

# 「案例教學策略」對商職民商法課程 學習成效之影響

陳國蕙

國立嘉義大學國民教育研究所研究生

洪志成

國立中正大學師資培育中心副教授

## 摘 要

案例教學經常使用於大學以上層級的專業領域，極少用於高中階段，尤其是學力相對弱勢的高職階段，所以，本研究嘗試於商職「民商法」課程實施「案例教學」策略，探討對學生在「學習互動」、「學習策略」與「學習成就」上的學習成效。本研究採取不等組前測－後測準實驗設計以及問卷測量。研究對象是商職商業經營科二年級二組學生共 86 人；研究程序是將實驗教學分二階段進行（「合作解案例題」→「合作擬案例題」），並實施測量，最後將量化資料進行統計分析。結果顯示如下：

- 一、「合作解案例題」與「合作擬案例題」二種教學策略都有助於「學習互動」與「學習策略」之提升，而「合作擬案例題」教學策略成效較優。
- 二、在學習成就方面，「合作擬案例題」可以提升「學習成就」，而「合作解案例題」則否。

**關鍵詞：**案例教學、擬題、合作學習、法律課程

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

#### (一) 商職「民商法」課程教學之困境

中學階段屬於 Kohlberg (1984) 道德發展三層次六階段中的「道德循規期」(conventional level)，也是法律精神與素養培育的黃金時期，所以法律教育是中學階段重要的一環，但是其教學情境卻受到若干質疑，研究者在多年的商職法律課程教學中實際感受到學生學習參與程度很低，而且藉由多次非正式問卷調查，亦發現大多數學生認為「法律課程」就是「呆板之條文」，「上課」就是「枯燥」。沈銀和 (1991) 指出高中職法律常識教學常迷失於「法律篇目或條文」的教學陷阱之中，無法觸及生活經驗。其他學者如黃榮村 (1997) 也提出類似之擔憂：在升學壓力之下、聯考不考，加上純粹講述枯燥條文，難以啟發學習動機與興趣。

布魯納 Bruner (1960) 主張教學時的教材知識本身應能吸引學生，而且要以有效之方式呈現，學生才會開始進行探究與思考。而許多研究也顯示影響學生學習態度之原因除了學習者內在因素，例如學生自己之特質、能力外，更包括外在因素，例如教材、教學 (郭惠茹, 2002) 與環境 (謝銀旺, 2002) 等。而一般來說，高職學生學力比一般高中生相對弱勢，是否能透過改善教學方式來協助其學習效果是本研究的第一個動機。

另外，現代建構主義強調知識並非真理，學習應是學習者主動建構而成，而不是被動的接受 (Von Glasersfeld, 1995)，更應該是人與人之間共同合作的建構 (Vygotsky, 1978)。李健生 (2004) 研究指出：同儕互動與師生互動都能影響學生之學習成就，所以，教師應營造一個有助於學習的互動式環境。但法律課程非升學考科，在「升學引導教學」之大環境下，教師能否提供學生一個高學習互動的學習情境，吸引學生願意發揮主動、適應與發展的建構主義三原則 (詹志禹, 1996)，進行有意義之學習，是本研究第二個研究動機。

#### (二) 商職「民商法」課程教學策略之反思

Johnson & Johnson (1987) 提出小組合作學習是將學生異質分組，注重合作與互動技巧。其理念在於鼓勵學生之間彼此幫助，促進個人績效，以達成團體目標。而合作學習之所以會有助於學習成效，依許崇憲 (2002) 研究，是因為合作學習在團體互動過程中，對概念意義的理解有所衝突，以及成員間要求彼此對概念意義進行解釋會

影響個人反思活動的進行。另外亦有多數研究證實合作學習對學習成效之正面影響(曾逸鳴, 2004; 鍾鳳香, 2004)。因此教師應思考如何建構合作反省之教學以建構知識, 值得深思。

案例教學 (case-based instruction) 是以生活實際案例為教材, 能讓教材與學習者之生活經驗相結合, 使學習活潑化, 促使學生做高層次、批判式思考, 也能使學生為未來生活作準備 (Savery, 2006), 因此具有實用性、可以激發學習動機、增進師生互動等 (高薰芳、蔡宜君, 2001)。案例教學往往被用在改善大學層級的專業教育 (如醫學、法律及管理學門) (王麗雲, 1999; 張民杰, 2000), 近年擴展至師資培育 (洪志成、王麗雲, 2000; 吳青樺、高薰芳, 2002; 林子雯, 2003; 陳憶芬, 2004), 但是否適用於非專業層級、年齡層較低與生活經驗較單純的高職教育, 而且是否能扭轉現存的缺失, 則有待探究, 也是本研究第三個研究動機。

案例教學相關研究固然一向重視團體討論、解決問題, 但學生多屬被動接受案例, 很少主動邀請學生, 模擬相關情境, 這種類似「擬題」(problem posing) 的教學策略, 是否有效, 有待探討。此一策略假定學生透過擬題主動參與學習, 有助於深化對涉及的問題情境的理解, 進一步讓學科理論與實務真確地(authentically)連結。研究指出「擬題」對學生之學習是正面影響的, 其功能計有: A、創造力: (陳美芳, 1995); B、解題能力: Silver (1993)、徐文鈺 (1996) 及謝佩真 (2003); C、學科能力: Borba (1994) 及洪琮琪、于富雲與程炳林 (2005); D、學習興趣、動機: 陳錦芬與曾泓璋 (2006) 等。但國內外有關「擬題」之研究, 多以數理為主 (梁淑坤, 1999), 很少涉及法律課程領域, 而縱使涉及商職法律課程之案例教學研究 (金志強, 2002), 亦未有擬題之設計, 而且 Brown & Walter (1983, 2005) 認為「給學生一個問題或故事, 學習效果就會比較好。」是有爭議性的。所以本研究企圖探討以案例情境進行教學之成效。

另外, 本研究之「案例」是實例問題, 屬於一種「問題導向式」(Problem-based Learning) 之具體策略, 而這種「問題導向式」的成效雖已因其以學生為中心、整合理論與實務等優點而風行逾 30 年, 實施於各領域及各階段, 並有其一定之成效 (盧秀婷, 2003; Polanco, Calderon & Delgado, 2004); 但是仍有不同之意見, 如 Sanson-Fisher & Lynagh (2005)、Newman (2003) 就指出現有證據並不能充分支持它會優於傳統教學; 而且一般研究都只各自就「解題」或「擬題」單獨研究, 若將二者進行比較, 是否效果有所不同? 故本研究除探討此一融入「問題導向」精神的教學策略—「解案例題」與「擬案例題」是否優於傳統教學外, 也企圖了解二者成效是否

有異。

綜上所述，本研究乃設計一個具有問題導向精神而包含「合作解案例題」與「合作擬案例題」策略，實施於民商法課程教學，並檢視其成效。

### （三）商職「民商法」課程學習成效之指標

教學重成效，本研究亦擬探討學習成效。首先，在合作、案例解題及擬題之情境中，學習者之討論與互動是不可或缺的。師生間互動與學習者之間的同儕互動是教學品質的反應（謝宜宸、柯明發，2003；Garrison, 1993）。Vygotsky（1978）極力提倡師生間的對話，一方面幫助老師傳遞知識，一方面幫助學生檢視自我概念的理解、重組、轉換，可提升學習效率、培養思考能力。游自達（1999）指出師生在複雜而多元的合作互動下協同學習、透過理性對話，知識得以不斷更新。所以，本研究首先以「學習互動」為學習成效指標之一。

其次，學習者所使用有助於知識的獲得、統整、保留與回憶的任何行為或思考活動，如複誦（rehearsal）、摘要（summary）、精緻化（elaboration）與綱要（outline）等學習策略與學習成就有正相關（Weinstein, 1982、1988），更是預測學習成就的最佳指標（Brown, 1987）。研究也顯示學習策略主要受目標取向（林啟超、謝智玲，2001）、性別與年齡（郭郁智，1999；向天屏，2000；汪慧瑜，2003）、類科（洪寶蓮，1992）等主要因素影響。本研究則思考「若採用不同的教學策略是否也能影響學生使其調整學習策略？」故將「學習策略」列為第二個學習成效指標。

