

政府訓練機構運用個案教學法的執行分析：公務人員薦任升簡任官等訓練個案

施能傑*

- 一、前言
- 二、成人學習理論基礎的訓練計畫
- 三、影響個案教學法成功執行的要素
- 四、研究個案與調查設計
- 五、調查結果發現
- 六、調查結果討論
- 七、結語

公務人員薦任升簡任官等訓練計畫中的部分課程，近兩年間開始執行個案教學方法，本文基於理論概念更有系統性檢視

* 政治大學公共行政學系特聘教授。E-mail: njshih@nccu.edu.tw

本文問卷調查資料由政治大學公共行政學系碩士謝欣諳提供，問卷設計是由作者協助他編製完成；本文使用的部分文獻也由他協助搜尋，作者一併表示感謝。

投稿日期：2012年2月13日；接受刊登日期：2012年12月28日。

東吳政治學報/2012/第三十卷第四期/頁1-49。

個案教學方法的執行過程和一般性評價。文中首先運用成人學習理論和計畫執行力的相關概念，提出個案教材內容、執行教學者、參與學習者和執行組織資源等四類影響個案教學方法效果的重要因素，再據以分別設計調查問卷。其次，本文就所有參加 99 年度薦任公務人員晉升簡任官等訓練者進行普查，並分析參與者對個案教學相關面向的主觀評價和差異性。最後，本文提出五個重要研究發現再進行討論，包括：個案教學獲致正面評價的背後隱憂課題、學習者為中心的參與行為不夠積極、實施片段式個案教學對訓練計畫意義的再思考、個案品質符合參與者需求價值的課題和教學者引導參與者為中心的互動課題。本文認為個案教學方法在公務人力訓練發展計畫中是值得繼續推廣，但不必獨尊以參與者為中心的哈佛模式個案教學方法，考量台灣公務人員的學習特性，如何讓參與者願意就實際個案問題積極討論，從問題分析討論中瞭解解決方案涉及的理論知識原理等，體現學習者和教學者共同為中心的個案教學方式，會是更為初步但有用的起點。

關鍵詞：個案教學法、參與者中心學習法、公務人員訓練

一、前言

面對快速變動環境而欲維持競爭力，Dave Ulrich（1997）稍早指出組織經營應該掌握「知識即資本」和「變變變」等等關鍵性原則，這兩項原則意涵組織需讓人力資源持續保有創造工作績效所需的變動知識，實踐學習型組織理念。透過訓練發展的學習過程，為員工改善和增進現在與未來工作所需的知識、技術或更廣泛的職能，增進人力資本品質，更促動人力資源管理不能忽略人力訓練與發展的重要性。相對地，訓練發展活動一定需要投入相當成本，無法證明成效的學習活動等同是浪費，因此，組織一旦選擇耗費投資進行訓練發展活動，自然會日趨重視績效導向的訓練和發展（Robinson and Robinson, 1998; Stolovitch and Keeps, 1998）。

為期增進訓練的績效，理論主張除應重視訓練需求評估外，也不能忽略設計適合學習內容和方式的重要性。儘管開發學習方法被視為是偏屬技術面的課題，但是無法誘發參與者興趣的學習方式，再優質的學習內容都不會被學習。事實上，有效的學習方法是要運用學習原則理論，職場工作者的學習動機和學習方式與學校受業者不同，需要依賴成人學習原則開發適合的教學方式，因此，多數認為個案教學方法是比較可以引發成人學習興趣的方法。

中央政府諸多訓練機構近年來也積極嘗試引入個案教學方法的觀念或作法 – 特別是仿效美國哈佛大學商學院的個案教學情境。行政院人事行政局（現稱人事行政總處）公務人力發展中心和地方行政研習中心自 2005 年起開始將個案教學法導入某些班別的部分課程中，菁英領導班並曾實地前往哈佛大學甘迺迪政府學院參與個

案教學課程。考試院公務人員保障暨培訓委員會國家文官培訓所(現稱國家文官學院)自 2009 年起選定薦任晉升簡任官等訓練計畫中的「政策制定、執行與評估實務」課程實施個案教學法，並希望能擴及於其他課程。

曾參與主持個案教學法的講師們為文指陳，該方法可協助參與者建立思考習慣和累積問題分析與決策能力(游玉梅，2007；丘昌泰，2009；黃東益，2009)。這些文獻多數表達了講師們的直覺感受和一般性觀察。不過，參與講師們的文章內容並未提供更多關於個案教學方法實際如何規劃與執行的資訊，另外，目前相關文獻也較缺乏使用更系統性方法蒐集參與學習者評價的經驗性報告。由於後兩者是瞭解個案教學法應用於公務人員學習活動適切性的更重要資訊，因此，本文的主旨和核心研究問題是藉由檢視具體個案的規劃方式和實施狀況調查分析，瞭解公務人員訓練活動中實施個案教學法所獲評價的經驗資訊，一方面累增國內目前這方面的學術研究文獻，也可提供繼續實施個案教學法的精進參考。

本文選定的研究個案是「薦任晉升簡任官等」訓練計畫中實施的個案教學課程，從參與者角度觀察個案教學方法的執行經驗。這項訓練計畫是取得高階公務人力陞遷資格的法定性訓練計畫，每年參與人數眾多，同時又是國內第一個公務人員訓練計畫在部分課程中導入較為正式性個案教學法的計畫，對此一個案研究的發現和意涵，應具有相當代表性，可作為相關討論的重要參考資訊。

本文首先討論個案教學法所依賴的學習理論，包括個案教學法背後的成人學習理論觀點，並根據理論文獻和實務經驗研究等建構執行個案教學法必須重視的各項關鍵要素。接續說明本研究個案背景和調查設計，並且分析本文調查結果的主要發現。最後，本文根

據調查結果和個案規劃過程等研究發現，提出公務人員訓練計畫中實施個案教學法必須處理的幾項重要課題。

二、成人學習理論基礎的訓練計畫

如何增進人力資源訓練發展活動的效益，是許多訓練發展理論觀點持續討論和細緻化的主要重點（Van Wart, et al., 1993; O'Connor et al., 1996; Phillips, 1999; Goldstein and Ford, 2001; Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2006）。事實上，理論觀點早已發展成型，甚至可稱已有相當共識，Goldstein（1986）提出的訓練發展模型因具完整的整合性，就是最典型的代表，迄今依舊是最常被引用的思考架構之一。他強調完整的訓練計畫應該由依序連接的三個流程階段所構成，包括訓練方案之事前需求評估、訓練方案內容的構思發展和訓練結束後的效果評估。Kirkpatrick（1996）後來提出十個關鍵步驟，包括訓練需求的決定、訓練目標設定、研擬訓練目標之具體面向、參訓者之遴選、決定最好的課程期程、選擇適當的學習設施及場地、遴選適當的講師、選擇與準備輔助教具、整合訓練方案和評估方案等，基本上和前述流程概念也相去不遠。

（一）訓練計畫的三階段理論

訓練發展計畫理論觀點皆特別強調須由需求評估階段出發。訓練需求可能來自於組織策略發展、工作職務內容或個人工作狀況等三個層次面向的診斷結果，只有清楚地設定訓練發展計畫要解決哪些層次的需求後，方能釐定具體清晰的訓練計畫目標，並做為後續兩個階段的指引。此外，由於需求評估旨在瞭解究竟哪些面向的職

能 (competency) 或更狹義的知識技能出現績效落差，需要透過學習活動改善之，因此，近期的理論文獻更經常引入職能觀點 (Spencer and Spencer, 1993)，協助進行訓練需求評估的分析。

確認個別訓練發展計畫的預期目標後，第二個階段是規劃合適的學習方法和活動內容，前兩個階段本質上是目標與工具手段間連結的規劃，訓練計畫目標愈清晰就愈能構思最佳的學習方法和內容。Goldstein (1986) 即指出第二階段主要應充分結合三項要素：規劃訓練課程、選擇訓練方法和應用學習原理，其中，學習原理理論更是人力資源訓練計畫中設計課程和學習活動的主要基礎。不少研究文獻也提出這個階段中應包括的關鍵步驟與具體作法，例如，Werner and DeSimone (2008) 的專書就提醒規劃者應該依循下述步驟：確立訓練計畫目標、選定負責訓練者與師資、擬定學習課程計畫、選擇訓練方法與技術、準備教材、擬定訓練時間表和實施訓練計畫。以擬定學習課程計畫的步驟為例，他主張要重視的課題有：學習內容、課程或單元、各項單元的順序、訓練方法或技術、供作練習的內容、每項單元所需的時間、教學方法、以及評量題目的數量與類型。

訓練發展計畫的最後階段是進行績效評估。訓練方案評估的理論觀點極為豐富，~~Kirkpatrick~~提出四個層次的訓練計畫成效評估觀點最具代表性 (O'Connor et al., 1996; Parry, 1997; Phillips, 1999; Noe et al., 2011)，這四個層次分別觀察參與者在學習過程和學習後的態度或行為變化，分別是：

1. 學習過程的喜愛性感受 (reaction)：參與學習者對訓練設施和內容的立即性態度反應，諸如課程講義教材的相關性、設備的充分性、授課者的技巧等等。

2. 學習內容的學習狀況（**learning**）：透過學習前、後的評量，瞭解參與者實際學習到訓練課程內容核心目標（態度、知識或技能）的程度。
3. 學習後的行為改變（**behavior**）：學習者將訓練所學知能實際運用於正式工作場所的行為展現程度。
4. 學習後的結果影響（**result**）：學習者展現行為改變後對組織或個人工作績效的增進程度，例如工作品質、生產力、士氣、服務評價等等。

