

個案式教學法對學習者學習成效分析 之研究

萬同軒* 駱俊賢** 謝宜芳*** 鄭如婷****

本研究採準實驗設計的方式，以某大學在職碩士學位學程學生為對象，針對個案教學法所帶來的教學效益進行探討。首先以同所大學修習相同課程的兩班在職研究生進行實驗，探討接受個案式教學法與傳統式的講授式教學法的學員，是否在學習滿意度與學習成效上會有差異。其次則再納入另一所同性質大學的在職研究生，接受同樣的個案教學法，探討不同學員職業組合多元程度的學習成效是否有所差異。教學成效的評量方式，則是以 Q 方法選取 ETA 職能模型中的核心管理子職能中所選取的 40 個關鍵行為。研究結果證實：接受個案教學法的學員，其學習滿意度與學習成效均高於接受傳統式講授法的學員。接受個案教學法的學員中，其職業組成相對多元者的學習成效會高於多元程度較低者。本研究結果將學習成效拓展至實務上的職能行為，應可強化個案教學在商管教育上的應用支持。

關鍵字：個案式教學法、準實驗設計法、學習成效、學習滿意度

* 作者現職：銘傳大學企業管理學系助理教授

** 作者現職：台北海洋科技大學餐飲管理系助理教授

*** 作者現職：台北海洋科技大學餐飲管理系助理教授

**** 作者現職：銘傳大學企業管理學系碩士

通訊作者：謝宜芳，e-mail: yfhsieh@mail.tumt.edu.tw

壹、緒論

近年來台灣高等教育面臨大學教育高度擴張以及少子化的雙重影響，使得幾乎人人可上大學。當大學學歷已成為基本學歷時，研究所學歷似乎已成為職場人士充實自我再進修的新機會(陳鳳如, 2008)。但根據行政院主計總處(2020)資料顯示，2019年碩士學歷求職人數為26,815人，求才人數為11,427人，求職人數超過2倍以上；近五年碩士平均薪資從2013年的42,539元降到2018年的33,880元，跌幅超過2成，研究所學歷的加值效果似乎不如預期。高等教育人才的迅速膨脹，造成高資低就、學用不符，甚至產生「高學歷、高失業率」之現象發生(呂書屏、李富進, 2019；林俊彥、陳幼珍, 2017)。研究所除了一般生外，另有在職專班的開設，為在職人士提供了一個充實自己的機會。然而，根據教育部的統計資料，109學年度企管學類碩士在職專班註冊率亦僅有87.18%。相較於廣大的在職人士而言，這樣的註冊率恐無法以少子化與求才人數不足加以解釋，或許另有其它原因。

從教學內容觀之，雖然目前各大學系所皆設有課程規劃會議，定期開會檢視教學內容，但是始終有幾項問題無法解決。首先，學習者在專業知識與實務活動間存有鴻溝，無法將所學理論轉化成實務應用。其次，學習無法呈現出團隊合作、創意思考、批判性思維、問題解決與決策的能力(呂文惠, 2011)。因此，如何滿足學習者的期待，提升學習者的學習成效，進而提升畢業後的就業競爭力，已成為目前國內各大專院校辦學的一個很重要課題(林大森, 2010；吳清山, 2016a；楊瑩, 2011；劉若蘭、林大森, 2011)。若要達成此目的，除了教學內容必須重新審視與規劃外，教學方法也應配合教學要素做出不同的改變。

傳統教學方式主要以課堂講授為主流，教師將其認為重要的知識與觀念用系統化與結構化的方式傳達給學習者。但學習者是被動、全盤的接收教導，此種方式難以激發學習興趣、主動性與培養獨立判斷的能力，甚至妨礙與扼殺了學習者的學習效能(游玉梅, 2007)。探究其原因，主要是教師與學習者之間缺乏足夠的溝通與互動。此外，傳統教學模式大多受限於既定的課程教材內容，難以隨時檢視學習情況做適時的調整(Yarnall & Kafai, 1996)。而個案討論式的講授已漸漸取代傳統的教學方式，師生透過互動討論問題，不但可增加參與感與學習興趣，更能培養自我管理與人際關係處理能力(Boyatzis et al., 2002)。

個案式教學法(Case-Study Teaching Method)是一種有效的互動討論式教學，能讓學習者主動積極參與投入在課堂進行過程中，而教師扮演從旁指引、協助討論進行的角色，並創造一個積極的討論氛圍，透過個案中的角色來了解現實世界中的情境與壓力，並利用個案來分析及解釋資料來累積個人的洞察力(李清潭, 2009；Llewellyn, 2010)。教師與學習者藉由個案中的問題，實際將

所學的理论進行邏輯推理分析，增強本身的判斷與思考分析能力 (Colvin, 2007)。透過解決問題及小組討論的過程，增進自信心與口語表達技巧，同時學習獨立思考及聆聽他人觀點的能力 (Austin & Packard, 2009; Boyatzis et al., 2002; Campoy, 2005)。在教師的引導下，學員針對實際發生過的問題，進行分析、構思與決策。個案式教學法的重點不在於知識的傳授，而在於發揮思考、溝通與創造的能力，強化自己的「聽、說、讀、想」(司徒達賢, 2015)。

雖然近年來個案式教學法廣泛運用在各種產業和多種職業需求上，但多著重於如何在不同的教學領域實施，以及可與哪些課程或教學理論結合使用等議題上 (張民杰, 2001; Hargreaves-Heap & Varoufakis, 2004; Posavac, 2011)。雖然許多教學者與學習者都認為個案教學的學習成效良好，但針對個案式教學法做有系統的學習成效評估的相關研究並不多見。本研究利用有實際工作經驗的企管碩士在職專班學生做為研究對象並進行準實驗設計，希望能夠瞭解透過個案式教學法可以培養和改善學習者的哪些能力，並展開其行為描述後製作成量表進行前、後配對施測，有效了解學習者之學習成效。另外，再深入探討個案式教學法對在職生的職能是否有所增強或改善，最後去比較不同教學方式的學習滿意度，深入瞭解個案式教學法的優缺點，並提出建議，做為未來教師教學方式改善的參考。

貳、文獻探討

一、個案式教學法

個案式教學法是一種以實務個案為基礎，由教師引導學員進行討論的教學方法。它除了可以用來傳授資訊、概念、以及理論外，也可以訓練學員推理、批判思考、問題解決的集體學習的方式，更能增進人際互動與群體關係 (司徒達賢, 2015; Kowalski, 1991)。Mucchielli (1968) 把個案教學法定義為以問題為導向的一種創造性學習環境教學方式，藉由師生之間的深度對話更加了解互相的想法，而學習者在討論的過程中無形提升了口語表達及人際關係技巧的能力 (王精文、洪瑞雲, 2003; 林哲瑩, 2018; 陳龍安, 2006; Dubois, 1993)。且個案式教學法的自主學習與參與學習的方式，讓學習者主動的「發現」知識，而不只是被動的由教學者「展現」知識的存在 (秦夢群、莊清寶, 2010; Paolo et al., 2014)。因此，個案式教學法的目的，就是希望能夠培養解決問題的知識與技能，並透過個案的討論以歸納知識、結合理論，將解決問題的能力應用到各種不同的情境中。學習者可以藉由個案式教學法將各部份知識融會貫通、進而建構新的知識。這樣的學習方式，可以使學習者根據其需要、知覺及專業程

