

# 個案教學是公共管理專業訓練的未來嗎？ 一個來自實驗研究的循證論述\*

陳敦源\*\*、許弘毅\*\*\*、史美強\*\*\*\*、李翠萍\*\*\*\*\*、陳序廷\*\*\*\*\*

## 《摘要》

自 2000 年以來臺灣公共事務的學界與實務界開始轉向美國哈佛大學商學院發展出來的個案教學，尋求教育訓練方法上的突破，個案教學儼然成為公務機關專業「訓練教學法的新希望」（pedagogical hope）。然而，「個案教學比起傳統教學成效真的比較好嗎？」的關鍵問題，有賴於「循證基礎」（evidence-based）的支撐。本研究藉由行政院人事行政局地方研習中心（現為公務人力發展學院南投院區）第一次推動個案教學的機會，針對 3 種不同層級的班別各一期的學員，進行教學方法的實驗設計（experimental design），使用傳統教學法為「對照組」，應用個案教學法是「實驗組」，藉由實施前後測的問卷調查，來確定個案教學法從學員前後測及跨組之差異。本研究結

---

投稿日期：108 年 7 月 14 日。

\* 論文初稿發表於行政院人事行政局地方研習中心（現為公務人力發展學院南投院區）2009 年 9 月 30 日所舉辦的「公共管理個案教學方法研討會」，感謝地方研習中心前主任城忠志先生、劉阿琴女士及張安調先生的行政協助，以及研討會上，東海大學的許書銘教授、南投中心陳俊廷專員的提問意見。然而，本文一切文責仍由作者自負。

\*\* 國立政治大學公共行政學系教授，e-mail: donc@nccu.edu.tw。

\*\*\* 通訊作者，國立臺灣大學政治學研究所碩士，e-mail: hungyihsu0@gmail.com。

\*\*\*\* 東海大學公共行政學系教授，e-mail: mcshih@thu.edu.tw。

\*\*\*\*\* 國立中正大學政治學系教授，e-mail: tping@thu.edu.tw。

\*\*\*\*\* 國立政治大學公共行政碩士，e-mail: 96256008@nccu.edu.tw。

果顯示，兩組學員對上課的評價並無明顯差異，更重要的，如果就實驗與對照組在前後測都有的知識面的測試中，兩組中對照組的知識增加較多，變異較小，但是兩組前後差異的差異檢測，卻沒有統計上的顯著性。本研究除顯示公部門推動個案教學的成效，在知識上並未比傳統教學差，並就進行相關議題的討論。

[關鍵詞]：文官培訓、個案教學、實驗設計、循證基礎的政策、公共管理

## 壹、前言

個案教學法（case method or case-based learning）是哈佛大學（Harvard University）所發展出一種動態性的教學方法，其教學方式與內容十分強調「問題導向的教學法（problem-based learning, PBL）」，其主要精神是強調課堂上的討論，以補強傳統上僅以教師授課與指定作業等方式的不足。在 1920 年，該校成立個案發展中心，1921 年出版首本個案集，且正式投票決定將「問題導向的教學法」，更清楚地聚焦於個案教學。個案教學法不僅可以傳播新資訊，激發學習者相互討論與辯證的動機，更可進而培養學習者的思考能力、評估與解決問題的能力，以及領導人在各種情境脈絡中不可或缺的決策能力，因此被視為一種解決理論與實務落差的有效方法（胡嘉智，2007：151；陳俊廷，2008：42）。一般而言，透過專業講師帶領討論，使學員化身為個案決策者，針對真實世界之案例進行評析，再藉由討論綜合各式觀點與論證，以協助學員綜觀全局，由複雜的結構中尋找可能之最佳解決方法，故當今許多高等教育機構極力推廣個案教學，期望透過多元化的教學與思維模式，有效培育人才。有鑑於此，近年來公部門開始採用哈佛大學個案教學之理念，期望吸收上述教學特點，培養公部門高階管理人才因應環境變遷之領導能力，增進管理人才多元思考、前瞻思維之能力，以培植公部門優秀人才。

近年來，不論是考試院所屬的公務人員保障暨培訓委員會、國家文官學院、人事行政總處公務人力發展中心（現為公務人力發展學院台北院區）、地方行政研習中心（現為公務人力發展學院南投院區）等文官訓練，已有部分課程導入了「個案

教學法」(張其祿, 2013)。然而, 到目前為止的觀察, 雖然的確掀起一陣個案教學的風潮, 但該風潮是以「追新」(trendy) 與訓練機構之間的創新競爭的成分居多, 甚至該風潮發展至今已略有退燒的趨勢(蕭乃沂, 2018: 31), 讓人不禁好奇, 個案教學的成效究竟為何? 是有如支持提倡者所言, 個案教學法相較傳統教學法具有優越性? 抑或是個案教學法又是另一個被過度神化的公共管理迷思(myth)?<sup>1</sup>

有鑑於國內公共行政學界探討採用個案教學之成效, 多從理論層面、個案或現場觀察分析角度切入(呂育誠, 2013; 施能傑, 2012; 張其祿, 2013; 黃東益、王憶萍, 2010; 魯俊孟, 2013; 蕭乃沂, 2018), 鮮有研究探討個案教學法運用在公部門的實際學習效果。因此, 學界責無旁貸必須進行循證基礎的評估, 提供相關單位作為公共管理專業訓練改革的決策參考。但是, 傳統的課後評量方式並沒有辦法了解與傳統的教學方法比較起來, 個案教學法是否是較好的方法(呂育誠、陳欽春, 2009; 黃東益, 2009)。

事實上, 對公共管理方案效果的確切證據掌握, 一直是實務取向強烈的公共管理者所極力企求。公共管理者必須要取得特定方案有效與否的相關資訊, 才能據以系統性地策劃後續修正行動。換句話說, 「循證基礎」的公共管理, 有助於民主治理績效的提升(陳敦源、呂佳螢, 2009)。在諸多評估方案效果的方法中, 實驗設計由於有較多的研究控制, 能對因果關係產生較具有可信賴的證據。近年來美國公共管理學界興起了一股實驗研究的風潮, 實驗研究的文獻顯著增加(James, Jilke, & Van Ryzin, 2017b: 3)。在實務上方面, 英國與美國更成立相關權責單位, 使用行為理論與實驗設計方法為基礎來評估政策方案。這些趨勢反映了實驗設計已經成為公共管理的重要循證基礎。

因此, 為了瞭解個案教學的效果, 實驗設計是評估此種政策效果的合適工具。在實驗設計的理念下, 本研究對同一批受訓者隨機分為兩組, 並依性別與地區進行

---

<sup>1</sup> 地方行政研習中心曾邀集國內多所大學成立「地方治理研究中心」, 整理出數十種的多元教學方法, 惟其他的教學法, 有時與傳統教學法的分野界線不甚明朗, 例如多媒體教學法有時也會被傳統教學法所採用; 或是與個案教學法不易區分, 例如個案教學法也經常使用小組討論法。相較之下, 個案教學法的諸多特質顯著地與傳統教學法不同, 例如參與式的團體學習、以學生為主體、主動式學習、以及重視問題解決, 這些都是傳統教學法不具有的特質, 故本研究聚焦在個案教學法與傳統教學法之比較。

組別調整，以同樣的老師與課程，分別授與個案教學（實驗組）與傳統教學（對照組），經過教學目標達成的各面向，進行前後測，以前後測差異來作兩種教學法的比較，較能排除干擾因素（confounding variables），就個案教學法的真正績效，提供較有力的證據。本研究除了探討個案教學的本質以外，並試圖藉由上述實驗研究設計來回答下列 3 個問題。第一，接受個案教學者對於個案教學成效的主觀認知為何？第二，接受傳統教學與個案教學者，在對課程整體評價上是否有顯著差異？第三，在課程相關知識的累積上，接受傳統教學與個案教學者之間是否有顯著的差異？

本文接下來將先從文獻回顧開始，先就個案教學法的本質及在公部門訓練的運用效益提出討論，接著討論循證基礎的政策及實驗研究在公共行政的近年發展。在研究設計部分，先討論本研究實驗設計的架構，再從幾項基本資料中，確定隨機分組的有效性；最後，本研究從跨組的後測問卷比較，以及前後測差異的跨組比較中，來觀察兩種教學方法，對於學員的影響是否造成顯著差異。

## 貳、文獻回顧

### 一、個案教學法

個案教學法在國外已行之有年，無論是以學術研究為主的長春藤聯盟等大學，或是以教學為教育重點的社區學院，都可見到採用個案教學法進行教學的例子。一般人對哈佛大學的個案教學法都耳熟能詳，但其實追本溯源，個案教學法的歷史係起源自哈佛大學法學院於 1870 年開始提倡，在 1890 年至 1918 年間擴散至其他學校法學院及醫學教育，在 20 世紀初期個案教學法並進一步在哈佛大學商學院迅速成長茁壯，其後這股風潮蔓延至各個專業領域（張民杰，2012）。目前個案教學法應用的學科領域相當的廣，舉凡課程發展，跨文化的比較，多元文化教育，教育改革、公共行政、社區心理學、社會學、組織與管理研究、商業管理、政治、新聞、醫學、法律等學科，都可見到應用個案教學法的例子（王麗雲，1999：118）。

公共行政領域約在 1930 年代至 1940 代開始採用個案教學法（Merseth, 1996），迄今個案教學法在美國公共行政領域已經發展相當普遍，據統計美國約有 191 個公共行政碩士學程（Master of Public Administration, MPA），絕大多數 MPA

學程的教材都普遍採用個案輔以教學，成為美國 MPA 的教學特色（Ye, 2004: 47）。也由於美國公共行政領域起步較早，發展較為成熟，已累積為數不少的個案，知名公共管理院校也成立所謂的個案中心（case banks），包括如哈佛大學的甘迺迪政府學院（Harvard John F. Kennedy School of Government）、華盛頓大學伊凡思公共政策與治理學院（University of Washington, Evans School of Public Policy and Governance）、以及明尼蘇達大學韓福瑞公共事務學院（University of Minnesota, Humphrey School of Public Affairs），都有對外提供公共管理與政策相關的實例個案，讓其他個案教學法尚在萌芽階段的國家或教育機構，有可供參考的依循範例（Mudida & Rubaii, 2017: 693-694）。從國外的發展跡象來看，個案教學法似乎為公共管理教育提供一條不同於傳統教學法的選擇，這條不同於傳統教學法的道路，到底有何種獨具特質，讓各專業領域與各公共管理院校相繼投入到個案教學法的經營？本部分先探討個案教學法的本質，討論個案教學法與傳統教學法之不同之處，接著進一步分析個案教學法運用於公部門訓練之學習成效。

### （一）個案教學法的性質

Bonoma 與 Kosnik（1989）認為個案是「關於管理情境的描述」（description of a management situation），而 Corey（1998）則表示個案教學是為了特定的教學目的，而提供學生於一定時間下的情境模擬。Hammond（1976）和 Bonoma 與 Kosnik（1989）則指出個案教學是一項具體實踐「從做中學，從學中做」的體驗學習的聚焦形式（胡嘉智，2007：153）。簡言之，個案教學法是指藉由案例作為教學材料，把個案研究當作一種教學典範，結合教學的主題，透過討論與問答等師生互動的教學過程，讓學習者瞭解與教學主題相關的概念或理論，並培養學習者高層次能力的一種教學方法，其目的是在於培養學生探討與解決問題的技巧（王麗雲，1999：119）。個案教學法亦被稱為問題導向的教學法，其主要特色是藉由案例、問題的兩難陳述，激發學生思考及促進其問題解決的能力，並進而使學生學習如何結合理論與實務，以充分發揮教學之效果及效能（游玉梅，2007：19；謝思琪，2004：27）。個案教學與傳統教學不同，個案教學的特色可分為以下 4 項敘述之：

#### 1. 於團體中的參與式學習

個案教學是一種參與式的教學，需要學生廣泛的參與和討論，其特色在於有具

體、生動與實際的教材，以使學習者主動投入研究分析。在個案教學的情境中，教學者與學習者是共同於小組內共同討論、處於平等的地位，是一種動態的教學方法，顛覆傳統單向式的教學講授及學習者被動接收的教學模式。學習是產生於小團體中，學習者主動投入研究分析、參與討論，學習的路徑是一系列的相關經驗而非線性的過程（陳俊廷，2008：44；謝思琪，2004：28；Carlson & Schodt, 1995: 18; Feldman & Khademian, 1999: 483-484; Forman & Rymer, 1999: 378; Graham & Cline, 2001: 113; Jennings, 1996: 8）。

