

# 導師功能、個人學習與工作滿意對醫事人員工作績效影響之研究

## A study of the effects of mentor function, personal learning, and job satisfaction to medical personnel's job performances

劉宴雯<sup>1</sup>

國立高雄應用科技大學企業管理系 研究生

ywliu6699@gmail.com

葉惠忠<sup>2</sup>

國立高雄應用科技大學企業管理系 副教授

hcyeh@kuas.edu.tw

### 摘要

2003年台灣地區爆發SARS疫情後，行政院衛生福利部提出重整臨床醫師養成訓練改革計畫，以一般性、基礎性訓練計畫為設計主軸，強化其專業核心能力以儲備醫師人力，於2007年起更延伸至護理、檢驗、藥事等其他職類醫事人員。因此，醫事人員除需執行臨床業務外，亦需參與醫療機構設計之相關在職訓練之教學課程。

導師制度是由職場中經驗豐富的導師透過與較資淺、經驗較少的醫事人員受訓學員之互動，使學員在導師之專業技術的提供、心理方面的支持下，學習工作技巧與適應組織之文化，降低對環境不熟悉而造成的錯誤，進而提升工作績效。本研究以南部某區域教學醫院之醫事職類人員為研究對象，探討導師功能對個人學習、工作滿意與工作績效之影響。共計回收有效問卷185份，經SEM資料分析後發現：導師功能透過個人學習及工作滿意對工作績效有正向影響；個人學習除對工作績效有正向影響外，且可透過工作滿意對工作績效產生間接影響。

因此，本研究建議醫療機構管理者應以實際作法加以設計，積極發展受訓學員之導師制度，提升導師功能使導師功能得以充分發揮，以增加受訓學員之個人學習及工作滿意，進而有效提升教補學員之工作績效以提升醫療照顧水準。

**關鍵字：**導師功能、個人學習、工作滿意、工作績效

**Keywords：**mentor function, personal learning, job satisfaction, job performances

## 1. 緒論

### 1.1 研究背景及動機

現行國內醫學教育，西醫師已有完整之住院醫師訓練制度（包含學會訂有訓練課程綱要、訓練醫院資格），但因2003年台灣地區爆發SARS疫情後，行政院衛生福利部為因應疫情而衍生之醫師人力不足之問題，提出重整臨床醫師養成訓練改革計畫以儲備醫師人力。並於2003年開始執行畢業後一般醫學訓練，以一般性、基礎性訓練計畫為設計主軸，培養其專業核心能力。後於將西醫師畢業後臨床訓練概念，延伸至其他職類醫事人員。（醫策會，2013）

2007年度起，行政院衛生福利部為鼓勵具教學資格之醫院提供教學訓練場所與資源，來提升教學師資及教學活動之品質，讓新進入臨床服務之醫事人員能持續接受一般性醫療訓練，故委託財團法人醫院評鑑暨醫療品質策進會著手推動「教學醫院教學費用補助計畫」。讓初領得醫事人員證書者，藉由臨床相關訓練課程，銜接學校基礎醫學教育，期以提升醫療品質與確保病人安全。（醫策會，2013）

為此，同時也制定各受訓職類之訓練課程指引，明確指出訓練目的、規範各階段課程之安排及於各課程階段要完成之目標、訓練內容、訓練時間、訓練方式及評核標準之課程內容，期許使新進醫事人員進入職場後，能有系統的接受訓練。

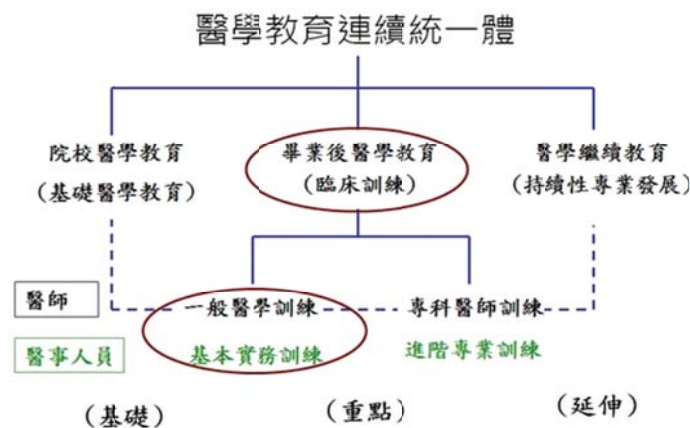


圖 1 畢業後臨床訓練計畫目的

資料來源: 財團法人醫院評鑑暨醫療品質策進會

因此，新進醫事人員或初領得醫事人員證書者除需執行臨床業務外，亦需參與醫院設計之相關教學課程，造成醫事人員身心壓力沉重，其照護服務品質也受到極大的考驗。而為減少醫事人員工作上的壓力、降低因對環境不熟悉而造成的錯誤，進而增加臨床經驗與提升自信及留任意願(Neumann et al.,2004)，近年來，導師制度成為教育及訓練醫事人員的重要工具之一。

而在「教學醫院教學費用補助計畫」中最早提出導師制度為「一年期醫師畢業後一般醫學訓練計畫」，除明定訓練醫院皆需安排導師外，導師還需協助規劃一般醫學基本訓練課程，及需負責輔導評量受訓學員之學習情形。

導師制度是指由職場中經驗豐富的員工擔任導師與較資淺、經驗較少的員工(導生)透過互動，使導生在導師之專業技術的提供、心理方面的支持下，進而學習工作技巧與適應組織之文化，是協助導生於職涯發展的重要工具(Kram,1983)。不同於臨床教師只著重臨床技術的指導，導師制度之功能能同時滿足技術、職涯發展與心理需求，因此，越來越多組織將導師制度當作強化人力資源發展及組織學習的工具(Lankau & Scandura,2002)。

然而，組織管理者應如何透過導師功能來提升員工的專業知識與技巧及人際關係，讓員工於職場上能具信心、有良好的工作滿意及降低工作壓力，以提供良好的服務品質是組織管理者所要面對的問題(賴函成，2011)。

導師制度對人力資源管理及醫療照護品質提升有其重要性，但過去大部分之研究僅探討對非醫療機構之進新人員執行成效，雖然有部分學者曾對醫療機構之新進護理人員進行導師制度的成果探究，但無研究深入探討導師功能對「教學醫院教學費用補助計畫」之受訓學員工作績效之影響，與以工作滿意、個人學習在導師功能對工作績效影響過程中所扮演的中介角色及「教學醫院教學費用補助計畫」之受訓學員工作資歷深淺是否會影響工作滿意度。

因此，本研究以南部某區域教學醫院接受「教學醫院教學費用補助計畫」訓練之醫事職類人員為研究對象，探討導師功能對「教學醫院教學費用補助計畫」之受訓學員工作績效之影響，與工作滿意、個人學習在導師功能對工作績效影響過程中所扮演的中介角色。

## 1.2 研究目的

本研究主要探討導師功能對工作績效之影響，及以個人學習與工作滿意作為研究之中介變數，藉由相關文獻之探討與假設之驗證，以提供醫療機構擴大執行導師制度之參考。綜合上述觀點，本研究欲達成下列之研究目的：

1. 探討「教學醫院教學費用補助計畫」之受訓學員之個人學習在導師功能對工作績效上之影響。
2. 探討「教學醫院教學費用補助計畫」之受訓學員之工作滿意在導師功能對工作績效上之影響。

