

國立臺灣師範大學教育學院教育政策與行政研究所

碩士論文

Graduate Institute of Educational Policy and Administration

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

數位實驗高中學生自主學習歷程—

學生成長輔導系統建構與實踐之探究

A Study on the Construction and Implementation of a
Student Growth Guidance System for Students' Self-
Regulated Learning Process in a Digital Experimental
High School

李子欣

Lee, Tzu-Hsin

指導教授：陳佩英 博士

Advisor: Chen, Peiying, Ph.D.

中華民國 113 年 7 月

July 2024

謝 誌

能夠順利完成學業和論文，需要感謝許多人的照顧與幫助。首先，想要感謝指導教授佩英老師，在研究所的這段期間，受到老師許多的照顧，一直以來都給予我許多寶貴的機會，讓我能夠在課堂、計畫與研究中，透過一次又一次的練習嘗試，更進一步的增進自我的能力。當在學習或研究中感到困惑與迷惘時，老師總是用溫柔而堅定的話語，引導我在複雜的思緒中，能夠從適當的切入點，釐清眼前現象所傳達的訊息，也因為老師身邊總是聚集著很多美好的人事物，讓我在師大的這些日子裡，留下了許多充實而珍貴的回憶，能夠成為老師的學生是我的幸運，謝謝老師。

在研究與探索的歷程中，也要感謝兩位口試委員，小苓老師和毓文老師，兩位老師給予我的回饋意見與指教，幫助我在研究撰寫的過程中，能夠更清晰地覺察自己在思考上的盲點，一步步的調整與修正，讓研究成果的呈現更加的周詳與完善。

在數實做研究的這些日子裡，感謝兩位重要的研究夥伴：子容和寶儒，在數不清的入校觀察和訪談中，有些漫長，也有些辛苦，但因為有你們的陪伴，讓我知道自己並不是一個人，也更有勇氣去面對研究中遇到的挑戰，能夠和你們一起做研究是我的榮幸，很高興研究的一路上有你們在身邊。

同樣也要感謝一直以來給予我鼓勵的朋友和同學們，謝謝你們總是給予我很多精神上的支持，也和我分享許多有趣的事物、山海壯闊的景象，讓我在學習的忙碌生活中，能夠透過你們聽見不一樣的趣聞、看見不一樣的世界，因為有你們的陪伴，讓我的生活出現了更多色彩。

最後，深深地感謝我的家人們，謝謝阿嬤、媽媽爸爸和妹妹，總是比我自己更相信我能做到，在我煩惱、不安與失落時，常常透過各種奇妙的方式支持著我，讓我的內心能夠漸漸安定下來，慢慢重新找回向前的力量，你們是我動力的來源，也是所有美好嚮往的所在。

2024.08

夏·風城

數位實驗高中學生自主學習歷程— 學生成長輔導系統建構與實踐之探究

摘要

臺北市立數位實驗高中於 2022 年創立，為全台第一所採虛實混成學習模式之實驗學校，透過學習型態與制度的創新，在科技與數位工具的資源助力下，落實個人化的深度學習。為使學生在學習成長與探索的歷程中，能夠使自我潛能得以開展，學校獨創之學生成長輔導系統，為學生自主學習的持續性實踐提供支持，以回應學校「廣闊探索、天賦自由」之教育願景。為深入了解個案學校的學生成長輔導系統建構與實踐情形，本研究採個案研究法，就數位實中之學生成長輔導系統進行分析，以了解學校如何透過其所獨創之輔導系統支持學生自主學習的實踐，讓每個學生在成長歷程中，成為獨一無二的自己。

根據研究的分析與發現，得出本研究結論如下：

- 一、學生成長輔導系統的建構，在系統實踐的運作過程中持續開展與演化，形成數位實中學生輔導支持的基本架構。
- 二、學生自主學習所需輔導支持，在學習者個別的發展脈絡中進行調整，對於實踐開展有其影響性。
- 三、學生的自主學習實踐需透過相應的輔導支持系統方能落實，個別化的自主學習輔導機制，仰賴高成本的時間與人力投入。
- 四、學校願景的共同具體實踐，尚待系統內的所有關係人形成共識。

關鍵字：自主學習、學生成長輔導系統、實踐架構理論

A Study on the Construction and Implementation of a Student Growth Guidance System for Students' Self-Regulated Learning Process in a Digital Experimental High School

Abstract

Taipei Digital Experimental High School was established in 2022 as the first experimental school in Taiwan adopt a blended learning model combining in-person courses and online learning. Through innovative learning styles and systems, supported by technological and digital resources, the school implements personalized deep learning. To enable students to develop their potential during their learning, the school has created a unique Student Growth Guidance System that supports the practice of self-directed learning. This system responds to the school's educational vision of "extensive exploration and freedom of talent."

This study adopts a case study method to analyze the construction and implementation of the Student Growth Guidance System at T-School. To understand how the school supports the practice of self-directed learning through its unique supporting system, allowing each student to be unique during their learning process. Based on the analysis and findings of the research, the conclusions of this study are as follows:

1. The construction of the Student Growth Guidance System continues to evolve during the system's operational process, forming the basic framework for student growth support at T-School.
2. The student support required for self-directed learning is adjusting according to the individual developmental process of the learners, influencing the development of learning practice.

3. The practice of supporting students' self-directed learning by the system, and the individualized self-directed learning, needs time and human resources to support it.
4. The concrete implementation of the school's vision requires consensus among all practitioners within the system.

Keywords: self-directed learning, student growth guidance system, the theory of practice architectures



目次

謝誌.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目次.....	v
表次.....	vii
圖次.....	viii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 青少年學習者自我概念發展.....	9
第二節 自主學習之個人與組織.....	14
第三節 自主學習輔導機制.....	21
第四節 實踐架構理論.....	29
第五節 小結.....	35
第三章 研究設計與實施.....	37
第一節 研究方法.....	37
第二節 研究對象.....	40
第三節 研究流程與資料處理.....	44
第四節 研究信實度.....	48
第五節 研究倫理.....	50
第六節 研究限制.....	51
第四章 研究結果.....	53

第一節 學生成長輔導系統的建構.....	53
第二節 學生自主學習成長與自我概念發展.....	77
第三節 學生成長輔導系統之實踐.....	99
第五章 研究結論與建議.....	117
第一節 研究結論.....	117
第二節 研究建議.....	120
第三節 研究心得與省思.....	123
參考書目.....	125
中文文獻.....	125
法令文件.....	128
英文文獻.....	129
日文文獻.....	132
附錄一：教師訪談大綱.....	133
附錄二：學生訪談大綱.....	134
附錄三：家長訪談大綱.....	135
附錄四：研究知情同意書.....	136
附錄五：學生參與研究意願書暨家長知情同意書.....	137

表 次

表 2-1 自主學習策略模型.....	17
表 2-2 自主學習輔導制度彙整表.....	26
表 2-3 實踐架構理論.....	33
表 3-1 訪談研究資料表.....	45
表 3-2 觀察資料表.....	46
表 3-3 文件資料表.....	46
表 4-1 成長導師之角色功能.....	56
表 4-2 學習輔導教師之角色功能.....	57
表 4-3 專任輔導教師之角色功能.....	58
表 4-4 學生成長輔導系統實踐架構分析.....	108



圖 次

圖 2-1 實踐元素循環圖.....	31
圖 2-2 研究概念關聯架構圖.....	35
圖 3-1 學生成長輔導系統角色分工.....	41
圖 3-2 研究流程圖.....	44
圖 4-1 學生成長輔導系統運作循環迴圈.....	66
圖 4-2 學生成長輔導支持系統.....	67
圖 4-3 學生自主學習策略應用實例.....	81
圖 4-4 學生自主學習實踐支持網絡.....	85
圖 4-5 學生自主學習實踐歷程動力圖.....	98
圖 4-6 學生成長輔導系統實踐循環.....	110



第一章 緒論

本章內容共分為兩節，第一節為研究背景與動機，旨在闡述國際教育改革浪潮下對於學生自主學習能力的重視，及本土自主學習教育的發展脈絡，並說明當代學生對於學習缺乏自主性與動機的挑戰，藉此強調學生學習成長歷程中學校提供系統性支持的重要性。第二節為研究目的與研究問題，藉由本節確立研究方向與研究問題，以使本研究更加聚焦。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、自主學習未來關鍵力