最後，因為學生一向重視評量分數，故將其列為第三項學習成效指標。基於以上，本研究所欲探討的成效指標為「學習互動」、「學習策略」及「學習成就測驗」三項。

## 二、研究目的

依據上述之背景與動機，本研究擬在商職民商法課程中實施一「案例教學」的策略，並探討其對學生在「學習互動」、「學習策略」及「學習成就測驗」上的影響。

## 貳、文獻探討

本研究是採具「問題導向」精神之案例教學策略—「合作解題」與「合作擬題」，此一策略是藉由一模擬之案例情境，使學生真實貼近問題，經由討論、解題、擬題，

產生自我之認知與建構，兼具「建構主義」及「情境學習」之精神，故以下分別就「建構主義」(constructivism)及「情境學習」(situated learning)論述之。

## 一、建構主義

### (一) 建構主義的基本原則

建構主義在八〇年代逐漸影響美國教育，其興起主要原因是對實證主義主張科學實驗方法為知識唯一驗證標準的反動(郭重吉, 1996)。主要在澄清「如何獲得知識？」它認為知識起於學習者的主動建構而非被動接收。但在建構過程之取向中，有著重於「外在層面」之「社會建構主義」，及將焦點置於「內在層面」的「根本建構主義」(radical constructivism)。前者以Vygotsky為代表，其論點是「社會互動」介入人類認知的發展與學習，它認為人在低層次之心智功能其他動物一樣，但在高層次的認知功能則是受到社會文化、言語之影響。後者以Ernst Von Glaserfeld為代表，他指出建構主義是墊基在下列兩個主要原理之上(Von Glasersfeld, 1995)：

1. 知識並非被動地接受，而是由具有認知能力的個體主動建造(built up)出來的。
2. 認知的功能是具有適應性的(adaptive)，其過程是要把我們的「經驗世界」(experiential world)加以組織(organize)，而不是去發現客觀存在的本體(objective ontological reality)，因此建構主義不是「認識論」(epistemology)，而是「往認識之通路」(an approach to knowing)。

Von Glaserfeld (1984, 1990) 雖然認為外在世界不存在著客觀不變的知識，但並不表示外在環境與知識建構無關，因為個體可能會因外在環境而引發認知上疑惑，進而主動調整(accommodation)，才能適應外在環境，因此，外在環境能促使個體調適或限制知識建構之方向。而外在環境中，人際互動是最大的力量，Von Glaserfeld (1995) 指出，老師之教學雖不能決定學生建構知識之結果，但卻可以引導學生建構知識之方向。至於人際互動是如何影響建構知識，決定權仍在個體。

由上述看來，我們無法將觀念與思想灌輸至學生腦海之中，他們必須自己建構出對他們自己有意義之知識，所以，教師的教學亦會因學生不同的知識背景、生活經驗，而致每個學生的所學各有不同。若這些不同，只是「量」的差異，問題尚小，若是「質」的差異，亦即會形成學習者不同的理解，則會導致學習發展的差異。另外，學生與外在環境(如老師、同儕、教材)之互動情形，亦會影響知識建構之歷程與結果。所以老師應營造一有利於學生形成認知建構之外在環境，並引導學生作有意義的主動建構。

## (二) 建構主義於教學上之實踐

近年來，教學活動重視的是學生自我導向的學習 (self-directed learning)，為了因應學習者主動建構的學習觀，教師要在教學的互動歷程，讓學習者有主動參與建構知識的機會，使學習與原有的經驗、知識結構產生聯結，讓學習具意義性。而建構教學是一種理念，沒有固定的、標準的模式，只要能符合建構教學的理念與精神，並達成課程與教學目標的教學方式，都是可以應用的。依據林文生與鄔瑞香 (1999) 提出的建構教學可行的步驟與流程有以下幾點：

1. 佈題：教師的首要工作就是啟發學生學習的動機，即針對學生生活上解決問題的需要感提出待答問題。
2. 合作解題：教師可將講臺與黑板留給學生做為討論的舞臺及解題過程的記錄板，甚至容忍學生互動時的吵雜。因為「當討論聲音響起時，也就是學生學習活動的開始。」
3. 交互質疑辯證並取得共識：當學生完成討論之後，教師可以要求學生發表，發表的人必須將他的解題歷程釐清整理一次，同時他的概念也就獲得自我「辨證」，因為發表人的觀念如果有問題，自己可以馬上發現並加以修正。而聽的人對發表人的意見進行「質疑」，直到全班取得共識為止。

雖然建構主義強調學生主動建構知識，但教師的重要性並不會因此式微，教師立於主導地位，提供完整的學習架構，讓學生主動參與，強調學生與學生、學生與情境、學生與教師的互動關係，使學生在原有的經驗基礎來進行新的學習，並透過同化與調適來達到真正的學習。

## 二、情境學習

### (一) 情境學習之意義及相關理論

情境學習強調學習與社會文化情境間的密切關係，主張將人或事或物置於實際情境中，藉由與情境互動方式，從其生活經驗及文化脈絡中，建構新的知識，並進而利用知識於生活中解決問題。Brown, Collins 與 Duguid (1989) 觀察到普通工人是工作於實際情境中，根據平常與情境互動時解決實際發生的問題之經驗，累積了豐富的問題解決能力，所以較能有效地解決問題，這就是情境學習。

此理論源自於 Lave 與 Wenger (1991) 的「合法邊緣參與」(Legitimate peripheral participation) 與「實務社群」(community of practice)，其論點是在實務社群環

境中，個體以合法邊緣參與的過程來進行學習。另外，還有 Rogoff (1995) 的「認知學徒制」(apprenticeship)、引導式參與 (guided participation)、參與到核心 (participatory appropriation)，論點是在學徒制下，個人透過引導，逐漸參與，最後終於置身於核心。

## (二) 情境學習之特色

以上二種理論都強調「情境」對學習有線索、指引與增強保留之功能，重視主動探索操作與經驗學習、學習活動的真實性、互動參與、從邊緣參與到核心的涵化學習過程以及透過認知學徒制的教學模式等加強學習真實性。以下綜合學者看法 (高熏芳, 1996; 陳品華, 1997; 林麗娟, 1997; 方吉正, 1998; 徐新逸, 1998; 吳宗立, 2000; Brown et al., 1989; Jana & Tom, 2005)，將情境學習特色臚列於下：

1. 在學習環境方面：學習內容要結合生活經驗與學習的真實性。
2. 在學習內容方面：知識具有分散性，而學習是一涵化過程。
3. 在學習方法方面：學習者主動涵化的過程，但需要引導式參與。
4. 在學習者角色方面：學習者不能是孤立於社會活動脈絡之外，學習者透過具體之行動產生社會互動，才能真正學習，「做」與「學」不是分立的。

## (三) 情境學習在教學上之運用

情境學習理論本用於描述「學習」，但亦值得參考應用於教學，因為認知發展階段是由具體到抽象，若能使學習聚焦於問題情境而非瑣碎的零散知識，且與多元的生活面向結合，則可以使學生有效連結理論與真實世界，並統整知識 (Tan, 2004)。但因教學時不可能將學生置於「物理真實性」(physical fidelity) 中，所以應用的方法可以是「認知真實性」(cognitive fidelity) (方吉正, 2003)。例如採用案例教學法，先有一個真實或接近真實的事件，使學生能根據這事件進行分析，再應用書本上之概念或理論，進行思考與討論，並提出合適的解決方案。而越接近真實情況之個案價值越高 (Knirk, 1991; Kowalski, 1991)，近年來，許多研究證實情境學習在各領域的正面效益 (余惠蓮, 2002; 黃郁雯, 2005; 林秋萍, 2006)，Yuan 與 McKelvey (2004) 研究也指出，因為情境學習之學習者不只是訊息處理，而是可以與環境產生非線性之學習效果，所以優於傳統的學習理論。但亦有學者 (陳慧娟, 1998) 指出教師運用情境學習策略時應避免造成過於真實、脈絡化的情境阻礙了學習的遷移。

綜上所述，因為本案例教學研究是以貼近生活之案例為教材，布置一真實之情境，所以借用情境學習特色，使學生在情境脈絡中主動並具體探索，發展屬於自己解決問題之策略，內化為自己知識能力，以便日後能應用解決其他相關問題。