## 2. 以學生為主體的課程設計

個案教學是以學生為中心，教師僅為促進者及指引者的角色。對於各個對象的不同背景與每個個案的不同情境，有許多不同的學習路徑與教學方法，教師根據不同的目標與目的、針對不同的個性、人格特質、教學情境、教學場所等狀況，可選擇不同的內容，進而找出最適合的個案教學路徑。換言之，在哈佛個案教學價值觀的前提下，課程設計必須進行一定程度的調整，而調整的方向則由教師所遇到的挑戰所決定（胡嘉智，2007：158；謝思琪，2004：28；Carlson & Schodt, 1995: 19; Graham & Cline, 2001: 113; Kim et al., 2006: 871）。

## 3. 學習建立概念發展的思考架構

在個案教學中，問題是學習的焦點與刺激來源，個案應呈現學習者的選擇所造成的結果，以有助於學習者自我評估。個案教學可以協助學習者學習建立思考架構，思考如何將架構運用於不同情境中的概念發展（conceptual development）。另外，個案教學可以幫助學習者發展經驗和原則，並逐漸培養學習者對於組織經營或政策制訂實務問題分析與執行的能力，讓學習者重組個人的學習經驗，重新賦予知識新的意義，並且不斷地挑戰學習者既有的認知模式與知識，進而提高知識的運用能力（胡嘉智，2007：155；陳俊廷，2008：44；謝思琪，2004：28；Feldman & Khademian, 1999: 488; Kim et al., 2006: 872; Robyn, 1998: 1142-1143）。

## 4. 著重於發展解決問題的技巧

個案教學可說是問題解決技巧的發展媒介，其於某種程度上指出理論與實務中間整合路徑的可能性，以討論實際情境為基礎，始能有效培養學生於實務上的能

力。換言之，學生被期待能夠同時在技巧發展與概念發展的過程中，成為專業人士。個案教學注重理論與實務的結合，強調合作施教者與學習者及學習者彼此間成為協力合作的伙伴關係，以培養學習者分析與解決問題等高層次的的能力。個案教學法使學生置身於真正的歷史情境或組織實際面對的問題中，讓學生分析並討論個案以確定適當的選擇。透過討論使學生有效地發現暗藏的概念與珍貴的知識。因此，個案教學的目的並不在於陳述真知灼見，也並非提供唯一的真理，而是要學習者經由自我學習、群體學習、再加上教學者的引導，而逐漸培養學習者對於組織經營或政策制訂實務問題分析與執行的能力（李清潭，2009：180；胡嘉智，2007：155；陳俊廷，2008：44；謝思琪，2004：28；Jennings, 1996: 6）。

前述個案教學的性質，包括團體中的參與、以學生為主體、建立思考架構、與解決問題的技巧，其諸多要素與問題導向的教學法雷同，經常拿來作相互對照或比較。問題導向的教學法與個案教學法理念相互呼應，是一種以學習者為中心的自我導向學習方法，透過實務問題的引導及小組互動討論，強化學習者的批判思考與解決問題的能力（陳敦源、吳祉芸、許耿銘，2012：63-64）。事實上，國家文官學院近年亦導入問題導向的教學法，成為公務人員晉升官等訓練的個案指定訓練法（蔡佳津，2018：2）。雖然個案教學法與問題導向的教學法在許多面向上類似，但仍有所區別，最主要的差異在於「問題」的選擇（蔡佳津，2018：4）。申言之，個案教學法在個案呈現上會較有結構性，講師會主動引導提問與討論；而問題導向的教學法則是不良結構的議題，一開始問題並不會被明確界定，講師角色也相對被動，主要是扮演輔導者與諮詢者。在方法採用上，兩者並無絕對的優劣，個案教學法與問題導向的教學法的選擇經常是取決於教學之目的與情境（Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2019）。

## （二）公部門實施個案教學法之學習成效

Denhardt（2001）曾指出，採用何種教學方式來教導公共行政的相關理論與實務，是公共行政教育者不可迴避的重要問題（big questions），因為不同的教學方式，其教學目的及教學效果不盡相同。在教學方式部分，最常以傳統教學法及個案教學法來進行比較。本文之研究目的著重在公部門實施個案教學法之學習成效，故特別聚焦在個案教學的具體成效，分別從 3 個角度切入：實務與理論的結合、激發

學習興趣及強化對知識的吸收。

首先，在實務與理論的結合方面，如同個案教學的起源母學科法律及商業等領域一般，公共行政具有強烈的實務性格，對於理論與實務結合的需求動力更加殷切。個案通常是一個管理者、政治人物、政策分析師或決策者所面臨的真實衝突情境，在這個情境中涉及了一個或是多個相關問題，學員的任務就是要在這樣的情形中，探詢可能的解決途徑。這個好處主要有三：

第一、個案是最接近真實情境的再現，相較於真實決策者所面臨的時間壓力及決策後果承擔，學員是處於一種相對決策風險趨近於零（*risk free*）的情境，學員可以在經歷決策情境經驗的同時，將理論與實務結合的學習成本降到最低（*Rogers & Kirk, 2000: 61*）。

第二、可讓學員體察並掌握公部門個案之獨特性。雖然公共行政（*public administration*）與商業行政（*business administration*）都強調個案對於管理者的理論運用、分析思維訓練與創意思考啟發的重要性，然而個案的意義對於商業行政與公共行政卻是截然不同。因為相較於私部門，公部門的目標較為抽象，鑲嵌在高度政治性的環境系絡，決策與執行過程都必須考量到多元的外在利害關係人，但最能夠體現的這箇中顯著區別的就是透過個案真實情境的描述（*Alford & Brock, 2014: 152-153*）。也由於公共管理者所面臨的實際決策情境充斥著模糊（*ambiguity*）、複雜（*complexity*）、不確定（*uncertainty*）及干擾（*turbulence*），復加多元利益競逐（*contending interests*）、政治因素介入（*political factors*）及多元權威割裂（*fragmentation of authority*），需要的學習層次較高，若能妥善運用個案的互動式教學，更能促進學習功效，相對傳統教學法更為理想（*Brock & Alford, 2015: 19*）。

第三、公部門在真實決策情境中通常沒有最終答案（*settled answer*），決策者必須仔細衡量各種替選方案的效益與成本，在多個方案中選出一個相對合適的答案。教學使用的個案會提供公部門決策者所面臨的機會與挑戰，以及涉及能影響決策的利害關係人，學員們除了尋找、認定及分析個案提供的事實（*facts*）和假定（*assumption*），也透過角色扮演（*role play*）來揣摩利害關係人之立場及思維邏輯，不僅能訓練感知（*perception*）與分析（*analysis*）能力，也激發學員跳脫既有窠臼，激發更多批判思考與創意思考（*Winston,*



2000: 156-157)。與此相對，傳統式教學傾向懲罰挑戰既有知識的學生，同時也常預設存在最佳解決途徑或是最正確答案 (Ye, 2004: 50)，然而這並不符合真實世界的運作，在快速變動的當代社會，更重要的是要決策者發展出學習如何學習的能力 (learn how to learn)。換言之，追求答案本身並非個案教學法的關切，更偏重訓練決策時的思維模式，一種分析性、創意性的思考。尤其就魯俊孟 (2013) 實地觀察我國訓練中高階文官的課程，發現受訓學員心態對於訓練課程內容跟進行方式仍存有既定刻板印象，故將「公共事務在現代生活中並不存在標準解答」的個案教學法精神注入受訓公務人員心中，應深具啟發性。

其次，相較於傳統教學法易讓學員感到無趣枯燥，個案教學法就有趣多了，比較能激發學習興趣及提高學習動力 (Snell & Steinert, 1999; Stewart & Dougherty, 1993)。個案教學法的個案通常會包含一個或是一組問題，學員必須針對該問題進行分析思考，尋求可能的解決途徑，而這種問題導向的教學途徑是一種促進學習動機的策略途徑 (Brooke, 2006)。因為一個好的教學個案，必須要具備爭議性 (controversy)，通常會涉及激烈衝突，個案描繪的情境並不存在最好的解答，取而代之的是決策者在做決策時必須要衡量的各種可能因素，由於每個人關注的考量因素比重不同，觀點視角也不同，學員在討論時除了要為自身觀點辯護，也要就其他同儕可能的攻擊論點進行攻防，導引學員更加投入學習過程 (Winston, 2000: 154)。此外，Weimer (2002: 216) 也指出當學員對於學習過程感覺到較高的自主權與控制權時，對於學習會有較高動力來源而提高學習效率，因為個案教學法強調的團體互動、提問討論及主動參與等特性，讓教師與學員共享討論，學員經由對個案呈現的複雜事實及挑戰提出自身見解分析，對於知識所有權有較強的辨識歸屬感。

最後，個案教學法作為一種互動式學習，可以促進投入及深度學習 (deep learning)，進而強化對知識的吸收 (Alford & Brock, 2014: 145)。Biggs (2003) 將學習途徑區分出表層學習 (surface learning) 及深度學習兩種類型，指出教學方式影響學員所採取的學習途徑。在 Biggs (2003) 的界定下，表層學習是指學員對教學內容的吸收採取最低標準，只求能通過及格標準，並不尋求充分理解；而深度學習則是指學員不僅達到學習要求的準備，更渴望充分理解有效吸收學習內容。西

方文獻常援引《荀子》儒效篇「不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之，學至於行而止矣（What you hear, you forget; what you see, you remember; what you do, you understand）」，用這個做譬喻的話，傳統式教學為一種教師講授而學員聽課的單向知識傳遞模式，學員可以聽到（hear）教師講解授課內容跟看到（see）搭配的投影教材講義，但個案教學法則為一種雙向互動的學習過程，讓學員有機會親身體驗個案情境，深度參與討論，實際操作（do）以加深學習效果（Alford & Brock, 2014）。廣為引用的 Dale（1969）學習金字塔理論（Cone of Learning）顯示，使用學生透過傳統教學的方法，例如聽講、閱讀或是搭配教材的聽講，經過 6 周後至多只能記得三分之一的學習內容，而互動式的課堂討論及參與則可將保留 60% 至 90% 的學習內容。

綜合以上，就不難理解為何個案教學法已融入公共行政的教學，廣為運用至各主題上的教學，包括：公務倫理（Winston, 2000）、全球化與全球事務（Walsh, 2006）、公共財務管理（Rivenbark, 2007）、治理與跨域合作（Morse & Stephens, 2012）、公共政策（Mudida & Rubaii, 2017; Walker, 2009）。在我國方面，自從地方行政研習中心於 2009 年率先針對中高階文官訓練導入個案教學後，亦開啟公共行政學界對我國公務人員實施個案教學的關注，學者們分別從理論或是實務授課經驗提出不同討論，包括：實施個案教學的挑戰與回應（黃東益、王憶萍，2010）、個案教學的實施修正建議（呂育誠，2013；張其祿，2013）、個案教學的績效與障礙（魯俊孟，2013）或是以美國哈佛個案教學的經驗來與我國實務作對話（蕭乃沂，2018），都對我國個案教學技法與實施注意事項奠基了不少的知識基礎。依行政院人事行政總處公務人力發展學院（2018）的訓練成果報告書，我國公務人員訓練已經將個案教學法予以內化，依照課程特性而適時實施於各類研習班別當中。此外，為了加強公共事務個案的撰寫、流通、教學、研究、與相關加值應用，在政治大學社會科學院公共事務個案中心、行政院人事行政總處公務人力發展學院、國家文官學院、臺北市政府公務人員訓練處、與開放文化基金會的跨域協力下，於 2019 年 4 月成立了臺灣公共事務個案聯盟（Ecosystem for Public Affairs Cases & Centers in Taiwan[EcoPACC]），以期打造我國更強健的公共事務個案生態網絡（臺灣公共事務個案聯盟，2019）。

從上述我國個案教學這近年來發展，個案教學亦乎已經被預設為是一種值得

追求的教學法。然而，從務實面的角度而言，相較於應然面（what it should be）的問題，公共行政教育者更想問的是實然面（what it is）的問題，也就是個案教學法的實際成效是否與其熱烈支持者所宣稱的一樣美好？Kim 等人（2006）檢視了 100 篇個案教學法的相關研究後，發現絕大多數的研究都是描述性質（descriptive），缺乏個案教學法的實際學習成效評估，即便個案教學法在理念上的學習效益已經廣被接受，但比起傳統教學法是否確實具備優異性？迄今仍無法有效驗證，仍待更多研究來驗證。

