

大一學習路徑： 臺灣大一新生課程的實施現況、 設計取向與制度條件

吳明錡*

摘要

一、研究目的

本研究從「大一學習路徑」(first-year pathways)的視角出發，分析臺灣大一新生課程的實施現況、設計取向與制度條件，本研究將「大一學習路徑」界定為機構透過大一課程與支持系統組織新生入學起始經驗的制度性設計邏輯，包含學習形式、教育定位與制度條件三個層次，據此主張大一課程不應僅被理解為單一課程安排，而應視為學習路徑的制度性入口。本研究提出三項核心問題：臺灣各大學如何透過大一課程回應學生轉銜需求？這些課程如何反映對大一功能的不同理解？支撐課程運作的制度條件，又如何影響課程作為學習路徑入口的可能性？本文並主張，大一課程的問題意識已歷經「準備好進大學」(college-ready)、「準備好接住學

* 國立臺南大學通識教育中心助理教授。

生」(student-ready)到AI時代「準備好面對新世界」(future-ready)的認識論演進。

二、主要理論與概念架構

本研究參照國際代表性大一學習路徑案例，將大一課程設計取向歸納為四種類型：轉銜支持、共同探索、專業奠基與學習起點重塑，並據此建立包含「學習形式」、「教育定位」與「制度條件」三個面向的分析架構。在理論上，本文整合Tinto的留校理論、McNair等人的機構就緒(Student-ready)框架，以及Kift對轉銜課程學三代演進的論述，提出適用於東亞高教脈絡的大一課程分析路徑。

三、研究設計與方法

本研究採混合方法設計，以38所臺灣大專校院為樣本，整合四種資料來源：機構層級問卷調查(38所)、行政主管深度訪談(36校、90位受訪者)、學生社群平台貼文內容分析(Dcard, 1,017則)、以及111至114學年招生、留存與退學開放資料(38所)。分析聚焦課程開設型態、目標設定、師資配置、學分結構，以及支撐其運作的組織架構、人力配置與經費來源，從制度而非個別課程的視角，系統性理解臺灣大一課程的現況與限制。

四、研究發現與結論

研究結果共同呈現「高覆蓋、低整備、初期密集」的整體圖像。在課程實施層面，雖有84.2%的校院開設大一課程，但以必修形式觸及新生的覆蓋率僅42.1%(全校必修僅26.3%)，科技大學無任何一校採全校必修，退學率高達15.83%；Dcard資料顯示學生在入學三天即出現休學念頭，遠早於多數機構期中考後才啟動的預警機制。在設計取向層

面，多數課程仍集中於轉銜支持與行政導向；以共同探索、專業奠基或學習起點重塑為取向的課程設計相對有限，AI素養的目標宣稱與實際課程重設計之間亦存在顯著落差。在制度條件層面，68.4%校院以兼辦模式運作，44.7%高度依賴計畫經費，73.7%未將大一工作納入教師升等，跨單位協作普遍薄弱，使多數學校難以將大一課程從附屬性安排提升為整體性的學習路徑入口。

五、理論貢獻與實務建議

本研究的理論貢獻在於：提出「大一學習路徑」三層分析架構（學習形式、教育定位、制度條件），超越「有無開課」的二元判準；以制度條件視角具體化student-ready框架在東亞高教的在地制約；並為Kuh與O'Donnell高影響力實踐的本土評估提供詮釋路徑。在實務建議上，未來臺灣大一課程改革應從課程供給的擴增，走向以學習路徑為核心的整體設計與制度重構，包括：建立大一課程的組織韌性與專責機制、前移學生心理困境的預警介入節點、穩定計畫經費與常態財源的銜接，以及系統性回應AI時代學習樣態的課程重定位。

關鍵詞：大一年經驗、大一新生課程、大一學習路徑、制度整備、學生轉銜

First-Year Pathway: Implementation Patterns, Design Approaches, and Institutional Conditions

Ming-Chi Wu*

Abstract

Purpose

This study examines the implementation patterns, design approaches, and institutional conditions of first-year courses in Taiwanese universities through the conceptual lens of first-year pathways. This study defines “first-year pathways” as the institutional design logic through which universities organize students’ initial experience of higher education via first-year courses and support systems, comprising three interrelated layers: learning form, educational positioning, and institutional conditions. On this basis, it argues that first-year courses should be understood not merely as discrete curricular arrangements, but as institutional entry points into such pathways. The study

* Assistant Professor, General Education Center, National University of Tainan.

addresses three core questions: How do Taiwanese universities use first-year courses to respond to students' transitional needs? How do these courses reflect different understandings of what the first year is for? And how do institutional conditions shape or constrain the capacity of such courses to function as meaningful pathway entry points? Conceptually, the study proposes that the central question of the first year has undergone an epistemological shift– from “Are students college-ready?” to “Are institutions student-ready?” and, under the conditions of generative AI, further toward “How should universities prepare students to face a new world?”

Theoretical Framework

Drawing on Tinto's institutional commitment theory, McNair et al.'s student-ready college framework, and Kift's three-generation model of transition pedagogy, the study develops an analytical framework organized around three dimensions– learning form, educational positioning, and institutional conditions– and identifies four design approaches that first-year courses may embody: transitional support, shared exploration, professional foundation, and learning-start redesign.

Methods

Taiwanese universities: an institution-level survey, in-depth interviews with 90 administrators from 36 institutions, content analysis of 1,017 student posts from the Dcard social platform, and open administrative data on enrollment, retention, and

withdrawal from academic years 2022 to 2025. Analysis attends to course formats, stated goals, instructor arrangements, credit structures, and the organizational, staffing, and funding conditions that sustain them.

Findings

The findings converge on a portrait of high coverage, low institutional readiness, and front-loaded concentration. Although 84.2% of institutions offer some form of first-year course, mandatory arrangements reach only 42.1% of institutions, universal campus-wide requirements only 26.3%, and no technological universities require universal enrollment. Withdrawal rates at universities of technology average 15.83%, and Dcard data reveal that students express thoughts of leaving as early as the third day of enrollment— well before the midterm-triggered warning systems that most institutions deploy. In terms of design approaches, courses remain predominantly oriented toward transitional support and administrative adaptation; designs oriented toward shared exploration, professional foundation, or learning-start redesign are comparatively rare. A pronounced gap exists between institutions that claim AI literacy as a course objective and those that have restructured course design accordingly. Institutionally, 68.4% of universities rely on part-time or concurrent staffing, 44.7% are heavily dependent on project-based funding, and 73.7% exclude first-year coordination from faculty promotion criteria— conditions that collectively

constrain the transformation of first-year courses from supplementary arrangements into integrated pathway entry points.

Originality and Contributions

This study contributes a three-layer analytical framework—learning form, educational positioning, and institutional conditions—that moves beyond binary questions of course existence toward a systemic assessment of institutional readiness. It contextualizes the student-ready framework within East Asian higher education and extends Tinto's retention theory by foregrounding the institutional conditions that determine whether first-year courses can function as genuine learning entry points. Future reform in Taiwan should move from expanding course supply toward integrated pathway design and institutional restructuring, with priority given to stabilizing organizational capacity, advancing early intervention, sustaining funding continuity, and repositioning first-year curricula for the generative AI era.

Keywords: first-year experience, first-year courses, first-year pathways, institutional readiness, student transition

壹、前言

一、問題現場：招到學生，不等於接住學生

臺灣高等教育正在打一場招生保衛戰。113學年度各招生管道缺額合計逾萬個（大學甄選入學委員會，2025）；114學年申請寄存減招名額達3,371個，其中公立學校520個首度突破歷史紀錄，較前一學年暴增逾17倍（教育部，2024）。少子化的衝擊已從私校生存危機擴散為整個高教體系的結構性課題。面對這場浪潮，各校投入龐大資源進行招生專業化，卻持續迴避一個更根本的問題：學生進門之後，大學準備好了嗎？

根據教育部校務資訊公開平台統計，臺灣大一升大二的就學穩定率長期徘徊於87%至88%之間，每100位新生中約有12至13人在第一學年結束後從學籍系統消失；全台每年退學逾八萬人，且逾六成發生在上學期，正是新生最脆弱的那個學期（教育部，2024）。看不見的是更龐大的一群：學籍仍在冊，點名時仍舉手，卻已在心理上徹底撤場。吳明錡（2024）以「人在心不在的隱性休學」指出此一現象；本文將「隱性休學」（invisible withdrawal）界定為：學生在維持正式學籍的情況下，因歸屬感低落、意義感斷裂或制度摩擦積累，在心理投入、行為參與與社會連結等面向逐步退出學習場域，而未必反映於行政指標之中。

這群學生為何如此難以被看見？Jack（2019）提供了一個結構性解釋：進得了門，不等於坐得上桌（Access is not inclusion）。Payne（2005）指出，機構若假設所有新生均具備相似的隱性知識，便在制度設計之初便已生產排除。Cuna

與Shen（2025）揭示，大學裡存在一套「潛在課程」（hidden curriculum）：如何找教授、如何讀懂機構潛規則，從未被制度性地傳授，卻被預設每個學生已掌握。臺灣高教的大一課程若仍停留在「提供資源」的邏輯而未主動破除資訊不對稱，制度的善意便將持續錯過最需要被接住的學生。

這些制度視野之外的學生經驗，並非無跡可循。Dcard等匿名平台是制度看不見的數位田野：每年九月開學後，幾乎每一所學校的匿名論壇都在問同樣的問題：「哪些課輕鬆好過？」「有沒有人知道怎麼轉學？」「重考值得嗎？」學生還沒開始大學，就已在規劃退路。這不是個別學生的適應問題，而是一個系統性訊號：大學是需要「逃離」的場所，而不是讓人想留下來的地方。

這種心理撤退，有它特定的世代土壤與時代加速器。108課綱世代帶著數年目的性展演的疲乏進入大學，升學目標消失後留下的不是自由，而是目標驟失的迷惘；生成式AI更讓大學的存在意義被迫面臨根本叩問。學生轉銜壓力在開學首週便已全面啟動，多數機構的預警卻要等到中招考後才啟動。OECD（2025）跨國資料顯示，全球四年制大學生準時畢業率平均僅43%，第一學年的學習投入品質是預測後續學習軌跡最關鍵的變數。

二、問題轉向：從課程存在到學習路徑入口

面對這些危機，大一新生課程向來被視為最具槓桿價值的制度介入點。國際文獻對此已有深厚積累。2023年全美大一新生經驗調查顯示，逾78.1%受訪機構將大一新生研討課列為正式方案（Johnson et al., 2025）；Kuh（2008）將其列入十

大高影響力教學實踐；Pascarella與Terenzini（2005）及Mayhew等人（2016）的大規模後設分析確認，大一課程與學業成就、留校率之間存在「實質且正向」的關聯，但效益高度依賴課程設計的嚴謹度與執行一致性，而非課程的存在本身。回到臺灣脈絡，既有研究對大一課程的關注呈現顯著的結構性偏斜。吳明錡與彭心儀（2023）對臺灣2000年後 733 篇相關論文文獻計量分析指出，研究主題高度集中於通識課程與學習成效評估，欠缺以機構為分析單位的比較研究。多數討論停留在「課程有沒有」或「課程有沒有效」的層次，卻較少追問更根本的問題：這些課程究竟是孤立的行政安排，還是學生進入大學學習路徑的真正入口？

