像商品可以自由地傳遞, 在向他人學習知識時, 必須要有重建(reconstruction)的行為, 也必須具備相對的知識才能學得知識、分享知識」。而知識分享其實也是一種知識移轉(Wijnhoven, 1998), Dixon(2000)認為, 知識移轉是組織成員透過各種工具與程序, 包括知識資料庫、最佳實務研討會、科技、跨功能團隊、電子郵件與群組軟體等來進行知識分享。Davenport and Prusak(1998)指出當個體需要某一方面的專業建議時, 一般會去向知識擁有者求助, 透過知識分享, 知識提供者豐富接受者的知識, 也保留本身的知識, 使個體獲得更完善的資訊及最佳的決策。Senge(1997)將知識分享定義為協助他人發展有效行動能力之一切行為活動。員工透過和他人的互動和分享所擴展的知識廣度, 因此激發個人創造力, 也有助於工作績效的提升。因此知識分享牽涉到兩個主體: 分別是知識擁有者必須有心或願意以演講、著作、行為或其他方式來溝通知識, 以及知識需求者必須能夠以模

仿、傾聽或閱讀等方式來認知、理解這些知識。

社會認知理論認為，人可以經由觀察模仿學習來習得知識與技能，當人們認為自己擁有足夠的知識時，更可能提供有用的資訊給他人。而依據社會交換理論(social exchange theory)，在人際間交換關係中，提供者並非以眼前可能得到的利益為主要考量，而是預期接受者會以某種形式當作回饋(Blau, 1964)。因此 Tiwana(2001)詳細地將內隱知識定義為需要豐富的溝通媒介，如：人際間的互動，或師徒間的教導，才能傳導達成共識，進而知識分享，對於突發性、新問題的預測、發現、解決與創新有很大的幫助。所以我們將本研究知識分享定義為：員工將本身所擁有的內隱及外顯知識，透過書面、語言或示範等方式與他人分享，並使其他同事不僅能夠知曉，還能重複使用。

知識分享是一種動態學習的歷程，知識分享過程依其對象可分為知識擁有者與知識需求者(王誕生、徐其力，2003)。學習是主動積極建構，選擇、組織有意義的訊息，產生適當的反應，知識可以經由學習擴展，產生新的知識架構。Hendriks(1999)指出「知識分享是一種溝通的過程，知識不像商品可以自由地傳遞，向他人學習知識時，必須有重建(reconstruction)的行為，必須具備相對的知識才能學得知識、分享知識」。Capron(2001)認為知識分享包含知識是否能有效的被吸收及運用，移轉的知識是否擴散應用到其他領域，與是否具備改善的能力，而這些效果的因素，包含知識特性與吸收能力、合作結構、學習意願與信任等。

依據成就動機論，不同目標導向理論將會有不同的影響結果，學習目標導向者的重點在增進個人的能力(VandeWalle, 1997)，而知識分享將有助於員工精熟現在的能力、改善個人的能力來發展自我，因此員工愈傾向學習目標導向，愈可能展現出知識分享的行為；趨向表現目標導向者渴望證明個人能力、獲得他人的有利評價(VandeWalle, 1997)，因此愈傾向此目標導向，愈可能展現出知識分享的行為；逃避表現目標導向者即避免錯誤以及負面評價的目標，這可能阻礙團隊成員間交換資訊(Gong et al., 2013)。本研究依據上述分析提出下列假設。

H2-1：學習目標導向對知識分享具正向影響。

H2-2：趨向表現目標導向對知識分享具正向影響。

H2-3：逃避表現目標導向對知識分享具負向影響。

Davenport and Prusak(1998)認為知識分享是一種知識市場概念，買賣知識的雙方有意願進行交易，在這種情況下，就可以透過知識交換獲得好處及報酬。知識擁有者常希望塑造出「智者」的形象，他們願意與夥伴分享所擁有的知識，在知識分享時，提供者不但豐富了接受者的知識，也使本身的知識能持續保有並修正，並獲得好聲譽(李昭蓉，2012)。知識分享是創新的關鍵(Ebadi & Utterback, 1984)，創新需要不同資源的投入(Kanter, 1988)。特別是對於解決複雜問題和開發新產品以及服務的研發團隊來說，定期的、高質

量的資訊交換是不可避免的，因為它可以讓組織成員分享他們的知識，以及過往的經驗，並且交換及討論點子(Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009)。知識基礎觀點強調知識是一種能產生優勢的資源(Grant, 1996)，透過組織成員間的知識傳遞與分享，將有助於創造力的提升(Madja, Oldham, & Pratt, 2002; Chen & Lin, 2004)。Beckman(1997)認為知識是人類對資料及資訊的邏輯推理，可以提升人類的工作、決策、問題解決及學習的績效。

Tsai and Ghoshal(1998)之研究顯示組織內單位間的資源與知識交換對於產品創新有顯著影響。組織成員間的互動可說是影響彼此間知識分享及創新績效的重要因素(黃家齊、許雅婷, 2006)，知識的傳遞主要是透過人際互動的平台，亦即組織內部成員彼此的人際互動程度愈高，從群體人際網絡所傳遞出來的知識與資源的交流程度，也會相對的增加，並藉由知識與資源的獲得，以增進個人知識創新的績效與能力。Amabile(1988)認為創造力是由專業能力與創意思考能力(creative thinking)所組成的，其中，專業能力是幫助員工從事創新、思考等創造相關活動的必備條件，除了隨個體不斷學習而增長，也能藉由和他人互動的過程擴充自我知識的廣度；同時，在知識分享的過程中，也可能因為多元觀點的激盪和交互作用，而產生新穎的見解，此即為創造力的展現。知識性工作需將廣泛且多元的知識加以整合及應用，知識工作者透過和他人的互動分享，可以激發其創造力，而進一步提升工作績效。知識分享可以提升個體創造力，且創造力應用於工作中可以增進工作績效(Amabile, 1996)。資訊管理文獻表示透過知識以及點子的交換，員工可連結之前未能連結的知識及點子，或者重新合併之前所聯結之點子，並因此創造新的知識(Kogut & Zander, 1993; Nahapiet & Ghoshal, 1998)。實證研究表示，資訊以及知識的交換增加了產品創新的速度(Smith, Collins, & Clark, 2005)。因此，本研究認為知識分享與創新績效應具有密切關連性，組織成員間的知識分享將在進一步提升創新績效。依據上述分析提出下列假設。

H3：知識分享對創新績效具有正向影響

組織成員之間的知識分享是取得及創造知識的重要途徑(Bunderson & Sutcliffe, 2002a; Johnson, Hollenbeck, Humphrey, Ilgen, Jundt, & Meyer, 2006)。與知識分享有關的一個概念是學習行為，它是指一個持續的思考以及行動的過程，其特點是提出問題、尋求回饋、試驗、反應結果以及討論錯誤，或者動作所帶來的非預期結果(Edmondson, 1999)。對組織而言，強調創造力的同時，如何透過知識分享使組織內成員有吸收組織內隱知識的機會，其組織成員的知識分享扮演著重要的關鍵因素。知識分享是創新的關鍵(Ebadi & Utterback, 1984)，創新需要不同資源的投入(Kanter, 1988)，對於解決複雜問題、開發新產品以及服務的研發團隊來說，定期的、高質量的知識分享是不可少的，因為它可以讓團隊成員分享他們的知識，以及過往的經驗，並且交換及討論點子(Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009)。資訊管理文獻表示，透過知識以及點子的交換，員工可連結之前未能連結知識及點子，或者重新合併之前所聯結之點子，並因此創造新的知識(Kogut & Zander, 1993; Nahapiet & Ghoshal, 1998)。實證研究表示，資訊以及知識的交換增加了產品創新的速度(Smith et al., 2005)。