在國內部分，目前國內公部門雖然推廣個案教學，但是個案教學法在公務人力訓練的成效上，經驗研究的驗證較為缺乏。黃東益（2009）曾以問卷調查的方法，針對 98 年度薦任公務人員晉升簡任官等訓練第 2 梯次的學員進行調查，試圖檢視該課程加入個案教學法之後的成效。然而，此研究設計主要是在個案教學課程之後，針對學員對於個案教學的主觀認知進行調查，雖然研究結果顯示學員普遍認同個案教學的助益，但是由於缺乏客觀的資料分析，因此，該研究只能說明學員對於個案教學法的認同程度，但卻無法進一步證明個案教學法的實質成效。此外，呂育誠與陳欽春（2009）及施能傑（2012）也是以這種傳統的公部門教學評估方法，分別對地方研習中心及國家文官學院的個案教學施作進行調查。上述研究雖然皆以個案教學的執行成果為研究焦點，但都著重於受測者對於個案教學的單次主觀認定，這種方法對比較不同教學方法評估的有效程度，是有一定的限制。

有關個案教學法與傳統教學法孰優孰劣之爭議，我們認為這就要回歸到公共政策討論的起點，回歸到事實與證據面，也就是下面所將要進一步討論的，以證據為基礎的公共政策思維。

## 二、循證基礎的公共政策

循證公共政策（evidence-based policy）是源於醫療界的一個連接理論與實務的概念，醫療的施作由於人命關天，不論是藥品或醫療程序實證效果的訪查與確認，是現代醫療十分重要的內涵，以確保人類介入個人生命延續的正面果效。舉例而言，沙克博士（J. Salk, 1914-1995）是當代發明安全有效小兒麻痺疫苗的美國科學家，從 1947 年到 1955 年之間，他應用簡單的「隨機分組」（random assignment）的方式，針對分布在 44 州的 44 萬美國兒童進行疫苗實地試驗（field tests），一組

施打沙克發明的疫苗（實驗組），另一組施打所謂的「安慰劑」（placebo），也就是不具任何預防效果的假疫苗（對照組），隔幾年之後，沙克博士計算兩組兒童患小兒麻痺比例的差異，實驗結果顯示兩組的差異的確具有統計上的顯著性，因此，沙克博士的疫苗在證明有效的前提下提供世人使用，成功控制了世界上小兒麻痺的問題。除了沙克博士發明的疫苗之外，他所進行的田野實驗方法，目前也是世界各國新藥或療法測試的標準程序，國家機關更是以此為準，決定這些研發的新藥與療法可否獲准上市。由於公共政策影響層面既深且廣，不僅攸關人民的福祉，任何政策的施作又要花費大量的民脂民膏，運用沙克的循證精神或是作法，為公共政策主張提供堅實的證據基礎，在公共政策倫理上應是正當（莊文忠，2018）。

然而，社會科學與自然科學仍有不小的差異，因為社會科學不只是實證的問題，還牽涉到價值的選擇，這個部分通常會被稱為是「政治」的領域，因為政治是一種「權威的價值分配」，又由於社會科學的研究很難進行控制實驗，最多可以作的是「準實驗設計」（quasi-experimentation）（Cook & Campbell, 1979），因此，堅實循證基礎的知識，在社會科學界取得是較為困難的，要不是因為成本太高，缺乏商業市場的資源灌注（Maynard, 2007: 253），這點由藥界龐大的研發經費就可以知道其中的差異；不然就是負面的循證資訊被受課責的執行者所隱藏，特別是當負面的績效資訊帶來的課責處罰效果嚴重時，受課責者更有誘因隱藏而選擇不揭露，畢竟，沒有人會拿石頭砸自己的腳。

這個問題的論述可以被歸為兩類，方法論及行政倫理等兩方面。首先，行政學方法論上關於經驗主義的範疇（Luton, 2007, 2008; Lynn, Heinrich, & Hill, 2008; Meier & O'Toole, 2007），思考行政學是否是一個詮釋而非經驗的學門？如果是詮釋的，循證的公共政策是不可行的；再者，有些是行政倫理資訊公開的問題，受到民主課責制度監控的政治人物或是文官，是否應該具有公開自己所作攸關公共利益決策的資訊義務，甚至包括那些經過整理可以指出缺失的資訊？生產循證政策的證據資訊如果都被規避課責者「暗槓」掉了，循證公共政策基本上是不可行的，著名學者 Wildavsky（1973）曾經針對「規劃者」（planners）自許社會工程師，具備理性事實掌控者的角色提出質疑，其關鍵原因應該不外乎前述兩種。

不同於前面這些悲觀的論調，學者 Meier 與 O'Toole（2009: 4-5）對循證途徑抱持著相對正面的看法，他們指出：「我們相信在這個世代，公共行政應該試著了

解循證途徑的重要性，也應該從指認問題開始尋找行政問題的系統性答案，以這樣的操作形式，公共行政的研究能量才能與實務過程的需要產生有意義的整合，醫學可以從循證途徑獲益，公共行政也當如是也」。

本文認為公共行政是一種理論與實務兼具的領域，這兩者之間的聯結，與其它社會科學領域一般，雖然非想像中的協調，但絕非本質上的絕對互斥關係，事實上，有些政策結果的事實要以證據展現並不困難，關鍵點在於證據資訊的品質（Dunn, 2012）。證據的材料是資訊，品質優良的公共政策決策，往往取決於品質優良的政策資訊，這些決策資訊並不一定來自於學界的研究，也可以來自於專家知識、現有的政府資料庫、利害關係人的諮詢、以及對於以往政策的確實評估，這些都是循證公共政策不可或缺的基石，更重要的，官僚體系的本身（組織與人，下屬與長官），儲藏著大量可以產製循證知識的礦藏，等待內部與外部懂得證據產製的知識工作者加以開採，如何在倫理上、方法上、或甚至是心態上讓政府能夠有系統地結合知識生產者，以妥適的組織與程序開採相關政策知識，作為決策與執行的證據，才能真正並有效地推動政府的管理改革。

### 三、實驗途徑的公共行政

在公共行政實務領域中，公共管理者對於政策因果關係的相關證據特別感到興趣，換言之，公共管理者會想知道，當新的政策實施下去，實際效果為何？是否符合原先的政策目標預期？針對這種問題，存在著觀察性資料（observational data）及來自實驗結果的資料（data from experiments）兩種類型的證據。觀察性資料由於取得相對容易，被廣泛的使用在各項管理研究當中，然而在因果推論上所提供的證據仍是相對薄弱的，因為存在著遺漏變數（omitted variables）、因果倒置（reverse causality）和內因性（endogeneity）問題，即便有許多事後修正的技術存在，也囿於分析太過複雜及解讀資料的困難，研究成果易遭受質疑挑戰（Baekgaard et al., 2015: 324）。探詢因果關係的實務工作者及學者，常會面臨關切變數間相互關聯而難以釐清的困境，尤其是存在潛在的雙向因果關係解釋（two-way causal relations）、未將重要的遺漏變項納入考量、以及選擇偏誤（selection bias），並沒有控制變項可以完全解決該問題（Blom-Hansen, Morton, & Serritzlew, 2015）。然而，在多數情況下，內因性問題卻可以透過實驗設計來獲得解決，透過將受試者隨分配到實驗組

(experimental group) 與控制組 (control group)，讓觀察到或不可觀察到的潛在影響結果的內生變數均勻分布到實驗組與控制組別，該種研究結果所陳述的因果關係主張將有較高的可信度 (Doberstein, 2017: 136)。相對於觀察性資料，實驗研究若設計得當，經由實驗所取得的資料品質會是相對優良，並不需要太過繁複的事後修正技術即可在因果關係上提供較強的證據 (Baekgaard et al., 2015: 325)。

公共行政作為一門具有強烈實務需求取向的學科，對於確認因果關係特別有力的實驗研究，早在 20 世紀中期就引起 Herbert Simon 的注意。Simon (1946) 認為實驗途徑對公共行政而言，是一種「設計的科學 (design science)」，實驗能對因果效果產生較可信賴的估計，不論是在設計制度、政策或是管理策略上，都能直接對應真實世界問題。然而，即便 Simon 早已對實驗研究抱以厚望，實驗研究卻未能在公共行政學界紮根，實驗研究在公共管理領域長期以來一直是相對小眾，Brewer 與 Brewer (2011) 分析過去 15 年發表在公共管理期刊的文章，使用隨機分配實驗設計的文章僅有 5 篇。有鑒於此，學者 Bozeman 與 Scott (1992) 早在 90 年代即強調實驗研究對於解決公共管理實務問題的重要性，而近年 Perry (2012) 也指陳公共行政學者太過度仰賴調查研究 (survey study) 與個案研究 (case study)，呼籲應該引入更多如實驗研究等不同研究方法，讓公共管理研究更具多元性。

即便如此，Baekgaard 等人 (2015: 337) 認為相對於其他領域，實驗方法在公共行政領域還尚在萌芽期。Grimmelikhuijsen、Tummers 與 Pandey (2017: 8) 認為公共行政領域未能發展出實驗研究的傳統，其實反映了公共行政領域在研究方法上，發展是相對低度開發的，一方面受限於公共行政學術社群的規模不若經濟學或心理學等社會科學母學科般龐大，尚未具備足夠學術能量來追求更多元研究方法，另一方面公共行政學術社群傾向將注意力放置在理論面的突破，導致實驗研究這類研究方法在公行領域較少被運用。

然而，近年來美國公行學界興起了一股實驗研究的風潮，實驗研究的文獻顯著增加 (James, Jilke, & Van Ryzin, 2017b: 3)。據 Baekgaard 等人 (2015: 337) 觀察美國頂尖的公共管理期刊，自 2000 年至 2007 年，僅有 33 篇文章提及實驗，自 2008 年至 2014 年，則有增加至 47 篇，其中 2013 年就有 13 篇提及實驗。Bouwman 與 Grimmelikhuijsen (2016) 則針對公行領域 14 個頂尖期刊中以實驗為主題的研究進行調查，發現自 1992 年至 2014 年間，僅有 42 篇實驗研究，平均每年僅有 1.82 篇的實驗研究發表，惟近年在 2013 年和 2014 年快速成長，單單 2013

年就有 17 篇，而 2014 年也有 7 篇的發表量。

這股實驗研究在公共行政領域興起，反映了實務界對循證公共政策的渴求（Doberstein, 2017）。實驗途徑的公共行政（experimental public administration）涉及對於真實世界的干預（intervention）或處置（treatment），這些干預或處置為針對會影響目標結果的組織結構或特徵，或是個人特徵進行改變的行動來進行評估，例如，改變制度設計或提供管理者訓練方案後，來了解服務績效是否有提升（James, Jilke, & Van Ryzin, 2017a: 866）。又由於政策干預係奠定在行為理論基礎之上，也就是 Thaler 與 Sunstein（2008）所稱的推力理論（nudge theory），實驗方法常用來評估政策干預實施後，受試的個體或是團體在態度或行為上產生了何種變化，故 James、Jilke 與 Van Ryzin（2017a）將這股風潮合稱為「行為與實驗的公共行政（behavioural and experimental public administration）」。目前實務上，英國政府成立了行為洞見小組（The Behavioural Insights Team），美國政府則有「社會與行為科學小組（The Social and Behavioural Sciences Team）」，使用行為理論與實驗設計方法為基礎來評估公共政策，正是循證公共政策思維下的具體顯例。

#### 四、小結

綜上所述，若個案教學法能發揮預期的效能，對於公共管理者的學習效果，理論上應該能比傳統教學法能獲致更好成效，但目前評估佐證的實證資料仍相當匱乏。本研究最主要的研究動機，就是在循證基礎的政策角度，以實驗設計的方法，檢視在公部門進行個案教學法的實施成效。

為了在個案教學法的成效評估上，累積相關研究的客觀資料，本研究在 2009 年與地方研習中心合作，採用實驗設計，在不主動提示教學形式改變的實驗結構中，讓學員以教學內容與效果進行評估，其中除了設計實驗組（個案教學）與對照組（傳統教學）之間的比較，還置入了上課前（前測）與上課後（後測）知識程度上差異的比較，以藉此提供「個案教學法相較於傳統教學法是否較具成效」這個假設性的問題，一個具有循證基礎的答案，作為後續學術研究與實務應用的參考。

