

國立臺灣大學管理學院商學研究所

碩士論文

Graduate Institute of Business Administration

College of Management

National Taiwan University

Master Thesis

大學教育個案教學法要素分類與學生產品知識

關係之研究

A Study of Relationship between Elements Classification
and Students' Product Class Knowledge of
Case Method Teaching in College Education

朱國維

Chu, Kuo-Wei

指導教授：黃崇興 博士

Dr. Huang, Chung-Hsing

中華民國 九十七 年 六 月

June, 2008


國立臺灣大學碩士學位論文
口試委員會審定書

大學教育個案教學法要素分類與學生
產品知識關係之研究。

A Study of Relationship between Elements Classification
and Students' Product Class Knowledge of Case
Method Teaching in College Education.

本論文係朱國維君 (R95741060) 在國立臺灣大學商學研究所完成之碩士學位論文，於民國九十七年六月二十日承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

指導教授：

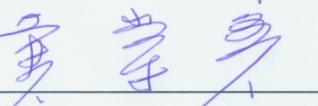


(簽名)

口試委員：

葉明義

翁崇雄



系主任、所長

郭瑞祥

(簽名)

誌謝

從萌生念 MBA 的念頭開始至今，已匆匆度過了四個年頭，一轉眼即將度過這個人生而離開校園，接下據說很操勞的工作，踏入競爭激烈的社會。從準備考試、初試、面試到錄取，入學、找教授、寫論文、口試到現在即將畢業，其中的辛苦、疲憊、欣喜、得意也將完完全全的成為人生中珍貴的回憶。

謝謝所上所有的師長，特別是我的指導老師黃崇興教授與葉明義教授，兩位老師總是在百忙之中指導我研究的方向、關心我的進度，並除了在課業上的指導外，也常教導我們其他工作、生活、處事上的觀念，不管是在未來工作與作事態度上，都是非常值得請益與學習的楷模。

感謝同學的包容，讓一個由理工科轉換領域的菜鳥能夠順利融入商研所的大家庭，非常感激曾經與我同組報告、一起討論作業的好同學們、還有同門的毓軒、文祥、子田，你們讓我的研究所生涯，除了課業以外，還多了其他奇奇怪怪的生活經驗。還要感謝我的大學同學們，非常的「感恩」你們沒有因為我的落跑而遺忘掉我這個朋友，仍然三不五時的找我打保齡球、吃熱炒，讓我不至於與你們脫節，總歸一句老話，朋友還是壞的好。

家中長輩給予的支持，也是我成長的動力，爸爸、媽媽從小時候對我的深深期待，一路上在生活與精神上的支持都讓我不虞匱乏，是我能夠順利完成學業的重要支柱，非常謝謝你們。

最後，當然要感謝一下我的女朋友珂粹，雖然你是我的論文寫作阻力的來源，但是不可諱言的，如果沒有你的陪伴，這個過程將會是加倍辛苦的。接下來輪到你要去受苦受難了，希望我不會拖累你太多！！最後期望自己能在未來的人生道路上走得更加穩健、更加順利。

國維 June, 24, 2008

中文摘要

台灣的高等教育近年來高度擴張,但是其中始終有幾項問題無法有效的解決,第一,許多學生在專業知識與實務經驗間存有鴻溝,無法將所學理論在實務面上有效發揮,第二,缺乏團隊合作、分析與批判的能力,如何改善此一問題,讓教學單位在教育品質上有所提升,成為目前國內各大專院校竭力發展的方向,於是部分學院便開始引入一項國外的教學方式:個案教學法(Case Method Teaching)期望該教學法能夠彌平這些落差。該教學方式由美國哈佛法學院於1870年率先使用,後由哈佛商學院於1907年引進商業管理教育當中,個案教學法的多元化與互動性,成為國內各商管學院爭相推行的新教學方式。

若要發揮個案教學法的教學成效,必須要學生方面積極的配合,學生對於個案教學法的瞭解程度,將對該教學法的教學成效產生極大的影響。除此之外,學校資源的不足,也使得教學單位無法提供全部個案教學法所需要的教學要素與內容,因此掌握學生對個案教學法教學要素的看法以及學生在學習過程中不同階段所重視的項目,對教學單位來說非常重要。

本篇研究從學生的主觀角度出發,利用個案教學法的教學要素,取得學生對這些教學要素的主觀看法與分類,並配合產品知識(Product Class Knowledge)與魅力品質理論(Attractive Quality),希望能藉此獲知學生對於個案教學法的瞭解與認知。

本研究以問卷形式進行調查,並透過國立台灣大學管理學院的學生協助作答,以SPSS統計軟體作數據分析,最後得到以下結果。一、具備不同程度個案教學法相關知識的學生,對於個案教學法要素具有不同的看法與認知。二、若具備不同的知識程度與學生對要素的分類有關,此兩者的關係與Kano所提的理論部分相符。三、個案教學法相關知識與學生參與個案教學法課程的時間、接觸次數具正向關係。四、學生對於整體個案教學法與教學要素在分類上是具有一致性的。

研究結果使得教學單位能夠深入瞭解學生對於個案教學法的認知,可針對學生所處的不同知識階段提供不同的個案教學法要素方案,並投入資源改善其相對

重視之教學要素。也可在教育資源日漸緊縮的情況下，配合線性規劃模式，有效率的配置教育資源，以有限的資源投入，完成最大的品質提升，對於不管是教學服務提供單位或學生來說，都是一個雙贏的結果。

關鍵字：個案教學法、產品知識、Kano、魅力品質理論、教學要素、要素分類



Abstract

There was a highly growth of higher education in Taiwan, but there still were two problems which were not been solved efficiently. The first, there is a gap between theories and practices, and students can't apply these theories to practices very well. The second, students lack capabilities of cooperation, critical and analytical. How to make a solution to these problems and how to improve the quality of higher education are the two important goals for many schools in Taiwan. Some of these schools introduce a new teaching method been called Case Method Teaching, and hope it can make some improvement for these difficulties. The Harvard Law School applied this method first in 1870, and the Harvard Business School followed in 1970. This method was push by many colleges in Taiwan because of its interaction and interesting.

If the teacher want to do the method justice, it is very important for students' close cooperation. The degree of students' knowledge about it will affect the performance of this method very much. Aside from, resource of the school is not sufficient, so it is very important for schools to know how students think and what students need in every level.

This research based on students' subjective thought and got their classification and perception of some teaching elements. Applying Attractive Quality and Product Class Knowledge theories, this research hope it can get students' thought and perception.

This research collected data by using questionnaire, and asked some students in management school to answer it. Processing by SPSS software, this research got some conclusions. First, the students who classified differently to an element would be different level of the product knowledge. Second, if there was a clear relationship

between students' knowledge and classification, its patent would be fit to Kano's theory. Third, the product knowledge is positive correlated with time and access times. Finally, it is consistent for students to classify the whole teaching method and unique element.

Keywords : case method teaching 、 product class knowledge 、 Kano 、 attractive quality 、 element classification



目錄

口試委員會審定書.....	i
誌謝.....	ii
中文摘要.....	iii
英文摘要.....	v
第一章、導論.....	1
第二章、文獻回顧與研究假說.....	4
第一節、個案教學法概要與成效關鍵.....	4
第二節、消費者產品知識.....	6
第三節、品質要素分類模型.....	7
第四節、要素分類與產品知識的關係.....	9
第五節、要素分類的變動.....	11
第六節、要素分類變動與時間、接觸次數的關係.....	13
第七節、整體個案教學法分類與教學要素分類的關係.....	14
第三章、研究設計.....	15
第四章、結果分析與討論.....	18
第一節、要素分類與學生產品知識分數的關係.....	18
第二節、要素分類的變動趨勢.....	20
第三節、產品知識與時間、次數的關係.....	23

第四節、整體教學與教學要素分類的一致性.....	24
第五節、要素整體分類.....	27
第五章、結論與管理意涵.....	29
第一節、結論.....	29
第二節、管理意涵.....	33
參考文獻.....	35
附錄.....	39
附錄一、研究問卷.....	39



表目錄

表一、二維品質要素分類表.....	17
表二、要素與問卷題號對照表.....	17
表三、整體與子要素各項分類產品知識平均分數表I.....	22
表四、整體與子要素各項分類產品知識平均分數表II.....	22
表五、整體與子要素分類個數關係表.....	26
表六、全體學生對整體與子要素各分類百分比表.....	28
表七、要素分類卡方檢定統計量.....	28



圖目錄

圖一、魅力品質理論圖形.....	3
圖二、個案教學法要素分類變動圖 I.....	31
圖三、個案教學法要素分類變動圖 II.....	31
圖四、個案教學法要素分類變動圖 III.....	32
圖五、個案教學法要素分類變動圖 IV.....	32



第一章、導論

台灣近年來隨著高等教育的高度擴張，競爭也日趨激烈，但是其中始終有幾項問題無法有效的解決。首先，許多學生在專業知識與實務經驗間存有鴻溝，無法將所學理論在實務面上有效發揮，其次，缺乏團隊合作、分析與批判的能力，如何對改善問題，讓教學單位在教育品質上有所提升，成為目前國內各大專院校竭力發展的方向。部分學院便開始引入國外的教學方式：個案教學法（Case Method Teaching），期望該教學法能夠彌平這些落差。此教學方式由哈佛法學院於 1870 年率先使用，後由哈佛商學院於 1907 年引進商業管理教育當中，個案教學法的多元化與互動性，成為國內各商管學院爭相推行的新教學方式。

在學院教授、管理書刊與部分企業大力推動下，個案教學法遂成為商管教育中的顯學，作者在學習過程中也接觸到許多個案教學課程，面對不同環境、不同教師、不同的討論對象都造成不同的學習效果。從這些課程當中，發現了一個有趣的現象，使用個案教學法的課程時，授課教師會要求上課學生配合上課方式，例如說，上課必須主動發言或是作分組討論，但是學生們對這樣的要求出現了很大不同的反應，部分學生就會認為這是應該要配合的，因為個案教學法的操作模式就是如此，但是另外就會有同學覺得難以適應。為什麼會出現這樣的認知落差呢？是哪些因素造成學生認知的不同？於是對這個問題的探討即成為進行本研究的初始動機。