## 2. 文獻探討

本章將藉由過去學者的研究及相關文獻，依本研究欲探討導師功能對工作績效之影響，並以個人學習及工作滿意為中介變項作探討，使本研究具有充分的理論基礎，並藉以作為本研究之理論架構。本章共分七節，第一節為我國醫事人員定義，第二節為職場導師與導師功能及其相關研究，第三節為個人學習及其相關研究，第四節為工作滿

意及其相關研究，第五節為工作績效及其相關研究，第六節為則針對各變數間之進行關係性探討。

## 2.1 我國醫事人員

依「醫事人員人事條例」第二條所稱醫事人員，指依法領有專門職業證書之醫師、中醫師、牙醫師、藥師、醫事檢驗師、護理師、助產師、營養師、物理治療師、職能治療師、醫事放射師、臨床心理師、諮商心理師、呼吸治療師、藥劑生、醫事檢驗生、護士、助產士、物理治療生、職能治療生、醫事放射士及其他經中央衛生主管機關核發醫事專門職業證書，並擔任公立醫療機構、政府機關或公立學校組織法規所定醫事職務之人員。

本研究所指之醫事人員，則為「教學醫院教學費用補助計畫」補助之醫事職類人員(爾後簡稱「教補學員」)，其類別如下：

### 1. 西醫師：

- 1) 畢業後一般醫學訓練(簡稱PGY訓練)。
- 2) 專科醫師訓練。

### 2. 牙醫師：二年期PGY訓練。

3. 其他醫事人員：包括護理師、護士、藥師、醫事放射師、醫事放射士、醫事檢驗師、醫事檢驗生、職能治療師、職能治療生、物理治療師、物理治療生、臨床心理師、諮商心理師、呼吸治療師、助產師、助產士、營養師、語言治療師、聽力師、牙體技術師、牙體技術生及其他符合醫療法第十條規定之人員。

## 2.2 職場導師與導師功能

導師的概念可追溯到荷馬(Homer)史詩奧德塞 (Odyssey)，奧德塞內描述到，伊薩卡(Ithaca)國王參與戰爭期間，將年幼王子託付好友Mentor來教導Telemachus，並輔助王子登上王位(Ismail, Jui, & Abdullah, 2009)。之後Mentor一詞被沿用成為導師觀念的代名詞。

職場導師因研究對象及目的的不同，所以不同學者對職場導師持有不同的定義，Kram(1985)指出，職場導師是組織中資深者與資淺者之間的一種關係，資深者給予指導及支持，幫助資淺者在組織內的發展；Maughan(2006)亦認為職場導師，是較有經驗的專業人員分享他們的知識幫助較少經驗的同儕達到其最大化學習，並引導出其之領導潛能。

Kram(1985)認為職場導師的目標在幫助導生的學習和發展，同時也指出職場導師有三大功能構面：職涯發展及心理社會功能。職涯發展功能(career functions)是指導師運用其在組織中的地位、經驗及影響力，來幫助導生學習組織內的技能與生活，使導生能獲得職位之晉升；心理社會的功能(psychosocial functions)則是指導師提供諮詢、接納與肯定、友誼及角色模範的功能，幫助導生的提升專業能力及與自我價值感。其後，Scandura(1992)將角色模範(role modeling)從Kram(1985)所提出的心理社會功能中區分出來，認為導師高標準之行為規範有利於導生模仿學習，所以導師所提供的功能應該有三種，分別為職涯發展功能、心理支持功能以及角色模範。

綜合上述，本研究採用Kram(1985)的論點將導師功能定義為：「教補學員在職場導師制中，感受到導師所提供職涯發展、心理支持以及角色模範功能的程度」。此外，本研究擬採用Scandura(1992)對導師功能發展的職涯發展、心理社會與角色模範三個構面，來探討教補學員對導師功能之認知。

## 2.3 個人學習

個人學習是導生於組織中，和不同背景、經驗之資深人員的互動而產生的學習求(Lankau & Scandura, 2002)。而於傳統職場提升人力素質的方法，不外乎以教育訓練為主，即以正規學習為主。採取正規學習方式，是由組織來主控學習者的目標、工具與方法，但教育並不同於學習，教育與學習主要的不同處在於：教育訓練是一種傳遞系統，然而學習是個人或團體知識獲得、經驗詮釋、資訊重組、訊息改變與類化、技巧運用和心靈感覺的歷程；且教育訓練是由上而下的方式，是一種被迫的接受，為某種特定活動而設計，通常需要昂貴的費用，但未必能有效的運用於實際情境。(謝宜梅，2007)

Kram(1996)認為個人學習是知識獲取、促進個體發展的技巧及能力，包括自我表達、自我揭露、主動聆聽、同理心及給予回饋的人際互動能力，此種發展也是與他人聯結的能力。所以，個人在職場中，必須學習如何與他人溝通與合作，也要學習在組織成員間情感及社會層面的相互依賴關係(謝宜梅，2007)。Lankau & Scandura (2002)認為

個人學習是個人職場中，知覺他人資訊，進而透過人際關係及他人互動所產生的學習。個人於職場與他人互動傳達訊息量愈豐富，愈能表達其工作所需的技能，除能提升個人學習人際與工作技能發展，亦對工作績效有正向的影響(賴函成，2011)。

Lankau & Scandura (2002)將個人學習區分為二種類型：相關工作學習(relational job learning)及個人技巧發展(personal skill development)。相關工作學習是指一種涉及在工作環境中自我與他人關係的學習，在增加有關個人的工作與他人之相互依存或連結；個人技巧發展是指為新技巧和能力的獲得以得到更佳的工作關係，強調進行有效的溝通，傾聽，解決問題，並在組織中創造與他人之發展關係。

綜合上述，本研究採用Lankau & Scandura (2002)的論點將個人學習定義為：「教補學員於臨床工作環境中，透過與他人的互動所產生的相關工作學習與個人技巧發展的能力」。此外，本研究之測量方法也採用Lankau & Scandura(2002)所發展的個人學習量表，分相關工作學習與個人技巧發展兩構面，來瞭解教補學員之個人學習能力。

## 2.4 工作滿意

工作滿意是一種個人對工作的整體感覺程度，與工作的預期與實際價值有關，當自覺二者間差距越小時，滿意度越高；反之，則滿意度越低(Price,2001；翁進勳，2002)。張春興(1989)認為工作滿意是個人對所擔任工作感到滿足的程度。Robbins(2001)認為個人工作滿意度高，對其工作表現持正面的態度；反之，則是負面的態度。曾士雄(2000)認為工作所產生的情感反應與態度，就是工作滿意的表現，是可透過個人內在因素和工作環境交互作用形成。

許士軍(1995)與張紹勳(1999)將過去學者對於工作滿意的定義分為三大類：1.綜合性滿意觀點(overall satisfaction)，將其定義為工作滿意是單一概念，重點在於描述工作者對其工作有關環境所抱持的一種態度；2.期望落差觀點(expectation discrepancy)，將其定義為員工工作滿意是取決於「所得到的」、「所希望的」、「認為應該得到的」、「認為能夠得到的」與「實際上得到的」之間的差距；3.參考架構觀點(frame of reference)，則是定義為工作滿意為個人根據參考架構對工作特性加以解釋所得到的結果。