(二) 成人學習理論

工作職場工作者基於經驗會預期，組織推動任何學習活動結束後，就會要求或期待學習者有後續的行為變革，而變革本身代表著可能的不確定，因此成人工作者就未必總是有強烈主動積極擁抱工作事務相關學習的動機。前述第二階段訓練內容規劃的重要性，不僅在於要能設計和訓練需求充分結合的學習內容，更重視如何能引導參與學習者願意投入於學習活動，後者則與學習原理理論息息相關。Davis and Davis (1998) 指出有七種訓練策略，包括行為改變、認知表達、思索創發、決策、團隊建立、虛擬情境和經驗學習等類型，每種策略基於不同的學習原則理論，學習者和教學者的行為重點各不一，教學設計方式自應有別。例如，思索型訓練計畫的目標偏向是培養和精進參與者的思考、判斷、對話性思考技能，因此學習過程就要有豐富的論證分析、正反觀點辯證等活動；相對地，團隊型的訓練策略自然重視不同的學習原理。

無論是何種訓練策略，訓練計畫的學習活動或課程設計如欲激發學習者更高的參與興趣，進而投入學習，主要須根據成人學習理

論為基礎，而非學校的孩童學習理論。相關理論文獻指出成人學習的重要特色包括（Wilson, 1999; Knowles et al., 2005; Werner and DeSimone, 2008；蔡培村、武文瑛，2010）：

1. 成人學習動機是基於學習的效益性：當成人認知到學習內容和學習過程可以對自己產生價值時，學習動機才會增強並內化學習內容。
2. 成人具備自我導向的學習能力：成人學習者能自我決定學習的機制與方法，以及能自我決定學習目標，不喜歡別人將其意志強加在他們身上。
3. 成人具備豐富工作經驗：成人有實際且多樣性的工作經驗，這些經驗經常是互動式學習過程的豐富資源，實際情境也促發學習的起點。
4. 成人學習和所任工作緊密相關：成人希望學習內容是能實際運用的，隨著工作上不同發展階段，就會期待學習與該任務目前或未來有關的事物。
5. 成人採用問題中心的學習方式：成人偏好學習內容和工作或問題相關，此類內容能誘發成人願意學習的動機，期待將新知識、技能、價值和態度等應用在實際工作情境中。

根據上述成人學習理論的觀點，人力資源訓練與發展的學習計畫，需要創造一種學習情境，幫助成人有機會演練從依賴學習者變成自我導向學習者的經驗。換言之，學習活動的最核心指導原則就是「參與者為中心」的學習概念（Barnes et al., 1994），透過有助於學習者面對面互動的教室設計等，讓學習者變成是課程學習過程中的主角，主動尋找問題與解答，教學者扮演的則是引導者角色，指導尋找問題與答案的方法與技巧。

(三) 個案教學方法與成人學習理論

訓練課程可以採用的教學方法諸多，—McPherson and Beard (1999: 319) 曾蒐羅英文字母從 A—到—Z—的 34 種方法，例如，行動學習、實驗練習、討論、腦力激盪、個案分析、講授、角色扮演、影片觀賞、模擬、網路學習...等等教學方法。各種教學方法都有其優點和較適用的場合，同時，教學方法也會多元併用。

個案教學方法被認為是比較接近運用成人學習原則的方法 (Yang, 2004)。個案教學法是以個案做為教學方法，個案內容必然敘述著真實工作情境面臨的問題，教學者的角色是傾聽者與引導者，不是像傳統講授者要提供標準答案或權威性知識，而是鼓勵學習者之間參與互動討論，思考如何連結個案牽涉的相關理論與實際問題，累積自我的分析性思考能力、論辯能力和說服力等。同時，教學者觀察學習者在個案研討中的回應，適時地依循個別學習者背景經驗與工作需求，引導進一步的討論 (Barnes et al., 1994; Cordeiro and Campbell, 1995; Davis and Davis, 1998; Lynn, 1999; Wassermann: 1994; 張民杰, 2001; 游玉梅, 2007; 黃思明, 2008)。

由此可見，個案教學法的最核心概念就是重視以學習者為中心的學習理念，學習者經由問題為導向和實際個案辯證分析的教學方法，透過模擬問題和決策過程，學習如何做成決策，以及表述達成決策的邏輯與支持邏輯之證據，期能將理論概念分析與實務結合。這樣的學習過程更與成人學習原則貼近，每次的學習就是和其他學習者、授課者共同實際參與分享和互動、瞭解、分析如何處理某一特定問題時應該思考的面向和應該注意的知識技能，透過學習過程的練習操作，讓成人感覺到對工作上有實際和及時的助益性，也就

格式化: 加寬 0.1 pt

會增進其參與投入的意願。

三、影響個案教學法成功執行的要素

高等教育採用個案教學法已有很久的歷史，1870年哈佛大學法學院首為提倡後，1919年該校商學院也加入並積極提倡使用。此後，個案教學法被使用於不同專業領域的教學，包括醫學教育、社會工作、臨床心理學、師資培育...等等（王麗雲，1999：119；張民杰，2001；高薰芳，2002）。公共行政或公共管理專業教育領域雖很早前即持續有相關討論（Golembiewski and White, 1983; O'Hare, 1986; Lynn, 1999; Reeves, 2005），但迄今實際的使用仍不普及。國內政治大學商學院很早就陸續引入哈佛大學商學院的個案教學法，該學院並設立參與式教學與研究發展辦公室（PERDO），2006年5月與哈佛商學院簽約成為臺灣與新加坡的唯一代理哈佛個案訂購與服務中心，致力於推廣和分享個案教學法。除了管理學院積極採用個案教學法外（詹慧雯、林麗雪，2011），近期文獻也指出曾用於如學校公共關係張奕華（2009）和大學專業倫理馮丰儀（2012）等課程上。

由於個案教學法的複雜程度甚於傳統講授教學法，若欲有效實施，就特別要重視影響執行過程的重要因素，找到完成教學計畫績效目標的關鍵路徑。執行個案教學的研究文獻顯示，個案教學不僅須教學者、學習者參與配合外，還有許多要注意的因素與環節。哈佛大學商學院網站指出，教學者必須發展能夠反映個案教材、課堂討論、課程進行等等的教學目標。張民杰（2001）提及個案適切性、師生事前妥善準備和良好互動，都會影響個案教學法的執行成效。

參與台灣政府部門訓練機構實施個案教學的教學者也分享他們的觀察，黃東益（2009）認為教師培訓和學員學習參與外，課程中的核心教材撰寫，甚至是教學支援等部分對於個案教學的執行都有影響。劉坤億（2009）指出需有充足的資源與經費以提供個案教材的累積、師資培訓、教學設備充實等。丘昌泰（2009）¹也認為個案教學需要能重視個案教材、教師和學員間的互動。研究者尚觀察到個案教學法輔導員角色會影響個案教學的操作進行，如要求學員在課前預先研讀個案內容等（黃東益，2009）。

俞慧芸和周淑卿（2009）²在「哈佛為什麼是哈佛？」一文中，指陳了為期能使以參與者為中心的學習法得到更佳效果，哈佛在課程開發、教學演練、撰寫教案和培養發展教學技藝等投入許多資源和設計相關制度。總之，若再參酌計畫執行研究文獻的啟示（林水波等，1993；翁興利等，1997），本文歸納並說明幾項對成功執行訓練計畫個案教學法的重要影響因子（謝欣諮，2011），包括個案教材、個案教學者、參與學習者和辦理個案教學組織的資源投入等四類因素。

（一）個案教材品質

個案教學法是以個案做為教學過程的核心。丘昌泰（2009）提出三種政府部門可用的個案類型，「探索性個案」著重於如何討論和引導學習者產生創意構想，「描述性個案」引導學習者更關注於發生什麼事？何處發生？有那些利害關係人等議題的討論，「解釋性個案」聚焦於個案問題發生原因等面向的討論。一個內容品質良好的個案特徵，要分別符合教學者與學習者角度的期待（Barnes et al., 1994; Wassermann, 1994），例如可使學習者產生「移情」作用、

個案理論內容對學習者構成知識上的挑戰等。另有文獻指出好的個案應該具備學習目標清晰、與理論相關、真實性、多元觀點爭議性、做成決定、學習可移轉等等特徵。¹ 此外，每個個案都應該要有主要觀念，亦即想要討論的核心方向，讓學習者環繞在該方向上，熟悉個案內容，充分課程目標和個案主題。哈佛大學商學院建議教學者採取「少就是多」的教學技巧，² 因為較少量的主題和少量的討論問題，就能夠讓參與者之間有更多時間相互激辯觀點，深化學習品質（游玉梅，2007：28）。張民杰（2001：99）進一步提出六項原則評估個案教材內容的品質，包括與課程教學需求相連結、好的敘述品質、高可讀性、能觸動讀者情感和能製造決策點的困境，每項原則皆包括具體的幾項觀察指標。

(二) 教學者角色

個案教學法的最關鍵連結器是教師。基於參與者為主體的個案教學精神，教學者應是引導者而非討論中的支配者，教師要能塑造課程討論的氣氛，也同時藉此過程自我學習。張民杰（2001：190）轉述研究文獻後提供觀察教學者角色的六項指標：「學習者說話內容和次數是否多於教學者？學習者是否自願參與討論？教學者問了多少問題？問題深入程度為何？班級是否充滿活力和愉快氣氛？討論內容是否具有意義和連貫性？討論是否結束在最精彩的時候？」

