

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PBM1100907

學門專案分類/Division：商業及管理

執行期間/Funding Period：2021.08.01 – 2022.07.31

**以即興互動方式提升自我知覺進而改善組織行為學習成效/ Enhancing Self-
Perception of Organizational Behavior Learning with Improvisational
Interaction**
(組織行為/ Organizational Behavior)

計畫主持人(Principal Investigator)：林家五

協同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學企業管
理學系

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2024 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：

2022/9/19

中文摘要

本研究藉由即興式互動戲劇教學，帶領學生進入組織行為的脈絡，提升自我的覺察力，提升對組織行為學習的自我效能感。研究以某國立大學企管系學士班，53位修習組織行為的學生為對象，前半段採用傳統教師講授教科書的方式，後半段採用即興式互動教學帶領學生體驗各種主題。教學成效的評估，採取前測加後測的類實驗設計與質化資料並行；前半學期結束後，請學生填寫自我覺察、學術自我效能、投入程度量表。後半學期結束後，再請學生填寫第二次的自我覺察、學術自我效能、投入程度量表，並請學生填寫此課程的學習回饋單，以利後續質化分析。結果發現，即興互動戲劇教學所產生的提升效果（後測減去前測），在學業自我效能、環境覺察、內在自我察覺上是顯著的；而某些差異（學業自我效能差距、認真投入差距），也在迴歸分析中對該門課的學期成績，具有顯著預測力。質化分析結果也指出，學生對課程的評價，整體或過程上，都是非常正面。學生感受的自我覺察面向，包含一般性層面的過去、當下與未來；專業性層面的團隊中議題、領導者—部屬關係議題。總之，量化或質化的結果，皆支持即興互動戲劇教學能夠提升學生的自我覺察能力，提升學生的自我效能感，並獲得學生高度正面的評價。

關鍵字：即興互動戲劇教學、自我覺察、自我效能、類實驗設計、質化與量化資料

Enhancing Self-Perception of Organizational Behavior Learning with Improvisational Interaction

Abstract

This research enhances students' academic self-efficacy and self-awareness through improvisational interaction of drama teaching, which could bring them into the organizational context and advance their reflected best-self (RBS). Using 53 students enrolled in a bachelor's organizational behavior course in a national university in Taiwan as the sample. Two different teaching methods were planned for this research; the traditional lecture was applied in the first-half section, and the improvisational interaction of drama teaching was executed in the second-half section of the Organizational Behavior class. For the evaluations of teaching effectiveness, quasi-experimental design with pre and post-tests and qualitative data were collected and analyzed. The results indicated enhancements (means discrepancy between pre and post-test) on academic self-efficacy, self-monitoring, and inner self-awareness caused by improvisational interaction of drama teaching are significant. Differences between pre and post-test of academic self-efficacy and input effort also have significant predictions on final grades of this course based on the result of regression analysis. Qualitative analysis result reveals students' responses to the course, either on overall and process aspects are extremely positive. Self-reflections from students are categorized into two aspects, general self-reflection and professional reflections. Three sub-categories, past, present, and future, are divided from general self-reflection, and two sub-categories, team-related and leaders-followers relation, are divided from professional reflections. To sum up, improvisational interaction of drama teaching does enhance self-efficacy and self-awareness and highly evaluations from students based on the quantitative and qualitative data analysis.

Keywords: improvisational interaction of drama teaching self-awareness, self-efficacy, quasi-experimental design, quantitative and qualitative data

研究動機與目的

組織行為，是一門跨領域的知識（林家五，2007），且這門課程的內容與主題，遍及個人 (micro)、團隊 (meso) 與組織 (macro) 之間 (across) 和之內 (within) 等層次 (Ashkanasy, 2008)。儘管透過教課書內容的講授，給予學習者相關概念或理論的知悉，甚至是在課堂中加入看電影學管理的方式，帶學習者進入影片的故事情節，克服缺乏工作經驗的陌生感，從中體會 OB 各種面向間的衝突、考驗和解決之道。

然而，研究者多年的教學經驗中發現，課程講授方式，雖然能引起學習者對主題心有戚戚焉、頻頻點頭感觸，卻也認為未來的實戰才是對所學的真正考試。加上，申請者多年的教學發現，人們往往有著在生活中「反映最佳自我 (reflected best-self, RBS)」的傾向 (Roberts, Dutton et al., 2005)，特別是在求學階段的學生，都想調整個人朝向自我的最佳狀態 (Roberts, Spreitzer et al., 2005)。由於，自我概念是人格構成的核心，更會隨著個體的成長、角色的更動和社會化過程不斷的變化 (Cantor et al., 1986)，也會影響著個體的思維與行動 (Markus & Wurf, 1987)。有鑑於此，研究者認為教學過程中，除了增加學習者對於相關知識的理解，也應增進自我的覺察力 (self-awareness)，甚至將習得相關知識轉化成未來於職場工作的一項能力，發揮學業自我效能 (academic self-efficacy)。

基於上述的教學與研究之旨趣，研究者提出二個教學實踐問題：一，如何提升組織行為修習學生的自我效能水準？讓他們有信心將知識落實應用於職場上。二、如何幫助組織行為修課學生，提升自我覺察的能力、發掘自我優勢？進一步改善學習成效。關於第一個問題，由於知識的應然 (knowing) (認知學習) 與實然 (doing) (基於技能學習) 間有一大段的差距 (Datar, Garvin, & Cullen, 2010; Khurana, 2007; Navarro, 2008)，讓組織行為的理論與實務有落差 (Miner, 2006)。關於第二個問題，組織行為是一門個體與環境互動的學科，本質上皆由個體為主體，唯有了解自己的存在 (being)，強化自我覺察，才能擁有熟悉群體、融入組織的軟硬實力 (Mintzberg, 2005; Rubin & Dierdorff, 2009, 2011)。