必須說明的是，雖然本研究使用的是距今十年前的歷史資料，惟當時實施的個案教學法的大致雛形，基本上仍沿用至今。換言之，個案教學法的核心要素，包括教案、教師、教法與學員（丘昌泰，2009），今昔對照固然持續改進，但關鍵性差

異尚未被觀察到。從悲觀的角度，這某種程度上反映了臺灣目前對於個案學程仍欠缺整體規劃的困境（蕭乃沂，2018）；但從正面的角度，這也賦予本研究透過實證資料來啟發實務的契機。正因為歷來政府訓練機構對個案教學法的調整較為邊際性，本研究過去進行的個案教學現場研究，與目前個案教學法實務現況仍大致吻合，故本研究之實證結果對於目前實務而言，應仍深具參考價值。

## 參、研究設計

本研究與地方行政研習中心合作，進行實地實驗（field experiment）。地方行政研習中心於 2009 年開設了運用於「創新認知與實務分享」、「策略規劃與執行」的中、高階主管班，以及運用於「顧客抱怨的產生與處理」、「衝突之預防與管理」的基層主管班之個案教學課程，本研究以地方主管領導力卓越研習班受訓學員為受試對象，將受測者分為實驗組與對照組，實驗組施以研究者意欲測試的項目（在本研究中即為個案教學），而另一組則被稱為對照組，採以傳統教學的方式，成為與實驗組比較的基準點。以下先說明受試者背景及實驗介入方式，接著為分組過程，最後為前測後測的處理。

### 一、受試樣本及實驗介入方式

受試樣本來自 2009 年地方行政研習中心的地方主管領導力卓越研習班受訓學員，一共於 2009 年進行 3 次實驗。第一次實驗於 5 月 22 日執行，受試樣本為地方主管領導力卓越研習班【基層主管人員】第一〇二期、一〇三期之學員共 60 人，研習課程為「衝突之預防與管理」。第二次實驗於 6 月 19 日執行，受試樣本為地方主管領導力卓越研習班【中層主管人員】第一〇五期、一〇六期之學員共 52 人，研習課程為「策略規劃與執行」。第三次實驗則於 7 月 31 日執行，受試樣本為地方主管領導力卓越研習班【高層主管人員】第一一五期、一一六期之學員共 48 人，研習課程為「策略規劃與執行」。

實驗介入方式為實施個案教學法。地方行政研習中心於課前一、二周便提供個案教材及基本教材，提醒預先瀏覽附件個案與基本教材，記下案例關鍵事實，關鍵重點，並提醒蒐集相關資訊，以利課堂上提出討論。標準作業流程的個案教學法進



行方式為：在課程開始前 1 天，先安排 1 小時由地方行政研習中心介紹個案教學，協助學員預先研讀個案及小組討論。課中安排為個案簡介（5 分鐘）、團體討論（80 分鐘）、歸納總結（20 分鐘）、理論介紹（30 分鐘），以及延伸應用經驗分享（15 分鐘）。在場地配置方面，上課時將課桌位置採魚骨形狀分組方式排列，並於桌上放置學員名牌。

## 二、分組過程

地方行政研習中心在課前，從原始報名的名單中，將同一梯次的學員隨機分配為人數相當之兩個班別，其中一班為對照組，採傳統式的單向教學法授課，另一班則為實驗組，採以個案教學法授課。但為了避免實驗結果因兩組基本特質的差異而造成偏誤，因此雖為隨機分配，但仍在分組時，考慮到受測者之性別與地區於兩組中的平衡分配。<sup>2</sup>

基層主管人員梯次的課程為「衝突之預防與管理」，而中層主管人員及高層主管人員課程均為「策略規劃與執行」，其課程使用之個案與教材內容均相同。實驗組與對照組班別的授課教材內容為同一套（均為教材 A），兩組的授課講師均為同一位（均為教師 B），在此情形下，兩組的主要操弄差別為使用不同的教學法。對照組使用傳統教學法，進行方式為課程內容全程由授課教師講授課程主題；實驗組使用個案教學法，進行方式為由授課教師在課程前半段時間對課程主題作重點介紹，後半段時間由授課教師對個案情境作說明後，讓學員分組討論並發表意見。同一梯次實驗的對照組與實驗組均在同一天授課，對照組在上午授課，實驗組在下午授課，並在課前及課後分別施以相同內容的前測與後測問卷。本研究之實驗設計如表 1 所示。

---

<sup>2</sup> 根據 Shadish、Cook 與 Campbell（2002: 302）見解，本研究的分組方式是仍屬於一種隨機分配的類型，他們稱為無規則性的分配（haphazard assignment），主要特徵在於組別產生並非來自正式隨機，但在分配過程並無明顯偏誤（obvious bias）。其中一種具體作法如同本研究的處理，先透過隨機分配來分組受試者，接著透過非隨機程序來調整部分受試者組別，以避免組別間的明顯差異，而可以讓組別間的差異分布更加平均，但此種作法的主要風險在於，有可能使未能觀察到的變數分布上產生偏誤，影響內在效度。

表 1 本研究之實驗設計

內容 \ 組別	實驗組	對照組
教學方式	個案教學法	傳統教學法
使用教材	均為教材 A	均為教材 A
授課教師	均為教師 B	均為教師 B
授課時段	同日下午時段	同日上午時段

資料來源：本研究。

### 三、前測與後測

問卷結構方面如表 2 所示。<sup>3</sup> 前測問卷內容包括：個人基本資料、與研習課程主題相關的前測知識程度、事前準備程度、以及參與動機。後測問卷內容則包括：與研習課程主題相關的後測知識程度、課程滿意度，整體課程評價，對公務人力訓練的看法，以及學習意願。藉由前測與後測問卷之統計分析，比較實驗組及對照組在前後測之對照差異，探討個案教學法在公務人力領導訓練的成效。

表 2 準實驗設計前後測問卷題目架構表

前測題目內容 (題數)	後測題目內容 (題數)	
個人基本資料 (12)	X	
課程知識 (10)	課程知識 (10)	
事前準備 (2)	X	
參與動機 (4)	X	
X	課程內容滿意度 (4)	
X	課程互動滿意度 (5)	
X	課程整體評價 (4)	
X	X (對照組不測)	課程整體滿意度 (只測實驗組, 3)
X	對公務人力訓練的看法 (2)	
X	學習意願 (3)	

資料來源：本研究。

<sup>3</sup> 前測與後測問卷內容如附錄一、二、三。

一般而言，實驗研究法的各種研究設計在內部效度（internal validity）與外部效度（external validity）上皆互有消長。所謂的內部效度，指涉因實驗而導致之改變程度的真實性，換言之，經由實驗設計所觀察到的因果關係是否是真正的因果關係？還是受到其他因素的影響而導致的？在本研究中，內部效度指涉受測者若有產生任何改變，此改變是否真正是由個案教學所導致的？所謂的外部效度，則指涉研究結果能被通則化（generalizability）的程度。本研究設計採取實地實驗，原始的研究設計本身就有較佳的外部效度，理由是相較於實驗室實驗（lab experiment），實地實驗的實驗場景是坐落於真實社會情境，本研究在地方研習中心協助下，利用實際的公務人力領導訓練課程進行實驗評估，且在設計分類實驗組與對照組時，會刻意讓受測者不知道自己是受測的對象，藉此降低受測者因實驗過程的影響而產生反應性（reactive）的行為。而此研究設計則對於內部效度較為敏感，也就是說，有很多因素將威脅到研究結果所觀察到的因果關係，特別是前測對受測者的影響，也就是說，受測者在經過前測之後，可能會對於前測內容中的題項特別敏感，因而會對受測者產生干擾而影響後測的結果（Dimitrov & Rumrill, 2003: 160）。因此，此類研究設計在因果關係的詮釋上，需要特別注意到可能的干擾因素的存在。

## 肆、研究結果

### 一、對照組與實驗組之本質差異檢定

為了進一步確認實驗組與對照組之間是否在本質上具有差異性，本研究針對兩組的性別、地區、以及前測知識成績，進行差異的統計分析，以確認兩組之間在教學實施之前是沒有差異的。

表 3 三梯次對照組與實驗組的性別卡方檢定

第一梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	.115	1	.734
有效觀察值的個數	60		
第二梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	2.325	1	.127
有效觀察值的個數	51		
第三梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	.546	1	.460
有效觀察值的個數	46		

資料來源：本研究。

由表 3 可知，第一、二、三梯次的性別卡方檢定，p 值分別是 0.734，0.127，與 0.460，三者皆大於 0.05，未達顯著水準，表示本次實驗中三個梯次隨機分配的對照組與實驗組在性別分布上並沒有重大差異。

表 4 三梯次對照組與實驗組的地區卡方檢定

第一梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	1.854	3	.603
有效觀察值的個數	60		
第二梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	.536	2	.765
有效觀察值的個數	52		
第三梯次	數值	自由度	漸近顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	1.564	2	.458
有效觀察值的個數	45		

資料來源：本研究。

本研究將受測樣本依所屬機關的所在縣市，分為北中南東四個地區，<sup>4</sup> 由於第

<sup>4</sup> 北區：基隆縣市、臺北縣市、桃園縣市、新竹縣市。中部：苗栗縣市、臺中縣市、南投縣市、彰化縣市、雲林縣市。南部：嘉義縣市、臺南縣市、高雄縣市、屏東縣市。東部：宜蘭縣市、臺東縣市、花蓮縣市、外島（金馬澎湖）。

二梯與第三梯沒有「東部」的受訓者，因此檢測的自由度降為 2。由表 4 可知，以 95% 的信心水平為基礎，第一、二、三梯次的地區卡方檢定結果，p 值分別是 0.603，0.765，與 0.458，三者皆大於 0.05，未達顯著水準。故本次實驗中 3 個梯次隨機分配的對照組與實驗組在地區分布上並沒有顯著差異。

表 5 三梯次對照組與實驗組的前測知識程度獨立樣本 T 檢定

自變項	平均數 (標準差)	T 值	P 值	
第一組	控制組	4.66 (1.632)	-1.138	.345
	實驗組	5.10 (1.350)		
第二組	控制組	3.04 (1.248)	-.699	.380
	實驗組	3.31 (1.517)		
第三組	控制組	2.86 (1.320)	-.786	.196
	實驗組	3.19 (1.575)		

資料來源：本研究。

前測知識題項共 10 題，計分方式為答對計 1 分，答錯不予計分，10 題加總為前測知識程度。由表 5 可知，第一梯次對照組與實驗組的前測知識平均成績各為 4.66 及 5.10，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=.906$ ,  $p=.345 > .05$ )，表示這兩組樣本的離散情形無明顯差異。第二梯次對照組與實驗組的前測知識平均成績各為 3.04 及 3.31，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=.785$ ,  $p=.380 > .05$ )，表示這兩組樣本的離散情形無明顯差異。第三梯次對照組與實驗組的前測知識平均成績各為 2.86 及 3.19，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=1.720$ ,  $p=.196 > .05$ )，表示這兩組樣本的離散情形無明顯差異。而由假設變異數相等的 t 值與顯著性，發現實驗結果未達顯著。顯示本次實驗中 3 個梯次的對照組與實驗組在前測知識成績上均無顯著差異。

綜合上述檢定分析結果，顯示本實驗中 3 個梯次的對照組與實驗組，在性別、地區及前測知識成績這 3 個變項上均無顯著差異，顯現本實驗研究具備隨機分配的基礎。接下來將針對實驗結果進行討論。

## 二、學習成效之差異性檢定

首先，本研究先從後測的結果中，挑選最傳統的測試方法，就是直接詢問參與個案教學的學員，自己對個案教學與傳統教學的比較看法，本實驗 3 個班次的實驗組共有 83 人，對個案教學的評價共有 3 個施測題項，分別為「相較於過去的授課方式，採用『個案教學』讓我更能結合理論與實務」、「相較於過去的授課方式，採用『個案教學』讓我對於老師講授的內容更能瞭解與吸收」、以及「相較於過去的授課方式，採用『個案教學』讓我更有學習興趣」。在上述 3 個題項中，表示「非常同意者」分別為 32.5%、34.9% 與 37.3%，但是當加總「非常同意者」與「同意者」，三題很有趣地都共占 91.5%，顯示地方研習中心的受試學員均對個案教學持絕對正面的肯定態度，其中又以「相較於過去的授課方式，採用『個案教學』讓我更有學習興趣」表示「非常同意」者占最多，如果從傳統的提問方式中來看，個案教學對於引發公務員進修時的學習興趣頗有助益。而這樣的高評價如果與性別、教育程度、職等、事前準備程度及地區等 5 個解釋變數，再進行交叉分析（如表 6），發現這些因素對於對個案教學的評價並沒有解釋的能力。