在全球化與社會快速變遷的浪潮之下，科技的創新發展與人工智慧的應用為我們的生活帶來巨大的改變，而過往的教學已無法回應學生面對未來的需求，亦無助於學生面對多變的世界（教育部，2018）。經濟暨合作發展組織（OECD）於2019年提出的「2030學習羅盤」（Learning Compass 2030）中提出了未來教育的願景與概念性架構，其中便強調以學生學習為主軸，建立學生轉化與適應未來社會的能力（吳清山，2021）。世界經濟論壇（World Economic Forum, WEF）（2020）《未來學校》（Schools of the Future）教育報告書中亦提及因應第四次工業革命的來臨，稱為教育4.0（Education 4.0）的新型教育模式因而產生，以未來教育框架引導學習內容與學習經驗的轉變。

近年來在國際教育組織的相關倡議與報告書中，皆可見其對於未來教育的嶄新想像，突如其來的疫情、人工智慧的快速發展，種種外部環境的快速變動都揭示著面對多變的未來，學校教育已經無法為孩子準備好所有所需的能力，當學習不再侷限於特定的場域與範式，未來的教育所要培養的是學生在科技化、快速變動的浪潮下，能夠成為積極適應變化的主動學習者。

而我國之教育發展亦受到國際趨勢之影響，逐漸增加對於學生面對未來所需能力之關注。其中在教育部（2014）發布的十二年國民教育課程綱要總綱

之基本理念便以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，強調面對瞬息萬變的世界，學校教育要能夠培養學生成為具備自主學習、社會適應力與應變力的終身學習者。而在學生面對未來所需具備的能力中，從十二年國教課綱的基本理念、課程目標與核心素養中，皆可見「自主學習」成為培養學生面對未來能力所需關注與聚焦的重點（洪詠善等人，2018）。

二、我國自主學習發展脈絡

回顧我國的自主學習脈絡最早可追溯至解嚴初期，當時以「反體制」做為推動自主學習的動力，人本教育基金會便於 1989 年提出森林小學設校計畫，並於 1990 年 7 月正式招生，秉持以人為本的辦學理念，讓孩子能夠走出教室，在自然環境中自由學習，開啟臺灣自主學習的先河（王俊斌，2019；監察院，2020）。

1994 年台灣教育改革運動之際，以創辦人李雅卿女士為號召，與一群關心教育的家長一同創辦「信賢種籽親子實驗小學」，以直觀、重視兒童發展歷程與對人的基本概念為出發，進行自主學習的實驗，逐漸發展出以「自主學習」為主的學習學校制度，試著創造適合台灣本土的理想教育模式（種籽親子實驗小學，2023）。種籽以自主學習為創校理念，尊重自主學習為孩子與生俱來的本能，相信學生具有內在的學習動力，在民主與自由的前提下，透過自選課程制度與空堂學習，在確保學生基礎學科的學習之上，讓孩子能夠自行選課與規劃空堂時間，在教師的引導與陪伴中，賦予學習者最大的學習權、選擇權與參與權，培養學生處理人際關係與管理運用時間的自主能力，讓孩子們「在自由中對自己的行為負責」（薛雅慈，2017）。

而 1995 年創辦的「全人教育實驗學校」則是第一所體制外的實驗中學，以「人」為教育目的，確保每個學生的獨特性能夠獲得欣賞與尊重，鼓勵學生找尋自己的興趣並認真投入，學生擁有對自我學習的決定權，能夠自由選擇與決定其所需要的學習。其在自主學習方面開放許多自主性課程，如：由學生發起的社團課程，只要由有共同興趣的六名學生一同聯署即可開課、落實自主學

習的 P 計畫，為幫助學生實現積極的學習自由，只要學生透過自發性的選擇列入 P 計畫的學習科目，學校便會盡全力協助學生完成，並透過一些機制給予學生學習回饋，以此激勵學生自主學習動機（李文富，2017）。

過去二十餘年自主學習在體制外的實驗教育中奠基了突破性的實務辦學經驗，為公立學校以自主學習為辦學理念提供豐富的基礎，自 2014 年實驗教育三法公布後，台北市於 2015 年成立了「台北市立和平實驗國民小學」（簡稱和平實小）為第一所以「自主學習」為教育理念的公辦公營的實驗小學，以「選擇能負責、規劃能調整、尋援能合作、實踐能分享、反思能修正」為自主學習主要內涵，將「自主」開展為「學力自主」、「情緒自主」與「健康自主」三個向度，以問題本位學習（problem-based learning）與專題本位學習（project-based learning）架構學習知識，透過主題課程、自主探索時間的規劃，培養學生自主學習能力（黃志順，2017）。

若從台灣的教育改革發展脈絡觀之，自主學習在 1990 年代以「學生為主體」的改革倡議中，在不同的實驗教育辦學理念中相競出現，二十餘年的積累，隨著教育改革的演變，從九年一貫課程綱要中提所欲培養學生十項「帶得走的基本能力」之一「主動探索與研究」中，培養學生主動探索和發現問題的能力（教育部，2008），至十二年國教脈絡下，自主學習不再是另類學校的課題，為一般學校與體制內教育提供學生實踐自主學習的新契機（梁雲霞，2020）。2019 年以培育終身學習者為主軸的十二年國教課綱，便在各教育階段提倡自主學習能力與態度的培養，從奠基開始逐漸鼓勵學生嘗試與規劃自主學習，使其成為獨立自主的學習者（洪詠善，2020）。

不論是體制內或是體制外的教育發展脈絡，皆能看見對於學生自主學習能力的重視，而所謂自主學習能力的培養就是希望能讓孩子成為主動的學習者，在人生當中能夠持續學習，以因應未來社會的快速變化，因此自主學習可說是學生面對未來所需的關鍵能力。

貳、研究動機

一、「無動力世代」自主學習何去何從

親子天下（2012）根據其「學習力大調查」報告書指出，約有超過半數的國中生認為其學習動機並不強烈，且學生學習動機會隨著年紀的增加而逐漸遞減，更有超過八成之教師認為學生學習動機不足，近六成的學生表示在學校課程之外，沒有主動學習新知的欲望，更遑論進行自主學習之規劃與行動。在講求功績主義的社會氛圍影響下，學習往往受到考試所驅動，在學業、考試與升學等多重壓力下，學生缺乏對於自我學習的掌控權，進而導致其逐漸缺乏學習之動力，形成了所謂的「無動力世代」、「厭世代」。

人們對於青春的想像總是光彩奪目，但現實往往並非如想像中的美好，在文化所推崇的主流價值下，學生往往是在師長與家長的規劃下按部就班的「執行」自己的人生，當主動思考的可能性被剝奪時，反映在學生身上的越來越大的無力感，彷彿無論如何努力，都無法看見未來的樣貌（李家雯，2021）。被安排好的人生，該如何感到幸福（well-being）？游家權（2020）分析現代青少年世代普遍缺乏動力與感到迷惘的原因，面對快速變化與競爭激烈的時代，學習往往被各種安排好的課業和活動所填滿，當學生無法對自我的學習、生活進行規劃時，便會失去對自我生活的支配感，當生活被沉重壓力所填滿時，進行自我探索成為一種奢侈的嚮往。

在現今逐漸關注學生自主學習的教育改革浪潮下，開始重視學生的自主學習與探索能力，當學生對自我的學習有更多的掌控權時，其對於未來的迷惘仍然存在，在 15-18 歲的年齡階段，該如何陪伴這群對於未來感到迷惘的青少年進行自我探索，並建立相應的制度以協助其進行自主學習顯得尤為重要。

二、「自由探索」的學校—臺北市立數位實驗高中

目前我國教育體制內多為一般型高中，在教育公共化與良好教育品質的維持方面成效卓越，然而在體制內的學校中，有時受到整體結構、既有規範與授課壓力的限制下，無法完全滿足每位學生不同的學習需求。當體制內教育無

法滿足現有需求時，便會有其他的作法出現，如近年來所推出的實驗教育三法中的在家自學、機構/團體實驗教育與學校型態實驗教育，希冀能透過實驗教育的管道以符應學生對於學習個人化的期待。

若將實驗教育與體制內教育劃分於教育光譜的兩端，完全滿足學生需求的個人化實驗教育處於光譜的一端，而普通型一般高中則處於光譜的另一端，在時代與科技的日益革新之下，不禁令人反思在個人學習需求的滿足與教育公共化之間，是否能夠有新的可能性產生？而本研究之個案學校－臺北市立數位實驗高中（簡稱數位實中）的成立，便是在此背景脈絡下，順應著時代的趨勢，透過科技的輔助與彈性化制度的配合，利用高品質的線上課程，讓學生自主學習的門檻能夠降低，嘗試著涵蓋學習光譜中最多數的學生，讓學習者能夠更容易地進行個人化的自主學習。