根據教育戲劇理論的觀點，戲劇教學 (teaching drama) 被視為是一種可以讓學習者「親身經歷」(live through)，突顯「這裡與現在」(here and now) 之經驗的探索學習之教學方法，能以戲劇性實作的學習有效進入主題學習 (張曉華，2004)，其中又以即興互動 (improvisational interaction) 的表演活動或練習，可以有助於人們學會應對的技巧。此教學方法能為 OB 課程提及的，例如與難搞的上司、同事、部屬的虛實應對；處理顧客抱怨、人際衝突、工作壓力、團隊合作協商等等真實職場的各種挑戰，提供真實的演練，突顯工作就是一場盛大的即興表演 (Leonard & Yorton, 2015)，在實踐中有學以致用的舞台。此外，又能由即興戲做中學，為學習者增強自我概念的形成與意義，並從活動中堆疊出經驗值，提供 RBS 另一種練習方式 (Buckingham & Clifton, 2001; Roberts, Heaphy et al., 2019; Roberts, Spreitzer et al., 2005)。綜此，本計畫提出以即興互動的戲劇教學方式來提升組織行為課程的教學成效，探討此方式對學習經驗與成效的影響，並檢視學習者在自我覺察力、學業自我效能等概念。

文獻探討

本計畫主要以「戲劇教學」為 OB 課程的教學理論基礎，並以「反映最佳自我」為強化

自我概念的核心，進而促進「自我覺察」的增進及「學習自我效能」的提升，故文獻探討將針對此四個部分進行說明。

一、戲劇教學

戲劇教學 (classroom drama) 是以戲劇擁抱教學，將教學過程視為一個「在現場」的行動，是「去做」的教學實踐 (Neelands, 1984)。將戲劇作為教學法最早的起源 Rousseau (1712-1778) 的「由實作中學習」(learning by doing) 和「由戲劇中學習」(learning by dramatic doing) 兩個教育理念 (Courtney, 1989)。而將「戲劇的實作中學習」落實應用到課程教學為英國教師 Finlay-Johnson (1871-1956)(Bolton, 1999)。然而，迄今將戲劇教學融入教學計畫中已發展成為一種普遍的教學，且受到世界各國的重視且行之多年，故而我國於 1997 年也公布「藝術教育法」，更在 2000 年將戲劇納入於藝術與人文教學領域之中，並強調係以兼具達成學習的統整、及保有藝術形式之本質的學習，二種實施取向的教學方法 (張曉華，2004)。

由於戲劇教學讓教與學間賦予了新的關係，讓教學不在是教師、教材為中心。O'Toole & Dunn (2002) 指出，戲劇教學是讓學習者能夠創造、浸濡在良好的戲劇氛圍下，培養其擁有更豐富、更複雜的理解力。也指出學習者是參與者 (participants) 不是演員 (actors)，透過戲劇不僅可以將教室轉換成想要置身的環境，這些參與者能以彷彿曾經身歷其境般 (learning through)，認識及了解人們在某些情況下的所想所為，發現其動機及心境。在反映動態人事物縮影的戲劇教學中，表演是戲劇的核心，戲劇的本質是「人」(李瑞媛，2012)，且著重於產生意義 (making-meaning) 的知識學習 (Heathcote, 1973)，來擴展經驗的技巧，並在似真的環境中，得到感想與理解到知識 (Landy, 1982)，在面對產生新的自我概念中，建立自我解決問題的能力進一步的肯定 (張曉華，2004; Conard & Asher, 2000)。

除了能讓學習者對特定議題做深度的了解與反思，通過戲劇探索人們各種行為與身處的世界，在戲劇的過程中將習得的知識轉化與運用之學習效益 (Dorion, 2009)，亦能有助於日常生活中的人際互動的想法與態度 (Lothane, 2009)。不論是對學習意願的提升、或創造活潑愉快的學習意義的有效教學方式，也讓戲劇教學在運作的活動或方法相當豐富，例如張曉華 (2007) 將戲劇活動分為初階與進階兩種，其中進階的活動包含角色扮演、默劇、即興表演、說故事、及偶戲與面具等活動。李瑞媛 (2012) 指出以戲劇作為創意教學的方法包含：利用腦力激盪，激發想像力、或運用想像力模擬真實情境，融入課程主題的即興表演或創作活動；依照文本原有人物發展角色特質、研擬新主是情境扮演不同角色的人物與角色扮演活動；老師引導學生入戲活動；類似說書人的故事劇場活動等。本計畫參考李瑞媛 (2012) 即興表演與創作的活動策略，並採用張曉華 (2007) 提出的「即興表演」原理與實作法為依據，作為 OB 課程的主要教學實踐方法，故底下將接著說明此教學方法。

1. 即興表演

戲劇教學中的即興表演，是一種不依照劇本、不記憶對話，來進行故事或情節的演出方式 (McCaslin, 1979, 引自張曉華，2007)。是不需要具備任何表演技巧，能為教學提供演練某些情境，將參與者的智能、體能與直覺投入其中 (Cadwell, 1997)，面對情況發揮創作性的表現，來訓練參與者的臨場觀察、想像力與反應力，所以被廣泛應用於商業、心理治療、職業訓練的教育課程中 (張曉華，2007)。

在建構即興表演除了可根據實施步驟，另外，在表演中不可缺少五 W 來建立具體內容，需要有是誰 (Who's it happening to?)、什麼時點 (When is it happening?)、在何處 (Where is it happening?)、什麼事情 (What's happening?)、有什麼狀態、影響 (What's at stake?) (張曉華, 2007; O'Toole & Dunn, 2002)，讓參與者融入即興表演的場景中，並在此空間下，對自己的身分、角色、情感、在期望中掙扎的感受 (何嘉莉, 2017)。亦可利用關係問題來引導焦點問題，所以可透過單一情境、設置情況的即興表演來進行演練 (張曉華, 2007)。作為本計畫之教學實踐的方法，除能讓學習者對未來職場的似真學習，又能以豐富「自我」演練的經驗，協助學習者發掘與利用日常機會繼續更好的發展。

