杜秉叡、張如雅（2026）。探索大一專業科目成績、未得學分、憂鬱篩選與學習表現之關係與組間差異。載於彭心儀、吳明錡、焦傳金（主編），第一屆台灣大一年年會論文集（頁357-386）。國立清華大學探索學習中心

探索大一專業科目成績、未得學分、憂鬱篩選與學習表現之關係與組間差異

杜秉叡*、張如雅**

摘要

本研究旨在探討大學第一年經驗（FYE）中，大一專業科目成績、未得學分（不及格與停修）以及憂鬱篩選，對於學習表現的解釋力。研究對象為臺灣北部某大學經歷108課綱之首屆學生共62位，於113學年度回溯追蹤其自111學年度入學至完成前三年課程之資料。研究工具包含大一專業科目成績（共27學分）、累積之未得學分數，以及入學時施測之台灣人憂鬱篩選問卷。據階層迴歸分析結果，大一專業科目成績可解釋前三年學習表現79.7%的變異量；加入未得學分後，總解釋量顯著增益至89.6%；憂鬱篩選分數則無顯著解釋力。在群組差異方面，大一專業科目高分群之學習表現顯著優於低分群，也有較少的未得學分。高憂鬱傾向者與低憂鬱傾向者在各方面皆未達顯著差異。大一

* 輔仁大學心理學系副教授，E-mail: benroydo2@gmail.com。
** 輔仁大學心理學系博士班學生，E-mail: righteous.coach0318@gmail.com

專業科目的學業成就與未得學分情形是大學中長期學習表現的關鍵指標，顯示FYE在學術銜接上的重要性。

關鍵詞：大學第一年經驗（FYE）、學習表現、大一專業科目、未得學分、憂鬱篩選

Exploring the Relationships and Group Differences Among First-Year Professional Course Grades, Unearned Credits, Depression Screening, and Academic Performance

Ben-Roy Do*、Ru-Ya Chang**

Abstract

This study aims to investigate the explanatory power of first-year professional course grades, unearned credits （including failures and withdrawals）, and depression screening on academic performance within the context of the First Year Experience (FYE). The participants were 62 students from the first cohort under the "108 curriculum" at a university in northern Taiwan. In the 2024 academic year, a retrospective study was conducted to track data

* Associate Professor, Department of Psychology, Fu Jen Catholic University. E-mail: benroydo2@gmail.com

** Doctoral student, Department of Psychology, Fu Jen Catholic University

from their enrollment in the 2022 academic year through the completion of their first three years of coursework. Research instruments included grades from 27 credits of first-year professional courses, cumulative unearned credits, and the Taiwanese Depression Questionnaire administered at Fall 2022. Hierarchical regression analysis revealed that first-year professional course grades explained 79.7% of the variance in academic performance over the first three years. After incorporating unearned credits, the total explanatory power significantly increased to 89.6%. Depression screening scores did not provide significant explanatory power. Regarding group differences, the high-achievement group in first-year professional courses performed significantly better than the low-achievement group and accumulated fewer unearned credits. No significant differences were observed across any measures between individuals with high and low depressive tendencies. Academic achievement and unearned credit status in first-year professional courses serve as key indicators for mid-to-long-term university academic performance, underscoring the critical importance of academic integration within the FYE.

Keywords: First Year Experience (FYE), academic performance, first-year professional subjects, unearned credits, depression screening.

壹、緒論

一、研究背景

關於「大學第一年經驗（first year experience, FYE）」的學術探討主要分為兩類。一類側重於行政支持與課程設計，針對開設給大一學生的課程加以研討，也就是「大學第一年經驗的課程（first year experience courses in higher education）」，約有100篇相關研究。例如：針對高等教育的跨領域教學與學習的系統性回顧（Spelt et al., 2009）、未來導向的大學所應教授的核心職能（competency）或素養（Rieckmann, 2012）、以人際間的滿意度為出發來探討影響學生滿意度的因素（Wong & Chapman, 2023），是此角度引用率最高的三篇。另一類則是偏向以學生主觀感受為出發，來探討「學生大學第一年的經驗（first year experience for students）」，約有30篇研究。例如：學生對大學教學的預期（Sander et al., 2000）、社會支持與學生留任（retention）之關係（Wilcox et al., 2005）、高等教育行銷化（marketizing）與學生體驗的品質（Staddon & Standish, 2012），是此角度引用率最高的三篇。