數位實中是一所於 2022 年成立的新型態實驗教育學校，為全國第一所藉由虛實整合、混成模式進行教學之實驗教育學校，其所主張之核心教育理念為幫助每位學生探索自我，逐步發展面對未來生活所需具備之能力。為達成此一目標，該校以「廣闊探索、天賦自由」為辦學理念，期許能夠培育出具「學習力」、「影響力」與「移動力」的學生，透過數位科技與探究實作的融合，實踐個別化的深度學習。從數位實中的課程地圖來看，其獨特之處在於以「自我發展、學科知識、文化社會、畢業專題、個別需求」五大課程模組進行課程規劃，不同於一般學校將學科知識列為必修課程，在彈性化的課程設計之下，學生能夠依據自身的需求與生涯發展進行學習規劃，讓每一位學生都能夠打造屬於自己的教育模式，成為自主學習的主人，藉此激發學生之潛能並促進其自我實現（臺北市立數位實驗高中，2023）。

在此種高度個人化、適性化的新型態實驗教育下，為幫助孩子能夠勇於探索自我之潛能，相對應的學習輔導機制成為該校能否實踐其獨特教育理念的重點。當成學生為學習的主動者，學校應該如何提供學生進行自主學習相應的支持，在帶領孩子長出自主學習能力的過程中教師、家長又該如何從旁引導、

陪伴孩子顯得格外重要。從此種講求高度個人化與適性化的實驗教育為起始，探討支持自主學習所需的機制，以實驗教育做為教育探索的先驅，了解個案學校學生在進行自主學習探索的過程中，教師、家長等關係人以何種形式進行互動，其互動過程中會使用什麼樣的語彙進行交流，而學校又應該如何建構與提供相對應之陪伴與輔導機制，以回應學校對於讓學生能夠「天賦自由」之教育理念，滿足學生的自主學習與探索之需求，讓學生能夠成為更好的自己。

為深入了解學生進行自主學習所需之輔導機制，本研究以 Kemmis 等人（2014）所提出之實踐架構理論（theory of practice architectures）為研究分析架構。實踐架構理論是一種能夠幫助研究者對實踐進行深入分析與詮釋的理論框架，若將實踐架構運用於教育研究之中，能夠較深入地探究學習開展歷程之中不同因素可能對實踐產生的影響與支持其運作的基礎架構。是以，本研究以實踐架構理論為基礎，透過對個案學校的輔導機制進行探究，以了解個案學校在學生自主學習開展的歷程之中，以何種組織架構與相對應的機制提供學生自我發展所需之支持與陪伴，為自主學習所需之輔導支持機制建立定錨點，並藉由個案學校案例的精緻化，使此種輔導機制能夠為體制內、外的學校教育做為參考，讓自主學習能有逐漸茁壯與擴散的可能性。

第二節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

本研究的研究目的為探討學生實踐自主學習歷程中所需支持機制建構與運作之方式，詳述本研究所欲探討之面向，分述為以下三點：

- 一、探討學生自主學習所需之輔導機制與其建構歷程。
- 二、以學生學習與生活經驗為出發了解學生自主學習動態歷程與變化。
- 三、探究支持學生自主學習與潛能開展之實踐架構。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究之待答問題如下：

- 一、個案學校如何建構與發展其用以支持學生自主學習之輔導系統？
- 二、個案學校之學生學習輔導系統如何在實踐歷程中支持學生自主學習？
- 三、在支持學生進行自主學習的歷程中，學生、教師、家長之間以何種形式進行互動？學校所提供之輔導機制如何回應學生之潛能發展需求？



第二章 文獻探討

本研究之文獻探討共分為四節，第一節為青少年學習者自我概念發展，說明社會情意經驗在學習歷程中與青少年自我概念發展的關係；第二節為自主學之個人與組織，以學習者為出發，了解自主學習之內涵、面向與外部環境形塑；第三節為自主學習輔導機制之概述，彙整體制內外教育針對自主學習所提供之輔導機制；第四節為實踐架構理論介紹，說明實踐架構之內涵與分析要素。

第一節 青少年學習者自我概念發展

從個體的發展歷程來看，青少年自我概念發展有其特殊性存在，為自我概念發展的關鍵階段，而青少年在自我概念發展的歷程中，對於其所經歷的學習與生活經驗，不同的學習者在過往經驗的折射下，在成長歷程中會對自我有不同的感受與理解，進而形成其獨特的自我概念。本節將就青少年自我概念發展與社會情意經驗在學生成長歷程中的影響性進行說明。

壹、社會情意經驗與自我概念發展

青少年在自我開展的歷程中，個體對於成長經驗的主觀感受有所差異，因而每個學習者對於學習皆會有不同的體悟、省思與感受，這些個體的主觀經驗對於青少年發展有重要的影響性，將在其成長歷程中不斷的轉化以形成新的自我概念。

一、主體性、情緒與社會情意經驗

在 Vygotsky 的概念中社會情意經驗（*perezhivanie*）為一種新的心理意識單位，與情緒（*emotion*）和主體性（*subjectivity*）概念相互結合，此三個概念會在人類關係與人類活動發生的複雜網絡中，形成對於人類心理和個體間密不可分、生成系統關係的理解（Fleer et al., 2017）。

主體性代表了一種新的人類生產活動，其雖然為世界的一部分，但無法被重複製造，因為世界只能夠藉由體驗者的感官鏡頭（*lenses*）所呈現，Vygotsky 便運用社會情意經驗來捕捉與論述此種概念，主體性在本質上是自我生成的，

係指個體在系統內受具體經驗塑造進而產生的主觀感受 (Fleer et al., 2017)。

而情緒則是在與他人互動的社會脈絡中被感受與理解，為原始的表達賦予意義，在與他人的互動關係中，學生開始發展情緒與習得自我情緒調節 (Fleer et al., 2017)。情緒的發展必須被概念化為人類關係與人類活動發生的複雜網絡中的一部分，情緒對於社會與文化關係的研究舉足輕重，Vygotsky (1998) 提出的「戲劇性時刻」(dramatic moments) 便引入了情緒與情感想像的概念，在日常生活中所經歷的戲劇 (drama) 或危機 (crises) 為個體發展創造了條件 (March & Fleer, 2017)。而轉捩點 (transition points) 會創造出戲劇性的時刻，人在生命歷程中會出現一些轉折 (如：學年階段的轉換、學校環境的轉換等)，當轉捩點出現時戲劇性通常隨之發生，此種時刻便能夠幫助洞察學生的發展與觀察其驅動力來源之所在 (Vygotsky, 1998)。

社會情意經驗做為一種抽象概念，通常可以用來幫助探析社會文化環境對個體發展過程的影響。藉由社會情意經驗的概念，了解個人「如何」(how) 「成為」(become) 自己，當個體對環境的感知進而影響個體的發展時，便會在與社會環境的互動中創造出獨一無二的主體 (Fleer et al., 2017)。Vygotsky (1994) 的理論概念將社會情意經驗視為一種心理的折射稜鏡 (refracting prism)，透過折射作用決定了環境對個體發展的影響，只有被個體主觀的社會情意經驗所折射的社會環境，才會對個體發展具有影響力與重要性，在相同的社會環境下，不同個體所感受到的經驗有所不同，通常取決於哪些經驗是被個體主觀所折射的。

二、社會情意經驗之定義

Perezhivanie 的近似翻譯為一種特殊的情感經驗 (emotional experience) 為學習的整全與具體分析提供了立基點，以檢視哪些 (which) 經驗如何 (how) 對個體發展產生重要性意義 (Mok, 2017)。Vygotsky 所述的 perezhivanie 所表達的概念指的是個體「如何體驗某件事」(How I am experiencing something) 或「正在體驗著什麼」(What I am experiencing) (Veresov, 2017)。而 Vasilyuk

(1991) 將 perezhivanie 的概念定義為「一種特殊的內在活動或運作」，意指個體承受、克服、應對生活中的關鍵事件或危機情況，與個體的人格進行統合，進而構成發展的重要經驗。

三、社會情意經驗與學生學習發展

為了解個體的進步與發展歷程，需要透過社會情意經驗的概念來觀察個體與環境之間實際的互動作用，以分析個體過去和現在的經歷、人格與態度在具體情況中的表現 (Mok, 2017)。社會情意經驗作為一種概念，讓我們在分析個體的發展規律時能夠探究環境對於個體心理發展的作用和影響，以解釋外在環境如何透過社會情意經驗的折射作用影響個體未來的發展 (Vygotsky, 1994)。