國內許多有個案教學經驗的管理學院教師們近期提出不少對教學這的建議。例如，致力於個案教學法甚久的司徒達賢（2002）主

1. 相關資料可參考 Queen's University (2011)。

2. 相關資料可參考該學院設置 Participant Centered Learning and The Case Method: A Case Study Teacher in Action 網頁。

張個案教學者要引導學員參與一起發展出知識與資訊處理的能力。柯承恩（2009）提醒個案教學者要從經驗學習、參與式學習和隱喻學習等三個方面來引導學員進行知識建構。陳昭宏（2009）也指出個案教學者需要具備「教師知識」，包括暖場、話題流暢、場熱、掌握學員經驗等等；蔡瑞煌（2009）也提出類似建議。李清潭（2009）建議負責個案教學的教師應持著教學是自我的行動學習，但教學也應做好的行動策略規劃，包括課前、課中和課後的設計。

再綜合相關研究者的討論（Barnes et al., 1994: 53-63; Napell, 1994; Wassermann, 1994: 76-78; 王麗雲, 1999: 131; 張民杰, 2001: 128-138），³ 個案教學者應盡力做好三類工作：課前準備規劃、掌握課程討論和鼓勵學習者。

充分的課前準備包括瞭解個案、準備提問和瞭解學習者。教學者必須在課前再次複習個案，確定主要教學觀念，安排討論架構和各層次的討論問題。教學者也應準備好課程中預計提問的問題，確保討論焦點保持在個案議題上。此外，教學者事前透過學習者名冊瞭解學習者工作背景，有助於實際課程進行中根據討論過程鼓勵具相關經驗者參與討論。

第二個重要角色是擔任引導和激發課程討論的導演。教學者需分割課程時段引導學習者間討論預先和臨場提出的問題，教學者扮演著提問、聆聽和回應，讓學習者們願意分享和修正意見，進而學習到分析、判斷與做決定的能力。相關研究提出一些重要的教學技巧建議（黃思明，2008），如避免對參與者所提見解做太多的評論，避免太早提示對於問題的看法，暫停已經相當冗長的討論，以及藉由不斷提問刺激學習者思考的廣度與深度。

3. 相關資料可另參考 The C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning (2011)。

第三項重點工作是對學習者的鼓勵。教學者透過教室內走動或者鼓勵的語言，誘發和提供每位學習者都有表達自己看法的機會。此外，教學者經由聆聽並適時的提出開放性問題，讓學習者感受到受尊重和被鼓勵發言的氣氛，分享經驗並學習討論別人所提的觀點。

(三) 學習者角色

個案教學法強調以參與者為中心的學習策略，學習者本身就是整個學習活動的主體，主動學習的義務包括事先閱讀教材、帶著想法到教室內積極參與等，個案教學才有機會產生辯證激盪的效果。研究文獻建議參與個案教學法的學員必須有下列的準備與態度：⁴

1. 課前預習：由於每一次上課會有聚焦的個案和清楚的預期學習目標，在有限的時間下，參與者一定需要先盡可能充分閱讀指定個案教材，否則整個個案教學過程就難以有效地進行，即使有發言討論，可能也容易偏離主題。學員愈能做好課前預習，就有機會先思考如何解決個案所提問題，然後和其他學員間進行有品質的對話討論。
2. 課中積極參與：學習者必須積極地參與課程討論，和其他參與者分享想法與對話，瞭解個案內容的關鍵問題，並形成判斷解決方案的思考能力。參與者如果怠於投入課程，個案教學法和傳統講授方法就顯得難有差別。
3. 學習差異觀點：個案教學中參與者因工作和文化等背景有別，對同一問題的觀點自然也會容易不一，學習者從討論對話過程中更要學習到這些差異性的價值。

4. 相關資料可參考 Hammond (2002)。

(四) 訓練機構

訓練機構必須認知到個案教學方法較傳統方法需投入更多的輔助資源，教學資源包括舒適的教學硬體設施和場所、充分的協助人力、教室布置、座位安排和適當的學生人數等等。其中，教室內白板設置方式和便利性需讓教學者在走動時都即可記錄學習者的發言觀點，有效促進學習者與教學者之間互動對話。教室型態設計主要應採半圓形、馬蹄形或階梯式，俾使學員間能互視有利溝通時的肢體表達等。最後，參與者人數最好在 30 人以下，否則會影響學習者發言機會與時間（張民杰，2001；游玉梅，2007）。

訓練機構內部人員的認知和協助教學行為也皆需有大幅度的改變。輔助教師或輔導員對執行整體個案教學過程需有完善的規劃，特別如師資的選擇與聯絡、對於學員課前通知與說明等（李清潭，2009；游玉梅，2007），輔導員也需及早瞭解教學者所需的教學協助，訓練機構則需和教學者保持良好互動溝通與協調，這些作法都更能讓個案教學法順利執行。

四、研究個案與調查設計

本節首先說明本研究所選定個案的相關背景，其次說明調查設計方式和樣本資料等等。

(一) 研究個案的規劃與執行及選取理由

本研究選定的對象是參加 2010 年薦任公務人員晉升簡任官等訓練計畫者，該計畫有部分課程採取不同程度的個案教學方法。為

實施這個新方法，國家文官學院與政治大學社會科學院更早即開始共同合作，由於政大原本即有選送教師赴哈佛大學政府學院參與個案教學課程，因此政大乃負責撰寫一些行政個案供學院使用。2009年該項訓練計畫中就開始嘗試引入個案教學法，2010年正式選定「政策制定、執行與評估實務」課程實施較有系統的個案教學法，課程共計6小時。

為期符合個案教學的教室情境設計，學院本身有專屬的個案教學教室，其他執行機構中雖無專屬個案教學教室，但也都盡量採用其他適當方式將教室做重新安排和提供必要的教學討論輔具。該課程正式進行個案教學前，學院與政大社科院更早在五月共同舉辦個案教材成果發表會，邀請曾實際親赴哈佛學習個案教學法的老師分享經驗與教學觀摩示範，讓更多未曾接觸過個案教學法的教師了解如何運作。然後，學院又另邀集當年度負責個案授課的九位教師進行研習商討，雖然每位授課者可自行挑選討論的個案，但希望所有教師的個案教學方式能循一些共同架構。每個班次都配置一位輔導員，扮演類似助教角色，協助教師處理行政和課程進行工作，輔導員都事先告知參與學員該次課程要討論的具體個案為何，並要求學員必須閱讀個案資料。參與學員者在課程進行中的參與討論次數（不是參與內容）被當成是評分的標的之一，輔導員和教師都可以做紀錄。各訓練機構所有班次的輔導員皆由國家文官學院及所屬中部園區派員擔任，國家文官學院也先行辦理「輔導員工作說明會」，期使輔導員的工作流程和角色扮演能有更高的一致性。

由於此項訓練計畫是公務人員升任簡任官等所需的法定性訓練，參與者眾多且期待通過的動機相對強，國家文官學院也如上所述儘可能依照個案教學法所訂程序進行，因此，這是國內在公務人

員訓練計畫中唯一實施個案教學法嚴謹性較高的課程（另外，同一訓練的「危機管理與行政個案研討」和「變革管理與行政個案研討」兩門課程各自為 4 小時，也實施嚴謹程度不高的個案教學），相對上就更適合作為觀察個案教學方法執行經驗的個案。

(二) 調查設計與樣本資料

本研究選定 2010 年薦任公務人員晉升簡任官等訓練計畫為對象，該訓練自同年 6 月 7 日至 8 月 27 日分別辦理三個梯次共計 32 個班次，每一梯次為期四週。所有班次分別在國家文官學院、政大公企中心、學院中部園區和台電高雄訓練中心實施，總計有 1394 位學員參加當年度該項訓練計畫。

本研究透過國家文官學院的協助，委請各班次輔導員於訓練結束前對全班所有人發放問卷與回收，即採用普查方式不做抽樣。不過，實際上僅回收 20 班次。回收班次母體的 868 位學員中回收了 747 份，回收率 86%，有效問卷則是 664 份。⁵ 參與學員者都是第 9 職等的中階公務人員，受訪者基本資料分佈表一，大體上是年齡主要是 40~49 歲（54%）和 50 歲以上（31%）、男性較多（60%）、工作業務屬行政類較多（76%，餘為技術類）、服務年資超過 20 年以上最多（44%）和 16-20 年（30%）。本研究樣本在性別以及年齡通過樣本代表性檢定。

5. 若以 32 個班次學員為母體計算，本次調查回收率則為 53.6%。此外（回收班次/實際班次）的實際分佈狀況是：國家文官學院 4/12、中區中心 3/6、政大公企中心 8/10 和台電高雄訓練中心 5/5。回收班次比例為 62.5%，國家文官學院和所屬中部園區回收班次比例相對偏低。

表一 受訪參與學員基本資料

		人數	百分比
年齡	30-39 歲	81	12.7
	40-49 歲	345	54.1
	50 歲以上	212	33.2
性別	男	384	60.2
	女	254	39.8
服務年資	10 年以下	8	1.3
	11-15 年	156	24.8
	16-20 年	187	29.7
	21 年以上	278	44.2
工作性質	行政類	473	76.4
	技術類	146	23.6

資料來源：作者根據問卷調查資料整理。

本研究採用問卷調查方法。調查所有參與學習者對個案教學方法實際執行的主觀評價，以及對個案教學法的學習感受，因此，調查的態度主要是屬於第二節中 Kirkpatrick 所提訓練績效評估的前兩個層次：喜愛性感受和學習狀況，因為後兩個層次必須等學員回服務機關一段時間後，經由對機關主管調查才可能瞭解，實已超出本文所及。