要發揮個案教學法的最大教學成效，必須在校方支持、授課教師、教學設備與學生多方面的配合，於是學生對於個案教學法的瞭解程度，將對該教學法的教學成效產生極大的影響。除此之外，學校資源的不足，也使得教學單位無法提供全部個案教學法所需要的教學要素與內容，如上課教室、小組討論、教學材料等等，所以掌握學生對個案教學法教學要素的看法以及學生在學習過程中不同階段所重視的項目，對教學單位來說極其重要，但是卻無前人進行過此方向的研究，因而導致相關議題的文章付之闕如。

先前關於個案教學法之研究，多著重於如何在不同教學領域實施，以及對於學生有哪些助益，或是個案教學法可與哪些課程或教學理論結合使用等議題（張民杰，民國 89 年；張麗儀，民國 95 年），大多以教學單位的立場設想，而從未有

以學生觀點出發的研究。本研究將從學生的角度出發，探索學生的主觀看法，期望藉此可以使得個案教學法的相關研究更為健全。

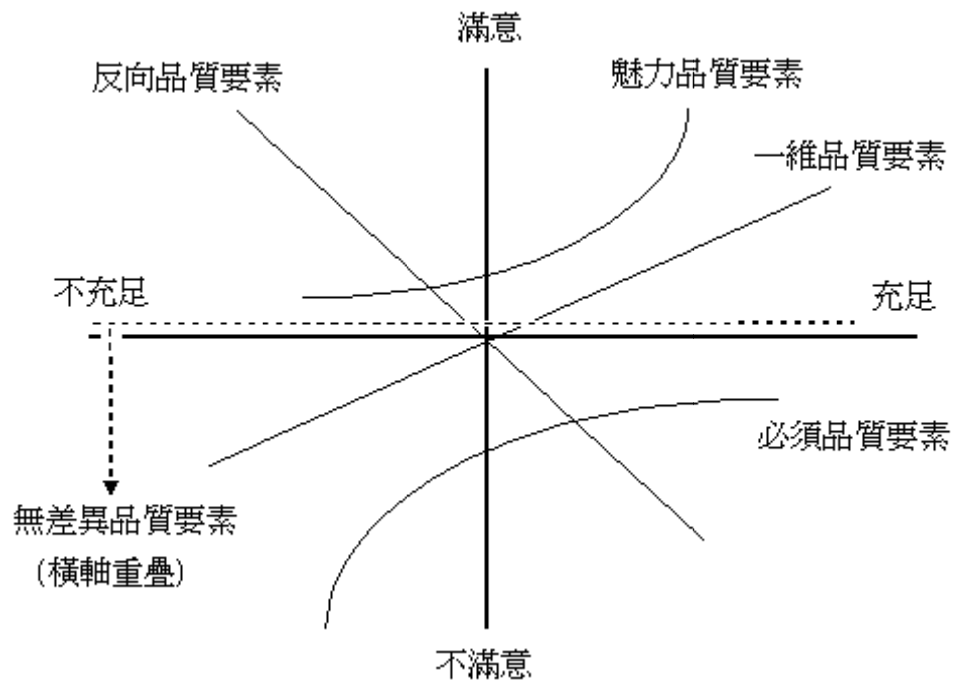
本篇研究採取學生的主觀角度，立足於學生對個案教學法要素的觀點，利用個案教學法的教學內容或稱為教學要素，取得學生對這些教學要素的主觀看法與屬性分類，即為學生對這些教學要素的認知，希望能藉此釐清以下問題。首先，學生會對個案教學法要素作不同的分類，是否起因於學生位在不同的學習階段；其次，若位在不同學習階段與學生對要素的分類有關，則關係為何，是否存在某些特性；最後將探討的是學生對於整體個案教學法與教學要素在分類上是否有任何關連，藉此觀察學生對於整體與教學要素認知的傾向。

鑒於前述所提，學生對個案教學法的瞭解程度，將影響學生對該教學法的認知和看法，所以本研究引入兩項概念做為研究的工具，第一項是產品知識(Product Class Knowledge) (Brucks, 1985)，產品知識簡而言之即是消費者個人對於產品或服務內容所具備的相關知識，本研究利用它作為區分不同學習階段的因子；第二項是導入經常被用來作為區分品質要素工具的魅力品質理論(Attractive Quality) (Kano, 1984)，魅力品質理論則將各種服務(產品)要素以消費者主觀認知作分類，將其區分為無差異品質要素、魅力品質要素、一維品質要素、必須品質要素、反向品質要素共五項(見圖一)，本研究以這兩項概念作為研究學生對教學要素認知的工具。

結合上述兩項概念與本研究所欲探討的問題，後續假說將驗證以下觀點是否成立。一、對於個案教學法要素具有不同看法與認知的學生，他們也將具備不同程度的個案教學法相關知識。二、承上述議題，若具備不同的知識程度與學生對要素的分類有關，則兩者之間的關係與 Kano 所提的理論相符。三、個案教學法相關知識與學生參與個案教學法課程的時間、接觸次數具正向關係。四、學生對於整體個案教學法與教學要素在分類上是具有一致性的，不會產生矛盾的情形。

本研究以下段落將遵循下列結構：第一部份，將針對研究的內容作文獻探討並提出研究假說，內文將牽涉到個案教學法、產品知識、魅力品質理論、顧客對服務要素分類的變動等相關內容。第二部份將說明研究方法、問卷內容的來源與研究限制。第三部分則將把問卷所獲得之數據利用 SPSS 統計軟體作統計分析，並加以檢驗是否符合本研究之假說，最後則是結論與管理意涵。

圖一、魅力品質理論圖形



第二章、文獻回顧與研究假說

第一節、個案教學法概要與成效關鍵

教學的內容與教學的方法在教學上是皆為非常重要的事情，兩者對於學生學習的成效皆有舉足輕重的影響(Barnes, Christensen and Hansen, 1994)。教學內容大部分需由教學提供者主導，而在教學的方式上則有較多選擇的空間，在國內教學的方式，大多以傳統的講述法(lecture)為主，再加上學生的作業及討論，授課教師往往成為學生獲得知識的主要來源，學生無法由同儕團體的經驗中獲得寶貴的知識，這樣的方式較難引發學生的學習興趣，也無法有系統地加強學生的批判思考與分析能力。更重要的是傳統式的教學往往以理論為主，配合授課教師分享其相關的經驗，相當程度與現今的實際情況脫節，造成學生不知如何應用的情況。

上述這種現象對培養如商業人員、醫師、建築師、律師等專業人員影響更大，Harrington (1995)指出，專業人員的培養必須兼顧理論與實務，因此在教學課程設計上，就應努力在理論與實務兩方面搭起橋樑，使專業人員不但具備知識，也具有運用知識的能力，而個案教學法被認為是搭起理論與實務中間橋樑的好方法(Knirk, 1991)。

個案教學法在國外已推行相當長久的一段時間。從1870年哈佛法學院率先使用後，在上個世紀初哈佛大學商學院也將此教學法實施在商管課程當中(Barnes, Christensen and Hansen, 1994)。個案教學法是一種特殊型態的教學方式，Shulman(1992)與Wassermann(1994)指出，個案教學法是一種利用個案(案例)作為教學工具的教學方法，教學者利用個案作為課程的題材，以個案教材的具體事實與經驗做為討論的依據，學生可以重新回到個案發生的狀況、模擬當時的決策情境，並利用小組討論可能的結果以及背後的理論。利用個案對理論知識、概念、技巧的連結，企圖發展學生解決問題的能力。而期望學生本身能藉由個案的閱讀、討論、與同儕互動的學習來激發內在的學習動機(高熏芳，民88)，教學者僅扮演從旁引導的角色，引導學生去探討個案中複雜深層意義及爭議性的問題，這樣的教學方式有別於傳統的講述式教學方式(Merseth, 1996)。

雖然個案教學法是一種由學生主導參與討論式教學的自我學習方式，但為有效率的達成學習效果，個案教學法的實施，仍需要參與的學生高度的配合與對於個案教學法有相當程度之瞭解(Blumenthal, 1991)。配合教育服務業，教學單位需主觀認定顧客需求，且主導教學服務的內涵，常容易和消費者因知識程度不同而產生落差的特性，學生對於個案教學法的相關知識也將影響他對於個案教學法要素的看法。因此，本研究引入產品知識的概念，用以衡量學生對於個案教學法相關知識的高低程度，並利用學生的產品知識進行後續分析。



第二節、消費者產品知識

產品知識的概念，是探求消費者在整個消費過程中對於產品的了解及認知。學者將產品知識區分為客觀知識 (Objective Knowledge) 與主觀知識 (Self-Assessed Knowledge or Subjective Knowledge) 兩種。Brucks (1985) 提出之產品知識定義如下：首先是主觀知識 (Subjective Knowledge or Perceived Knowledge)：消費者對於該產品的主觀知識，也就是消費者本身對於該產品的瞭解。其次是客觀知識 (Objective Knowledge)：消費者對於產品的客觀知識指的是確實儲存於消費者記憶中資訊量的多寡、組織和形式，也就是消費者實際擁有的產品知識。最後他補充加入經驗知識 (Experience-Based Knowledge)：基於消費者過去購買或使用該產品所累積的經驗。

產品知識的討論標的為產品，但本研究認為，該理論除了應用在產品面之外，對於服務面也可一體適用。因為該理論之內容主要牽涉到消費者知識行程的過程，其實與消費者消費的是實體產品或無形的服務無任何關係，所以本研究將借用該理論內容作為分析工具，但不會以服務知識取代，仍然以產品知識稱之。

由於消費者認為本身所認知到的事實與他們真正的認知常有出入，所以學者認為主觀產品知識量測非常不易 (Brucks, 1985)，因此本研究僅著重於評估不同程度之客觀產品知識對個案教學法要素認知之影響。