二、反映最佳自我

本計畫另一個「反映最佳自我 (reflected best-self, RBS)」教學實踐之目標。此概念係以正向心理學與正向組織學術研究領域 (positive organizational scholarship, POS) 為基礎提出的 (Cameron & Caza, 2004; Cameron, Dutton, & Quinn, 2003; Luthans, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005)。RBS 係指個體展現出自己最佳素質和特性時的認知表徵 (an individual's cognitive representation of the qualities and characteristics the individual displays when at his or her best)(Roberts、Dutton et al., 2005)。這個認知表徵可說是，基於個體過去的經驗和引導其在社會中產生個人相關資訊的處理過程，過程中個體會分享出自我基模 (self-schemas) 的一些特質。不過，Roberts、Dutton 等學者 (2005) 認為 RBS 屬於是全面性且涵蓋多個領域的自我概念，故而不以自我基模，而以圖像 (portrait) 來描述與自我相關的認知表徵。而圖像裏分享著二個自我：個體希望、渴望或熱望的認知表徵之理想我 (idea self)、持續個人目標、訴求及動機的具體呈現之希望成為可能的我 (hoped for possible self)。

Roberts、Dutton 等學者 (2005) 也指出，RBS 的圖像正代表著以素質和特性優勢為基礎，讓個體相信他們所散發出來的是他的最佳狀態，所以個體會藉由個人認知塑造自己的 RBS 圖像 (Tice & Wallace, 2003)。換言之，個體會利用目前所擁有的素質和特性之優勢為基礎，為自己創造價值，實現個人潛力，勇於追求自己目標 (陳彥勻、吳佳燕、林家五, 2016)。但 RBS 的圖像並非固定不變，反而在日常生活中，因置身於許多潛在改變自身的經歷之中，故而個體會藉由改變各種社會經驗 (social experiences) 來提供辨識相關自我是否處於最好的狀態，即進行所謂的 RBS 的練習 (Roberts, Spreitzer et al., 2005; Roberts, Heaphy, & Caza, 2019)，並成為下一次 RBS 的練習的資源，讓自我邁向卓越非凡 (extraordinary) 的軌跡成長。

要成為自我往非凡的路徑，個體會藉由自身內心或社交過程中的自我建構引領其未來的行動 (Fiske & Taylor, 1984; Gioia & Poole, 1984)，而 Roberts、Dutton 等學者 (2005) 亦主張可透過三個途徑。其一，是擴展一系列可能的自我 (possible self)，即個體必須描繪出自我未來之可能性，這能幫助個體形塑如何以期望和刺激處理未來任務的表現方式 (Cross & Markus, 1994)，作出來的改變驅使可能自我的成真。其二、是運用社會架構 (social architecting)，即個體因為了解自身的能力，自我的知識 (self-knowledge) 會幫助他們識別不同類型的環境來促進表現與欣賞優勢，而所謂的社會架構是個體利用自身優勢篩選環境、人物、任務，在構築環境的同時並強化自我的 RBS (Dweck, Higgins, & Grant-Pillow, 2003)。其三、是加強個人表現 (personal expressiveness)，因為個體在構築 RBS 圖像過程，會著眼在個人的生活與真我一

致的幸福狀態之自我展現上，越能將真我與目標間有一致性，就會引發自我展現 (Ryan & Deci, 2001)。綜合之，三個途徑的特別之處，及三個途徑對全體性的結果，不僅有助於審視自我 RBS 圖像，亦是協助個體進行行為調適，驅使個體往獨特邁進，是個體打造自我發展重要的基礎。

在了解戲劇教學、反映最佳自我二個重要的概念後，因本計畫之教學實踐著重於學習者自我概念的建構與探索，底下將接著介紹自我概念中本計畫主要關注的二個自我面向。

三、自我覺察

在說明自我覺察概念前，應先對自我概念有所了解。Markus & Wurf(1987) 指出，自我概念包含個體和自己有關的各種知覺與想法，是個體資訊所有組織的集合，故而可說是個體以自己為參考對象的整體想法與感念 (Rosenberg, 1979, cited from Sirgy, 1982)。張春興 (1989) 則將自我概念定義為：「個人對自我多方面知覺的總和。包含個體對自己性格、能力、興趣、慾望的了解，個體與別人和環境的關係，對於處理事物的經驗，及對生活目標的認識與評價。」顯示出自我概念是個體對自我整體性的評價 (Chu, 2002)。此外，個體自我概念可藉由對自我的知覺來增加，所謂的知覺係指經由個體在環境中的經驗、及個體對此經驗所進行的解釋而形成 (Sullivan, 1953, cited from Sirgy, 1982)。換言之，自我概念除由內在我 (inner self)，即個體對自我評價形成的感覺與行為；亦可透過外在我，即由個體與環境的互動，並在過程中根據他人對自己的知覺形成對自我的看法、評估與價值判斷。Devito (2003) 則指出，個體可透過對自我的評估、他人的反應、社會比較、及文化教化等四個面向來形成自我概念 (引自陳皎眉，2004)，然而綜觀自我概念的發展，可以發現隱藏著一個重要的機制—自我覺察。

自我覺察是將自我成為自己注意力的焦點，是一種關注於自我或了解自我的狀態與程度 (Aronson et al., 2001; Duval & Wicklund, 1972)。不僅可由自我內在的標準與價值觀進行評價 (Carver & Scheier, 1981)，也可透過關注外在的自我、或別人眼中來察覺 (Duval & Lalwani, 1999)。不論是由自己看自己的內部方式、或藉由鏡中的自我 (looking-glass self) 外部方式來界定自我 (Eurich, 2017; Gergen, 1991)，皆顯示將關注放於自身的一種意識狀態 (a state of consciousness) 的自我聚焦之特性 (張春興，1996；Duval, Silvia, & Lalwani, 2001; Duval & Wicklund, 1972)。由於自我覺察能幫助人們不斷修正自己的行為 (Silvia, 2002A)，促使人們去實現理想的行為達成理想的自我，專注於了解自己是誰、認識別人眼中的我、融入所處的環境之經驗 (Govern & Marsch, 2001)，來突破自我以為的、別人感受到的及對自身周遭的認知差異，打造自我合適性 (self-congruence) 的狀態讓自我能更加出色 (Eurich, 2017; Tjan, 2015)。