### 三、小結

後現代思潮中，教育思維不斷被顛覆，在師生關係方面，Freire (1970) 認為教育中壓迫者與受壓迫者（老師與學生）之間可以透過對話而趨於平衡，學生要能進行批判思考；就教學方法而言，轉為重視非權威之歷程，亦即「對話」之教學法（李奉儒，2002）。故法律專業課程之教學亦不能只是淪為知識之灌輸與條文之囤積（banking）。因此本研究參照建構主義與情境學習之理念，依學習主題設計符合社會真實情境及學生準備度之案例問題，進行以問題為導向之案例教學，讓學生在此情境中進行一場商業遊戲，鼓勵學生實際參與、進行互動、分析、解決問題，獲得結論，讓學習有意義，並能遷移運用到未來其他類似的情境中。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究是由研究者任教的高二商業經營科四個班級中隨機選取二班，人數各為 43 人。第一階段實驗教學（合作解案例題）對象是全體學生，之後再隨機抽取一班為控制組，一班為實驗組，由實驗組進行第二階段實驗教學（合作擬案例題）。

### 二、操作型定義

（一）案例教學策略：本研究所採之「案例教學策略」包括「合作解案例題」、「合作擬案例題」二階段，分別說明如下：

1. 案例題：是指研究者參照法院判例、解釋或新聞事件之事實，擷取與教學單元有關且符合學生生活經驗之部分自編而成。所以類似「實例題」，並非完全是對真實事件之陳述。
2. 「合作解案例題」教學策略：是指研究者參酌合作學習與案例教學理論，將全體研究對象分組，提供研究者自編之案例題給每一組進行小組討論後提出解決方案，並由他組成員提出質問，該組組員全體負責回應問題。



3. 「合作擬案例題」教學策略：是指研究者參酌合作學習、案例教學、擬題教學理論，將研究對象（實驗組）分組後進行小組討論，每一組必須合作擬出完成一個與該單元有關之案例題。題目完成後，每組就前一組之案例題作解題，再由他組成員提出質問，該組全體組員負責回應問題。

（二）學習成效：本研究所稱之「學習成效」是指研究對象在「學習互動」、「學習策略」及「學習成就測驗」上之各項表現，分述如下：

1. 學習互動：是指研究對象在研究者自編的「學習互動量表」上之得分，得分越高者表示互動情形越佳。本量表是研究者綜合 Hertz-Lazarowitz (1992)、Gilbert 與 Moore (1999)、Moore (1989) 等學者之主張自編而成。將「學習互動」分為：「師生間教學互動」、「師生間社會互動」、「學生間教學互動」、「學生間社會互動」、「學生與教材間互動」五項。
2. 學習策略：本研究所指之「學習策略」，是指研究對象在研究者選取並改編自張德榮、張德榮、李咏吟、林本喬、賀孝銘與洪寶蓮 (1995) 編的「高職學生讀書與學習策略量表」上「學習態度」、「學習動機」、「訊息處理」等三個分量表上之得分。
3. 學習成就測驗：本研究之「學習成就測驗」分成〈前測〉、〈後測一〉、〈後測二〉，分別是指研究對象於實驗教學前、第一階段結束後、第二階段結束後在「民商法」測驗卷上之得分。為求測驗題目難易度之相當，乃以 Bloom 認知層次分類中之知識、理解、應用、分析、批判思考等五項 (Anderson、Bloom & Krathwohl, 2001) 為縱軸，以各題項為橫軸設計雙向細目表。

### 三、研究設計

本研究為期一學年，所設計之策略是「合作擬案例題」，但鑑於學生初次接觸專業法律課程，不懂何謂法律案例問題，所以採取循序漸進之方式，先讓所有學生接受第一學期之傳統講述法，使學生先瞭解何謂案例題，具備學習之準備度，第二學期才開始進入兩階段之實驗教學，說明如下，研究設計見（圖 3-1）：

1. 第一階段：全體均先接受〈前測〉後實施為期六週之「合作解案例題」教學法，再接受〈後測一〉，然後檢視、分析其成效。
2. 第二階段：分組後，控制組延續前階段之教學，實驗組實施為期六週之「合作擬案例題」教學策略後，再接受〈後測二〉，然後檢視與分析其成效。