以教育的角度思考社會情意經驗的理論概念，可以被視為折射每一個社會互動的稜鏡，教育對於學生的影響並非直接影響，而是透過個體的社會情意經驗所折射出來的，即便以相同的方式教導學生學習，學生還是會以自己的方式進行學習，因為學生的學習是透過個體的經驗與對世界的觀點所折射出來的 (Mok, 2017)。為了提升學生學習的品質，必須重視社會情意經驗作為分析社會文化環境工具的重要性，藉由此一分析概念，能夠幫助我們深化對學生的洞察力，來確認學生體悟和理解了些什麼，以及他們以何種方式進行學習，從而提供學生特定的教育，以改進與支持學生學習 (Hammer, 2017)。

貳、青少年自我概念發展

青少年時期為個體發展階段的重要時期，除卻生理發展趨於成熟的變化，青少年在心理與社會等層面亦面臨巨大的轉變，外在的社會與文化對青少年也會有新的期望、反應與要求，青少年開始被賦予承擔相對的社會責任，從整體發展歷程觀之，青少年時期是一段嶄新而獨特的人生階段，其對事物抱持著相當的熱情，在希望中成長茁壯，同時在成長的過程中也會面臨無數的挑戰與挫折 (黃德祥, 2022)，為自我概念發展的關鍵時期。

一、自我概念意涵

「自我概念」是指個體對於自我（ego）的了解，在發展過程中形成對自我的認識，進而以此認定「自己是什麼樣的一個人」。而青少年在自我概念發展的過程中由於其發展階段之特性，生理的快速變化與社會心理所面對的壓力，使其在發展過程中得進行複雜之自我抉擇，並統合各類自我經驗，以形成複雜的自我系統，而此內在系統會隨著新經驗的發生，不斷的重新建構其對於自我的了解，形成更加複雜、精緻化的自我彈性組織，幫助青少年能夠面對與適應更複雜的環境（黃德祥，2000；陳金定，2007）。

二、青少年自我概念發展危機

Erikson（1968）的心理社會發展理論便是以「自我」的發展為中心思想，認為個體在與社會環境互動的過程中，在「自我成長需求」和「社會要求的限制」會使其在社會適應上產生一種心理上的困擾，並將此種心理困擾稱為「發展危機」（developmental crisis）。

Erikson 認為不同年齡階段會產生不同性質的心理危機，亦即不同年齡階段會遇到不同性質的社會適應問題，有賴個體自行學習，從而化解因困難問題形成的危機，其中青少年時期是人生全程八個階段中最重要關鍵時期，青少年時期的危機主要產生在自我統合與角色混亂之間，所謂自我統合（或自我同一性）（self-identity）是指個體嘗試把自己有關的多個層面統合起來，形成自己覺得協調一致的自我整體，此一心理過程便稱為統合形成（identity formation）。

對於青少年的自我成長而言，統合形成是一種挑戰，正因自我統合不易，所以此時期的發展危機稱為「統合危機」，如果此一時期的統合危機得不到化解，青少年將難免傾向角色混亂（role confusion）以致阻礙其以後的發展（張春興，2007）。而青少年自我概念發展危機與發展危機的處理有關，若能妥善協助青少年處理的發展危機，便能助其克服統合危機，進行自我概念統合並生成其「自我概念」（黃德祥，2000）。

三、青少年自我概念發展影響因素

Peterson 和 Taylor (1980) 認為影響青少年自我概念發展的因素，如身體形象、自我形象、自尊與性別角色認定等主要的作用因素，可以劃分為生物因素與社會文化因素兩大類，各類因素之間也會交互作用，其中的社會文化（sociocultural）因素是指青少年對於外在社會標準的感知、同儕與父母對自我期望的反應等，皆會影響其自我概念的發展。

除生理因素外，在青少年成長與發展的過程中，社會環境對青少年自我概念發展亦有重要的影響作用，而青少年如何在自我概念發展過程中形成對自我與世界的認識，取決於其在過往的生活中，透過獨特成長經驗的不斷積累，而形成獨一無二之自我概念。

參、小結

本節主要論述社會情意經驗對於青少年學習者自我概念發展的重要性，青春期为學生自我概念發展的關鍵時期，而不同的學習者受到其社會情意經驗的影響，在成長的歷程中根據個人主觀對於學習經驗的感受，逐漸產生對於自我的不同理解，進而生成新的自我概念。因此，本研究欲探討在個案學校強調讓學生自主探索、潛能發展的創新型態學習模式下，學生在學習的歷程中對自我產生的認識，最終會生成什麼樣的自我概念，而學生的自我概念是否又能夠回應個案學校「廣闊探索、天賦自由」的教育理念，成為能夠自主進行探索、積極投入並為自我學習負責，使天賦得以發光的主動學習者。

第二節 自主學習之個人與組織

近年來國內外教育趨勢皆強調自主學習為學生面對未來所需具備之關鍵能力，本研究之個案學校亦以創新型態的學習模式，重視對於學生自主學習能力的培養。惟「自主學習」含括範圍廣泛，本節將就自主學習相關文獻進行爬梳，以釐清自主學習之意涵與重要概念，確立本研究所欲探討之自主學習相關面向與定義，並就自主學習環境建構所需之學校組織型態與教師回應性進行說明。

壹、自主學習意涵

自主學習係指學習者自我評估學習需求、設定目標後，據此擬訂計畫與規劃執行，並且整合應用資源，進行反思與調整，最終分享學習成果之歷程，在此過程中學習者能夠進行自我探索與生涯定向，成為「學習的主體」的同時，具備與他人共學的能力，能夠在學習的過程中透過同理傾聽、溝通協調等人際互動，進而開展自我、群我，與世界的關係（潘慧玲，2021）。

與「自主學習」(autonomous learning)相關的學習理論概念，包括自我調節學習(self-regulation learning)、自我決定論(self-determination theory, SDT)等。梁雲霞(2006)綜整自主學習相關理論，提出關於自主學習的共通假定，認為具備自主學習能力的學生在學習的過程中能夠主動地投入在意義形成與建構的歷程中，並結合 Zimmerman(2001)的自我調節(self-regulation)概念，提出自主應是一種以自我為導向的歷程。透過自我調節以培養學習者在歷程中轉化自我的心智能力，並根據其需求在過程中對想法、感覺與行動進行調整。總結來說，自我調節能力涉及個體調節與對自我認知進行監控以達到導向目標的歷程（吳璧純，2018）。

「自我決定論」(self-determination theory, SDT)則是以動機理論為基礎，其假定人具有天生的好奇心與自我驅動能力，能夠自我激勵追求成功，卻因為後天因素而轉變為被動、機械化，進而喪失自主的能力（Deci & Ryan, 2008）。

自我決定論將學習者的動機區分為由個體內在所產生的「自主動機」(autonomous)與受外部控制或要求而產生的「控制動機」(controlled motivation)，而「自主動機」是學生自主學習的內在驅動力，會對學生的自主學習能力產生影響，當自主動機越高時，學生會更加願意嘗試進行自主學習。

從自主學習之意涵與其基礎學理觀之，可見自主學習強調以學習者為主體，在學習開展的過程中，學生能夠自主訂定學習目標與策略規劃，並主動對學習策略進行管理與相關資源之應用，時常保持自我監控、自我回饋，適時對學習進程進行調整（梁雲霞，2006），而自主學習的驅動力來源受學習者動機所影響，當學生成為學習的主體，能夠根據自身需求進行學習規劃與調整時，在此歷程中學生便會逐漸生成對於學習的擁有感與自主學習的能動性。

Zimmerman (2001) 將自主學習整體歷程區分為三個主要階段，分別為預想階段 (forethought phase)、表現階段 (performance phase) 與自我反思階段 (self-reflection)。自主學習歷程以「學習者」為起始，學習者會對自我的學習加以思考與分析，並根據其對自身的了解來訂定學習的目標與進行策略規劃；在學習過程中學習者會就前一階段所訂定的目標，透過學習策略的運用，觀察自我的學習投入情形，適時的進行自我管理；最終評估學習成果是否達到預期之標準，適當的進行省思與回饋以維持學習動機，使學習得以持續開展 (Zimmerman, 2001; Zimmerman & Moylan, 2009)。

因自主學習為相對抽象的概念，從自主學習階段性的角度來看，首先需要根據其對於自身的了解進行學習選擇，在學習投入與意義建構的過程中，能夠運用策略進行自我管理，保持對於學習的熱誠與動力，為使本研究所探討之自主學習概念能夠更為聚焦，下就自主學習歷程中的「策略規劃」、「歷程監控」、「持續投入」三個面向，加以深入詮釋本研究所欲探討之自主學習內涵。