這個追問之所以重要，在於大一課程是大學與新生關係的第一個制度性承諾，也是學生決定「要不要留下來」的制度性支點。Tinto（1993）強調，校方與教學單位的制度承諾必須體現在穩定的人力配置、長期的經費投入與跨單位協作；Tinto（2025）進一步主張，關鍵在於學生能否感知歸屬感與課程的生活相關性。Kuh與O'Donnell（2013）指出，高影響力實踐的有效性取決於制度化程度：有人負責、有預算支撐、有組織位置。當課程目錄上有新生課程，實際上卻無專責人力、財源依賴短期計畫、各處室各自為政，形式上的「存在」反而掩蓋了系統性失靈。課程看得見，不等於學生被接住。

上述討論指向的不只是課程的制度條件，更涉及課程背後的認識論預設。McNair等人（2016）將「準備好進大學」（College-ready）翻轉為「準備好接住學生」（Student-ready）：不是要求學生先準備好，而是要求大學從根本重新

檢視課程設計、組織架構與資源配置。然而在生成式AI重塑學習樣態的當下，當AI可以在數秒內完成過去需要數週的資料整理與文本生成，大一課程若仍以「幫助學生適應既有的大學」為唯一定位，便可能錯失更根本的提問：第一年究竟該為學生建立什麼面向未來的關鍵能力？從College-ready到Student-ready、再到Future-ready，這條演進軸線構成了本文重新審視臺灣大一課程的核心參照。

三、研究目的與問題

本研究所稱「大一學習路徑」（first-year pathways），係指機構透過大一課程與相關支持系統，組織新生入學起始經驗的制度性設計邏輯，包含三個相互關聯的層次：可見的學習形式、隱含的教育定位（策略選擇），以及支撐性的制度條件。此一概念的分析對象為機構端的入口設計，而非個別學生實際行走的單一軌跡（概念釐清詳見文獻探討第二節；三層架構詳見文獻探討第四節）。

基於上述問題意識，本研究從「大一學習路徑」（first-year pathways）的視角出發，以臺灣大一新生課程制度作為分析對象，聚焦於課程如何被定位、實施與制度性地支撐，提出三項研究問題：

1. 臺灣各大學的大一新生課程在開設型態、課程目標、學分結構與師資配置上，呈現哪些實施樣貌？不同體系與規模的機構之間，是否存在系統性差異？
2. 這些課程的策略選擇如何？其功能理解是集中於轉銜支持，抑或已延伸至共同探索、專業奠基乃至學習起點重塑等更深層的路徑取向？

3. 支撐課程運作的組織架構、人力配置與經費結構，如何制約或促成課程作為學習路徑入口的可能性？

貳、文獻探討

一、大一年經驗的研究傳統與實施要素

（一）新生研討課的類型化傳統與其侷限

理解臺灣大一新生課程的制度意涵，首先需要回答一個基本問題：當各校都「有為大一新生開課」，這些課程究竟在做什麼？國際上，大一新生課程（First-Year Seminar, FYS）的類型化研究提供了起點。南卡羅萊納大學於1972年創設的「University 101」課程確立了FYS作為制度化實踐典範的地位（吳明錡、彭心儀，2023）。Barefoot與Fidler（1992）最初將FYS歸納為延伸定向型（Extended Orientation）、學術導向型（Academic/Pre-professional）、基礎技能型（Basic Study Skills）及混合型（Hybrid）四類，反映北美脈絡下單一課程的功能差異，尚未觸及機構對第一年整體定位的制度邏輯。2023年全國調查揭示結構性轉變：延伸定向型從1991年的71.0%降至51.0%，學術導向型則從19.1%攀升至67.5%（Johnson & Krsmanovic, 2025），FYS重心正從「校園適應工具」移向「學術能力建構」。然而此分類架構未能捕捉機構對第一年整體定位的深層制度邏輯；吳明錡與彭心儀（2023）指出臺灣研究尚缺以機構為單位的類型化研究，此觀察構成本文提出「大一學習路徑」架構的起點。

（二）從「有課」到「有用」：有效實施的要素

FYS的廣泛存在是否等同於其普遍有效？Kuh（2008）將FYS列入十大高影響力教學實踐（High-Impact Practices, HIPs），但「列入」清單與「成為」真正的高影響力實踐之間，存在需要制度品質來填補的距離。Kuh與O'Donnell（2013）歸納八項實施要素作為檢視依據，但Skipper（2017）與Keup和Young（2017）均指出逾四成機構的FYS僅核一學分、採通過／不通過評分，與要素落差明顯。Pascarella與Terenzini（2005）以及Mayhew等人（2016）的後設分析均確認，FYS效益高度依賴設計嚴謹度而非課程存在本身。2023年全國調查進一步顯示，此落差並未消解：39.0%的機構仍僅配置一學分，近三分之一在前三年內未進行過正式課程評估，且僅13.5%設有專責辦公室（Johnson & Krsmanovic, 2025）。

在「課程存在」之外，另一條被FYE研究長期忽視的制度風險線索，是修課本身即可能發生的排除效應。Koch與Gardner（2014）指出，數學、英文寫作等必修門檻課程（gateway courses）的DFWI rate普遍高達20%至40%，引用Adelman（1999, 2006）縱貫資料顯示，第一學年即取得DFWI的學生其四年退學率高達73.9%，FYE運動逾四十年幾乎未曾正視學生在進入新生研討課之前就已被篩除的問題。Kelly與Lock（2025）針對澳洲大一新生的縱貫追蹤亦發現，理工科學生在教育就業路徑認知上的落差顯著高於人文社會科，反映學科本身的轉銜設計缺口。上述發現提示：對第一代大學生、學科準備度較弱者等不利群體，大一課程能否創

造超越課程存在本身的機構加值效果？現有研究多為橫斷面調查，因果推論仍需審慎。

Kift（2025）以三代演進描述機構大一年支持的成熟歷程：第一代為課外零散支持，第二代以課程設計為核心，第三代達成跨單位的全校整合。美國FYS納入通識必修的比例已從1991年的28.7%升至2023年的64.5%（Johnson & Krsmanovic, 2025），部分機構正向第二、三代演進。相對而言，臺灣大一課程普遍面臨的人力兼辦化、經費計畫依存與組織位置邊緣化，仍屬第一代典型特徵。若實施要素未能到位，課程的「存在」反而掩蓋機構對學生真實需求無法回應的失靈。

二、機構就緒與非線性轉銜：問題意識的雙重轉向

（一）從學生就緒到機構就緒

前節指出FYS品質取決於制度條件，但尚未觸及課程背後的認識論預設。傳統大一課程建立在「學生應為大學做好準備」的前提上。McNair等人（2016）進行根本性翻轉，主張大學應反過來做好準備去迎接學生，並指出不均等的學業準備往往反映結構性隔離而非個人差異。這個從「學生就緒」到「機構就緒」（Student-ready）的轉向，將責任框架從學生端移向機構端。

Tinto（2025）對其留校理論的重新定向與此呼應，主張關鍵在於學生能否感知到制度的善意並建立歸屬感。喬治亞州立大學GPS Advising系統是機構就緒被操作化的實例，透過預測分析主動介入，畢業率提升且族裔差距縮小（Renick,

2015; Georgia State University, 2024)。

在臺灣，108課綱世代帶著展演式疲乏進入大學，同時面對學制不確定性與生成式AI對職涯想像的衝擊。吳明錡（2024）以「雙重過渡」描述這一代學生的處境：同時經歷制度轉換（高中到大學）與發展過渡（青少年到成年前期）。「大學是否準備好接住我」不是抽象命題，而是每日感受的制度現實。

（二）轉銜的非線性批判與路徑隱喻的反思

機構就緒是一重轉向；對「轉銜」概念本身的批判構成第二重。Quinn（2010）指出，轉銜的「失敗」從來不是個人缺陷，而是制度僵化的產物。Gravett（2021）援引地下莖（rhizome）概念主張，轉銜並非一次性完成的任務，而是具有多重進出點、始終在生成過程之中的經驗。本文使用「路徑」作為分析框架，但路徑在此被理解為制度入口的設計邏輯，而非學生行走的單一軌跡。臺灣匿名論壇上「重考值得嗎？」「怎麼轉學？」的聲音，正是制度性傷害的具體迴響。

然而上述兩重轉向仍聚焦於「進入大學」這個關鍵時間點，第一年的功能理解還必須回應「準備走向哪裡」，將在第三節進一步展開。

三、歸屬感、學生聲音與路徑分化

（一）歸屬感作為一種政治概念

歸屬感已成為理解學生留校與否的核心概念（Tinto, 2025），但主流文獻傾向將其視為可以被機構「安裝」的心理狀態。Ajjawi、Gravett與O'Shea（2024）區分「未能歸屬」

（not-belonging）與「被排除在歸屬之外」（unbelonging）：前者是學生主動的自我定義，後者是被施加的結構性排除，機構不能將所有「不融入」一律視為需要矯正的偏差。Jeong（2024）以韓國青年女性的自傳民族誌探討日常不穩定性（everyday precarity），揭示不穩定滲入行為規訓、自我呈現與時間感知的日常經驗，有助於重新理解大一轉銜的性質：學生面對的不只是升學壓力的延伸，更是時間結構的失序與主體位置的懸置。課程設計因而不能假設一條清晰的適應路徑存在。

同儕、社團、家人與線上社群等非正式支持系統，在臺灣高教脈絡中往往是新生度過轉銜困境的第一道緩衝。本研究 Dcard 資料顯示，跨校普遍存在的制度資訊不透明（38/38 校），使學生主動向同儕尋求非官方說明成為必要的補位行為，Dcard 本身便是這種補位的數位顯現，承接的是正式制度轉譯失敗後湧出的學生需求。非正式支持網絡在制度真空處發揮了機構原應承擔的部分功能，但制度對此的回應方式往往是去認知而非納入：這也是 unbelonging 的日常面貌，不是找不到歸屬，而是找到的歸屬在制度眼中從來不算數。

臺灣匿名社群平台上的學生聲音，如「哪些課輕鬆好過？」「這個系值得讀嗎？」，恰恰是 Resch（2023）所批評的現象：學生的真實表達在制度設計過程中長期缺席，未被視為有意義的參照。

（二）AI 時代的學習樣態轉變：新世代的學習條件

在探討大一學習路徑的國際背景時，生成式 AI 對學習樣態的系統性重塑構成了一個無法迴避的新座標。HEPI Report

199 (Batista Ferrer et al., 2026) 顯示，95%英國大學生已使用生成式AI，68%認為AI能力是職涯生存的必要條件，卻只有48%認為教師有協助他們發展此類能力，教師支援的感知缺口清晰可見。Anthropic (2025) 與DEC Global (2024) 的研究均顯示，全球逾八成學生在學習中使用 AI，但多數自評能力不足，且普遍認為學校相關支援尚未達到期待。Gallup與Walton Family Foundation (2025) 的跨世代調查亦指出，師生關係仍是Gen Z維持學習動力的重要槓桿。

上述資料指向一個共同問題：大一課程的設計語言，是否仍然與學生實際的學習現實同步？當AI已介入分析與創造層次，課程若未能重新定義「學習形式」，便可能在第一年即與學生的世界產生根本性的脫節。

(三) 從大一課程到大一學習路徑：國際案例的光譜

國際上，不同大學對第一年的功能理解已分化為至少四種取向，每一種對應不同的核心問題與制度設計。

(一) 轉銜支持型聚焦協助學生完成從高中到大學的制度與生活轉銜。第一節已論及的南卡羅萊納大學University 101即為經典代表。喬治亞州立大學GPS Advising系統透過預測分析主動介入，四年畢業率提升14個百分點，族裔畢業率差距顯著縮小 (Renick, 2015; Georgia State University, 2024)，代表轉銜支持取向中數據密集型的制度設計典範。臺灣多數大一課程基本上屬此範疇，是四種路徑的基線，但對「接住之後去哪裡」尚缺乏追問。