「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

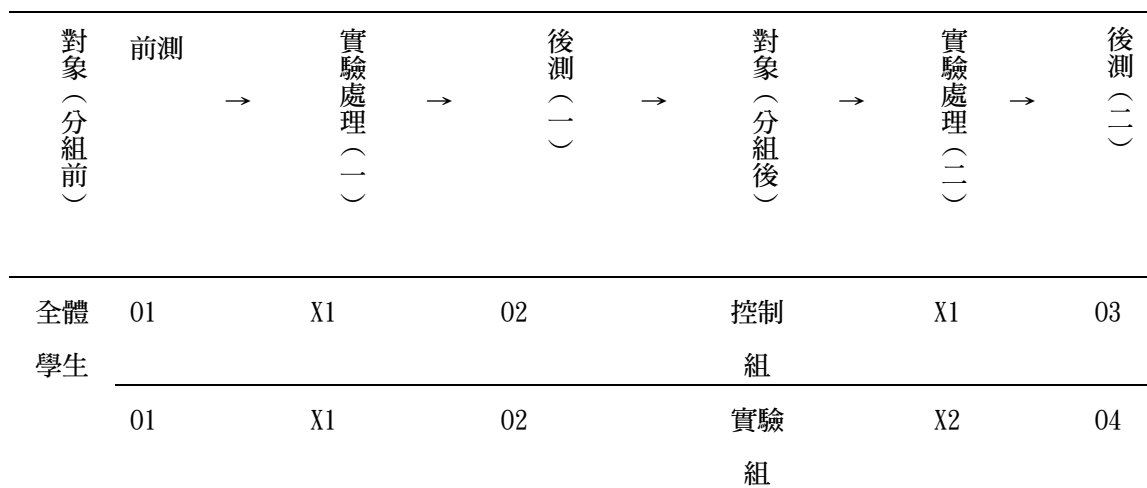


圖 3-1. 研究設計圖

註：O1（前測）全體學生

O2（後測一）全體學生

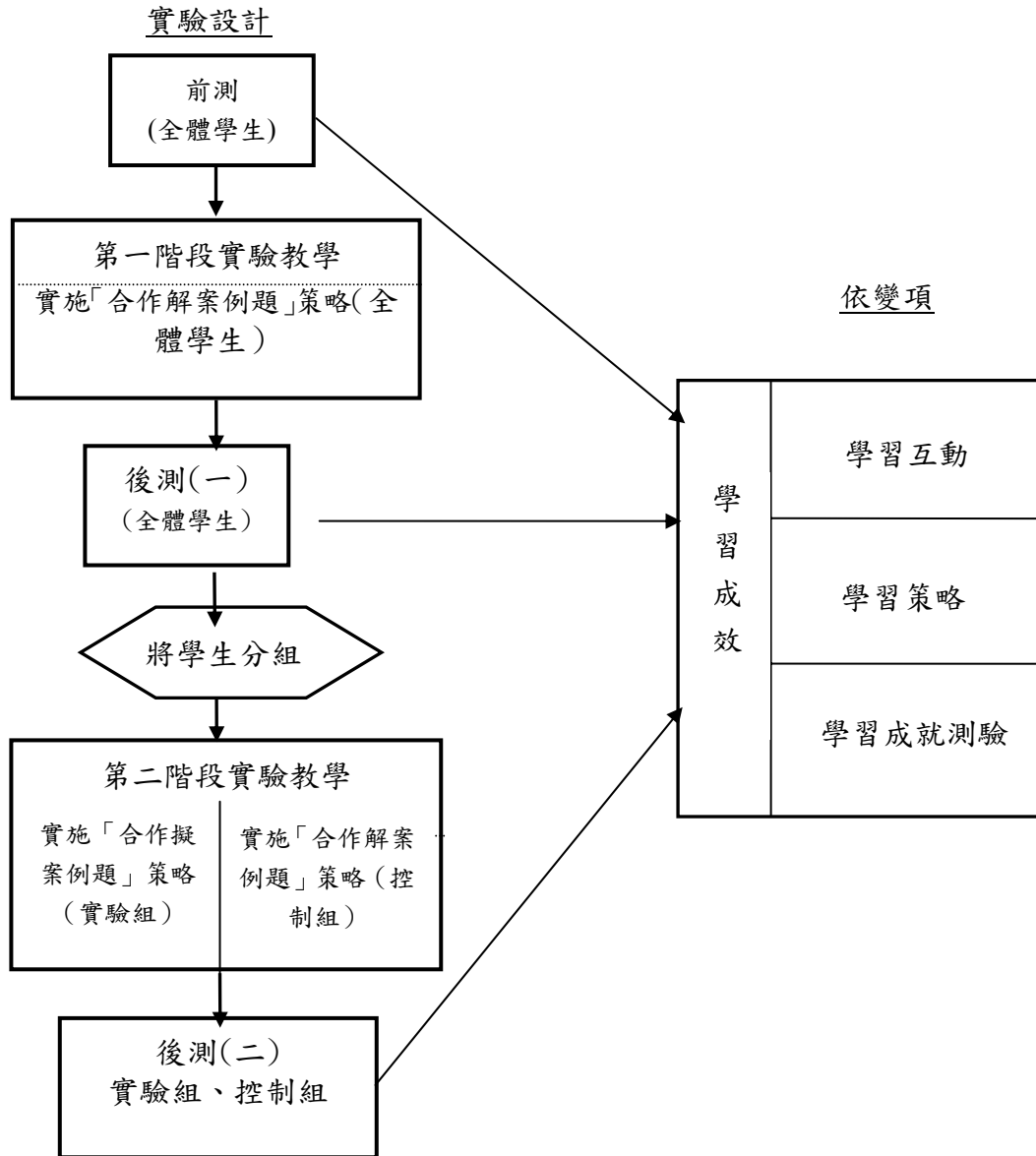
O3、O4（後測二）控制組、實驗組

X1 表示第一個實驗處理（第一階段「合作解案例題」教學策略）

X2 表示第二個實驗處理（第二階段「合作擬案例題」教學策略）

#### 四、研究架構

依據研究設計，本研究之研究架構如下（圖 3-2）：



控制變項：1. 授課時間 2. 授課教師 3. 研究對象

圖 3-2. 研究架構圖

## 五、研究假設

根據本研究的動機、目的、設計，提出以下研究假設，並對虛無假設加以考驗。

### (一) 第一階段—「合作解案例題」

1-1 全體學生於第一階段「合作解案例題」教學後，在「學習互動」之（前測）、（後測一）分數上有顯著差異。

1-2 全體學生於第一階段「合作解案例題」教學後，在「學習策略」之（前測）、（後測一）分數上有顯著差異。

1-3 全體學生於第一階段「合作解案例題」教學後，在「學習成就測驗」之（前測）、（後測一）分數上有顯著差異。

### (二) 第二階段—「合作擬案例題」

2-1 第二階段「合作擬案例題」教學後，實驗組與控制組在「學習互動」上有顯著差異。

2-2 第二階段「合作擬案例題」教學後，實驗組與控制組在「學習策略」上有顯著差異。

2-3 第二階段「合作擬案例題」教學後，實驗組與控制組在「學習成就測驗」上有顯著差異。

## 六、研究工具

本研究主要之工具有：（一）學習互動量表、（二）學習策略量表、（三）學習成就測驗等。茲將前二項之編製說明如下：

### （一）學習互動量表

研究者根據互動有關之文獻，將互動型態訂為五種，而擬定問卷初稿 65 題，先與校內、外社會科教師討論，配合其實際教學經驗，提供修正意見，再與本校高二某一班學生逐題共同檢視，確認題意無誤，修正為 37 題，先以 215 人進行預試並作信度與效度分析。首先進行鑑別度、相關、主成份分析，結果顯示內部一致性係數為.92，表示出量表題項具有相當同質性。在個別題項的同質性方面，以相關係數低於 0.3 及因素負荷值低於 0.3 為檢驗標準，在此兩項指標不如理想的項目有第 20 題與第 29 題，這二題題目顯示出與全量表不同質，故予以刪除。綜合以上分析，總共刪除 2 題，保留 35 題，再將 35 題項作資料縮減，萃取出五因素，合計解釋變異量為 56.00%，依主

成分分析法將所有題項分為五個分量表，並分別命名（見表 3-1）。而由因素分析前後各因素所包含題項可以發現，其中有三題項在預試後經由因素分析而發生變動。例如 Q18：「我喜歡討論活動或小組活動。」原本是研究者規劃列於「學生與教材間互動」中，但因素分析後其轉列於「學生間教學互動」中，經研究者與預試學生討論後，一致認同該題具有「學生與教材間互動」與「學生間教學互動」共同之意義，故將其轉列於「學生間教學互動」中；其他有異動之題項亦同。最後，依因素分析後之結果編製正式問卷，再就正式問卷求各分量表及總量表信度係數  $\alpha$  如（表 3-1）。

表 3-1

**「學習互動量表」問卷分量表及總量表之信度分析摘要表**

分量表	題數	Cronbach $\alpha$
一、師生之間的教學互動	8	.8225
二、師生之間的社會互動	5	.8441
三、學生之間的教學互動	8	.7514
四、學生之間的社會互動	6	.8425
五、學生與教材之間互動	8	.8568
總量表	35	.9260

## （二）學習策略量表

張德榮等人（1995）為了要瞭解我國高中、高職學生學習策略之狀況而編製「高中（職）學生學習與讀書策略量表」，提供學生瞭解其在學習策略中各方面表現的優缺點，進而尋求適當之協助，並學習有效的方法，以提升其學習效果。該量表問卷共有 104 題，分為學習態度、學習動機、專心、閱讀與考試策略、時間管理、自我測驗、焦慮、訊息處理、解決學習困難策略等九個分量表。研究者先隨機抽取二班國貿科學生作測驗，再與學者專家及學生討論後，基於本研究之需求，選取學習態度、學習動機、訊息處理等三個分量表為編製問卷之架構、內容的參考。該量表總量表內部一致性係數 Cronbach  $\alpha$  為 .95，而本研究所選取之「學習態度」、「學習動機」、「訊息處理」分別為 .85、.81、.89，顯示其內部一致性信度良好。經過選取及修正後做成預試卷，共 31 題項，以 120 名學生進行預試，再進行信度、效度分析。首先進行鑑別度、相關、

## 「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

主成份分析，結果顯示內部一致性係數為.90，表示量表項目具有相當同質性。在個別題目的同質性方面，則以相關係數低於0.3及因素負荷值低於0.3為檢驗標準，在此兩項指標均不如理想者有第18、21、22題，而第30題則是相關性低，故予以刪除，保留27題，再進行資料縮減，萃取出三因素，合計解釋變異量為50.49%，依主成分分析法將所有題項分為三個分量表，並分別命名（見表3-2）。而由因素分析前後各因素所包含題項可以發現，其中有六題項在預試後經由因素分析而發生變動。例如Q20：「我會為民商法課程之成績而努力尋找相關新聞事件。」原本規劃列於「學習動機」中，但因素分析後其轉列於「訊息處理」中，經研究者與預試學生討論後，一致認同該題具有「訊息處理」與「學習動機」共同之意義，故將其轉增列於「訊息處理中」；其他有異動之題項亦同。最後，依因素分析後之結果編製正式問卷，並求各分量表及總量表信度係數 $\alpha$ 如（表3-2）。

表 3-2

「學習策略量表」問卷分量表及總量表之信度分析摘要表

分量表	題數	Cronbach $\alpha$
一、學習態度	10	.8670
二、學習動機	8	.8756
三、訊息處理	9	.8339
總量表	27	.9037

## 七、資料處理

本研究將問卷量表資料蒐集後，以 SPSS/PC+套裝軟體進行統計分析，主要是採用  $t$  檢定與多變量變異數分析來進行考驗，並加以分析。

## 肆、研究結果與討論

本研究先將全體學生在第一階段實驗教學前、後作的（前測）與（後測一）作多

變量變異數分析，然後將學生分為實驗組與控制組，進行第二階段實驗教學，再對二組施以（後測二），並將（後測二）進行差異性分析。首先將結果總表列於表 4-1，然後分階段別說明之。

表 4-1

**各階段量表測驗結果總表**

項 目	組內比較	組間比較	
	全體學生第一階段結束時 (前測)、(後測一)間差異性	二組學生第二階段結束時於 (後測二)的差異性	
學習互動	師生間教學互動	* 1<2	A<B
	師生間社會互動	* 1<2	A<B
	學生間教學互動	* 1<2	A<B
	學生間社會互動	* 1<2	A<B
	學生教材間互動	* 1<2	A<B
總 分	* 1<2	A<B	
學習策略	學習態度	* 1<2	A<B
	學習動機	* 1<2	A<B
	訊息處理	* 1<2	A<B
	總 分	* 1<2	A<B
學習成就	學習成就測驗	<i>ns</i>	A<B