在相關的研究中，認為目標導向促進或抑制組織成員知識分享，並進一步的促進個人創造力(Gong et al., 2013)。學習目標導向者帶著能力發展的共同目標時，組織成員可能尋求知識以及向他人學習 (Bunderson & Sutcliffe, 2002; Gong & Fan, 2006)。他們同時也可能與其他組織成員分享自身的知識，因為其他組織成員可提供成為以及增強自己知識及點子的測試板(Gong et al., 2013)。目標選擇（組織所希望達成的）以及目標奮鬥（組織達成目標所使用之策略）構成組織推動過程的基礎(Chen & Kanfer, 2006)，組織成員在有助於實現目標時將會互相溝通和交換資訊(Deshon, Kozlowski, Schmidt, Milner, & Wiechmann, 2004; Weingart, 1992)。而趨向表現目標導向者可能顯得不能提升創造力，因為它專注於外界的評估，而不是在學習，但更深層的思考顯示出它其實可能促進知識分享，便能間接地加強創新績效(Gong et al., 2013)。趨向表現目標導向者為取得外界正面評論之目標，將凝聚並鼓舞組織成員共享工作相關之資訊，並保持專注及達成他們的目標(Chen & Kanfer, 2006)。一個共享的趨向表現目標導向可於組織成員間產生成果互相依賴性以及產生正面共同成果之偏好(Weldon, Jehn, & Pradhan, 1991)。研究表示這樣的目標與合作的品質是正向相關，但不限於成員間有效的溝通(Weingart, 1992; Weldon et al., 1991)。相對地，對於積極資訊處理之研究表示對共同成就之偏好，將加強知識分享(De Dreu et al., 2008)。相反的，逃避表現目標導向，即避免錯誤以及負面評價的集體目標，可能阻礙成員間知識分享。此目標是避免決策失誤以及被批評而不是積極爭取良好表現，導致了一個避免挑戰或造成錯誤風險的不確定性傾向，以及取而代之的偏好有成功機率的行為(VandeWalle, 1997)。在知識交換所涉及的風險中，尋求他人的投入，是對於其形象的風險，因此它可能被視為一個能力不足的象徵。分享自身的點子也可能帶來風險，因為其潛在的錯誤以及對於這些點子的負面反應。當成員傾向於避免風險及錯誤時，一種認為分享知識及點子是不被認可的共識將產生，而知識交換行為將因此減少(Gong et al., 2013)。依據上述分析，本研究將探討個體經由目標導向並透過知識分享對創新績效之影響。依據論述，本研究提出假設如下：

H4-1：知識分享會中介學習目標導向與創新績效的正向關係。

H4-2：知識分享會中介趨向表現目標導向與創新績效的正向關係。

H4-3：知識分享會中介逃避表現目標導向與創新績效的負向關係。

三、心理賦權對目標導向與知識分享間的調節效果

以管理及社會影響的觀點切入的概念來看，賦權(empowerment)指的是上司如何將權力下放給部屬的行為(Conger & Kanungo, 1988)，包含組織高層將決策權授予較低層人員，提升組織成員對資訊和資源的接觸機會；心理認知上的賦權則認為是員工自我效能或自我意念的增強(McCelland, 1975)，意指藉由給予員工心理與技術上的資源，使其能發現自身所擁有的權力，增加自我效能的信念(Nielsen, 1986)，強調工作者對賦權的認知，此觀點為一種內在激勵的概念，權力與控制被視為是一種內在激勵因素，並激勵個體及其預期的信念(Conger & Kanungo, 1988)。Conger and Kanungo(1988)是最早提出心理賦權的學者，

定義心理賦權為員工自我效能感受增強的過程，並透過權力下放、正式的管理任務與非正式的內隱知識移交來提升。心理賦權是以個人心理體驗為前提，個體所能感受到被賦權的程度。Thomas and Velthouse(1990)從知覺觀點對心理賦權的概念提出四個構面，分別為意義(meaning)、能力(competence)、自我決策(self-determination)、影響(impact)。Spreitzer(1995)指出心理賦權是以工作為基礎的激勵因子，個人在工作環境中所形成的認知，為一種連續狀態，所以將心理賦權定義為：一種個體的內在動機經驗，建立在個人對其工作角色的認知，是員工對於領導者賦權行為所感受到賦權程度的心理狀態。而心理賦權可以強化員工的能力，提高他們對工作的所有感與操控感。

心理賦權能讓員工感受到激勵思維，能增加個體內在的任務動機，透過個人對任務意義的評價或認知，使個人能主動，持續地完成目標，其目的在促使其運用本身的能力、產生對環境的影響力，提高為組織效力之意願(Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990)。若員工知覺到意義的存在，便會自覺個人工作目標或目的有存在的價值，相反地，若員工的心不在工作上，或是工作任務跟自身價值觀有所衝突時，員工就不會知覺到賦權的意義情境(Thomas & Velthouse, 1990)。根據 Liden, Wayne and Sparrowe(2000)的研究，當員工知覺到高度的滿意時，他們會覺得工作是有價值的；此外，當員工對個人從事具挑戰及機會的工作而知覺到工作有意義時，員工能從工作中獲取滿足(Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959)。反之，若下放權力未被員工重視，反被視為增加員工的工作負擔，將失去賦權的最初目的，所以要讓員工有被重用的感覺及學習成長的機會。

對於學習目標導向者而言，增加組織間知識分享使自我有被重用的感覺，並有學習成長的機會，學習目標導向者的重點在增進個人的能力(VandeWalle, 1997)，而知識分享將有助於員工精熟現在的能力、改善個人的能力來發展自我。對於高心理賦權的部屬來說，Conger and Kanungo(1988)認為主管在組織中力行賦權，使員工對於主管賦權行為所感受到賦權程度的心理狀態，將提升權力或對工作的控制力，並從賦權過程中受到激勵，進而使學習目標導向者加強與成員間的知识分享。

再者，趨向表現目標導向者渴望證明個人能力、獲得他人的有利評價(VandeWalle, 1997)，當員工感受到主管的賦權，將激發員工對工作的心理賦權知覺，因此趨向表現目標導向者，愈可能展現出知識分享的行為；因部屬認為自身被賦予有意義的責任，會激起內在工作動機，進而與他人進行知識分享以達到預期或規定的目標成果。

雖然，逃避表現目標導向者可能會為了避免錯誤以及負面評價的目標，而阻礙成員間知識分享(Gong et al., 2013)，擔心可能因此失去自身競爭優勢不願意分享(Osterloh & Frey, 2000)。但 Eisenberger et al.(1986)認為，倘若員工在所屬的社會歷程中得到支持，便可改善員工與系統相關團體的關係品質。Pieterse(2010)指出，員工的高心理賦權可以激發實際執行的可能性，使員工採取積極主動作為，員工認為所處系統是關心且支持他們，可以激盪出更多知識分享的產生，也會比較願意甚至是主動地分享知識給他人。依據上述推論，本研究提出假說如下：

H5-1：心理賦權可調節學習目標導向與知識分享之間的關聯，當心理賦權高時，將強化學習目標導向與知識分享間正向關係。

H5-2：心理賦權可調節趨向表現目標導向與知識分享之間的關聯，當心理賦權高時，將強化趨向表現目標導向與知識分享的正向關係。

H5-3：心理賦權可調節逃避表現目標導向與知識分享之間的關聯，當心理賦權高時，將削弱逃避表現目標導向與知識分享的負向關係。

參、研究方法

一、抽樣與施測

研究對象以服務於國內國民小學教師兼任行政職務，並實際從事行政工作之各處室組長與主任進行填答。由於研究中所調查的資料須取得主任及各處室組長配對樣本的完整回收，故採立意取樣法，確定受訪者擁有高度的配合意願，透過國小主管的支持代為聯繫，說明此問卷調查對於學術界及實務界之重要性，並詢問配合意願後由研究者親自發放，每份問卷皆檢附問卷調查目的說明，同時保證受訪者所填答的資料獲得絕對保密性，以使受訪者自願地並放心地參與調查。共發出公立國小學校共 36 所，每校組長 11 份問卷，主任 3 份問卷，每位主任配對 1~4 位組長。

本問卷採三次發放。為減少因果方向相反的可能性，本研究使用多重來源跨期研究法，採不同時間點的多重資料蒐集來源與跨期填寫問卷之研究法，先請部屬填寫目標導向與心理賦權 T1，收回後，依據回收的問卷扣除無效樣本，進行第二次問卷 T2 編碼，商請各學校聯絡人核對第一次問卷編號及受訪者，二個星期後再發放第二次問卷予受訪者部屬再填寫知識分享 T2，收回 T2 問卷後，進行問卷 T3 編碼，兩週後再請主管填寫配對部屬的創新績效 T3，將三份問卷配成一套。為避免主管與員工看見彼此雙方之資料而造成心結產生、或其他負面效果，及希望部屬以平常心、真心情回答，故以編號配對方式發放並採用不記名填答，並給予主任信封於填答完後放入彌封。