(二) 共同探索型的核心問題從「如何適應」轉向「如何讓學生不被過早鎖入單一專業」。東京大學的前期課程是

代表性案例：全體學生入學後在駒場校區修習一年半至兩年的博雅教育，至二年級下學期再透過「進學選擇」制度分流至各學部，體現延後分流（Late Specialization）的理念。Minerva的基石課程則以四組「思維習慣」（Habits of Mind）取代學科知識作為第一年的組織原則；臺灣部分大學的院不分系招生或共同大一，可視為此取向在不同制度尺度上的嘗試。

（三）專業奠基型在第一年即建立學門的共同語言與專業認同，其設計空間受兩種驅動力形塑。國家考試制度驅動（如醫護、法律、師培）直接規定大一必須包含的最低課程內容；專業認證制度驅動（如工程IEET／ABET、商管AACSB）則間接約束課程結構。即便在高度規範的領域仍有重構空間：Babson College的「基礎管理經驗」（Foundations of Management and Entrepreneurship, FME）讓全體新生投入實際資金創辦企業，從第一天起即以「創業者」身份進入學習。臺灣的醫學院、工學院與設計學院大一課程多屬認證或考試驅動端，但是否存在理念驅動的嘗試，是值得追問的觀察。

（四）學習起點重塑型是最具挑戰性的取向，其問題意識在於質問框架本身：第一年究竟應先建立什麼基礎能力。新加坡科技設計大學（Singapore University of Technology and Design, SUTD）的Freshmore課程是代表：所有學生不分主修，共同修習涵蓋科學技術、人文藝術與設計三大支柱的基礎課程，三個學期後再選擇主修方向。約三成學生在完成Freshmore後改變了原先的主修偏好。自2026學年起，SUTD更在一年級全部課程中嵌入「設計與人工智慧」（Design·AI），成為全球首例在第一年系統整合人工智慧的課程設計。Olin College of Engineering則是更早的先驅，所有

一年級學生從第一學期便開始工程設計實作。兩校共同指向的核心問題，不是如何在既有框架內做得更好，而是框架本身是否需要被重新設計。

這四種取向並非截然互斥，而是不同機構對第一年功能理解的光譜式分布。表1整合各取向的核心特徵與臺灣解讀觀察點。

表1
四種大一學習路徑取向之比較

分析面向	轉銜支持型	共同探索型	專業奠基型	學習起點重塑型
核心問題	如何協助學生完成從高中到大學的制度與生活轉銜	如何讓學生在早期不被過早鎖入單一專業	如何在第一年即建立學門的共同語言與專業認同	第一年究竟應先建立什麼基礎能力
典型設計特徵	新生研討課、導師制度、同儕支持、數據驅動預警系統	共同核心課程、延後分流、跨學科專題（全校或院層級）	院系共同基礎、專業方法訓練、實作導向（國考驅動或理念驅動）	共同第一年、基礎能力重構、設計思維與人工智慧整合
代表案例	南卡羅萊納大學 University 101；喬治亞州立大學 GPS Advising 系統	東京大學前期課程；Minerva 基石課程	Babson College FME（理念驅動）；國家考試規範學門（醫護、法律、師培）；專業認證規範學門（工程 IEET、商管 AACSB）	SUTD Freshmore + Design·AI；Olin College Design Nature

表1 (續)

分析 面向	轉銜支持型	共同探索型	專業奠基型	學習起點重塑型
課程實施條件	行政單位即可執行，門檻低但易流於形式	需院或校層級課程結構調整，涉及跨單位協調	受外部規範程度不一：國考驅動空間有限，理念驅動需院系自主決定	需從基礎能力定義重新出發，機構承擔與風險最高
解讀觀察點	支持系統是否超越「有開就好」的形式層次？	共同大一或延後分流存在於全校或院層級？是否納入跨學科議題？	大一設計是國家考試或認證制度要求，還是教育理念的主動選擇？	是否有重新設計第一年整體能力結構的嘗試？

此表格是解讀的透鏡而非分類工具；制度條件的差異往往使相似的課程形式對應截然不同的策略選擇。臺灣約 152 所大專校院中，逾半數在校生規模不到 5,000 人（教育部統計處，2025），同一種路徑取向在不同機構條件下的可行性截然不同，這正是本研究第三層「制度條件」所要處理的問題。

四、本研究之定位與分析架構

綜合前三節的討論，本文主張理解臺灣大一新課程不能僅停留在「有無開課」或「課程類型」的形式層次，而需要從三個互相關聯的分析面向切入。

第一層：學習形式。關注課程的外在結構，包括課程類型、學分結構、師資配置與教學方法。

第二層：策略選擇。追問課程背後的功能理解，亦即機

構將大一課程定位為轉銜支持、共同探索、專業奠基，還是學習起點重塑？

第三層：制度條件。檢視支撐課程運作的組織基礎，包括專責單位、穩定人力、常態經費與成效追蹤機制。

三個面向的關係是：學習形式是可見的表層，策略選擇是隱含的中層，制度條件是支撐性的基礎層。同樣是一學期二學分的新生研討課，策略選擇可能截然不同，制度條件更可能相差懸殊；本文的分析價值，正在於穿透表面相似性，揭示深層差異。

本研究整合問卷、深度訪談與學生社群貼文進行三角驗證，追問的是：不同機構的實施樣貌如何反映其對第一年功能的理解，又如何被制度條件所制約？

參、研究設計

一、研究取向與研究流程

本研究採混合方法取向，以機構為分析單位，整合量化問卷調查、質性訪談與學生社群文本，透過三角驗證策略回應三項研究問題。研究問題一以問卷量化資料與公開數據分群比較為主；研究問題二以訪談與開放題質性分析為主；研究問題三整合量化與質性資料進行交叉判讀。

二、研究對象與樣本來源

本研究以臺灣大專校院為調查母體，以機構為分析單位，而非個別學生或單一課程班級。問卷邀請各校負責大一新生事務之主責單位主管或資深行政人員代表填答，每校填

答一份，所反映者為該機構整體之制度安排與資源配置現況，而非特定系所或課程班級的個別經驗。本研究另輔以半結構式訪談與相關文本資料，以補充問卷未能觸及的脈絡性理解。

本研究以臺灣大專校院（約152所）為母體，依議題導向立意抽樣並兼顧最大變異原則選取邀請對象，經計畫辦公室行政聯繫邀請各校參與，回收38所有效機構問卷（回收率92.5%），涵蓋公立一般大學13所、私立一般大學17所、公立科技大學3所與私立科技大學5所。就樣本結構而言，一般大學占本樣本78.9%，高於其在全國母體中之比例，技職體系機構之相對代表性不足；因此，涉及科技大學之分群發現（如全校必修之缺位、退學率之體系差異），應理解為樣本內之描述性型態，向全國技職體系外推時須謹慎。此外，願意參與調查之機構可能對大一議題已有較高關注，樣本或存在自我選擇之傾向，實際制度整備之全國圖像可能較本研究所呈現者更為保守。

表2

樣本機構之研究代碼對照（依公私立別與機構類型）

層別	校數	研究代碼
公立一般大學	13	U01-U04、U16、U23-U27、U34-U36
私立一般大學	17	U05-U13、U17-U20、U29、U30、U37、U38
公立科技大學	3	U14、U21、U31
私立科技大學	5	U15、U22、U28、U32、U33

註：代碼與本研究所依據之調查報告一致；為避免交叉識別，不提供區域、辦學領域、宗教背景等細部屬性對照。

三、資料來源、研究工具與蒐集方式

本研究涵蓋四類資料來源：第一，機構層級問卷為主要資料來源，涵蓋組織架構、課程方案、心理支持、數據預警及機構挑戰等構面，兼含封閉式與開放式題項；第二，半結構式訪談針對若干校行政主管進行，提供課程定位背後策略考量的詮釋性資訊；第三，學生社群平台公開貼文作為輔助性資料，捕捉制度視野之外的學生經驗；第四，教育部校庫公開數據提供機構背景變項，用於分群之描述性比較；因部分分組樣本數過小（如公立科技大學僅3所），本研究不進行推論統計檢定，分群結果均以描述性型態呈現與判讀。問卷封閉式題項與公開數據主要回應研究問題一與三，訪談與開放題側重回應研究問題二，學生社群文本則作為跨問題的對照性參照。

半結構式訪談涵蓋36校、共90位受訪者（含主要受訪者與列席補充人員），每校1至5位不等，身分涵蓋教務長或副教務長、學務長或副學務長、計畫主持人、教學發展中心、通識教育中心及學生輔導中心主管等，選取時兼顧學校體系、公私立別與規模之多樣性。平均訪談時間60至90分鐘，經受訪者知情同意後全程錄音並轉製逐字稿，累計逾80萬字。

學生社群文本以Dcard平台38所樣本校之公開貼文為範圍，蒐集期間為2024年9月至2026年3月，透過輿情資料庫平台，以各校校名搭配大一相關關鍵詞進行系統性檢索，經逐則判讀排除與大一經驗無關之貼文後，共納入1,017則有效貼文。訪談逐字稿採主題分析法，歷經開放編碼、軸心編碼與選擇性編碼三階段；輿情貼文採內容分析取向，以學習適

應、社會適應、情感心理適應與機構制度適應四大面向為主
題判讀框架，逐則進行主題歸類與情緒判讀。

四、資料分析與整合判讀原則

量化資料以描述統計與交叉分析為主，依學校體制、規模等背景變項進行分群比較。質性資料採主題分析法，就訪談逐字稿與開放題文本進行系統性編碼，以三層架構（學習形式、策略選擇、制度條件）為判讀透鏡，四種路徑取向為分類依據。量化資料提供制度現況的結構性圖像，質性資料補充決策脈絡，學生社群文本提供制度外部的參照視角；當不同來源出現不一致時，研究者回溯蒐集脈絡辨識差異的結構性來源，而非逕行取捨。

五、研究倫理與研究限制

本研究恪守學術倫理規範，並依資料性質採取分層揭露原則。問卷之量化統計結果一律去識別化，僅以學校類型呈現群體分析，不揭露個別學校之填答內容。內文具名之機構案例，其資訊來源限於二類：一為各校公開文件、官方網站、法規或教育部開放資料；二為訪談中經受訪者同意以機構名義揭露之制度作法，且揭露內容以制度設計之描述為限。凡涉及機構困境、批判性陳述或敏感情境之訪談引述，一律以受訪者代號或學校類型匿名處理，不揭露機構與個人身分。學生社群平台資料均為公開貼文，僅分析其主題與型態，引用時經改寫處理，避免回溯識別個別使用者。文中引述之受訪者代號（如U05、U26、U31、U33）為機構層級研究代碼，與本研究所依據之調查報告一致，僅供區辨引述來

源。代碼與公私立別、機構類型之對照見表2；為避免交叉識別，不提供區域、辦學領域等細部屬性之對照。研究限制方面，本研究以機構為分析單位，無法直接反映個別學生的實際經驗；問卷由行政人員填答，回應可能受其掌握程度影響；學生社群文本為非結構化資料，代表性有侷限，僅作輔助性參照。此外，四種路徑取向之操作化判準屬近似性指標：以Q8-1複選題勾選情形判定轉銜支持與共同探索取向，僅能反映目標宣稱之有無，無法反映各取向在課程設計中之實際比重；「學習起點重塑」取向以複合條件判定為零校，亦繫於此一特定操作定義，若採不同判準，結果可能變動。本研究以訪談與機構案例輔助判讀以緩解單一量化判準之侷限，惟四種取向之分類仍應視為啟發性的判讀架構，而非精確測量工具。