\*  $p < .05$

註： \*：代表有顯著差異                      1：代表前測                      A：代表控制組  
       *ns*：表示無顯著差異                      2：代表後測一                      B：代表實驗組

### 一、第一階段實驗教學「合作解案例題」之成效

全體學生在本階段教學前後各施以（前測）與（後測一），之後將分數差進行多變量變異數分析，茲分別將「學習互動」、「學習策略」、「學習成就」的結果討論如下：

（一）「合作解案例題」教學策略有助於提升「學習互動」

「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

首先，將全體學生在師生間的教學互動、師生間的社會互動、學生間的教學互動、學生間的社會互動、學生與教材間互動與學習互動總分等 6 個依變項的（前測）與（後測一）分數差進行多變量變異數分析，結果列於（表 4-2）。

表4-2

全體學生「學習互動」（前測）、（後測一）多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP						df	Λ (多變量)	F (單變量)						
	師生間的教學互動	師生間的社會互動	學生間的教學互動	學生間的社會互動	學生與教材間互動	學習互動總分			師生間的教學互動	師生間的社會互動	學生間的教學互動	學生間的社會互動	學生與教材間互動	學習互動總分	
實驗處理	889.706	407.647	996.471	718.235	883.235	3895.294	84	.243*	63.589*	21.224*	92.824*	74.223*	52.677*	247.262*	
	407.647	186.776	456.565	329.082	404.682	1784.753									
	996.471	456.565	1116.047	804.424	989.224	4362.729									
	718.235	329.082	804.424	579.812	713.012	3144.565									
	883.235	404.682	989.224	713.012	876.812	3866.965									
	3895.294	1784.753	4362.729	3144.565	3866.965	17054.306									
組內	1175.294	-44.647	-39.471	110.765	143.765	1345.706									
	-44.647	739.224	16.435	23.918	122.318	857.247									
	-39.471	16.435	1009.953	105.576	-27.224	1065.271									
	110.765	23.918	105.576	656.188	-4.012	892.435									
	143.765	122.318	-27.224	-4.012	1398.188	1633.035									
	1345.706	857.247	1065.271	892.435	1633.035	5793.694									

\* $p < .05$

由上表得知，其  $\Lambda = .243$ ， $p = .000 < .05$ ，達顯著水準，顯示全體學生在經過「合作解案例題」教學策略實施後，就六個依變項整體而言，其（前測）、（後測一）成績有顯著差異。此外全體學生在6個依變項上之（前測）、（後測一）分數之ANOVA分析結果顯示師生間的教學互動  $F$  值為63.589， $p = .000 < .05$ 、師生間的社會互動  $F$  值為



21.224,  $p = .000 < .05$ 、學生間的教學互動  $F$  值為92.824,  $p = .000 < .05$ 、學生間的社會互動  $F$  值為74.223,  $p = .000 < .05$ 、學生與教材間互動  $F$  值為52.677,  $p = .000 < .05$  與學習互動總分  $F$  值為247.262,  $p = .000 < .05$ 。因此，拒絕虛無假設，而接受對立假設1-1，亦即全體學生在 6個依變項之（前測）與（後測一）分數差均達顯著水準，而且（後測一）高於（前測）。可以說「合作解案例題」教學策略有助於提升「學習互動」。針對此結果，再經由對學生的觀察與訪談，分析其原因有：

1. 因為要小組合作討論問題、繳交小組作業，擔心被批評搭便車，所以和同學間互動增加，也比以前更需要常和老師討論，也因而和老師互動增加。
2. 為了要解案例題，要到處蒐集資料，甚至常因此而上網搜尋資料，因而增加學習、貼近教材之機會。

（二）「合作解案例題」教學策略有助於提升「學習策略」

先將全體學生在「學習態度」、「學習動機」、「訊息處理」與「學習策略總分」4個依變項（前測）、（後測一）分數差進行多變量變異數分析，結果列於（表 4-3）。

表4-3

全體學生「學習策略」（前測）、（後測一）多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP				df	$\Lambda$ (多變量)	F (單變量)			
	學習態度	學習動機	訊息處理	總分			學習策略			
實驗處理	372.570	333.023	412.116	1117.709	85	.460*	45.735*	26.403*	39.134*	95.969*
	333.023	297.674	368.372	999.070						
	412.116	368.372	455.860	1236.349						
	1117.709	999.070	1236.349	3353.128						
組內	692.430	233.977	-6.116	920.291						
	233.977	958.326	-63.372	1128.930						
	-6.116	-63.372	990.140	920.651						
	920.291	1128.930	920.651	2969.872						

\* $p < .005$

## 「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

由上表 4-3 得知，其  $\Lambda = .460$ ， $p = .000 < .05$ ，達顯著水準，顯示全體學生在經過「合作解案例題」後，就 4 個依變項整體而言，其（前測）、（後測一）成績有顯著差異。此外全體學生在 4 個依變項上之（前測）、（後測一）分數之 ANOVA 分析結果顯示「學習態度」 $F$  值為 45.735， $p = .000 < .05$ 、「學習動機」 $F$  值為 26.403， $p = .000 < .05$ 、「訊息處理」 $F$  值為 39.134， $p = .000 < .05$ 、「學習策略總分」 $F$  值為 95.969， $p = .000 < .05$ 。因此，拒絕虛無假設，而接受對立假設 1-2，亦即全體學生在 4 個依變項之（前測）與（後測一）分數差均達顯著水準，而且（後測一）高於（前測）。可以說「合作解案例題」有助於全體學生「學習策略」之提升。

對以上結果，經由對學生的觀察與訪談，發現其原因有：

1. 以生活化案例為教材，使學生覺得能學以致用，不再只是消極應付考試；此結果與賴瑞霞（2002）、李龍盛與黃銀波（1996）研究結果相同。
2. 因為小組解題作業要先經由討論，與他人互動後，比較能知道自己學習方式之盲點，能因此透過學習並加以更正，而有更正確之認知；而且因為案例題是有故事情節的生活經驗，所以學生必須去作生活與知識或是知識與知識之聯想、運用。
3. 因為有小組加分、比賽之制度，所以激發同學小組間互相比較，增加學習動機。此結果與林佩璇（1992）研究結果：「合作學習能增進學習動機」、楊宏珩與段曉林（1998）研究結果：「合作學習可以因蒐集資料之經驗而增強內在學習動機及多種社會技能」相同。

另外再就學理加以探究，發現在建構主義論者論點中，雖無固定教學之原則與方法，但是其共同之原則不外乎事先瞭解或推論學生原有的概念結構，引發學生產生內在困惑、引導學生之潛在發展能力、提供學生反思機會、營造有利的對話環境等。其主動建構之論點，是將學習視為個體適應環境之工具，目的在適應環境以達平衡（潘世尊，2003）。而本研究教學中提出案例問題讓學生討論，在過程中，外在環境中之人際互動會引發概念上的困惑或同儕之壓力，但也促進了主動學習之動機。Hmelo-Silver 與 Barrows（2006）也主張以問題為導向之教學策略中，老師的角色是一個學習過程之引導者，而不是知識供應者，學習過程中學生之反應與回饋是教學之重要因素。

（三）「合作解案例題」教學策略無法提升「學習成就」

首先，將全體學生「學習成就測驗」之（前測）、（後測一）分數差進行差異性檢定，結果列於（表 4-4）。

表4-4

**全體學生「學習成就測驗」(前測)、(後測一)分數差異顯著性考驗分析摘要表**

項目	對象	變項	t 值	p 值
學習成就測驗	全體學生	(前測)與(後測一)	-.794	.429

\* $p < .05$ 

由上表4-4得知， $t = -.794$ ， $p = .429 > .05$ ，未達顯著水準，所以要接受虛無假設，拒絕對立假設1-3，亦即全體學生經過「合作解決案例題」實驗教學後，在「學習成就測驗」之(前測)與(後測一)分數差未達顯著水準。因此可以說「合作解決案例題」教學策略無助於提升「學習成就測驗」。這結果與 Sanson-Fisher與Lynagh(2005)論述相同，但卻異於本研究原先之對立假設與某些研究結果(鄭友超、王百民、陳明鈺，2003)，因而透過觀察、訪談究其原因如下：