表 6 參與個案教學者的主觀比較評價分析

	課程內容滿意度		課程互動滿意度		整體課程評價	
	卡方	顯著性	卡方	顯著性	卡方	顯著性
性別	15.801	.270	6.840	.446	9.319	.675
教育程度	19.117	.578	14.074	.866	14.172	.999
職等	14.382	.422	8.205	.878	23.455	.493
準備程度	13.057	.907	16.851	.720	25.903	.893
地區	20.388	.497	19.288	.567	31.926	.663

資料來源：本研究。

註：基本變項分組如下：性別（1：男性 2：女性）、教育程度（1：國中以下 2：高中職 3：大專 4：研究所以上）、職等（1：7 職等以下 2：8-10 職等 3：11 職等以上）、準備程度（1：1-2 2：2-3 3：3-4 4：4-5）、地區（1：北區 2：中區 3：南區 4：東區）。

上述的分析其實無法完全代表個案教學的成效，原因在於高同意度的產生，可

能是因為受測者在沒有明顯負面後果提示項目的比較中，往往容易順服提問者的提問。因此，本研究還有另外的評估設計，就是在不提示比較項目的前提下，各自評估整體的課程內容，檢測兩組對於一般性的課程後測評價，是否有顯著差異。這個部分的檢測分為 3 組分別分析之，以課程內容滿意度、互動滿意度、整體課程評價、以及學習意願之 4 個一般性的課程後測問題，以兩個母體的差異 t 檢定作為主要的檢測方法，其結果統整在表 7 當中。

表 7 實驗組與對照組後測課程評價檢定

	課程內容滿意度		課程互動滿意度		整體課程評價		學習意願	
	t 值	顯著性	t 值	顯著性	t 值	顯著性	t 值	顯著性
第一梯次	.636	.527	.412	.682	.949	.347	-.135	.893
第二梯次	.769	.114	.472	.708	.715	.296	.682	.894
第三梯次	-.939	.353	-2.215	.032	-.849	.400	-1.340	.187

資料來源：本研究。

針對第一梯次的檢測，在課程內容滿意度上，對照組及實驗組的平均數各為 18.32 與 18.03，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=.002$ ,  $p=.964 > .05$ )，表示兩組並無顯著差異，而表 7 顯示，t 檢定就以兩個母體的變異數相同的前提下進行檢測，結果是沒有統計上的差異。在課程互動滿意度方面，對照組及實驗組的平均數各為 22.86 與 22.61，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=3.163$ ,  $p=.081 > .05$ )，表示兩組並無顯著差異，而 t 檢定就以兩個母體的變異數相同的前提下進行檢測，結果是沒有統計上的差異。在整體課程評價方面，對照組及實驗組的平均數各為 17.72 與 17.26，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=2.236$ ,  $p=.140 > .05$ )，表示兩組並無顯著差異，而 t 檢定就以兩個母體的變異數相同的前提下進行檢測，結果是沒有統計上的差異。在學習意願方面，對照組及實驗組的平均數各為 11.00 與 11.06，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F=1.052$ ,  $p=.309 > .05$ )，表示兩組並無顯著差異，t 檢定就以兩個母體的變異數相同的前提下進行檢測，結果是沒有統計上的差異。事實上，第二梯次與第三梯次的研究結果也是大同小異，以兩組對一般性後測的資料分析中，除了在第三梯次在課程互動滿意度有顯著差異 ( $t=-2.215$ ,  $p=.032$ )，本研究並沒有發現個案教學相對於傳統的教學方

法，有帶給學員在課程結果的評估上有任何顯著差異。

最後，本研究要進一步分析實驗組與對照組個別在知識程度前後測上的改變，並比較二組在此改變上的差異，以藉此檢視個案教學在實驗組身上所展現的成效。本實驗採用 10 個題目（如附錄三），分別在前測與後測中，測量受測者的知識程度。計分方式為答對計 1 分，答錯不予計分，藉由後測知識程度總分減去前測知識程度總分，得出兩者之差即為前後測知識變化程度。描述統計結果是對照組三梯次合併共有 77 人，前後測知識平均成績增加 2.94 分，標準差是 2.095。另外，實驗組共有 83 人，前後測知識平均成績增加 2.92 分，標準差是 2.165，從這樣的數據中，可以看出傳統的教學法知識增加較多，差異性也較小，反之個案教學的知識增加較少，學員之間的差異性也較大。但是，本研究繼續進行兩個母體獨立樣本的假設檢定，變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著（ $F=.000$ ， $p=.998 > .05$ ），表示這兩組樣本的離散情形無明顯差異，因此以母體變異數相同的前提進行  $t$  值與顯著性的檢定，結果發現雙尾的顯著性考驗結果（ $p=.954 > .05$ ）未達顯著，顯示對照組與實驗組在前後測知識變化的程度上並無顯著差異。

## 伍、研究討論

以下從兩方面來探討個案教學法之學習成效，分別是主觀層面的受測者對於個案教學評價，以及客觀層面的知識程度前後測上的改變來進行討論。

### 一、受測者對個案教學法成效的主觀評價

本研究結果顯示，若由受測者主觀比較個案教學與傳統教學之間的成效，則本研究與黃東益（2009）的研究結果類似，有高達九成的參與者認為個案教學優於傳統的教學方式。然而，此結果的產生有可能是以下幾個因素使然。首先，個案教學法是由單一個案的討論引導出相關理論，著重於學員之間的討論與意見發表，因此，學員容易感覺到課堂上活潑的氛圍。其次，公務人員參與集訓的動機不一，再加上集訓的課程安排緊湊，整天的上課通常容易呈現疲態，學員有時候反應，上課可能比上班還累，因此，透過較為生動的個案思考與討論，上課三個鐘頭很快就過去，相較於傳統單向授課方式而言，互動較多的個案教學自然受到較高的認同。



然而，受測者的主觀比較並不足夠證明個案教學的成效，因此，本研究進一步比較實驗組與對照組在後測當中，在不提示教學方式的一般性評估中，進行差異比較，目的在於檢測接受個案教學者對於課程的整體評估是否與接受傳統教學者相異，若前者顯著高於後者，則可部分呈現個案教學法優於傳統教學法的事實。但研究結果顯示，除了在第三梯次在課程互動滿意度有顯著差異，實驗組與對照組在這方面並無統計上的顯著差異，顯示個案教學在不提示與傳統教學比較的測試中，並沒有明顯地優於傳統教學。至於來自第三梯次的高階主管人員，實驗組相對於對照組在課程互動滿意度較低，原因可能類似魯俊孟（2013）對我國訓練中高階文官課程的實地觀察，其發現受訓學員較習於傳統教學方式，而對新式教學法持有存疑態度。進一步而言，來自於高階主管人員在各機關擔任主管要職，已習於單向的發號司令，較無法適應帶有挑戰既有思維與權威的個案討論互動方式，而給予個案教學法較低的課程互動評價。

本研究直到這個階段仍舊是以受測學員的主觀判斷為分析基礎，實驗組與對照組在針對課程進行後測整體評估上，之所以沒有產生顯著差異的原因可能有幾個。首先，如同施能傑（2012：20）所提醒的，公務人員參與訓練後所填寫意見調查，通常在 5 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，因此在解讀教學意見調查數據時宜抱持著較保守的態度，只有相當比例受訪者是選擇「普通、不滿意或非常不滿意」等 3 個選項時，才能傾向解釋為受訪者不是正面的評價看法，另外也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。施能傑（2012：22）針對所有參加 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，結果顯示該次調查的參與學員就個案教材、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 7 個面向，所有題目的評價態度多是勾選「非常同意或同意」，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。公務人員一般非常遵守學習倫理，對於授課教師也相當尊敬，由於辦學經驗豐富的地方行政研習中心皆聘請授課經驗豐富的教師前往授課，教師的教學方式即使是傳統教學法，只要沒有明顯給予學員明顯負面感受，往往絕大多數的學員都會偏向選擇「非常滿意或滿意」前兩個尺度，傳統教學法很難得到太低的評價。此外，教學問卷評價可能存有機構效應偏誤，由於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（施能傑，2012：29）。最後，學員對於課程的滿意程度關乎授課教師的個人特質。本實驗以同一個教師分別以個案教學與傳統教學法來上課，雖然可以避免因教師的不同而造成對實驗結果的干擾，但同時也可能因為該授課教師的授課風格屬於較為活潑生動類型，即使是採取單向的傳統教學的方式，仍能夠帶動課堂生動氛圍，因而影響學員的課程滿意度。

值得令人玩味的是，Walker（2009）曾在英國大學部所開設的公共政策課堂實施個案教學法，並調查學生的課程評價，調查結果顯示高達 95% 的學生對於個案教學給予正面肯定的評價，不論是在促進知識的瞭解、理論與實務的結合的正面評價都超過九成。原則上，大學部學生並沒有我國公務人員那種必須「尊師重道」行政倫理束縛，也無機構效應偏誤的干擾，但對個案教學法的課程評價上亦極為正面，在某種程度上似乎也反映了不同類型學習者的需求。就如同 Denhardt（2001：527）所觀察的現象，準備進入公部門職場的學生，在學校學習了諸多理論性知識後，對於實務個案的「眉眉角角」更感興趣；與此相對的，在職場打滾多年的學生，在熟悉實務環境後反而對理論背景展現更高的求知慾。國外文獻探討個案教學成效，探討個案教學運用到不同科目如公共政策（Walker, 2009）、經濟學（Becker & Watts, 1995）或會計學（Stewart & Dougherty, 1993）等學習效果，研究對象都是大學生，或許正因實務取向的個案對學生有較大的吸引力而影響其主觀評價，但對學生實施個案教學的學習成效是否可以跟實務工作者相互比較，在比較分析上應更為謹慎。

## 二、受試者在客觀層面的知識程度改變

為了在主觀評估上加上客觀的檢測，因此本研究設計更進一步以知識增加的程度來比較實驗組與對照組的差異。研究者的預期是，傳統教學法應有利於受測者的後測成績表現，因為傳統教學法比個案教學法更容易讓學員有系統地掌握到授課教師所欲傳授的課程重點。研究結果顯示，若單看描述性統計結果，傳統教學的對照組其知識增長的確比個案教學的實驗組較多，而且變異也較小。但是，如果將兩組在課程知識的增加量進行差異性檢定，卻發現二者的差異在統計上並不顯著，換言之，雖然描述統計顯示個案教學比傳統教學法為學員增進了較多的課程相關知識，

但二者之間的差異在統計上並不顯著，顯然傳統教學法為學員增進的知識並沒有比個案教學法差。

然而，在解讀本研究的實驗知識改變程度時，必須要考量以下幾點：

首先，本研究使用的前測後測知識題項為同一組題目，因此受測者在經過前測之後，可能會對於前測內容中的題項特別敏感，進而產生學習效果而干擾影響後測的結果。

其次，本研究所使用的知識題項，測驗內容偏向基礎性知識的選擇題，並無法全面反映出個案教學法所帶來的效益。Bloom (1956) 將認知能力 (cognitive) 由低至高區別出 6 項層次，最低階的認知能力為背誦記憶 (recall) 學習內容，而最高階的認知能力則涉及評價 (judge) 學習內容。個案教學法所強調的批判性思考、創意思考和問題解決是屬於高階的認知能力 (Rogers & Kirk, 2000: 61)。換言之，個案教學法所著眼的強化理論與實務結合、提高分析批判能力、激發創新解決方案等學習紅利，這些抽象的高階能力較難透過傳統的知識測驗題來展現。依 Kirkpatrick (1994) 所提出的訓練成效 4 階層評估—反應 (reaction)、學習 (learning)、行為 (behavior) 與結果 (results)，本研究評估反應層級 (學員的態度與評價) 及學習層級 (學員的知識增長)，而個案教學法所著眼的高階認知能力，則涉及行為層級 (學員回到工作崗位後改變行為以提升工作績效) 及結果層級 (具體工作績效的提升)。有鑑於此，張其祿 (2013) 建議個案教學法的學習結果評估應該有別於傳統教學法，可追蹤學習者在面對相關個案情境時的問題解決能力，學習者本身質性工作表現評估或是來自學習者上司或合作同仁的評估。不過此種追蹤評估需要更進一步與受訓學員的任職機關合作，為本研究所無法涵蓋之範疇。