度來學習，也可使教學的觸角擴展到實際的工作場合中（Benham, 1996; Stolovitch & Keeps, 1991）。

過去有關於個案式教學法的研究發現，運用個案式教學法可以培養解決問題之能力、引發學習的動機和興趣、改變課堂上師生的關係並有利於學習者對知識的建構。而學習者在學習過程中，感受與實務情境之契合，將學術理論具體、有趣並能引起學生求知好奇心。使得學習者對於小組討論與互動、教師講解、務實之內容、重點之掌握、口頭報告等，給予較高的期待。對於提升學習互動、成就動機、學習策略與學習成就有較明顯的提升（陳憶芬等人，2004；張奕華，2009；溫嘉榮、施文玲，2002；Barnes et al., 1994; Levin, 1995）。

要將理論與實務結合，不僅要具有專業知識，更要具備應用知識的能力，而個案教學法正是有效連結理論與實務的訓練方式，更可以教導學習者主動的自我學習以及獨立判斷思考與決策的能力（Cagle & Baucus, 2006; Campoy, 2005; Llewellyn, 2007）。藉由產業與企業的個案得知企業營運模式及經營管理之挑戰，並與課本中之理論發展相互呼應，甚至衍伸成為可加以深入探討之學術研究議題（黃毅志、林俊瑩，2010；陳婉琪，2009），以彌補傳統的教學方式未能顧及實務上所面臨之困境。引進個案式教學法，學習者除了很快地瞭解到未來每天所將面臨的工作環境外，也有機會在實務中應用並同時檢視理論。比起傳統講述式教學方式，讓學習者更能融會貫通並有效提升學習成效與滿意度（陳俊廷，2008；司徒達賢，2002；Carter & Unklesbay, 1989；Lang, 1986；Shulman, 1992）。

學習者在學習後對學習滿意度進行評估時，多以學習過程的感受為評估來源。由於教學個案所呈現的個案中都是真實或是學習者很可能遇到的問題情境，學習者會有深刻的臨場感受，個案教學法將促使學習者應用所學、資料分析以及解決實際問題的機會。利用個案作為教學工具，除了可以讓理論與實務結合，更可以經由師生之互動來討論、探討其中複雜深層意義及爭議性的問題，協助學習者發展實務知識的能力（王毓敏等人，2008；Shulman, 1992; Wassermann, 1994）。而以學習者為中心的個案式教學法，教師會依學員當下的反應與學習狀況進行調整，學員身處於積極討論的氛圍之中，再加上教師針對學員討論內容進行的即時引導回饋（司徒達賢，2002），應使學員滿意度高於傳統講述式教學法。據此，本研究綜合上述文獻提出研究假說一：

H1：接受個案式教學法的學習者，其學習滿意度會顯著高於接受傳統講述式教學法的學習者。

二、學習成效

學習成效可視為學習者對於其獲得之知識、技巧和能力之整體成果，並可從此課程到其他課程延伸與應用 (Young et al., 2003)。Steven and Gist (1997) 則認為學習成效的評估，即是針對教育訓練的各項活動，在教學過程中產出特定的績效表現並予以量化。因此，量化後的學習成效可辨別教育訓練的優缺點，並判斷學習者從中所獲得的益處；亦可透過學習者對課程的滿意度，做為教師改進教學和學生改善學習的依據 (Guay et al., 2008; Noe et al., 2003)。

有關學習成效的評估方式有許多種模式，功能亦有所不同，過去以單一評量來評定學習者的學習成效，已無法適用在現行的教育環境中(吳清山, 2016b)。Patton (2002) 認為衡量學習成效應包含：學習者對學習方案喜惡程度、學習後知識或技能之增益程度、學習後行為改變程度以及對組織經營改變之貢獻程度等。而黃富順 (2010) 則認為學習成效的評估應包含：學習者對於課程的滿意度、個人才能的增進以及學習內容的應用等三項指標，來衡量學習者的學習成效。

除了評估的方式與內容外，由誰來評估也是一個需要考量的部分。學習成效的評估可分為他評與自評兩種方式，學習者對學習成效的自我評估亦是對於自己的學習狀況做真實的表現與檢視 (Berger & Karabenick, 2011)。雖然自我評估常被誤認為缺乏真實性，但自我知覺 (self-perception) 理論指出，個人會隨不同的情境與時間表現出不同的行為，而且自己也最熟悉自己的感覺與行為，因此自己能比其他的觀察者更能瞭解影響自我行為的情境因素有那些，也更清楚自己對學習過程的滿意度以及學習成效的感受程度，故自我評估要比其他方式的評估較不受月量效應所影響 (李明芬等人, 2012; 林秀真、洪煌佳, 2019; Guay et al., 2008)。

三、職能

個案式教學法除了可以使學習者有機會將所獲得的知識應用到實務上外 (俞慧芸、周淑卿, 2009; Harrington, 1995)，並且學會反省自己的所學及經驗，進而建構新的知識 (柯承恩, 2009; Kowalski, 1991)。比起傳統的講述式教學方式，讓學習者只吸收理論知識要來的實用許多。而個案式教學法在整體的教學成效上有學者持肯定態度，認為可以改善溝通技巧、促進團體達成共識 (Knirk, 1991; Lang, 1986; Nagel, 1991)。因此，個案教學法應該已超越單純的知識傳授，進入到提升學習者對課程內容相關職能的可能。

職能意指個人在工作上產生傑出績效的一些基本特質，包括外顯可見以及內在隱藏兩個部分。簡言之，即為職場表現所需具備的知識、技能、行為與意願 (Horng & Lu, 2006; Horng & Wang, 2003; Kay & Moncarz, 2004)。Spencer and

Spencer (1993) 認為「職能」是指一個人所具有之潛在基本特質，這些潛在的基本特質，不只與其工作所擔任的職務有關，更影響行為與績效的表現，而這種特質可以類推到個人工作或生活上各個面向，並且能保持在身上相當長久的時間。Parry (1998) 則指出職能是影響個人工作的最主要因素，其中包含相關的知識、態度及技能，亦是衡量工作績效的標準，藉由訓練與發展可有效提升自我職能。