1. 學生雖有明顯的在學習互動、動機、態度、訊息處理上有進步，能以討論、分析問題方式進行學習活動，也喜歡此種方式，但仍以傳統方式(例如背誦)來準備考試，所以成績未能有所進步。
2. 有些學生會在討論時變成聊天，甚少真正參與討論以瞭解教材核心意義。
3. 學生學習時間有限，而「民商法課程」科目被歸類為「不重要」課程，又因為學分數少，對總平均分數影響較少，所以總是被忽視。

另外，再進行學理上分析，由於情境學習理論建立於實務情境中，而案例學習又以單獨案例為學習標的，因此，有人質疑其僅適用於技能學習，較不適用於高層次認知(引自方吉正，2003)，而且陳慧娟(1998)指出學習之過程是從具體到抽象，學習的目的是將知識抽象化，以便建立理論達到問題解決之目標；而且若要達「學以致用」之目標，則必須要將所學得的知識或經驗「去脈絡化」。但是，情境學習主張學習必須在「脈絡」中進行，是否因而阻礙學習遷移？因此，進行「解案例題」教學時，應該還要注意引導學生由各案例中釐出其共通原則，以培養學生真正建構知識的能力。

方吉正(2003)又指出，學生在情境學習中因無法決定教材、教法，其主體性比較容易被忽略。Savery(2006)認為進行問題導向學習時，提出的問題若結構越差，越能激發學生解題意願，以此推論，若完全讓學生主動擬題，讓學生自我塑造情境，或許可以化被動為主動，提升學習成效。

## 二、第二階段實驗教學「合作擬案例題」之成效

全體學生在本階段教學前隨機分為實驗組與控制組，接著實驗組實施第二階段的「合作擬案例題」實驗教學（控制組仍延續第一階段之教學策略），結束後各施以（後測二），將二組分數進行差異性考驗分析。茲分別就「學習互動」、「學習策略」、「學習成就測驗」的結果討論於下。

### （一）「合作擬案例題」教學策略有助於提升「學習互動」

將二組學生在師生間的教學互動、師生間的社會互動、學生間的教學互動、學生間的社會互動、學生與教材間互動與學習互動總分等 6 個依變項的（後測二）分數進行  $t$  檢定，結果見（表 4-5），並分項說明如下：

表 4-5

二組學生之間「學習互動」〈後測二〉分數差異顯著性考驗摘要表

項目	測驗	變異數相等的 Levene		$t$ 值	$df$	$p$
		$F$ 檢定	顯著性			
師生間 教學互動	後測二	1.336	.251	-4.411 <sup>**</sup>	84	.000
師生間 社會互動	後測二	.230	.633	-4.526 <sup>**</sup>	84	.000
學生間 教學互動	後測二	6.445 <sup>**</sup>	.013	-4.721 <sup>**</sup>	84	.000
生間 社會互動	後測二	1.574	.213	-3.823 <sup>**</sup>	84	.000
學生教材間 互動	後測二	3.825	.054	-3.958 <sup>**</sup>	84	.000
總 分	後測二	.067	.796	-6.053 <sup>**</sup>	84	.000

\*  $p < .05$

由上表4-5得知：

1. 師生間的教學互動：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 1.336， $p = .261 > .05$ ，未達顯著水準，顯示變異數同質性假設未違反，故採用假設變異數相等  $t$  值為

- 4.411,  $p = .000 < .05$ , 達顯著水準。
2. 師生間的社會互動：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 .230,  $p = .633 > .05$ , 未達顯著水準, 顯示變異數同質性假設未違反, 故採用假設變異數相等  $t$  值為 -4.526,  $p = .000 < .05$ , 達顯著水準。
  3. 學生間的教學互動：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 6.445,  $p = .013 < .05$ , 達顯著水準, 顯示違反變異數同質性假設, 故採用不假設變異數相等  $t$  值為 -4.721,  $p = .000 < .05$ , 結果顯示出雖違反同質性, 但二組之間差異仍然達顯著水準。
  4. 學生間的社會互動：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 1.574,  $p = .213 > .05$ , 未達顯著水準, 顯示變異數同質性假設未違反, 故採用假設變異數相等  $t$  值為 -3.823,  $p = .000 < .05$ , 達顯著水準。
  5. 學生與教材間互動：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 3.825,  $p = .054 > .05$ , 未達顯著水準, 顯示變異數同質性假設未違反, 故採用假設變異數相等  $t$  值為 -3.958,  $p = .000 < .05$ , 達顯著水準。
  6. 學習互動總分：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 .067,  $p = .796 > .05$ , 未達顯著水準, 顯示變異數同質性假設未違反, 故採用假設變異數相等  $t$  值為 -6.053,  $p = .000 < .05$ , 達顯著水準。

以上各分量及總分量表均顯示出二組分數差異達顯著水準, 所以拒絕虛無假設, 而接受對立假設 2-1, 亦即二組之間有顯著差異, 因此可以說「合作擬案例題」教學策略可以提升「教學互動」。針對此結果, 經由對學生觀察及訪談, 歸納原因如下:

1. 實驗組學生為了編擬案例故事情節之合理性及法律觀點, 必須較常與老師討論, 因而不論課業或生活, 與老師間互動都明顯增加, 此結果與張民杰(2000)之研究相同。
2. 為了擬題, 學生之間更有機會聚在一起討論劇情, 又想考倒同學, 所以無不卯足了勁, 全力以赴, 不論是課業或生活上之互動都因而增加了; 此結果與 Skinner(1993)對幼稚園幼兒研究發現, 擬題可以增進幼兒彼此之互動。
3. 實驗組為了要擬一個合理、不被批判的題目, 比以前只討論解題更需要到處蒐集資料, 因而增加與教材接觸之機會。

#### (二)「合作擬案例題」教學策略有助於提升「學習策略」

將二組學生在學習態度、學習動機、訊息處理與學習策略總分等 4 個依變項的(後測二)分數進行  $t$  檢定, 結果見(表 4-6), 並分項說明如下:

表 4-6

二組學生之間「學習策略」(後測二) 分數差異顯著性考驗摘要表

項目	測驗	變異數相等的 Levene 檢定		t 值	df	p
		F 檢定	顯著性			
學習態度	後測二	.004	.950	-2.189*	84	.031
學習動機	後測二	9.822*	.002	-2.357*	84	.021
訊息處理	後測二	.234	.630	-2.034*	84	.045
總 分	後測二	4.175*	.044	-2.649*	84	.010

\*  $p < .05$

由上表4-6得知：

1. 學習態度：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 .004， $p = .950 > .05$ ，未達顯著水準，顯示變異數同質性假設未違反，故採用假設變異數相等  $t$  值為 -2.189， $p = .031 < .05$ ，達顯著水準。
2. 學習動機：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 9.822， $p = .002 < .05$ ，達顯著水準，顯示違反變異數同質性假設，故採用不假設變異數相等  $t$  值為 -2.357， $p = .021 < .05$ ，結果顯示出雖違反同質性，但二組之間差異仍然達顯著水準。
3. 訊息處理：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 .234， $p = .630 > .05$ ，未達顯著水準，顯示變異數同質性假設未違反，故採用假設變異數相等  $t$  值為 -2.034， $p = .045 < .05$ ，達顯著水準。
4. 學習策略總分：學習動機：二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 4.175， $p = .044 < .05$ ，達顯著水準，顯示違反變異數同質性假設，故採用不假設變異數相等  $t$  值為 -2.649， $p = .010 < .05$ ，結果顯示出雖違反同質性，但二組之間差異仍然達顯著水準。

以上各分量及總分量表均顯示出二組分數差異達顯著水準，所以拒絕虛無假設，而接受對立假設 2-2，亦即二組之間有顯著差異，因此可以說「合作擬案例題」教學策略可以提升「學習策略」。針對此結果，經由對學生觀察及訪談，歸納原因如下：

1. 實驗組學生為了編擬故事，所以要在生活中找素材；為了要編題目，所以要熟悉條文規定，因此比前一階段更能激發同學積極正向學習態度。與楊惠如（2000）研

- 究結果「數學擬題與生活經驗結合，使學習有意義，提升學習興趣與動機。」相同。
2. 因為擬出的題目是要給別組解題，所以學生有了互相比較之心理，也有「扳倒對方」心理，所以激發學生更加強學習動力。
  3. 因為案例題需要完整之觀念，而非只是片段之概念，所以，學生更感受到知識與生活之連結，更要知道前後教材之連結性，所以學生訊息處理能力因而增進。
  4. 自己擬題給別組解題之前提是要出一份完美題目，所以自己要先審視過，因而強化了自信心，學習更有動力。此種反應符合了 Wassermann (1994) 之看法：「學習者在案例學習中透過自我評量能讓自己成為自己的老師，促使學習者學習縝密思考、誠實而合理地自我省思，在過程中建立了自信心。」