臺灣學者對FYE的研究相當有限。透過科學網（web of science）於2025年9月30日以「first year experience」與「Taiwan」為關鍵字搜尋，所得3篇皆跟醫護領域有關。然而國際上關於FYE的研究正逐漸增加中，主要是因為全球進入大學的人數有大量化（massification）的趨勢（Hazelkorn, 2025），例如根據OECD統計（2024），有超過四成的25至64歲人口具備大學以上的學歷，其中以大學學歷為最大宗。近

年來的全球化現象讓科技與知識得以迅速散播（Marginson, 2024），使得大學學歷逐漸成為就業的基礎門檻（Jamelske, 2008）。在臺灣25至64歲的人口當中，具備高等教育學歷的比例已達57%（OECD, 2022），在主要國家中僅次於加拿大。由此可見針對大學生的研究，在臺灣的影響力可能遠超過一半的人口，值得深入探討。

臺灣最新的108課綱強調核心素養，包含「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向。經歷108課綱的首屆高中生，於111學年度進入大學，至113學年度完成大學前三年學業，在大四正面臨繼續升學抑或進入職場就業的抉擇。他們具備了學術專業了嗎？所選修的學分數足夠滿足畢業需求嗎？選修課程卻未獲得學分的情況多嗎？若有憂鬱傾向，會影響其學業表現嗎？有鑑於此，本研究透過蒐集這批首屆108課綱的大學生的大一專業科目成績、未得學分、憂鬱傾向，來探索這三者是否可解釋其大學前三年的學習表現，並提供實務可行的建議。

二、研究動機

隨著高等教育的大量化而普及化，成為大學生已不再是少部分人的特權，而是同年齡層的普遍現象。臺灣自111學年度起，大一新生名額已超過高中應屆畢業生，分發入學錄取率為98.94%，另有缺額人數14493人，其中中國文化大學缺額2378（47.37%）造成社會震撼（大學考試入學分發委員會，2022）。少子化的趨勢不限於臺灣：在日本，2024學年招生名額比實際入學人數多出逾1萬人，進入全大學升學率100%的時代（教育部駐日本代表處教育組，2025）。在「全民上大

學」的情況下，大一新生可能面臨的問題需要放大來檢視。

過去研究顯示，大學第一年對學生極具挑戰性。在學業上，大一學生需要建立起獨立自主的學習態度（Cameron & Rideout, 2022），且面臨在學術專業上的要求更深更廣（Hazelkorn, 2025）。在心理層面上，大一學生可能面臨生活壓力（Trautwein & Bosse, 2016），例如離家住校、社會化的歷程以發展自身的專業（Huber, 1991）、以及需認同轉變為專業人士與被接受的歸屬感建立（Holmegaard et al. 2014）。可知FYE彰顯對學生未來學術表現和成就的重要地位（Jenert et al., 2015），而目前在臺灣的相關研究正待萌芽。

經歷臺灣最新108課綱的首屆高中生，於111學年度進入大學，剛完成前三年學業，正面臨繼續升學抑或進入職場就業的抉擇。他們具備學術專業了嗎？都能順利如期畢業嗎？有普遍性的受到憂鬱傾向的困擾、導致其學習成效不佳嗎？有鑑於此，本研究針對部分學生，採用回溯性關聯分析（Retrospective Associative Analysis）追蹤研究設計，蒐集其大一專業科目成績、未得學分、憂鬱篩選的分數，來探索這三者是否可解釋其前三年的學習表現。

貳、文獻探討

一、學習表現

學習表現向來是高等教育的重要議題。根據Reason等人的研究（2006），學習表現通常反應在學生的所修課程（curriculum）、課堂表現（classroom）、以及學生所從事的

課外活動（out-of-class activities）。一般而言，主動投入的學生會有顯著良好的學業表現（Wang et al., 2017）。在課堂間，他們通常有較高的出席率，能夠從跟老師與同學之間的互動而獲益（Cohn & Johnson, 2006）。在課堂外，這類的學生傾向於自我導向學習（self-directed learning），也喜歡課程有協同合作（collaboration）的機會（Sumuer, 2018）。因此這類學生通常有較佳的學習表現。

關於影響大學生學習表現的原因，可以Tuominen-Soini與Salmela-Aro（2014）的綜貫性研究為例。研究結果顯示，不同的學習投入與倦怠型態與學生的學業及社會情緒適應，以及後續教育結果有所關聯；其中，具有較高學習投入的學生整體而言呈現較佳的學校適應。進一步從要求-資源模型（demands-resources model）的觀點來看，大學生若能有學習投入（study engagement），會取得學業表現與更佳的幸福感。若是遭遇過多的要求，例如課業上、長期經歷負面的情緒與人際的壓力源，則可能產生耗竭（burnout），因此未能有有效的學習，進而決定離開學校。由此可知，大學若要維持就學穩定率（retention rate），也就是把學生留住，可以從課業、情緒、人際等角度著手。