職能的特質可比擬為「冰山模型」，其中露出水面的部份就好比職能中的外顯可見特質，水面下的部份則相當於內在隱藏特質 (Spencer & Spencer, 1993)。職能中的知識和技能，是較外顯及表面的特性，是最容易訓練與發展的部份。但行為與意願則是較隱藏、深層且偏向個人化的內在屬性，較不容易訓練與發展 (Campion et al., 2011; Kay & Moncarz, 2007)。然而近年來研究顯示，內隱職能在成人時期透過長期的心理療法、訓練計畫、教育等方式，逐漸改變學習者的行為、情緒與自我意願後再進而改變自我內隱職能 (Boyatzis, 2008; Hubble et al., 1999; Ployhart & Moliterno, 2011)。由此可知，職能包含了個人所具有的潛在能力與基本特質，而這些特質可以用來預測績效及行為表現。但擁有這些基本關鍵特質還不夠，必須從工作中具體的表現出來，且與工作績效具有密切相關，並可經由一個可接受的標準加以衡量，以供驗證與確認該職能對於個人工作績效的表現 (村上良三, 1988)。

職能模型與一般工作分析的差異在於能有系統的執行工作所需的知識、技巧、能力及行為 (Dalton, 1997)，Campion et al. (2011) 將職能模型歸納為三項：(一)、可以提供組織高層之人力資源管理決策之依據；(二)、可以區別優秀工作者與一般工作者之差異；(三)、可與企業或組織目標相連結。職能模型可從最高層的組織使命及價值策略一直到定義核心框架，亦可進一步作為教育訓練需求分析的架構與內涵。在員工發展計畫中，職能模型可以明確地瞭解現在與未來在工作上所需的職能類型 (Raymond, 1999)。換言之，職能模型是連結組織目標、個人特質及績效重要工具 (Cardy & Selvarajan, 2006)。

由於教學者已經從以往的「教什麼」轉變成思考學習者想「學什麼」，而在衡量指標上，因此只以學習者的學習評量成績作為教學成效指標是不夠的。對於學習者的投入程度、參與程度、滿意度與學習興趣等因素，更能成為學習者是否獲得學習成效的重要影響因素 (劉政宏, 2009)。個案教學是在真實情境下，透過對於個案的分析、討論、綜合、反省，從而增進學習成效的一種教學方法 (高博銓, 2007)。對於管理教育所希望達成的獨立分析、群體合作、人際關係、決策行動等能力的培養有顯著的效果 (游萬來等人, 2007; Carter & Unklesbay, 1989; Knirk, 1991; Lang, 1986)。因此，根據上述推論本研究提出假說二：

H2：接受個案式教學法的學習者，其學習成效會顯著高於接受傳統講授式教學法的學習者

為了衡量學員的接受個案教學前後的職能變化情況，本研究根據美國勞工部就業與訓練局所發展的 ETA 職能模型為基礎 (Employment and Training Administration, ETA)。該模型將職能區分為基礎職能、產業相關職能及職業專門職能等三大類九個階層的職能類型。第一類「基礎職能」其中包含個人效能能力、學術能力、與職場能力等三個子類職能；第二類為「產業相關職能」包含產業全域技術職能、產業部門技術兩個子類職能；第三類為「職業相關職能」包含職業專門知識、職業專門技術、職業專門要求及管理四個子類職能 (Ennis, 2008)。藉由此模型更可以進一步規劃員工訓練的架構與內涵，並在人力資源管理中協助組織或產業發展出不同的構面 (邱玉蟾, 2012; 賴春金、李隆盛, 2011; Cobern & Loving, 2000)。

本次實驗希望將學習者的學習成效量化，並具體的瞭解其提升的職能項目和其行為描述。由於本研究的實驗對象是接受高等教育的在職碩士生，他們具有工作的經驗，並且來自不同產業，為了進一步深入探討受試者之職能是否會透過不同教學方式而有所差異，本研究聚焦於該模型架構中的個人效能、學術能力、職場能力、管理職能等四項一般管理子類職能 (Campion et al., 2011; Ennis, 2008; Gardner, 1999) 製成職能評量問卷，供學員進行學習成效的測量。由學員以自我評量的方式採用前、後測之配對問卷施測作為衡量評估學習成效的主要指標。

另外，在眾多研究中發現，當學習者的成員知識背景愈多元時，對於學習成效的發展越有幫助。主要是因為學習者本身因知識背景的不同，對於知識的價值與認知上有所差異。而在學習的過程中藉由與他人互動的方式不斷的產生批判與反思，透過交換觀點、反駁與辯護並針對問題解決方式進行反思與討論，在彼此的相互衝擊下，最後建構出新的知識 (Aikenhead, 2000; Armstrong, 1994; Bergendahl & Magnusson, 2015; Henson, 2003; Longino, 1990)。此種學習方式與個案式教學法的目的十分相似，個案式教學是藉由對問題的討論來訓練學生邏輯推理與批判思考能力。當學員組成愈多元時，學員所具備各種不同的先驗知識與經驗，都可以在教師的引導討論中，在彼此激盪思維之中取得更多元的可能答案與更大的共識 (司徒達賢, 2015)。因此，本研究提出研究假說三：

H3：當學習者組成背景愈多元時，個案式教學法對學習者的學習成效有顯著影響。

參、研究方法

一、實驗設計

為了完成本研究三項假說之驗證，本研究共進行兩組實驗。第一組實驗是針對驗證 H1，採用個案教學法與傳統講授法的學習滿意度的差異檢定。第二組則是驗證 H2 及 H3，主要探討個案教學法與傳統講授法學習成效，以及不同學員背景的組成在接受同樣的個案教學法時，其學習成效是否會有顯著差異。

第一組實驗的實驗對象為 M 大學企管系在職碩士專班一年級二個班級的學生。1A 班級 ($n=30$) 為實驗組、接受個案式教學法，1B 班級 ($n=28$) 為對照組、接受傳統講述式教學法，兩個班級同樣為期 18 週、64 小時的教學實驗環境。兩個班級的課程主軸皆為人力資源管理，1A 班級課程名稱為人力資源管理專題，而 1B 班的課程名稱則為人力資源管理。兩個班級的授課教師為同一人，上課學員均不要求有其他先備知識。兩個班級所設定的學習目標，除了具備人力資源管理相關知識外，都以強化管理功能知識與培養問題分析解決能力為主。

本次實驗所選之課程均為必修且可相互承認學分抵免之課程，兩班學員在開學前可透過公告之課程大綱了解授課內容、自由選修兩者其一。本研究在進行前、後測前均有告知學員本研究之目的，由學員採自願型式填答，無論填答與否均並不影響開課程學期成績。為避免造成研究結果之干擾，本次實驗未事先告知授課教師實驗之目的，以確保學生權益與實驗信度。但因限於原建制班級，無法將研究對象隨機分派於實驗組與對照組中，故採用不等組前、後測準實驗研究設計（王文科、王智弘，2004）。