肆、研究發現

本文依三項研究問題呈現主要實證發現，分三小節說明如下。正文引用問卷題號（如 Q8-1、Q11 等）為簡稱，完整問卷工具說明詳見附錄。

一、課程的實施樣貌與機構間差異

38所樣本校中，32校（84.2%）開設某種形式的大一新生課程，但開設形式的制度選擇高度分歧。就制度覆蓋深度而言，僅42.1%（16校）以必修形式確保新生被主動觸及，超過半數採選修、融入或未開設的鬆散模式（表3）。

表3

38校大一新生課程開設形式分布

開設形式	校數	比例
全校大一必修	10	26.3%
全校自由選修	10	26.3%
融入通識或大一國英	6	15.8%
部分學院／系所必修	6	15.8%
未開設	6	15.8%

註：N = 38。

訪談呈現開設形式差異背後多樣的制度邏輯。淡江大學以「大學學習」、「人工智慧導論」、「探索永續」及語文能力表達等全校必修，同步涵蓋知識技能、學習策略與永續視野；東海大學設有跨單位「大學入門課程委員會」，由教務長召集全校院長共同規劃。

機構類型之間的差異尤為突出。表4彙整一般大學與科技大學在課程關鍵指標上的比較。

表4

一般大學與科技大學之大一課程關鍵指標比較

指標	一般大學 (n = 30)	科技大學 (n = 8)
全校大一必修比例	33.3%	0%
未開設比例	13.3% (4校)	25.0% (2校)
111至114學年本國生平均變化率	+ 6.75%	- 7.01%
平均退學率 (113學年)	9.66%	15.83%
平均就學穩定率 (114學年)	92.72%	89.68%

註：以教育部111至114學年度公開招生統計。文藻外語大學依技職體系歸類為科技大學；就學穩定率以114學年度有效資料33校計算。

科技大學無任何一校採全校大一必修，25.0%完全未開設新生課程，與其較高的退學率（15.83%）並列存在。訪談揭示，科技大學的結構性脈絡有別於一般大學：U33受訪者（技職體系副校長）指出，學生來自技高端，「專業科目深淺不一，少數普通高中生則完全缺乏專業基礎」，大一首要任務是彌合雙軌學生的基礎落差；U31受訪者補充：「技職體系學生從高職階段即已定向，跨域彈性遠低於一般大學。」課程缺位在不同體系中有其各自的制度邏輯。

公立與私立之間的另一項結構性差異呈現在招生穩定性上。以各校本國新生變化率（111至114學年）的離散程度觀察，公立校的標準差（ $\sigma=4.11\%$ ）遠低於私立校（ $\sigma=22.49\%$ ），私立校達公立校的5.5倍，呈現「穩定公立、兩極私立」的格局：部分私立校四年成長近一倍（如慈濟大學，+93.7%），部分持續衰退（衰退幅度最大達-31.0%）；三所本國生衰退逾10%的學校全數為私立科技大學。值得注意的是，制度完整性與招生穩定性之間並非線性對應：樣本中若干在課程制度設計上各具完整性的學校，仍面臨生源壓力，說明制度投入無法自動轉化為招生改善，機構持續挹注大一年資源的動機基礎本身仍是尚待釐清的問題。

Dcard平台38校1,017則貼文顯示，無論學校是否開設新生課程，制度資訊不透明（38/38校）、社交焦慮（37/38校）及學業壓力（37/38校）均為最普遍的跨校主題。學生焦慮訊號出現的時間遠早於機構預警系統的啟動：有學生入學僅三天便出現休學念頭，有學生在開學初出現身心化症狀，而多數機構的預警機制要等到期中考後才啟動，Dcard實質上承接了本應由正式系統處理的學生需求。

二、課程的策略選擇與路徑取向

本研究以四種路徑取向（轉銜支持、共同探索、專業奠基與學習起點重塑）作為判讀框架，檢視臺灣大一課程的定位分布。

問卷的課程教學目標題（Q8-1，複選， $N = 32$ ）提供了學校自我報告的定位參照（表5）。轉銜支持取向以「是否勾選學術成功策略、校園資源導覽或歸屬感與連結」為判斷標準，共29校（90.6%）符合；共同探索取向以「是否勾選系所專業探索、通識／全人教育或自我反思與身分認同」為判斷標準，同為29校（90.6%）。兩組標準對應的問卷選項不重疊，前者指向幫助學生認識並融入大學環境的適應性目標，後者指向引導學生反思方向、探索可能性的定向性目標，在概念上可清楚區辨。多數有課程的學校同時涵蓋兩類取向（兼採轉銜＋探索：27校，84.4%），顯示機構在目標層次傾向多元並列而非擇一。

表5

大一課程教學目標取向分布

路徑取向	判斷依據	採行校數	比例
轉銜支持	Q8-1：學術成功策略、校園資源導覽、歸屬感與連結（任一， $N = 32$ ）	29	90.6%
共同探索	Q8-1：系所專業探索、通識／全人教育、自我反思與身分認同（任一， $N=32$ ）	29	90.6%

表5 （續）

路徑取向	判斷依據	採行校數	比例
專業奠基	Q11：設有預修課程（N=38）	14	36.8%
學習起點重塑	Q8-1含AI素養∩ Q11課程重設計（複合條件，N = 38）	0	0%（初步跡象尚未出現）
兼採轉銜＋探索	—	27	84.4%

註：Q8-1複選題，N = 32；Q11，N = 38。

值得注意的是，兩組校數相近，並不意味兩種取向在制度深度上對稱。共同探索取向在目標層次存在高勾選率，但其核心制度設計相對稀疏：設有結構化反思機制者（如大一學習歷程檔案、定期反思寫作）僅3校，說明探索取向的深度實踐在樣本中仍屬少數。相較之下，轉銜支持取向在制度設計上有更具體的對應措施，包括定向營隊（55.3%）、課業助教（44.7%）與導師制度（44.7%）；探索取向則多以課程目標定性宣稱為主，少有對應的持續實踐機制。

就專業奠基而言，以「是否設有預修課程（Q11）」作為核心觀察指標，計有14校（36.8%）具備相應制度設計，反映課程在銜接學科基礎方面的前置性整備；另有4校設有會考制度（未通過者強制輔導），同樣體現入學門檻的前置診斷邏輯。就學習起點重塑而言，若以「Q8-1勾選AI素養」與「Q11設有課程重設計」作為複合條件，兩者在38校資料中無任何交集：宣稱AI素養目標的10校與已進行課程重設計的5校完全不重疊，顯示臺灣大一課程目前尚無學校同時具備認識論層次的課程目標調整與對應的課程設計實踐；惟此一結果繫於前述複合操作定義，宜解讀為「該取向之制度化跡象尚未浮

現」的保守判斷，而非斷言此類嘗試全然不存在。需指出的是，Q8-1為複選題，課程目標勾選無法直接反映各取向在實際課程設計中的比重；表5呈現的是機構自我定位的宣稱分布與依課程設計條件所作的補充研判。

高影響力實踐（HIP）的分布（如表6）呈現了實踐端的樣貌。

表6
38校高影響力實踐（HIP）主題分布

HIP主題	採行校數	比例
學習輔導／課業支持	23	60.5%
新生專題／導航課程	17	44.7%
導師制度／導生互動	17	44.7%
新生定向／迎新活動	12	31.6%
數位平台／科技應用	8	21.1%

註：本研究問卷調查（ $N=38$ ），複選題。

HIP設計仍以入學初期的輔導性活動為主，數位平台與科技應用的採用率僅21.1%。亦存在走得較深的例外：銘傳大學以全校 Moodle為教學核心，每週自動將課程登錄率分析發送教師；資網處今年另上線MoodleBar（以RAG架構嵌入課程講義的AI問答工具），同步規劃整合出缺席、社團互動與作業繳交等多維資料，以AI協助導師識別班級中「孤鳥」型高離校風險學生，目前仍屬建置階段。教務處並以大一入學期望問卷與大二滿意度問卷配對，透過前後差值驅動 PDCA改善循環，是樣本中少數將成效回饋機制制度化的案例。各取向

在個別機構的實踐設計中有更具體的呈現，以下逐一說明。

（一）轉銜支持取向

轉銜支持的實際形式遠不止於課程本身，而是涵蓋多種制度化接觸管道。就定向活動而言，55.3%的樣本校採密集式新生營（2至4天），36.8%進一步採延伸式定向（開學後數週的帶狀引導），後者代表一種更具縱深的轉銜設計，從入學前的密集接觸延伸至正式學習展開後的持續支持。然而，轉銜接觸的頻率分布呈現明顯落差：每學期接觸頻率在5次以下者占樣本的50.0%（19校），在10次以上者僅占26.3%（10校），顯示宣稱有轉銜機制的學校之間，實際觸及密度差異顯著。

就課程與支持管道而言，陽明交通大學建立每週必修導師課，以每班15至20人小組進行，學務長強調「讓學生在遇到事情時知道導師是誰」；世新大學在放榜後即啟動入學前探索課程，以逾90%的參與率建立認同連結。亞洲大學在報到當天施測學習適性量表，篩出具明確志願落差之新生，IR辦公室據以在開學第一週啟動精準輔導。高師大「同儕學院」計畫退場後仍常態運作，是轉銜支持延伸為制度常態的罕見案例。中國文化大學將輔導系統改造為全面性平台，以「虛擬班級」機制將原住民族、境外生等特定族群跨系抽集，指定各單位同仁擔任虛擬班導師，在個資保護框架下實現跨單位透視與目標族群精準支援。藝術類型學校的轉銜設計呈現在地文化路徑。國立臺北藝術大學長期以七天新生始業式為基礎，另有延續逾十年的校慶「藝陣」：各系大一以藝術專業融入民俗陣頭共同創作，結合社區踩街演出（國立臺北藝

術大學課外活動指導組，2025）。

（二）共同探索取向

共同探索取向的高勾選率（90.6%）在部分課程指標上可獲得一定呼應：設有大一學習社群的10校中，8校（80.0%）同時在Q8-1勾選探索類目標，顯示學習社群是探索取向從目標宣稱轉化為制度設計的關鍵載體。然而設有結構化反思機制者僅3校，說明深度實踐仍屬少數。

個別機構的案例呈現了共同探索的不同設計路徑。國立政治大學推行「校學士」制度，允許學生跨系整合學習路徑，並設置探索學習中心作為制度支撐；國立清華大學以跨域學程與多元入學管道提供探索空間，內部另發展出一套層級性擴散機制。探索學習中心（成立於114年）所開發的探索課程模組，實際上扮演「中央廚房」的角色：114學年度第一學期已於生醫院、人社院、工學院學士班分別開設探索課，各院依屬性調整內容：工學院學生就業展望明確、不需大量方向引導，因此調整為身心紓壓取向（如瑜伽、正向減壓課）。探索學習中心另開設「設計人生」探索課（關於清華學院選修），正申請共掛選修通識，預計115學年度第一學期同時開設新生版與轉學生版共兩門。各專業學院再各自開設對應版本探索課（加盟店）並依屬性調整，是探索課程從中心向全校擴散的制度試驗。就成效而言，生醫院已對修課者進行實驗記錄，初步發現有修課者留校率下降較緩。中原大學設有「全人關懷委員會」，以學務長為主席納入學校章程，成立時間早於政府推動心理假政策，是全人教育理念制度化的罕見案例。逢甲大學以CDIO四年八學期課程模組為框