貳、自主學習之詮釋

一、自主性與負責任的策略規劃

自主學習強調以學習者為主體，其自主性（autonomy）為學習歷程開展之關鍵。Morris（2019）認為自主學習是一種個人化、具有目的性與逐漸開展的學習過程，強調個人的自主性、自我選擇與自我實現，學習者被視為能夠自主進行抉擇的個體，能為自己的選擇負責，以達成目標與自我實現，具有獨特且無限的成長潛能。學習者的自主性展現於學習者能夠自我訂定學習的目標，進行學習規劃以選擇適切的學習策略與資源，在與自我監控與評估的歷程中逐漸發展（Reinder, 2010）。而 Brandt（2020）亦提及自主學習的關鍵在於學生具有自主能動性，同時具備選擇與面對挑戰的能力，能夠根據自我的學習需求進行診斷，設定相應的學習目標，並能為自己的選擇與行為負責。

研究者綜整上述重要概念，本研究將自主學習的策略規劃定義為學習者在自主學習歷程的初始，能夠自我學習進行選擇與規劃，透過對自我的需求進行評估，訂定明確的學習目標，進一步分析學習的任務，針對學習範圍、學習方向、學習方法提出初步的構想與選擇方案，為自主學習的後續執行立定基礎，並能夠為自己的學習選擇負起相應的責任。

二、系統性與組織化的歷程監控

龐維國（2001）認為自主學習者需要能夠掌握學習的策略，在學習歷程中對自我進行管理與監控，當學生獨立進行自主學習時，面對學習任務需要具備一定的學習策略，在學習的過程中善加運用，時刻對自我學習進行調整，方能確保學習能夠獲得良好的成效。

而 Zimmerman 與 Martinez-Pons（1986）提出的自主學習策略模型將自主學習策略分為自我評估、組織與轉化、目標設定與規劃、尋求資訊、持續記錄與管控、環境建構、自我後果、反覆練習與記憶、尋求社會性支持、反覆閱讀紀錄。Effeney 等人（2013）就此策略模型詳述各種自主學習策略的定義：

表 2-1

自主學習策略模型

學習策略	定義
自我評估 (self-evaluation)	學生主動對其學習過程與成果進行評估。
組織與轉化 (organizing and transforming)	學生自發對教材進行調整以提升學習成效。
目標設定與規劃 (goal-setting and planning)	學生訂定學習主要目標或次要目標。 就優先次序、時間與達成目標所需完成之學習活動進行規劃。
尋求資訊 (seeking information)	學生主動找尋更多達成學習任務所需之資訊與資源。
持續記錄與管控 (keeping records and monitoring)	學生主動就學習事件或成果進行記錄。
環境建構 (environmental structuring)	學生自主選擇或安排有利於學習的環境。
自我後果 (self-consequences)	學生就學習成果的成敗，先行想像或安排相對應的自我獎勵或懲罰。
反覆練習與記憶 (rehearsing and memorizing)	學生努力透過明顯或含蓄的反覆練習以增進對於學習教材的記憶。
尋求社會性支持 (seeking social assistance)	學生主動向同儕、教師與其他成人尋求學習協助。
反覆閱讀紀錄 (reviewing records)	學生自發性重複閱讀筆記、教科書或使用其他多媒體/網絡資源為學習進行準備。

註：引自 “Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males,” by Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N., 2013, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13, p. 62.

綜整上述之自主學習策略，本研究將自主學習的歷程監控定義為學習者在自主學習的過程中，做為主動的學習者，自發性的訂定的學習目標，規劃相應的學習計畫、妥善安排學習時間與進度、選擇與尋求適切的資源與外部支持，就學習歷程進行紀錄與反思，不斷的評估、調整與改進學習策略，系統性的組織與管理學習，以提升學習效能並獲得良好的學習成果。

三、能動性與高效能的持續投入

自主學習與學習者的內在動機有相當大的關連性，當其缺乏主動學習的驅動力，學生便不可能自主性的訂定學習目標、啟動學習歷程與維持自主學習之開展。因此，自主學習的內在動機是促進與維持自主學習的重要關鍵 Pintrich (1999)，Schunk 與 Zimmerman (2008) 提及自主學習動機相關的概念包括自我效能感 (self-efficacy beliefs)、價值信念 (task value beliefs)、目標導向 (goal orientations) 等。

自我效能是指學生對於自己是否有能力完成學習任務的判斷 (Bandura, 1986)，自我效能較高的學生較願意嘗試學習新的事物，亦較能對學習進行計畫、管理與調節。Eccles (1983) 認為學習者的價值信念包括個人對學習任務重要性的感知、對於學習任務的興趣，以及對任務達成後帶來的效益與價值的感知，當學習者認為學習任務有趣、重要且有用時，學生更有可能自主運用相應的學習策略。目標導向則是指當學生以提升自我學習做為目標，那麼學習者將更有可能繼續從事各項學習任務，以提高自我的學習與理解能力 (Pintrich, 2000)。

綜整上述與促進自主學習相關之動機概念，本研究將自主學習的持續投入定義為學習者自身對於學習具有內在動機，而其對於學習活動的喜好、傾向和興趣都會影響學生對自主學習的投入與能動性，當學習者在學習過程中對於學習抱持著較高的自我效能感、價值信念與學習興趣時，便能夠增強其於學習中的投入與動能，深化學習者對於學習的情感投入，進而促進學生自主學習能夠持續性地開展。

自主學習除了學習者本身在學習過程中所進行的策略規劃、歷程監控與持續投入等個人層面外，外部的環境亦會對學習者的自主學習成效產生影響，當學生成為主動的學習者時，學校內的組織型態與教師能否回應學生不斷變化的學習需求亦顯得格外重要（趙鏡中，2010）。因此，以下將就圍繞著學習者的外部層面為出發，探討形塑自主學習環境之組織型態與教師多元回應性。

參、自主學習的外部環境形塑

一、學習型組織型態

學習者的自主學習受到外在學習環境的影響，以學校的組織型態而言，信任與支持的學習型組織文化是支持學習者在自主學習歷程中能夠持續向前邁進的重要基礎（洪詠善，2020）。學習型組織的概念最早由美國學者彼得·聖吉（Peter M. Senge）在其著作《第五項修練》中所提出，強調學習為每個人與生俱來便擁有的能力，透過建立不斷創新與進步的學習型組織，能夠讓組織內的成員突破原有的能力上限，以全新、具有前瞻性的思維模式，在一同學習如何學習的過程中，實現組織的共同願景（Peter M. Senge，1990/2019）。自主學習的環境建立仰賴系統內所有成員的共同投入，因此除了學習者本身以外，從組織層面觀之，由校內的教師、行政人員與領導者所共築的學習型組織文化，在引導學校成員對學校願景的共同實踐時，間接地成為學生能否落實自主學習的重要影響因素。

二、教師多元回應性與成長型思維

而自主學習強調讓學習者能夠在既有的學習框架之外，以符合學生學習需求的方式，彈性地規劃與實踐自我的學習，其中教師為學生自主學習歷程中的重要影響角色，為支持學生實踐自主學習，相應地對於教師回應學生的學習需求有更多元面向的要求。

多元化的學習需求所反映出的是學生過往不同的學習背景，所呈現出多樣化的學習樣態，具有「文化回應教學」（culturally responsive teaching）的能力的教師，能夠細緻地覺察學生的不同需求，並對於學生的不同學習型態進行

探究，為學生搭建適合的鷹架與提供適切的學習支持（李雪菱，2020）。而 Dweck（2006）所提出成長型思維模式（growth mindset）的概念，則指出當學習者擁有成長型的思維模式時，將更願意進行不同的學習嘗試與挑戰。因此教師具有成長型思維模式，在面對學生在學習歷程中所產生的不同需求時，將能夠不斷地精進自我以提供學生適切的引導與支持（蔡進雄，2018）。

是以，欲建構能夠支持學生進行自主學習的外在環境，教師在陪伴學生成長的歷程中，多元化的回應能力與成長型的思維模式至關重要，教師在與學生互動的過程中，能夠不斷地調適與學習成長，有助於教師在面對學生不同樣態的學習型態與需求時，能以適切的方式回應學生多元化的學習需求。

肆、小結

本節主要就自主學習之意涵與面向進行說明與詮釋，根據相關文獻的爬梳與整理，從自主學習的階段性來看自主學習的整體歷程，本研究所定義之自主學習，可以從自主學習的策略規劃、歷程監控與持續投入三種不同的面向觀之，以策略規劃為自主學習歷程的起始，學習者能夠自主性地根據自身的學習需求進行評估、訂定相應的學習目標，進而對學習任務進行分析與策略規劃，成為能夠為自我學習負責的主動學習者；在自主學習的歷程中，學習者會對自我的學習歷程進行監控，就學習進行評估與調整，適時地尋求外部資源的協助，並透過不同學習策略的運用，加以管理自我的學習；而學習者的自我效能感、價值信念與學習興趣，則是影響自主學習能否持續投入與開展的重要因素。