在自我覺察中，個體是意識的主體，會由主觀 (subjective self-awareness) 與客觀 (objective self-awareness) 來專注於自我的注意力，兩者間的差異在於，評鑑自己是採用自己還是他人的觀點 (Mead, 1934)。然而，個體自我是由不同的自我組成，故而有學者主張不應將不同的自我加以區分，Fenigstein, Scheier 與 Buss (1975) 即認為應以內在我 (private self) 與公共我 (public self) 的意識持續的自我覺察。其中前者係為私密的、隱藏的和較不為人知的自我；後者則是公開的、社會的、與他人密切的自我。彼此的區別在於內在我因了解自己會讓行為與想法一致，較少隨著大眾而改變意見，且可透過回憶或鏡子來喚起 (Yao & Flanagin, 2006; Wieken & Stapel, 2008)。外在我則是會表現出他人期待的行為，非真正內心想做的，且在觀眾、攝影機的操控下，較容易被提升 (Froming, Walker, & Lopyan, 1982)。

基於上述學者們的看法，Govern & Marsch (2001) 主張除前述將注意力趨向自我的兩種

自我覺察，另也需將注意力趨向外在世界的部分，提出應將對外時的環境自我覺察 (immediate awareness of surroundings) 納入，對四周環境和身邊事物的狀態加以考量。有鑑於此，本計畫以 Govern & Marsch (2001) 提出的自我覺察概念為主，並主張在執行教學實踐的期間，三個概念間會不停轉換，彼此非相互排斥 (Ickes, Wickhlund, & Ferris, 1973)，能具體地反應某個特定時間或情況下的自我覺察狀態，是本計畫之學習者對自己有更深入的認識、反應 RBS 之重要指標。

四、學術自我效能

自我效能是 Bandura 於 1977 年提出的「社會認知理論」(social cognitive theory) 之重要概念之一，且定義自我效能為，是指個體在某個特定情境，對自己能夠從事某項工作所具有的能力之主觀性判斷及評價 (Bandura, 1977)。反應個體建構自我的現象學特徵，代表著個體在執行某一行為之前，對自我能夠完成該行為所具有的信念、判斷或自我感受 (Bandura, 1986)。一般對自我效能的評斷可由廣度 (magnitude)、強度 (strength)、一般性 (generalizability) 三個面向來討論，其中廣度係指個體認為自己可完成工作困難程度、強度係指個體對於自己所要執行工作的信心程度、一般性係指個體對自我能力的適用範圍 (extent)，即延伸至特定情況的範圍 (Bandura, 1986)。不論是從最初的定義到對內涵的判斷，皆顯示自我效能反應個體相信其有能力運用各項資源來完成某項特定任務的信念，是一種個體對自我表現能力的預期和信念 (Cervone & Pervin, 2015)，也是一個未來行為的重要預測變數 (Bandura, 1994)。

根據上述對自我效能概念的主張，且回顧自我效能於教育領域的研究顯示，自我效能會影響學習者的學習表現與成就 (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。Bandura、Adams 等學者 (1977) 即指出自我效能能預測學生最終的學習成果、Hutchins (2004) 的研究也顯示，學習者的自我效能能有效地提升學習成效、維持自我技能的熟練度。因此，本計畫也將自我效能作為另一個反應 RBS 的自我面向，且更聚焦於能反應學業成就最佳的預測變項 (Peetsma et al., 2005) — 學術自我效能 (academic self-efficacy)。Schunk (1995) 對學術自我效能定義為，個體在一項特定的學術任務可以感受到所期望要表現的程度。過去有不少研究亦證明有強烈學術自我效能的學生會有較強的學習動機 (Bong, 2004; Oh, 2017)、願意付出更多努力來完成特定任務 (Nie et al., 2011)、有最佳的學習表現 (Honicke, & Broadbent, 2016)。因此，本計畫將學業自我效能作為衡量學習者於本計畫執行後，體現 RBS 之自我表現的指標。

綜合上述本計畫之重要概念與研究變項的討論，提出下列假設：

假設 1：應用即興式互動戲劇教學在組織行為課程中，相較於教師講授方式，可以顯著提升學生的學業自我效能。

假設 2：應用即興式互動戲劇教學在組織行為課程中，相較於教師講授方式，可以顯著提升學生的環境覺察。

假設 3：應用即興式互動戲劇教學在組織行為課程中，相較於教師講授方式，可以顯著提升學生的內在自我覺察。

假設 4：應用即興式互動戲劇教學在組織行為課程中，所帶來的學業自我效能提升、自我覺察提升、認真投入程度提升，可以顯著預測學生的修課成績。

研究方法

一、研究對象

本計畫將採用戲劇教學中的即興互動表演為教學實踐方法，以企管系第一學期修習組織行為的大學部學生，共 56 人、第二學期則以碩士班學生，共 9 人，為研究對象。然而，因為碩士班課程在 2022 年 05 月遇上新冠疫情的大爆發，學校宣布所有課程採取遠距線上教學，即興式互動教學也調整成遠距線上方式，與先前實體課程執行方式有很大的差異，加上修課人數僅 9 人。所以，第二學期的碩士班組織行為課程，將不納入分析。大學部課程的修課人數雖然是 56 人，但僅 53 人完成前測、後測的問卷，並提供書面的課程回饋。故本研究的有效樣本數為 53 人。女生佔 54.7%，男生佔 45.3%；2 年級佔 20.8%，3 年級佔 69.8%，4 年級佔 7.5%，五年級以上佔 1.9%；企管系佔 86.8%，其他系所佔 13.2%。

二、教學行動

課程整體的教學行動方面為三個部分：課堂講授、戲劇即興互動表演。碩士班課程，則再增加期刊文章（Journal of Applied Psychology）的導讀報告。課堂講授，聚焦於組織行為概念與知識的講授，以組織行為英文教科書為主要授課內容。

即興互動則聘請相關專家共同帶領活動，活動以團體方式（大學部課程，拆成兩個團體，各 28 人左右）進行。碩士班課程，則因為碰上疫情，東華大學全部課程採取線上教學，即興互動的戲劇教學轉為線上、並要求學生全程打開鏡頭的型態進行。

進行的方式，互動式即興教學採取團體的方式進行，並假設特定的工作場景、或針對一個事件，作即興表演為主。主要目的是將職場背景、情況、隨後的發展，甚至是對人物的特質進行發揮，從主要人物的表現、所關係的事件、找出與組織行為主題的關連性。團隊的部分由專家帶領，進行了包括暖身、認識「即興精神」、「組織行為」主題等三大類型活動。最後，還會進行複演、回饋與評論。希望由淺至深來開發學生的自我，及藉由模擬真實工作場所、團隊運作的流程與機制，讓這些練習吸收至反映最佳自我的省思，成為做好自己的戰術種子。