(三)「合作擬案例題」教學策略有助於提升「學習成就」

將二組學生在學習成就測驗的(後測二)分數進行  $t$  檢定，結果見(表 4-7)，並說明如下：

表 4-7

**二組學生之間「學習成就測驗」(後測二)分數差異顯著性考驗摘要表**

項目	測驗	變異數相等的 Levene 檢定		$t$ 值	$df$	$p$
學習成就測驗	後測二	$F$ 檢定	顯著性	-2.177*	84	.032
		.285	.595			

\*  $p < .05$

由上表 4-7 得知，二組變異數同質性假設檢驗  $F$  值為 .285， $p = .595 > .05$ ，未達顯著水準，顯示變異數同質性假設未違反，故採用假設變異數相等  $t$  值為 -2.177， $p = .032 < .05$ ，達顯著水準，所以拒絕虛無假設，而接受對立假設 2-3，亦即二組之間有顯著差異，因此可以說「合作擬案例題」教學策略可以提升「學習成就測驗」。針對此結果，再經由對學生的觀察、訪談，歸納其原因有：

1. 實驗組學生因討論案情，所以較常有討論機會，也對教材有更多接近機會，互動明顯增加，所以，增加對教材觀念之釐清，測驗成績因而進步，Skinner (1993) 之研究結果也指出：「擬題可以使幼兒藉此澄清自己觀念」。
2. 實驗組學生因為編故事而帶動學習興趣，覺得學習充滿樂趣，更因要編擬案情，需

要複誦、提取所學過之概念去配合生活經驗，所以觀念清楚而且運思自如，對成就測驗題目能輕鬆應付。

以上三項結果顯示「合作擬題」可以提升「學習互動」、「學習策略」及「學習成就測驗」，就學理而言，因為建構論者強調知識是學習者主動建構，但必須透過社會文化之互動，否則打不開知識大門的（Von Glaserfeld, 1995）。情境學習論者（Lave & Wenger, 1991）也強調學習資源具有多樣性、非集中性，非來自於同一人，而因為個人具有不同之專業知識，所以在解決情境問題時，學生要能彼此尊重其他人看法，並且和其他人合作互動，以解決問題。而且 Brown 等人（1989）強調學習是處於被建構的情境脈絡中，情境對學習是有索引（indexical）功能的，而知識之學習除了要在情境中進行外，還要以「真實的活動」進行才能得到。所以學習要進一步透過操作與經驗，亦即必須在情境中從操作來學得經驗、理解問題並解決問題。本研究「擬案例題」之策略在教學中邀學生主動設計、操作學習情境，可以給學生主動參與的機會，更能激勵創造性思考、互動與涵化，比只是被動「解題」更能建構貼近真實生活的知識概念。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究依據研究目的及研究結果，得到以下結論：

- （一）第一階段「合作解案例題」能使全體學生提升在「學習互動」與「學習策略」上成效，但尚不足以提升「學習成就」。
- （二）第二階段「合作擬案例題」教學策略，使實驗組學生在「學習互動」、「學習策略」與「學習成就」上，均顯著優於控制組，所以「合作擬案例題」教學策略不但能持續提升「學習互動」與「學習策略」，而且能提升「學習成就」。
- （三）小結
  1. 「合作解案例題」「與「合作擬案例題」均顯著有助於提升「學習互動」、「學習策略」，其中後者更優於前者。
  2. 「合作擬案例題」可以顯著提升「學習成就」，而「合作解案例題」則無法提升學習成就。



## 二、建議

### (一)「擬案例教學」於高職法律課程之可行性

一般法律課程實施「案例教學」多使用於大專階段，而「擬題」教學策略則大多運用於數學課程教學，本研究建議可於高職階段推廣法律專業課程的擬案例題教學策略，但是必須考慮到實施對象的討論文化及教室管理。

一般問題導向學習（problem-based learning）都只單獨討論問題解決（problem-solving）或擬題（problem-posing）對學習之效果，本研究建議若能同時運用，除提供案例供給小組討論、分析、解題，還可以進一步善用「擬題」之教學策略，讓學生主動參與學習，從生活經驗中擷取適當的實際例子來對照法律學理，增進理論與實務的對話，則更見成效。

### (二)情境學習理論之迷思

本研究的理論基礎之一是情境學習，情境學習有許多支持之論證，但研究歷程中有學生反映一問題：「解決案例題是很有趣的，但是老師不是說過每個案例題都是個案、都不完全一樣嗎？那麼我會解決這個問題，就代表我會了所有相關之問題嗎？」因此，在進行「案例」教學時，教師要注意避免過於具體、真實之情境，妨礙整體概念之建立，形成見樹不見林之狹隘學習。

### (三)未來研究之建議

本研究未論及學生擬題之品質，建議未來能再將擬題之品質加以分析，列為「自變項」，分析探討不同程度之擬題題目與學習成效之相關。

## 參考文獻

### 中文部份

- 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。
- 方吉正（1998）。情境學習理論之主要觀點剖析。《教育資料文摘》，42（4），185-192。
- 方吉正（2003）。情境認知學習理論與教學應用。載於張新仁主編，*學習與教學新趨勢*（頁345-402）。台北：心理。
- 向天屏（2000）。《國中小學生成就目標導向、學習策略、自我跛足策略與學習成就關係

## 「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

- 之研究。未出版之碩士論文，彰化師範大學，彰化。
- 汪慧瑜(2003)。技術學院學生學習與讀書策略的比較研究。*萬能學報*，(25)，339-359。
- 沈銀和(1991)。法律常識教育不在講解法律篇目。*人文與社會學科教學通訊*，2(1)，28-43。
- 余惠蓮(2002)。*應用情境學習原則之機車安全教育課程教學實驗研究-以中國海事商業專科學校學生為例*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北。
- 吳青樺、高熏芳(2002)。案例教學法在教師專業成長網路學習社群之發展。*視聽教育雙月刊*，44(3)，17-32。
- 吳宗立(2000)。情境學習論在教學上的應用。*人文及社會學科教學通訊*，11(3)，157-164。
- 李奉儒(2002)。教育的哲學基礎。載於楊國賜主編，*新世紀的教育學概論-科技整合導向*(頁31-70)。台北：學富。
- 李健生(2004)。*同儕互動及師生互動對低成就學生英語溝通能力的效益*。未出版之碩士論文，國立成功大學外，台南。
- 李龍盛、黃銀波(1996)。「合作學習」在農專數學教學上之研究與探討。*嘉義農專學報*，(44)，165-179。
- 林文生、鄔瑞香(1999)。*數學教育的藝術與實務—另類教與學*。台北：心理。
- 林子雯(2003)。案例教學法融入幼保系師資培育課程之概念與運用。*高雄師範大學教育研究*，(11)，127-135。
- 林啟超、謝智玲(2001)。高職學生之目標取向對學習策略與學習成就之相關研究。*測驗統計年刊*，9，131-168。
- 林佩璇(1992)。*台灣省高級職業校合作學習教學法實驗研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北。
- 林秋萍(2006)。*錨式情境教學法於數學溝通之行動研究*。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學，屏東。
- 林麗娟(1997)。情境、學習與動機。*視聽教育*，38(4)，18-27。
- 金志強(2002)。*案例教學法與傳統教學在高商商事法教學成效之比較*。未出版之碩士論文，彰化師範大學，彰化。
- 洪志成、王麗雲(2000)。個案(例)教學與師資培育。中華民國師範教育學會主編，*師資培育與教學科技*(頁111-136)。台北：台灣書店。
- 洪寶蓮(1992)。我國大學生學習狀況之調查研究。*測驗與輔導*，115，2235-2341。