架，大一「新鮮人專題」定位為學習歷程起點；另設由校長主持的學生競爭力委員會，以全學制視角追蹤學生跨領域發展，使課程框架的設計邏輯得以延伸至四年學習歷程。

（三）專業奠基取向

專業奠基在制度設計上呈現前置型與補救型兩種邏輯。前置型以14校的預修課程（Q11）為代表，在入學前即完成學科基礎的銜接；另有4校設有會考制度，同樣體現入學門檻的前置診斷邏輯。補救型則以補救教學為主（Q11，30校），在入學後針對高當掉率課程提供課後輔導，功能上較接近轉銜支持的延伸。值得關注的是，同時具備前置預修與學期中學習重塑機制者僅5校，顯示兩種邏輯在樣本中多數各自獨立運作，前後端整合的完整奠基設計仍屬少數。部分學校針對108課綱缺口發展出雙層銜接設計：國立中山大學在大一入學前開設「語言適應課程」（微積分、普物、普化等科目，每科兩小時）供全英班學生降低焦慮，另開六小時「EMI銜接課程」補強108課綱弱化的學科內容，語言適應與學科補強雙軌並行，是專業奠基與雙語特色整合的具體實踐。

師培類學校面臨獨特的結構性張力：U26受訪者（校長）指出，師培學系每改一次課程都須承報審核，「如果師培的架構稍微有機會鬆動的話，全國的師培都會有一樣的痛點」。醫學相關校院的學生輿情中，專業課程壓力與心理耗竭描述特別密集，出現「GPA高達4.05仍感到倦怠」的菁英焦慮，其負面情緒並非來自失敗，而來自「成功後仍不夠」的內在耗盡。藝術類型學校同樣面臨結構性的特殊需求：學生輿情顯示對「修到26學分以上」的強烈選課焦慮，具象藝術

課程的跨學群修習彈性與學分不對稱問題反覆出現，顯示藝術類課程奠基設計難以套用一般大學框架。

（四）學習起點重塑取向

10校（26.3%）的課程目標宣稱包含AI素養要素，另有5校進行課程重設計，然而兩者在樣本中並無重疊。各校AI運用成熟程度（Q4-6）顯示，多數學校仍處於「零散試點」（18校，47.4%）或「部分單位導入、但尚未成制度」（12校，31.6%）的階段，跨單位整合者僅5校（13.2%），進入制度化治理層級以上者合計僅3校（7.9%）。在規範面，50.0%採「指引制」，28.9%完全授權教師自決，僅4校採「融入制」，顯示AI在課程層次的整合仍以被動規範為主，尚未進入設計層次。

淡江大學將「人工智慧導論」列入全校必修，是最接近此取向的案例，但仍屬獨立課程的加入而非整體框架的重構。一所私立大學受訪者指出，大量導入AI工具後「你教完一學期以後，你同學一個也不認識」，揭示效率提升與人際關係建立之間的張力。整體而言，「目標宣稱」、「AI治理成熟度」與「設計落實」三線並行但尚未交匯。外語類型學校之輿情顯示，非語文系學生對英語門檻的高度恐懼形成入學初期的積累性壓力，在課程重塑尚未啟動的條件下，學習起點的不均等持續被課程設計強化。

三、制度條件如何制約或促成課程運作

本節先呈現各機構類型的結構壓力背景，再逐一討論組織、人力與經費三項制度條件。

表7

四類機構的招生壓力與制度條件背景

分組	平均就學 穩定率	平均 退學率	平均累計 寄存名額	本國生變 化率標準 差 (σ)
公立一般大學 (n = 13)	93.02%	8.28%	454名	3.23
私立一般大學 (n = 17)	92.46%	10.70%	1,783名	22.61
公立科技大學 (n = 3)	95.13%	5.95%	1,059名	7.84
私立科技大學 (n = 5)	87.50%	21.76%	2,255名	12.53

註：本研究問卷調查與教育部開放資料（111至114學年度）。就學穩定率以114學年度有效資料33校計算（公立一般12、私立一般14、公立科大2、私立科大5）；退學率為113學年度；累計寄存名額為四學年合計之各組平均； σ 為各校本國生變化率之標準差（百分點）。

私立科技大學在多項指標上均處於最不利位置：就學穩定率最低（87.50%）、退學率最高（21.76%）、平均累計寄存名額最多（2,255名，約為公立一般大學的5倍），且為四組中唯一本國生平均呈負成長者（-12.16%）；三所本國生衰退逾10%的學校亦全數集中於此組。制度需求最迫切之處，制度基礎卻同時最薄弱。

（一）組織架構

問卷結果顯示68.4%的樣本校以既有處室兼辦模式運作大一相關業務，跨部門協調被列為首要挑戰（34.2%）。個資保護的保守解讀進一步強化了各單位的資訊孤島，此議題在12所受訪學校中被明確提及，有副校長坦承「因為自己認為要保護個資，結果就很難做share，對學生做通盤考量時就會產生誤差」。

各校的組織模式在「兼辦」與「專責」之間呈現不同的策略選擇。雲科大受訪者（副校長）明確反對成立專責單位，認為容易造成「蘿蔔坑效應」，改以全校性動員由校長督導；國立高雄科技大學同樣不設專責單位，以各系所開設「系所探索課程」取代集中式大一課，讓學科基礎在所屬系所架構中自然落實，是規模最大公立科大的分散式因應路徑。中正大學以副校長主持的跨單位任務委員會統籌大一事務，並以單一帳號串接圖書館刷卡、教務成績、學務與UCAN等資料，預警訊息自動寄送教師。另有受訪副校長坦承，過去自行開發系統過多、整合度不足，是國立大學IR升級的典型困境。輔仁大學以曾歷任教務長、學務長的副校長統籌相關業務，提供了在現有體制框架內強化整合的另一路徑。

（二）人力配置

57.9%（22校）的樣本校反映專職人力不足，且此一困境因升等激勵的缺位而進一步惡化，73.7%的樣本校未將大一工作納入教師升等評鑑。U05受訪者（院長）直言：「要做這些東西的老師，他必須自己先解決掉升等問題……先有能力在大學這種升等、評鑑制度下活下來。」面對這一結構性困境，各校的因應策略呈現三種路徑邏輯。

第一種是以資訊工具分散個別教師的負擔：陽明交通大學建立導師生互動平台，導師可直接查閱導生的多維資料，但受訪者坦承觸發介入仍依賴人工判斷，尚未達全程自動化。第二種是策略性培育學生團隊：東華大學以一位職員帶領三十餘位學生幹部執行新生週，中正大學年度新生預算近三分之一由學生會執行，高師大「同儕學院」計畫退場後仍常態運作；東華副學務長指出，學生會是培養協商、承擔與

倡議能力的場域，難以從課程中複製。第三種路徑來自政治大學：校學士計畫九十餘位老師自願加入師資名冊，院長坦言核心動力在於讀到學生提案時的深刻觸動，說明教師投入未必源自升等積分，而是師生關係本身的意義感。人力困境的深層，不只是資源稀缺，更是師生關係的制度空間正在被壓縮。

然而，三種路徑共同面臨學生人力供給基礎正在萎縮的困境：大學法規定學生為學生會當然會員，但施行細則明定會費不得強制收取，東華副學務長直指此矛盾：「有錢可以做事才有人願意來，沒有強制，誰要繳錢？」清華服務學習必修課程因法規調整取消後，服務性社團幾乎「團滅」。兩項法規調整從不同方向侵蝕了「以學生帶學生」的制度基礎。

（三）經費結構

44.7%（17校）高度依賴外部計畫經費支撐大一工作；尤為值得關注的是，3所本國新生呈衰退趨勢的學校（均為私立科技大學），100%仰賴計畫經費、無任何常態預算支撐。有副校長點出此一困境的核心：「當這筆教育部的錢沒有的時候呢？那我就不知道你們這件事情還是誰在做？」

相較於普遍的計畫財源依賴困境，高師大提供了一個制度轉型的參照案例：在計畫結束前，以校長主持的業務交接會議，系統性盤點每一業務應由哪個單位承接，並預先媒合常態經費或外部計畫，使計畫期間建立的成果得以延續。

財源依賴的相對面，是少數學校主動將課程自我更新機制納入校級法規。正修科技大學明文要求各院系所每1至2年滾動檢視課程，進行專業課程10%至20%的內容調整，課程革新專案需經三級三審程序並邀請業界校友或專家共同審議

（正修科技大學，2022）。受訪副校長坦言對科大體系而言「要課程變動是非常困難的一件事，我們就是盯得很緊」，教務處以計畫經費作為各系所原動力。正修的案例說明，課程動態自我更新機制的建立需行政意志、財務誘因與法規三者同步到位，在樣本中屬於制度化課程自我更新的少數案例。

（四）制度宣稱與實際運作的落差

表8彙整三種資料來源在五個面向上的比對結果。

三種資料來源的不一致本身即是核心發現之一：問卷呈現制度端的自我報告，訪談揭示制度表象下的運作困境，輿情則從學生端提供第三視角：學校建置了支持系統，學生卻無從得知入口為何；學校設有學習諮詢制度，學生卻不知其存在或未能實際近用。

表8

制度宣稱與實際運作的落差對照

面向	制度宣稱（問卷）	實際運作（訪談）	落差性質
人力配置	84.2%有新生課程	68.4%兼辦執行	覆蓋率高，人力能量薄弱
經費來源	制度框架存在	44.7%計畫財源依賴； 衰退校100%	計畫退場即空洞化
跨單位協作	81.6%主動預警	個資法阻隔（12/36校）	預警整合效能打折
教師激勵	設有導師角色	73.7%未計入升等	輔導成為例外
資訊透明	官方說明存在	不透明為100%輿情主題	轉譯機制斷裂

註：問卷調查（ $N = 38$ ）、深度訪談（36校，90位受訪者）、輿情分析（38校Dcard貼文）。

制度落差的另一面向，在於大多數學校尚未建立對特定學生族群的識別與回應機制。清華大學為樣本中少數明確追蹤第一代大學生的案例，學務長坦承「這麼多年來真的還沒有針對這個族群有對應的solution」；多所樣本校指出從註冊資料提取此一變項「非常不容易」。東部學校之輿情顯示偏鄉學生因交通依賴與社交孤立形成複合型困境；外語類型學校之輿情則呈現語言門檻與心理求助障礙的疊加。識別脆弱族群的意願存在，但制度工具與資料基礎尚未到位。宗教背景學校（6校，全為私立）在相似的外在壓力下呈現值得關注的例外：心理主動介入比率達100%，高出非宗教背景校近22個百分點。慈濟大學建立三軌並行的輔導架構：系所導師負責學業端的第一線介入，諮商中心於學期初對全體大一新生施行普測、並盡早將結果回饋各系導師，慈誠懿德爸媽則以受過培訓的校外志工身份，每月固定聚會、不定期家訪、協助職涯探索，平均每三至五位學生配置一位，形成師生比無法單獨企及的人際厚度。受訪導師指出「我多了12個助手一起關心學生」，說明三軌不是平行但孤立的機制，而是在不同距離上環繞同一名學生的支持層次。靜宜大學以天主教辦學使命推動素養導向課程創新，近年本國生就學穩定率明顯改善，印證辦學使命在特定條件下能轉化為可觀察的制度差異。

覆蓋率已達八成以上，但制度支撐條件普遍薄弱；多數課程的目標宣稱已呈現多元取向，然而在高影響力實踐的實際配置上，活動集中於入學初期的定向與適應功能，較少系統性延伸至學期中後段的學術銜接或跨領域探索。此一模式在三種資料來源中均有所呈現，是本研究的一項橫貫性發現。