底下舉組織行為中，相當重要的主題，「團隊/領導/權力」為例（其他主題的進行方式，請見附錄），說明如何應用互動式即興戲劇在此主題的教學上。一開始同樣先連結學生們過去的團隊經驗，並覺察自己的角色，包括擔任團隊領導者或成員，及思考各種團隊中不同角色的權力及影響力。並將團隊的定義範圍擴大，包含社團、報告小組或寢室、球隊等皆納入，以提升其投射於自我經驗的探索及啟發。

即興互動戲劇教學：「**領導與跟隨**」。為即興戲劇工作坊常常進行的活動，實體課程採用「棍子舞蹈」，兩人一組，以手指頂著木棍，相互輪流擔任帶領者及跟隨者的角色，跟隨音樂在空間中移動，目標使棍子不落到地上。除了棍子的領導跟隨活動，接著以手掌對手掌，及手掌對臉部的各種肢體方式，使參與者體驗不同帶領風格並覺察其中的自我狀態。結束後討論：

- a) 剛剛過程中的覺察為何？比較喜歡當帶領者還是跟隨者？
- b) 有指定帶領者和沒有指定帶領者的體驗有和異同？
- c) 思考自己過去在團隊中曾經擔任過的角色及經驗？



即興互動戲劇教學：「位階的即興遊戲」。以形象劇場的方式進行，邀請幾位同學以肢體象徵團隊中各階層之間的帶領與影響關係，(照片)其他同學透過觀看此畫面，討論各成員運作權力及發揮影響力的可能方式。延續此討論，設定五個角色，按照階層由低至高，分別為：蟲、雞、黑熊、獵人、上帝。以蟲為起點，找到他人猜拳，贏的人即可往上升一階，輸的人會往下降一階。第一回合，設定目標為大家都要成為上帝。第二回合自訂目標，但不讓他人知道。第三回合再設定一個新的目標，如何影響他人，共同完成。活動後討論：

- d) 剛剛發生了哪些事情？觀察到什麼情形？
- e) 你認為在這個群體中所扮演的角色為何？
- f) 你是否運用什麼權力或具體方法去影響他人？
- g) 以及你觀察到他人使用什麼樣的方式去影響他人？

最後連結到一開始參與者分享的個人過去團隊經驗，進行角色分析的探索與分享。(照片) 小組內以各自過去於某特定團隊時，其中每個團隊成員在群體中產生影響的方式為何？又該行為背後的需要及動機為何？接著再次此小組定格畫面形象劇場方式呈現，透過即興扮演提升理解每個角色，在團隊位於不同階層時的狀態。



三、研究設計與資料蒐集

本研究針對「組織行為」課程，以即興式互動戲劇教學方法來提升學生的學業自我效能、自我覺察的能力，並收集量化與質化資料來檢驗提出的假說。

在量化資料收集與假說驗證上，採取類實驗設計，於組織行為前半課程，教師講授教科書內容結束後，利用線上問卷調查方式，進行前測(Time 1)。測量的變數，包括「學業自我效能」、「自我覺察力」、「認真投入度」及基本資料。然後在學期結束時，即興互動戲劇教學的授課結束後，進行後測 (Time 2)。施測的變數，與前測所測量的變數一樣。

(一)、變數的測量

「學業自我效能」。採用密西根大學教育學院 2000 年所發展的「適性學習模式量表」中的學業自我效能子量表 (Midgley et al., 2000)，且援引 Lay 與 Tsai (2005) 翻譯的中文版。共計 5 題。以七點 Likert 量尺來衡量 (1 = 完全不同意；7 = 完全同意)。題項請見表 1。

表 1 學習自我效能題項

構念	問項
學業自我效能	我有把握可以精通組織行為課程中教的內容。 I'm certain I can master the skills taught in class
	我有把握我能想出如何完成組織行為課程中最難的作業。 I'm certain I can figure out how to do the most difficult class work
	只要我不放棄，幾乎所有組織行為課程中的作業我都有能力完成。 I can do almost all the work in class if I don't give up
	即使組織行為課程中的作業很難，我仍然可以學會。 Even if the work is hard, I can learn it
	只要我嘗試，即使是組織行為課程中最難的作業我也會完成。 I can do even the hardest work in this class if I try

「自我覺察力」。採用 Govern 與 Marsch (2001) 所編制的情境自我覺察量表 (situational self-awareness scale, SSAS)，有三個次向度，分別為環境覺察 (surroundings)、內在 (private) 與外在 (public) 自我覺察，代表對週遭環境、私下我、公開我的覺察力，每個構面各有三題，以七點 Likert 量尺來衡量 (1 = 完全不同意；7 = 完全同意)。因為外在自我覺察，比較跟自己外在形象的知覺相關，與大學生學習較不相關，因此不列入本研究。其他題項請見表 2。

表 2 自我覺察力題項

構念	問項
環境覺察	現在，我敏銳察覺到四周環境中的一切。 Right now, I am keenly aware of everything in my environment
	現在，我對於四周正在發生的事情有所意識。 Right now, I am conscious of what is going on around me
	現我，意識到我身邊所有的事物。 Right now, I am conscious of all objects around me
自我覺察力	現在，我了解我自己內心的感受 Right now, I am conscious of my inner feelings
	現在，我會反省自己的生活。 Right now, I am reflective about my life
內在自我覺察	現在，我能覺察我內心深處的想法。 Right now, I am aware of my innermost thoughts

「認真投入程度」的測量。另外，研究者自行設計了一題單題目的變數，認真投入度。以

「我認真投入本課程的學習（含參與討論、繳交作業等）」讓學生自己評量其對課程的投入，採用 5 點量尺來衡量，1 代表非常不符合，5 代表非常符合。

（二）、質化資料的收集

本研究為了瞭解修課同學對於採用即興互動教學課程的評價內涵，及該教學方法所引發的自我覺察面向的反思。因此，在最後一節課時，請同學在 Zuvio（課堂教學互動工具軟體）上，針對 3 個問題，提供文字的回饋。此三個問題為：問題 1：課程中印象深刻的活動(事情)是哪個(些)？問題 2: 課程綜合心得感想與收穫。問題 3.任何其他想說的話或回饋。