測量工作滿意度的工具中，最常被學術界採用的有明尼蘇達滿意量表(Minnesota Satisfaction Questionnaire,MSQ)及工作描述量表(Job Descriptive Index,簡稱JDI)(周聰佑、陳彥廷,2009)。「明尼蘇達滿意量表」是由Weiss et al.(1967)採整體性的觀點所發展的，分為長式及短式量表，其短式量表(20題)是由長式量表中，選出相關性最高的內容，可以測量出內在、外在及一般滿意度。Lankau & Scandura(2002)指出明尼蘇達滿意量表在評估工作滿意上具有良好的信效度。

綜合上述，本研究將工作滿意定義為：「教補學員於評估臨床工作內容及經驗後，個人對工作產生之整體性的滿意態度」。此外，本研究之測量方法主要基於針對教補學員內、外部特性的衡量為主，所以採用Weiss et al.(1967)所發展的短式的MSQ量表，分內在滿意度、外在滿意度二個構面，來探討教補學員之工作滿意度。

## 2.5 工作績效

「績效」依字面上之意義是指「表現的程度」，用在組織行為上績效是包括「效能」(effectiveness)、「效率」(efficiency)、「效力」(efficacy)，但在管理學上的激勵理論中則解釋為「一個員工完成一件工作」(劉明德，1993)。

工作績效(Job Performance)是指個人對於工作所貢獻的程度或價值、在工作所呈現的品質或數量，也可稱之個人的生產力；當個人的生產能力高時，也可顯示出組織的整理營運績效較高(吳政義，2006)。Campbell(1990)指出工作績效是個人為一組織之成員，完成組織所期望、規定、或正式化的角色需求時，所表現的行為。Borman & Motowidl(1993)認為工作績效是指：所有與組織目標有關的行為，且該行為可依個人對組織目標貢獻程度之高低予以測量。依據工作績效，能夠瞭解個人對組織目標的貢獻程度，及瞭解個人或組織其認務達成之質與量的表現，因此，個人的工作績效往往是組織在經營層面最關心的事，也是職場中個人能夠被實際觀察的行為與行動結果，所以，工作績效成為組織欲探討的變項之一。(謝宜梅，2007)

許多研究根據Katz & Kahn (1978)的角色行為理論，將工作績效分類為角色內行為(in-role behavior)與角色外行為(extra-role behavior)二種類型。所謂角色內行為，一般指正式的或體制內所規範或規定的行為。組織通常會設定一部分行為或工作的標準，然後據此進行績效評估，因此角色內行為將直接與工作報酬或升遷發生關聯。而

角色外行為則非正式或是非體制內所規範或規定的行為，比較像是組織公民行為的概念。Borman & Motowidl(1993)則是將工作績效區分為任務績效 (task performance) 與情境績效 (contextual performance) 二構面來說明：任務績效是指個人在份內工作範圍內的表現成果，可以透過個人直接執行技術性程序或間接提供技術程序所需要的材料或服務予以衡量；情境績效是個人在工作範圍以外，自願執行對組織效能有貢獻的其他活動所表現的成果。當個人面對組織技術核心的運作有關的一般性社會與心理環境時，根據自由心證方式所採取的合作與幫助別人、團隊，甚至整個組織的行為或活動，都是情境績效的表現範圍。因此，情境績效的衡量包括自願執行非正式規定活動、堅持完成任務、合作並幫助別人，以及在非正式場合自動贊同、支持與防衛組織目標的熱誠。其後，余德成(1996)於「品質管理人性面系統因素對工作績效之影響」研究中，採用及修改 Borman & Motowidlo(1993)的分類模式，發展適合國內使於評估工作績效之量表。

綜合上述，本研究將工作績效定義為：「教補學員於在特定期間內完成工作之行為表現」。此外，本研究之測量方法擬採用余德成(1996)所提出之的工作績效量表，分任務績效及、情境績效二個構面，來探討教補學員之工作績效表現。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究架構

本研究依據研究目的及相關文獻之探討結果，以工作績效為依變項，進行導師功能、個人學習、工作滿意之關係探討，推導出本研究架構如下：

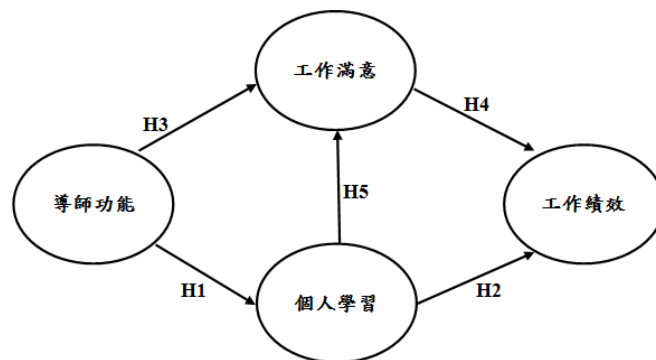


圖 2 研究架構圖

#### 3.2 研究假設

個人學習之內涵包括了相關工作學習及個人技巧發展二個構面，Ostroff & Kozlowski(1993)指出導師能協助導生學習組織相關事務；導師能夠提供導生有關於組織的資訊使其對於組織文化、政治、歷史的重要性更為敏感。透過導師在工作環境中所累積的人脈或是經驗，導生不僅能快速融入工作環境，了解組織文化，更可藉由導師的引介推薦，使導生有更多與不同其他部門成員接觸、了解的機會，擴展導生的人際資源(Cross, Borgatti, & Parket, 2002)；在個人技巧發展方面，導師生的關係中，導師所提供的職涯功能，除了經驗及知識的傳承與教導，給予導生正、負向的回饋，經由雙向互動來提升導生的潛能之外，導師更藉由分派挑戰性的工作任務，來擴充導生的知識與技能，並刺激導生的成長，逐步引導協助導生能力的發展，使導生獲得新技能(Kram, 1985)。吳美連(2007)研究指出，導師功能的社會心理功能會對導生的學習行為有正向的影響。因此，本研究提出假設如下：

##### H1 導師功能對個人學習有顯著正向影響

在競爭的社會結構中，每一成員會有其人際網絡，藉由此網絡與其他人連結，信任他人或與特定人從事交換。個人對環境及他人的瞭解認知度愈高，彼此相互傳遞的知識與訊息量就愈豐富，愈能激發出更多創新的火花，帶來智慧資本的增長，對工作表現產生助益。Luthans, Hodgetts與Rosenkrants(1988)的研究中指出，擁有高成就的管理人投入更多時間在經營人際網絡的活動。且個人人際網絡結構中，彼此間非正式互動關係的建立，會影響個人在組織目標的達成(Kanter, 1977；Bolles, 1992)，也有助於個人事業生涯的擴展(Jackall, 1988；Krackhardt, 1987；Lin, Ensel, & Vaughn, 1981)。這些說法也表達了人際關係在個人的事業發展過程中具有舉足輕重的地位，對工作績效

也有正向的影響。

個人技巧發展意指個體在與他人溝通時能更有效率、能更專注地聆聽、能解決問題並具創意地發展與他人及組織的關係。因此，個人技巧發展除了涵括人際互動技巧之外，也需具備問題解決與創意思考的能力，是促進更佳工作關係與工作效能之能力(Lankau & Scandura, 2002)；另外，在具高度人際互動的社會情境中，個人學習需要主動聆聽、同理心及給予他人回饋的人際溝通與互動能力(Kram, 1996)。實證結果指出業務人員之人際關係特徵與績效表現各構面呈現正向關係(謝宜梅, 2007)。因此，本研究提出假設如下：