第一階段發出問卷 396 份，回收 335 份，問卷回收率為 84.6%，扣除填答不完全的 42 份無效樣本後，有效問卷為 293 份；第二階段請第一階段有效填答者填寫第二次問卷，共發出 293 份，回收 270 份，問卷回收率為 92.1%，扣除填答不完全的 26 份無效樣本後，有效問卷為 244 份；第三階段請第二階段填答為有效問卷受測者之處室主任填寫該名組長之工作績效，共發出 244 份，回收 222 份，問卷回收率為 90.1%，扣除填答不完全的 16 份無效樣本後，有效問卷為 206 份。本研究必須由主管和部屬配對所填寫的問卷資料來做測量，第三階段有效問卷為 206 份，因此實際有效配對問卷為 206 份，有效問卷回收率為 52.0%。

77 位主任樣本中，多數已婚(94.8%)，又以女性過半，共 43 位(55.8%)，年齡分布以

40~49 歲居多，共 54 位(70.1%)，行政服務年資最久則以 11~15 年，共 30 位(39.0%)。任職處室以教務處最多，共 30 位(39.0%)，教育程度研究所以上最多，共 63 位(81.8%)。而行政工作各處室組長已婚者佔絕大多數(81.6%)，同樣以女性居多，共 130 位(63.1%)，年齡分布以 40~49 歲為多，共 100 位(48.5%)，未滿 30 歲則計有 8 位(3.9%)。行政服務年資 2~5 年最多，共 56 位(27.2%)。任職處室以生教組最多，共 27 位(13.1%)。教育程度研究所以上則過半，共 118 位(57.3%)，學校班級總數：25 班以上最多，共 170 位(82.5%)，12 班以下最少，共 7 位(3.4%)。

二、測量工具

目標導向：本研究採用 VandeWalle(1997)所發展之目標導向量表，共計 13 個題項，學習目標導向計五題，例題如「我樂於選擇一個能學到更多的挑戰性任務安排」，此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .796 (在可接受的範圍，DeVellis, 2012)， χ^2/df 值為 1.101、NFI 值為 .980、GFI 值為 .990、IFI 值為 .998、RMSEA 值為 .022、RMR 值為 .011；趨向表現目標導向計四題，例題如「我在意我是否能表現得比我的同事好」，此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .711， χ^2/df 值為 2.492、NFI 值為 .967、GFI 值為 .989、IFI 值為 .980、RMSEA 值為 .085、RMR 值為 .018；逃避表現目標導向計四題，例題如「我會避免去接受可能使我顯得比較無能的新工作」，此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .794， χ^2/df 值為 1.053、NFI 值為 .990、GFI 值為 .995、IFI 值為 .999、RMSEA 值為 .016、RMR 值為 .016。採用採 Likert 5 分法計分 (1 表非常不同意，5 非常同意) 衡量。

心理賦權：此部份由組織員工自我評量，參考 Spreitzer(1995)提出的心理賦權認知模型的操作型定義，共 12 個題項，例題如：「我的工作對我來說非常重要」、「我所從事的這份工作對我來說具有個人意義」、「我自信有能力足以從事工作上的各項活動」。採 Likert 5 分法計分(1 表非常不同意,5 非常同意)衡量,此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .877， χ^2/df 值為 2.804、NFI 值為 .749、GFI 值為 .883、IFI 值為 .999、RMSEA 值為 .822、RMR 值為 .037。

知識分享：本研究主要採用的量表是由林鈺琴、蕭淑月、何慧清(2005)所發展出來修訂編制而成的量表，共 11 個題項，例題如：「同事工作流程和方法不熟時，我願意主動教導」、「同事討論工作上的問題時，通常我會盡自己的能力提供意見」、「同事向我請教工作上的問題時，我願意傾囊相授」，採 Likert 5 分法計分 (1 表非常不同意，5 非常同意) 衡量，此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .727， χ^2/df 值為 2.802、NFI 值為 .689、GFI 值為 .898、IFI 值為 .775、RMSEA 值為 .094、RMR 值為 .039。

創新績效：問卷內容擷取 Zhou and George(2001)所發展的創新績效 13 題項量表，例題包括「這位組長經常能建議完成工作任務的新方法」。題項之衡量亦採 Likert 5 點計分法 (1 表非常不同意，5 非常同意) 衡量，此部分問項之 Cronbach's α 係數為 .973。為了

避免共同方法變異的疑慮，在測量上採取隔離式資料蒐集法（彭台光、高月慈、林鈺琴，2006），此部分請主管在 T3 時，以上評下方式指出組織成員在工作時，產生新奇且有用的創意、創意的提倡、或工作流程執行創意的個人創新績效， χ^2/df 值為 2.639、NFI 值為 .937、GFI 值為 .888、IFI 值為 .960、RMSEA 值為 .089、RMR 值為 .017。

控制變項：本研究在個人層次方面控制組長的教育背景、行政年資和學校規模三個變數，並採用虛擬變數，是為了控制組織多樣化的潛在效果。過去研究指出組織成員的教育背景、工作年資及組織規模有可能影響其創新績效(Zhou & George, 2001; Ven der Vegt & Janssen, 2003; Shalley, Zhou & Oldman, 2004)。教育背景分為師專、師院、一般大學（含師資班）、研究所或以上（含四十學分班）等共四組。行政年資分為 1 年、2-5 年、6-10 年、11-15 年、16（含）年以上等五組。學校規模分為三組，小型（12 班以下）、中型（13-24 班）、大型（25 班以上）。

三、資料處理與統計方法

為驗證變項間的區別性，本研究進行驗證性因素分析，結構方程模式研究統計分析，了解各變數在不同因子數目下的配適度。並使用相關分析對研究變項間是否存在關聯性進行初步之驗證，最後利用階層迴歸分析，在原有的解釋變數條件下，檢視並驗證新投入之變數所產生之影響與解釋力，進而檢定在控制變數條件下，調節變數影響的顯著性。

肆、統計分析與結果

一、整體模式衡量分析

由於研究變項間具概念性相關，在假設驗證前先檢測研究變項之因素結構，進行量測模式檢驗。本研究以驗證性因素分析，來檢視本研究的六個潛在構念彼此間的因素結構，分析結果如表 1。

表 1 量測模式比較表

模式	因子	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	RMR	RMSEA	CFI	GFI	IFI	NFI
Null model	所有題項皆獨立	1844.8 1	1127		.067	.056				
Baseline Model	六因子	1630.6 6	1112		.048	.038	.886	.757	.888	.716
Model 1	四因子 目標導向合併	1919.6 6	1121	289.0	.053	.059	.825	.707	.827	.665
Model 2	三因子 目標導向心理賦權合併	2183.0 9	1124	263.4	.059	.068	.768	.662	.770	.619
Model 3	二因子 目標導向心理賦權合併， 知識分享、創新績效合併	2410.3 8	1126	227.3	.061	.075	.718	.626	.721	.580
Model 4	一因子 所有六因子合併	3072.0 5	1127	661.7	.074	.092	.573	.498	.578	.464

首先測試六因子模式，學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向、知識

分享、心理賦權、創新績效($\chi^2=1630.66$, $df=1112$, $RMR=0.048$, $RMSEA=0.038$, $CFI=0.886$, $GFI=0.757$, $IFI=0.888$, $NFI=0.716$)具有良好效度。本研究除了基準模式，進一步採用五個替代模式來加以比較，模式 1 為目標導向（學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向）合併、心理賦權、知識分享、創新績效的四因子模式($\chi^2=1919.66$, $df=1121$, $RMR=0.053$, $RMSEA=0.059$, $CFI=0.825$, $GFI=0.707$, $IFI=0.827$, $NFI=0.665$)。模式 2 則為目標導向、心理賦權合併、知識分享、創新績效的三因子模式($\chi^2=2183.09$, $df=1124$, $RMR=0.059$, $RMSEA=0.068$, $CFI=0.768$, $GFI=0.662$, $IFI=0.770$, $NFI=0.619$)。模式 3 為目標導向、心理賦權合併，知識分享、創新績效合併的二因子模式($\chi^2=2410.38$, $df=1126$, $RMR=0.061$, $RMSEA=0.075$, $CFI=0.718$, $GFI=0.626$, $IFI=0.721$, $NFI=0.580$)。模式 4 則為所有因子合併為一因子模式($\chi^2=3072.05$, $df=1127$, $RMR=0.074$, $RMSEA=0.092$, $CFI=0.573$, $GFI=0.498$, $IFI=0.578$, $NFI=0.464$)。