在自主學習開展的歷程中，學生會與自我的內在省思、與他人的互動間，透過生命經驗（社會情意經驗）的折射，逐漸形構成對自我的不同理解，進而產生不同於以往自我概念。而在培養學生自主學習的歷程中，除了學習者的個人層面外，外部的學校組織型態與教師的多元回應性亦為支持學生自主學習發展的重要影響因素。針對學生多樣化的學習需求，需有相應的輔導支持機制，因此下一節次將就自主學習的輔導機制進行說明，以深入了解不同教育體制就自主學習所提供之輔導機制。

第三節 自主學習輔導機制

在促進學生自主學習的發展過程中，教師是影響學生學習成效的關鍵人物，發揮重要的「引導」作用，從學習的角度、心理的角度與整體性的角度來看，教師在促進自主學習的歷程中扮演著多元的角色（潘慧玲，2021）。而在幫助學生自主學習的歷程中，輔導資源的準備應優先於課務的準備（丁志仁，2021），並應依循特定之教育理念建立相應之輔導機制。因此，本節將就國內外之自主學習輔導機制進行梳理，以了解不同教育體制如何提供學生自主學習相關支持。

壹、自主學習輔導

黃德祥（2000）指出學生輔導之重點在於幫助學生了解自己、接納自我、肯定自我與充分發展自我，並助其解決生活、學習與生涯問題以達到適應、成長、發展。而學生輔導大致可分為學習輔導、生涯輔導與生活輔導三種類型，其中學習輔導係指關注學生身心發展特徵，以提供適性化之教學與評量模式，其促進學習策略的運用與學習動機之維持，使其在學習過程中能夠進行自我探索；生涯輔導包含讓學生能夠了解學習內容與相關職業、自我生涯之關聯，協助其進行生涯探索與確立生涯發展方向；生活輔導則是指透過觀察學生與師長、同儕之互動，引導其了解與他人互動之人際模式，並協助學生解決生活層面的問題（陳金定，2007）。

一、體制內學校之自主學習輔導

從一般體制內高中的自主學習輔導系統觀之，綜整我國各縣市高中之選課輔導手冊（景美女中 111 選課輔導手冊，頁 46，2022；台中一中 111 年選課輔導手冊，頁 313，2022；高雄女中 111 課程諮詢手冊，頁 74，2022；花蓮高中 110 學年度選課輔導手冊，頁 66，2022；馬公高中 111 學年度選課輔導手冊，頁 25，2022）可見，一般體制內學校於對於自主學習之輔導，大致上由專任輔導教師/生涯輔導教師、導師與課程諮詢師三個教師角色負責提供學

生進行自主學習歷程之相關支持，下就三者於相應規範中所列之工作職責分述如下：

（一）專任輔導教師職責

根據《學生輔導法》(2014)之規定，為維護學生的身心健康及全人發展，學校應設立專責之輔導單位或專責人員，負責學生輔導之工作，並蒐集學生輔導所需相關資料，進行學生智力、性向、人格等測驗之實施，就學生興趣成就及志願進行調查，提供相應之輔導與諮商支持。

（二）導師職責

根據《高級中等學校訂定教師擔任導師辦法及聘任導師注意事項》(2012)之規定，導師的工作職責與範圍包括處理班級事務與班級經營，就學生之生活、學習、生涯、品行及身心健康，提供教育與輔導，並保持親師間之溝通與家庭聯繫，協助處理學生相關事務。

（三）課程諮詢師職責

根據《高級中等學校課程諮詢教師設置要點》(2018)之規定，課程諮詢師之工作職責包括協助學校編輯選課輔導手冊，與學生、家長與校內教師說明學校課程計畫，參考學生之學習歷程檔案，以提供學生團體個別形式之諮詢，針對有生涯輔導需求之學生，由專任輔導教師或導師依其性向及興趣測驗結果輔導後，提供個別之課程諮詢，並將課程諮詢紀錄登載於學生學習歷程檔案。

藉由我國體制內學校學生輔導相關教師角色工作職責之彙整，可得知體制內學校提供學生之自主學習輔導支持，通常係由專任輔導教師/生涯輔導教師協助學生使用工具（如：職涯規劃表、興趣量表等）進行自我探索，以助學生了解自我興趣之所在，並就其發展性向給予協助學生進行生涯規劃。導師則主要負責協助學生面對學習與高中生活，處理家庭、班級與個人困擾。至於課程諮詢師則多為學生解答對於課程與選課方向的疑慮。

二、我國體制外教育之自主學習輔導機制

實驗教育之特色在於較能提供學生彈性化、適性化與個人化之學習模式，

因此不同的實驗教育學校/機構皆有其獨特之自主學習輔導機制，下就國內體制外教育提供學生自主學習之支持機制綜整如下：

（一）無界塾之自主學習輔導機制

成立於 2015 年的無界塾實驗教育機構（BTS）為一所強調以學生本位為辦學理念的實驗教育機構，其強調以學生中心，透過能力本位的差異化教學，培養學生獨立思考、自主學習、團隊合作與解決問題之能力（無界塾，2023）。無界塾副塾長曲智鑛（2021）說明無界塾所採用之學習輔導機制為 *Mentor-Mentee* 制度，其以學生需求為出發，並融合特教與輔導老師的工作概念，以個案為導向，在學習過程中透過固定之導師（mentor）支持，陪伴學生學習以提升學生學習的穩定性。無界塾的每個學生都有他們專屬的導師，每位教師相應會分配到幾位認輔的導生（mentee），導師與導生之間每週都會進行師生晤談，以了解學生在學習、學校生活、人際關係與家庭生活的狀態。導師會根據晤談之內容撰寫晤談記錄，以協助教師進行反思與深化，透過晤談紀錄之深化，導師能夠對於影響學生之重要經歷有不同層次的理解。此外，導師每學期也會針對學生整體的學習狀況與家長進行討論，一同凝聚親師生三者之間的關係。

（二）種籽實小之自主學習輔導機制

成立於 1994 年的新北市私立種籽親子實驗小學（簡稱種籽實小）為台灣第一所以自主學習為辦學理念之實驗教育學校。為回應其強調學生自主探索之課程與學期模式，其採用「自選導師制」以支持學生之自主學習，導師制度是在自主學習歷程中陪伴孩子的重要設計，因導師是對學生個性與人格特質最了解的人，負責幫助學生了解自我、進行學科選課計畫、與學科老師協調學生學習進度，並與家長溝通學生的學習與人格成長情形。種籽實小的學生有自選導師的權利，除新生入學的第一學期外，學生可以在了解不同的導師風格後，依據志願圈選導師，選擇留在與自己個性相合的導師班上。期初時導師會與學生一同設計與布置專屬的「導師室」，在師生共有的空間中進行對談，從心（內在信念）、手（生活中的態度與意志）、腦（面對學習所需的裝備）、腳（人我

關係理解與開創)四個向度陪伴孩子認識自己、學習在團體中生活、保持穩定的學習狀態與同儕維持良好的夥伴關係(種籽實小, 2023)。

(三) 赤皮仔自學團之自主學習輔導機制

赤皮仔自學團為 2017 年創立之自學團體, 以「自主學習、團隊合作、生活能力、對外連結」為課程核心發展藍圖, 透過「發想、計畫、執行與修正」四階段, 讓學生能夠透過一次次的練習, 逐步培養其自主學習能力, 亦強調教師在自主學習中陪伴與協助的角色, 讓學生能夠對自我進行探索, 並找尋成長的路徑(李文旗、鄭婉琪, 2017)。

在自主學習的歷程中, 赤皮仔自學團以「導師課時間」的規劃協助學生進行學習輔導。導師課時間分為團體進行與個別會談兩種方式, 在團體課程將會安排溝通、自我探索等主題, 讓學生透過團體活動練習自我覺察與他人和社會的對話, 讓學生對自己與他人有更多的覺察、對話和了解, 除此之外, 導師亦會安排與學生個別會談, 透過一對一的深入傾聽與陪伴, 與學生建立安全與信任關係, 培養彼此共同合作默契。導師針對學生的學習狀況, 會定期與授課教師溝通, 並與家長保持聯繫, 針對孩子的狀況相互討論與溝通(李文旗、鄭婉琪, 2017)。