## **H2 個人學習對工作績效有顯著正向影響**

工作滿意是個人對於工作環境或工作狀態的主觀感覺，Lankau et al.(2006)指出導師經由互動與溝通等行為對導生於工作上的表現表達其支持之態度，會讓導生在工作上的表現有較高的自信與成就感，而提升導生的工作滿意。而導生經由觀察導師瞭解於職場上應有的工作表現，學習及模仿導師之行為進而降低焦慮感，對工作具較高的滿意度(Weng, et al.,2010)。Wanberg et al.(2006)的研究發現，導師功能可以增進個人的工作滿意。卓筱淇(2003)之研究結果也指出，導師的功能對工作滿意是具顯著正相關的。因此，本研究提出假設如下：

## **H3 導師功能對工作滿意有顯著正向影響**

工作滿意度對於一個組織的成功與失敗而言，具有不可抹滅的地位，當個人之工作滿意度不高時，將無法提升個人之服務態度，進而無法提供顧客良好的服務(沈娟君, 2008)。Robbins(2001)指出工作滿意可作為個人對於工作上所抱持的態度，個人的工作滿意度高，顯示其對工作持正向的態度；張森江(2003)之研究指出，個人的工作滿意愈高，工作績效就愈高；當工作愈滿意時，個人於單位內之工作成就與自主性就愈高且工作績效愈好(李維英, 2011)。綜合上述，本研究提出假設如下：

## **H4 工作滿意對工作績效有顯著正向影響**

個人透過學習可找出個人在組織或單位內之定位，藉由與人的互動，發展溝通技巧及解決問題之能力來增加競爭力，進而得到個人之貢獻價值，而這樣的貢獻價值將回饋產生工作滿意。個人學習除了可了解工作之內容外，還可透過與組織或單位內他人的互動，得到對工作環境的了解與組織整體之使命，而增加工作滿意。(Lankau & Scandura,2002)；賴瑩娟(2012)之研究指出，個人學習中的相關工作學習、個人技能發展愈多者，其內在滿意度與外在滿意度也愈多，即個人學習愈多者其工作滿意度愈高。綜合上述，本研究提出假設如下：

## **H5 個人學習對工作滿意有顯著正向影響**

### **3.3 操作性定義與因素構面**

本研究之因素構面含包含導師功能、個人學習、工作滿意與工作績效，其操作定義如下：

#### **3.3.1 導師功能**

Kram(1985)認為職場導師的目標在幫助導生的學習和發展，同時也指出職場導師有二大功能：職涯發展及心理社會功能(Armstrong et al.,2002)，其後，Scandura(1992)更將角色模範(role modeling)從 Kram(1985)所提出的職場導師功能中的心理社會功能中區分出來，後續許多有關師徒關係的研究均採用此種架構。

本研究之導師功能分為三部分，此三部分之操作性定義如下：

1. 職涯發展功能：經由富挑戰性工作的指派、保護、支持、訓練和在組織中的曝光度培養學習，以增強資淺人員成功的可能性(Turban & Lee, 2007)。
2. 心理社會功能：導師藉由幫助導生發展專業勝任感及工作角色特性以促進學習形塑人際關係。
3. 角色模範功能：導師展現可作為表率的行為、態度與技巧，以協助導生獲得信心，清楚明白其身分的功能(謝宜梅, 2007)。

#### **3.3.2 學個人習**

個人學習是個人在職場中，知覺他人資訊，進而透過人際關係及他人互動所產生的學習(Lankau & Scandura,2002)。本研究之量表係參考 Lankau & Scandura (2002)有關個人學習之量表，並引用謝宜梅(2007)翻譯之個人學習量表編製而成，分為相關工作學習及個人技巧發展二構面。

本研究之個人學習分為二部分，此二部分之操作性定義如下：

1. 相關工作學習：個人在職場中，具備洞察自己與他人及環境間，相互依賴及聯結關係之認知及資訊，也是個人對於有關自己與他人連結資訊的瞭解程度。
2. 個人技能發展：個人在職場中，獲得有效促進人際與工作關係的新技巧及能力。

### 3.3.3 工作滿意

工作滿意指個人對工作的感覺程度，包括喜愛與不喜愛(Price,2001)。工作滿意之量表以「明尼蘇達滿意量表」(Minnesota Satisfaction Questionnaire,MSQ)最常被學術界採用，再加上Lankau & Scandura(2002)指出明尼蘇達滿意量表在評估工作滿意上具有良好的信效度，因此採用MSQ短式量表，及引用賴函成(2011)編制之工作滿意測量題項，來探討教補學員之工作滿意度。

### 3.3.4 工作績效

本研究工作績效定義係採用 Borman & Motowidl(1993)之工作績效論點，將工作績效區分為任務績效 (task performance) 與情境績效 (contextual performance)，採用國內學者余德成(1996)修改自 Motowidlo & Scotter(1994)的量表，並引用李維英(2011)編制之測量題項。

本研究之工作績效分為二部分，此二部分之操作性定義如下：

1. 任務績效：員工工作上的結果，與組織所期望或指認的任務有關，類似角色內的行為。
2. 情境績效：可是員工自由的行為或表現，非透過組織內部正式系統加以控制。

以上各測量題項均以 Likert 七點量表衡量，依受訪者評定各題陳述，分別給予「非常不同意(滿意)」為 1 分、「不同意(滿意)」為 2 分、「有點不同意(滿意)」為 3 分、「普通」為 4 分、「有點同意(滿意)」為 5 分、「同意(滿意)」為 6 分及「非常同意(滿意)」為 7 分，得分愈高表示越同意(滿意)；員工屬性變項，因屬於類別資料不予量化。

## 3.4 研究對象與資料來源

本研究對象係針對南部某區域教學醫院接受「教學醫院教學費用補助計畫」訓練之醫事職類人員為研究對象(爾後簡稱為教補學員)。其職類包含醫師、藥事、醫事放射、醫事檢驗、護理、呼吸治療及職能治療等之醫療專業從業人員。

正式問卷發放前，針對問卷題項內容進行前測程序，以了解是否需修正問卷之內容，避免題項內容之語意不清或不適問法之現象發生。本研究前測問卷係發放南部某區域教學醫院之教補學員，經統計回收之有效問卷為 30 份。

前測問卷結果，整體問項的 Cronbach's  $\alpha$  為 0.961，導師功能為 0.919，個人學習為 0.948，工作滿意為 0.889，工作績效為 0.921，皆大於 0.7，均符合高信度標準，故本問卷具有高度的一致性。

## 4. 研究結果

### 4.1 問卷回收與樣本結構分析

本研究之問卷於 103 年 2 月發放，共發出 196 份問卷，回收 190 份，扣除資料不符之無效問卷，共計有效問卷 185 份，有效問卷回收率為 94%。

### 4.2 描述性分析

#### 4.2.1 樣本結構基本資料分析

本研究 185 位教補學員之樣本特性，在性別方面，以女性居多，女性有 167 位(佔 90.3%)，男性則有 18 位(佔 9.7%)。在教育程度方面，以大學教育程度所占比例居多，有 125 位(佔 67.6%)，研究所(含)以上程度者最少，有 2 位(佔 1.1%)。在受訓職類方面，以護理職類 144 位(佔 77.8%)居多，其次為藥事職類 16 位(佔 8.6%)，最少者為醫事放射職類 1 位(佔 0.5%)及職能治療職類 1 位(佔 0.5%)。185 位教補學員之專業工作平均服務年資為 26.33 個月、於機構內平均服務年資則為 22.55 個月。在是否已完成訓練計畫方面，以尚在訓練中所佔比率較多，有 109 位(佔 58.9%)，顯示該教學醫院約 6 成之教補學員尚在執行「教學醫院教學費用補助計畫」之訓練中。