最後，本研究範圍並未包含個案教學法所帶來的長期學習效果。據 Dale (1969) 學習金字塔理論，深度學習效益的時效性並不僅僅及於當下，有可能會擴及至學習後的數周。個案教學法有可能會比傳統教學法更能幫助學員在課程結束後對於課程內容印象更加深刻，不過是否確實存在長期學習效果仍待驗證，例如 Chu 等人 (2019) 曾使用準實驗設計來評估以討論為主的翻轉教室教學法 (flipped classroom) 是否比傳統教學法更能促進學生對護理知識的學習，實驗結果顯示雖然當下實驗組的後測知識測驗分數顯著高於控制組，但經過一個月後再進行測驗，即便實驗組的後測知識測驗分數仍高於控制組，然而並未達統計上的顯著性。本研究

評估的知識測驗分數僅有課程結束後的當下測驗，並未論及個案教學法可能存在的長期學習效果。

另外值得一提，結合前述實驗組對於個案教學的主觀評價及實際測量的知識改變程度，這邊有一點有趣的觀察。根據哈佛大學 Deslauriers、McCarty、Miller、Callaghan 與 Kestin (2019) 等人的研究，實際的學習成效 (actual learning) 與感覺到的學習成效 (feeling of learning) 可以是不一致的，其透過實驗研究指出，相較於傳統授課教學法 (或稱被動式教學法) 的學生，接受主動式學習教學法的學生，其認知自身的學習成效較低，然而其實際測驗成績卻是高於採用傳統教學法的學生。換言之，接受傳統教學法的學生容易「自我感覺良好」，但實際學習成效並不如接受主動式教學法的學生；接受主動式教學法的學生雖然自我感知學習成效較差，但其實際學習成效卻是較高的一群。對此一自身感知學習及實際學習成效的落差，Deslauriers 等人所提出的解釋是，由於主動式教學法對學生來說比較「燒腦」，需要耗費較多的認知心力 (cognitive effort)，並可能伴隨學習上的挫折，導致對於自身學習狀況的評估偏負面。對照本研究結果，三個梯次實驗組對個案教學的評價題項「相較於過去的授課方式，採用『個案教學』讓我對於老師講授的內容更能瞭解與吸收」，超過 9 成以上的學員選擇「非常同意」或「同意」，顯示學員自身感覺學習狀況不錯。然而，本研究顯示在統計上，實驗組的實際測驗分數並未較突出，代表實際學習成效與認知到的學習成效並非全然吻合。呼應 Deslauriers 等人所指出的認知心力觀點，一種可能解釋是該次個案教學所使用的個案情境與討論問題不夠「燒腦」，例如個案情境是學員平常會遭遇的熟悉情境，讓學員在個案討論中仍然可以維持一定的認知流暢度 (cognitive fluency)，使得自身學習狀況有高估傾向。此點觀察帶給研究者的啟發是，未來研究在進行測量學習成效時，受試者自我回報 (self-reported) 的學習成效，能否反映實際學習成效，研究者在研究設計時需進一步考量。

## 陸、結論與建議

隨著行為與實驗途徑的公共行政在國外逐漸興起風潮，循證的公共政策思維也日益受到重視。探討個案教學法的文獻汗牛充棟，但在探討個案教學法所帶來的效

益時，多數的研究都是描述性質（Kim et al., 2006）。此外，即便研究者欲探求個案教學法所帶來的學習成效，最常使用的是對參與者使用問卷調查法，讓參與者回報自身的主觀評價與感受，但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，卻是無法從問卷調查法當中得知。基此，本文的主要貢獻有三：

首先，在理論基礎上，不同以往我國相關研究多從商管領域或教育領域來探討個案教學，本文從公共管理者的視角出發，專門針對個案教學在公共行政領域的發展與運用，進行系統性的論述，透過爬梳國內外相關研究，不僅在學術上重新校正定位目前研究累積成果，並為實務界築構起一套瞭解個案教學運用在我國文官訓練潛能的基礎框架。

其次，在實證基礎上，相較過往研究多使用學員意見問卷調查資料，本文則是透過實驗設計，比較接受傳統教學與個案教學者對課程評價上之差異，以及在課程相關知識的累積上的差異，為個案教學法與傳統教學法孰優孰劣的爭辯當中，提供另外證據資料，作為循證公共政策的立基點。

第三，在研究累積上，鑒於實驗設計方法在公共行政研究日益受到重視，本文為該領域率先使用實驗設計來評估個案教學的先驅研究，除了介紹實驗途徑的公共行政內涵，並對本研究之實驗設計、實施步驟、研究限制以及可能改進建議多加闡述，不僅厚實我國公共管理學界目前較為缺乏的實驗方法文獻，也為未來相關研究者提供了研究基石，可在本研究基礎上進一步精進探索相關議題。尤其本研究之實證資料距今已有一段時日，未來若研究者能有機會再進行後續相關研究，將新資料與本研究資料作對照分析，相信不僅能強化循證基礎，也將能為未來實務精進帶來更多前進的動力。

本文認同 Simon（1946）所言，公共行政是一門「設計的科學」，在實施新政策或修改政策前，必須經過精心設計，累積相關佐證資料，才能在真實世界發揮預期功效。有關公部門人員訓練是否應引入個案教學法？個案教學法對於公部門人員的學習效果為何？這都是公共管理者實務上面臨的具體議題，國外個案教學風氣盛行固然引起我國討論公部門人員訓練引入個案教學法之討論，然而更重要的實施正當性則是建立在一項個案教學法能達到預期效益。能用來回答這個問題研究方法多元，但其中好設計的實驗研究，在驗證政策效果之因果關係上提供的證據特別強韌，這也是為何美國、英國及加拿大等國都已經成立行為與實驗有關的專責單位，

為諸多公共政策規劃與實施提供更多元的證據基礎。

本研究的結果，可以作為公部門個案教學成效評估機制的思考點。本研究結果顯示在基礎知識累積上，個案教學法與傳統教學法並無統計上的顯著差異。然而，個案教學法可能優於傳統教學法的批判思考、創新思考與決策分析的能力，卻是難以從選擇測驗題當中顯露出來。對照哈佛大學商學院的作法，除在課後立即實施的評量問卷外，亦有進行長期追蹤調查，了解學員回到工作場域中的情形（蕭乃沂，2018：47），可作為我國評估個案教學法成效之參考借鏡。未來相關研究若欲在本研究成果基礎上，進一步比較個案教學法與傳統教學法在批判思考、創新思考與決策分析上的差異，亦可考量發展不同的測驗題目，如耶魯大學普魯夫教學中心（Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2019）建議以多元方式評估學生學習成效，可將個案情境融入測驗，要求學生應用其所學知識。基此，結合個案的申論實例題或是情境模擬題來進行測量，應是未來研究可參考的方式。

基於本研究成果，也可思考公部門如何精進個案教學的要素設計。採用個案教學法背後更重要的考量是希望達到無法由傳統教學法達成的關鍵因素，包括強化理論與實務的連結、增加對實際情境的感受、激發學習動機與興趣、培養批判反省的思考、有助學習者主動建構知識、培養接納不同意見和觀點、培養問題解決及做決定的能力、增進學習者的語文表達能力、增進師生的關係與互動（張民杰，2001）。不同的個案教學要素設計，所需要的規畫準備不同，所達到學習成效與目的也不盡相同（呂育誠，2013）。例如，近來個案教學的教材設計開始融入多媒體素材，不同於以往紙本個案的形式，揉合影音、圖像與政策文件的電子個案(e-case)已經逐漸運用於公共事務教學當中，對於政策個案資訊、事件順序的動態性與真實情境的感受度都有一定程度的強化(Spicer & Husock, 2000)，但從紙本個案移轉到電子個案的過程，會需要更高程度的事前課程籌備以及教師教學準備才能達到預期效果(Kilonzo, Sandfort, & Liu, 2016)。故在精進個案教學方法的同時，政府訓練機構應先確認欲追求的主要目的為何，因為惟有掌握此關鍵因素，才能設計出適合於臺灣公部門的個案教學法，才能讓個案教學法在公共管理的改進上更具成效與貢獻。

## 參考文獻

- 王麗雲（1999）。個案教學法之理論與實施。**課程與教學季刊**，2（3），117-134。
- 丘昌泰（2009）。甚麼是公共管理個案教學方法？教案、教師、教法、學員角度的解析。**研習論壇**，98，34-47。
- 行政院人事行政總處公務人力發展學院（2018）。107 年度訓練成果總報告，2019 年 7 月 14 日，取自：<https://www.hrd.gov.tw/UpFile/DownloadFile/107%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%A8%93%E7%B7%B4%E6%88%90%E6%9E%9C%E7%B8%BD%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>。
- 呂育誠（2013）。公務人員訓練運用個案應有的認知與技巧。**T&D 飛訊**，170，2019 年 7 月 14 日，取自：<https://ws.csptc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNy9yZWxmaWxlLzEyMjIwLzIzMDYzLzQ1OGZhYzg3LWQ2NWUtNDkwNi05M2FkLTQ5ZDY2MzE4ZTI0Zi5wZGY%3d&n=MmE2ZTY0NjQyMTRlMzk1NmI0YjE0MwIxOTkNDkxOTcucGRm&icon=.pdf>。
- 呂育誠、陳欽春（2009）。個案教學執行與成果分析。98 年公部門管理個案教學與應用研討會（9 月 30 日），臺北。
- 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。
- 施能傑（2012）。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。**東吳政治學報**，30（4），1-49。
- 胡嘉智（2007）。在哈佛個案教學觀點下，發展、執行、評估大學部傳播管理課程：以世新大學「傳播產業概論」課程為例。**傳播管理學刊**，8（1），149-186。
- 張民杰（2001）。案例教學法之研究及其試用：以教育行政課程試用為例。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 張民杰（2012）。臺灣教育學術領域應用案例教學法的回顧與展望。**教育與多元文化研究**，7，1-36。
- 張其祿（2013）。析論個案教學法在政府部門教育訓練之應用。**T&D 飛訊**，170，2019 年 7 月 14 日，取自：<https://ws.csptc.gov.tw/Download.ashx?u=>

[LzAwMS9VcGxvYWQvNy9yZWxmaWxlLzEyMjIwLzIzMDY0L2FINTFmMmlzLWNjNWQtNDJiOC05OTFILTC5ZmZjMzY2Y2VjZi5wZGY%3d&n=NjM2YmUwNTUyNGQ5NGIzOGFkYjM1ZTJlNzRhOWRkOTMucGRm&icon=.pdf](https://ws.csptc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNy9yZWxmaWxlLzEyMjIwLzIzMDY0L2FINTFmMmlzLWNjNWQtNDJiOC05OTFILTC5ZmZjMzY2Y2VjZi5wZGY%3d&n=NjM2YmUwNTUyNGQ5NGIzOGFkYjM1ZTJlNzRhOWRkOTMucGRm&icon=.pdf)。

莊文忠（2018）。循證的政策制定與資料分析：挑戰與前瞻。文官制度季刊，10（2），1-20。

陳俊廷（2008）。個案教學之理論與推動實務。人事月刊，47（4），42-46。

陳敦源、呂佳瑩（2009）。循證公共行政下的文官調查：臺灣經驗的觀點、方法、與實務意義。公共行政學報，31，187-225。

陳敦源、吳祉芸、許耿銘（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。

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。

黃東益（2009）。薦任公務人員晉升簡任官等訓練試辦行政個案教學過程以及初步評估：98年度第2梯次學員課後問卷調查結果分析。T&D 飛訊，85，2019年7月14日，取自：<https://ws.csptc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNy9yZWxmaWxlLzEyMjIwLzIyMzQ5L2U2ZGQ5OGFhLTZlOWEtNDk0MGM3LTI0ZGE5NmQ3MDZmZi5wZGY%3d&n=NmEwYmZhZjliODMxNWQxYWFhYzlkNTI5OGM4YWEwZjIucGRm&icon=.pdf>。

黃東益、王憶萍（2010）。我國公務人員訓練實施個案教學的挑戰與回應。人事月刊，51（2），37-42。

臺灣公共事務個案聯盟（2019）。認識 EcoPACC，2019年7月14日，取自：<https://www.ecopacc.tw/%E8%AA%8D%E8%AD%98-ecopacc>。