第三節、品質要素分類模型

為達本研究的目的，需要將個案教學法要素依照學生的認知加以分類。在部分常用的分類模型中，Nelson (1970) 認為服務（產品）要素的認知與該要素在消費者作相關替代方案評估流程中扮演的角色相關，他定義了兩種替代方案評估流程相關的關鍵要素，分別為搜尋屬性（search attributes）與經驗屬性（experience attributes）。由於資訊不對稱所造成的結果，搜尋屬性是在購買前可被精確評估的屬性，例如服務環境與價格資訊（Johnson, 1995），而經驗屬性則是要在購買或消費服務以後才能被衡量的屬性，例如食物的口味、商品的品質或服務的品質等等。

另一種說法認為，服務（產品）要素在價值創造過程中的角色才是最重要的，顧客以一樣服務（產品）所能處理問題或滿足需求的能力來衡量一樣服務（產品）的價值（Levitt, 1980）。他並且將屬性分為四大類：一般(generic)、預期(expected)、增強(augmented)與潛在(potential)，一般與預期屬性表示消費者的最低需求條件，滿足這個條件消費者會考慮購買，而增強屬性則符合或超越消費者的期待，最後潛在屬性即為能成功留住顧客、增加忠誠度的要素。

Kano、Seraku、Takahashi與Tsuji (1984) 受到動機保健因子理論 (Motivator-Hygiene Theory) (Herzberg, and Bernard, 1966) 與Levitt (1980) 的影響，提出魅力品質與必須品質理論 (Attractive Quality and Must-be Quality)，亦稱為魅力品質理論 (Attractive Quality)。他們認為消費者對於服務（產品）要素的認知，與要素充足與否以及要素所創造的滿意程度有關。該理論將要素分為五大類：魅力品質要素 (Attractive Quality Element)，此要素充足時，顧客會感到滿意，不充足時顧客也不會不滿意，如手機上具有GPS功能；一維品質要素 (One-dimension Quality Element)，此要素充足時，顧客會覺得滿意，不充足時顧客會覺得不滿意；必須品質要素 (Must-be Quality Element)，此要素具備時，顧客會視之理所當然，而當不具備時顧客會不滿意，如手機的簡訊功能；無差異品質要素 (Indifferent Quality Element)，此要素無論是否充足，都不會影響到顧客的滿意程度；反向品質要素 (Reverse quality Element)：具備此要素時，顧客會不滿意，不具備時顧客反而會感到滿意。

本研究選擇魅力品質理論作為區分品質要素的模型，原因在於前述大部分模型皆以外在角度區分服務（產品）要素，而魅力品質理論則以消費者的認知為出發點，由消費者主觀認定要素的分類，較其他模型適合於本研究使用。此外，魅力品質理論的使用方法非常明確與齊全，無論是問卷形式與後續處理都有嚴謹的依據，加上Kano（2001）另外提出要素分類的動態改變，可以配合本研究後續假說，因此本篇研究以魅力品質理論作為分類模型。



第四節、要素分類與產品知識的關係

沿用 Fundin 與 Witell (2005) 的作法，本篇研究也將個案教學法區分為兩個層次，第一層是整體個案教學法，第二層是個案教學法的教學要素，也稱為子要素，包含以下要素，教材多元化：其他教具的使用，如影片、廣告等；小組討論：安排課前小組討論；上課教室：劇場型教室或是傳統行列型教室；個案進行方式：哈佛式教學抑或由學生輪番報告；業界分享：是否有相關業界人士作分享；外文個案：係指個案語言為中文或英文；個案熟悉度：個案所提產業或公司是否為學生所熟悉的，以上共 7 項。

這 7 項要素乃參考國內外推行個案教學法的專家學者之相關文獻，由本研究彙整而成，這些要素皆被認為是個案教學法中重要的部分 (Barnes, Christensen and Hansen, 1994; 劉常勇，民國 87 年；王麗雲，民國 88 年，吳安妮，民國 95 年)。結合產品知識與魅力品質理論兩項觀念，本研究將其應用於個案教學法要素分析上，據此提出以下假說：

- H1：在學生對整體個案教學法與個案教學法子要素的分類中，不同的分類之間，學生產品知識的分數高低有顯著差異。
- H1.1：在學生對整體個案教學法的分類中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。
- H1.2：在學生對教材多元化子要素的分類中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。
- H1.3：在學生對小組討論子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。
- H1.4：在學生對上課教室子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。
- H1.5：在學生對個案進行方式子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。
- H1.6：在學生對業界分享子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。

H1.7: 在學生對外文個案子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。

H1.8: 在學生對個案熟悉度子要素中，不同的分類之間，學生的產品知識分數有顯著差異。



第五節、要素分類的變動

顧客對於服務（或產品）要素的認知，會隨著時間（表面上隨著時間改變，但背後隱含有接觸程度改變的意思）而改變的情況已經被作了相當多的討論。Levitt（1980）提出相關理論，他認為某些要素被一個顧客認為是很好的，但是對於另一位顧客來說，這些要素可能只是他的基本要求而已。Oliver（1997）另外提到：消費者在購買某一服務（或產品）時，當下所考慮的要素與重點，與在使用中或使用過該服務（或產品）後所考量的要素有所不同。Woodruff（1997）則認為消費者在購買時與使用後可能會對產品體認到不同的價值。

Mittal、Jerome、Forkin 與 Konkel（1994）在汽車業當中觀察到一個情況，它們發現，汽車的外觀與引擎效能在購買前與購買後受到消費者不同程度的重視，例如：購買前消費者較為著重外觀，但是購買後外觀的影響遭到減低，由引擎的效能取代其重要性。Mittal、Vikas、Kumar 與 Tsiros（1999）在服務業當中發現了要素重要性會隨著時間而改變的情況，此外也發現，同一時間吸引到的客戶對同一要素也有不同的評價（Mittal and Katrichis, 2001）。一個使用手機的實證研究當中也發現，當市場處於成長期時，手機的效能對顧客忠誠度影響最大，但是隨著是市場日趨成熟，效能的影響降低，而品牌的影響卻逐漸升高（Johnson, Herrmann, and Huber, 2004）。

除了對要素重要性的認知隨著時間點不同改變之外，消費者如何衡量、認知一個要素的重要性與價值的方式也會隨之改變（Woodruff, 1997）。因為消費者認知的方式不同，所以在面對一個產品時，其中令人有衝動想購買的要素，與使用該產品時它令人感到滿意的要素，經常是不同的兩項要素。以 Woodruff 的理論為基礎，Parasuraman（1997）主張由於消費者選擇與衡量一項要素重要性的方式與權重皆隨時間而改變，因此他認為顧客價值是一項動態的概念。因此，當一項新的服務被推出市場時，服務要素當中會有幾項服務要素的展現使得消費者感到的非常滿意或沒有差異，但是隨著服務（產品）生命週期的改變，這幾項服務要素所扮演的角色也將隨著轉變，即使是超出市場期待的要素，一段時間以後這些要素也會被視為是理所當然的（Witell and Fundin, 2005）。

Kano（2001）以魅力品質理論為基礎提出假設，他認為產品與服務要素皆為動態的，隨著接觸程度的提高，要素的角色會從無差異品質逐漸改變，到最後成

第六節、要素分類變動與時間、接觸次數的關係

承前述有關消費者對服務要素分類的改變，Mittal、Kumar 和 Tsiros (1999) 更進一步確認這些變動與時間有關，Kano (2001) 也提到，要素分類之所以呈現隨著時間演進而有動態改變，推手並不是因為時間演進，主要原因是在於顧客接觸該要素的程度高低。另外，Mittal、Katrichis 與 Kumar (2001) 則認為這個動態變化之所以存在，是由於顧客接觸該服務要素的頻率不同所造成。

Kano (2001) 為了證明他的論點，也曾經利用消費者對於電視遙控器的分類實行了一個試驗，他在 1983、1989 和 1998 三年當中以問卷形式調查發現，這 15 年間，消費者對於電視遙控器的認知從魅力品質轉變為一維品質到最後變成必須品質。但是 Kano (2001) 並未就接觸次數加以討論，因此對於他所提出的接觸程度變因無法充分解釋。

Kano (2001) 的論述另存有疑問，由於該研究中 1983、1989、1998 年的受訪者非為相同的群體，因此這個變動的狀況可被解釋成兩種情況：第一、個人的確會隨著時間而改變一個品質要素的角色或分類。第二、是因為群體的不同而造成品質要素角色或分類的不同。

Witell 與 Fundin (2005) 則將魅力品質理論套用於電子商務的服務當中，但是他們採用科技準備度來取代接觸程度成為新的變動因子，也同樣的發現了如 Kano (2001) 所提出的變動順序，且證明科技準備度仍然與受訪者接觸網路服務的時間與次數有關。本研究則利用前述提到的學生對個案教學法的知識作為新的變動因子，並將接觸程度與接觸頻率轉換為接觸時間與接觸次數，欲加以研究產品知識與時間、次數的關係。於是本研究提出假說三與假說四如下：

H3：學生接受個案教學法時間的長短，與學生的產品知識程度高低呈現正相關。

H4：學生接受個案教學法次數的多寡，與學生的產品知識程度高低呈現正相關。

第七節、整體個案教學法分類與教學要素分類的關係

在假說五中，本研究將釐清學生在對於整體個案教學與個案教學法要素在分類上是否具有一致性的結果。若受訪者認為整體個案教學屬於魅力品質要素，則本研究認為，理當該受訪者也會比其他受訪者更傾向於將個案教學法子要素分類於魅力品質要素，因此本研究提出，對整體個案教學的認知與對個案教學要素的認知，兩者上應具有某種關係，更準確的說，本研究認為此兩者之分類應具備一致性。