三、國外數位實驗學校之自主學習輔導機制

因本研究之個案學校——臺北市立數位實驗高中是一所以線上結合實體、虛實混成模式進行教學之實驗教育學校, 其於創校籌備時期之「臺北市數位實驗高級中等學校實驗教育計畫」中便提及其特殊之學習型態與日本的 N 高校、美國的史丹佛線上高中(Stanford online high school)有所相似, 皆為強調透過資訊科技與數位工具之輔助學習之數位實驗學校, 以下就此二所國外之數位實驗學校所提供之輔導之制進行說明, 以了解其在創新型態之學習模式下, 以何種機制提供學生自主學習相關之支持。

(一) N 高校之自主學習輔導機制

N 高校為角川多玩國公司網路娛樂公司 Dwango 於 2014 年共同創辦之通

信制高中，其中的 N 代表 Net（網路）、New（新式）與 Necessary（必要的），該校強調透過 IT 技術的輔助，打破以往固有之學習場域，讓學生能夠運用網路進行學習（施逸筠，2022a）。而 N 高校所提供學生之學習輔導機制為「導師支持」（メンターサポート）制度，透過導師制度以支持學生的學習與學校生活，每位學生都有多位支持其學習與生涯發展的教師，透過通訊軟體與視訊等方式，從升學、留學、就業等領域，由多位專責的老師提供協助，共同提供一位學生多種不同面向的協助，根據學生的諮詢內容安排最適合的導師，包括進行學習狀態與學習進度的確認、生活指導與個人面談等，學生和導師間會定期進行個人面談，和學生們的諮詢紀錄、聯絡內容，都會被記錄下來，讓導師團隊裡的每個成員，都能即時掌握學生狀況，在親、師、生三方則是共同晤談的方式，就學生學習、生活與生涯發展狀況進行討論（N 高校，2023；施逸筠，2022b）。

（二）史丹佛線上高中之自主學習輔導機制

史丹佛線上高中（Stanford online high school）創立於 2006 年，為史丹佛大學透過線上研討會（seminar）形式所組成的線上高中，為美國第一所能夠頒發合法高中學歷之教育科技學校（林竹芸，2018）。而其用以陪伴學生進行線上學習之支持機制，主要是透過「專家（specialist）與諮詢師（advisor）」以針對學生的能力、學習目標與需求提供支持，以促進學生的學業、社會情緒與個體發展。主要提供的學習支持包括以下幾種類型，大學招生入學：設立大學升學諮詢辦公室，鼓勵學生探索自我的興趣、發展各種可能性與管理升學的申請，支持學生選擇最適合的大學；學業諮詢：每學年學業諮詢師都會和學生就個人課表進行討論，以及和學生家長一同就學生的學習課程安排、升學志向進行討論，持續觀察學生的學習歷程，以促進學生獲得良好的學業成就；寫作與指導：創建強大的學術社群，透過實驗室、工作坊和同儕指導的形式，支持學生跨學科的學術成就；社會情緒（SEL）發展：每年進行年度調查與訪談，以確保提供之學習能夠滿足學生的需求（史丹佛線上高中，2023）。

以上分別就我國之體制內學校與體制外教育就學生自主學習所提供之輔導制度進行介紹，同時參考國外兩所數位高中之學生輔導制度，以進一步了解新型態的學習模式下，可以採用何種機制協助學生進行自主學習，下就上述之自主學習輔導制度彙整為表 2-2，以綜整不同學校/教育型態用以支持學生自主學習開展之機制與制度規劃面向。

表 2-2
自主學習輔導制度彙整表

學校/機構名稱	自主學習 輔導制度概述	重要輔導機制	制度規劃面向
一般體制內高中	分別由專任輔導教師/生涯輔導教師、導師與課程諮詢師就學生之生涯輔導、生活輔導與學習輔導提供支持。	學習歷程追蹤	專責分工
無界塾	每位學生有專屬的導師，透過定期晤談以了解學生的學習、學校生活、人際關係與家庭生活狀態。	定期晤談 晤談紀錄追蹤	專屬導師 晤談追蹤
種籽實小	由學生自選適合的導師，主要負責追蹤學生之學習與人格成長情形。透過導師室、導師時間的規劃，提供學生自主學習輔導支持。	學生自選導師 師生共同導師室 每日導師課時間	專屬導師 共同空間 導師時間

學校/機構名稱	自主學習 輔導制度概述	重要輔導機制	制度規劃面向
赤皮仔自學團	透過導師課時間，分別進行團體與個別晤談，以建立學生與他人的互動關係與提供深度陪伴。	團體或個人晤談 導師課時間	專屬導師 晤談追蹤 導師時間
N 高校	從升學、留學、就業等不同領域，由多位專責導師提供學生不同需求面向的協助，根據學生諮詢內容安排最適合的導師，以支持學生學習。	定期晤談 領域專家導師	晤談追蹤 領域導師 導師團隊
史丹佛線上高中	就大學升學諮詢、個人學業規劃、學生學習近況追蹤與跨學科學術成就、社會情緒發展分別提供專業支持。	學業諮詢師 年度調查與訪談 升學諮詢辦公室	專屬導師 晤談追蹤

註：研究者自行整理。

貳、小結

本節分別就一般體制內高中之自主學習輔導機制、國內外體制外教育之自主學習輔導機制進行介紹，從輔導類型觀之，不論體制內外皆包含學習、生涯與生活輔導三大面向，而在輔導形式上，體制外學校/實驗教育機構的輔導機制較為多元，從專屬導師的安排、晤談記錄的追蹤、輔導團隊的支援與共同時間、空間的規劃等面向可見，在學生學習成長的過程中輔導機制存在多種型態與樣貌的可能性。



第四節 實踐架構理論

為探究支持學生自主學習開展之輔導機制，本研究以實踐架構理論為基礎進行分析，以了解個案學校之學生成長輔導系統如何進行組織與建構，進一步釐清在此架構之中，不同實踐者於場域之中的互動關係，如何幫助學生在自主學習的歷程中，能夠逐漸形塑出符合學校教育願景之自我概念。以下將就實踐架構理論之內涵與分析要素進行說明，以釐清實踐元素與實踐安排在場域中如何交織以形成實踐架構。

壹、實踐架構論內涵

實踐架構理論（theory of practice architectures）是當代社會對於實踐的一種詮釋途徑，用以說明實踐是由何所組成、如何形成與被其場域中既有的安排所塑造。因其對於實踐的基本關注與其他實踐理論有所關聯，所以也可以將其視為是一種實踐理論（practice theory）。實踐架構理論與其他實踐理論雖有共通的基礎與相似之處，然而在某些面向，實踐架構理論強調的是透過「將實踐理論問題化」，並提供一種獨特的本體論（ontology）觀點。從本體論來看待實踐時，研究者所關心的是「實踐中的具體內容和行為」，其在時間和空間上的組織如何安排使得實踐能夠發生，實踐是如何進行轉化進而產生變革，與其可能在怎樣的場域（site）開展，以幫助我們理解「何謂實踐」、「實踐如何形成和中介」與「實踐之間如何相互影響」（Mohan et al., 2017）。

實踐架構理論近年在教育領域中的應用逐漸增加，應用此理論進行的教育研究主題多元，切入的研究角度亦有所不同，如在幼兒教育領域中，Salamon 等人（2016）以實踐架構理論來分析整體外在環境脈絡對於幼教工作者所形構出的實踐架構，而 Rönnerman 等人（2018）則是以教師領導者的觀點，探討幼兒教育中層領導的實踐架構。其他較為特別的主題，如：Rönnerman 與 Kemmis（2016）研究高等教育課程實踐架構與博士候選人學術實踐間的關係，以及 Niemi 與 Loukomies（2021）以教師視角探討學生參與的實踐架構，皆顯現出

實踐架構理論的廣泛應用性。惟實踐架構理論目前在國內仍屬於較新穎的理論，目前研究者所能找尋到與實踐架構理論相關的論文或研究僅有兩篇，分別為郭重吉(2018)以實踐理論探討教學實踐模型的發展與應用、賴彥全(2022)以實踐架構探討高中中層領導於十二年國教課綱推動歷程的研究，實踐架構理論目前在國內教育領域的應用正開始萌芽，尚待更多研究者更進一步的運用此理論進行探索與研究。

一、實踐架構理論之功能性

對於教育與專業實踐而言，實踐架構理論是一種理論性、分析性與轉化性的資源，可以提供實踐者（practitioners）和研究人員做為探究實踐運作歷程之參考，詳述實踐架構之功能性如下（Mahon et al., 2017）：

（一）理解教育和專業實踐的理論資源

實踐架構理論作為一種「理論資源」提供了一種容易理解、簡潔扼要的語言/方式來詮釋或描述真實世界。實踐架構理論能夠描繪實踐之間複雜的關係與安排，幫助我們以簡潔扼要、整體性的方式說明實踐和實踐架構間如何相互關聯與依存。