伍、綜合討論

一、課程的廣度與整備的深度

本研究最核心的發現，並非臺灣高等教育缺少大一新生課程，而是課程的存在與課程能否持續發揮作用之間，存在一道難以自行彌合的結構性落差。38所樣本校中84.2%已開設某種形式的大一課程；然而當視角從「有無課程」轉向「課程由誰負責、以何種資源維繫、透過何種機制自我修正」，圖像便截然不同。僅42.1%以必修形式確保新生被主動觸及，超過半數採選修或鬆散模式；68.4%以兼辦形式運作，專責人力仍屬少數。

Kift（2025）的三代演進框架提供了診斷軸線：第一代著重資訊供給，第二代擴展為課程制度化，第三代進入系統性嵌入與成效回饋的整合形態。本研究數據顯示，臺灣多數機構仍徘徊在第一代至第二代之間。Kuh與O'Donnell（2013）指出，高影響力實踐的有效性取決於意圖性的課程設計與有明確主體負責的執行改善。本研究發現的「兼辦文化」正是這兩個條件同時鬆動的組織表現；當課程的存在依賴某位充滿熱忱的主任，創新便隨人而來、隨人而去。List（2022）以「電壓驟降」形容此一處境：基礎設施已鋪設，電壓卻在傳導中耗損。

二、課程取向的差異，折射對學生的不同假定

四種課程取向的分歧，背後折射的是各機構對「大一新生是誰、他們需要什麼」的不同回答。本研究取向分布揭示，轉銜支持與共同探索的目標宣稱率均達90.6%，但高勾選

率並不代表等量的制度深度：共同探索取向設有結構化反思機制者僅3校；轉銜支持取向有更具體的措施，包括定向營隊（55.3%）、課業助教（44.7%）與導師制度（44.7%）；專業奠基取向有36.8%的機構具備預修課程；學習起點重塑取向幾近缺席，宣稱AI素養目標的10校與已進行課程重設計的5校毫無交集。

McNair等人（2016）的Student-ready框架是對傳統供給邏輯的系統性挑戰，要求大學從根本上重新設計制度以回應學生實際帶入校園的多樣條件。本研究取向分布顯示，課程目標的宣稱已有多元展現，然而實際配置仍集中於入學初期的定向與適應功能，宣稱與實踐之間的落差仍屬明顯。

Jack（2019）提醒，進得了門不等於坐上桌：當課程預設的知識框架對應的是某類學生的文化預備，善意的制度安排便持續錯過最需要被接住的群體。Ajjawi等人（2024）指出，unbelonging是結構性排除的施加，不能化約為個人適應困難；數位平台採用率僅21.1%、同儕輔導覆蓋薄弱，對文化資本較弱者影響尤甚。東部與外語類型學校的輿情呈現脆弱性的地域與語言雙重面向，均屬課程設計難以直接觸及的結構性處境。Felten與Lambert（2020）指出，有效大一學習的核心在於師生真實關係；當課程目標以定向為主軸，師生關係的深度建立從設計之初便已缺席。

三、制度條件界定課程取向的想像邊界

制度條件的薄弱，不只影響執行品質，更在深層上界定了機構能夠想像哪種課程取向的上限。

本研究發現三項組織困境的高度共存：68.4%以兼辦形式

運作、57.9%反映專職人力不足、44.7%高度依賴外部計畫經費；3所本國新生呈衰退趨勢的學校（均為私立科技大學）更100%仰賴計畫經費。本研究數據顯示，Tinto（1993）所強調的三項制度承諾要件——人力穩定配置、經費長期投入與跨單位協作——同時到位的機構，在樣本中屬於少數。

AI課程目標宣稱（10校）與課程重設計（5校）之間毫無交集，揭示宣示性課程政策在制度穩定性不足時的必然結果：目標先行，組織能力建設從未同步啟動；科技大學AI治理整合度與一般大學存在顯著差距，說明此落差具有系統性分層特徵。雙語政策下EMI擴張對專業奠基課程帶來語言銜接的額外制度需求，在現行課程框架中尚未獲得系統性回應。

更值得注意的是，當人力依賴兼辦、財源仰仗計畫，「以學生帶學生」的同儕模式便成為許多機構的補充方案；然而大學法施行細則關於學生會費不得強制收取的規定，以及服務學習必修課程的取消，從兩個方向侵蝕了這一替代機制的制度基礎。Christensen（1997）的「創新者的兩難」正是此困境的顯現：招生壓力、兼辦慣性與計畫核銷邏輯共同形成誘因強化，使深層整備的轉型成本始終高於延續成本。問題不在組織圖缺少哪個方框，而在方框之間欠缺有效的制度接縫。

四、從看得見到接得住：大一課程作為機構轉型的結構性測試

面對少子化、108課綱世代與生成式AI的三重壓力，大一新生課程已不再只是轉銜適應的技術性問題，而是一所大學對「新世代學生是誰、大學在此刻可以是什麼」這一根本問

題的制度性回答。

OECD（2025）確認第一學年學習投入是後續學習軌跡最具預測力的變數；Tinto（2025）強調歸屬感是留校的質地基礎；Quinn（2010）與吳明錡（2024）指出，「預設學生理應準備好」正是高教治理長期無法接住脆弱學生的深層機制。

本研究最令人憂慮的發現之一，是預警機制與學生心理退場高峰之間長達數週的系統性空窗：有學生入學三天便出現休學念頭，然而多數機構的預警要等到期中考後才啟動。當偵測指標仍以學業成績為準，制度便系統性地遺漏在學業警訊出現前已悄然退場的學生，這是制度對「學生應在何時出現問題」的特定假定所製造的結構性缺口。大一課程的整備程度，因此不只是課程設計問題，而是機構能否在快速變動中維持有效回應的韌性問題。

陸、結論與未來行動建議

一、主要研究結論

本研究以38所臺灣大專校院為樣本，透過問卷調查、深度訪談與Dcard輿情分析的混合方法，系統性地檢視大一課程的學習形式、策略選擇與制度條件，研究結果共同指向「高覆蓋、低整備、初期密集」的整體圖像：課程已廣泛擴散（84.2%校院開設），卻在制度厚度與學生感知之間留下顯著的裂縫。

就課程實施樣貌而言，必修覆蓋率僅42.1%，科技大學無任何一校採全校大一必修，且退學率高達15.83%，兩項數字

疊合揭示制度選擇的系統性偏斜。Dcard輿情資料顯示，制度資訊不透明、社交焦慮、學業壓力幾乎遍及所有樣本校，而學生在入學三天即出現休學念頭，遠早於多數機構以期中考後學業指標為觸發點的預警時點，制度回應節奏與學生實際需求存在結構性落差。

就課程策略選擇而言，轉銜支持與共同探索宣稱率均達90.6%，但設有結構化反思機制者僅3校；AI素養目標宣稱（10校）與實際課程重設計（5校）毫無交集，學習起點重塑取向幾近缺席。

就制度條件而言，制度需求最迫切之處制度基礎卻最薄弱：私立科技大學在就學穩定率、退學率與累計寄存名額均處最不利位置，且為唯一本國生平均呈負成長的機構組別；68.4%校院以兼辦模式運作、73.7%未將大一工作納入教師升等；44.7%高度依賴計畫經費，3所衰退校達100%依賴。此一圖像印證Tinto（1993）的論點：制度承諾必須體現於穩定人力、長期經費與跨單位協作，三者缺一，課程即難以構成真正的制度性支點。

二、學術貢獻

本研究的學術貢獻可從三面向說明。在分析架構上，本文提出「大一學習路徑」三層架構，超越「有無開課」的二元判準呼應Kift（2025）第三代轉銜課程學的期許，並為高影響力實踐的本土化評估提供路徑（Kuh & O'Donnell, 2013）。在實證建置上，本研究建立臺灣首份跨資料來源的大一課程機構調查（問卷、訪談、Dcard 1,017則貼文），四種路徑取向的歸納奠定比較研究基準。在理論對話上，本研究以三層

落差具體化Student-ready框架的制度制約，並以制度條件視角補充Tinto（2025）留校理論。

三、未來行動建議

（一）機構層次

大學的優先任務在於建立大一課程的組織韌性。現行以兼辦為主的人力配置使課程品質依賴個別人員意願而非制度性保障；各校應評估建立專責單位或跨部門整合機制，並將大一工作納入教師升等與績效評鑑，以系統性誘因取代個人化熱情。預警機制的前移是另一項迫切行動。學生心理壓力在入學初期即已積累，遠早於現行以學業成績為觸發點的預警系統。機構應整合入學前問卷與第一週學習日誌等管道，將關注點從「學業落後後介入」移轉至「情緒困擾早期辨識」，並建立制度宣稱與學生感知的落差監測機制。

生成式AI已廣泛滲入學習與評量，但學生多數自評能力不足（Batista Ferrer et al., 2026; Anthropic, 2025; DEC Global, 2024）。建議各機構在現有教學意見調查中增加三道題目：AI工具有否在課堂被介紹說明、課程設計是否幫助學生深化而非繞過學習、學生是否感到教師支持其AI能力發展，低度干擾且可縱貫追蹤。

機構應主動納入同儕支持網絡的補位功能，例如設立認可的同儕輔導制度或學生主導互助社群。對於原住民族、境外生、單一語言門檻群體等特定族群，可參酌文化大學的虛擬班級機制，在不更動原有系統架構下建立跨單位資訊共享層。本研究Dcard資料揭示，同儕與匿名社群往往是正式制度

轉譯失敗後學生的第一道緩衝；若機構對此視而不見，便持續低估真實需求。

比利時魯汶大學（KU Leuven）自2021年建立大一里程碑制度，配合Education Dashboard即時呈現學習軌跡；大一完成率從41.4%提升至43.1%（KU Leuven, 2023），說明數位追蹤工具與進度里程碑整合是機構主動管理學習軌跡的制度基礎。

（二）系統與政策層次

本研究揭示的計畫財源依賴與評鑑指標缺位，指向系統層次需同步處理兩件事：一是讓補助工具更穩定地銜接常態財源，二是透過指標設計給予各校關注大一年整備的制度誘因。

在財務支持上，建議教育部明確要求受補助校院於計畫期間同步發展常態性財務配置，以漸進移轉取代懸崖式中斷，並針對私立科技大學制度需求最迫切、資源卻最薄弱的處境，設計差異化支持政策。

政策工具應以「引導而非規範」為原則。高教深耕計畫第三期無需另立專章，但可在既有指標架構中納入大一年整備面向；教育部校務資料庫可增設三個低干預欄位：大一課程中設有AI素養目標的課程數、是否建立學習預警系統並記錄前移時間點、第一代大學生識別率，作為「一校一本」報告與跨校比較的共同基準，同時將後兩項納入校務評鑑指標。《專科以上學校維護學生受教權益應行注意事項》對不當密集排課的界定留有詮釋空間，建議透過行政函釋提供各校彈性授課的明確法規依據。

評鑑工具是另一個現成而尚未被善用的制度槓桿。現行依《學生輔導法》第18條辦理之「111至116年度公私立大專

校院推動學生輔導工作評鑑」以四年為一評鑑週期（112至115年度）、全國大專校院全數受評，評鑑結果並納入校務評鑑相關評鑑項目參據，是少數兼具法源、全面覆蓋與獎懲後果的制度工具；惟檢視其檢核指標，四大面向中尚無任何大一年專屬效標，與大一支持最相關者僅「學習預警與輔導制度」、「休退學學生之輔導」與「導師制度」等概括性項目，既未區分年級，亦未檢核預警啟動時點——本研究揭示的「學生入學初期即現退意、預警卻遲至期中考後啟動」的時間差，正是現行評鑑工具測不到的缺口（教育部，2025）。該計畫114年5月甫依學生輔導法修正意旨增列社會情緒學習（SEL）等效標內涵，顯示評鑑指標本可隨政策滾動充實；教育部並已規劃於116年度辦理本週期評鑑後設分析、據以規劃第二週期評鑑工作。建議於第二週期指標修訂時，在不新增指標項次的前提下充實效標內涵：於學習預警效標增列預警啟動時點（是否前移至開學前四週）、指標多元性（學業成績以外之訊號）與分群檢視（第一代大學生、原住民族、境外生等）；於心理測驗與調查效標明列大一新生入學初期普測與結果回饋；於全校學生輔導工作計畫效標增列大一年專節與跨單位分工。短期內亦可鼓勵學校以大一年支持系統的整合成果申列「學校輔導工作特色」向度，使大一年整備先在評鑑中取得能見度與正向誘因。