H5：個案教學法整體分類與該教學法子要素分類具有一致性。

H5.1：把整體個案教學法分類為無差異品質要素的學生，將比把整體個案教學法分類為其他品質要素的學生，更容易把個案教學法子要素分類為無差異品質要素。

H5.2：把整體個案教學法分類為魅力品質要素的學生，將比把整體個案教學法分類為其他品質要素的學生，更容易把個案教學法子要素分類為魅力品質要素。

H5.3：把整體個案教學法分類為一維品質要素的學生，將比把整體個案教學法分類為其他品質要素的學生，更容易把個案教學法子要素分類為一維品質要素。

H5.4：把整體個案教學法分類為必須品質要素的學生，將比把整體個案教學法分類為其他品質要素的學生，更容易把個案教學法子要素分類為必須品質要素。

H5.5：把整體個案教學法分類為反向品質要素的學生，將比把整體個案教學法分類為其他品質要素的學生，更容易把個案教學法子要素分類為反向品質要素。

第三章、研究設計

為驗證以上五項假說，本研究利用問卷進行調查。問卷項目分三大部分，第一部份為接觸個案教學程度之問項，分為接觸年資與次數。第二部份為衡量受訪者之客觀產品知識，以是非題方式呈現，詢問受訪者有關個案教學法的相關知識，藉答對的題數來判定該受訪者對個案教學法所具備的產品知識。

第三部分則為調查受訪者針對個案教學要素之認知，每一要素皆以成對的問項以正反兩面詢問受訪者。主要想知道學員對於各項與個案教學法相關的要素所具有的分類。除了對整體個案教學法的認知外，尚針對個案教學法所需具備的教材多元化、小組討論、上課教室、個案進行方式、業界分享、外文個案、個案熟悉度共 7 項子要素作調查。因為牽涉個案教學法的教學要素非常多，本研究僅挑選重要者列入，並非使用所有個案教學法的教學要素，因而可能遺漏部分重要的要素，而影響研究結果。第二部分的問題概念，是根據國內專家（劉常勇，民國 87 年；王麗雲，民國 88 年；湯明哲，民國 95 年）以及美國哈佛大學教授 Barnes、Christensen 與 Hansen（1994）等大力推行個案教學之學者著作，由本研究彙整而成，各問項屬本研究自行開發。第三部分則由前述提到的整體教學服務以及七項教學子要素分別以充足不充足加以敘述。

依據 Kano et al.（1984）所發展的 Kano 問卷（Kano Questionnaire），每一要素將以成對的樣式出現，一項敘述是在要素充足的情況下詢問受訪者的滿意程度，另一項敘述在要素不充足的情況詢問受訪者的滿意程度。另外為預防受訪者受到文字誤導，在要素不充足的問項當中需儘量避免使用否定或負面字彙，例如：沒有、缺乏等等，但部分的問項仍無法完全以正面敘述取代，因此負面的用詞或許會對受訪者造成影響。

此外，由於第三部分可用以衡量受訪者滿意度的方法甚多，Kano 本身也提出兩種方法：第一是在 1984 年所提出的李科特（Likert）五點尺度 Kano 問卷，以及在 2001 年為簡化 1984 年的方法而提的三點尺度 Kano 問卷。另外 Totini（2000）使用七點尺度來修正原始的 Kano 問卷，其他還有 Emery 與 Tian（2002）提出的直接詢問法，不以 Kano 問卷採用的成對方式詢問受訪者，而是直接請受訪者回達該要素屬何種品質要素。

Witell 與 Lofgren (2007) 曾經對上述方法作實證比較。發現直接詢問法牽涉到受訪者對於 Kano 魅力品質理論的瞭解程度，此變數會影響分類結果。而三點或七點尺度由於重新合併或分離品質要素，使得結果出現某些種類品質要素消失或大量出現，例如在三點尺度中，許多要素被分類為一維品質要素，但是在七點尺度中幾乎沒有要素被分類到此一類別。因此即使原始的五點尺度 Kano 問卷被批評如果調查大量要素則問卷將過度冗長 (Matzler, Fuchs, and Schubert, 2004)，但由於五點尺度問卷最能清楚表達受訪者的認知情況，所以本研究仍將採用五點尺度問卷來衡量受訪者的滿意程度。

本問卷先在國立台灣大學管理學院內進行 22 份的前測，針對表達不清楚的題項加以修正，並納入校內外長期推動個案教學法學者的建議，以健全研究問卷的內容效度。由於本研究主題為高等教育體系當中的個案教學法，因此問卷訪問對象全部皆為大學以上在學學生，並鎖定國立台灣大學管理學院大學部與研究所學生，以作者所屬系所進行便利抽樣調查，但由於問卷受訪者全為管理學院的學生，無接觸到其他學院，因此無法代表全體學生的態度。研究問卷總共發出 193 份問卷，最後回收可使用份數為 151 份，其中研究生 70 份，大學部學生 81 份。

取得受訪者的對產品知識與對同一要素充足與不充足的滿意程度後，本研究首先處理產品知識的部分，依照受訪者對於個案教學法相關概念的正確性加以計分，答對者得一分，答錯倒扣 0.5 分為原則，得到每位受訪者的分數，本研究稱其為產品知識分數。在要素分類上，根據受訪者的滿意程度選項，採用最多研究使用的由 Matzler 與 Hinterhuber (1998) 提出的二維品質要素分類表 (見表一) 為基礎，將受訪者對某一要素充足時的滿意度取出，再將受訪者對該要素不充足時的滿意度取出，在表一中分別找到兩者對應的欄位，即可得到該受訪者對服務要素的分類。取得受訪者的產品知識分數以及分類後，依照研究假說所提內容進行統計分析，利用相關與比較平均數法進行之後的研究。

表一、二維品質要素分類表

充足 \ 不充足	滿意	理所當然	沒差異	可忍受	不滿意
滿意	無法判定	魅力品質	魅力品質	魅力品質	一維品質
理所當然	反向品質	無差異品質	無差異品質	無差異品質	必須品質
沒差異	反向品質	無差異品質	無差異品質	無差異品質	必須品質
可忍受	反向品質	無差異品質	無差異品質	無差異品質	必須品質
不滿意	反向品質	反向品質	反向品質	反向品質	無法判定

表二、要素與問卷題號對照表

要素	狀態	題號	問卷所對應的問項
整體個案教學法	充足	01	商管課程中，如果教授使用個案教學法，您會覺得
	不充足	02	商管課程中，如果教授使用一般傳統教學法，您會覺得
教材多元化	充足	05	除個案書面資料外，若教授搭配其他教具（如影片），您會覺得
	不充足	10	如果課堂中教授僅以個案之書面資料為教學材料，您會覺得
小組討論	充足	08	如果在全班集體討論前安排小組討論，您會覺得
	不充足	13	如果未經小組討論即進行全班集體討論，您會覺得
上課教室	充足	07	如果全班集體討論時使用劇場型階梯教室，您會覺得
	不充足	12	如果使用一般傳統教室進行全班集體討論，您會覺得
個案進行方式	充足	09	如果教授使用事前小組及參與討論式進行個案教學，您會覺得
	不充足	14	如果教授以各組或個人報告分析方式進行個案教學，您會覺得
業界分享	充足	03	如果全班集體討論時，有個案所提之產業或公司的人現身說法，您會覺得
	不充足	16	如果全班集體討論時，沒有個案所提之產業或公司的人現身說法，您會覺得
外文個案	充足	04	如果上課使用之內容為外文的個案，您會覺得
	不充足	11	如果上課使用之內容為中文的個案，您會覺得
個案熟悉度	充足	06	如果個案所討論公司您相當熟悉，您會覺得
	不充足	15	如果個案所討論之公司，您從前未曾聽聞過，您會覺得

第四章、結果分析與討論

第一節、要素分類與學生產品知識分數的關係

假說一探討的是產品知識的高低與要素分類的關係，研究在各種分類中的學生產品知識分數是否有顯著差異。利用比較平均數法中的單因子變異數分析 (One-Way ANOVA) 統計方法，以各種分類為自變數，產品知識分數為應變數檢校本假設。

整體個案教學法未被分類為反向品質要素，在其他四種分類當中的產品知識分數皆顯著不同 ($F(3, 147)=30.636, p<0.001$)，此結果證明 H1.1 成立。而各項子要素中，結果顯著的有：

- a. 教材多元化子要素 ($F(2, 148) = 14.788, p < 0.001$)、
- b. 小組討論子要素 ($F(3, 147) = 21.509, p < 0.001$)、
- c. 上課教室子要素 ($F(3, 147) = 22.019, p < 0.001$)、
- d. 個案進行方式子要素 ($F(3, 147) = 11.658, p < 0.01$)、
- e. 業界分享子要素 ($F(2, 148) = 16.695, p < 0.001$)、
- f. 外文個案子要素 ($F(2, 148) = 12.077, p < 0.01$)，上述數據之自由度略有差異，是由於某幾個要素只被分成三類，因此自由度等於 2，其他要素則被分為四類，因此自由度等於 3。以上數據的顯著程度皆足以支持 H1.2、H1.3、H1.4、H1.5、H1.6、H1.7 的成立。

但是在個案熟悉度子要素 ($F(4, 146) = 1.561, p = 0.521$) 結果卻是不顯著的，在各種分類當中的產品知識分數沒有明顯的區隔，因此 H1.8 之假說不成立。推測其原因，本研究認為可能原因有二，一是學生對個案公司或產業熟悉度的來源，除了曾經閱讀過個案之外，還有其他例如報章、雜誌、課外書籍等媒介，於是相關產品知識與個案內容熟悉度的關連性即大大地降低，導致各種分類之間的學生產品知識分數無顯著的差異。二是學生的態度不同，有些學生喜歡廣度學習，樂於每次都接觸不同產業或者公司的個案，有些喜歡深度學習，偏好同一產業或公司深入研究，因此學習態度影響到他們對於個案是熟悉產業或公司的喜好程度，於是個案教學法的產品知識分數所造成的現象就不夠顯著。