為測試六因子模式之區別效度，本研究採用六因子模式與其它各因子模式進行對比，基準模式的六因子模式($\chi^2=1630.66$, $df=1112$, $RMR=0.048$, $RMSEA=0.038$, $CFI=0.886$, $GFI=0.757$, $IFI=0.888$, $NFI=0.716$)提供最佳的配適度，顯示這六種潛在構念彼此間可相互區分。隨著因子合併之減少，而 χ^2 逐漸增加，可看出六因子模式到一因子模式產生較低配適度。因此，本研究之區別效度獲證實。

二、相關分析

表 2 顯示變數的平均數、標準差與相關分析的結果。觀察變數間零階相關係數發現，學習目標導向與知識分享($r=0.301$, $p<0.01$)、創新績效($r=0.235$, $p<0.01$)具顯著正相關。趨向表現目標導向與知識分享($r=0.203$, $p<0.01$)、創新績效($r=0.142$, $p<0.05$)具顯著正相關。逃避表現目標導向與創新績效($r=-0.182$, $p<0.01$)具顯著負向相關。知識分享與創新績效($r=0.201$, $p<0.01$)具顯著正向相關。組長教育背景與學習目標導向($r=0.142$, $p<0.05$)、趨向表現目標導向($r=0.173$, $p<0.05$)、創新績效($r=0.140$, $p<0.05$)具顯著正向關係。組長行政年資與心理賦權($r=0.175$, $p<0.05$)具顯著正向關係。學校規模學習目標導向($r=0.177$, $p<0.05$)、心理賦權($r=0.155$, $p<0.05$)具顯著正向關係。

表 2 研究變項各構面之相關分析表

	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.組長教育背景	3.31	0.87	1								
2.組長行政年資	3.08	1.29	-.065	1							
3.學校規模	2.79	0.48	.036	.159*	1						
4.學習目標導向	3.58	0.53	.142*	-.021	.177*	1					
5.趨向表現目標導向	3.50	0.58	.173*	.056	.094	.534**	1				
6.逃避表現目標導向	2.99	0.70	.071	.057	-.012	.051	.434**	1			
7.知識分享	3.81	0.43	.063	-.024	-.012	.301**	.203**	-.027	1		
8.心理賦權	3.84	0.43	.025	.175*	.155*	.384**	.388**	.043	.445**	1	
9.創新績效	3.75	0.68	.140*	-.060	.040	.235**	.142*	-.182**	.201**	.117	1

註：1.*表 $p<0.05$ 、**表 $p<0.01$ 。2.組長教育背景、行政年資、學校規模為控制變項

三、階層迴歸分析

本研究使用層級式迴歸分析模式來檢驗假設。藉由此分析可釐清在已存在的解釋變數下，新加入的解釋變數對依變數的解釋變異量，藉此檢定透入之新變數對依變數是否為有效之解釋變數。有關目標導向主效果的假設一檢測，即學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向分別對創新行為的直接因果影響（模式 6、模式 7 以及模式 8）。在假設二的檢測，即學習目標導向、趨向表現目標導向、逃避表現目標導向分別對知識分享的直接因果影響（模式 1、模式 2 以及模式 3）。模式 5 進行假設三的檢測。關於知識分享為目標導向與員工創新行為間關係之中介變數的假設四，分別包括自變數同時置入中介變數的兩個變數層級式迴歸分析模式來檢測（模式 2、模式 4 以及模式 6）等後續驗證，前述結果列於表 3。如表 3 所示，假設一至四中每一產出變數的驗證結果呈列在各自標示的對應模式。

表 3 中介效果迴歸係數分析表

依變項 變項名稱	知識分享			創新績效							
	模式一	模式二	模式三	模式四	模式五	模式六	模式七	模式八	模式九	模式十	模式十一
控制變項											
教育背景	.021	.027	.065	.134	.122	.105	.113	.149*	.102	.108	.137*
行政年資	-.006	-.030	-.017	-.058	-.054	-.049	-.065	-.045	-.048	-.059	-.042
學校規模	-.069	-.028	-.012	.045	.047	.006	.035	.040	.015	.040	.042
自變項											
學習目標導向	.310***					.218**			.175*		
表現目標導向		.202**					.123			.087	
逃避目標導向			-.031					-.189**			-.183**
中介變項											
知識分享					.192**				.141*	.175*	.187**
F 值	5.305***	2.304	.276	1.658	3.252*	3.739**	2.008	3.177*	3.818**	2.908*	4.153**
R ²	.095	.044	.005	.024	.061	.069	.038	.059	.087	.068	.094
△ R ²	.077	.025	-.014	.010	.042	.051	.019	.041	.064	.044	.071

註：*表 p<0.05、**表 p<0.01、***表 p<0.001。

(一) 目標導向與創新績效的主效果

由表 3 模式 6 可知，學習目標導向顯著影響創新績效($\beta=0.218, p<0.01$)，故 H1-1 獲得支持；模式 7 可知，趨向表現目標導向未顯著影響創新績效($\beta=0.123, p>0.05$)，故 H1-2 不獲得支持；模式 8 可知，逃避表現目標導向顯著影響創新績效($\beta=-0.189, p<0.01$)，故 H1-3 獲得支持。由表 3 模式 1 可知，學習目標導向顯著影響知識分享($\beta=0.310, p<0.001$)，H2-1 獲得支持；模式 2 可知，趨向表現目標導向顯著影響知識分享($\beta=0.202, p<0.01$)，H2-2 獲得支持；模式 3 可知，逃避表現目標導向未顯著影響知識分享($\beta=-0.031, p>0.05$)，H2-3 不獲得支持。由表 3 模式 5 可知，知識分享顯著影響創新績效($\beta=0.192, p<0.01$)，因此，H3 獲得支持。

(二) 目標導向透過對創新行為之迴歸分析

由表 3 模式 6 可知，學習目標導向顯著影響創新績效($\beta=0.218, p<0.01$)；同時，由模

式 1 可知，學習目標導向顯著影響知識分享($\beta=0.310, p<0.001$)；且於表 4 模式 9 可看出，同時置入學習目標導向與知識分享變項後，學習目標導向對創新績效的迴歸係數從 0.218($p<0.01$)降為 0.175($p<0.05$)，知識分享的預測效果則維持顯著($\beta=0.141, p<0.05$)。由此可以判斷知識分享對學習目標導向與創新績效具部分中介效果獲得支持。因此，H4-1：知識分享對學習目標導向與創新績效具中介效果成立。由模式 7 可知，趨向表現目標導向與創新績效的預測效果($\beta=0.123, p\geq 0.05$)未達顯著水準。因此，H4-2：知識分享對趨向表現目標導向與創新績效之中介效果不成立。由模式 3 可知，逃避表現目標導向與知識分享的預測效果($\beta=-0.031, p\geq 0.05$)未達顯著水準。因此，H4-3：知識分享對逃避表現目標導向與創新績效之中介效果不成立。

(三) 心理賦權的調節效果

表 4 模式 4 顯示，交互作用(學習目標導向*心理賦權)呈顯著($\beta=0.157, p<0.05$)， R^2 為 25.8%，心理賦權在學習目標導向與知識分享間具有顯著調節效果，因此 H5-1 獲得支持。同樣的，表 4 模式 7 顯示，交互作用(趨向表現目標導向*心理賦權)呈顯著($\beta=0.152, p<0.05$)， R^2 為 23.8%，心理賦權在趨向表現目標導向與知識分享間具有顯著調節效果，因此 H5-2 獲得支持。而由表 4 模式 10 可知，心理賦權對逃避表現目標導向與知識分享不具有顯著調節關係($\beta=0.040, p\geq 0.05$)，表示 H5-3 不獲得支持。為了更進一步確認心理賦權的調節效果，本研究檢視學習目標導向、趨向表現目標導向分別與知識分享預測關係的斜率。散布圖不是以個人評量所得出之調節變項的構面平均分數左右各一個標準差來描述 (Aiken & West, 1991)，而是以高於和低於構面的平均分數分組來描述。