所修課程與課堂表現通常會反應在課程的成績上，是明確且容易取得的指標。而學生所從事的課外活動則難以輕易的透過評量或量化方式來描述，畢竟每位同學對課外活動的投入（involvement）或承諾（commitment）皆不相同，有些同學甚至因為家庭或經濟因素而長時間在校外工作。因此本研究僅能採計前三年皆有資料的學業成績作為學習表現的依據，若有轉出、轉入、休學、退學（如重考）的情況則排除

於資料分析之外。以首屆108課綱的高中生在111學年度進入輔大心理系就讀時有74位，於113學年度結束時仍在學者共62位，換算在學率（retention）比例為83.78%，可以說絕大部分的大一同學仍繼續在心理學術專業前進。

二、大一專業科目

大學第一年經驗（first year experience, FYE）相關研究主要是要增進學生就學穩定（retention）與投入（engagement）的相關行為（Nelson et al., 2012），目的是希望能整合學術（academic）、社交（social）、及個人（personal）的轉銜（transitions in）。除了要適應大學生活（Wylie, 2005），更要透過課程（curriculum）來深化其所入學的高等教育科系或學程專業（Kift, 2009）。換言之，FYE會希望能以全人與永續（holistic and sustainable）的方式（Krause et al., 2005）來增加大一學生對大學的歸屬感（a sense of belonging），與所選專業的認同（Bridges, 2003）。

有鑑於此，本研究將大一專業科目定義為：由主修專業學程所開設於大一的課程，又可稱為大一系選課程。通常該類課程僅由單班教授，故同學間的學期成績具有可比較的基礎。分班上課的科目則排除在外，例如共同必修（如國文）、通識、體育或國防等。在該大學，大一的課程包括全人教育課程與系選課程。全人教育課程包含國文4學分、外國語文4學分、大學入門2學分、體育0學分。心理學系的系選課程分為核心課程與選修課程。核心課程科目共計16科、54學分，學生應自其中必選42學分為必修科目。據此，大一必修

課程為：全年的普通心理學6學分，全年的統計學6學分，一上的認知神經科學導論3學分，一下的敘說、反映與實踐導論3學分，及演化心理學3學分。除了這21學分的必修外，大一同學也常選修工商心理學概論、學習心理學各3學分。因此本研究將大一專業科目定義為上述預開給大一的課程共27學分，涵蓋了心理學專業核心的計量、實驗認知、生理、發展、社會（工商）等領域，以及輔大心理系特色的敘說與實踐（諮商）。

首屆108課綱的高中生在111學年度進入輔大心理系就讀時，共74位，其中有18位在大一時未選修工商心理學概論，佔24.32%，而35位同學未在大一時選修學習心理學，佔47.30%。由此可知，此兩門科目之選修學生比例皆已過半。因此本研究以此27學分的平均成績，作為大一專業科目採計的依據。

據此，本研究提出假設如下：

H1：大一專業科目與學習表現有顯著正向關係。

三、未得學分

未得學分指的是不及格（fail）或停修（withdraw）的學分數總和。不及格指的是未能通過教師對於學習表現的考核，常見於考試成績不理想，或者出席狀況不佳的同學身上。該大學實施期中預警制度，針對三類平時表現：平時成績欠佳、出席情形欠佳、課堂表現欠佳，以及期中考不及格，由任課教師自行勾選。這些因素都可能造成最終學期成

績不佳而不及格。停修是停止修習課程的意思，指的是同學主動將某一科目停止修習，但是選課資料不會消失，仍會出現在成績單上。停修的申請通常是在每學期期中考後、行事曆規定的學期考試前一個月之間來辦理，是常見的避免不及格導致影響學期成績的一種方法。

根據Bandura（1991）的自我調節理論（self-regulation）與Baumeister等人（1998）資源耗竭理論（resource theory），未得學分具體反映了學生在學習困境中認知與情緒調節資源的耗竭。在使用了資源卻未能獲得相對應的學分，會讓學生的自我效能感（self-efficacy）下降，進而引發學術耗竭（academic burnout），並反映在課堂缺席與作業缺交或遲交。因此期中預警制度在設計上，是要能儘早提醒學生注意自己的學習狀況，避免進入不及格或停修的情況，也是維持就學穩定率的具體作為之一。