由上述結果中知悉，產品知識分數在教材多元化、個案內容、小組討論、上課教室、業界分享、個案進行方式與外文個案等要素間均達到顯著的差異，表示同一要素被受訪者作不同的分類，而在不同的分類間，學生的產品知識分數存在顯著差異。這個結果闡明受訪者對於個案教學要素的分類，與產品知識分數的高低確有特定關係。



第二節、要素分類的變動趨勢

假說二則是延續假說一深入研究。假說一已說明學生在產品知識分數與要素分類上有特定關係，依照 Kano (2001) 所提假說，他認為分類的改變存有一個固定趨勢，即①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素，因此假說二延續假說一的統計分析，加入 Scheffe 法進行事後多重比較，得到以下結果：

由表三所列之數據得知，整體個案教學法上各分類的產品知識分數有顯著差距 ($p < 0.05$)，依照各分類的產品知識分數由低到高排列為：①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素（見表三）。

教材多元化子要素由於僅被極少部分受訪者分類為必須品質要素，因此本研究剔除必須品質要素項目，依據產品知識分數由低到高的排列為①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素，各分類間分數的差距亦非常顯著。另外在業界分享子要素的各種分類之間的產品知識分數也是差異顯著的，但該要素未被分類為一維品質要素，因此也將其排除，所以業界分享子要素的排列為①無差異品質要素②魅力品質要素③必須品質要素（見表三）。

其他部分順序不明顯的要素有小組討論、上課教室、個案進行方式等三項。小組討論子要素唯獨在一維品質要素與必須品質要素兩分類之間的產品知識分數差距不明顯 ($p = 0.397$)，但由於學生在必須品質要素分類上的產品知識分數仍高於一維品質要素的分數，所以其排列仍然為①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素，但最末兩項變動趨勢為不顯著（見表三）。

上課教室與個案進行方式子要素，這兩項子要素也僅在魅力品質要素與一維品質要素間分數的差距不夠顯著（上課教室， $p = 0.418$ ；進行方式， $p = 0.847$ ），但依照產品知識分數的高低排列依舊有從①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素的變動趨勢（見表三）。

推測上述不顯著的原因，第一，可能是要素分類正處於兩項分類的轉換期間，因此無法被顯著表現；第二個可能性是 Kano 問卷使用的語意差異不夠明顯，使得受訪者在感到不滿意時，會在可忍受與不滿意兩選項之間多所猶疑，而導致此兩項分類無明顯的區隔。

而最後一項外文個案子要素，由於該要素未被分類為一維與必須品質要素，因此僅就剩餘三項要素分類進行討論，其中卻罕見的出現被分類為反向品質要素，因此其變動順序將不同於前述子要素（見表四）。按照產品知識分數由低到高的排列，其順序為①魅力品質要素②無差異品質要素③反向品質要素，與 Kano 的假說大不相同。但在 Kano（2001）所發表的理論中也提到，要素變動的順序有可能不只一種，他在電視遙控器的驗證中發現，多工器要素也呈現分類改變，但是順序卻是由無差異要素轉變為一維要素再變回無差異要素，於是 Kano（2001）提出解釋，有可能是要素的變動週期太長，以致於結果不同。



表三、整體與子要素各項分類產品知識平均分數表 I

要素/組間	無差異 VS. 魅力	無差異 VS. 一維	無差異 VS. 必須	魅力 VS. 一維	魅力 VS. 必須	一維 VS. 必須
整體教學	11.455 * 12.830	11.455 * 14.179	11.455 * 16.087	12.830 * 14.179	12.830 * 16.087	14.179 * 16.087
教材多元化	11.900 * 13.139	11.900 * 14.859	NA	13.139 * 14.859	NA	NA
小組討論	11.189 * 12.930	11.189 * 14.534	11.189 * 14.893	12.930 * 14.534	12.930 * 14.893	14.534 14.893
上課教室	11.750 * 13.172	11.750 * 14.156	11.750 * 16.278	13.172 14.156	13.172 * 16.278	14.156 * 16.278
個案進行方 式	11.806 * 13.239	11.806 13.732	11.806 * 14.800	13.239 13.732	13.239 * 14.800	13.732 * 14.800
業界分享	11.703 * 13.317	NA	11.703 * 16.350	NA	13.317 * 16.350	NA

說明：

欄位內上下兩數字，各自表示相對應兩項分類的產品知識平均數。

*號表示上下兩平均數具顯著差異 (p<0.05)、NA表示無資料。

表三所列要素皆未被分類為反向品質要素，因此表三省略反向品質要素欄位。

表四、整體與子要素各項分類產品知識平均分數表 II

要素\組間	無差異 VS. 魅力	無差異 VS. 反向	魅力 VS. 反向
外文個案	13.103 * 11.829	13.103 * 14.291	11.829 * 14.291

說明：

欄位內上下兩數字，各自表示相對應兩項分類的產品知識平均數。

*號表示上下兩平均數具顯著差異 (p<0.05)。

外文個案未被分類為一維與必須品質要素，因此此二項分類加以省略。

第三節、產品知識與時間、次數的關係

假說三與假說四所探討的是接觸時間與次數與產品知識的關係，可由線性模型相關 (correlation) 的概念加以檢驗。

假說三的檢驗結果發現時間對於產品知識呈現正相關 (Pearson' s $r=0.543$, $F(1, 149)=62.465$, $p<0.005$)。數據說明使用個案教學法的時間與產品知識分數具有中度正相關 (positive correlation)，此兩項變數會朝同一方向變動，也就是學生使用個案教學法的時間越長，則該學生在產品知識上的分數會越高，但由於相關係數未達 0.7 以上，因此僅能說明使用時間與產品知識分數具有中度正相關，但已可支持假說三的成立。

假說四針對學生使用個案教學法的次數與產品知識的關係作檢驗，結果證明使用次數與產品知識呈正相關 (Pearson' s $r=0.757$, $F(1, 149)=194.293$, $p<0.001$)。學生使用個案教學法的次數越多，則對於個案教學法的相關知識也就越豐富，且相關係數大於 0.7，說明兩者之間具有高度正相關，因而支持假說四成立。

假說三與假說四的成立，順利連結使用時間與次數對於產品知識的影響，使得產品知識因子符合 Kano、Mittal 等學者所提出的要素認知的動態改變是起因於接觸頻率與接觸程度的理論。

而次數與產品知識分數的相關係數更高，表示時間對產品知識的關係較弱，接觸次數越多，產品知識分數越高。這樣的結果也是合理的，因為接觸個案教學法年資很久，有可能學生是二、三年前接觸過一次，之後沒有再接觸，相較可能只接觸一年，但是次數頻繁，後者的情形對產品知識的累積幫助較大。接觸次數比較能確切造成學生產品知識的增長，與 Kano、Mittal 所提的概念也比較相符。

第四節、整體教學與教學要素分類的一致性

假說五針對整體個案教學法與個案教學法子要素在分類上是否具有一致性作討論。為了探討受訪者在整體個案教學之分類與個案教學子要素之分類是否一致，本研究以單因子變異數分析（One-Way ANOVA）加以檢驗，並以Scheffe法進行多重比較，結果如下：

由表五顯示，在無差異品質要素與必須品質要素結果為顯著（ $p < 0.05$ ），魅力品質要素與一維品質要素則為部分不顯著（ $p > 0.05$ ），而沒有任何受訪者將整體個案教學法分類為反向品質要素，故此項不予以討論。表示當受訪者將整體個案教學法分類為無差異品質要素或必須品質要素的同時，他們把子要素分類為無差異品質要素或必須品質要素的個數也會比其他受訪者多，更傾向於將子要素分類到無差異與必須品質要素。證明把整體個案教學法分類為無差異品質要素或必須品質要素的受訪者，在對個案教學法整體與子要素在分類上具有一致性，因而支持H5.1與H5.2成立。

而當整體個案教學法被分類為魅力品質要素時，其結果部分不顯著。顯示這部分學生將整體個案教學法視為有魅力的，在子要素的分類時，此部分受訪者的魅力品質子要素個數明顯高於將整體服務分類為無差異或必須品質要素的受訪者，但是與將整體服務分類為一維品質要素的受訪者相比，兩者之間的魅力品質子要素個數卻無明顯區隔。

同樣的，一維品質要素也有類似上述狀況，當整體個案教學法被分類為一維品質要素時其結果部分不顯著。此部分學生認為整體個案教學法是一維品質要素，但在子要素的分類時，一維品質子要素的個數明顯高於無差異品質要素與魅力品質要素的受訪者，但與將整體服務分類為必須品質要素的受訪者對比時卻無顯著差異。

以上說明將整體個案教學法分類為魅力品質或一維品質要素的受訪者，在子要素的分類上雖存有部分不明確的結果，因而不能完全支持H5.2與H5.3的成立，但是魅力品質與一維品質要素的個數還是較其他品質要素的個數多，顯示子要素分類與整體分類具一致性的趨勢是存在的。

推測其部分不成立的可能原因有二，首先由於原始Kano問卷當中所用的尺度不夠明顯，可忍受與不滿意區分不夠大，因此造成多數態度保守的受訪者多選擇可忍受，造成分類為一維品質要素的人數較少，而影響結果。其次，由於本研究只利用一部份個案教學法要素來設計問卷，並未採用所有要素，因而無法完整顯現分類上的一致性，若未來研究再將其他部分要素列入，或可出現四項分類皆有整體與子要素一致性的結果。



表五、整體與子要素分類個數關係表

整體分類	子要素分類	個數
無差異品質要素	無差異品質要素	3.3418*
魅力品質要素		2.0357
一維品質要素		1.5357
必須品質要素		1.1739
魅力品質要素	魅力品質要素	4.3929**
無差異品質要素		3.2500
一維品質要素		3.8929 ^a
必須品質要素		3.0435
一維品質要素	一維品質要素	1.4643**
無差異品質要素		0.7045
魅力品質要素		0.6964
必須品質要素		1.3913 ^a
必須品質要素		1.7826*
無差異品質要素		0.3636
魅力品質要素		0.5179
一維品質要素		0.7857