#### 4.2.2 變數構面題目之描述性分析

本小節就導師功能、個人學習、工作滿意與工作績效四大構面的問項，進行平均數與標準差的分析。從教補學

員的角度來探討其最同意或最滿意及最不同意及最不滿意的問項。

#### 1. 導師功能

教補學員對導師制度所產生的職涯發展功能之同意程度以「導師會對我在工作上提供特殊指導」得分最高(平均數為5.65)，最低則為「導師會投注時間去思考我的職涯發展」(平均數為5.29)；在心理社會功能之同意程度以「我把導師視為朋友」分數最高(平均數為5.44)，最低為「我常與導師共進午餐」(平均數為4.98)；在角色模範功能之同意程度以「我尊敬導師的專業知識」得分最高(平均數為5.89)，得分最低為「我欽佩導師激勵他人的能力」(平均數為5.65)。

#### 2. 個人學習

教補學員對相關工作學習之同意程度以「我更加瞭解我的工作或部門如何對他人產生影響」得分最高(平均數為5.14)，最低為「我已能洞察醫院其他部門的功能」(平均數為4.90)；在個人技能發展之同意程度以「我的聆聽技巧已有進步」分數最高(平均數為5.32)，最低則為「我已瞭解如何與他人有效地溝通」(平均數為5.23)。

#### 3. 工作滿意

教補學員對內在滿意之滿意程度以「對於此工作讓我發揮所長，我感到」之滿意度最高(平均數為5.00)，最低則為「對於工作表現良好時所得到的回饋，我感到」(平均數為4.76)；在外在滿意之滿意程度以「對於與同事之間的相處情形，我感到」之滿意度最高(平均數為5.23)，最低為「將我的薪資福利和工作量相比，我感到」(平均數為4.11)。

#### 4. 工作績效

教補學員對任務績效之知覺同意程度以「我經常整理手邊的工作器具或文件，並隨時物歸原處」得分最高(平均數為5.52)，最低為「我的平均工作效率相當高」(平均數為5.06)；在情境績效之同意程度以「當同事碰到問題時，我會給予支持與鼓勵」分數最高(平均數為5.50)，最低則為「我經常負擔額外的工作，來幫助別人或爭取團體績效」(平均數為4.99)。

### 4.3 信度分析

根據 Cuieford(1965) 提出之準則，當 Cronbach's  $\alpha$  值高於 0.7 時屬高信度，介於 0.35 和 0.70 之間為中信度，若低於 0.35 則為低信度。由正式問卷結果得知，導師功能之 Cronbach's  $\alpha$  值為 0.973、個人學習為 0.965、工作滿意為 0.916、工作績效為 0.948，而在整體問項之 Cronbach's  $\alpha$  值則為 0.974，均大於 0.7；以各構面的角度分析 Cronbach's  $\alpha$  值亦均大於 0.7。故本研究正式問卷具有良好的可信度，測驗的結果達到「穩定」及高度的「內部一致性」。

### 4.4 效度分析

效度分析是指測驗工具所得到的結果之可靠性或有效性；效度即指問卷的正確性，是一份量表能真正衡量到其所欲測量的特性或功能的程度，效度高表示該問卷能達到測量的目的。為了讓本研究之問卷可以真正測量出其所要探討之變數關係，故進行問卷之效度分析。

#### 4.4.1 收斂效度

當標準化的因素負荷量 $>0.5$ ，且  $t$  值超過 2 時，表示該構面具有收斂效度；在評估測量系統信度部分，以結構信度(CR) $>0.7$ ，平均萃取變異數(AVE) $>0.5$ ，表示該構面具有收斂效度(Fornell & Larcker,1981)。以下針對導師功能、個人學習、工作滿意與工作績效等變數，進行收斂效度分析。

#### 1. 導師功能

導師功能之各構面問項，各衡量指標的衡量誤差無負值，且因素負荷量在 0.82~0.93 之間，皆大於 0.5，並均達顯著水準，顯示本量表具有良好的收斂效度；結構信度(CR)分別為 0.96、0.95、0.96，均大於 0.7，為高信度，表示本研究之測量系統是合適的；平均萃取變異數(AVE)分別為 0.81、0.78、0.86，均 $>0.5$ ，顯示導師功能量表同時具有信度與效度。

#### 2. 個人學習

個人學習之各構面問項，各衡量指標的衡量誤差無負值，且因素負荷量在 0.79~0.94 之間，均大於 0.5，並均達顯著水準，顯示本量表具有良好的收斂效度；結構信度(CR)分別為 0.94、0.96，均大於 0.7，為高信度，表示本研



究之測量系統是合適的；平均萃取變異數(AVE)分別為 0.72、0.81，均 $>0.5$ ，顯示個人學習量表同時具有信度與效度。

### 3. 工作滿意

工作滿意之各構面問項，各衡量指標的衡量誤差無負值，且因素負荷量在 0.64~0.87 之間，均大於 0.5，並均達顯著水準，顯示本量表具有良好的收斂效度；結構信度(CR)分別為 0.88、0.84，均大於 0.7，為高信度，表示本研究之測量系統是合適的；平均萃取變異數(AVE)分別為 0.65、0.56，均 $>0.5$ ，顯示工作滿意量表同時具有信度與效度。

### 4. 工作績效

工作績效之各構面問項，各衡量指標的衡量誤差無負值，且因素負荷量在 0.66~0.87 之間，均大於 0.5，並均達顯著水準，顯示本量表具有良好的收斂效度；結構信度(CR)分別為 0.93、0.90，均大於 0.7，為高信度，表示本研究之測量系統是合適的；平均萃取變異數(AVE)分別為 0.70、0.60，均 $>0.5$ ，顯示工作績效量表同時具有信度與效度。

#### 4.4.2 區別效度

區別效度是指各變數中配對之因素沒有顯著相關，即各個因素間具有區別。若配對的因素間相關係數均不為 1，則表示該量表有區別效度(陳順宇，2005)。設虛無假設(H<sub>0</sub>)為受限模式，限制相關係數為 1，對立假設(H<sub>1</sub>)為未受限模式；利用卡方差檢定(Chi-square difference test)，當受限模式與未受限模式的卡方值相差( $\Delta X^2$ )高於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ 時，即表示此兩個因素間是有所區別的(Fornell & Larcker, 1981)。

將導師功能之因素配對進行卡方差檢定，在兩兩配對檢定後「導師功能」變數中之職涯發展功能與心理社會功能之未受限模式卡方值為 168.808，受限模式的卡方值為 168.847， $\Delta X^2$ 為 0.039，小於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ ，顯示此兩因素間不具無區別。「導師功能」變數中之職涯發展功能與角色模範功能之未受限模式卡方值為 142.034，受限模式的卡方值為 144.394， $\Delta X^2$ 為 2.360，小於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ ，顯示此兩因素間不具無區別。「導師功能」變數中之心理社會功能與角色模範功能之未受限模式卡方值為 186.419，受限模式的卡方值為 186.892， $\Delta X^2$ 為 0.473，小於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ ，顯示此兩因素間不具無區別的。