在授課內容部分，實驗組的課程是挑選 6 個國內外相關議題之個案作為上課的教材。每兩週一篇，第一週由同學先行研讀個案內容再到校討論。次週則請學生就前週的討論提出討論心得整理，在教師引導下進行第二階段的深入討論，第三週則是由授課教師進行個案討論的總結回饋與相關領域知識的說明。而在對照組的部分，則是選擇人力資源管理教科書作為授課主要教材。每週一個章節進度，期中後則改為期刊導讀，由學員分組針對領域知識內有興趣的中英期刊進行報告與課堂討論，合計六篇。第十八週時對兩班學員進行教學滿意度調查，比較不同教學方式之學習者之學習滿意度差異，最後將兩組比較結果作分析驗證 H1，本次研究設計如表 1 所示。

表 1

實驗 H1 設計說明

組別	班別與人數	教學介入	實驗	驗證假說
實驗組	1A (n=30)	X1	O1	H1
對照組	1B (n=28)	X2		

註：X1：個案式教學法；X2：講述式教學法；O1：教學滿意度評量

驗證 H2 的實驗設計方式與 H1 相同，而驗證 H3 的實驗對象為原實驗組 1A ($n=30$)以及本研究暫命名為 2A 班的 T 大學管科所碩士在職生一年級 ($n=31$)。2A 班級所實驗的課程主題同樣為人力資源管理，兩班是由同一位授課教師根據類似的課程大綱與授課內容，採取同樣的個案教學方式進行課程。1A 班級學習者的組成背景分別為教職人員、職業軍人、企業高階主管、服務業與金融業從業人員等，而 2A 學習者的組成背景僅企業高階主管與金融業從業人員。藉由此實驗探討當學習者組成背景愈多元時，個案式教學法對學習者的學習成效有顯著影響，作為驗證 H3，本次研究設計如表 2 所示。

表 2

實驗 H2、H3 設計說明

組別	班別與人數	前測	教學介入	後測	驗證假說
實驗組	1A(n=30)	O1	X1	O2	H2
對照組	1B(n=28)	O1	X2	O2	
T 大 (個案教學)	2A(n=31)	O1	X1	O2	H3

註：O1 前測；O2 後測；X1 個案式教學法；X2 講述式教學法

二、衡量方式

在驗證 H1 學習滿意度的部分，該實驗所採用之量表為 M 大教學評量系統所採用之量表，1A、1B 兩班學員填寫時間均在為第 16 周問卷開放時間內進行填答。授課教師可於學期結束後看到各單題及所有題項之平均分數、標準差及亂數排列的質化意見。相關教學評量資料，學校均以密件與「個人資料保護法」的原則處理。

在 H2 的驗證部分。本研究以 ETA 職能模型所設計之職能量表對學員進行前、後測比較，並於學期第四週時對表 1 所列兩班學員進行前測，以瞭解受試者在接受課程教學前，個人所具備之能力，其後在第十八週時再對兩班學員以

同樣的職能量表進行後測，比較不同教學方式的學習成效前後之差異。本研究也以同樣職能量表進行 H3 的驗證，2A 班級學員同樣在學期的第四週時先實施前測，再於第十八週時對 1A、2A 兩班進行後測，將兩組前、後測比較之分析結果。

本研究除了使用該職能量表之設計外，另外還加入了受試者對受過個案式教學的主觀感受，並採用職能分類及建構中常使用之 Q 方法(Q-Methodology)，作為收集受試者主觀感受之方法，而 Q 方法也可以用來研究人類主觀意識並揭露、闡釋和比較特定社群內在特質(羅文輝, 1986; Brown, 1993)。透過受訪者排列的過程，表達對主題的看法，再利用統計軟體做排列分析，並分成不同類型。

為方便萃取受試者主觀意識，研究者先與 1A、2A 二班共 58 位受測之在職學生瞭解本研究目的和整個作業進行流程，再將 ETA 模型整理出來的 151 項職能與關鍵行為進行描述，製做成名片般大小之卡片，正面印有職能名稱，背面印有職能之行為描述。先請受測者將紙牌分成兩堆，分別為完全無關 61 張、可能有關和非完全無關 90 張，再將 90 張卡片進行常態分配，由左到右分成 9 個等級，左手邊為最不相關，右手邊為最相關。首先，為了操作上的便利先請學生將 90 張卡片分成三堆(不相關、普通、相關)，各為 35、20、35 張；然後再對不相關和相關進行程度上的分配，卡片數量由最不相關至最相關分別為 4、6、10、15、20、15、10、6、4。接下來進行資料分析，針對 50 份有效樣本資料進行重要排序，由左邊至右邊為最不相關至最相關，配分為 1、2、3...9 分，依總分排序本研究採用最相關之卡片，共 35 (15+10+6+4) 個職能定義，然後將職能定義之過半數和剛好半數的項目篩選出來，總共得 24 項職能之關鍵行為。根據資料分析結果共得 24 項受試者主觀感受，並且加入過去文獻支持個案式教學能使學員提升之職能，包含主動性、學習意願、主動學習、商業基礎、知會等能力(張民杰, 2001; 陳國蕙, 2009; Knirk, 1991; Nagel, 1991)。最後得 40 項關鍵行為後再邀集職能方面有所專精之專家代表共計 3 人，進行問卷問項之再確認。經其行為與尺度雙方面均確認，並完成問卷字句的修正與專家效度的檢定，達到具有效度之間卷設計方告完成。問卷完成後，再交由受測者進行初步填寫，以確認問卷的可操作性與取得初步填答數據確認無誤後，該問卷便作為本研究前、後測之間卷內容。

在問卷信度檢測部分，前測問卷共 60 份進行信度檢測，並依據 ETA 職能模型之其中四層，信度檢測結果 Cronbach's Alpha 值依序為第一層個人效能 0.898、第二層學術能力 0.920、第三層職場能力 0.948、第九層管理職能 0.822，由上述資料分析結果可得知本研究問卷之信度在四層中皆具有良好的信度。

肆、研究結果分析

一、不同教學方法之學習滿意度差異檢定

本次實驗在驗證 H1，針對學習者在學期末進行檢測時加入學習滿意度問項共 12 題，其結果顯示，在教師教學滿意度項目中對照組的學習滿意度皆低於實驗組，而課程內容中對照組的滿意度亦皆低於實驗組，由此得知實驗組在接受個案式教學法後無論在教師教學與課程內容過程中的學習滿意度皆高於一般講授式教學。且接受個案式教學的學習者認為個案式教學具有啟發性，並且能提升學生學習興趣和激發思考。因此 H1 獲得支持，接受個案式教學法的學習者，其課堂滿意度會顯著高於接受傳統講授式教學法的學習者，結果如表 3 所示。

表 3

實驗組與對照組學習滿意度之差異檢定

教師教學					
Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
實驗組	4.60	0.109	5.498***	.000	0.33
對照組	4.30	0.154			
課程內容					
Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
實驗組	4.49	0.113	4.536**	.001	0.24
對照組	4.15	0.166			