說明：

*表示該平均數顯著大於其他分類的平均數 ($p < 0.05$)。

**表示該平均數僅部分顯著大於其他分類的平均數。

^a表示該平均數與上標為**的平均數差異不顯著 ($p > 0.05$)。

第五節、要素整體分類

不同的受訪者對品質要素的分類不見得相同，每一分類的品質要素都有可能發生，因此本研究另外將各個要素被全體受訪者分類為哪一項品質要素加以統計，利用統計學上的顯著多數做分類，以最多人選擇的品質要素類別來認定為該要素的分類（楊錦洲，1993；鄧維兆、李友錚，2007），並利用卡方檢定該分類的次數是否顯著多其他分類。

結果如下：整體個案教學法被分類為魅力品質要素（37.1%， $p < 0.001$ ），其餘各項要素之分類如下：外文個案（無差異品質要素，41.7%， $p < 0.05$ ）、教材多元化（魅力品質要素，52.3%， $p < 0.001$ ）、小組討論（魅力品質要素，37.7%， $p < 0.05$ ）、上課教室（魅力品質要素，44.3%， $p < 0.001$ ）、業界分享（魅力品質要素，72.2%， $p < 0.001$ ）、個案進行方式（無差異品質要素，32.5%， $p < 0.05$ ）。子要素被分類為魅力品質要素的個數最多與整體教學法有一致性，但是需要特別注意的是，整體教學或子要素被全體學生分類到某一品質要素，不代表絕對的分類，例如小組討論有37.7%的學生認為他是魅力品質要素，但是另一個含意是有62.3%的學生認為它不是魅力品質要素，類似的含意需要多加留意。

表六、全體學生對整體與子要素各分類百分比表

要素\分類	無差異要素	魅力要素	一維要素	必須要素	反向要素
整體教學法	29.1%	37.1% ^{a*}	18.5%	15.2%	NA
外文個案	41.7% ^{a*}	25.2%	NA	NA	33.1%
教材多元化	26.5%	52.3% ^{a*}	21.2%	NA	NA
業界分享	21.2%	72.2% ^{a*}	NA	6.6%	NA
小組討論	24.5%	37.7% ^{a*}	19.2%	18.55	NA
上課教室	33.1%	44.4% ^{a*}	10.6%	11.9%	NA
個案進行方式	32.5% ^{a*}	29.1%	18.5%	19.9%	NA

^a表示該百分比為各分類中最大者、*該百分比顯著大於其他分類之百分比。



表七、要素卡方檢定統計量

教學要素	整體教學	教材多元化	上課教室	小組討論	外文個案	業界分享	個案進行方式
自由度	3	2	3	3	2	2	3
漸近顯著性	.000	.000	.000	.002	.045	.000	.037

第五章、結論與管理意涵

第一節、結論

經由本研究的發現，學生對於個案教學法要素的分類，的確與產品知識有關，對個案教學法要素有不同分類的學生，他也具備了不同程度的產品知識，各分類之間的差異皆非常的顯著，顯示學生的產品知識與要素分類兩者之間存有特定關係。

個案教學法要素的分類與學生產品知識的高低，也部分符合 Kano (2001) 所提的理論，各要素變動順序如下：

整體個案教學法：①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素（見圖二）。

教材多元化：①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素（見圖三）。

業界分享：①無差異品質要素②魅力品質要素③必須品質要素（見圖四）。

小組討論：①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素（見圖二）。

上課教室、個案進行方式：①無差異品質要素②魅力品質要素③一維品質要素④必須品質要素（見圖二）。

外文個案：①魅力品質要素②無差異品質要素③反向品質要素（見圖五）。

個案教學法要素從一開始在低產品知識的時候，被認為是一項魅力品質要素的服務，到最後高產品知識時，變成為一個必須品質要素，這個過程形成一個類似產品生命週期的教學要素生命週期，縱使在部分子要素不夠顯著，但變動的趨勢是可以確定的。

在子要素的變動上，由於受訪者認知不同的關係，與 Kano (2001) 所提之理論對照下出現跳躍式的改變，或是出現完全違反該理論的變動過程，本研究認為都屬合理狀況，Kano (2001) 所提的理論是要素分類變動的大趨勢，而非細部過程，因此除了外文個案子要素不適用外，其餘子要素皆符合該理論所提的變動方向。研究結果也闡明了 Kano (2001) 所提①無差異品質要素②魅力品質要素③一

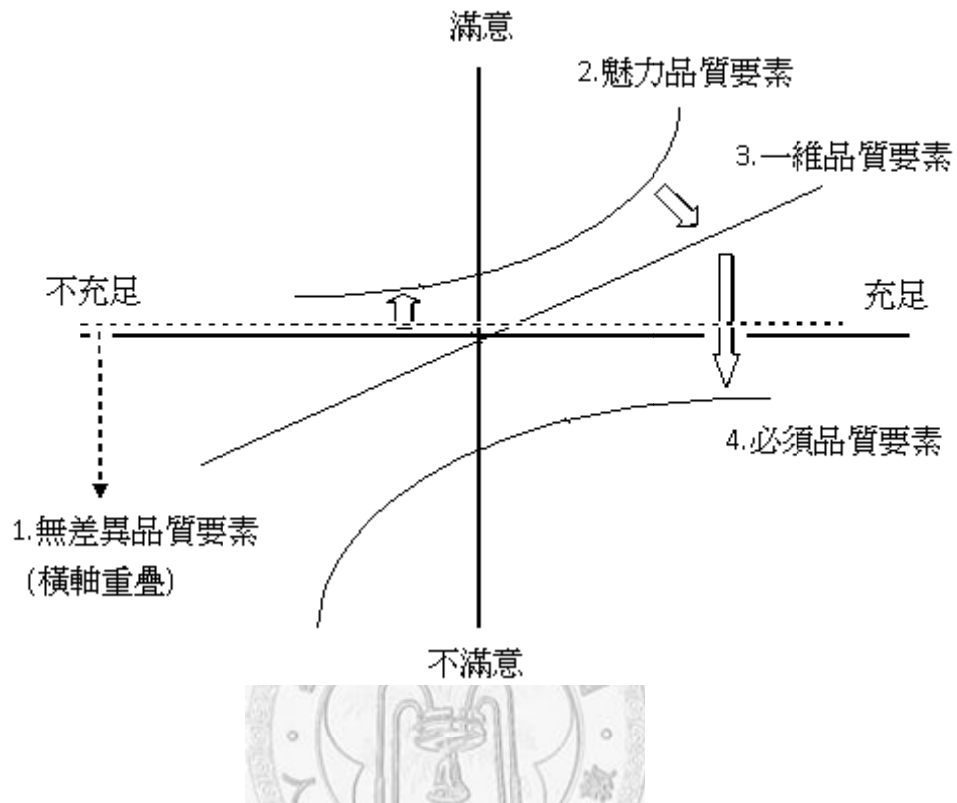
維品質要素④必須品質要素之改變順序，不僅適用於產品以及大多數服務產業，對於教育服務業也存有類似的改變趨勢。

造成上述分類改變的因素有很多，除了前述所提到的接觸程度、接觸頻率之外，本研究也證明了產品知識也與這個分類改變相關，並且產品知識與時間、次數之間也存有正向的關係。

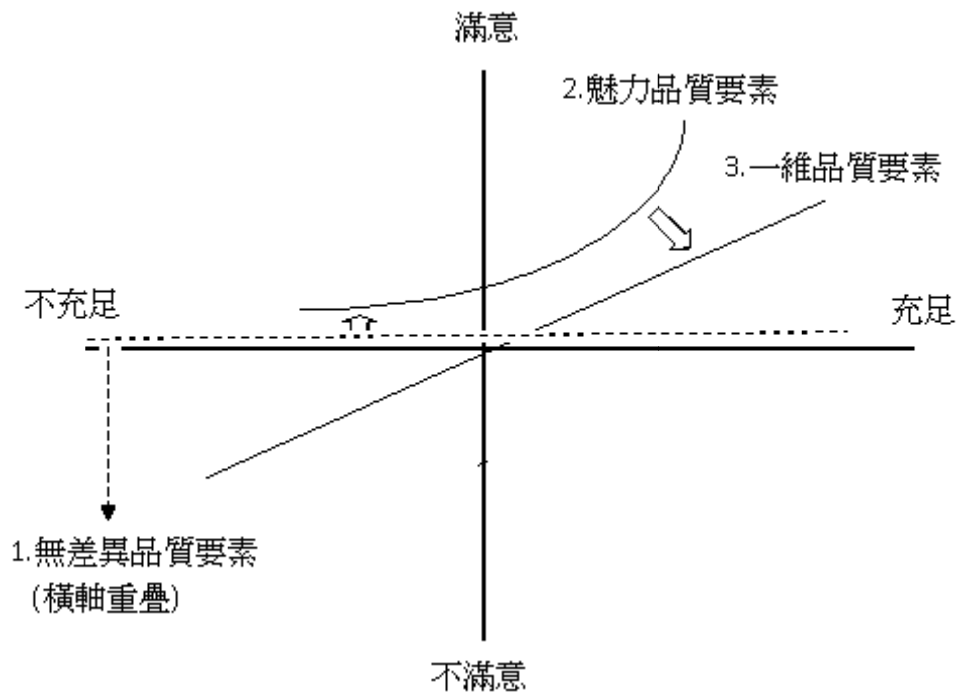
本研究也說明了大部分消費者在整體服務認知與子要素認知上具一致性，尤其是在無差異品質要素與必須品質要素兩項上極為顯著，藉此可觀察到消費者在面對整體服務與個別要素時是採用相似的評估方式。另外也將本研究所提之個案教學法要素作分類，被分類為魅力品質要素的是：整體個案教學法、教材多元化、小組討論、上課教室、業界分享，被分類為無差異品質要素的有個案進行方式與外文個案，其餘分類則沒有任何要素被列入。清楚地呈現每一個案教學要素被全體受訪者分類到哪一個品質要素，將有助於教學單位掌握學生的認知情形與個案教學法要素的角色。