上述之結果得知，將原變數因素中之各題項簡化於同質性類別中，取得之兩因素，命名為職涯心理發展功能與社會角色模範。由表 2 所示，職涯心理發展與社會角色模範之未受限模式卡方值為 728.721，受限模式的卡方值為 733.765， $\Delta X^2$ 為 5.044，大於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ ，顯示此兩因素間是具區別的。

將本研究四個變數之因素進行成對之區別效度分析，各變數中之兩因素的受限與未受限模式的卡方差皆大於 $\chi^2_{1,0.05}=3.84$ 。因此，顯示本研究各因素之間均有所區別，表示各變數之因素構面區別效度良好，分析結果整理如表 2 所示。

表 2 各變數之區別效度分析表

變數	成對因素		未受限模式		受限模式		$\Delta X^2$
			卡方值	自由度	卡方值	自由度	
導師功能	職涯心理發展	社會角色模範	728.721	89	733.765	90	5.044
個人學習	相關工作學習	個人技能發展	236.967	53	249.003	54	12.036
工作滿意	內在滿意	外在滿意	135.794	19	139.772	20	3.978
工作績效	任務績效	情境績效	232.581	53	260.980	54	28.399

#### 4.5 結構方程模式

為進一步檢定理論架構所提出之各構面間的關係，採用結構方程模式進行分析；結構方程模式為綜合測量模式(探討顯在變數與潛在變數間之關係)及結構模式(探討潛在變數間之關係)，兩種型態的檢測模式(陳順宇，2005)，用以瞭解整體模式之適配情形，並依理論模式建構評估與假說關係驗證兩部份加以描述。

#### 4.5.1 理論模式建構

本研究以 AMOS 18.0 之統計軟體針對導師功能、個人學習與工作滿意及工作績效等變數訂定出測量模式系統，將各變數之題項分「兩次測量」方式，進行結構方程模式的分析。

##### 4.5.1.1 基本的適配標準

依 3 表所示，本研究各構面問項之因素負荷量均未低於 0.5，衡量誤差變異部份亦未有負值，因此，整體而言屬可接受之範圍。

表 3 基本與模式內在結構適配度分析表

變數	兩次測量	負荷量	誤差	結構信度	萃取變異數
導師功能	MF1	0.94	0.13	0.93	0.86
	MF2	0.92	0.16		
個人學習	PL1	0.96	0.05	0.97	0.94
	PL2	0.97	0.04		
工作滿意	JS1	0.86	0.28	0.91	0.83
	JS2	0.96	0.06		
工作績效	JP1	0.93	0.08	0.94	0.88
	JP2	0.95	0.07		

##### 4.5.1.2 整體模式適配度

吳明隆、涂金堂(2008)指出整體模式適配度之評估，可從絕對適配指標、增量適配指標及簡約適配指標三方面來加以衡量。由表 4 所示，絕對適配指標、增量適配指標與簡約適配指標之研究結果，皆符合適配之標準，故本研究之整體模式適配度良好。

表 4 整體模式適配度之衡量準則與結果分析表

模式適配度	衡量項目	衡量標準	研究結果	標準評估
絕對適配指標	$\chi^2$	越小越好	12.53	是
	P	>0.05	0.64	是
	RMR	<0.05	0.01	是
	RMSEA	<0.05 (適配優良) <0.08 (適配合理)	0.00	是
	GFI	>0.9	0.98	是
增量適配指標	AGFI	>0.9	0.96	是
	NFI	>0.9	0.99	是
	NNFI	>0.9	1.00	是
	RFI	>0.9	0.98	是
	IFI	>0.9	1.00	是
	CFI	>0.9	1.00	是
簡約適配指標	PGFI	>0.5	0.54	是
	PNFI	>0.5	0.53	是
	PCFI	>0.5	0.54	是

### 4.5.1.3 模式內在結構適配度

如表 3 所示，各構面的結構信度係數，均超過 0.6 的衡量標準；萃取變異數亦皆超過 0.5 的衡量水準，故本模式具有良好的內在結構適配度。

綜合以上模式之研究結果，皆能符合相關衡量標準。因此，本研究之假設模式是一個良好的適配模式。

### 4.5.2 各變數之關係驗證分析

本研究主要探討導師功能、個人學習、工作滿意與工作績效之關係，藉由結構方程模式分析各變數間的因果關係，進而驗證本研究假說。由圖 3 未標準化及圖 4 標準化之結構方程模式路徑圖得知整體模式之路徑分析結果，可以看出各構面之結構係數，以下針對實證結果加以討論。

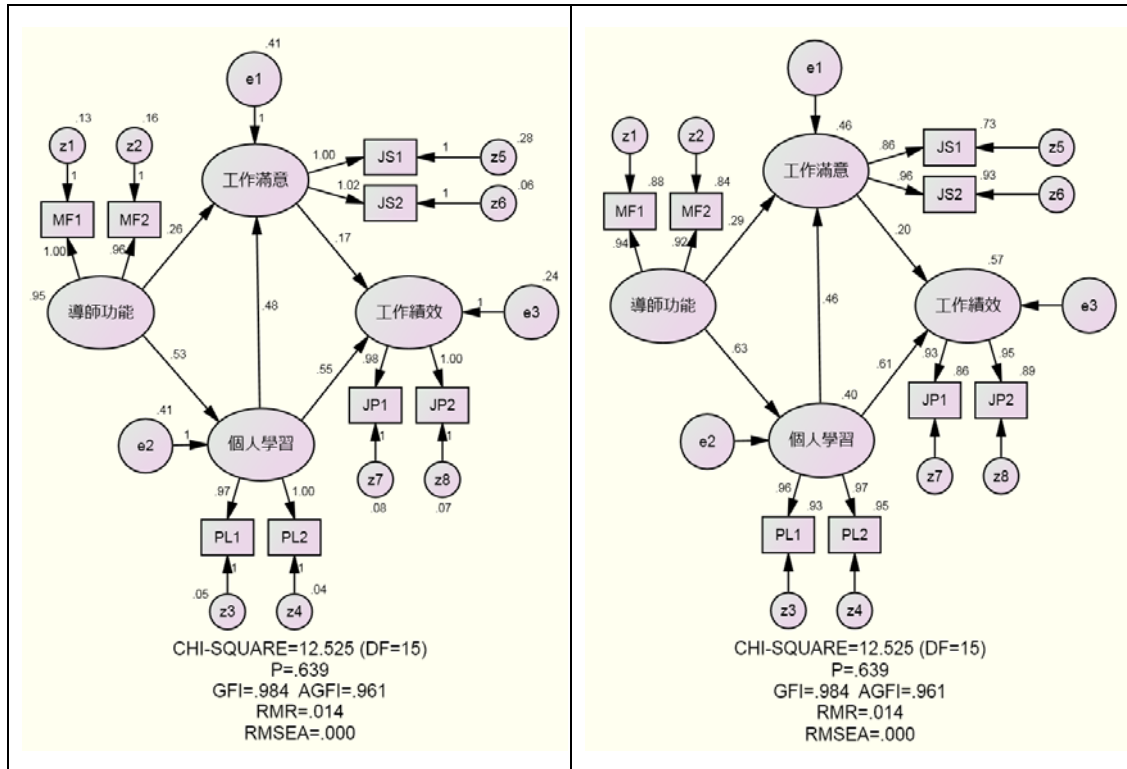


圖 3 整體模式路徑圖(未標準化)