儘管不及格或停修的意義並不相同，但是結果一致，也就是未能取得應得的學分。以本研究樣本62位同學為例，其中僅有20位同學，也就是不到1/3的同學，在大學三年期間所修的所有課程皆及格。將42位有未得學分的同學整體來看，他們在前三年未得學分的平均為9學分，相當於三門3學分的課程，也就是差不多每年都有一門課未得學分。有未得學分的同學，在大一專業科目的平均為.37門，換算為1.11學分。換言之，未得學分大多集中在大二以後所選修的課程。

據此，本研究提出假設如下：

H2：未得學分與學習表現有顯著負向關係。

四、憂鬱篩選（depression screening）

憂鬱通常反映了情緒痛苦、快感缺失、認知消極和動機減弱等因素，不僅影響學生的情緒狀態，也可能影響其學習動機、人際關係與生活適應（Eisenberg et al., 2022）。儘管憂鬱通常被視為具特定診斷標準的心理疾病，但當代教育心理學更傾向將憂鬱症狀概念放入學習與發展情境中，將其視為憂鬱症狀強度（depressive symptom severity）的潛在構念，而非單純視為診斷分類的疾病。畢竟憂鬱症狀跟學習適應及學業成就有關，反映出學生脆弱的一面。

憂鬱與學習的關係可以Bandura的自我調節理論（self-regulation）解釋：情緒困擾會削弱個體設定與追求學習目標的能力，導致其時間管理、注意力控制及目標堅持的能力下降。換言之，憂鬱症狀會強化個人的負向自我評價與未來悲觀預期，而這些認知模式則與學業失敗感有關。另外從社會文化情境的角度來看，根據資源理論（resource theory），在學習困境中，憂鬱症狀會占用個人有限的認知與情緒調節資源，再加上課業壓力與社交挑戰，可能會進一步導致資源耗竭。當學生長期處於負向情緒狀態時，其可用於學習活動的認知資源會受到限制，進而影響學習效率（Pascoe et al., 2020），最終呈現較差的學業成績與較高的未得學分。

大學第一年是個人發展的轉折點，其特徵是認知負荷增加、認同探索、及適應結構改變（環境）。Haruna等人（2025）記錄大一學生的憂鬱、焦慮和壓力症狀，發現三者間有著顯著關聯性，顯示情緒困擾與學業適應過程密切相關。透過交叉滯後模型（Cross-Lagged Panel Model, CLPM）

分析，研究發現憂鬱症狀與大學生活滿意度之間有顯著相關（Liu & Wang, 2024），顯示憂鬱與學習適應並非獨立事件。大一生剛經歷青少年階段，其性別與身體活動等因素，以及同儕關係，皆會調節憂鬱與後續學業表現的影響（Bi et al., 2022）。

大學生憂鬱症狀的盛行率已經顯著高於一般成年人（Auerbach et al., 2018; Lipson et al., 2022）。過往研究發現，壓力、憂鬱及焦慮均與大學生的學業表現呈顯著負相關（Zhang etal., 2024），通常學業壓力愈大的學生會有更高的憂鬱傾向。憂鬱症狀與學業自我效能間有負相關（Wang et al., 2025），亦即高憂鬱症狀的學生通常會有較低的自評學習能力，會表現出更大的失望與無力感，進而降低考試準備與課業投入。

由於憂鬱情緒的存在會使學生在學業和融入社會能力的下降，是對環境需求的情境化反應，而非單獨的精神病理狀態，因此對大一學生進行憂鬱篩選，可能有助於及早反映大學生在情緒、認知與動機等層面的情緒困擾程度，讓大一學生在面臨更高學業要求和自主性轉變的過渡階段，能順利通過接續之後更重的專業科目要求。

據此，本研究提出假設如下：

H3：憂鬱篩選與學習表現有顯著負向關係。

參、研究方法

一、樣本

研究樣本為北部某大學心理學系同學，自111學年度入學，於113學年度完成大學前三年課程，共計62位同學。這三年間轉入或轉出心理學系的同學，由於無法取得其在他系或他校確切的學習表現或未得學分，因而排除於本研究樣本之外。

二、工具

本研究的依變項學習表現構念，是將大學前三年學習的各科成績加以平均而得。獨變項大一專業科目，僅採計該學系所定義的心理學專業科目27學分，排除共同必修（如國文）、通識、體育或國防等非同班上課的科目，以求所有研究參與者間的學習表現可以相互比較。未得學分構念，是將每位同學不及格（fail）或停修（withdraw）的學分數三年來加總。憂鬱篩選則是取材自大一新生入學時普測的心理衛生量表，透過自評對情緒的表達，填寫台灣人憂鬱篩選問卷（李昱等人，2000）共18題。根據該大學的具體作為，憂鬱篩選若得分達15分以上者，顯示憂鬱傾向較高，系統會提醒導師需注意。此量表的Cronbach α為.90，於15/16切換點有較佳的誤分類率.11。