註：(1) 2-tailed test；(2) ** $p < .01$ ，*** $p < .001$ ；(3) *d* 為 *t* 檢定效果量

二、不同學習成效之差異檢定

本次實驗為驗證 H2，對照組樣本數為 28 人、實驗組樣本數為 30 人，在學期初與學期末進行前、後測之配對問卷，實際回收成功配對之有效樣本數量對照組為 24 份、實驗組為 26 份，回收率分別為對照組 85%、實驗組 86%。根據樣本同質性檢定分析結果，實驗組與對照組兩個樣本群體人口統計變項在性別、年齡、目前服務年資等變項，其卡方值未達顯著水準，說明兩組樣本在上述變項上是沒有差異的。

另外，再進一步針對 40 個關鍵行為的前、後測差異分析結果顯示，對照組在進行傳統講述式教學後，除了人際技能-洞察行為的前、後測之平均分數沒有顯著差異($P=0.08$)之外，其他 39 個關鍵行為的平均數皆呈現明顯進步($P<0.05$)。而實驗組在進行個案式教學後，包含人際洞察行為、主動性的成就動機、彈性調適面對模糊的不確定性、尋找替代方案解決問題與團隊建立收集訊息等共計 5 項關鍵行為高於對照組，且實驗組在 40 個關鍵行為的前、後測之平均分析皆高於對照組。由此可知，實驗組在接受個案式教學後的學習成效較對照組佳。因此 H2 獲得支持，接受個案式教學法的學習者，其學習成效會顯著高於傳統講授式教學法的學習者，相關資料如表 4 所示。

另外，在驗證 H3 的實驗中 1A 樣本人數為 30 人、2A 樣本人數為 31 人，在學期初與學期末進行前、後測之配對問卷，實際回收成功配對之有效樣本實驗組為 26 份、回收率 86%，2A 大學為 26 份、回收率為 83%。在同一位教師對學習者實施 14 周的個案式教學法後發現，在 40 個關鍵行為中，實驗組(1A)共有 28 個關鍵行為學習成效高於 T 大(2A)，也代表受測者具備該職業層級之能力(Department of Labor, 2012; Ennis, 2008)。因此 H3 獲得支持，當學習者組成背景愈多元時，個案式教學法對學習者的學習成效影響較高。另一方面，為進一步了解 T 大(2A)、實驗組(1A)及對照組(1B)三者之間的學習成效是否有所差異，故再經由單因子變異數分析結果得知，三者間之學習成效是存有顯著差異，再經 Scheffe 事後檢定結果可知 T 大(2A)及實驗組(1A)兩者學習成效皆顯著高於對照組(1B)，相關資料如表 4 所示。

表 4

學習成效差異之比較分析

Item	M	SD	M	SD	M	SD
	T 大(2A)		實驗組(1A)		實驗組(1B)	
第一層個人效能	(後側-前側)		(後側-前側)		(後側-前側)	
1.人際技能-洞察行為	2.84	0.73	3.29	0.9	0.11	0.06
2.人際技能-保持開放的溝通	2.9	0.7	3.14	0.89	0.43	0.21
3.人際技能-與不同的人一起工作	2.77	0.72	3.25	0.44	1.43	0.72
4.主動性-堅持	3.1	0.6	3.46	0.51	1.43	0.72
5.主動性-主動積極	3.06	0.63	2.82	0.72	1.18	0.59

表 4

學習成效之差異比較分析(續)

6.主動性-設定具有挑戰性的目標	2.9	0.79	2.96	0.64	0.79	0.4
7.主動性-獨立地工作	3.23	0.8	2.57	0.57	0.93	0.47
8.主動性-成就動機	3.19	0.7	2.86	0.59	0.36	0.18
9.學習意願-表現出學習的樂趣	3.23	0.72	2.71	0.66	0.79	0.4
10.學習意願-參加培訓	3.19	0.6	3.21	0.74	0.46	0.23
11.學習意願-預先考慮到工作的變化	2.84	0.78	3	0.77	0.57	0.29
12.學習意願-確認職涯的興趣	2.23	0.72	3.43	0.5	0.93	0.46
第二層學術能力						
13.閱讀-理解	2.26	1	3.43	0.5	0.93	0.46
14.閱讀-整合	2.39	0.95	3.86	0.36	1.11	0.55
15.溝通-傾聽和說話-發言	3.26	0.68	3.21	0.69	1.11	0.55
16.溝通-傾聽和說話-雙向溝通	3.35	0.61	2.93	0.86	1.18	0.59
17.溝通-傾聽和說話-說服/影響	2.94	0.73	2.89	0.69	1.39	0.7
18.批判性和分析性思考-推理	2.84	0.78	3.14	0.8	1.07	0.54
19.批判性和分析性思考-敏銳	2.97	0.75	3.25	0.75	0.93	0.47
20.主動學習-學習策略	2.6	0.72	3.29	0.81	0.96	0.48
21.主動學習-應用	3.03	0.6	2.96	0.64	0.71	0.36

表 4
學習成效之差異比較分析(續)

第三層職場力						
22.團隊合作-確認小組的成員和角色	3.61	0.5	2.57	0.57	0.57	0.29
23.團隊合作-確定與團隊的目標	3.26	0.63	2.89	0.5	0.82	0.41
24.團隊合作-解決衝突	2.87	0.56	3.11	0.74	0.39	0.19
25.彈性調適-產生新想法	2.81	0.65	3	0.67	0.39	0.19
26.彈性調適-能面對模糊不確定	2.74	0.68	3.18	0.67	0.39	0.2
27.創意思考-產生創新的解決方案	2.61	0.67	2.89	0.5	0.39	0.19
28.創意思考-縱觀全局	2.68	0.65	3.07	0.26	0.57	0.32
29.問題解決與決策-定義問題	3.16	0.69	3.25	0.59	0.82	0.21
30.問題解決與決策-替代方案	2.13	0.88	3.36	0.83	0.39	0.24
31.問題解決與決策-選擇解決方式	1.87	0.76	3.21	0.74	0.39	0.31
32.問題解決與決策-執行解決方案	1.65	0.8	3.57	0.63	0.39	0.32
33.商業基礎-情境認知	1.97	0.98	3.21	0.74	0.39	0.43
34.商業基礎-商業道德	2.55	0.72	3.07	0.66	0.57	0.54
35.商業基礎-市場知識	3.13	0.56	2.86	0.45	0.82	0.41
第四層管理職能						
36.知會-持續收集員工的相關資訊	3.16	0.58	2.96	0.43	0.64	0.33
37.知會-訊息更新	2.9	0.54	2.96	0.43	0.5	0.25

表 4

學習成效之差異比較分析(續)