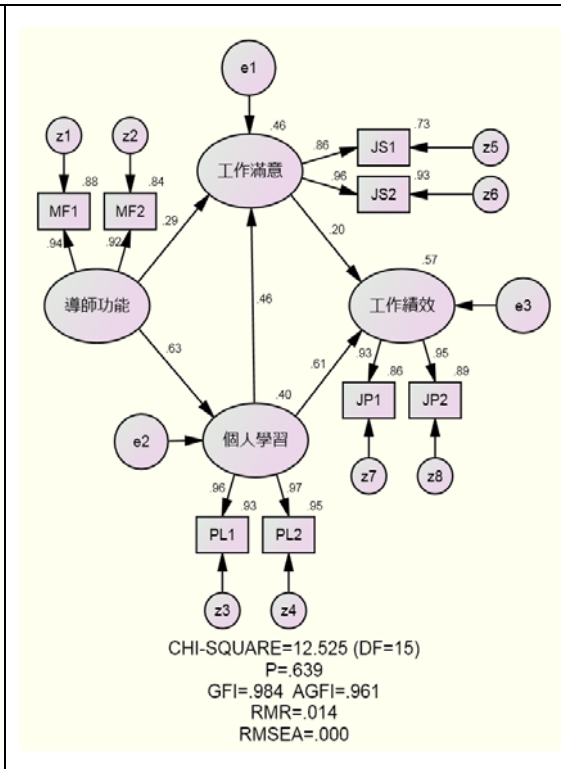


圖 4 整體模式路徑圖(標準化)

#### 4.5.2.1 路徑係數之檢驗

由表 5 得知本研究之整體模式標準化之路徑係數檢定結果，顯示各變數之間的路徑係數、標準誤 (S.E.)、檢定統計量 (C.R.) 與 P 值。由 P 值得知，導師功能對個人學習之直接影響非常顯著( $P < 0.001$ )，個人學習對工作績效之直接影響非常顯著( $P < 0.001$ )，導師功能對工作滿意之直接影響非常顯著( $P < 0.001$ )，工作滿意對工作績效之直接影響顯著( $P < 0.01$ )，個人學習對工作滿意之直接影響非常顯著( $P < 0.001$ )。

表 5 整體模式標準化之路徑係數檢定表

路徑	路徑係數	標準誤(S.E.)	檢定統計量(C.R.)
導師功能→個人學習	0.63	0.06	9.42***
個人學習→工作績效	0.61	0.07	8.22***
導師功能→工作滿意	0.29	0.07	3.50***
工作滿意→工作績效	0.20	0.06	2.72**
個人學習→工作滿意	0.46	0.09	5.50***

註：\*表示  $p < 0.05$ ；\*\*表示  $p < 0.01$ ；\*\*\*表示  $p < 0.001$ 。

### 4.6 各構面關係之假說驗證

依據圖 4 及表 5 所示，導師功能正向影響個人學習(路徑係數為 0.63)，本研究之假設一獲得支持；個人學習正向影響工作績效(路徑係數為 0.61)，本研究之假設二獲得支持；導師功能正向影響工作滿意(路徑係數為 0.29)，本

研究之假設三獲得支持；工作滿意正向影響工作績效(路徑係數為 0.20)，本研究之假設四獲得支持；而個人學習亦正向影響工作滿意(路徑係數為 0.46)，本研究之假設五獲得支持。根據上述各構面因素之分析結果，整理出如表 6 所示：

表 6 研究假說驗證表

研究假設	驗證結果
H1：導師功能對個人學習有顯著正向影響	支持
H2：個人學習對工作績效有顯著正向影響	支持
H3：導師功能對工作滿意有顯著正向影響	支持
H4：工作滿意對工作績效有顯著正向影響	支持
H5：個人學習對工作滿意有顯著正向影響	支持

## 5. 研究結論與建議

### 5.1 研究結論

#### 5.1.1 導師功能對個人學習之影響

本研究實證結果發現，導師功能對個人學習有顯著正向影響的驗證獲得成立。

即醫事人員之導師越能協助教補學員於職涯之發展、滿足教補學員心理社會之需求及臨床上的專業知識及處事能力成為教補學員的模範對象，教補學員越能著重個人於職場上之學習。

#### 5.1.2 個人學習對工作績效之影響

本研究實證結果發現，個人學習對工作績效有顯著正向影響的驗證獲得成立。

即教補學員越能透過相關工作之學習及有效的發展個人之技能，有助於提升教補學員之工作績效。

#### 5.1.3 導師功能對工作滿意之影響

本研究實證結果發現，導師功能對工作滿意有顯著正向影響的驗證獲得成立。

即醫事人員之導師越能協助教補學員於職涯之發展、滿足教補學員心理社會之需求及臨床上的專業知識及處事能力成為教補學員的模範對象，有助於教補學員提升工作滿意度。

#### 5.1.4 工作滿意對工作績效之影響

本研究實證結果發現，工作滿意對工作績效有顯著正向影響的驗證獲得成立。

即教補學員於內在及外在的滿意度越高，越能提升教補學員之工作績效。

#### 5.1.5 個人學習對工作滿意之影響

本研究實證結果發現，個人學習對工作滿意有顯著正向影響的驗證獲得成立。

即教補學員可透過相關工作之學習及個人技能之發展來滿足其內在及外在的工作滿意度。

#### 5.1.6 個人學習與工作滿意中介效果之影響

本研究實證結果發現，個人學習與工作滿意對導師功能與工作績效具有中介效果。

導師功能對工作績效的中介效果分析，研究結果發現導師功能可透過個人學習與工作滿意之中介效果來影響工作績效，表示教補學員之導師應發揮其職涯發展、心理社會及角色模範功能來引導教補學員進行個人學習發展及滿足教補學員之工作滿意來提升教補學員之工作績效。

### 5.2 管理意涵

導師制度對人力資源管理及醫療照護品質提升有其重要性，本研究之實證結果發現導師功能能透過教補學員之個人學習與工作滿意來影響工作績效，因此，本研究建議醫療機構管理者應以實際作法加以設計，積極發展教補學員之導師制度，提升導師功能使導師功能得以充分發揮，以增加教補學員之個人學習及工作滿意，進而有效提升教補學員之工作績效。

本研究之分析結果發現，於導師功能構面中之心理支持平均得分數最低，其中以「我常與導師共進午餐」之問

項分數最低，其次為「我和導師會互相吐露心裏話」，推測導師與教補學員可能忙於臨床工作，僅於公事上有互動，而降低了導師對教補學員之瞭解程度，因此，建議醫療機構之管理者，可不定期舉辦聚會活動來增加師生間私下相處之機會，來縮短彼此的距離。

本研究之分析結果發現，於導師功能對教補學員之個人學習具有顯著影響，其中以「我的聆聽技巧已有進步」平均得分數最高，「我能更敏銳地察覺到他人的感覺和態度」及「我已獲得與工作有關的新技能」之間項分數次之，因此得知，導師除可幫助教補學員發展新的工作技能外，亦可協助教補學員之聆聽及觀察能力，因此，建議醫療機構之管理者，應加強導師之功能，來提升教補員之個人學習。