此質化資料將依據紮根理論的精神 (Glaser & Strauss, 1967)進行分析，進行開放式編碼、軸性編碼、次類別分類等，以便獲得對即興互動教學效果的豐富描述，也可以進一步呼應量化分析的結果。

分析結果

一、描述性統計分析結果

各變數的平均數、標準差，及變數間的相關係數請見表 3。由表 3 可看到，各變數的內部一致皆在可接受的水準以上（Cronbach's α 在 .76~.94 之間），自我覺察的兩個次向度間也有顯著正相關（前測： $r=.62, p<.01$ ；後測 $r=.72, p<.01$ ），是合理的現象。而與學期總成績有顯著相關的變數是，性別（ $r=-.29, p<.05$ ）與後測的認真投入程度（ $r=.36, p<.01$ ），顯示女學生比男學生更容易獲得好成績；而後測的認真投入程度才是與學業總成績相關的變數。

表 3：平均數、標準差、相關分析結果

變項	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
背景變項													
1.性別 ^{註3}	0.45	0.50	NA										
2.年級	3.00	0.76	-.15	NA									
前測													
3.學業自我效能	4.78	0.77	-.24	.01	(.79)								
4.環境覺察	5.03	0.96	.07	.03	.56**	(.87)							
5.內在覺察	5.23	1.02	.10	-.36**	.35**	.62**	(.76)						
6.認真投入	4.06	0.84	-.20	-.09	.35**	.24	.19	NA					
後測													
7.學業自我效能	5.64	0.92	.15	-.15	.35**	.35*	.33*	.47**	(.94)				
8.環境覺察	5.78	0.81	.18	-.19	.18	.40**	.43**	.28**	.69**	(.90)			
9.內在覺察	5.89	0.81	.19	-.25	.13	.37**	.34*	.26	.73**	.72**	(.79)		
10.認真投入	4.32	0.94	.05	-.24	.14	.23	.34*	.20	.42**	.37**	.59**	NA	
11 修課成績	70.51	9.30	-.29*	.05	-.05	-.00	-.05	-.01	.09	-.11	.14	.36**	NA

註 1：N=53，註 2，*： $p<.05$ ，** $p<.001$ ；註 3：男性=1，女性=0

二、假說驗證

經由平均數差異的 T 檢定，研究者比較了學業自我效能、環境覺察及內在覺察三個變數，

在前測與後測平均數的差異，發現這三個變數在後測的平均值顯著高於前測的平均值（請見表 4）。因此，本研究的假設 1 到假設 3 獲得支持。

表 4：前後測平均數差異檢定結果

變數		平均數	標準差	自由度	T 值
學業自我效能	前測	4.78	0.77	52	6.44**
	後測	5.64	0.92		
環境覺察	前測	5.03	0.96	52	5.63**
	後測	5.78	0.81		
內在覺察	前測	5.23	1.02	52	4.52**
	後測	5.89	0.81		

註：N=53, *: p<.05, **p<.001;

接著研究者將修課成績作為依變數，進行迴歸分析，結果如表 5。從表 5 的結果可以看出，即興互動戲劇教學所導致的學業自我效能提升/差距 ($\beta=.35$, $p<.05$, 表 3 的 M2)、所導致的認真投入提升/差距 ($\beta=.36$, $p<.01$, 表 3 的 M2)，確實能夠顯著預測修課總成績。但是，即興互動戲劇教學所導致的自我覺察差距，則無法顯著預測修課總成績；內在覺察差距是不顯著 ($\beta=.14$, $p>.05$, 表 3 的 M2)，而環境覺察差距則是顯著但方向相反 ($\beta=-.32$, $p<.05$, 表 3 的 M2)。因此，假說 4 僅獲得部分支持。

表 5：迴歸分析結果

依變數	OB 修課成績		該學期在班上排名
	M1	M2	M3
控制變數			
性別	-.28*	-.45**	-.26*
年級	.07	.00	.17+
OB 修課成績			.77**
自變數 (前後測差距)			
學業自我效能差距		.35*	-.03
環境覺察差距		-.32*	.11
內在覺察差距		.14	-.16
認真投入差距		.36**	-.17+
合計 R ²	.08	.33	.74
調整後的 R ²	.04	.24	.69
F 值	2.2	3.78**	15.96**
自由度	2, 50	6, 46	7, 40

註：N=53, 48； +<.10, *: p<.05, **p<.001。排名以 PR 計算，越高代表名次越佳。

三、附加分析

為了釐清自我覺察差距，不僅無法提升修課總成績，甚至出現方向相反的顯著預測力（自我覺察提升越多，修課成績越差）的發現。本研究進行了附加的分析，將學生該學期在班上的排名百分位數（所有成績）當作依變數，將性別、年級、組織行為成績放入當作控制變數後，同樣的再將學業自我效能差距、環境覺察差距、內在覺察差距、認真投入差距等置入作為自變數。結果發現，除了控制變數中性別（ $\beta=-.26, p<.05$ ）、年級（ $\beta=.17, p<.10$ ）、組織行為成績（ $\beta=.77, p<.01$ ），有顯著或邊際顯著預測力之外，認真投入差距也有邊際顯著的預測力（ $\beta=-.17, p<.10$ ），但方向相反：組織行為課程的認真度提升越多，在班上的排名卻越差。此發現解釋了為何前面迴歸分析中，學生自我覺察提升不僅沒提升修課成績，甚至降低了修課成績。有可能是因為自我覺察中的環境覺察的提升，讓學生知覺到即興互動教學雖然讓其自我覺察能力增加，此種覺察力提升也需要付出額外的心力與時間。而時間與心力的有限性，讓學生無法掌控好其他學科的學習，導致在班上排名的下降，自我覺察體悟到這一點，做了資源保存的決定，因此導致組織行為成績的下滑。

四、質化分析結果

接著針對最後一堂課，學生在 Zuvio 平台上回答三個問題的文字資料，依據紮根理論的分析原則，進行「開放式編碼」、「主軸編碼」、「次類別編碼」及「類別編碼」的分析與彙整。結果發現，學生的書面回饋中可以分成兩大類別主題，分別是「對課程的評價」以及「自我覺察」。