除鬆綁法規障礙外，現有研究資助工具亦有重新指向大一年的空間。教學實踐研究計畫近年新增情緒健康與福祉專案學門，涵蓋生活適應、正向韌性、自我覺察等主題，與大一轉銜課程的核心關切高度契合；建議教育部在相關申請說明中，明確將大一課程（含新生研討課、入學前預修及情緒

支持課程）列為此學門的鼓勵實踐場域，使現有資助工具能有效觸及大一年的課程創新需求。

在人的面向，可研議透過學特司學務補助要點納入學生自治活動項目、並結合青年署培訓資源，以財務引導與能力培育雙軌強化學生自主組織的運作能量。建議教育部委託國家教育研究院建立108課綱世代的高中到大一縱貫追蹤資料，為後續研究提供系統性基準。

（三）研究層次

後續研究最迫切的方法論轉向，是從描述性調查推進至能回答「淨效益」的縱貫與比較設計。本研究所揭示的描述性圖像，提供了四個值得後續深究的研究問題。

1. 什麼樣的大一課程與支持系統能創造機構加值效果（Value-added）？本研究發現私立科技大學退學率最高但制度最薄弱；「哪種設計組合在控制入學基準後仍能改善留校軌跡」，需要縱貫資料與準實驗設計才能回答。

2. 哪些課程設計元素對第一年風險的降低效果最顯著？Koch與Gardner（2014）指出，補救教學、前置預修、早期預警系統在文獻中各有效果記錄，但在臺灣脈絡中是否同樣有效，仍需控制入學條件後的比較研究確認。

3. 哪些機構對隱性弱勢學生（第一代大學生、高轉學風險族群）的學習支持能產生最大的加值效果？清華大學是樣本中少數系統追蹤第一代大學生的案例；宗教背景學校 100% 心理主動介入的模式，亦是值得深入檢驗機構加值假說的線索。

4. 大一課程是否具備縮小學生背景不平等的制度潛力？

這是本研究為後續開啟的最根本學術問題。第一代大學生的系統識別與縱貫追蹤在臺灣尚未建立；唯有具備多年期資料與適當的比較設計，才能回答「隱性休學」的適性流動是否能透過課程制度加以改變。

就後續追蹤的具體場域而言，本研究主張大一年的制度介入集中發生於三類關鍵場域。既有文獻對三者各有深厚累積——新生研討課與共同課程（Kuh, 2008）、專業門檻課程（Koch & Gardner, 2014）與關係性支持（Felten & Lambert, 2020）——惟多各自成軍，鮮少置於同一分析架構下考察。其一為入門與共同課程，指以全體新生為對象、共同修習之轉銜與基礎能力課程，如新生專題、大學入門、人生設計、大一國文與英文，以及資訊科技與人工智慧運用等新興共同能力課程，是機構向全體新生表達制度承諾的第一線；其二為專業院系之門檻課程（gateway courses），高當掉率的把關課程往往在學生尚未被任何支持系統接住之前即完成篩除，是第一年風險最集中的場域；其三為支持系統，涵蓋導師、學伴與同儕網絡，乃至新興的AI輔導協作，承接前兩類場域溢出的學生需求。四種路徑取向在此三類場域中的配置與組合，是「大一學習路徑」從概念架構走向可操作測量的下一步，亦為後續縱貫研究適切的觀察單位。

上述四項研究問題，均有賴縱貫性設計才能給出超越描述性圖像的因果推論。在此之前，本研究所揭示的制度現況，已足以指向一個更根本的問題框架：大學制度設計，如何在快速變遷的環境中維持對學生多元起點的感知靈敏度。

本研究的起點，是一個在臺灣高教政策討論中長期被低估的命題：「招到學生，不等於接住學生。」研究結果顯

示，這一命題在當前制度現實中具有高度的診斷準確性：課程廣度的擴張並未自動轉換為制度整備的深化，目標宣稱的齊一並未掩蓋制度條件的分殊，而制度最薄弱之處恰恰是學生最需要被接住之處。從「準備好進大學」（College-ready）到「準備好接住學生」（Student-ready），再進一步邁向能夠因應持續變動之外部環境的「準備好面對新世界」（Future-ready），大一課程的整備程度折射的不只是課程設計能力，而是機構在快速變動的高教環境中回應新世代學習者的組織韌性。這一能力的有無，將成為臺灣大學機構存續、轉型與自我定位的重要分水嶺。

參考文獻

- 大學甄選入學委員會（2025）。113學年度大學申請入學招生統計結果。
<https://www.cac.edu.tw>
- 正修科技大學（2022）。院系所專業特色發展及課程革新方案（115學年度校課程委員會修正版）。正修科技大學教務處。
- 吳明錡（2024）。為何大一新生不主動學習？*教育研究月刊*，361，36-58。
<https://doi.org/10.53106/168063602024050361003>
- 吳明錡、彭心儀（2023）。探索與重塑：大一年研究之文獻計量分析。*通識教育學刊*，31，35-76。
[https://doi.org/10.6360/TJGE.202306_\(31\).0002](https://doi.org/10.6360/TJGE.202306_(31).0002)
- 國立臺北藝術大學課外活動指導組（2025）。2025國立臺北藝術大學校慶藝陣比賽活動辦法。國立臺北藝術大學學務處。
- 教育部（2024）。114學年度大專校院主動調減（寄存）招生名額統計。教育部高等教育司。
<https://depart.moe.edu.tw/ed2200/>
- 教育部（2025）。111-116 年度公私立大專校院推動學生輔導工作評鑑實施計畫（114年5月修正）。教育部學生事務及特殊教育司。
- 教育部統計處（2025）。大專校院學生數〔互動統計圖表〕。
<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=32>
- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. U.S. Department of Education.
- Ajjawi, R., Gravett, K., & O'Shea, S. (2024). The politics of student belonging: Identity and purpose. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2261-2276.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2280261>
- Anthropic. (2025). *How university students use Claude: An analysis of learning patterns*. <https://www.anthropic.com/research/undergraduate-claude-usage>
- Barefoot, B. O., & Fidler, P. P. (1992). *National survey of freshman seminar*

- programming, 1991: Helping first-year college students climb the academic ladder* (Monograph Series No. 10). National Resource Center for The Freshman Year Experience, University of South Carolina.
- Batista Ferrer, H., Gooch, D., & Higon, J. (2026). *Student generative AI survey 2026* (HEPI Report 199). Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/2026/01/23/student-generative-ai-survey-2026/>
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Press.
- Cuna, M. G., & Shen, E. (2025). *The hidden curriculum* (Working paper). University of Chicago. https://mgcuna.github.io/website/JMP_latest.pdf
- DEC Global. (2024). *AI student survey 2024: How students around the world are using artificial intelligence*. Digital Education Council. <https://www.digitaleducationcouncil.com/ai-student-survey-2024>
- Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press.
- Gallup & Walton Family Foundation. (2025). *Voices of Gen Z 2025: A study of young people's hopes, worries, and aspirations*. Gallup. <https://www.gallup.com/analytics/658264/voices-of-gen-z.aspx>
- Georgia State University. (2024). *Georgia State University campus plan 2024*. Complete Georgia. https://completega.org/campus_plans/2024/georgia-state-university
- Gravett, K. (2021). Troubling transitions and celebrating becomings: From pathway to rhizome. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1756-1765. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1691162>
- Jack, A. A. (2019). *The privileged poor: How elite colleges are failing disadvantaged students*. Harvard University Press.
- Jeong, H. (2024). Expanding the youth discourse: Everyday precarity through a young South Korean woman's autoethnography. *International Journal of*

- Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2340657. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2340657>
- Johnson, J. D., & Krsmanovic, M. (2025). First-year seminars. In J. D. Johnson (Ed.), *2023 national survey on the first-year experience: Creating and coordinating structures to support student success* (Vol. 4, pp. 7-22). National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina. <https://doi.org/10.65005/CIKS1470>
- Kelly, K., & Lock, E. (2025). Exploring the foundations for successful transition: Trends in commencing Australian students' understanding of their education-employment pathways. *Student Success*, 16(3). <https://doi.org/10.63608/ssj.3852>
- Keup, J. R., & Young, D. G. (2017). Investigating the first-year seminar as a high-impact practice. In R. S. Feldman (Ed.), *The first year of college: Research, theory, and practice on improving the student experience and increasing retention* (pp. 93-125). Cambridge University Press.
- Kift, S. (2025). Reflecting on two decades of transition pedagogy: How it started; how it's going. *Student Success*, 16(3), 1-15. <https://doi.org/10.63608/ssj.3851>
- Koch, A. K., & Gardner, J. N. (2014). The story of the first-year experience movement: A look at the movement's history and current landscape. In M. S. Hunter, J. R. Keup, J. Kinzie, & H. Maietta (Eds.), *The senior year: Culminating experiences and transitions* (pp. 3-22). National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.
- KU Leuven. (2023). *Education dashboard: First-year milestone system*. KU Leuven Institutional Research. <https://www.kuleuven.be/english/education/student/education-dashboard>

- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D., & O'Donnell, K. (2013). *Ensuring quality and taking high-impact practices to scale*. Association of American Colleges and Universities.
- List, J. A. (2022). *The voltage effect: How to make good ideas great and great ideas scale*. Currency.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works* (Vol. 3). Jossey-Bass.
- McNair, T. B., Albertine, S., Cooper, M. A., McDonald, N., & Major, T. (2016). *Becoming a student-ready college: A new culture of leadership for student success*. Jossey-Bass.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty* (4th ed.). aha! Process.
- Quinn, J. (2010). Rethinking “failed” transitions to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867617-16>
- Renick, T. M. (2015). *Building a pathway to student success at Georgia State University*. Ithaka S+R. <https://sr.ithaka.org/publications/building-a-pathway-to-student-success-at-georgia-state-university/>
- Resch, K. (2023). Student voice in higher education diversity policies: A

systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1039578. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1039578>

Skipper, T. L. (Ed.). (2017). *What makes the first-year seminar high impact? An exploration of effective educational practices* (Research Reports on College Transitions No. 7). National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2025). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(4), 959-969. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>

附錄

大一新生支持系統實施現況調查研究問卷

【說明】本問卷為研究工具，採自願參與。填答資料經去識別化後，僅以學校類型進行群體分析，不對外公開個別學校資料。

壹、調查邀請與說明

敬愛的教育先進，您好：

面對少子化海嘯、108課綱世代的來臨，以及生成式AI（Generative AI）技術對教學現場的全面衝擊，大學教育的重心正面臨前所未有的轉型。我們不僅要應對從「招生專業化」轉向「留才專業化」的挑戰，更需思考在AI時代下，如何協助大一新生順利過渡，並具備適應未來變局的關鍵素養。

本調查由教育部資訊及科技教育司所推動之「素養導向高教學習創新計畫辦公室」發起，旨在全面盤點我國大專院校針對大一新生（First-Year Students）所建置的支持系統、學習輔導機制及AI數位資源現況。您的填答將協助建立台灣第一份接軌國際趨勢的「大一年實施現況全國參照指標」。