本研究之分析結果發現，於導師功能對教補學員之工作滿意亦具有顯著影響，其中以外在滿意構面中之「對於與同事之間的相處情形」平均得分數最高，因此，建議醫療機構之管理者，應營造友善的工作環境，以提高提教補學員對工作之滿意度，進而提升醫療照顧水準。

## 6. 參考文獻

### 中文部份

1. 賴函成(2011)，職場導師功能對新進護理人員組織承諾之影響：工作滿意、工作壓力及個人學習之中介效果，嘉南藥理科技大學醫務管理研究所碩士論文，未出版。
2. 謝宜梅(2007)，師徒功能對壽險業務人員工作績效的影響：職場個人學習為中介效果，國立中正大學成人及繼續教育研究系，碩士論文。
3. 翁進勳(2002)，台北市國民中小學校警工作滿意與服務士氣關係之研究，國立臺北師範學院國民教育研究所，碩士論文。
4. 張春興(1989)，心理學，台北：東華。
5. 曾士雄(2000)，學校義工個人特質、參與動機與工作滿意度之研究—以高雄市國民小學為例，國立高雄師範大學工業科技教育學系研究所，碩士論文。
6. 許士軍(1995)，管理學，台北：東華。
7. 張紹勳(1999)，企業員工生涯定位、工作滿意與組織效能之研究—以資訊電腦業為參考組，管理評論，18(2)，35-58。
8. 周聰佑，陳彥廷(2009)，餐飲連鎖業內部行銷對員工組織公民行為影響之探討，中小企業發展季刊，11，141-168。
9. 劉明德等譯(1993)，管理學：競爭優勢(Edmund R.Gray和Larry R.Smeltzer合著)，台北：桂冠。
10. 吳政義(2006)，人格特質、工作轉換、工作態度與工作績效關係之研究，朝陽科技大學工業工程與管理系碩士論文，未出版。
11. 余德成(1996)，品質管理人性面系統因素對工作績效之影響，國立中山大學企業管理研究所博士論文。
12. 吳美連，蔡明洋，張振傑&莊文隆(2007)，商管碩士生與指導教授師徒關係的研究：與學習滿意、情感承諾及職涯承諾之關係，管理評論，26(1)，1-21。
13. 卓筱淇(2003)，師徒性別配對與師徒功能及其後果變項關聯性之研究，私立中原大學企業管理研究所碩士論文。
14. 沈嫻君(2008)，組織結構、員工工作滿意度與組織承諾對工作績效之影響—以不動產經紀人員為例，台灣土地研究，11(1)，65-103。
15. 張森江(2003)，兩岸員工工作價值觀、工作滿意與工作績效關係之研究—以定期貨櫃運送業為例，國立成功大學交通管理科學研究所，碩士論文。
16. 李維英(2011)，工作壓力、組織承諾、工作滿足與工作績效之關聯性研究—以陸軍女性軍士官為例，樹德科技大學經營管理研究所，碩士論文。
17. 賴瑩娟(2012)，專利審查人員之師徒關係、職場個人學習與工作滿意度之研究，臺北市立教育大學教育行政與

評鑑研究所，碩士論文。

18. 陳順宇(2005)，多變量分析四版，台北：華泰。

19. 吳明隆、涂金堂(2008)，SPSS 與統計應用分析，台北：五南。

#### 英文部份

1. Neumann, J. A., Brady-Schluttner, K. A., McKay, A. K., Roslien, J. J., Twedell, D. M., & James, K. M. G. (2004). Centralizing a Registered Nurse Preceptor Program at the Institutional Level. *Journal for Nurses in Staff Development*, 20(1), 17-24.
2. Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
3. Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationship: Content, antecedent, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779-790.
4. Ismail, A., Jui, M. K. K., & Abdullah, M. M. B. (2009). Formal mentoring, gender type in mentorship and individuals' psychosocial: A moderating model approach. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 3, 10-24.
5. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.*: Glenview, Ill. : Scott Foresman.
6. Maughan, B. D. (2006, November 12, 2006 -November 16, 2006). Mentoring among scientists: Implications of interpersonal relationships within a formal mentoring program. Paper presented at the 5th International Topical Meeting on Nuclear Plant Instrumentation Controls, and Human Machine Interface Technology (NPIC & HMIT 2006), Albuquerque, NM, United States.
7. Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-174.
8. Price, J. L. (2001). Reflections on the determinants of voluntary turnover. *International Journal of Manpower*, 22(7), 600-624.
9. Robbins, S. P. (2001), *Organizational Behavior* 9th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
10. Weiss, D.J., Davis, R.V., England, G.W., & Lofquist, L.H. (1967), *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis University of Minnesota, Industrial Relations Center.
11. Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organization psychology*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1, 687-732.
12. Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt, W. C. Borman, & Associates, *Personnel selection in organization* (71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
13. Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. NY: Wiley.
14. Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1993). The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 170-183.
15. Cross, R., Borgatti, S. P., & Parker, A. (2002). Making invisible work visible: using social network analysis to support strategic collaboration. *California Management Review* 44(2), 25-47.
16. Luthans, F., Hodgetts, R. M., & Rosenkrantz, S. A. (1988). *Real managers*. Cambridge, MA: Ballinger. *Management information system*, 18, 95-114.
17. Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the Corporation*, New York: Basic Books.
18. Bolles, R.N. (1992). *What color is your parachute*. Berkeley, CA: ten speed press.
19. Jackall, R. (1988). *Moral mazes: The world of corporate managers*. New York: Oxford University Press.
20. Krackhardt, D. (1987). Cognitive social structures. *Social Networks*, 9, 109-134.
21. Lin, N., Ensel, W.M., & Vaughn, J.C. (1981). Social resources and strength of ties: Structural factors in occupational

- status attainment. *American Sociological Review*, 46, 393-405.
22. Kram, K. E., & Hall, D. T. (1996). Mentoring in a context of diversity and turbulence. In E. Kossek & E. S. Lobel (Eds.), *Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace*(108-136). Cambridge, MA: Blackwell.
  23. Lankau, M. J., Carlson, D. S., & Nielson, T. R. (2006). The mediating influence of role stressors in the relationship between mentoring and job attitudes. [doi: 10.1016/j.jvb.2005.06.001]. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 308-322.
  24. Weng, R.-H., Huang, C.-Y., Tsai, W.-C., Chang, L.-Y., Lin, S.-E., & Lee, M.-Y. (2010). Exploring the impact of mentoring functions on job satisfaction and organizational commitment of new staff nurses. *BMC Health Services Research*, 10(1), 240.
  25. Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J., & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 410-423.
  26. Turban, D. B., & Lee, F. K. (2007). The role of personality in mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work : Theory, research, and practice*(21-50). Los Angeles: Sage Publications.
  27. Cuieford(1965). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
  28. Fornell, C., and Larcker, D.F., (1981). "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error," *Journal of Marketing Research*,18(1):39-50.

#### 其他部分

1. 財團法人醫院評鑑暨醫療品質策進會，網址：<http://www.tjcha.org.tw/FrontStage/index.aspx>
2. 全國國法規資料庫，網址：<http://law.moj.gov.tw/Index.aspx>