三、步驟

本研究採用回溯性關聯分析（retrospective associative analysis）追蹤研究設計，針對62位心理系學生在過去三年的學業資料檢視。首先進行階層迴歸分析，依變項學業表現為前三年各科平均成績，獨變項則包括：

（一）大一專業科目：大一系選課程27學分的平均分數。

（二）未得學分：前三年所累積的不及格與停修學分數總和。

（三）憂鬱篩選：採用台灣人憂鬱篩選問卷，依據該大學的標準，以15分為高憂鬱傾向之切截點。

肆、研究結果

一、描述性統計

本研究描述性統計如表1所示。所有研究參與者（N=62）其學習表現平均為78.753分、標準差為7.131。大一專業科目平均為78.931、標準差為7.185。可見大二與大三的成績相較於大一專業科目，有略微下滑的情況。所有學生的未得學分平均為8.92、標準差為9.52，顯示未得學分的差異頗大，最大值為31學分，以一學期修課在16到22學分之間來看，該同學合計有相當於超過一學期的修課都未能取得學分。另外前三年所獲得學分數雖非本研究欲探討之變項（因獲得學分超過128即可能達到畢業門檻），在此亦提供資料如下：平均數113.820、標準差11.466、最小值92、最大值152。。

表1
描述性統計

研究變項	平均數	標準差	最小值	最大值
學習表現（三年）	78.753	7.131	65.43	94.07
大一專業科目（27學分）	78.931	7.185	64.29	96.13
未得學分（三年）	8.920	9.524	0	31.00
憂鬱篩選	6.840	7.451	0	32.00

二、相關矩陣

本研究相關矩陣如表2所示。大一專業科目與學習表現有顯著正向相關，相關係數達.893，H1獲得支持。未得學分與學習表現有顯著負向相關，相關係數達-.892，H2獲得支持。憂鬱篩選則與學習表現無關，相關係數僅.037，H3未能獲得支持。

表2
相關矩陣

研究變項	學習表現	大一專業科目	未得學分	憂鬱篩選
學習表現（三年）	1			
大一專業科目（27學分）	.893*	1		
未得學分（三年）	-.892*	-.777*	1	
憂鬱篩選	.037	.092	-.013	1

* $p < .05$

三、階層迴歸

本研究階層迴歸如表3所示。以前三年學習表現為依變項、大一專業科目平均為獨變項，可解釋79.7%的變異量

（R2）。再加入未得學分，解釋量升至89.6%，達顯著增益。再放入憂鬱篩選，總解釋量不變，顯示此心理層面與前三年學習表現無關。由於本研究為單一系所的小樣本，此高解釋量係作為初步探索之用，若要推論至其他領域會有所限制。

表3

階層迴歸

模型	R^2	Adjusted R^2	R^2 change	F change	df1	df2	p
1	.797	.793	.797	235.098	1	60	.000
2	.896	.892	.099	56.032	1	59	.000
3	.896	.891	.000	.152	1	58	.698

由於從表2可知，學習表現、大一專業科目、未得學分三者間的相關係數偏高，故另進行共線性診斷，結果併同迴歸係數於呈現表4。由於VIF值均介於1至2.571之間，低於保守建議值5或標準建議值10，顯示獨變項間雖具有高度相關，但並未達共線性誤用之程度。

表4

迴歸係數與共線性診斷

模型	研究變項	B	SE	β	t	p	VIF
1	（常數）	8.825	4.579		1.927	.059	
	大一專業科目	.886	.058	.893	15.333	.000	1.000
2	（常數）	42.641	5.599		7.616	.000	
	大一專業科目	.500	.066	.504	7.534	.000	2.528
	未得學分	-.375	.050	-.500	-7.485	.000	2.528
3	（常數）	42.396	5.674		7.472	.000	
	大一專業科目	.503	.067	.507	7.467	.000	2.571
	未得學分	-.373	.051	-.498	-7.362	.000	2.550

憂鬱篩選	-.373	.955	-.017	-.390	.698	1.017

二、大一專業科目高低分群間差異

本研究以大一專業科目27學分平均來區分高低分群，結果如表5所示。以大學前三年的平均學習表現來看，大一專業科目高於平均者，其平均成績較高，達84.200。大一專業科目低於平均者，其平均成績較低，為72.554。兩群組間差異為11.646（t=11.16），達一個等地的差異，也就是A或B的差別。