表 4 階層迴歸分析表

依變項	知識分享									
	模式一	模式二	模式三	模式四	模式五	模式六	模式七	模式八	模式九	模式十
控制變項										
組長教育背景	.062	.021	.029	.052	.027	.043	.041	.065	.051	.049
組長行政年資	-.019	-.006	-.077	-.078	-.030	-.092	-.093	-.017	-.090	-.093
學校規模	-.012	-.067	-.092	-.090	-.028	-.073	-.073	-.012	-.074	-.074
自變項										
學習目標導向		.310***	.153*	.137*						
趨向表現目標導向					.202**	.029	.014			
趨向逃避目標導向								-.031	-.047	-.053
調節變項										
心理賦權			.413***	.399***		.460***	.436***		.472***	.472***
交互作用										
學習目標導向*心理賦權				.157*						
表現目標導向*心理賦權							.152*			
逃避目標導向*心理賦權										.040
R^2	.005	.095	.234	.258	.044	.216	.238	.005	.218	.219
ΔR^2	-.010	.077	.215	.236	.025	.197	.215	-.014	.198	.196
F 值	.305	5.305***	12.245***	11.528***	2.304	11.029***	10.363***	.276	11.123***	9.307***

註：*表 $p<0.05$ 、**表 $p<0.01$ 、***表 $p<0.001$

圖 2 為心理賦權對學習目標導向與知識分享的調節作用，斜率(beta)在高、低兩種心

理賦權群組皆為顯著正向，預測方向之於高心理賦權群組具有較大值，對應在低心理賦權群組具有較小值，顯示知識分享所對應交互項(學習目標導向*心理賦權)成顯著正向，此與 H5-1 一致，此正說明在高心理賦權時，學習目標導向對知識分享具有較高的關係。然而，高心理賦權的組織成員，學習目標導向對知識分享的影響力顯然高於低心理賦權的組織成員。

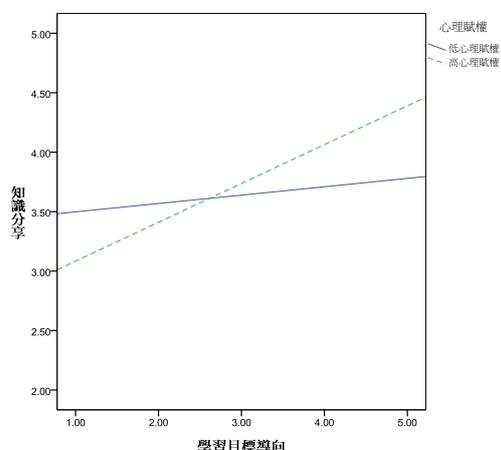


圖 2 心理賦權對學習目標導向與知識分享的調節作用圖

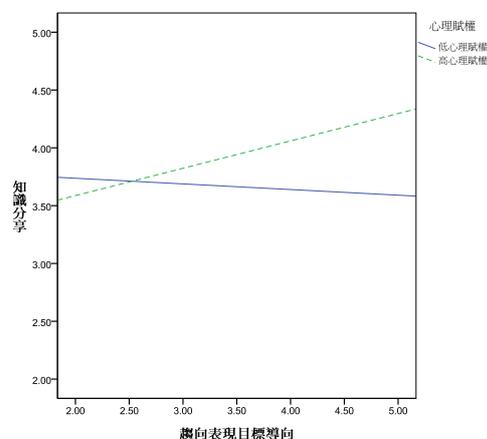


圖 3 心理賦權對趨向表現目標導向與知識分享
的調節作用圖

圖 3 為心理賦權對趨向表現目標導向與知識分享的調節作用。斜率(beta)在低心理賦權群組為顯著負向，在高心理賦權群組為顯著正向，預測方向之於高心理賦權群組具有較大值，對應在低心理賦權群組具有較小值，顯示知識分享所對應交互項(趨向表現目標導向*心理賦權)成顯著正向，此與 H5-2 一致，此正說明在高心理賦權時，趨向表現目標導向對知識分享具有較高的關係。

伍、討論與結論

一、研究結果與討論

研究結果顯示，學習目標導向與創新績效有顯著的正向關聯；逃避表現目標導向與創新績效有顯著的負向關聯；而趨向表現目標導向與創新績效的影響並不明顯，此研究結果與過去目標導向與績效關聯性研究的結果頗為一致(Button et al., 1996; Bell & Kozlowski, 2002; Philips & Gully, 1997; VandeWalle et al., 1999)，證實了不同的目標導向，將影響組織成員的創新績效。學習目標導向的人偏好採取較複雜的學習，傾向參與新事物及挑戰性的任務，認為在工作任務的過程中，能夠更加熟練技能，並藉由創新績效來提高個人能力。逃避表現目標導向者為避免被他人看不起(VandeWalle, 1997)，傾向迴避負面評價，而只願意接受較簡單的工作，將困難的任務視為威脅而非挑戰，故阻礙了創新績效的發展。而本

研究趨向表現目標導向與創新績效的結果不成立，可能因為趨向表現目標導向者是為了表現自己的能力比他人好，而創新績效較為複雜，表現者能否有創新績效將受到其他動機所影響。

研究結果發現，學習目標導向、趨向表現目標導向與知識分享皆有顯著的正向關聯，驗證了學習目標導向與趨向表現目標導向的人會提升他們知識分享，而逃避表現目標導向與知識分享則未有顯著的負向關係。過去在目標導向與知識分享的研究並不多(Gong et al., 2013)，大多研究焦點放在目標導向與自我效能的關聯性(黃家齊、黃荷婷, 2006)。本研究檢驗目標導向與知識分享的關聯，彌補過去研究的不足，學習目標導向者以學習為提升自我能力的方式，在知識分享的過程中能有助於精熟現在的能力；而趨向表現目標導向者雖然因為專注於外界的評估，而不是在學習，但更深層的思考顯示出其促進知識分享，證明個人能力並獲得他人有利評價。研究結果證明，知識分享與創新績效有顯著正向關聯，也驗證了知識分享是創新績效的前因，創新績效需要不同資源的投入，若能定期的知識分享，使成員分享他們的知識、技能與經驗，將有助於創新績效的提升(Chen & Lin, 2004)，對於解決複雜問題或需有創新績效的組織來說，可提供成員知識分享的環境。研究結果驗證了知識分享會中介學習目標導向與創新績效的正向關係，知識分享在學習目標導向與創新績效有部分中介效果。這代表了學習目標導向與創新績效間的關聯，可以透過知識分享來影響。學習目標導向者帶著能力發展的目標時，會尋求知識解答以及向他人學習(Gong & Fan, 2006)，在與他人學習過程中所激盪出的點子，將有助於創新績效的產生。

本研究發現，心理賦權在目標導向與知識分享的調節效果中，對學習目標導向、趨向表現目標導向與知識分享具有顯著的調節作用，而在過去研究中，心理賦權常與轉型領導、組織承諾、組織公民行為做為研究探討，卻鮮少與目標導向、知識分享做分析，本研究加入心理賦權做為目標導向與知識分享的調節變項，彌補過去研究的不足。從圖 1 與圖 2 可以看出，當員工知覺高心理賦權時，將會強化學習目標導向、趨向表現目標導向與知識分享的關係。也就是說，當組織成員知覺高心理賦權時，愈是學習目標導向與趨向表現目標導向的人，將會更願意與他人分享知識。心理賦權能讓員工感受到激勵思維，增加個體內在的任務動機，使個人能主動持續地完成目標(Spreitzer, 1995)，當員工知覺到意義的存在，便會自覺個人工作目標或目的有存在的價值。學習目標導向的組織成員，偏好學習與具挑戰性的任務，再加上感受的主管的賦權，覺得自己被重用，而希望能更加熟練技能與經驗，會提升與他人知識分享；而趨向表現目標導向的組織成員，雖然認為自身的能力難以改變，不易藉由學習與觀察而增進，但為了獲得他人對自身能力的正面評價、或避免負面評價，再加上知覺高心理賦權，表現獲得好的回饋與肯定，為了能持續有更好的表現，將會在能力所及的範圍投入心力，與他人進行知識分享。