蔡佳津（2018）。國家文官學院辦理問題導向學習（PBL）之教學成效評估：以薦升簡訓練危機管理課程為例。T&D 飛訊，249，2019年7月14日，取自：<https://ws.csptc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNy9yZWxmaWxlLzEyMjIwLzIzNTM3LzgxZDBiZjgwLWZlZjYtNGYyYS04NzU4LTBkNjZlNzI4YWI1Ni5wZGY%3d&n=NGQyM2RjNmY5MWZlMjU2NzVkMzNiZmYyNTgyZWZhOGYucGRm&icon=.pdf>。

魯俊孟（2013）。公部門應用個案教學法可能之績效與障礙分析。T&D 飛訊，





- Brock, J., & Alford, J. (2015). Interactive education in public administration (2): Strategies for teachers. *Teaching Public Administration*, 33(1), 6-21.
- Brooke, S. L. (2006). Using the case method to teach online classes: Promoting Socratic dialogue and critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 142-149.
- Carlson, J. A., & Schodt, D. W. (1995). Beyond the lecture: Case teaching and the learning of economic theory. *The Journal of Economic Education*, 26(1), 17-28.
- Chu, T.-L., Wang, J., Monrouxe, L., Sung, Y.-C., Kuo, C.-L., Ho, L.-H., & Lin, Y.-E. (2019). The effects of the flipped classroom in teaching evidence based nursing: A quasi-experimental study. *PloS One*, 14(1), 1-12.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Corey, E. R. (1998). *Writing cases and teaching notes*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York, NY: Dryden.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. (Vol. 116 No. 39). Retrieved September 24, 2019, from: <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>.
- Denhardt, R. B. (2001). The big questions of public administration education. *Public Administration Review*, 61(5), 526-534.
- Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest design and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- Doberstein, C. (2017). An emerging experimental approach to public administration research in Canada: New frontiers. *Canadian Public Administration*, 60(1), 135-139.
- Dunn, W. N. (2012). *Public policy analysis* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Feldman, M. S., & Khademian, A. (1999). The class as case: “Reinventing” the classroom. *Journal of Policy Analysis and Management*, 18(3), 482-502.
- Forman, J., & Rymer, J. (1999). The genre system of the Harvard case method. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(4), 373-400.
- Graham, P. T., & Cline, P. C. (2001). The case method: A basic teaching approach. *Theory into Practice*, 19(2), 112-116.

- Grimmelikhuijsen, S., Tummers, L., & Pandey, S. (2017). Promoting state-of-the-art methods in public management research. *International Public Management Journal*, 20(1), 7-13.
- Hammond, J. S. (1976). *Learning by the case method*. Boston, MA: Harvard Business School.
- James, O., Jilke, S. R., & Van Ryzin, G. G. (2017a). Behavioural and experimental public administration: Emerging contributions and new directions. *Public Administration*, 95(4), 865-873.
- James, O., Jilke, S. R., & Van Ryzin, G. G. (2017b). *Experiments in public management research: Challenges and contributions*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Jennings, D. (1996). Strategic management and the case method. *Journal of Management Development*, 15(9), 4-12.
- Kilonzo, S. M., Sandfort, J. R., & Liu, H. K. (2016). Using multimedia learning objects in public affairs classrooms: Global experiences with Hubert Project e-cases and e-studies. *Journal of Public Affairs Education*, 22(3), 345-362.
- Kim, S., Phillips, W. R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., & Keary, J. (2006). A conceptual framework for developing teaching cases: A review and synthesis of the literature across disciplines. *Medical Education*, 40(9), 867-876.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Luton, L. S. (2007). Deconstructing public administration empiricism. *Administration & Society*, 39(4), 527-544.
- Luton, L. S. (2008). Beyond empiricists versus postmodernists. *Administration & Society*, 40(2), 211-219.
- Lynn, L. E., Jr., Heinrich, C. J., & Hill, C. J. (2008). The empiricist goose has not been cooked! *Administration & Society*, 40(1), 104-109.
- Maynard, A. (2007). Translating evidence into practice: Why is it so difficult? *Public Money & Management*, 27(4), 251-256.
- Meier, K. J., & O'Toole, L. J., Jr. (2007). Deconstructing Larry Luton: Or what time is the next train to reality junction? *Administration & Society*, 39(6), 786-796.
- Meier, K. J., & O'Toole, L. J., Jr. (2009). The proverbs of new public management: Lessons from an evidence-based research agenda. *The American Review of Public*

- Administration*, 39(1), 4-22.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2<sup>nd</sup> Ed.) (722-744). New York, NY: Macmillan.
- Morse, R. S., & Stephens, J. B. (2012). Teaching collaborative governance: Phases, competencies, and case-based learning. *Journal of Public Affairs Education*, 18(3), 565-584.
- Mudida, R., & Rubaii, N. (2017). Providing context and inspiring hope: Using the case method to teach public policy in developing countries. *Journal of Public Affairs Education*, 23(2), 691-712.
- Perry, J. L. (2012). How can we improve our science to generate more usable knowledge for public professionals? *Public Administration Review*, 72(4), 479-482.
- Rivenbark, W. C. (2007). Using cases to teach financial management skills in MPA programs. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 451-459.
- Robyn, D. (1998). Teaching public management: The case for (and against) cases. *International Journal of Public Administration*, 21(6-8), 1141-1146.
- Rogers, M., & Kirk, D. J. (2000). Teaching teachers to teach cases: It's not what you know, it's what you ask. *Marketing Education Review*, 10(2), 59-67.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Simon, H. A. (1946). The proverbs of administration. *Public Administration Review*, 6(1), 53-67.
- Snell, Y., & Steinert, L. S. (1999). Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher*, 21(1), 37-42.
- Spicer, D. E., & Husock, H. (2000). New media for an old method: Producing and using hypermedia case studies at the Kennedy School of Government. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(3), 473-481.
- Stewart, J. P., & Dougherty, T. W. (1993). Using case studies in teaching accounting: A quasi-experimental study. *Accounting Education*, 2(1), 1-10.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Walker, C. (2009). Teaching policy theory and its application to practice using long structured case studies: An approach that deeply engages undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 214-225.
- Walsh, R. W. (2006). *Exploring the case study method as a tool for teaching public administration in a cross-national context: Pedagogy in theory and practice*. Paper presented at the European Group of Public Administration Conference, (September), Milan, Italy.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wildavsky, A. (1973). If planning is everything, maybe it's nothing. *Policy Sciences*, 4, 127-153.
- Winston, K. (2000). Teaching ethics by the case method. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 153-160.
- Yale Poorvu Center for Teaching and Learning (2019). Case-based learning. Retrieved July 14, 2019, from: <https://poorvucenter.yale.edu/faculty-resources/strategies-teaching/case-based-learning>.
- Ye, L. (2004). The MPA curriculum development in China: Learning from American theories and practices. *Chinese Public Administration Review*, 2(3/4), 46-53.

## 附錄一 前測問卷<sup>5</sup>

各位地方主管領導力卓越研習班的學員您好：

這是一份學術性問卷，希望能經由您的寶貴意見讓我們瞭解修課的成效，提供日後我國公務人力培訓課程的參考。問卷編號為對照前後測之用，您的填答僅作為學術研究之用，個人相關基本資料絕對不會公開及外洩，敬請您安心填答。再次感謝您的參與及協助。

敬祝健康快樂，萬事如意！

陳敦源 政治大學公共行政學系教授  
史美強 東海大學行政暨政策學系教授  
李翠萍 中正大學政治學系教授

敬上

◎接下來，我們想請教您對課程的事前準備程度以及參與動機

B1. 報名之前，您是否已瞭解本班的研習目標？

- (1) 非常瞭解  (2) 瞭解  (3) 普通  (4) 不瞭解  
 (5) 非常不瞭解

B2. 修習本課程之前，您是否已瞭解衝突管理的概念？

- (1) 非常瞭解  (2) 瞭解  (3) 普通  (4) 不瞭解  
 (5) 非常不瞭解

B3. 參加「地方主管領導力卓越研習班」的動機是可以提昇工作績效

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

B4. 參加「地方主管領導力卓越研習班」的動機是可以拓展職場的人際網路

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

<sup>5</sup> 本實驗共有兩個不同課程主題，分別為「衝突之預防與管理」以及「策略規劃與執行」，問卷第一部分的知識測量題目不同，茲羅列於附錄三。

B5. 參加「地方主管領導力卓越研習班」的動機是我想日後升遷應該會比較快

- (1) 非常同意     (2) 同意     (3) 普通     (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

B6. 參加「地方主管領導力卓越研習班」的動機是證明我是值得長官栽培的

- (1) 非常同意     (2) 同意     (3) 普通     (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

◎個人基本資料

G1. 您目前所負責的主要工作業務，其性質比較屬於下列三類中的哪一項（請先從表一中選出一個類別，再從該類別中選出一項勾選）

表一 業務類別

(A) 公權力管制類	(B) 公共服務類	(C) 政府或個別機關內部類
<input type="checkbox"/> (1) 稅務 <input type="checkbox"/> (2) 社會保險與津貼核發 <input type="checkbox"/> (3) 檢查法務 <input type="checkbox"/> (4) 地政 <input type="checkbox"/> (5) 戶政 <input type="checkbox"/> (6) 證照發放 <input type="checkbox"/> (7) 金融保險 <input type="checkbox"/> (8) 檢查、稽查、檢驗 <input type="checkbox"/> (9) 治安執法、調查、消防 <input type="checkbox"/> (10) 其他 請說明：_____	<input type="checkbox"/> (11) 社會福利或榮民機構 <input type="checkbox"/> (12) 醫護院所 <input type="checkbox"/> (13) 民眾職業訓練 <input type="checkbox"/> (14) 教育與社教設施、活動 <input type="checkbox"/> (15) 文化設施、活動 <input type="checkbox"/> (16) 一般民間、產業輔導性 <input type="checkbox"/> (17) 觀光和公園設施、活動 <input type="checkbox"/> (18) 工程、交通設施與維護性 <input type="checkbox"/> (19) 其他一般性民眾服務 <input type="checkbox"/> (20) 其他 請說明：_____	<input type="checkbox"/> (21) 各項幕僚輔助性 （例如：秘書、公關、法制、政風等） <input type="checkbox"/> (22) 研究性 <input type="checkbox"/> (23) 法規制度研議與解釋 <input type="checkbox"/> (20) 其他 請說明：_____

G2. 請問您的職務是屬於

- (1) 主管人員（含機關首長、副首長）     (2) 非主管人員

G3. 請問您的現職官等是？（例如「薦任七職等」）

\_\_\_\_\_任\_\_\_\_\_職等

G4. 請問您在現在的職位總共服務多久？

\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月

G5. 請問您在公部門服務的總年資是？

\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月

G6. 請問您的性別是？

(1) 男性  (2) 女性

G7. 請問您的出生年、月？

19\_\_\_\_\_年（請填入西元年份後兩碼）\_\_\_\_\_月

G8. 本題關於「教育程度」之選項請參照下表二填入號碼：

8-01 您本人的最高教育程度？\_\_\_\_\_

8-02 您父親的最高教育程度？\_\_\_\_\_

8-03 您母親的最高教育程度？\_\_\_\_\_

表二 教育程度

(01) 無	(02) 自修/識字	(03) 小學	(04) 國(初)中
(05) 初職	(06) 高中普通科	(07) 高中職業科	(08) 高職
(09) 士官學校	(10) 五專	(11) 二專	(12) 三專
(13) 軍警專修班	(14) 軍警專科班(警員班)	(15) 空中行專	(16) 空中大學
(17) 軍警官學校	(18) 技術學院、科大	(19) 大學	(20) 碩士
(21) 博士	(22) 其他(請直接填入答案欄中)		

G9. 請問您父親的籍貫？

- (1) 台灣閩南人  
 (2) 台灣客家人  
 (3) 台灣原住民  
 (4) 大陸各省市  
 (5) 其他，請說明\_\_\_\_\_

G10. 請問您母親的籍貫？

- (1) 台灣閩南人  
 (2) 台灣客家人  
 (3) 台灣原住民



(4) 大陸各省市

(5) 其他，請說明\_\_\_\_\_

作答到此結束，提醒您檢查一下是否有漏答，再次感謝您的幫忙！

## 附錄二 後測問卷

各位地方主管領導力卓越研習班的學員您好：

這是一份學術性問卷，希望能經由您的寶貴意見讓我們瞭解修課的成效，提供日後我國公務人力培訓課程的參考。問卷編號為對照前後測之用，您的填答僅作為學術研究之用，個人相關基本資料絕對不會公開及外洩，敬請您安心填答。再次感謝您的參與及協助。