38.衝突管理與團隊建立 -收集訊息	3.03	0.48	3.07	0.66	0.25	0.13
39.衝突管理與團隊建立 -鼓勵解決辦法	3.26	0.63	0.64	0.49	0.46	0.23
40.衝突管理與團隊建立 -建立團隊合作	3.03	0.48	1.11	0.63	0.75	0.38
平均值	2.839		2.991		0.717	
<i>F</i> 值	316.270***					
η_p^2	0.844					
事後檢定	T 大 (2A) > 對照組 (1B) ; 實驗組 (1A) > 對照組 (1B)					

註：* $p < .05$ ；** $p < .01$ ；*** $p < .001$

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究主要目的係透過比較不同的教學方式對學習成效的影響，並探討個案式教學法對管理教學的學習成效。根據 H1 實驗結果顯示，接受個案式教學的滿意度較傳統講述式教學法高，除了可以提昇學習興趣並促進學習者的邏輯分析與批判思考的能力外，亦可透過學習的過程中學習到新的知識、觀念與技能。而在 H2 的實驗中得知，實驗組與對照組分別在接受個案式教學法與傳統式教學法後，兩組的前、後測的平均數雖具有顯著差異，但實驗組後測的平均數皆高於對照組。由此可知接受個案式教學法的學習者，其學習成效會顯著高於傳統講授式教學法的學習者，也更能有效改善學習者的職能成效。

而在驗證 H3 的實驗發現在 ETA 職能模型 40 個關鍵行為中，實驗組 (1A) 有 28 個關鍵行為高於 T 大 (2A)，其中包含：洞察行為、保持開放的溝通、與不同的人一起工作、堅持、設定具有挑戰性的目標、參加培訓、預先考慮到工作的變化、確認職涯的興趣、理解、整合、發言、推理、敏銳、學習策略、確定與團隊的目標、解決衝突、產生新想法、能面對模糊不確定、產生創新的解決方案、縱觀全局、定義問題、替代方案、選擇解決方式、執行解決方案、情

境認知、商業道德、訊息更新以及收集訊息。由此顯示，當學習者組成背景愈多元時，接受個案式教學法的學習者學習成效愈高。而研究者在學期末與實施個案式教學的學員進行分享討論時，學員除了肯定透過個案式教學法不僅能強化決策分析、知識整合與解決問題的能力外。透過分組團體討論的過程，不但可以增加團隊合作及與他人溝通的能力，也透過課堂上腦力激盪和問答的過程，不斷進行發散與收斂的思考後，整理出一套屬於自己做事的方式，便更能面對並解決未來更多模糊不確定的變動與問題。

雖然傳統式教學法同樣可以提升學習者的專業知識與對知識進行管理決策的能力。但由於此種方式較缺乏學員間及師生間的深度對話與互動，且學習者大多單方面的接受授課教師所傳遞的訊息，因此較缺乏對於個人思考以及分析討論的訓練。然而，由上述結果得知，當學習者接受個案式教學法後，不僅能提升學習者在分析思考、應用管理與問題分析與解決的能力，學習者也會藉由互動式討論的機會，增進彼此間的溝通與合作，不但更能有效地提升學習成效，更能發展出自己獨特的想法和做事的方式，以及追求優越且相信自己會成功的想法。

在過去對於個案式教學法的相關研究中僅說明個案式教學法可提升學習成效，並沒有提出有助於學習者職能之提升（陳憶芬等人，2004；張奕華，2009；溫嘉榮、施文玲，2002；Barnes et al., 1994; Levin, 1995）。而本研究證實個案式教學法除了可以提升學習者職能之關鍵行為能力外，也印證這些能力在課程結束後對於學習者的關鍵行為同樣產生顯著差異。此外，本研究更進一步測得當學習者組成背景愈多元時對於不同層次學習成效亦產生影響，可能是未來值得深入研究的方向。

本研究以準實驗設計的方式，得知學習者透過個案式教學法後，其能力上有所改變，且分析結果得知每一項能力皆有達到顯著。但並不表示學習者所學之結果可以持續的運用在自己的生活與工作上，為了改善此狀況，在每一次課程結束後讓學習者填寫學習心得，再一次檢視自己所學，並瞭解自我的能力、行為、想法以及態度上的變化並透過小組和老師之間的討論，整理出有組織且合乎邏輯的資訊，進而強化了學員的主動性與學習意願之能力，將所學延伸至自己的生活與工作上。

二、研究建議

個案教學法鼓勵學員的發言，並在學員的發言基礎上引導更多的學員參與討論，對於有豐富實務經驗的學員而言，發言與討論本身所造成的雙向甚至多向的溝通，以及有機會獲得更多元的意見，均可提高學員參與動機與學習興趣。

在深度匯談之餘，學員便會思考更深層次的學理及邏輯推論，進而提升學習者的學習成效與職能行為。因此，授課教師除需有足夠管理知識與策略管理方面之專業素養外，其個案引導互動能力成為個案教學教師需要額外具備的教學知能。教師必須協助學員有效表達其想法，同時還要能夠引導其他學員能夠釐清發言者的內容、針對發言者的意見予以歸納及整理、必要時還需要進一步針對發言者的意見給予評估及回應。遇到學員有不同看法時，還要能夠包容各種不同的意見，並使其逐漸深化收斂。

許多研究指出，唯有不斷的進行發散與收斂的思考才能有助於提升知識應用、綜合分析、以及決策評鑑的能力。而個案式教學法無論是對於溝通的流暢力、應變力、獨創力、或是整體創造思考能力皆有明顯的提升，並有助於訓練對創造思考能力的訓練效果 (Fontenot, 1993; Torrance, 1974; Wang & Horng, 2002; Wang et al, 1999)。在使用個案式教學法的過程中需要同時訓練學生思考邏輯與其專業知識的累積。藉由不斷地進行發散與收斂式的討論，在獲得知識之餘，又可以再進一步引發同學參與學習之動機。

根據研究結果顯示個案式教學應用於在職學習者上，對其職能與工作行為能力具有顯著的效果。因此若企業組織欲培訓員工上述能力，可以在內部教育訓練中適度採用個案式教學，以提升及改善工作能力。此外，企業員工若想提升及改善自我相關能力，也可以尋找組織內部或外部之相關課程，來提升及改善自我之職能與工作行為能力。綜觀台灣的個案式教學環境雖是處於發展階段，但已經有許多專門發展以個案式教學為訓練方式的培訓機構。個案式教學不應限制於學術界中，而是應該多元應用在各類產業及組織企業內，並開發更多屬於內部訓練資源的個案，將更能有效培養員工的能力，獲得改善及提升。

本研究所安排之課程皆是企管學門在職碩士學程學員為研究對象，並以管理領域中的共通基礎學科「人力資源管理」課程為主，後續若將個案式教學法應用於其他學制之學員，或是在其他非管理相關課程中，是否會得到類似的研究結果，值得有更多的研究加以驗證。本研究結果不只證實了過去相關文獻所提出的論點，並進一步針對職能的關鍵行為作深入探討，經由研究結果得知個案式教學法可有效提升並改善在職學習者的職能與工作行為能力，相信可以作為教師提升學習者學習成效的教學建議及參考。