二、管理意涵

在講求提升創新績效的組織中，組織成員是最基本的工作單位，究竟具備何種特質或能力的員工，才能提升其創新績效？組織又可使用何種方式提升員工的創新績效？本研究

從理論與實務的角度出發，著眼於組織中成員的目標導向，藉由理論探討與實證研究的搭配，來探討上述問題的答案。本研究探討組織成員的目標導向、知識分享與創新績效之關聯，並以心理賦權做為調節變項，以下針對研究結果提供組織在實務上的具體建議：

(一) 組織成員目標導向的塑造與組織成員的選用

不同目標導向的員工因動機與需求不同，對於工作所努力的程度也因此不同。本研究亦證實了行政組長教師的目標導向將會影響其創新績效的產生，學習目標導向對創新績效有顯著正向影響，而逃避表現目標導向則對創新績效有顯著負向影響。故組織可提供員工課程進修，提升成員對工作知識與技能的了解，一直對人才培育不遺餘力的上銀科技董事長卓永財：「培養人才不再只是學校的任務，企業也有責任，這就是企業的社會責任，攸關經濟發展！」。經由加強學習的過程中改變目標導向，進而提升其創新績效；另組織也可在甄選員工時利用測量工具，讓學習目標導向的成員安排在較需有創新思考與績效的職務上發揮其專長，逃避表現目標導向的員工安排在事務性的工作。

(二) 營造組織成員知識分享的環境

研究發現，學習目標導向的組織成員會透過知識分享顯著正向影響創新績效。學習目標導向的成員傾向學習新技能與具挑戰的任務，組織若能為相同目標導向的成員安排一個可信任的學習與知識分享環境，如：學習共同體、讀書會等，使其能對工作上的知識、技巧與經驗充分討論與激盪，將有助於對創新績效的提升。過去兼任行政職務教師者大多為資深且經驗豐富，對於行政業務熟悉，雖能將各項行政事務處理完善，卻可能沒有創新的想法，總是用一成不變的方式在應對。而現在教學品質要求多元化，使孩子能適性發展，為了能達到上級長官及家長們的需求，行政單位必須絞盡腦汁發展出各項創新活動，將行政流程與學校活動呈現嶄新又有效率的一面，並帶領學校老師有更新穎的教學，也因此行政教師的創新績效將會為學校帶來不同的面貌。從研究得知知識分享與創新績效屬於正相關關係，顯示在行政教師中的知識分享愈高所表現出的創新績效也愈高。這表示教師間若能相互合作與分享知識，或學校能營造促進教師知識分享的環境與氣氛，培養教師知識分享的習慣，使其能提升自我知識與能力。開放的組織氣氛是激發同仁創意的關鍵之一，組織若能鼓勵同仁主動擔任主講者，分享新知識，將可提升成員的創新績效。吳秉恩(2008)指出，「把公司比成一艘帆船，管理是帆，領導是風。」一個擁有豐富創新能量的企業，主管必定帶頭學習，鼓勵員工創新，容許犯錯，這將為組織帶來更好的成績。

(三) 心理賦權的提升

主管與組織成員的關係是互惠的，主管若能以尊重、信任、情誼作為與組織成員的對價交易，重視其心理感受，將會提升心理賦權的程度。因此建議組織可多給予員工自信，使其有足夠能力去執行活動上的技能；並有機會自己做決定，使其了解自己對組織的影響力，更清楚知道工作對自身的意義，以及對工作的目標或目的所存在的價值感受。組織成員有了心理賦權，將為組織帶來極大的效益，因此主管可以透過與員工間的良好溝通與關

懷，使其感受到尊重，進而發揮其功能。學校校長與主任也可將權力下放，讓組長在承辦活動時能獨當一面，給予組長肯定與支持，為了有更好的表現與績效時，組長將會尋求各種成功的方式，也為了能順利推動業務，而去分享自己的知識，故行政工作就像是學校的領頭羊，若有好的組織氣氛與默契，將會為學校帶來好的評價。創新管理的趨勢是賦權員工，讓員工主動參與創造組織文化。美商惠悅企管顧問公司總經理魏美蓉(2008)認為組織應該保持開放的文化，不分層級，讓優秀的同仁參與決策過程和形塑組織文化，「讓他們擁有認同，而不是只有任務。」

三、研究限制與未來建議

研究針對台灣地區公立小學的主任與組長採用配對方式進行問卷測量，在發放過程中力求樣本的多樣性，選擇了不同縣市、不同規模的學校，但仍會產生抽樣誤差。此方法可能會造成樣本在某些特性較為類似，或無法接觸到其他潛在樣本，因此本研究結果不一定適用於所有類型的組織成員。本研究所有變項皆採用具有良好信、效度之成熟問卷，但因測量對象不同，擔心因果關係上的推論可能較為薄弱，而將自變項、調節變項與依變項的量測時間段設為間隔兩週，相較於大部分實地研究法大多採用橫斷面法，本研究所運用的跨期研究法較能補強因果關係的推論。

此外，本研究針對組織成員的目標導向、心理賦權、知識分享與創新績效的量測，則從兩個不同的來源（由組長與主任分別評量），以消除潛在單一來源偏誤(same source bias)的關注，此種運作試圖規避共同方法變異的產生。在問卷編排方面採用題項意義藏匿法請填答者作答，並在問卷說明此強調匿名、完全保密，亦提供可彌封的小信封，填答過程具隱密性亦能降低填答者的戒心。但除了創新績效是由主任評所屬組長外，其他變項均由組長自評，因此，變項間的關係可能因相同方法變異而膨脹。而本研究在不同時間點分格量測具有因果關係的變項，應有助於相同方法變異所產生偏誤的降低(Podsakoff et al., 2003)。

在目標導向與創新績效的理論架構下，本研究採用多重資料來源跨期研究法，希望能有較客觀的測量。從小學教育人員的角度出發來探討創新績效，且放入知識分享做為主效果的中介變項，並以心理賦權來做為調節目標導向與知識分享的變項，擴充了以往的研究。不過，本研究只是個開端，許多議題能有待深入探討，包括：1、主管對直屬員工的關係確定是否有共同想法？或只是一般性社會認知，所形成一致性的關係認定？2、目前此理論只在台灣地區公立國小進行研究，且研究對象大多為大型學校，希望未來研究能平均大、中、小型學校，了解不同類型學校所帶來的變化與影響。3、除了學校外，也希望將此研究放在不同職場、不同領域，了解目標導向對創新績效理論架構中，知識分享與心理賦權是否也同樣的有影響。