問卷是根據前一節所提各面向的內容概念，由謝欣諮（2011）和作者共同自行設計施測題目，共計分為個案教材、參與者角色、教學者角色、輔導員角色、教室設施、學習效果和整體滿意度等幾個構面，每個構面的基本定義如上節所述，個案教材的重點是觀察個案教學目標設計、篇幅長短與教學時間搭配、個案撰寫結構等等。

格式化表格

參與學員角色的觀察重點是以參與者為學習中心的認知和具體行為表現，諸如課前閱讀、課程參與、課堂討論回饋等。個案教學教師的重點是教師對個案專業知識的了解與掌握、如何成功扮演引導者、瞭解學員背景和鼓勵學習者討論等等。個案教學實施的教室必須有利於教師走動式教學和即時記錄發言等等，因此這些都是觀察重心。最後，個案教學法輔導員的核心角色是充分協助學員做好學習準備，並協助教師營造有利於討論的教室環境等等。

每一構面再根據其定義的關鍵內容設計一組操作性衡量題目，題目幾乎皆用正向方式詢問受訪者，受訪者由五點尺度中擇一選項回答：非常同意、同意、普通、不同意、不同意（分別用 1 至 5 數值輸入資料），因此該題目的數值越小表示受訪者對題項的評價越持正向態度。各構面的信度 α 值中，除參與者角色稍低外（.582），其他構面都高於或接近 0.8（見表二）。

五、調查結果發現

本研究是以參與個案教學法的學習者為對象的態度調查，主要是瞭解參與者對於實施個案教學方法重要相關面向的主觀評價，進而提供國內較為有系統性的執行經驗資料。下列先說明每個調查構面的評價狀況，接著再報告主觀評價和受訪者個人特性間的差異關連性。

（一）學習者對個案教學法的主觀評價

表二提供所有受訪者就個案教材、自我參與角色、教學者角色、輔導員角色、教室設施、學習效果和整體滿意度等七個面向的評價

比例。在逐項解釋前，本文作者基於閱讀不少公務人員參與訓練後所填寫意見調查的判斷，通常在五個尺度的調查結果中，受訪者會偏向選擇「非常滿意或滿意」前兩個尺度，因此，作者對本研究調查結果的解釋會採取較為保守態度，即某一施測題目如果有相當比例受訪者是選擇「普通、不滿意或非常不滿意」等三個選項時，會傾向解釋為受訪者不是正面的評價看法，只有較高比例者選擇非常滿意選項時，才表示真正積極正面肯定的看法。

表二 參與訓練計畫者對個案教學法的評價

構面	施測題目	平均值	標準差	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
個案教材 (.802)	個案有揭示明確的學習目標	1.81	0.57	27.3	65.1	7.1	0.5	0.0
	個案內容與學習目標間相當契合	1.81	0.58	27.7	63.7	8.2	0.5	0.0
	個案的內容結構敘述清晰易懂	1.89	0.60	24.2	63.5	11.7	0.6	0.0
	個案情節含有待思考解決的議題	1.80	0.58	28.2	64.2	7.3	0.3	0.0
	教學時間足夠討論完所有個案議題	2.57	0.90	10.2	40.6	32.7	15.2	1.4
參與者角色 (.582)	要求預習個案對我是一件沈重的事	2.89	0.90	6.4	27.9	38.0	25.5	2.3
	課前我已認真地預習個案教材	2.29	0.74	11.3	53.7	29.8	5.1	0.0
	我有積極地參與個案的討論	2.02	0.64	19.0	60.7	19.5	0.8	0.0
	我秉持主動的態度參與本課程	1.91	0.60	22.2	64.6	13.0	0.3	0.0
	我課堂發言有引發後續討論	2.48	0.75	8.6	43.1	39.9	7.9	0.5

格式化表格

教學者 角色 (.879)	教師熟悉個案內容 的相關知識	1.61	0.59	44.5	50.5	4.5	0.5	0.0
	教師能將教學目標 傳達得很清楚	1.66	0.61	41.0	52.7	5.6	0.6	0.0
	教師能掌握學員工 作背景	2.05	0.74	22.5	52.5	22.2	0.2	0.0
	教師能將發言有條 理地整理在黑板	2.01	0.77	26.2	50.2	20.2	3.2	0.2
	教師能有效地引導 學員發言	1.77	0.65	34.3	55.1	9.5	1.1	0.0
	教師能提供學員充 分思考的時間	2.06	0.70	19.3	58.2	20.1	2.5	0.0
	教師能讓討論的氣 氛輕鬆自在	1.84	0.64	28.8	59.6	10.7	0.8	0.2
輔導員 角色 (.898)	輔導員能事先提醒 學員預習個案	1.63	0.63	44.3	49.5	5.0	1.2	0.0
	輔導員能事先提醒 學員的學習態度	1.59	0.60	46.8	48.2	4.4	0.6	0.0
	輔導員能盡責協助 進行個案教學	1.70	0.69	41.0	50.0	7.5	1.2	0.3
教室 設施 (.774)	教室內有充分可供 使用的白黑板	1.90	0.66	25.2	61.6	11.3	1.7	0.2
	教室有足夠的投影 等媒體設備	1.86	0.70	29.6	57.4	10.9	1.8	0.3
	教室坐位安排方便 學員間的討論	2.12	0.81	19.8	55.4	19.2	5.0	0.8
整體 滿意度 (.827)	我對課程設計整體 感到滿意	1.90	0.61	23.4	64.3	11.3	0.9	0.0
	我對教學環境整體 感到滿意	1.85	0.62	26.8	62.8	9.0	1.2	0.2
	我對教師的教學方 式整體感到滿意	1.80	0.61	29.9	61.7	7.3	1.1	0.0

學習效果 (.917)	我學習到本課程揭示的學習主題	1.84	0.59	26.7	63.5	9.3	0.5	0.0
	能激發我的學習興趣	1.86	0.64	27.5	59.5	12.1	0.9	0.0
	能滿足我對工作上的學習需求	2.05	0.72	21.3	55.0	21.7	1.9	0.2
	能幫助我學習分析問題的能力	1.82	0.61	28.3	62.1	8.7	0.9	0.0
	有助我連結理論與實務	1.90	0.63	24.8	62.1	11.6	1.4	0.0
	個案教學很適合用在培訓課程	1.83	0.63	29.0	59.6	10.2	1.1	0.0

格式化表格

資料來源：作者根據問卷調查資料整理。

說明：第一欄括號內數值中是信度 α 值。平均值介於 1~5。後五欄數值為百分比。

參酌上述的解釋傾向，以下分就執行個案教學方法過程的相關因素，以及參與者對此方法學習效果等等，說明受訪者對於各項問題的看法。大致上而言，和許多其他訓練活動結束後的喜愛性感受調查一樣，本次調查的參與學員對於所有題目的評價態度多是勾選「非常同意或同意」。

第一項構面是個案教學方法所採用的個案教材內容。學員對於個案教材內容應該重視的五項指標題目上，有九成比例選擇「非常同意」和「同意」的評價，表示持著正向態度，有接近三成比例受訪者選擇「非常同意」的積極正面選項，顯示學員能認知到個案教材有揭示較具體的學習目標、教材內容和學習目標間有搭配、內容敘述也清晰、教材引導思考癥結點等設計的成效不錯。五個題目中，「教學時間是否足以討論所有個案議題」上有較高的平均值（2.57），有三成的學員評價表示為普通，有一成七表示不同意和

非常不同意的看法，負向評價比例遠高於其他四個題目，而僅有一成表示非常滿意的積極正向評價。

第二個觀察面向是參與學習者對自己在個案教學過程中扮演積極學習者角色的評價。相對於第一個教材內容構面，參與學員對自己在個案教學方法過程應該扮演角色的正向評價就比較略低，五個施測題目勾選「普通」選項的比例顯著地高於前一構面的題目，多數平均值高於 2。雖然有約二成比例的學員表示做到「主動的學習態度」指標的要求，不過整體而言本構面中諸多關於「參與者為學習中心」個案教學精神和行為的題目指標並未被積極實踐，有三成五比例學員表示未在課前認真預習個案教材，有近二成學員表示沒有主動投入個案討論。此外，個案教學方法非常期待全體能有良好的討論氣氛，以及每位學員投入個案討論，但僅有不到一成比例學員非常同意自己的發言「有引起其他學員的後續討論」。特別值得說明的現象是，受訪者中就「要求預習個案就是沈重之事」此一題目的平均值是 2.89，居所有調查題目之冠，約有三成四比例表示常同意和同意，只有 2%參與者表示非常不同意。

第三項調查構面是關於個案教學教師的角色評價，此構面共有七個題目分別關注個案教學老師應該扮演的引導者和促動者角色。絕大多數參與學員是第一次接觸個案教學方法，對於老師應該有別於傳統講授的角色可能也是首次接觸，調查結果顯示，受訪學員對教師的角色扮演大致上持正面評價，特別是有四成以上的學員「非常同意」教師熟悉個案內容應有的相關知識和具有清楚傳達教學目標的能力，同時也有三成四比例「非常同意」教師做到個案教為學法的重點 -- 確實能引導學員發言。不過，在其他三項期待的教學引導行為上，學員們對教師的積極正面評價相對就約僅為二成多，

包括提供學員充分時間思考、熟稔學員背景和能有效整理學員發言在黑板上等，相對地有兩成以上學員表示教師的表現僅屬「普通」。

個案教學輔導支援者的角色扮演是第四個觀察構面。調查結果顯示，此一構面是所有構面中最受到學員的積極正面評價，各班次輔導員在執行個案教學過程的功能，不論是「事先提醒學員預習個案」、「事先提醒學員參與學習的態度」和「協助教師進行教學」等指標上，都有四成多比例的受訪者表示非常同意其角色扮演。