三、研究限制

為了確認哪些職能會經由個案式教學後而有所差異，在實驗開始前便先針對在職班學生進行主觀性的感受分析排列，並結合過去個案式教學能提升之職

能的相關文獻，共整理出 40 項關鍵行為作本研究前、後測之間卷，因此在樣本的限制下無法做樣本一般性的推估。

由於本研究所選取之學員對象均具備在職身分，其職場各項活動均有可能造成職能的提升。同時學員此期間亦非僅修習人力資源管理單一課程，在無法嚴格控制學員不受其他職場因素影響的情況下，本研究結果實有其限制。同時，由於後測亦是在課程最後階段進行，無法於課程完全後再行施測。上述因素都會造成本研究之限制，故建議後續研究者可針對上述限制再做突破，以協助個案教學相關研究更臻完備。

參考文獻

- 行政院主計總處 (2020)。就業失業統計。行政院主計處。
- 王文科、王智弘 (2004)。教育研究法。五南圖書。
- 王精文、洪瑞雲 (2003)。創造性問題解決訓練對管理者問題解決過程的影響。交大管理學報，23 (1)，183-208。
- 王毓敏、林繼正、陳月嬌 (2008)。EMBA 班學習動機、價值觀、學習障礙與學習行為之探討。國立虎尾科技大學學報，27 (1)，89-108。
- 司徒達賢 (2002)。個案教學知識與資訊處理能力-終身學習基礎之養成。產業管理學報，3 (1)，1-12。
- 司徒達賢 (2015)。司徒達賢談個案教學：聽說讀想的修鍊。天下文化圖書。
- 吳清山 (2016a)。多管齊下縮短學用落差。師友月刊，585，0-4。
- 吳清山 (2016b)。未來教育發展動向之探究。教育研究月刊，270，13-27。
- 呂文惠 (2011)。教學評量結果能否反應教學品質？。臺灣教育評論月刊，1(2)，46-47。
- 呂書屏、李富進 (2019)。學生學習成效關鍵因素之探討。全球管理與經濟，15 (1)，57-64。
- 林大森 (2010)。台灣大學生畢業流向之初探。台灣教育社會學研究，10 (1)，85-125。

- 林秀真、洪煌佳(2019)。大學畢業生學用相符追蹤調查研究。**休閒與社會研究**，**20**，35-62。
- 林俊彥、陳幼珍(2017)。縮小學用落差是產官學共同的責任。**臺灣教育評論月刊**，**6**(8)，45-48。
- 林哲瑩(2018)。個案教學法應用於社會工作專精課程之成果評估研究。**臺灣教育評論月刊**，**7**(8)，234-251。
- 俞慧芸、周淑卿(2009)。哈佛為什麼是哈佛？商管教育以參與者為中心的學習法。**商管科技季刊**，**10**(10)，185-196。
- 邱玉蟾(2012)。國際文教行政人員職能分析之探討-ETA 職能模式之應用。**文官制度季刊**，**4**(4)，87-126。
- 柯承恩(2009)。個案教學與知識建構。**商管科技季刊**，**10**(2)，395-402。
- 李清潭(2009)。商管教育個案方法中教學策略的思維步驟。**商管科技季刊**，**10**(1)，179-184。
- 李明芬、張德永、洪櫻純(2012)。臺灣非正規教育課程認證的系統性分析與未來展望：從政策發展的單向接軌到多元發展。**教育政策論壇**，**15**(4)，25-62。
- 村上良三(1988)。**人事考核手冊-制度設計與運用**。台華工商圖書公司。
- 秦夢群、莊清寶(2010)。大專生求學經歷與就業力關係。**教育資料與研究雙月刊**，**94**，85-112。
- 高博銓(2007)。郭爾保理論在道德教育課程與教法上的啟示。**師說**，**198**，55-60。
- 張民杰(2001)。**個案教學法-理論與實踐**。五南圖書。
- 張奕華(2009)。個案教學法應用在學校公共關係教學及其成效之研究。**學校行政雙月刊**，**64**，14-35。
- 陳俊廷(2008)。個案教學之理論與推動實務。**人事月刊**，**47**(4)，42-46。
- 陳婉琪(2009)。社會『學』了沒？社會系畢業生就業調查報告。**臺灣社會學通訊**，**1**，1-16。

專論

- 陳鳳如(2008)。問題導向學習在大學生學習輔導上的應用。**教育研究月刊**, 173, 44-53。
- 陳龍安(2006)。**創造思考教學的理論與實際**。心理出版社。
- 陳憶芬、張克章、吳壽山(2004)。案例教學法及學生回饋意見之分析研究。**國立編譯館館刊**, 32(3), 44-55。
- 陳國蕙(2009)。**案例教學法的學習成效及其中介變項之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文。
- 游玉梅(2007)。提升公部門訓練機構教學績效的有效策略-以學習者為中心的個案教學法運用。**人事月刊**, 44(2), 17-46。
- 游萬來、楊敏英、廖珮泠(2007)。大學工業設計系學生的學習態度調查。**設計學報**, 12(2), 15-36。
- 黃富順(2010)。我國社區大學的實務運作、特色與挑戰。**成人及終身教育**, 31, 9-22。
- 黃毅志、林俊瑩(2010)。教育與職業不相稱的新測量與其對工作收入、主觀意識的影響。**臺灣教育社會學研究**, 10(1), 45-83。
- 楊瑩(2011)。以學生學習成效為評量重點的歐盟高等教育品質保證政策。**評鑑雙月刊**, 30, 27-34。
- 溫嘉榮、施文玲(2002)。從網路學習理論觀點談教師在科技變革中的因應之道。**資訊與教育**, 91, 90-99。
- 劉若蘭、林大森(2011)。影響大學生畢業流向因素之研究。**當代教育研究**, 19(1), 101-144。
- 劉政宏(2009)。對學習行為最有影響力的動機成分? 雙核心動機模式之初探。**教育心理學報**, 41(2), 361-384。
- 羅文輝(1986)。Q方法的理論與應用。**民意學術專刊**, 春季號, 41-53。
- 賴春金、李隆盛(2011)。**職能分析的方法選擇**。臺北市:飛訊文化圖書公司。
- Aikenhead, G. S. (2000). *Teacher guide to rekindling traditions: cross-cultural science & technology units*. University of Saskatoon.