再以這三年的未得學分數總和來看，大一專業科目高於平均者，其未得學分數僅為2.15，而低於平均者，其未得學分數則高達16.62。兩群組間差異為14.47（t=-9.17）。換言之，未能好好把握大一專業科目者，其未得學分數會偏高，顯示實際上需要花更多時數來修習課程，甚至有一而再、再而三的可能性，到三修才過。

表5

大一專業科目高低分群間差異

	高分群			*低分群*			
研究變項	*N*	*Mean*	*SD*	*N*	*Mean*	*SD*	*t*
學習表現	33	84.200	3.830	29	72.554	4.388	11.161*
大一專業科目	33	84.586	3.818	29	72.497	3.904	12.308*
未得學分	33	2.150	3.232	29	16.620	8.381	-9.179*
前3年學分	33	120.580	10.072	29	106.140	7.453	6.341*

* $p < .05$

若以在大三時所累積獲得的學分數而言，雖非本研究主要欲探討之變項，但經統計分析發現，大一專業科目高於平均者，其獲得的學分數顯著較多，達120.580學分，距離最低

畢業門檻128學分的達成率已達94.20%。大一專業科目低於平均者，其獲得學分數顯著較少，僅累積106.140學分，達成率為82.92%。兩群組間差異為14.44（t=6.341），接近於一個學期的最低選修學分門檻的16學分。可知大一專業科目落後者，取得學分數的進程較慢，甚至有可能得延畢才能取得128學分。

三、大一專業科目有無未得學分群間差異

除了從大學前三年的學業表現來分析之外，本研究亦考量以大一專業科目中未得學分的有無，作為分組的依據。大一專業科目若有未得學分者，其在各學期與前三年學習表現皆達顯著差異：大一有未得學分者，前三年平均僅取得104.69學分，比全部學分皆通過者的平均117學分，低了12.31學分（t=-4.17）。

四、憂鬱篩選高低分群間差異

本研究另外以台灣人憂鬱篩選問卷（李昱等人，2000）的18題，以15分作為分群依據。結果如表6顯示，憂鬱篩選得分高低在學習表現、大一專業科目、未得學分等方面皆未達顯著差異。然而具有高憂鬱傾向者，在學習表現與大一專業科目皆稍微高於低分群，未得學分也較少。由此可知憂鬱篩選雖然未能預測前三年學習表現，但高憂鬱傾向者有稍高的學習表現與大一專業科目成績，此現象值得進一步的深入研究。

表6
憂鬱篩選高低分群間差異

研究變項	高分群			低分群			
	N	*Mean*	*SD*	*N*	*Mean*	*SD*	*t*
學習表現	7	79.479	6.643	55	78.660	7.243	.284
大一專業科目	7	80.774	5.851	55	78.700	7.349	.717
未得學分	7	8.570	10.196	55	8.960	9.533	-.102
前三年學分	7	113.29	5.964	55	113.89	12.021	-.130

伍、研究討論

一、研究發現

本研究針對108課綱首屆大學生進行三年追蹤，顯示大一專業科目的重要性。以本研究的大一專業科目27學分為例，能單獨解釋未來三年學習表現高達79.7%的變異量，顯示大學第一年經驗（FYE）中學術銜接（academic integration）的重要性。

此外，大一專業科目具有定錨效應，也就是高低分群在三年總平均成績上落差達一個等第（84.20對比72.55）。這反映出大一的學習狀態具有高度的持續性，若學生能在入學初期就能掌握好心理學的專業基礎（例如：普通心理學、統計學），將更有助於建立學術自信與歸屬感。

大一專業科目的表現可預測學分達成率，高分群的學分達成率達94.20%，而低分群僅為82.92%。兩群組間14.44學分的顯著差異，幾乎等同於一整個學期的修課進度落後。這顯示大一學業落後者，在後續課程中往往面臨追趕的

壓力，也提高了延畢的風險。

當研究模型納入未得學分後，總解釋量提升至89.6%，顯著增益了約10%。這顯示除了成績高低的產出指標外，學分流失的指標可用來捕捉學生的學業風險。大一專業科目高低分群在未得學分總數上呈現顯著的對比：2.15對比16.62，顯示低分群學生可能陷入了被當－重修－再被當的惡性循環。因此期中預警制度應更強化與大一專業科目的連結。

二、實務貢獻

由於未得學分能顯著提升預測力，系所行政端可針對大一專業科目出現不及格或停修狀況的學生給予高層次的介入。例如：採取學伴制度，由同學彼此間組成讀書會，針對較困難的學習點加以釐清學習觀念。或者系辦可以安排研究所的學長姊擔任課業輔導的教學助理，有固定的辦公時間讓大學部的學弟妹有諮詢的地方，避免產出未得學分。