第五項調查構面是個案教學的教室設施情境。學習者對於個案教學教室的設施狀況給予正面評價，不過就三項重要設施情境的施測題目中，表示非常同意的比例並不算很顯著，例如，僅有二成比例受訪者非常認同有助於個案教學的重要設施 -- 教室座位安排是方便學員間進行討論。至於「教室內有充分可供使用的白（黑）板」與「有足夠的投影、麥克風等媒體設備」這兩項對於進行及時討論很重要的個案教學輔具，表示非常同意的積極肯定比例者皆低於三成。

最後兩項調查構面是對完成個案教學方法體驗後的評價，包括整體滿意度和學習效果的自我評價。就個案教學整體滿意度而言，雖然僅有兩成多受訪學員對於個案教學課程的內容設計、教學環境和教師教學方式，表示非常同意的積極肯定態度，不過，受訪者持負面不肯定和普通比例也多在一成左右而已，所以整體上是持正面評價的。因此，當被問及對於個案教學方法「是否很適合融入公務培訓課程」的問題時，有近三成比例表達了非常支持的意見，有一成比例表示普通和不支持的態度。

至於參與學員對於個案教學學習效果的評價而言，課程參與者整體上表示認同個案教學的學習成效。非常認同「個案教學協助分析事務問題能力」、「個案教學激發學習興趣」和「學習到個案課程的主題內容」的比例都超過四分之一。不過，積極肯定個案教學

對工作職場上情境有所助益的題目，包括「個案教學有助理論與實務連結」和「個案教學能滿足工作上的學習需求」，比例就稍低，相對地有較高比例者是表示普通的評價。

表三 受訪者特性的意見差異性檢定

施測題目	年資組別				年齡組別				性別	地點
	F 值	21+	16-20	15 -	F 值	50+	40-49	40 -	T 值	F 值
要求預習個案對我是一件沈重的事									2.58	
課前我已認真地預習個案教材	3.68	2.25		2.43						
我秉持主動的態度參與本課程	3.96	1.87		2.03	3.71	1.84		2.04		
我課堂發言有引發後續討論	7.12	2.38		2.67	5.96	2.37		2.71	1.98	
教師能提供學員充分思考的時間									-1.98	
輔導員能事先提醒學員預習個案	4.40	1.55		1.73	3.47	1.59		1.80		3.92
輔導員能事先提醒學員的學習態度	8.70	1.48	1.63	1.72	4.32	1.52		1.75		5.28
輔導員能盡責協助進行個案教學	28.96	1.58		1.85	7.85	1.60		1.95		3.89
教室內有充分可供使用的白黑板					5.79	1.77	1.96			
教室有足夠的投影等媒體設備	10.56	1.72	1.95	2.00	12.86	1.66	1.94	2.00	2.38	7.07
教室坐位安排方便學員間的討論	10.06	1.97		2.31	7.21	1.97	2.16	2.35	2.58	3.58
我對教學環境整體感到滿意	4.67	1.97		2.03	4.27	1.75		1.95		
有助我連結理論與實務	5.27	1.81		1.93						

資料來源：作者根據問卷調查資料整理。

說明：所有F值或T值皆顯著 ($p < 0.05$)。

格式化: 縮排: 凸出: 12.3 字元

格式化: 縮排: 凸出: 0.38 字元, 左 -0.36 字元, 第一行: -0.38 字元

(二) 受訪者意見的差異性分析

上述整體評價意見是否會因受訪者背景特性和其他環境因素而有顯著差異性呢？本文分別檢定受訪者四項特性與評價意見平均數間的差異顯著性（ $p < 0.05$ ），包括性別、工作業務屬性、年齡和服務年資。其中，性別（男性、女性）和業務屬性（行政類、技術類）因僅有兩個組別故採用 t 檢定方法，年齡（~39 歲, 40 ~ 49, 50~）和服務年資（~15 年, 16~19, 20~）則各分三個組別故採用 ANOVA 及 Scheffe 檢定方法。此外，如第四節提及訓練計畫 32 個班次是在文官學院和其他訓練機構辦理，不同訓練機構的教室等軟硬體設備環境有別；再者，9 位個案教學教師曾接觸和實際運用該方法的經驗程度並不一。因此本研究將實施地點和授課教師這兩個環境因素也納入做為檢定變數。下列分就七個構面是否有顯著差異性說明之。

首先，個案教材構面上，所有施測題目的平均值完全不因受訪者的四項特性而有顯著差異性。第二，參與者角色扮演構面上，受訪者某些個人特性在不同施測題目的平均值上會有顯著差異性，包括男性比女性更覺得預習個案是件沈重之事，最高年資組（20 年以上）比起低年資組（16 年以下）參與者認為自己有扮演好被期待的學習行為。最高年齡組（50 歲以上）比起低年齡組（40 歲以下）的參與者自認有更主動參與行為和發言後引發後續討論。第三，受訪學員對個案教學教師在各項施測題目上的角色扮演評價，大致上沒有因其個人特性而有顯著差異性，唯一有別的是，女性比男性更認同「教師能提供學員充分思考的時間」。第四構面是輔導員角色，檢定結果發現，最年輕組別者比年齡最高組別者，以及服務年資最年輕組比最高組，對於輔導員的角色都有顯著較低的評價。

就個案教學學習成效構面而言，在多數施測題目的平均值上，受訪者基本特性幾乎多不會產生差異性，僅有「個案教學有助理論與實務連結」和「個案教學能滿足工作學習需求」兩個題目上，最高年資組比起低年資組的認同程度顯著較高。至於個案教學整體滿意度構面中，只有教學環境整體滿意度一項目的平均值會因受訪者特性而有別，最高年資組比低年資組，以及最高年齡組比低年齡組，都顯著地有較高的滿意度。

就兩項環境因素而言，不同訓練地點對於個案教學教室設施狀況評價確實有差異性，無論是「有充足的媒體設備」、「教室座位安排方便學員討論」和「整體教學環境」上，國家文官學院因為有專屬教室，所以顯著地受到最高的評價，相對地，公企中心因為其教室狀況比較難以改善調整所以評價最低。此外，檢定結果也顯示，台電高雄訓練中心的輔導員在三項輔導員應盡角色扮演上，顯著地比其他訓練地點受到較高的評價，令人訝異的是，國家文官學院輔導員則是顯著地有較低的評價。

至於個案教學教師者的許多細部行為角色上，尤其是在教師構面上幾乎所有的施測題目和學習效果的部分題目，不同教師獲得學員的平均評價存在顯著差異性，其中，「教師能將學員發言內容有條理地整理在黑（白）板上」和「教師能有效引導學員發言」兩項行為上，參與者對多位教師間的評價更具顯著差異性。有 1 位老師則在「熟悉個案內容的相關知識」和「能將教學目標傳達得很清楚」行為上相對得到顯著較低的評價。

六、研究發現的討論

根據前節調查分析的主要發現，並對照本文第四節所提個案教學方法辦理規劃背景與第三節指陳成功執行應有的要素觀點，本節歸結提出國內公務人員法定性訓練計畫中實施個案教學法需處理的五個重要課題。

(一) 個案教學法各構面獲得正面評價的背後課題

參與訓練計畫者的調查結果顯示，學員對個案教學課程執行過程的每個要素構面（見表三四），包括對學習效果的評價，平均值多在 2 以下的正面肯定態度，表示對所有施測題目的回答多勾選「非常同意」或「同意」。學習者角色評價的平均值 2.32，是明顯高於其他構面的一項，表示較多比例的學習者自認為尚未積極扮演理想狀況的角色。由於參與個案教學法課程者感受正面，因此有 89% 受訪者贊成（其中 29% 表示非常同意）「個案教學很適合用在培訓課程」的陳述。

表三四 各構向的平均值

個案教材	學習者	教學者	教室設施	輔導員	整體滿意	學習效果
1.97	2.32	1.96	1.85	1.64	1.85	1.89

資料來源：作者根據問卷資料計算。

說明：各構面平均值是以總分/構面總題數。

受訪者所持的正面評價態度並不因其性別和工作業務屬性而有顯著差異，只有年齡、年資和授課地點對某些構面的評價有差異。

格式化: 間距套用前: 0.3 行

例如，最高年齡組別者和最高年資組別者較其他組別對自我學習狀況、教室設施和輔導員角色等面向上有更顯著性的正面評價，這可能是高年齡組歷來所參與訓練時都是接受傳統講授法為主，個案教學方法不僅是新鮮，而且也提供這群富有工作經驗者有分享的機會，因此就有更正面的評價。再如，文官學院上課者顯著地較公企中心上課者對於教室設施有更高的評價，較中部園區與台電高雄訓練中心上課者對在個案教學者有更正面的評價，但對輔導員面向上的評價顯著地低於公企中心與台電高雄訓練中心上課者。

本文的調查發現和稍早其他調查結果相當近似。雖然對象和訓練計畫特性不同，呂育誠、陳欽春（2009）調查也顯示，學習者對於調查面向或和幾乎每個細部題目，都有非常高比例的正面感受，但「個案教學法是否會增加學習負荷」該題的回應上是唯一沒有受到積極正面同意的題目（陳敦源，2009：14）。調查中也發現 91% 的參與個案教學學員，認同說個案教學法相較於傳統教學法可以讓自己更能結合理論與實務、對講授內容更瞭解和更有學習興趣。