對課程的評價中，可以在細分為「整體」與「過程」（請見表 6）。而整體評價的內涵則有「快樂」、「開心」、「有趣」、「深刻」、「期待」、「感謝」、「欣賞」等等諸多正面的形容詞；過程評價的內涵則有「教學氣氛活潑」、「提高專注力」、「享受互動」、「壓力釋放」等等正向人際氛圍的形容詞。

表 6：運用紮根理論技巧分析結果—對課程評價

類別編碼	主軸編碼	開放性編碼
對課程的評價	整體	快樂、開心、有趣、正面、期待、喜歡 感謝、深刻/滿滿回憶、欣賞、不一樣 意猶未盡
	過程	教學氣氛活潑、提高專注力、享受互動 不捨、放鬆、壓力釋放、融入

底下提供了開放式編碼為「快樂」與「享受互動」的學生原始回答內容，其他編碼的內容請見附件 x。

我們都玩得很投入、很盡興，我們在玩的過程中都很愉快，也很享受，雖然不是每次都成功達到目標，但中間的過程我很喜歡，也很珍惜最後一次跟這些同學們盡情玩耍的時間，我們有些人來自不同系、不同年級，很少會碰到面，但遊戲將我們凝聚在一起，讓我們沒有壓力及煩惱的互相交流，這是我覺得遊戲帶給我的快樂

在自我覺察部分，分析結果發現有兩大層面「一般性層面」與「專業性層面」（請見表 7）。

一般性層面可以再區分為三個時間向度：過去、當下與未來。像是反思「不喜歡與人互動」、「不一樣的自己」等屬於過去的一般性層面。而「尷尬狀態覺察與放下」、「踏出成長那一步」屬於當下的一般性層面。「人際互動改變的期許」、「希望能再次鼓起勇氣」是屬於未來的一般性層面。至於，專業性層面則可以再區分出兩個向度：「團隊議題」與「領導者—部屬關係」議題。其中，「角色與地位的知覺」、「團隊運作知識理解」屬於專業性層面中的團隊議題。而「領導能力的發現」、「喜歡/偏好當跟隨者角色」屬於專業性層面中的領導者—部屬關係議題。

底下提供一般性自我覺察未來向度下，開放式編碼為「人際互動改變的期許」的學生原始回答內容：

我送給自己的兩句話分別是「燈不點不亮，話不說不明。」以及「努力到無能為力，拚搏到感動自己。」期許自己能夠勇於表達己之想法，並勇於說出自己的感受，正如同我們期待理解他人和被理解，不如先從自己開始做起，展現自己最真實和自在的一面

以及，在專業性層面下，屬於領導者—部屬關係議題中，開放式編碼為「領導能力發現」的學生原始回答內容：

在領導別人的過程，我發現我是很勇於向前衝的，但在現實生活中我都會壓抑自己，想說不要幫自己找麻煩，所以都不想當領頭，現在我知道適度的發聲帶領，是可以幫助自己也幫助別人

結論

組織行為，是企業管理學系中重要且基礎的學科，過去研究者曾經嘗試以分析實務現象的報告、看電影學管理、課堂即席問答等方式來提升此門課程的教學成效與學生的學習動機。成果雖然是不錯，但如何讓尚未有工作經驗的大學生能夠體會組織行為中討論的團隊議題、領導風格、衝突與合作、工作動機等實務上的難題，並理解教科書中的內容，仍然是一個挑戰。本研究應用了即興互動式戲劇教學於後半段的課程中，期望此種教學方式可以提升學生在學習組織行為課程上的成效，並以自我效能、自我覺察等變數作為指標，比較前測後測的差異是否有顯著提升。研究結果指出，即興互動戲劇教學確實能夠顯著提升學生的學業自我效能感、自我覺察知覺。而自我效能感的提升，認真投入程度的提升，在預測組織行為的修課成績上，也具有顯著效果。最後，本研究更針對學生的回饋，利用紮根理論分析技巧進行了分析，從開放性編碼、主軸編碼、類別編碼等逐步收斂整理。發現的結果，也呼應了前面量化分析的結果，學生對此種教學方式，不管在整體上、過程上，都有相當正面的評價。而學生體驗到的自我覺察，則包含了一般性層面與專業性層面。因此，研究者可以安心也確信的說，修習到此門課程學生是有相當豐富的收穫，是一段印象深刻的學習過程的。

表 7：運用紮根理論技巧分析結果—自我覺察

類別編碼	次類別編碼	主軸編碼	開放性編碼
自我覺察	一般性層面	過去	<ul style="list-style-type: none"> ● 與社團經驗呼應 ● 延伸到生活經驗 ● 不參與社交活動 ● 不喜歡與人互動 ● 不一樣的自己
		當下	<ul style="list-style-type: none"> ● 尷尬狀態覺察與放下 ● 重新/認識自己 ● 與過去的經驗連結 ● 踏出成長那一步 ● 從徬徨中往前跨一步 ● 啟發
		未來	<ul style="list-style-type: none"> ● 信心提升 ● 觀點的反思 ● 挑戰自己 ● 人際互動改變的期許 ● 照顧好自己是優先 ● 人際關係與溝通的知識習得與應用 ● 希望能再次鼓起勇氣
	專業性層面	團隊中議題	<ul style="list-style-type: none"> ● 角色與地位的知覺 ● 地位改變的知覺 ● 角色影響力覺察 ● 角色轉換能力的覺察 ● 團隊運作知識理解
		領導者—部屬關係	<ul style="list-style-type: none"> ● 領導能力的發現 ● 領導風格需視情況調整 ● 屬於/適合/喜歡/現實/偏好，當跟隨者角色 ● 可勝任/未來期許，是領導者角色 ● 角色可以改變