參考文獻

王誕生、徐其力(民 92)，「組織文化與組織分享動機對知識分享之影響研究」，*中山管理評論*，第 11 卷，第 3 期，頁 409-431。

- 方世杰(民 94),「從知識市場效率觀點探討組織知識之創造」, *中山管理評論*, 第 13 卷, 第 3 期, 頁 695-719。
- 李昭蓉(民 101),「師徒怎麼配?論師徒制功能、員工知識分享與創新行為關係中師徒類型之調節角色」, *人力資源管理學報*, 第 12 卷, 第 4 期, 頁 81-105。
- 林鈺琴、蕭淑月、何慧清(民 94),「社會交換理論觀點下組織支持、組織知識分享行為與組織公民行為相關因素之研究:以信任與關係為分析切入點」, *人力資源管理學報*, 第 5 卷, 第 1 期, 頁 77-110。
- 林鈺琴、王政智(民 94),「從社會交換理論與交易成本理論分析組織內之知識分享行為」, *人力資源管理學報*, 第 5 卷, 第 2 期, 頁 95-119。
- 卓永財(民 104),「摒除錯誤觀念,人才培育才有效」, *遠見雜誌*。
- 吳秉恩(民 97),「團隊的創新管理—虛擬團隊管理,創新由下而上」, *遠見雜誌*, 領導 2.0 的視野與思維。
- 陳嵩(民 103),「銷售人員目標導向及知覺客戶嚴苛度對顧客導向販售導向銷售之影響」, *管理學報*, 第 31 卷, 第 1 期, 頁 63-87。
- 陳嵩、陳光偉、林伶瑾、李佩芬(民 95),「再探銷售人員目標導向對行為績效之影響:銷售經驗及上司家長式領導的干擾角色」, *輔仁管理評論*, 第 19 卷, 第 2 期, 頁 117-170。
- 彭台光、高月慈、林鈺琴(民 95),「管理研究中的共同方法變異:問題本質、影響、測試和補救」, *管理學報*, 第 23 卷, 第 1 期, 頁 77-98。
- 黃家齊、許雅婷(民 95),「團隊成員人格特質對知識分享及創新績效之影響—個人與團隊層次的分析」, *管理學報*, 第 23 卷, 第 2 期, 頁 149-170。
- 黃家齊、黃荷婷(民 95),「團隊成員目標導向對於自我效能與集體效能及創新之影響一個多層次研究」, *管理學報*, 第 23 卷, 第 3 期, 頁 327-346。
- 黃家齊、林億明(民 95),「團隊導向人力資源管理活動及社會資本對團隊知識分享與創新之影響」, *台大管理論叢*, 第 16 卷, 第 2 期, 頁 101-130。
- 黃嘉雄、黃櫻美、林淑姬(民 97),「目標導向與角色拓展自我效能對諮詢網絡內向中心性的影響」, *台大管理論叢*, 第 19 卷, 第 1 期, 頁 29-50。
- 程炳林(民 92),「四向度目標導向模式之研究」, *師大學報:教育類*, 48(1), 39-58。
- 蔡啟通(民 100),「轉型領導、學習式目標導向、表現式目標導向、與員工角色行為之關係」, *管理學報*, 第 28 卷, 第 5 期, 頁 493-520。
- 蔡啟通、高泉豐(民 93),「動機取向、組織創新氣候與員工創新行為之關係:Amabile 動機綜效模型之驗證」, *管理學報*, 第 21 卷, 頁 571-592。
- 蔡佩君、連雅慧(民 95),「相似配適高就好嗎?探討個人—組織配適雙構面對知識分享與創意行為之影響」, *輔仁管理評論*, 第 18 卷, 第 3 期, 頁 75-94。
- 魏美蓉(民 95),「團隊的創新管理—虛擬團隊管理,創新由下而上」, *遠見雜誌*, 領導 2.0 的視野與思維。
- Aiken, L. S. and West, S. G., (1991), *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amabile, T. M. (1996), *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1988), "A model of creativity and innovation in organizations," *Research in Organizational Behavior*, Vol. 10, No. 1, pp. 123-167.

- Ames, C. (1992), "Classrooms: Goals, structures, and student motivation," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, pp. 261-271.
- Anderson, J. G. and Gerbing, D. W. (1998), "Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach," *Psychological Bulletin*, Vol. 103, No. 3, pp. 411-423.
- Archer, J. (1994), "Achievement goals as a measure of motivation in university students," *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 19, No. 4, pp. 430-446.
- Bandura, A. (1990), "Social cognitive theory of self-regulation," *Organization Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, No. 2, pp. 248-287.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986), "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, No. 6, pp. 1173-1182.
- Beckman, J. N. (1997), "Positional faithfulness, positional neutralization and Shona vowel harmony," *Phonology*, Vol. 14, No. 1, pp. 1-46.
- Bell, B. S. and Kozlowski, S. W. J. (2002), "Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 3, pp. 497-505.
- Blau, P. M. (1964), *Exchange and power in social life*. New York, NY: Wiley.
- Bunderson, S. J. and Sutcliffe, K. M. (2002), "Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects," *Academy of Management Journal*, Vol. 45, No. 5, pp. 875-893.
- Button, S. B., Mathieu, J. E. and Zajac, D. M. (1996), "Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 67, No. 1, pp. 26-48.
- Cabrera, E. F. and Cabrera, A. (2005), "Fostering knowledge sharing through people management practices," *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16, No. 5, pp. 720-735.
- Capron, L. (2001). "The long-term performance of horizontal acquisitions," *Strategic Management Journal*, Vol. 20, No. 11, pp. 987-1018.
- Chen, C. J. and Lin, B. W. (2004), "The effects of environment, knowledge attribute, organizational climate, and firm characteristics on knowledge sourcing decisions," *R&D Management*, Vol. 34, No. 2, pp. 137-146.
- Chen, G. and Kanfer, R. (2006), "Toward a systems theory of motivated behavior in work teams," In Staw, B. M. (Ed.), *Research in organizational behavior*, Vol. 27, pp. 223-267. Greenwich, CT: JAI.
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988), "The empowerment process: Integrating theory and practice," *Academy of Management Review*, Vol. 13, No. 3, pp. 471-482.
- Cummings, A. and Oldham, G. R. (1997), "Enhancing creativity: Managing work context for the high potential employee," *California Management Review*, Vol. 40, No. 1, pp. 22-39.
- Daft, R. L. (1995), *Organization theory & design*, 5th ed, New York: West Publishing Company.
- Daft, E. D. (2001), "The acquisition, transfer and depreciation of knowledge in service organizations: Productivity in franchises," *Management Science*, Vol. 41, No. 11, pp. 1750-1762.
- Davenport, T. H. and Prusak, L. (1998), *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

- De Jong, J. P. and Den Hartog, D. N. (2007), "How leaders influence employees' innovative behavior," *European Journal of Innovation Management*, Vol. 10, No 1, pp. 41-64.
- Deshon, R. P., Kozlowski, S. W., Schmidt, A. M., Milner, K. R. and Wiechmann, D. (2004), "A multiple goal, multilevel model of feedback effects on the regulation of individual and team performance," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 6, pp.1035-1056.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dixon, N. (2000). *Common knowledge: How company thrive by sharing what they know*. *Training & Development*, 54(4), 63-64.
- Drucker, P. F. (1985), *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. New York, NY: Harper & Row.
- Dweck, C. S. (1986), "Motivational processes affecting learning," *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, pp. 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989), "Motivation," In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality," *Psychological Review*, Vol. 95, No. 2, pp. 256-273.
- Ebadi, Y. M. and Utterback, J. M. (1984), "The effects of communication on technological innovation," *Management Science*, Vol 30, No. 5, pp. 572-585.
- Edmondson, A. (1999), "Psychological safety and learning behavior in work teams," *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, No. 2, pp. 350-383.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. and Sowa, D. (1986), "Perceived organizational support," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, pp. 500-507.
- Elliot, A. J. (1999), "Approach and avoidance motivation and achievement goals," *Educational Psychologist*, Vol. 34, No. 3, pp. 169-189.
- Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997), "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, No. 1, pp. 218-232.
- Elliot, A. J. and Harackiewicz, J. N. (1996), "Approach and avoidance achievement goals and instruct motivation: A mediational analysis," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, No. 3, pp. 461-475.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001), "A 2x2 achievement goal framework," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 3, pp. 501-519.
- Farr, J. L., Hofmann, D. A. and Ringenbach, K. L. (1993), "Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology," *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 8, No. 2, pp. 193-232.
- Frankle, E. G. (1990). *Management of technology change*. London: Kluwer Academic.
- Gong, Y., & Fan, J. (2006), "Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, No. 1, pp. 176-184.
- Gong, Y., Kim, T. Y., Lee, D. R. and Zhu, J. (2013), "A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity," *Academy of Management Journal*, Vol. 56, No. 3, pp. 827-851.
- Grant, R. M. (1996), "Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration," *Organization Science*, Vol. 7, No. 4, pp. 375-387.