這樣高比例肯定個案教學方法的背後，究竟是否值得宣稱該方法是成功的呢？本文則不持過度樂觀的見解，因為問卷是在訓練計畫進行中填寫，並由輔導員回收，回答者也可能會傾向朝訓練機構期待方向給予正面的評價。陳敦源（2009）在地方行政研習中心進行一項實驗設計研究，發現實驗組（實施個案教學）和對照組（實施傳統講授）對於課程內容滿意度、課程互動滿意度、整體課後評價和學習意願等四個構面的主觀評價都很高而且無顯著差異性，反而傳統教學法組學員在「課程知識」題目前、後測所增加的分數，高於個案教學組學員所增加的分數（不過，兩組間差異性未達顯著水準）。更重要的解釋是，因為本調查的問題陳述方式沒有對照比

較基礎，所以高比例表示正面態度的調查結果，更可能只是反應國內公務人員習慣說好話（選擇「同意」該選項）的社會化行為模式。換言之，解釋公務人員態度調查資料時，選擇「非常同意」經常才是積極肯定的態度（5分尺度實際上僅剩3分尺度），本研究五項影響個案教學方法成功執行因素的平均數皆比較接近2，也就是相當於說好話的「同意」。

(二) 個案內容品質是否符合參與者需求的課題

個案教材內容同時影響個案教學者和參與者的參與行為。本文第三節中介紹不少研究文獻提出了好個案應具備的特性，特別是要讓教學者和學習者能清楚地瞭解透過每個個案的討論後，可以學習到哪些預期的內容，包括相關的理論知識和問題解決可使用的觀點技術等。每個個案也不應該期待給予太多的理論知識和問題，才能將有限時間聚焦討論。當然，個案本身情節生動但不瑣碎等等撰寫技術都增加個案可閱讀性。

國家文官學院2010年薦升簡任官等訓練計畫提供9個個案供教學者使用，本研究的「政策制定、執行與評估實務」課程有5個：臺北市垃圾費隨袋徵收、新國民年金制度、振興經濟發放消費券、海峽兩岸經濟合作架構協議雙層賽局的決策難題、公共工程的閒置與活化。檢視這些個案內容後，本文發現每個個案品質差異甚大，共同的特點都是敘述個案事實面，有時候情節描述的過於細膩但對於決策點的資訊又提供不足，最常見的共同現象是，多數個案就更核心的個案品質特性包括個案如何扮演引導討論的學習目標、理論

知識、解決方案多元觀點等等，並未有很結構性的表達。⁶再者，個案涉及的課題似乎都很大，所以容易陷入究竟討論哪些主題，是否有時間討論該討論的議題等等困境。調查結果顯示，在個案教材構面的五個施測題目中，「時間足夠討論所有個案議題」是學員顯著給予較不認同的項目，也呼應這樣的觀察。

同樣應重視的課題是，這些個案是否契合參加薦升簡訓練計畫者的日常工作情境？實際上超過半數以上比例的薦升簡訓練計畫參與者雖已敘第 9 職等，但卻非擔任科長或相當層次的主管工作，自然鮮少有管理性工作經驗，遑論處理政策性問題，通過訓練後也未必會擔任政策性工作。目前採用的許多個案都屬於政府重大政策層次課題，若希望藉由這些個案引導屬於業務計畫執行層次者增進其問題解決能力，其學習目標可能不易實現。本文受訪學員們對於個案教學「能滿足工作上的學習需求」的回應相較上較沒有正面評價，原因可能也源於個案內容和實際工作間差異過大。

因此，國家文官學院或任何欲推動個案教學的訓練機構都必須務實地回答下列這個問題：願意投入多少資源撰寫符合參與者需求的好的個案？採用委外給大學的合作模式就會是最佳模式嗎？作者認為兩者的目前狀況都是不足的。好的個案的撰寫團隊一定需對於個案實務和事實內幕有深入的掌握，同時又深知個案背後應有參酌的理論知識，目前由大學教師撰寫個案的過程未必能滿足這兩個條件，因為教師們即使都在有限時間內已盡力撰寫，但因並非原本就是個案領域的專業研究者，也無時間將個案撰寫當成是嚴謹研究成

6. 這些問題也出現在其他課程所提供的個案（「危機管理」課程有 H1N1 新型流感事件和極端氣候型態對政府危機管理之挑戰，「變革管理」課程有策略性績效管理考績政策和組織變革管理與行政院組織改造政策），但兩個課程都沒有被要求用嚴謹個案教學方法進行。

果後的成品之一，所以比較傾向是很短時間內蒐集一些媒體報導所整理的案件，也就難以真正讓實務個案和引導運用理論知識進行問題討論充分結合。推動個案教學機構需要慎重考量將個案製作當成是某種型態的研究計畫，讓撰寫團隊先進行先期研究，再根據好個案特徵提交個案成品，這過程當然需要投入更多的經費資源。

(三) 學習者參與行為不夠積極的課題

個案教學法既然強調以學習者為中心，學習者自然必須願意積極扮演中心的角色，願意展現和教學者與其他參與者投入討論、分享、回饋和分析等課堂行為，個案教學才會產生期待的效果。本研究和其他研究的調查都顯示，參與個案教學課程的學習者相對地表示自己並未積極實踐諸多「參與者為學習中心」的行為指標，包括課前預習個案和認真投入個案討論，發言未能引起其他學員的後續討論，以及覺得「要求預習個案沈重之事」等等。實務經驗的觀察也發現，由於課程過程參與發言會採計為評量分數之一，科層組織體制下公務人員儘管一向並不樂於主動分享意見和表意的行為，為求獲得較佳的分數也就一定會形式上地參與，教學者也會盡量配合此制度讓所有人都發言。此外，學習者工作背景或管理經驗程度均有相當差異，用於研討的個案內容又傾向於管理或政策課題，參與者可能因對個案本身不瞭解而降低更積極參與的動機。再者，每一班的學員人數相當多，欲在有限時數內更深入和更具對話式的討論，幾乎是不可能的教學方式。總之，上述這些狀況下，反而會造成發言而發言的現象，發言後就沒責任了，這樣的個案教學情境就遠離學習者為中心的精神。

任何重視參與者為中心的教學方式 - 未必一定要是個案教學

法，都源於學習者有著參與學習計畫的強烈動機，這個深層動力促發各種參與行為。薦升簡任官等訓練計畫此類強制性的個人利益學習活動計畫，或者學習計畫評量制度反而引發參與者的目標錯置行為 -- 即將追求通過為唯一目的，凡是和通過無直接關係的學習方式和內容相對容易被忽略，參與性學習行為都勢將受到極大的影響。

(四) 教師引導參與者為中心學習模式的課題

個案教學必須依賴教學者扮演有效的連結器，經由教學者對於理論知識掌握，以及熟知個案各討論議題涉及可能衝突觀點的理解，能夠引導所有參與者積極參與表達看法，並且與其他參與者進行更多相互的對話討論。因此，除了教室設施要能提供有利討論和溫暖氣氛的環境，以及輔導員能事先和課程中充分扮演應有的角色外，教學者的充分準備和開放心態絕對是更重要的因素。

教室設計不利於個案教學進行是目前碰到的最明顯問題，除了國家文官學院的教室設計或許較適合個案教學外，所有其他場所都沒有這類型態的教室，這是必須處理的課題。本研究調查結果非常明顯地顯示學員認為文官學院以外其他訓練場所的教室狀況是不利於實施個案教學法，如果連基本的黑板位置和座位空間安排等都不符合，很難期待教學者作更好的教學規劃。此外，教學者必須和輔導員間有好的配合，及早告知參與者將討論的個案，提醒和督促一定要事先閱讀並且甚至閱讀進一步推薦資料等，個案教學才能在有限時間內完成學習目標。

更重要的課題是，如何找到有經驗也適任的教學者。目前部分教學者並非個案教材撰寫者，如果教學者本身事先沒有投入更多的時間瞭解個案和參與者背景（目前的鐘點費制度難有激發額外準備

的誘因)，或者教學者不是個案本身討論主題的相關理論知識之研究者，教學者能否引導好的學習過程和學習效果都便成是議題。本研究受訪學員對於個案教學教師構面中評價相對較不正面的題目，包括能掌握學員工作背景和能將學員發言有條理地整理於黑板，此種觀感和上述的分析有對應之處。

國家文官學院依賴學校教師擔任個案教學者，雖然有其優點，但卻也不應因之假定大學教師都自然可以勝任每個個案的教學引導工作，即使曾參與時間短暫的個案教學工作坊，實不宜就認定具備個案教學能力和行為。其他訓練機構嘗試引入現職資深文官、業界或甚至協同教學等作法，這些都值得鼓勵，不過，最重要的還是訓練機構願意調整認知，即稱職有經驗的個案教學師資不是隨手可及，機構必須投入資源培養或改變鐘點費等制度吸引個案教學者。

(五) 實施片段式個案教學對訓練計畫效果的課題

薦升簡任官等訓練計畫學習活動中使用 6 小時課程進行個案教學方法，參與者在整個計畫過程暴露在個案教學方法的時間比例非常小，因此值得嚴肅討論的課題是：從訓練計畫的整體目標而言，個案教學方法是否真的可以達到所宣稱期待培養學員問題解決思考能力？或者是為推動新的教學方法而推動？大學法學院和商學院專業學院實施個案教學方法是普及於許多課程，而非一門課，也非只有一天課程採用，正因為許多課程都採用個案教學法，學習者整個教育學習活動的情境都以個案教學為主，別無選擇，自然養成參與學習習慣，有助於強化以學習者為中心的動機行為，否則最後也難以取得學位。公務人員升官等訓練和專業學院教育一樣，最終結果也影響公務人員生涯發展，但如果只可能在整個訓練計畫課程中非