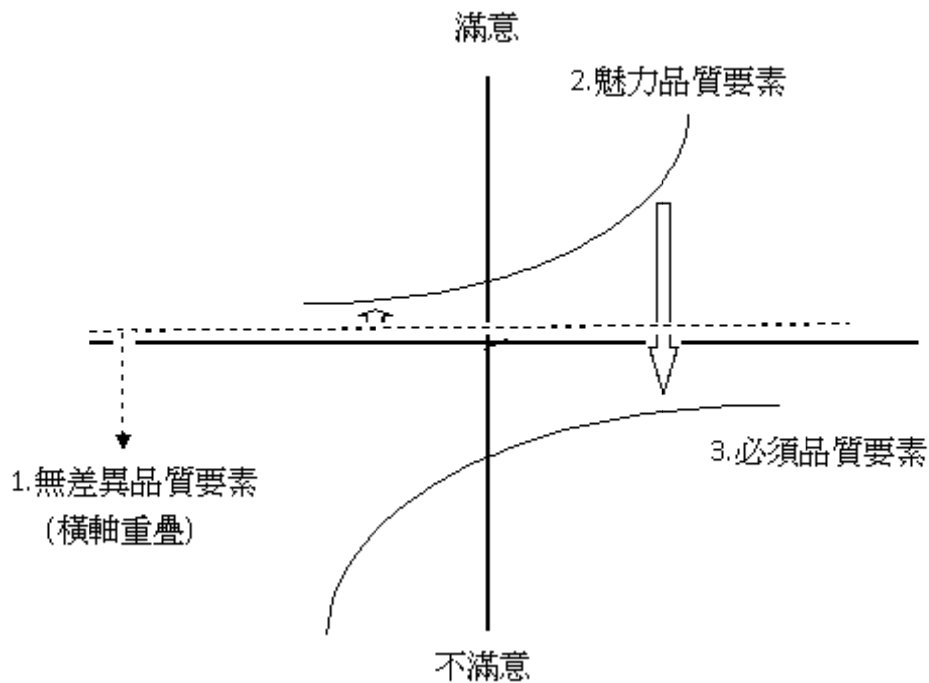
圖二、個案教學法要素分類變動圖 I



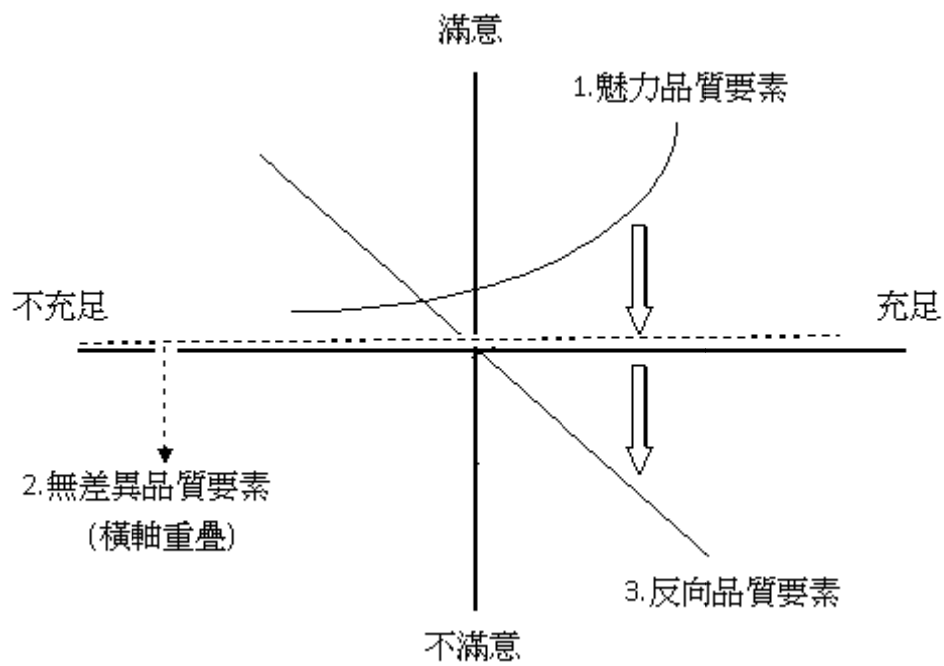
圖三、個案教學法要素分類變動圖 II



圖四、個案教學法要素分類變動圖 III



圖五、個案教學法要素分類變動圖 IV



第二節、管理意涵

高等教育之競爭已進入白熱化的階段，不論是在教育經費、學生爭取上都有激烈的競爭，因此對於教學品質的改善也被認為是可以增加競爭力的方法。而個案教學法的實施，深獲師生雙方的認同與喜愛，因而成為國內教育當局與各大專院校非常重視且積極推動的教學方法。

本研究結果使得教育服務提供單位能夠深入瞭解學生對於個案教學法的認知，也可協助教學單位改善教學服務的品質，針對學生所處的不同知識階段提供不同的個案教學法要素方案。當學生位在低產品知識階段時，對於教學法的要素都認為是有魅力的，因此很容易就能提高他們的滿意度，另一方面，產品知識高的學生，視大部分要素為理所當然，因此教學單位除了要維持原有要素外，必須提供其他新的要素方能提升該群學生的滿意程度。

由於取得了全體學生對要素的分類，教學單位可以投入資源改善其相對重視之教學要素，也可以減少其他無效益的資源投入，增加魅力要素，維持一維或是品質要素，減少無差異要素，但是仍需要注意，例如雖然有 37.1% 學生的學生將整體個案教學法分類為魅力要素，但是其餘學生並非如此分類，因此如果加強此一要素，不一定能提升整體滿意度，還是需要考量其他分類的狀況。也可在教育資源日漸緊縮的情況下，配合線性規劃模式，以教學要素被作的分類為基準，提高被分類為魅力品質的要素之權重，降低一維與必須品質要素的權重，無差異品質要素的服務幾乎可不提供，藉由學生的分類來調整要素的權重，可以更有效率的配置教育資源，以有限的資源投入，完成最大的滿意度提升。

教學單位也能更清楚瞭解服務要素的生命週期，而掌握推出新教學要素的時機，當發現要素被分類為必須要素的時候，教學單位就可以因此獲得示警，表示固有的教學要素已經被學生適應，而應加緊推出新教學要素的腳步，以此獲取提供差異化教學服務的機會。若是教學單位對於學生的產品知識資訊不足，由本研究結果得知，教學單位也可以藉由調查學生接觸個案教學的年資與次數取得相關資訊。另外，如果察知學生對子要素的分類多為必須品質要素時，則必須注意整體教學服務的分類是否也落入必須品質當中，由以上的作法對於不管是教學服務提供單位或學生來說，都是一個對雙方面有正面效益的結果，也可相當程度的提升教學滿意度。

目前國內推動個案教學活動仍然遭遇許多困難，相較於歐美，國內在個案的撰寫、軟硬體環境、教師訓練上都有許多的進步空間，除此之外尚有幾項問題可供思考。首先，由於在初中等教育時長期接受填鴨式的教學，導致學生一直將任何問題皆有標準答案視為理所當然，而西方教育則強調思考與發掘問題才是學習的重要目標。從學生的早期基礎教育做起，及早建立學生使用個案教學法所需的基本態度與知識，都可以使個案教學法發揮更大的效果。

個案教學法的成功並不能只靠個案資料庫與硬體的配合，也需依賴基礎觀念、文化價值與教育制度的系統性合作，目前台灣高等教育已經體認到個案教學法的優點，相信不久的將來，必能將此教學法作更深入的應用，以個案教學法為基礎而發展出一套更適用於台灣教育環境的教學方式。



參考文獻

- 鄧維兆、李友錚，「北投溫泉旅館關鍵服務品質屬性確認-Kano模式與IPA之應用」，品質學報，第十四卷，第一期，99-113。
- 尚榮安、劉宗哲、林炳文，「教育與服務-推廣教育學員品質之絕對滿意度之影響」，顧客滿意學刊，第二卷 第一期，27-54。
- 楊錦洲，「二維品質模式在服務品質上之應用」，品質管制月刊，第二十九卷，第五期，349-355。
- 劉常勇，「管理教育中的個案教學」，教育研究資訊·第六卷，第二期，101-114，民國87年。
- 王麗雲，「個案教學法之理論與實施」，課程與教學季刊，第二卷，第三期，117-134，民國88年。
- 高熏芳、蔡宜君，「案例教學法在中小學統整課程教學之應用」，新世紀中小學課程改革與創新學術研討會，335-344，民國88年。
- 張民杰，「案例教學法之研究及其試用：以教育行政課程試用為例」，國立台灣師範大學，博士論文，民國89年。
- 楊正瑀，「不同程度產品知識及多重外在提示對網路購物意願之影響」，國立交通大學管理科學系，碩士論文，民國91年。
- 張麗儀，「案例教學法應用於七年級社會學習領域人權教育之行動研究」，國立台灣師範大學，碩士論文，民國95年。
- Barnes, Lee B., Chris R. Christensen, and Hansen A. Jolly(1994), "Teaching and The Case Method 3rd," Boston: Harvard Business School Press.
- Blumenthal, J. (1991), "Use of The Case Method in MBA Education," *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 5-14.
- Brucks, Merrie (1985), "The Effects of Product Class Knowledge on Information Search Behavior," *Journal of Consumer Research*, 12 (January), 1-15.
- Darby, Michael R. and Edi Karni (1973), "Free Competition and The Optimal Amount of Fraud," *Journal of Law and Economics*, 16, 67-88.