敬祝健康快樂，萬事如意！

陳敦源 政治大學公共行政學系教授  
史美強 東海大學行政暨政策學系教授  
李翠萍 中正大學政治學系教授

敬上

◎接下來，我們想請教您上完課的感想

B1. 本課程的授課教師對課程內容的準備程度

- (1) 準備非常充分  (2) 準備充分  (3) 普通  (4) 準備不充分  
 (5) 準備非常不充分

B2. 本課程的授課教師對教學的用心程度

- (1) 非常用心  (2) 用心  (3) 普通  (4) 不用心  
 (5) 非常不用心

B3. 本課程的授課教師上課使用的教材內容完整

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

B4. 本課程的授課教師會結合課程內容與工作上的實務

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

◎再來，我們想請教您一些有關課程進行過程中的問題

C1. 教師在理論的說明上清楚易懂

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

C2. 教師會設法引發學生的學習動機

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

C3. 教師對學生課堂上的發言內容有適當的回饋

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

C4. 上課中教師會有效的引導、鼓勵同學提出問題

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

C5. 教師的表達能力好、容易瞭解

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

◎我們也想瞭解您對課程整體的看法

D1. 我對這門課授課教師的教學方式

- (1) 非常滿意  (2) 滿意  (3) 普通  (4) 不滿意  
 (5) 非常不滿意

D2. 我認為課程主題與授課方式的契合程度

- (1) 非常契合  (2) 契合  (3) 普通  (4) 不契合  
 (5) 非常不契合

D3. 上完這門課，我對課程主題有更為深刻的認識

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

D4. 認為課程內容有助於應用到我的工作上

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

D5. 相較於過去的授課方式，採用「個案教學」讓我更能結合理論與實務

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

D6. 相較於過去的授課方式，採用「個案教學」讓我對於老師講授的內容更能瞭解與吸收

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

D7. 相較於過去的授課方式，採用「個案教學」讓我更有學習興趣

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

◎順便也請您給我們一些您對公務人力訓練的看法

E1. 您認為公務人力訓練對公務員的重要程度如何？

- (1) 非常重要  (2) 重要  (3) 普通  (4) 不重要  
 (5) 非常不重要

E2. 您覺得現有的公務人力訓練制度是否能滿足公務員在工作上的需求？

- (1) 非常能滿足  (2) 能滿足  (3) 普通  (4) 不太能滿足  
 (5) 非常不能滿足

◎最後，請您幫我們一個忙

F1. 請問您是否會主動查詢有關公務人力訓練的開課資訊？

- (1) 一定會  (2) 經常  (3) 偶爾  (4) 很少  
 (5) 從來不會

F2. 只要有我感興趣的課程，我就會主動報名上課。

- (1) 非常同意  (2) 同意  (3) 普通  (4) 不同意  
 (5) 非常不同意

F3. 我對於公務人力訓練體系所提供的課程

- (1) 非常滿意  (2) 滿意  (3) 普通  (4) 不滿意  
 (5) 非常不滿意

◎個人基本資料

G1. 請問您的出生年、月？

19\_\_\_\_年（請填入西元年份後兩碼）\_\_\_\_月

G2. 請問您的公部門服務總年資是？

\_\_\_\_年\_\_\_\_月

G3. 請問您的性別是？

(1) 男性  (2) 女性

作答到此結束，提醒您檢查一下是否有漏答，再次感謝您的幫忙！

### 附錄三 前後測問卷知識測量題項<sup>6</sup>

課程主題 題目	衝突之預防與管理	策略規劃與執行
1	<p>下列有關衝突的意義何者<b>正確</b>？</p> <p>(1) 某甲對某乙行為之影響力，促使其行使某些行為</p> <p>(2) 個人與組織之間的動態平衡狀態</p> <p>(3) 兩個或以上相關聯的主體，因互動行為所導致不和諧的狀態</p> <p>(4) 一種因為行動或情況對個人生理或心理思考與本能的要求</p> <p>(5) 現實與期待的負面差距</p>	<p>有關策略的敘述 以下何者<b>正確</b>？</p> <p>(1) 源自拉丁文，意指用以贏得某場戰役的戰術</p> <p>(2) 孟德斯鳩將策略的意涵擴大到政治領域</p> <p>(3) 策略觀點，就是考量組織所處的外在環境，強調明確闡明目標與目的</p> <p>(4) 是一種因為行動或情況對個人生理或心理思考與本能的要求</p> <p>(5) 企業界的組織發展策略強調個人與組織之間的動態平衡狀態</p>
2	<p>下列何者屬於「真正的衝突」？</p> <p>(1) 價值</p> <p>(2) 以偏概全</p> <p>(3) 錯誤的資訊</p> <p>(4) 溝通不良</p> <p>(5) 缺乏資訊</p>	<p>策略的層次<b>不包含</b>何者？</p> <p>(1) 總體策略</p> <p>(2) 部門策略</p> <p>(3) 功能策略</p> <p>(4) 跨部策略</p> <p>(5) 以上皆為<b>正確</b>的策略層次</p>
3	<p>當衝突雙方有足夠的信任並願意分享資訊時應採用何種策略？</p> <p>(1) 競爭</p> <p>(2) 合作</p> <p>(3) 妥協</p> <p>(4) 迴避</p> <p>(5) 迎合或讓步</p>	<p>策略管理的三階段<b>不包含</b>何者？</p> <p>(1) 策略規劃</p> <p>(2) 策略控制</p> <p>(3) 策略溝通</p> <p>(4) 策略追蹤</p> <p>(5) 策略執行</p>

<sup>6</sup> 標準答案以斜體表示。

課程主題 題目	衝突之預防與管理	策略規劃與執行
4	<p>下列何者是造成衝突的原因？</p> <p>(1) 資源有限分配不均，分配被視為不公平</p> <p>(2) 價值觀念不同</p> <p>(3) 各人間的差異</p> <p>(4) 對他人或群體的誤察</p> <p>(5) 以上皆是</p>	<p>有關策略管理和策略規劃的比較，以下敘述<b>何者為非</b>？</p> <p>(1) 策略規劃強調「做出最適度的策略決定」</p> <p>(2) 策略管理則是強調「產生策略上的結果」</p> <p>(3) 策略規劃並不涉及策略的執行與評估</p> <p>(4) 以上敘述皆正確</p>
5	<p>下列敘述何者<b>不屬於</b>公共衝突的特性？</p> <p>(1) 利害關係人眾多且關係複雜</p> <p>(2) 沒有標準化的衝突處理步驟</p> <p>(3) 問題複雜且影響層面廣</p> <p>(4) 決策過程中成員傾向讓自己的觀點與團體一致</p> <p>(5) 以上皆是公共衝突的特性</p>	<p>策略規劃的特性<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 策略規劃是未來取向的</p> <p>(2) 策略規劃是客觀分析的過程</p> <p>(3) 策略規劃應用系統途徑來尋找、了解和使用知識</p> <p>(4) 策略規劃是批判與重建組織任務與目標的過程</p> <p>(5) 策略規劃必須得到組織內部全面性的支持</p>
6	<p>人際性的衝突管理途徑<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 自行溝通或說服</p> <p>(2) 中立的第三方諮詢仲裁</p> <p>(3) 藉由權位壓制</p> <p>(4) 雙方協議</p> <p>(5) 以上都是人際性的衝突管理途徑</p>	<p>策略規劃的程序<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 瞭解過去歷史及問題的嚴重程度</p> <p>(2) 分析組織外部競爭環境</p> <p>(3) 分析組織內部制度、結構和資源</p> <p>(4) 型塑組織願景和界定組織使命</p> <p>(5) 依據內外部環境分析結果，研擬組織策略目標</p>
7	<p>管理學者 Robbins 提出的衝突形成階段順序為何？</p> <p>(1) 認知及個人化→潛在反對→行</p>	<p>策略規劃的正面效益<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 提供策略性的發展方向</p>

課程主題 題目	衝突之預防與管理	策略規劃與執行
	<p>為→行為結果</p> <p>(2) 行為→行為結果→認知及個人化→潛在反對</p> <p>(3) 潛在反對行為→認知及個人化→行為結果</p> <p>(4) 潛在反對→認知及個人化→行為→行為結果</p> <p>(5) 以上皆非</p>	<p>(2) 資訊透明化</p> <p>(3) 設定卓越標準</p> <p>(4) 指導資源優先順序</p> <p>(5) 對抗環境的不確定性與變遷性</p>
8	<p>組織內部溝通的層次<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 下行溝通</p> <p>(2) 跨部溝通</p> <p>(3) 上行溝通</p> <p>(4) 非正式溝通</p> <p>(5) 水平溝通</p>	<p>策略規劃實施的配合條件<b>不包括</b>以下何者？</p> <p>(1) 必須建立一致性的量化指標</p> <p>(2) 機關首長的支持</p> <p>(3) 有利策略規劃的組織文化塑造</p> <p>(4) 組織成員的支持與配合</p> <p>(5) 以上皆為策略規劃實施的配合條件</p>
9	<p>下列對衝突管理的敘述何者正確？</p> <p>(1) 行為觀點學派鼓勵衝突的產生</p> <p>(2) 互動觀點學派認為衝突是自然現象</p> <p>(3) 組織內部適度的衝突可以提早暴露問題</p> <p>(4) 衝突的最佳處理方式是防衛自己壓制他人</p> <p>(5) 事前衝突預防面包括理性協商談判</p>	<p>有關 SWOT 分析的敘述何者<b>不正確</b>？</p> <p>(1) S 表示「優勢」，是組織目前執行良好，或是可以運用的資源</p> <p>(2) 這些優勢都是與其他類似機關組織相互比較所產生的競爭性優勢</p> <p>(3) 劣勢條件的來源與優勢條件並不相同</p> <p>(4) 由於環境的動態，這些因素彼此會相互變動</p> <p>(5) WO 策略為克服弱勢、爭取機會</p>



課程主題 題目	衝突之預防與管理	策略規劃與執行
10	<p>衝突管理在問題界定階段的重點為？</p> <p>(1) 將焦點釐清並定義問題或議題</p> <p>(2) 界定所有直接或間接參與在事件中個體或團體</p> <p>(3) 瞭解過去歷史及問題的嚴重程度</p> <p>(4) 釐清涉事主體的動機、權力與組織架構</p> <p>(5) 擬定問題解決與管理對策</p>	<p>麥可波特所提出的五力分析<b>不包括</b>下列何者？</p> <p>(1) 現有競爭者的競爭力</p> <p>(2) 替代產品的替代威脅力</p> <p>(3) 潛在進入者的進入威脅力</p> <p>(4) 購買者蒐集資訊的能力</p> <p>(5) 供應商的議價能力</p>

# Is Case Method the Future of Public Management Professional Training? Evidence-based Arguments from an Experimental Design

Don-Yun Chen<sup>\*</sup>, Hung-Yi Hsu<sup>\*\*</sup>, Mei-Chiang Shih<sup>\*\*\*</sup>,  
Tsuey-Ping Lee<sup>\*\*\*\*</sup>, Shiu-Ting Chen<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Abstract

Since 2000, the civil service training in Taiwan has entered into an era of case-based learning method. Leaders of training facilities have been trying to change their teaching method from traditional lecturing into case-based learning. The case-based learning has become the “pedagogical hope” of civil service training in Taiwan. However, based on the idea of “evidence-based public policy,” the key practical question should be “whether the case-based learning is more effective than the traditional lecturing?” In this paper, the authors utilize experimental design to evaluate a training course offered

---

\* Professor, Department of Public Administration, National Chengchi University, e-mail: donc@nccu.edu.tw.

\*\* Correspondent, Master, Department of Political Science, National Taiwan University, e-mail: hungyihsu0@gmail.com.

\*\*\* Professor, Department of Public Management and Policy, Tunghai University, e-mail: mcshih@thu.edu.tw.

\*\*\*\* Professor, Department of Political Science, National Chung Cheng University, e-mail: tping@thu.edu.tw.

\*\*\*\*\* Master, Department of Public Administration, National Chengchi University, e-mail: 96256008@nccu.edu.tw.

by the RCSD, C. P. A. in 2009. In this design, registered civil servants were randomly assigned to “treatment” or “control” groups. Different teaching methods were administrated in different groups. The result shows that there is no significant statistical difference of course evaluation between the two groups. Also, there is no statistical difference of “knowledge acquiring” in both methods. This paper suggests in terms of knowledge acquiring, the performance of the case method is not inferior to traditional teaching. Other issues were also discussed in this paper.

**Keywords:** civil service training, case method, experimental design, evidence-based public policy, public management