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in classroom*. Association for Supervision & Curriculum.
- Austin, M. J., & Packard, T. (2009). Case-based learning: Educating future human service managers. *Journal of Teaching in Social Work, 29*, 216-236.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method* (3rd ed.). Harvard Business School.
- Benham, M. K. P. (1996). The practitioner-scholars' view of school change: A case-based approach to teaching and learning. *Teaching & Teacher Education, 12*(2), 119-135.
- Bergendahl, M., & Magnusson, M. (2015). Creating ideas for innovation: Effects of organizational distance on knowledge creation processes. *Creativity & Innovation Management, 24*, 87-101.
- Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(3), 416-428.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development, 27*(1), 5-12.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., & Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning and Education, 1*(2), 150-162.
- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity, 16*(3), 91-138.
- Cagle, J., & Baucus, M. S. (2006). Case studies of ethics scandals: Effects on ethical perceptions of finance students. *Journal of Business Ethics, 64*, 213-229.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology, 64*, 225-262.
- Campoy, R.W. (2005). *Case study analysis in the classroom: Becoming a reflective teacher*. Sage.

- Cardy, R. L., & Selvarajan, T. T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons*, 49, 235-245.
- Carter, K. & Unklesbay, R. (1989). Cases in Teaching and Law. *Curriculum Studies*, 21(6), 527-536.
- Cobern, W. W. & Loving, C. C. (2000). Defining “science” in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, 86(1), 50-67.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181.
- Dalton, M. (1997). Are Competency Models a Waste? *Training and Development*, 51(10), 46-49.
- Department of Labor. (2012). *Technical Assistance Guide for Developing and Using Competency Models: One Solution for a Demand-driven Workforce System*. http://www.careeronestop.org/competencymodel/Info_Documents/TAG.pdf
- Dubois, D. D. (1993). *Compete-Based Performance Improvement*. HRD Press.
- Ennis, M. R. (2008). *Competency Models: A Review of the Literature and the Role of the Employment and Training Administration (ETA)*. Office of Policy Development and Research, Employment and Training Administration, U. S. Department of Labor.
- Fontenot, N. A. (1993). Effects of training in creativity and creative problem finding upon business people. *Journal of Social Psychology*, 133, 11-22.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Cambridge.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.
- Hargreaves-Heap, S. P., & Varoufakis, Y. (2004). *Game theory: A critical text* (2nd ed.). Routledge.

- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned Decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education, 11*(3), 203-214.
- Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education, 124*(1), 5-16.
- Horng, J. S., & Wang, L. L. (2003). Competency analysis profile of F&B managers of international tourist hotel in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Tourism Research, 8*(1), 26-36.
- Horng, J. S., & Lu, H. Y. (2006). Needs assessment of professional competencies of F&B/hospitality managements at college and university level. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 6*(3), 1-26.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., & Miller, S. D. (1999). *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*. American Psychological Association.
- Kay, C., & Moncarz, E. (2004). Knowledge, skills, and abilities for lodging management success. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 45*(3), 285-298.
- Kay, C., & Moncarz, E. (2007). Lodging management success: Personal antecedents, achievement, KSAs and situational influencers. *International Journal of Hospitality Management, 26*(1), 33-48.
- Knirk, F. G. (1991). Case materials: research and practice. *Performance Improvement Quarterly, 4*(1), 73-81.
- Kowalski, T. J. (1991). *Case Studies on Educational Administration*. Longman Publishing Group.
- Lang, C. (1986). *Case Method Teaching in the Community College*. Massachusetts, Education Development Center.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching & Teacher Education, 11*(1), 63-79.
- Llewellyn, D. (2010). *Differentiated science inquiry*. Corwin Press.

- Llewellyn, S. (2007). Case studies and differentiated realities. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 4(1), 53-68.
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge: values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton University Press.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas: connaissance du problème, applications pratiques*. Librairies Techniques.
- Nagel, C. K. (1991). Case method, its potential for training administrators. *NASSP Bulletin*, 75(539), 37-43.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., and Wright P. M. (2003). *Human Resources Management: Gaining a Competitive Advantage* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Parry, S. B. (1998). Just what is a competency? And why should you care? *Training*, 35(6), 58-64.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Paolo, A. D., Matas, A., & Raymond, J. L. (2014). Job accessibility, employment and job-education mismatch in the Metropolitan area of Barcelona. *Research Institute of Applied Economics Working Paper*, 19, 1-38.
- Ployhart, R. E., & Moliterno, T. P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36, 127-150.
- Posavac, E. J. (2011). *Program evaluation: methods and case studies* (8th ed.). Prentice-Hall.
- Raymond, A. N. (1999). *Employee Training & Development*. McGraw-Hill.
- Shulman, J. H. (1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*. Teachers College Press.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley and Sons.
- Stevens, C. K. & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personnel Psychology*, 50, 955-978.

- Stolovitch, H., & Keeps, E.J. (1991). Selecting and writing case studies for improving human performances. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1). 43-54.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norm-Technical Manual*. Scholastic Testing Service.
- Wang, C. W., & Horng, R. Y. (2002). The effects of creative problem-solving training on creativity, cognitive type and R&D performance. *R&D Management*, 32, 35-45.
- Wang, C. W., Wu, J. J. & Horng, R. Y. (1999). Creative thinking ability, cognitive type and R&D performance. *R&D Management*, 29, 247-271.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching: A Guide to the Galaxy*. Teachers College Press.
- Yarnall, L. & Kafai, Y. (1996). *Issues in Project-Based Science Activities: Children's Constructions of Ocean Software Games*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 819)
- Young, M., Klemz, B., & Murphy, J. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.

The Case-Study Teaching Method to Student Learning Effectiveness Analysis Research

Tung-Hsuan Wan^{*} Chun-Hsien Lo^{}**

Yi-Fang Hsieh^{*} Ju-Ting Cheng^{****}**

This research adopts a quasi-experimental design to explore the effectiveness of the case-study teaching method targeted at a university's on-the-job master's degree program students. The experiment involved students from two classes taking the same course in a university taught by the case-study method and lecture teaching method, respectively. The difference in learning satisfaction and effectiveness between the students exposed to the two different methods was examined. In addition, to explore the effect of different professional backgrounds on learning, another group of on-the-job graduate students from a second university was taught by the same case-study teaching method.

The research results confirm that the case-study teaching method's learning satisfaction and learning effectiveness are higher than that of the lecture teaching method. The results also show that the more diverse the professional background, the more positive the learning effect. The findings of this study are expected to offer insight into the analysis of the effectiveness of functions of behavior in practice, which may strengthen the application support of the case-study teaching method in business management education.

Keywords: case-study teaching method, quasi-experiment design, learning effectiveness, learning satisfaction.

- * Assistant Professor, Department of Business Administration, Ming Chuan University
- ** Assistant Professor, Department of Food and Beverage Management, Taipei University of Marine Technology
- *** Assistant Professor, Department of Food and Beverage Management, Taipei University of Marine Technology
- **** Master, Professor, Department of Business Administration, Ming Chuan University

Corresponding Author: Yi-Fang Hsieh, e-mail: yfhsieh@mail.tumt.edu.tw