- Grant, H. and Gelety, L., (2009), "Goal context theories: Why differences in what we are striving for matter," In G. B. Moskowitz & H. Grant (Eds.). *The psychology of goals*, pp. 77-97. New York, NY: Guilford Press.
- Hackman, J. R. and Oldham, G. R. (1980), *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hair, J. F, Anderson, R. E., Tatham, R. L. and Black, W. (1995), *Multivariate data analysis* (4th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrick P. R., Elliot, A. J. and Thrash, T. M. (2002), "Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 3, pp. 638-645.
- Hedlund, G. (1994), "A model of knowledge management and the N-form corporation," *Strategic Management Journal*, Vol. 15, No. S2, pp. 73-90.
- Hendriks, P. (1999), "Why share knowledge? The influence of ICT on motivation for knowledge sharing," *Knowledge and Process Management*, Vol. 6, No. 2, pp. 91-100.
- Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B. B. (1959), *The motivation to work*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hill, C. W. and Jones, G. R. (1998), *Strategic management theory: An integrated approach*. New York: NY, Houghton Mifflin.
- Hirst, G., Van Knippenberg, D. and Zhou, J. (2009), "A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity," *Academy of Management Journal*, Vol. 52, No. 2, pp. 280-293.
- Hirst, G., van Knippenberg, D., Chen, C. and Sacramento, C. A. (2011), "How does bureaucracy impact individual creativity? A cross-level investigation of team contextual influences on goal orientation-creativity relationships," *Academy of Management Journal*, Vol. 54, No. 3, pp. 624-641.
- Holt, K. (1983), "User-oriented product innovation: Some research findings," *Technovation*, Vol. 3, No. 3, pp. 199-208.
- Hülsheger, U. R., Anderson, N. and Salgado, J. F. (2009), "Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 94, No. 5, pp. 1128-1145.
- Janssen, O. (2003), "Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers," *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 76, No. 3, pp. 347-364.
- Janssen, O. and Van Yperen, N. W. (2004), "Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction," *Academy of Management Journal*, Vol. 47, No. 3, pp. 368-384.
- Johnson, M. D., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Ilgen, D. R., Jundt, D. and Meyer, C. J. (2006), "Cutthroat cooperation: Asymmetrical adaptation to changes in team reward structures," *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 1, pp. 103-119.
- Kanter, R. M. (1988), "When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations," In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 10, pp. 169-211. Greenwich, CT: JAI.
- Kleysen, R. F. and Street, C. T., (2001), "Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior," *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 2, No. 3, pp. 284-296.
- Koberg, C. S., Boss, R. W., Senjem, J. C. and Goodman, E. A. (1999), "Antecedents and outcomes of empowerment empirical evidence from the health care industry," *Group & Organization Management*, Vol. 24, No. 1, pp. 71-91.

- Kogut, B., & Zander, U. (1993), "Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation," *Journal of International Business Studies*, Vol. 24, pp. 625-645.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M. and Nason, E. R. (2001), "Effect of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 85, No. 1, pp. 1-31.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. and Sparrowe, R. T. (2000), "An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No. 3, pp. 407-416.
- Madjar, N., Oldham, G. R. and Pratt, M. G. (2002), "There's no place like home? The contributions of work and network creativity support to employees creative performance," *Academy of Management Journal*, Vol. 45, No. 4, pp. 757-767.
- Makela, K., Kalla, H. K. and Piekkari, R. (2007), "Interpersonal similarity as a driver of knowledge sharing within multinational corporations," *International Business Review*, Vol. 16, No. 1, pp. 1-12.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. and Wen, Z. (2004), "In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings," *Structural Equation Modeling*, Vol. 11, No. 3, pp. 320-341.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. and Hoyle, R. H. (1988), "Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 4, pp. 514-523.
- Middleton, M. J. and Midgley, C. (1997), "Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 4, pp. 710-718.
- Nahapiet, J. and Ghoshal, S. (1998), "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage," *Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 2, pp. 242-266.
- Lightner, N. J. and Eastman, C. M. (2002), "User preference for product information in remote purchase environments," *Journal of Electronic Commerce Research*, Vol. 3, No. 3, pp. 174-186.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, USA.
- Osterloh, M. and Frey, B. S. (2000), "Motivation, knowledge transfer, and organizational forms," *Organization Science*, Vol. 11, No. 5, pp. 538-550.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. and Beaubien, J. M. (2007), "A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, No. 1, pp. 128-150.
- Phillips, J. M. and Gully, S. M. (1997), "Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, 5, pp. 792-802.
- Pintrich P. R. (2000a), "The role of goal orientation in self-regulated learning," In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner(Eds.). *Handbook of self-regulation*, pp. 451-502. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b), "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 3, pp.

544-555.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee J. Y. and Podsakoff, N. P. (2003), "Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 5, pp. 879-903.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W. and Van de Vliert, E. (2007), "Achievement goals and interpersonal behavior: How mastery and performance goals shape information exchange," *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 33, No. 10, pp. 1435-1447.
- Polanyi, M. (1966), *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday and Co.
- Porath, C. L. and Bateman, T. S. (2006), "Self-regulation: From goal orientation to job performance," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, No. 1, pp. 185-192.
- Reuvers, M., Van Engen, M. L., Vinkenburg, C. J. and Wilson-Evered, E. (2008), "Transformational leadership and innovative work behaviour: Exploring the relevance of gender differences," *Creativity and Innovation Management*, Vol. 17, No. 3, pp. 227-244.
- Schumpeter, J. A. (1934), *The theory of economic development*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Scott, S. G. and Bruce, R. A. (1994), "Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace," *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 3, pp. 580-607.
- Senge, P. (1997), "Sharing knowledge," *Executive Excellence*, Vol. 15, No. 6, pp. 11-12.
- Shalley, C. E., Zhou, J. and Oldman, G. R. (2004), "The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here?" *Journal of Management*, Vol. 30, No. 6, pp. 933-958.
- Siegall, M. and Gardner, S. (2000), "Contextual factors of psychological empowerment," *Personnel Review*, Vol. 29, No. 6, pp. 703-722.
- Smith, K. G., Collins, C. J. and Clark, K. D. (2005), "Existing knowledge, knowledge creation capability, and the rate of new product introduction in high-technology firms," *Academy of Management Journal*, Vol. 48, No. 2, pp. 346-357.
- Souder, W. E. (1988), "Managing relations between R&D and marketing in new product development projects," *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 5, No. 1, pp. 6-19.
- Spreitzer, G. M. (1995), "Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation," *Academy of Management Review*, Vol. 38, No. 5, pp. 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A. and Nason, S. W. (1997), "A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness satisfaction, and strain," *Journal of Management*, Vol. 23, No. 5, pp. 679-704.
- Sveiby, K. E. (1997), *The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets*. San Francisco, CA: Barrett-Hoehler Publishers, Inc.
- Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. (1990), "Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation," *Academy of Management Review*, Vol. 15, No. 4, pp. 666-681.
- Tiwana, A. (2001), *The essential guide to knowledge management: E-business and CRM applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall PTR.

- Tuckey, M., Brewer, N. and Williamson, P. (2002), "The influence of motives and goal orientation on feedback seeking," *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 75, No. 2, pp. 195-216.
- Tsai, W. and Ghoshal, S. (1998), "Social capital and value creation: The role of intrafirm networks," *Academy of Management Journal*, Vol. 41, No. 4, pp. 464-476.
- Urduan, T. C. (1997), "Achievement goal theory: Past results, future directions," In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10, pp. 99-141. Greenwich, CT: JAI Press.
- Urduan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. and Roesser, R. (1998), "The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation," *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 23, No. 2, pp. 113-131.
- Vande Walle, D. (1997), "Development and validation of a work domain goal orientation instrument," *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 57, No. 6, pp. 995-1015.
- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L. and Slocum Jr, J. W. (1999), "The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, No. 2, pp. 249-259.
- Ven de Ven, A. (1986), "Central problems in the management of innovation," *Management Science*, Vol. 32, No. 5, pp. 590-607.
- Ven der Vegt, G. S. and Janssen, O. (2003), "Joint impact of interdependence and group diversity on innovation," *Journal of Management*, Vol. 29, No. 5, pp. 729-751.
- Weingart, L. R. (1992), "Impact of group goals, task component complexity, effort, and planning on group performance," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 77, No. 5, pp. 682-693.
- Weldon, E., Jehn, K. A. and Pradhan, P. (1991), "Processes that mediate the relationship between a group goal and improved group performance," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 61, No. 4, pp. 555-569.
- West, M. A. and Farr, J. L. (1989), "Innovation at work: Psychological perspectives," *Social Behavior*, Vol. 4, No. 1, pp. 15-30.
- West, M. A. and Anderson, N. R. (1996), "Innovation in top management teams," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, No. 6, pp. 680-693.
- Wijnhoven, F. (1998), "Knowledge logistic in business contexts: Analyzing and diagnosing knowledge sharing by logistics concepts," *Knowledge and Process Management*, Vol. 5, No. 3, pp. 143-157.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y. and Pintrich, P. R. (1996), "The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning," *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, pp. 211-238.
- Zhou, J. and George, J. M. (2001), "When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice," *Academy of Management Journal*, Vol. 44, No. 4, pp. 682-696.