常有限度的片段式實施，那麼應該務實地討論：第一，究竟教學方法是否一定要採個案教學法，還是其他只要可以促發討論參與的教學方法？第二，如果少數課程一定要實施個案教學方法，究竟是要盡量仿效哈佛商學院式的方法流程，還是可能有其他個案教學方式（張光第，2009）？根據自身在哈佛商學院、香港科技大學和台灣管理學院運用個案教學法的經驗，就建議台灣實施時需要在教學方式上做必要的調整。第三，薦升簡班級人數規模超過個案教學方法建議的上限，要怎樣有效實施參與者為中心的個案教學方法？

七、結語

中央政府主要的公務人員訓練發展中心相互學習，也競相引入個案教學方法，代表著訓練機構相信個案教學方法的預期效益是超過傳統的講授方法，透過更重視訓練流程階段的規劃，並積極創新尋找更有效的學習方法，持續檢討學習效果，這都和績效導向訓練的趨勢是相吻合。

本研究是國內首次對公務人員參與個案教學方法的系統性調查，根據 2010 年薦升簡任官等訓練計畫參加者的普查顯示，個案教學法確實獲得參與者的普遍性正面評價。不過，調查也顯示許多曾擔任個案教學者在分享會指出的問題似乎依舊存在，如缺乏教材與師資授課經驗不足，教學者就個案教材、師資培訓與設備等仍難參考前人累積的經驗，教學者的教學誘因不足等（林欣慧，2007；翁慧敏，2009；陳敦源，2009；劉坤億，2009；魯俊孟，2009）。本研究的調查發現大致上也呼應這些關切，並且提出需要深思的課題包括：個案教學重要面向高主觀評價的背後隱憂課題、學習者為

中心的參與行為不夠積極、實施片段式個案教學對訓練計畫意義的再思考、個案品質符合參與者需求價值的課題和教學者引導參與者為中心的互動課題。

必須說明的是，本文因仍有一些研究限制，因此，本文研究發現的解釋上仍不宜做過度的觀察推論。由於研究設計並未將個案教學法以外的方法作為對照組，本文主旨自當不是比較不同教學方法的優劣，而僅是評估個案教學方法本身被參與者的接受度和評價程度，同時，從參與者自我評估角度瞭解影響個案教學成功執行要素的被實踐程度。此外，本文採對參與者的問卷調查法，自然無法回答個案教學法能否產生「行為改變和結果影響」等兩個更重要訓練績效層次的問題。其他可能影響學習者積極參與動機的制度面因素，例如課堂表現是否回饋給原組織？個案教學課程的表現對通過訓練計畫與否的影響程度？這些都非本文所觸及。最後，本文所依賴的分析資料並未包括教學者和辦理訓練機構兩類人員的評估意見，這也都是研究限制。

綜合而言，個案教學方法在公務人力訓練發展計畫中當然值得繼續推廣，不過，本文初步發現顯示，即使是目前擁有最佳條件實施個案教學方法的國家文官學院，由於學習者參與狀況、教師、個案內容和硬體設施等等，都與個案教學法所期待的實質要素尚有差距，因此，未來政府訓練機構如何推動個案教學方法確實需要更務實地再檢視。本文認為，最重要的是執行方向上應該不必只能尊崇商學院式或哈佛模式的個案教學方法，國外政府部門訓練機構也使用其他型態的個案教學，真正更應在意的是，教學方法要能讓參與學習者對實際問題的積極討論，體現學習者和教學者共同為中心。考量臺灣公務人員長久以來的學習方式和行為模式，現階段採用教

學者為主體且學習者共同參與，而非過度要求學習者為中心的哈佛個案教學方法，例如問題導向學習法（**problem-based learning**）（陳敦源等，2012）¹等等，或許更適合台灣公務人員的學習特性，讓參與者願意講話，從問題分析討論中瞭解解決方案涉及的理論知識原理等，這才是最基礎的初步重點工作。若將推動任何型態的個案教學方法當作是風尚，反而會忽略真正的焦點應是如何找到教學方法激起學習者投入一畢竟能產生學習效果的訓練計畫才會是有績效的投資。

參考書目

- Barnes, Louis B et al. 1994. *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings*. 3rd ed. Boston: Harvard Business School.
- Cordeiro, Paula A. and Barbara Campbell. 1995. *Problem-Based Learning as Cognitive Apprenticeship in Educational Administration*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse Microfiches.
- Davis, James R. and Adelaide B. Davis. 1998. *Effective Training Strategies*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Goldstein, Irwin L. 1986. *Training in Organizations*. 2nd ed. Pacific Grove, Calif.: Brooks Cole.
- Goldstein, Irwin L. and Keven Ford. 2001. *Training in Organizations*. 4th ed. Pacific Grove, Calif.: Wadsworth.
- Golembiewski, Robert T. and Michael White. 1983. *Cases in Public Management*. Boston : Houghton Mifflin.
- Hammond, John S. 2002. "Learning by the Case Method." in http://conversation.cgu.edu/is329/files/-1/897/Case_Method.pdf. Latest update 05 May 2011.
- Kirkpatrick, Donald L. 1996. "Great Ideas Revisited: Techniques for Evaluating Training Programs." *Training and Development* 50, 1: 54-59.
- Kirkpatrick, Donald L. and James D. Kirkpatrick. 2006. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Knowles, Malcolm S. et al. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Management*. 6th ed. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Lynn, Laurance E. 1999. *Teaching and Learning with Cases: A Guidebook*. Washington, D.C.: CQ Press.
- McPherson, Maggie and Colin Beard. 1999. "The Selection, Design and Use of Individualized Training Methods." in John P. Wilson. ed. *Human Resource Development*: 307-326. London: Kogan Page.
- Napell, Sondra M. 1994. "Six Common Non-Facilitating Teaching Behaviors." in Barnes, Louis B. et al. eds. *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Reading*.: 199-203. Boston: Harvard Business School.
- Noe, Raymond A. et al. 2011. *Fundamentals of Human Resource Management*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, Bridget N. et al. 1996. *Training for Organizations*. Cincinnati, OH: South-Western.
- O'Hare, Michael. 1986. "Curriculum and Case Notes." *Journal of Policy Analysis and Management* 5, 4: 862-868.
- Parry, Scott B. 1997. *Evaluating the Impact of Training: A Collection of Tools and Techniques*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Phillips, Jack J. 1999. *HRD Trends Worldwide*. Houston, Texas: Gulf.
- Queen's University. 2011. "Case Studies in Public Administration Teaching. Organizational Learning and. Research." in <http://>

- www.queensu.ca/sps/brazil/Presentation_Andrew_Graham.pdf.
Latest update 02 February 2011.
- Reeves, T. Zane. 2005. *Cases in Public Human Resource Management*.
2nd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Robinson, Dana Gaines and James C. Robinson. 1998. eds. *Moving
from Training to Performance*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Spencer, Lyle M. and Signe M. Spencer. 1993. *Competence at Work:
Models for Superior Performance*. New York: John Wiley and
Sons.
- Stolovitch, Harold and Erica Keeps. 1998. "Implementation Phase:
Performance Improvement Interventions." in Dana Gaines
Robinson and James C. Robinson. eds. *Moving from Training to
Performance*: 95-133. San Francisco: Berrett-Koehler.
- The C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning. 2011.
"Guidelines for Effective Observation of Case Instructors." in
[http://www.hbs.edu/teachingandlearningcenter/docs/Guidelines-fo
r-Effective-Observation-of-Case-Instructors.pdf](http://www.hbs.edu/teachingandlearningcenter/docs/Guidelines-for-Effective-Observation-of-Case-Instructors.pdf). Latest update 02
March 2011.
- Ulrich, Dave. 1997. *Human Resource Champions*. Boston: Harvard
Business School Press.
- Van Wart, Montgomery et al. 1993. *Handbook of Training and
Development for the Public Sector: A Comprehensive Resource*.
San Francisco: Jossey-Bass.
- Wassermann, Selma. 1994. *Introduction to Case Method Teaching: A
Guide to the Galaxy*. New York: Teachers College, Columbia

University.

Werner, Jon M. and Randy L. DeSimone. 2008. *Human Resource Development*. 5th ed. Fort Worth, TX: Harcourt College.

Wilson, John P. 1999. ed. *Human Resource Development*. London: Kogan Page.

Yang, Baiyin. 2004. "Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development." *Advances in Developing Human Resources* 6, 2: 129-145.

王麗雲。1999。〈個案教學法之理論與實務〉。《課程與教學季刊》2, 3: 117-134。 (Wang, Li-Yun. 1999. "Theory and Practice of Case-Based Instruction." *Curriculum and Instruction Quarterly* 2, 3: 117-134.)

丘昌泰。2009。〈甚麼是公共管理個案教學法方法：教案、教師、教法、學習者角度的解析〉。丘昌泰編《地方政府公共管理個案選輯：第一輯》：4-28。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Chiu, Chang-Ta. 2009. "What is the Case Method Teaching of Public Management: Perspectives from Cases, Instructors, Methods and Learners." in Chang-Ta Chiu. ed. *Public Management in the Local Government: Readings Selected vol. 1* : 4-28. Nantou: Regional Civil Service Development Institute, DGPA.)

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。(Seetoo, Dah-Hsien William. 2002. "Case Teaching and the Knowledge and Information Processing Ability." *Industry Management Review* 3,

1: 1-12.)