參考文獻

- 何嘉莉 (2017)。從即興戲劇體驗討論香港幼兒美感教育環境。《亞洲戲劇教育學刊》，17(1)，9-28。
- 李瑞媛 (2012)。戲劇教學與創意方法應用。《輔仁外語學報》，(9)，177-194。
- 林家五 (2007)。《組織行為 (Organizational behavior: Foundations, realities, and challenges)》。台北市，湯姆生。
- 張春興 (1989)。《張氏心理學辭典》。台北市，東華書局。
- 張春興 (1996)。《教育心理學》。台北市，東華書局。
- 張曉華 (2004)。《教育戲劇理論與發展》。台北市，心理。
- 張曉華 (2007)。《創作性戲劇教學原理與實作：藝術與人文學習領域統整教學的方式》。台北市，成長基金會。
- 陳彥勻、吳佳燕、林家五國際志工經驗對自我概念轉換及展現之影響。《本土心理學研究》，47，233-304。
- 陳皎眉 (2004)。《人際關係與人際溝通》。台北市，雙葉。
- Aronson, E. Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2001). *Social psychology* (4th Ed.), New York, NY: Prentice Hall.
- Ashkanasy, N. M. (2008). The new JOB mission. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 1-2.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClement & J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions*. New York, NY: Plenum Press.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bolton, G. M. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. London: Trentham Books.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Brown, K. G., Charlier, S. D., Rynes, S. L., & Hosmanek, A. (2013). What do we teach in organizational behavior? An analysis of MBA syllabi. *Journal of Management Education*, 37(4), 447-471.
- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now discover your strengths*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introductions: Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 1-9.

- Cameron, K. S., Dutton, J., & Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. In R. M. Sorrentionand & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York, NY: Guilford.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(6), 545-568.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2015). *Personality: Theory and research* (13th Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chu, Y. W. (2002). The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33(2), 103-124.
- Conard, F., & Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78-84.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. Toronto: Simon & Pierre.
- Cross, S., & Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438.
- Datar, S. M., Garvin, D. A., & Cullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA: Business education at a crossroads*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Dorion, K. R. (2009). Science through drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York, NY: Academic Press.
- Duval, T. S., & Lalwani, N. (1999). Objective self-awareness and causal attributions for self-standard discrepancies: Changing self or changing standards of correctness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1220-1229.
- Duval, T. S., Silvia, P. J., & Lalwani, N. (2001). *Self-awareness and causal attribution: A dual-systems theory*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Dweck, C. S., Higgins, E. T., & Grant-Pillow, H. (2003). Self-systems give unique meaning to self variables. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 239-252). New York, NY: Guilford Press.
- Eurich, T. (2017). *Insight: Why we're not as self-aware as we think, and how seeing ourselves clearly helps us succeed at work and in life*. New York, NY: Crown Business.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Froming, W. J., Walker, G. R., & Lopyan, K. J. (1982). Public and private self-awareness: When

- personal attitudes conflict with societal expectations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(5), 476-487.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self, dilemmas of identity in contemporary life*. New York, NY: Basic Books.
- Gioia, D. A., & Poole, P. P. (1984). Scripts in organizational behavior. *Academy of Management Review*, 9(3), 449-459.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Govern, J. M., & Marsch, L. A. (2001). Development and validation of the situational self-awareness scale. *Consciousness and Cognition*, 10(3), 366-378.
- Heathcote, D. (1973). Drama as challenge. In Johnson, L. & O'Neill, C. (Eds.). *Collected writing on education and drama*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hutchins, H. M. (2004). *Enhancing skill maintenance through relapse prevention strategies: A comparison of two models*. Unpublished doctoral dissertation, Denton, TX: University of North Texas.
- Ickes, W. J., Wicklund, R. A., & Ferris, C. B. (1973). Objective self awareness and self esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(3), 202-219.
- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Landy, R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Westport, Connecticut: Greenwood.
- Lay, K., & Tsai, Y. (2005). *Moral, pragmatic, and entity concepts of academic effort among Chinese adolescents: A developmental perspective*. Paper presented at the biennial meeting of Society for Research in Childdevelopment. Atlanta, Georgia, USA.
- Leonard, K., & Yorton, T. (2015). *Yes, and: How improvisation reverses "no, but" thinking and improves creativity and collaboration: Lessons from the second city*. New York, NY: HarperCollins.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Journal of Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lothane, Z. (2009). Dramatology in life, disorder, and psychoanalytic therapy: A further contribution to interpersonal psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, 18 (3), 135-148.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 1001, 48109-41259.
- Miner, J. B. (2006). *Organizational behavior 3: Historical origins, theoretical foundations, and the future* (Vol. 3). Armonk, NY: ME Sharpe Inc.

- Mintzberg, H. (2005). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco, CA: Barrett-Koehler.
- Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked U.S. business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning and Education*, 7(1), 108-123.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. New York, NY: Heinemann.
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Sydney, Australia: Pearson Educational.
- Oh, H. S. (2017). Influence of learning motivation, communication skill, academic self-efficacy on self-directed learning ability in nursing students. *Journal of Digital Convergence*, 15(8), 311-321.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D., & Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30(4), 712-736.
- Roberts, L. M., Heaphy, E. D., & Caze, B. B. (2019). To become your best self, study your successes. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2019/05/to-become-your-best-self-study-your-successes>
- Roberts, L. M., Spreitzer, G., Dutton, J., Quinn, R., Heaphy, E., & Barker, B. (2005). How to play to your strengths. *Harvard Business Review*, 83(1), 74-80.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2009). How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning and Education*, 8(2), 208-224.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2011). On the road to Abilene: Time to manage agreement about MBA curricular relevance. *Academy of Management Learning and Education*, 10(1), 148-161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sirgy, M. J. (1982). Self-concept in consumer behavior: A critical review. *Journal of Consumer*

Research, 9(3), 287-300.

- Tice, D. M., & Wallace, H. (2003). The reflected self: Creating yourself as (you think) others see you. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Tjan, A. K. (2015). 5 way to become more self-aware. *Harvard Business Review*. Retrieved from <http://thebusinessleadership.academy/wp-content/uploads/2017/07/2.2.3.3-5-ways-to-become-more-selfaware.pdf>
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Wiekens, C. J., & Stapel, D. A. (2008). The mirror and I: When private opinions are in conflict with public norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(4), 1160-1166.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 363-369.
- Yao, M. Z., & Flanagin, A. J. (2006). A self-awareness approach to computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 22(3), 518-544.
- Yu, F. Y., Liu, Y. H., & Chan, T. W. (2002). *The efficacy of a web-based domain independent question-posing and peer assessment learning system*. Proceeding of International Conference on Computers in Education (pp. 641-642). Auckland, New Zealand.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.