儘管過去文獻指出憂鬱與學業表現呈負相關，但本研究的階層迴歸顯示，憂鬱篩選分數對長期學業表現並無顯著預測力。由於早期辨識與介入能有效降低心理困擾程度惡化的風險，並提升學生的整體適應能力（Hunt & Eisenberg, 2010; Abbott & Kyron, 2024）。雖然憂鬱篩檢分數未能直接預測學習表現，但能及早發現潛在心理健康風險學生（Xiao et al., 2024）仍有重要意義。

三、研究限制與未來發展

本研究的依變項學習表現構念，因研究對象仍就學中，僅得以大學前三年學習的各科成績加以平均而得。儘管在數

學上學習表現確實包含大一專業科目27學分的成績，但經由共線性診斷可知VIF值低於保守建議值5。由於本研究係作為初步探索之用，未來研究應考量大學四年整體的成績，或排除大一專業科目成績，以降低構念間之相關。

本研究參與者共62位，具有高憂鬱傾向者有7位，佔11.29%，相當於衛生福利部（2022）估計，每10人就有1人有憂鬱症症狀。儘管此為小樣本，且高低分組極度不均，可能較不適合推論到其他情況。但任課教師若能及早發現這7位高風險學生並提供介入，在實務上仍具重大預防意義。

本研究僅使用憂鬱篩選量表作為心理健康指標，未來的研究可進一步納入焦慮、壓力或心理韌性等變項，協助學校建立更完善的心理支持系統（Bruffaerts et al., 2019）。儘管憂鬱篩選量表與學習表現未達顯著相關，但持續對大一學生進行心理健康篩檢，仍具有預防性意義（Zivin et al., 2018）。

本研究僅以單一屆學生為研究對象，儘管為縱貫性研究，資料蒐集期間僅有三年，且樣本僅有62位學生。由於本研究整體模型的建立旨在提供系所高層次的早期預警與介入措施，作為初步探索可行性之用。未來若有機構研究（institutional research）擴展至全校性數據分析的機會，可進行更進一步的分析，例如：考量其他系所專業科目。

大一學生的學術適應涉及認同轉變，而大一專業科目的門檻效應極為明顯。若學生在大一未能建立扎實的專業基礎，素養教育所強調的自主行動恐怕難以轉化為實質的學術競爭力。有鑑於大一專業科目成績對未來三年的高預測力，系所應在大一階段即針對低分群建立補救教學或同儕互助小組，以提昇學習表現並降低未得學分的數量。

為了有效協助大一學生在大學的課業、心理、及專業上的良好銜接，本研究建議「大一風險早期預警指標建議表」如表7：

表7
大一風險早期預警指標建議

風險類別	基於本研究的建議指標	建議對策
學習預警	大一專業科目出現一科以上的不及格或停修	1. 安排系所與學輔舉辦支持性面談 2. 啟動學伴制度、同儕讀書會 3. 研究所教學助理定時定點課業輔導
心理風險	憂鬱篩選分數達15分	1. 學院所屬心理師安排約談高關懷對象 2. 導師時間非針對性的小組關懷
專業銜接	累積未得學分達9學分	1. 系秘檢核選課清單，防範陷入被當→重修之惡性循環 2. 導師時間非針對性的小組關懷

參考文獻

大學考試入學分發委員會（2022）。111 年大學分發入學 12 日放榜 錄取率 98.94%。https://www.uac.edu.tw/111data/111_result_data.pdf

李昱、楊美珍、賴哲雄、邱南美、周天賜（2000）。高雄地區憂鬱症流行病學調查：台灣人憂鬱篩選問卷之發展。*長庚醫學雜誌，23*（11），688－694。

教育部駐日本代表處教育組（2025）。2024 年度日本全國大學入學註冊人數首度未達招生總員額。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2067497&resCtNode=454

衛生福利部（2022）。高齡憂鬱症照護的瓶頸。https://www.mohw.gov.tw/cp-2704-71459-1.html

Abbott, J. G., & Kyron, M. J. (2024). The relationship between mental health and academic persistence in higher education: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/15210251241234567

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Kessler, R. C., & Cuijpers, P. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 127*(7), 623–638. https://doi.org/10.1037/abn0000362

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 248–287.

https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? Journal of Personality and Social Psychology, 74(5), 1252–1265. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252

Bi, Y., Yang, J., Gaete, J., Yan, Z., Jiang, S., & Ma, L. (2022). Depressive symptoms and academic achievement among Chinese adolescents: A collaborative care model-based network analysis. *Journal of Affective Disorders, 301*, 412–421. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.066

Bridges, W. (2003). *Managing transitions: Making the most of change* (2nd ed.). Da Capo Press.