呂育誠、陳欽春。2009。〈個案教學執行與成果分析〉。《公部門管理個案教學法與應用研討會》。2009年9月30日。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Lu, Yu-Cheng and Chin-Chun Chen. 2009. "The Effects of Case Teaching Method." *Proceeding of a Conference on the Case Teaching Method and Application in the Public Sector Management*. 30 September 2009. Nantou: Regional Civil Service Development Institute, DGPA.)

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。(Lee, Chin-Tarn. 2009. "Rethinking the Teaching Strategies in CMPCL of Business Education." *Commerce and Management Quarterly* 10, 1: 179-184.)

林水波等。1993。《強化政策執行能力之理論建構》。台北：行政院研究發展考核委員會。(Lin, Shui-Po et al. 1993. *Theoretical Framework of Policy Implementability*. Taipei: Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan.)

林欣慧。2007。〈公務人力發展中心導入個案教學法之現況〉。《人事月刊》44, 2: 56-58。(Lin, Sin-Huei. 2007. "The Application of the Case Method Teaching in the Institute of Civil Service Development." *Personnel Monthly* 44, 2: 56-58.)

柯承恩。2009。〈個案教學與知識建構〉。《商管科技季刊》10, 2: 395-402。(Ko, Chen-En. 2009. "Case Teaching and Knowledge Constriction." *Commerce and Management Quarterly* 10, 2: 395-402.)

俞慧芸、周淑卿。2009。〈哈佛為什麼是哈佛？—商管教育以參與

註解 [H1]: 未規定研究報告的格式

註解 [H2]: 缺文章名稱

者為中心的學習法)。《商管科技季刊》10, 1: 185-196。(Yu, Hui-Yun and Shu-Ching Chou. 2009. “Why Harvard Business School is Harvard Business School? – Participant-Centered Learning of Management Education.” *Commerce and Management Management Quarterly* 10, 1: 185-196.)

陳昭宏。2009。〈參與者為中心的個案學習法所需“教師知識”之初探〉。《商管科技季刊》10, 3: 575-581。(Cheng, Jao-Hong. 2009. “A Preliminary Insreuctor-Based Investigation into Teachers’ Knowledge of The Case Method and Participant-Centered Learning.” *Commerce and Management Quarterly* 10, 3: 575-581.)

陳敦源等。2012。〈公部門訓練應用「問題導向學習法」之成效評估：以二〇一〇年地方行政研習中心地方機關科(課)長班為例〉。《文官制度季刊》4, 2: 59-91。(Chen, Tun-Yuan et al. 2012. “An Evaluation of Problem-Based Learning in Public Service Training: The Case of 2010 Mid-Level Managers Training Course in the Regional Civil Service Development Institute, DGPA.” *Journal of Civil Service* 4, 2: 59-91.)

陳敦源。2009。〈個案教學法是公共管理專業訓練的未來嗎?〉。《公部門管理個案教學法與應用研討會》。2009年9月30日。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Chen, Tun-Yuan. 2009. “Will Case Teaching Method be the Future of Public Management Professional Training?” *Proceeding of a Conference on the Case Teaching Method and Application in the Public Sector Management*. 30 September 2009. Nantou: Regional Civil

Service Development Institute, DGPA.)

高熏芳。2002。《師資培育：教學案例的發展與應用策略》。台北：高等教育。（Kao, Hsun-Fang. 2002. *Teacher Education: The Development of Case Teaching and Its Application Strategy*. Taipei: Higher Education.）

翁慧敏。2009。〈個案教學法方法在公部門訓練中心之運用-以公務人力發展中心為例〉。《人事月刊》49, 4: 36-40。（Wong, Huei-Min. 2009. “The Application of the Case Method Teaching in the Institute of Civil Service Development.” *Personnel Monthly* 49, 4: 36-40.）

註解 [H3]: 缺文章名稱

翁興利等。1997。《公共政策》。台北：空大。（Wong, Seng-Lee et al. 1997. *Public Policy*. Taipei: National Open University.）

張民杰。2001。《案例教學法：理論與實務》。台北：五南圖書出版公司。（Chang, Min-Jie. 2001. *Case Method Teaching: Theory and Practice*. Taipei: Wu-Nan.）

張光第。2009。〈哈佛個案的特色與在台灣採行個案教學之分析〉。《商管科技季刊》10, 3: 583-591。（Chang, Gordon. 2009. “The Essence of Harvard Cases and The Analysis of Case-Teaching in Taiwan.” *Commerce and Management Quarterly* 10, 3: 581-591.）

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》64: 14-35。（Chang, I-Hua. 2009. “An Empirical Study of Case Method on the Teaching of School Public Relations and Its Effectiveness.” *School Administration*, 64: 14-35.）

馮丰儀。2012。〈案例教學法在大學專業倫理課程應用之探討 -- 以

教育行政倫理課程為例)。《教育研究學刊》8：1-30。(Feng, Feng-I. 2012. “The Application of Case Method in Teaching Professional Ethics in the University - Using the Educational Administration Ethics Course as an Example.” *Journal of the Educational Research* 8, 1: 1-30.)

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的運用〉。《人事月刊》44，2：17-46。(You, Yu-Mei. 2007. “Effective Strategies to Strengthen Teaching Performance in the Public Sector: The Application of Participants-Centered Case Teaching Method.” *Personnel Monthly Monthly* 44, 2: 17-46.)

註解 [H4]: 缺文章名稱

黃東益。2009。〈我國公務人員訓練實施個案教學法的挑戰〉。《公部門管理個案教學法與應用研討會》。2009年9月30日。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Huang, Tung-I. 2009. “The Challenges of the Case Teaching Method in the Civil Service Training Programs.” *Proceeding of a Conference on the Case Teaching Method and Application in the Public Sector Management*. 30 September 2009. Nantou: Regional Civil Service Development Institute, DGPA.)

黃思明。2008。〈個案教學法精神及其影響〉。《學生本位個案教學法研習營》。2008年2月22日。台北：國立台北大學商學院電子商務研究中心。(Huang, Ssu-Ming. 2008. “The Essentials of the Case Teaching Method and Its Influences.” *Proceeding of a Conference on the Participants-Centered Case Teaching Method Workshop*. 02 February 2008. Taipei: E-Commerce Research

註解 [H5]: 未規定格式

Center, College of Business, National Taipei University.)

詹慧雯、林麗雪。2011。〈明新科技大學管理學院推廣個案教學之研究〉。《明新學報》37, 1: 207-216。(Chang, Huei-Wen and Li-Hsueh Lin. 2011. "The Reserch of Case Method for College of Management in Mingshin University of Science and Technology." *Mingshin Journal* 37, 1: 207-216.)

劉坤億。2009。〈公、私部門人員培訓導入個案教學法之初步比較分析〉。《公部門管理個案教學法與應用研討會》。2009年9月30日。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Liu, Kun-I. 2009. "The Preliminary Comparisons between Public and Private Sector in Applying the Case Teaching Method." *Proceeding of a Conference on the Case Teaching Method and Application in the Public Sector Management*. 30 September 2009. Nantou: Regional Civil Service Development Institute, DGPA.)

魯俊孟。2009。〈個案教學法在公部門應用績效與障礙之初步分析〉。《公部門管理個案教學法與應用研討會》。2009年9月30日。南投：行政院人事行政局地方行政研習中心。(Lu, Chun-Meng. 2009. "The Effects and Barriers of the Case Teaching Method in the Public Sector." *Proceeding of a Conference on the Case Teaching Method and Application in the Public Sector Management*. 30 September 2009. Nantou: Regional Civil Service Development Institute, DGPA.)

蔡培村、武文瑛。2010。《成人教育學》。高雄：麗文文化。(Tsai, Pei-Cun and Wun-Ying Wu. 2010. *Adult Education*. Kaohsiung: Liwen.)

註解 [H6]: 年份之後都缺

- 蔡瑞煌。2009。〈個案教學之配套措施〉。《商管科技季刊》10，2：403-407。（Tsaih, Rua-Huan. 2009. “Complementary Assets of Case Teaching.” *Commerce and Management Quarterly* 10, 2: 403-407.）
- 謝欣諮。2011。〈政府訓練機關執行個案教學法之研究：以薦任公務人員晉升簡任官等訓練為例〉。國立政治大學公共行政學系碩士論文。（Sie, Sin-Zih. 2011. “Implementing Case Teaching Method in Government Training Institute: A Case Study of Senior-Rank Promotion Training Program.” Master’s Thesis Department of Public Administration, National ChengChi University.）

The Evaluation of Using the Case Method Teaching in the Government Managerial Promotion Training Program

Jay N. Shih *

The case method style of teaching has recently been adopted in a few courses of the government managerial promotion training program. This paper intends to analyze the preliminary results of these experiences by using a more systematic and theoretical approach. Firstly, this paper discusses adult learning principles which support the concept of case methods and outlines four major factors influencing the implementation of the case method approach. These four factors are case materials, instructors, participants and supporting resources. Secondly, a self-designed questionnaire measuring all four factors was sent to all participants of the 2010 managerial promotion training program. This paper reports the results of perception analysis and mean difference analysis. Finally, five major issues generated from the results have been further discussed. These issues include the possible gap between satisfaction and effect, the quality of the case materials, the insufficient active learning behaviors of participants, the preparatory quality of instructors and too few case method

* Distinguished Professor, Department of Public Administration, National ChengChi University.

course hours. It is finally argued in this paper that the case method for Taiwanese civil service training may yield even better effect if both instructors and participants play equally active roles instead of the learner-centered approach suggested by the so-called Harvard Business School Model.

Keywords: case method teaching, participant-centered learning, civil service promotion training