- Emery, Charles R. and Robert G. Tian (2002), "Schoolwork as Products, Professors as Customers: A Practical Teaching Approach in Business Education," *Journal of Education for Business*, 78 (November/December), 97-102.
- Fundin, Anders and Lars N. Witell (2003), "Using Kano's Theory of Attractive Quality to Better Understand Customer Satisfaction with E-services," *Asian Journal on Quality*, 4(2), 32-49.
- (2005), "Dynamics of Service Attributes: A Test of Kano's Theory of Attractive Quality," *International Journal of Service Industry Management*, 16 (2), 152-68.
- Harrington, H.L. (1995), "Fostering Reasoned Decisions: Case-Based Pedagogy and The Professional Development of Teachers," *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203-14.
- Herzberg, Frederick, Mausner Bernard, and Barbara B. Snyderman(1959), "The Motivation to Work," NY: Wiley Press.
- Kano, Noriaki, Nobuhiko Seraku, Fumio Takahashi, and Shinichi Tsuji (1984), "Attractive Quality and Must-be Quality," *The Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 14(2), 39-48.
- Kano, Noriaki (2001), "Life cycle and Creation of Attractive Quality," paper presented at the fourth International QMOD Conference on Quality Management and Organizational Development, University of Linköping, Linköping.
- Knirk, F. G. (1991), "Case Materials: Research and Practice," *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 73-81.
- Levitt, Theodore (1965), "Exploit the Product Life Cycle," *Harvard Business Review*, 25(November/December), 81-94.
- (1980), "Marketing Success through Differentiation of Anything," *Harvard Business Review*, 58(January/February), 83-91.
- Lofgren, M. and Lars N. Witell (2005), "Kano's Theory of Attractive Quality and Packaging," *The Quality Management Journal*, 12(3), 7-20.
- (2006), "20 Years of Using Kano's Theory of Attractive Quality," *The Quality Management Journal*, 15(4), 10-23.
- Matzler, Kurt and Hans H. Hinterhuber (1998), "How to Make Product Development Projects more Successful by Integrating Kano's Model of Customer Satisfaction into Quality Function Deployment," *Technovation*, 18(1), 25-38.

- Matzler, Kurt, Matthias Fuchs, and Astrid K. Schubert (2004), "Employee Satisfaction: Does Kano's Model Apply," *Total Quality Management*, 15(9), 1179-98.
- Merseeth, K. K. (1996), "Case and case methods in teacher education," *Handbook of research on teacher education*, 2, 722-44.
- Mittal, Vikas and Jerome M. Katrichis (2001), "Distinctions between New and Loyal Customers," *Marketing Research*, 12(1), 26-32.
- Mittal, Vikas, Jerome M. Katrichis, Frank Forkin, and Mark Konkel (1994), "Does Satisfaction with Multi-attribute Products Vary over Time? A Performance-based Approach," *Advances in Consumer Research*, 21(6), 412-7.
- Mittal, Vikas, Jerome M. Katrichis, and Pankaj Kumar (2001), "Attribute Performance and Customer Satisfaction over Time: Evidence from Two Field Studies", *Journal of Service Marketing*, 15(5), 343-56.
- Mittal, Vikas, Pankaj Kumar, and Michael Tsiros (1999), "Attribute-level Performance, Satisfaction, and Behavioral Intentions over Time: A Consumption-System Approach," *Journal of Marketing*, 63(April), 88-101.
- Mittal, Vikas, William T. Ross, Jr., and Patrick M. Baldasare (1998), "The Asymmetric Impact of Negative and Positive Attribute Level Performance on overall Satisfaction and Repurchase Intentions," *Journal of Marketing*, 62(2), 33-47.
- Nelson, Phillip (1970), "Information and Consumer Behavior," *Journal of Political Economy*, 78, 311-29.
- Parasuraman, A. (1997), "Reflections on Gaining Competitive Advantage through Customer Value," *Academy of Marketing Science Journal*, 25(2), 154-61.
- Shulman, J. H. (1992), "Case Studies for Teacher Problem Solving," Teachers College Press.
- Tontini, G. (2000), "Identification of Customer Attractive and Must-be Requirements Using A Modified Kano's Method: Guidelines and Case Study," ASQ's 54th Annual Congress Proceedings, University of Blumenau-SC, Brazil.
- Wassermann, Stella (1993), "Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies," NY : Teachers College Press.
- (1994), "Introduction to Case Method Teaching : A Guide to The Galaxy," NY : Teachers College Press.
- (1995), "Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies," NY : Teachers College Press.

Witell, Lars N. and Lofgren M. (2007), “Classification of Quality Attributes,”
Managing Service Quality, 17(1), 54-73.

Woodruff, Robert B. (1997), “Customer Value: The Next Source for Competitive
Advantage,” *Journal of The Academy of Marketing Science*, 25(Spring), 139-53.



附錄

附錄一、研究問卷

各位同學您好：

這是一份探討個案教學法相關的學術研究，調查對象為本校大學部與研究所學生。本研究源起於近年來高等教育競爭激烈，但在品質方面參差不齊。本校於民國九十五年開始在管理學院研究所課程大力推動個案教學法，獲得師生雙方面的肯定，並向下推展到大學部的課程。因此本研究將針對學生對於個案教學法的認知作深入研究，以期能夠使個案教學法的實施更為順暢。

本問卷採不記名方式，您的答案絕對保密，僅供整體分析之用，絕不單獨對外發表。非常感謝您的支持與合作，由衷感謝您撥冗填寫，提供珍貴的意見！

敬祝

身體健康 萬事如意

國立台灣大學 商學研究所

指導教授：黃崇興 博士

研究生：朱國維 敬上

01. 您目前就讀：₁ 大學部一般生 ₂ 大學進修部 ₃ 研究所一般生
₄ 研究所在職生。
02. 包含本學期在內，您已在本校管理學院已研習_____個學期的課程。
03. 包含本學期在內，您已接觸個案教學法_____個學期（若未曾接觸請填0）。
04. 包含本學期在內，您已接受_____門使用個案教學法之課程（若未曾接觸請填0）。

以下將請您判斷敘述的正確性

正 確	錯 誤	是非題：請閱讀下列關於個案教學法之敘述，並請針對該敘述正確或錯誤在相對應的方格內打勾，每一灰底主題皆有三子題，請個別作答。
		壹. 在全班集體討論時，個人發言應
		1. 若事先有小組討論，則個人發言避免與自己所屬小組之主流意見抵觸。
		2. 不必考慮教授與他人之觀點，有任何個人意見皆可主動舉手發言。
		3. 適時捍衛與解釋自己的論點。
		貳. 全班集體討論時，師生的參與情況為
		1. 若同學發言離題，教授需適時介入，以維持個案討論的方向正確。
		2. 個案教學法是以教授為主要意見發表者。

		3. 教授的任務之一是引導討論的架構與方向。
叁. 全班集體討論前之小組討論		
		1. 全班集體討論前不一定需要小組討論，個案由學生自行研讀後形成個人論點即可。
		2. 小組討論時，應形成小組共識。
		3. 小組討論之目的之一是在以合作的方式減少個人的準備工作。
肆. 關於個案教學法之敘述		
		1. 國內目前在管理學院、醫學院、社會科學院皆有實施，但教育學院則無使用此方法。
		2. 若課堂中使用哈佛大學之單份個案，可統一向國立台灣大學訂購。
		3. 個案教學法的特色之一為討論結果具多元性，沒有唯一答案。
伍. 個案教學法之討論效果		
		1. 無實務經驗的學生參與個案討論，比具有實務經驗的學生產生更大的討論效果。
		2. 全班集體個案討論時，以 20~30 為適當的參與人數。
		3. 學生間背景越單純越有利於互相溝通，可提升全班集體討論時的討論成效。
正 確	錯 誤	是非題： 請閱讀下列關於個案教學法之敘述，並請針對該敘述正確或錯誤在相對應的方格內打勾，每一灰底主題皆有三子題，請個別作答。
陸. 個案教學法的主要優點包括		
		1. 能加強學生人際互動與溝通表達能力。
		2. 可促進學生自我學習與團隊合作的能力。
		3. 能透過個案討論過程獲取大量的學理知識。
柒. 個案教學法在推廣上的困難為		
		1. 實施個案教學法需要軟硬體多方面的配合，困難度高。
		2. 由於採用個案教學法老師之教學負擔大增，因此較少被教授採用。
		3. 學生從小即習慣一般教學法，因此對於個案教學法接受度不高。
捌. 個案教學法的缺點為		
		1. 個案教學法之成效，高度依賴上課教授與學生的互動情況。
		2. 對於學生接受實施個案教學法的成效，缺乏適合的評鑑機制。
		3. 個案僅能提供模擬的情況，與真實環境有落差大，因此教學成效受到質疑。

以下將請教您對於個案教學法要素的認知情況

請依照您對於個案教學法要素的認知回答以下問題，請在您所欲選擇的方格內打勾，此部分無關對錯請依照直覺回答即可。	不滿意 ₁	可忍受 ₂	沒差異 ₃	理所當然 ₄	滿意 ₅
01. 商管課程中，如果教授使用個案教學法，您會覺得					
02. 商管課程中，如果教授使用一般傳統教學法，您會覺得					

03. 如果上課使用之內容為外文的個案，您會覺得					
04. 如果全班集體討論時，有個案所提之產業或公司的人現身說法，您會覺得					
05. 除個案書面資料外，若教授搭配其他教具（如影片），您會覺得					
06. 如果個案所討論公司您相當熟悉，您會覺得					
07. 如果全班集體討論時使用劇場型階梯教室，您會覺得					
08. 如果在全班集體討論前安排小組討論，您會覺得					
09. 如果教授使用事前小組及參與討論式進行個案教學，您會覺得					
10. 如果課堂中教授僅以個案之書面資料為教學材料，您會覺得					
11. 如果上課使用之內容為中文的個案，您會覺得					
12. 如果使用一般傳統教室進行全班集體討論，您會覺得					
13. 如果未經小組討論即進行全班集體討論，您會覺得					
14. 如果教授以各組或個人報告分析方式進行個案教學，您會覺得					
15. 如果個案所討論之公司，您從前未曾聽聞過，您會覺得					
16. 如果全班集體討論時，沒有個案所提之產業或公司的人現身說法，您會覺得					