Bruffaerts, R., Mortier, P., Auerbach, R. P., Alonso, J., Hermosillo De la Torre, A. E., Kessler, R. C., Cuijpers, P., et al. (2019). Lifetime and 12-month treatment for mental disorders and suicidal thoughts and behaviors among first year college students. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 28*(2), e1764. https://doi.org/10.1002/mpr.1764

Cameron, R. B., & Rideout, C. A. (2022). It's been a challenge finding new ways to learn: First-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education, 47*(3), 668–682. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1771285

Cohn, E., & Johnson, E. (2006). Class attendance and performance in principles of economics. *Education Economics, 14*(2), 211–233. https://doi.org/10.1080/09645290600622954

Eisenberg, D., Lipson, S. K., & Heinze, J. (2022). *The Healthy Minds Study: 2021–*

2022 data report. Healthy Minds Network. https://healthymindsnetwork.org/hms/

Haruna, U., Abdullahi, A., & Musa, S. (2025). Understanding the burden of depression, anxiety and stress among first-year undergraduate students: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 25*, Article 7069. https://doi.org/10.1186/s12888-025-07069-8

Hazelkorn, E. (2025). Building a unified tertiary education system: Trends and propositions to provoke discussion. *New Directions for Community Colleges, 2025*(201), 7–18. https://doi.org/10.1002/cc.70011

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: Understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education, 9*(3), 755–786. https://doi.org/10.1007/s11422-013-9542-3

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science, 2*(1), 88–115. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008

Jamelske, E. (2008). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education, 57*(3), 373–391. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9152-3

Jenert, S., Vogrinc, J., & Klemencic, M. (2015). Investigating the predictive power of a first-year student survey on study success in higher education. *Studies in*

Higher Education, 40(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034260

Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to guide next generation of first year learning: Report of the ALTC Senior Fellowship program*. Australian Learning and Teaching Council.

Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

Lipson, S. K., Zhou, S., Burton, S., Pescovitz, M. A., & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity and gender. *Journal of Affective Disorders, 306*, 138–147. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.038

Liu, X., & Wang, Y. (2024). The dynamic relationship between depressive symptoms and student satisfaction among university students: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Happiness Studies, 25*(3), Article 45. https://doi.org/10.1007/s10902-024-00789-0

Marginson, S. (2024). *A bird's eye view of worldwide university science* (CGHE Working Paper No. 109). Centre for Global Higher Education.

Nelson, K. J., Clarke, J. A., Kift, S. M., & Cree, R. (2012). Developing an institutional approach to the first year experience: A case study from QUT. *International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(1), 7–20. https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.111

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.

https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104–112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education, 47*(2), 149–175. https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures, 44*(2), 127–135. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005

Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education, 25*(3), 309–323. https://doi.org/10.1080/03075070050193433

Spelt, E. J., Biemans, H. J., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review, 4*(3), 365–378. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.04.002

Staddon, E., & Standish, P. (2012). Improving the student experience. *Journal of Philosophy of Education, 46*(4), 631–648. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00885.x

Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology, 34*(4), 1–15. https://doi.org/10.14742/ajet.3142

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649–662. https://doi.org/10.1037/a0033898

Trautwein, C., & Bosse, E. (2016). The first year in higher education—Critical requirements from the student perspective. *Higher Education, 73*(3), 371–387. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5

Wang, C., Tan, J., & Roberts, P. (2025). Academic self-efficacy as a mediator between depressive symptoms and learning engagement: A longitudinal study. *Higher Education, 89*(2), 215–232. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01234-x

Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(4), 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707–722. https://doi.org/10.1080/03075070500340036

Wong, W. H., & Chapman, E. (2023). Student satisfaction and interaction in higher education. *Higher Education, 85*(5), 957–978. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

Wylie, A. (2005). *The first year experience: Transitions*. University of Queensland.

Xiao, H., Xu, J., & Wang, L. (2024). Early identification of academic risk through

mental health screening: A machine learning approach. *Computers & Education, 210*, 104956. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104956

Zhang, L., Wu, D., & Sun, Y. (2024). Prevalence of depressive symptoms and its impact on academic performance among university students: Evidence from a large-scale screening. *Frontiers in Public Health, 12*, Article 1345678. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345678

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2018). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders, 227*, 154–161. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.012