本問卷填答時間約需15-20分鐘。這不是一份評鑑，沒有標準答案，請依照貴校真實運作情形填答即可。

重要名詞定義

名詞	定義
大一新生	指「首次」進入貴校就讀之學士班一年級學生（First-time, Full-time Freshmen）。不包含轉學生、重考生或僅修讀學分班之學生。
大一年（FYE）	指貴校為協助新生適應大學生活、學術要求與校園環境，所提供之系統性支持方案。包含：新生始業輔導、新生專題課程、預警輔導、心理健康支持、同儕導師制度等。
基準時間點	除題目另有說明外，請以114學年度（2025-2026）之規劃與執行現況為準。

貳、基本資料

Q1 貴校名稱：

Q2 填答者服務單位：

- ☐高教深耕計畫辦公室
 ☐通識教育中心
 ☐教務處
☐學務處
 ☐校務研究中心（IR）
 ☐其他：

Q3 填答者職稱：

（僅供資料檢核，不對外公開）

參、組織架構與資源投入

Q4 貴校針對大一新生事務（FYE），目前的「組織運作型態」為何？

- ☐（1）獨立專責單位（設有實體辦公室與編制人員） ☐
（2）任務編組／委員會（無實體辦公室，跨處室工作小組） ☐（3）既有處室兼辦（由現有人員兼辦）
☐（4）分散式運作（無統一窗口，由各學院或系所自行規劃） ☐（5）其他：_____

Q4-1 大一新生事務的「最高督導主管」層級為何？

- ☐（1）校級主管（校長或副校長） ☐（2）一級主管（教務長、學務長） ☐（3）二級主管（組長、中心主任） ☐（4）無特定督導主管

Q4-2 主要督導者的「職務背景」為何？

- ☐（1）教務體系 ☐（2）學務體系 ☐（3）通識／博雅體系 ☐（4）校務研究／計畫體系 ☐（5）混合編組或輪替

Q4-3 資訊／圖資單位（IT）在大一新生支持系統中的參與程度？

- ☐（1）高度參與 ☐（2）配合辦理 ☐（3）極少參與

Q4-4 貴校建置了哪些數位與AI基礎設施？（可複選）

- ☐（1）行政效能類（AI客服、LINE官方帳號、自動化流程） ☐（2）教學輔助類（全校授權生成式AI、AI助教、寫作輔助） ☐（3）數據管理類（視覺化儀表板、數位足

跡追蹤) ☐ (4) 硬體資源類 (專屬雲端算力、高階運算空間)

Q4-5 針對大一新生使用「生成式 AI」，貴校目前的規範政策為何？

☐ (1) 尚未訂定相關規範 ☐ (2) 授權制 (由各授課教師自行決定) ☐ (3) 指引制 (學校已訂定明確使用指引) ☐ (4) 融入制 (主動提供合規AI工具並納入課程評量)

Q4-6 貴校在「將AI系統性運用於大一新生支持與學習治理」的成熟程度？

☐ (1) 尚在嘗試或零散試點 ☐ (2) 部分單位開始導入，尚未形成制度 ☐ (3) 已跨單位整合，形成初步制度流程 ☐ (4) 已制度化，成為校務治理重要工具 ☐ (5) 已成為學校中長期策略核心能力

Q4-7 貴校設有哪些跨部門「橫向協作機制」？(可複選)

☐ (1) 定期個案會議 ☐ (2) 數據共享平台 ☐ (3) 自動化轉介機制 ☐ (4) 僅依個案臨時協調

Q4-8 「學生代表」在大一新生支持系統決策中的參與程度？

☐ (1) 僅作為受眾 ☐ (2) 諮詢性質 (問卷或座談) ☐ (3) 協作性質 (執行層面) ☐ (4) 共同代理 (實質參與委員會，擁有提案與表決權)

Q5 推動大一新生適應方案之主要「經費來源」結構？

☐ (1) 高度依賴計畫經費 (70%以上) ☐ (2) 計畫與校

務基金各半 ☐ (3) 以校內常態預算為主 (70%以上)
☐ (4) 其他：_____

Q6 負責統籌新生事務之「專職人力」約為多少？

☐ (1) 無專職人員 ☐ (2) 1人以下 (兼辦) ☐ (3) 1-2人
☐ (4) 3人以上 ☐ (5) 其他：_____

肆、課程與學習方案

Q7 針對大一新生的「新生定向活動 (Orientation)」主要形式？

☐ (1) 單日／半日活動 ☐ (2) 密集式新生營 (2-4 天)
☐ (3) 延伸式定向 (新生營+開學後前幾週帶狀引導)
☐ (4) 線上／混成模式

Q8 貴校是否開設「新生專題 (First-Year Seminar)」或類似導航課程？

☐ (1) 全校大一必修 ☐ (2) 融入通識必修或大一國文／英文
☐ (3) 部分學院／系所必修 ☐ (4) 全校自由選修
☐ (5) 否，未開設

Q8-1 該課程之主要「教學目標」？ (可複選)

☐ 學術成功策略 ☐ 校園資源導覽 ☐ 歸屬感與連結
☐ 系所專業探索 ☐ 通識／全人教育 ☐ 108課綱銜接
☐ 自我反思與身分認同 ☐ 全球議題與社會韌性 ☐ AI素養與學術倫理

Q8-2 該課程之「學分數」規劃？

☐ (1) 0學分 (必修但無學分) ☐ (2) 1學分 ☐ (3)

2學分以上 ☐ (4) 其他：_____

Q8-3 該課程主要「授課師資」來源？（可複選）

☐專任教授 ☐通識中心教師 ☐行政人員 ☐兼任講師
☐高年級學生／TA ☐同儕教練（Peer Coach） ☐學術
 支援中心駐點

Q9 目前針對大一新生提供哪些「結構化支持方案」？（可複選）

☐密集式新生營（超過1日） ☐大一住宿學習／書院
☐大一學習社群 ☐共同閱讀計畫 ☐專責學術諮詢中心
☐無特定結構化方案 ☐結構化反思機制

Q9-1 一般大一新生平均每學期接受「結構化支持」的接觸頻率約為？

☐1-2次 ☐3-5次 ☐6-10次 ☐10次以上 ☐難以估計

Q10 是否為以下特定族群設計「專屬或優先」的支持方案？（可複選）

☐經濟不利學生 ☐原住民族學生 ☐身心障礙學生
☐境外生／僑生 ☐第一代大學生 ☐採全校一致性服務

Q11 針對高當掉率「專業基礎課程（Gatekeeper Courses）」的配套支援？（可複選）

☐會考制度 ☐補救教學 ☐預修課程 ☐數位／AI輔助
 學習系統 ☐無特定配套 ☐課程重設計（調整評量、導入主動學習）

伍、心理支持與社群網絡

Q12 針對學生心理健康，貴校的請假與配套機制為何？

- ☐ (1) 主動介入型（系統自動通知導師或心輔人員）
☐ (2) 被動管理型（學生可請假，但無強制後續輔導）
☐ (3) 規劃中，尚未正式實施 ☐ (4) 其他：_____

Q13 貴校針對大一新生的「導師制度」運作方式？

- ☐ (1) 單軌制（僅系上教授） ☐ (2) 雙軌制（系上導師＋專責學務人力）
☐ (3) 同儕制（另設高年級學長姐／同儕導師） ☐ (4) 其他：_____

Q13-1 若設有「同儕教練（Peer Coach）」，其培訓機制為何？
（可複選）

- ☐ 開學前密集訓練（6小時以上） ☐ 學期間持續回訓
☐ 提供學分課程 ☐ 僅提供一次性簡報說明 ☐ 無特別訓練

Q13-2 同儕教練訓練內容涵蓋？（可複選）

- ☐ 校園資源與行政流程 ☐ 基礎助人技巧 ☐ 心理健康與危機辨識
☐ 多元文化與包容 ☐ 學習輔導技巧 ☐ 數位工具與AI引導

Q14 針對大一新生家長，設有哪些溝通機制？（可複選）

- ☐ 新生家長座談會 ☐ 家長專屬LINE群組 ☐ 定期寄送成績或出席紀錄
☐ 校務系統主動推播 ☐ 僅在發生重大狀況時被動聯繫 ☐ 其他：_____

陸、數據決策與預警

Q15 目前使用哪些數據作為大一新生的「早期預警指標」？
（可複選）

- ☐學業成績 ☐缺曠課紀錄 ☐數位足跡（LMS／圖書館） ☐心理狀態（普測／心理假） ☐生源背景 ☐質性觀察指標 ☐AI依賴風險

Q15-1 預警數據分析是否具備「公平性視角（Equity-Mindedness）」？

- ☐（1）全校性分析 ☐（2）分群檢視（依生源背景拆解） ☐（3）課程診斷（分析特定高當掉率課程的修課學生組成）

Q15-2 當預警系統發現異常時，啟動「實質介入」的時間點通常為何？

- ☐（1）開學前／開學第1-4週 ☐（2）期中考前後（第8-10週） ☐（3）學期末（成績結算後）

Q15-3 對學業預警學生採取的處置模式？（可複選）

- ☐行政處理 ☐導師約談 ☐學習策略與重塑機制 ☐轉銜輔導

Q16 是否定期蒐集「大一學生經驗或滿意度調查」？

- ☐（1）有，每學年固定實施 ☐（2）有，不定期實施 ☐（3）無

Q16-1 這些調查數據主要用於？（可複選）

- ☐制度優化 ☐個案輔導 ☐外部課責 ☐尚未系統性

使用

Q16-2 新生調查是否包含「AI時代適應」相關題項？（可複選）

☐求助行為調查 ☐AI焦慮感 ☐數位人際互動 ☐規範知覺 ☐以上皆未調查

Q17 是否蒐集「回溯性回饋（Backward Glance）」？（可複選）

☐應屆畢業生流向調查 ☐大三／大四焦點座談 ☐校友回饋 ☐目前僅針對在學大一新生調查

Q18 主要透過哪些指標評估大一新生支持系統成效？（可複選）

☐大一就學穩定率 ☐大一課程不及格率 ☐新生滿意度／歸屬感量表 ☐輔導資源使用率 ☐尚未設定明確指標

柒、校園文化與激勵

Q19 在教師評鑑或升等辦法中，是否將「輔導大一新生」或「授課大一課程」列為加分項目？

☐（1）是，明確加分指標 ☐（2）僅列為參考項目
☐（3）否，未特別列入

Q20 是否針對「大一課程授課教師」或「大一導師」提供特定教學支持或培訓？

☐（1）有 ☐（2）無

Q20-1 提供的支持形式包含哪些？（可複選）

☐世代特質與輔導知能工作坊 ☐教師專業社群（PLC）

☐教學資源支持 ☐風險數據分析 ☐AI教學創新與評量
重設計

Q21 過去一學年內，校長或副校長層級主管出席大一新生相關
活動的頻率？

☐（1）從未出席 ☐（2）僅出席開學典禮致詞 ☐（3）
除致詞外，亦參與期中／期末座談 ☐（4）經常性參與
（每學期3次以上）

捌、機構挑戰（開放式）

Q22 （開放題）就您觀察，貴校目前針對大一新生的方案中，
哪一項最具備高影響力實踐（HIPs）的「深度品質」（高
頻率師生互動、大量時間投入、即時回饋、反思結合）？
為什麼？

Q23 （開放題）貴校在推動大一新生適應工作上，面臨最大的
「痛點」是什麼？或目前最缺乏的「關鍵資源」為何？