- 洪琮琪、于富雲、程炳林（2005）。網路出題與合作學習策略運用對學力提昇與學習焦慮之影響。*新竹師院學報*，(20)，219-244。
- 徐文鈺（1996）。不同擬題教學策略對兒童分數概念、解題能力與擬題能力之影響。未出版之博士論文，國立台灣師範大學教育心裡與輔導研究所，台北。
- 徐新逸（1998）。情境學習對教學革新之回應。*研習資訊*，15（1），16-24。
- 高熏芳（1996）。情境學習中教師角色之探討：共同調節師生關係模式之應用。*教學科技與媒體*，29，32-40。
- 高熏芳、蔡宜君（2001）。案例教學法在師資培育之發展與運用。*淡江人文社會學刊*，7，265-305。
- 郭重吉（1996）。建構論：科學哲學的省思。*教育研究*，49，16-24。
- 郭惠茹（2002）。高職數學教師試行合作學習之行動研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。
- 郭郁智（1999）。國民中學學生學習策略、批判思考能力與學習成就之相關研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學，高雄。
- 許崇憲（2002）。影響合作學習成效的因素：建構性活動、真實的學習情境、與團體組成方式。*國立政治大學學報*，84，203-226。
- 梁淑坤（1999）。從擬題研究提出數學教學建議。*新數學典範*，184-220。高雄市公教人力資源發展中心編印。
- 陳美芳（1995）。「學生因素」與「題目因素」對國小高年級兒童乘除法應用問題解題影響之研究。未出版之博士論文，國立台灣師範大學，台北。
- 陳品華（1997）。從認知觀點談情境學習與教學。*教育資料與研究*，15，53-59。
- 陳憶芬（2004）。案例教學法及其在師資培育上之應用。*中等教育*，55（4），130-141。
- 陳錦芬、曾泓璋（2006）。小組電腦擬題活動對英語字彙學習成就與學習情意之影響。*國立台北教育大學學報*，19（1），89-117。
- 陳慧娟（1998）。情境學習理論的理想與現實。*教育資料與研究*，25，47-55。
- 游自達（1999）。新書評介：另類教與學。*課程與教學*，2（3），135-140。
- 黃榮村（1997）。各級學校法律教育之檢討。*律師雜誌*，210，41-47。
- 黃郁雯（2005）。情境式問題導向融入教學對國小六年級學童科學概念及科學態度之影響。未出版之碩士論文，國立台北師範學院，台北。
- 張民杰（2000）。案例運用於空中大學面授教學初探～以教育心裡學為例。*國立空中大學社會科學學報*，(8)，101-132。

## 「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響

- 張德榮、李咏吟、林本喬、賀孝銘、洪寶蓮（1995）。*高中（職）學生學習與讀書策略量表*。台北：中國行為科學社。
- 曾逸鳴（2004）。*合作學習教學策略對國小學童對科學的態度影響之研究—以「水中生物」單元為例*。未出版之碩士論文，屏東師範學院，屏東。
- 詹志禹（1996）。認識與知識：建構觀 vs 接受觀。*教育研究*，49，25-38。
- 楊宏珩、段曉林（1998）。以合作學習導向改進高中化學教學－行動研究。*教育研究資訊*，6（1），106-123。
- 楊惠如（2000）。*擬題活動融入國小三年級數學科教學之行動研究*。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義。
- 鄭友超、王百民、陳明鈺（2003）。應用問題解決教學策略於高中學生生活科技課程學習成效之研究：以能源與運輸領域為例。*教育研究資訊*，11（5），113-161。
- 潘世尊（2003）。建構主義學習理論與教學應用。載於張新仁主編，*學習與教學新趨勢*（頁307-346）。台北：心理。
- 賴瑞霞（2002）。*合作學習對國小五年級學生國語科學習成效之研究*。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義。
- 盧秀婷（2003）。問題導向學習與醫學生資訊素養之探討。*圖書與資訊學刊*，45，73-87。
- 鍾鳳香（2004）。*合作學習對國小兒童閱讀表現之影響*。未出版之碩士論文，屏東師範學院，屏東。
- 謝銀旺（2002）。*網路教學系統課程體與評量之設計與建置—以高職經濟學為例*。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。
- 謝宜宸、柯明發（2003）。技職教育教師教學與學生學習及師生互動在學習上之關係研究—以虎尾技術學院部份科系為例。*國立虎尾技術學院學報*，（6），111-122。
- 謝佩真（2003）。*高二學生排列組合擬題活動對解題表現影響之研究*。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學，高雄。

## 外文部份

- Anderson, L. W., Bloom, B. S., & Krathwohl D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.

- Borba, M. C. (1994). High School Students' Mathematical Problem Posing: Paper presented at the Annual Meeting of "The American Educational Research Association". New Orleans. L. A.
- Brown. A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious. In F.E.Weinert & R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. 65-115. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning . *Educational Researcher*, 18(1), 32-41.
- Brown, S. & Walter, M. (1983/2005). *The Art of Problem Posing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. (translated by Myra Bergman Ramos). New York : Continuum.
- Garrison, D. R. (1993). A Cognitive Constructivist View of Distance Education: An Analysis of Teaching-Learning Assumptions. *Distance Education*, 14(2), 199-211.
- Gilbert, L. & Moore, D. R. (1999). Building Interactivity into Web Courses: Tools for Social and Instructional Interaction. *Educational Technology*, 38(3), 29-35.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: Looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.) *Interaction in cooperative groups*, pp.77-101. Cambridge University Press.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 21-39.
- Jana, R. & Tom, Z. (2005). The Role of Embodiment in Situated Learning. Retrieved October 28, 2006 from:  
<http://www.cogsci.rpi.edu/CSJarchive/Proceedings/2005/docs/p1803.HTML>.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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*. NY: Longman Publishing Group.

- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Harper & Row, Publishers, San Francisco.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*. 3(2), 1-6.
- Newman, M. (2003). *A pilot systemic review and meta-analysis on the effectiveness of problem based learning*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 476746).
- Polanco, R., Calderon, P., & Delgado, F. (2004). Effects of a problem-based learning program on engineering students' academic achievement in a Mexican university. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 145-155.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez(Eds.), *Sociocultural studies of mind*. pp.139-164. Cambridge University Press.
- Sanson-Fisher, R. W. & Lynagh, M.C. (2005). Problem-based learning: A dissemination success story? *Medical Journal of Australia*, 183(5), 258-260.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 9-20.
- Silver, E. A. (1993). On Mathematical problem posing, *For the learning of Mathematics*. 14(1), 19-28.
- Skinner, B. F. (1993). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts. pp.9-24.
- Tan, O.S. (2004) . Students' experience in problem-based learning: three blind mice episode or educational innovation? *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 169-187.
- Von Glasersfeld, E. (1984).An introduction to radical constructivism. In Paul Warzlawick (ED.), *The invented reality*, pp. 17-40. New York: Norton & Company, Inc.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, D. C.: The Falmer Press.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching: A guide to the galaxy*. NY: Teachers College Columbia University.
- Weinstein, C.E. (1982). Training students to use elaboration learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 301-311.
- Weinstein, C. E. (1988). *Executive control processes in Learning: Why knowing About How to learn is not Enough*. Adapted from an invited address presented at the annual meeting of National Association for Developmental Education Orlando, FL.
- Yuan, Y. & McKelvey, B. (2004). Situated learning: adding rate and complexity effects via Kauffman's NK model. *Nonlinear Dynamics Psychol Life Sci.* 8(1), 65-101.

文稿收件：2006年03月30日

文稿修改：2006年05月02日

接受刊登：2007年07月15日

# The Effects of Case-Based Instruction on Students' Learning Outcomes in a Civil and Commercial Law Class of a Commercial Vocational High School

**Kuo-Hui Chen**

**Doctoral Student, Graduate  
Insitute of Elementary  
and Secondary Education  
National Chiayi University**

**Chih-Cheng Hung**

**Associate Professor,  
Center for Teacher Education  
National Chung Cheng University**

## **Abstract**

The study explored the effects of case-based instruction—emphasizing cooperative case-resolving and cooperative case-posing—on teacher-student interaction, learning strategy, and learning achievement for students in the Civil and Commercial Law class in a commercial vocational high school. Quasi-experimental design was used in this study. Eighty six students participated in the research, with half of them in the controlled group and another half in the experimental group. The data of three questionnaires concerning with learning interaction, learning strategy, and learning achievement were analyzed using statistics to evaluate the learning effects.

The data analyzed by statistics showed that:

1. Both cooperative case-resolving and cooperative case-posing can improve learning interaction and learning strategy concurrently with the latter effect being dominant over the former one.
2. Cooperative case-posing can improve learning achievement, whereas cooperative case-resolving is null.

**Key words: Case-Based Instruction, Problem-Posing, Cooperative Learning, Law Course.**