（二）揭示實踐在特定條件如何開展與受限的分析資源

實踐架構理論作為一種分析資源，能夠幫助我們辨別實踐與安排在實際經驗之間的連結，用來分析「場域中實際發生的事」、「辨別哪些安排促成場域之內某種特定實踐的產生」或「以場域為本形塑出不同的實踐樣態」。

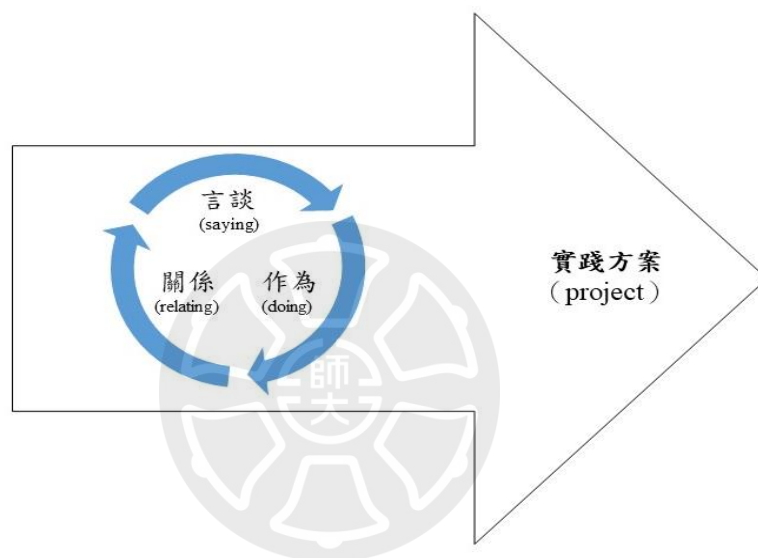
（三）找尋改變教育專業與實踐方法的轉型資源

實踐架構理論亦是一種轉化資源，以場域為本進行開展，提供教育改革與專業實踐的途徑。運用實踐架構理論在場域實踐的過程中進行分析，能夠幫助我們確認達成任務需要哪些工具，或是在持續性的教育變革工作中，能使教育專業實踐的轉化更為普及。讓實踐者能夠以目前的場域條件和環境為主，思考在目前的框架下應該如何進行實踐。

二、實踐元素

實踐架構理論將實踐視為一種社會所建立的人類合作活動，當中存在不同的實踐元素，包括言談（saying）和理解形式、作為（doing）模式，以及人與他人、人與世界之間彼此相互產生關係（relating）與影響的方式（Kemmis et al., 2014）。

圖 2-1
實踐元素循環圖



註：翻譯自 *Changing Practices, Changing Education* (p.33), by Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L., 2014, Springer.

透過特定相關的言談、作為和關係，使我們得以了解這些實踐元素在實踐參與者追求其實踐方案（project）的過程中是以何種特定的方式連貫地串接在一起，以激發實踐者的行為意圖，使其在實踐過程中採取特定的行為模式，並在言談、作為與關係三種元素的交互影響下，透過實踐以達成其目的（Kemmis et al., 2014）。

三、實踐架構安排

實踐架構理論認為實踐是一種社會現象，因此實踐會在環境與條件之下，在特定的場域、時空與歷史之中發生，且實踐具有「社會性」和「情境性」，不單單只受到個人經驗、意圖、慣習和行為的影響，也在主體間藉由特定實踐場域中所帶來或既有的安排（arrangement）所形塑。由文化—話語、物質—經濟和社會—政治安排，所共同形塑出的特定實踐被稱為「實踐架構」，關於三種安排之內涵詳述如下（Kemmis et al., 2014）：

（一）文化—話語安排（Cultural-discursive arrangements）：

透過文化話語安排能夠使特定的話語能夠成為實踐的資源，如實踐中所使用與實踐相關的語言和對話，能夠促成/限制在實踐過程中所表現出來的言談（saying）與思維。

（二）物質—經濟安排（Material-economic arrangements）：

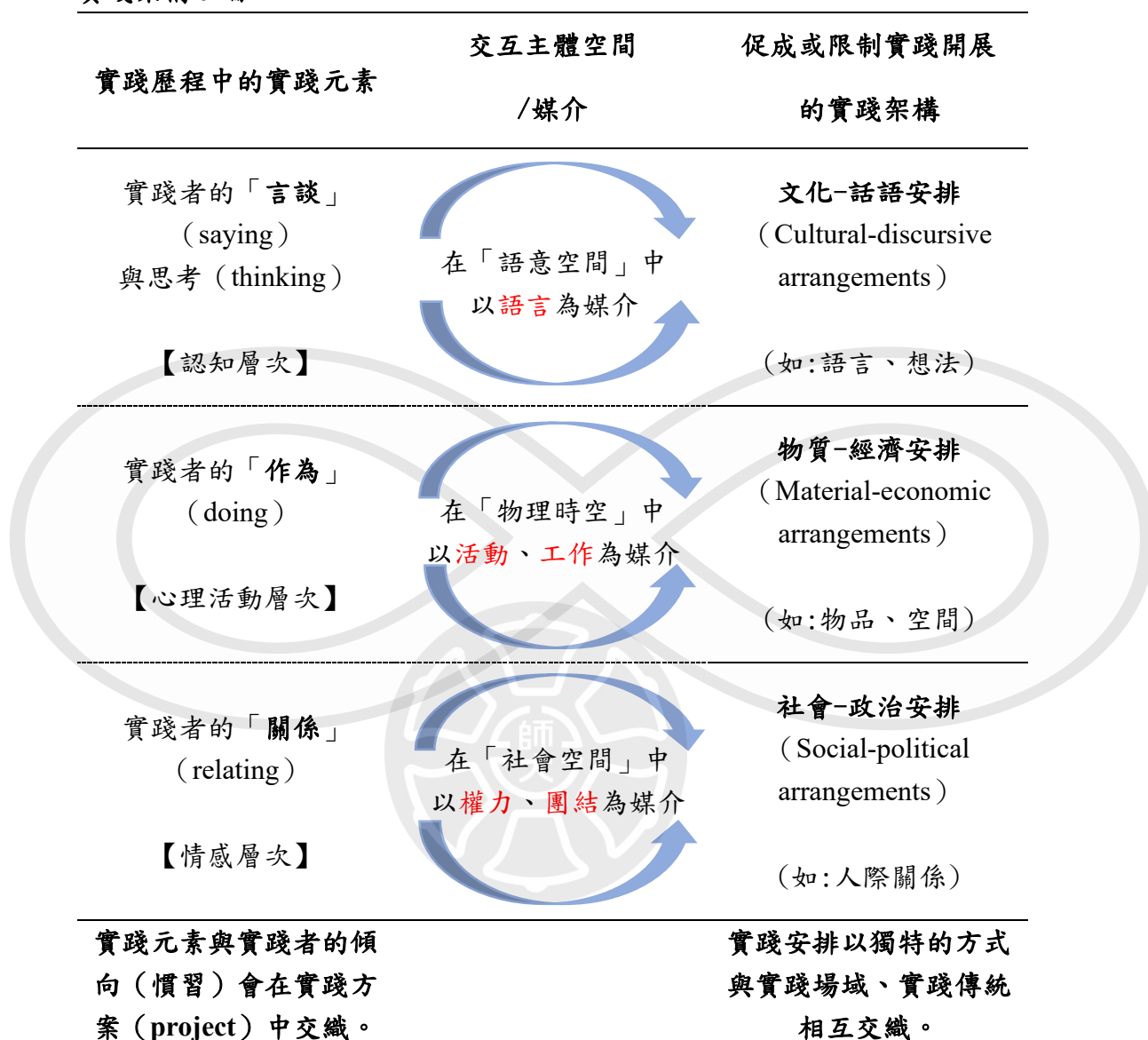
透過物理環境、財政資源、資金調度、人力/非人力、時刻表、勞動分工等物質經濟安排以進行資源的分配，而作為（doing）的形塑會受到這些時間、空間、人員等物質因素的影響。

（三）社會—政治安排（Social-political arrangements）：

透過組織規章、社會凝聚力、階級、社區、家庭與組織關係等社會政治資源安排，以構成人們在實踐中如何與他人/其他客體產生關係（relating）與互動的方式，透過人與人之間的相互影響，進而促成實踐的發生或受到限制。

表 2-3

實踐架構理論



註：翻譯自 *Changing Practices, Changing Education* (p.38), by Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L., 2014, Springer.

貳、小結

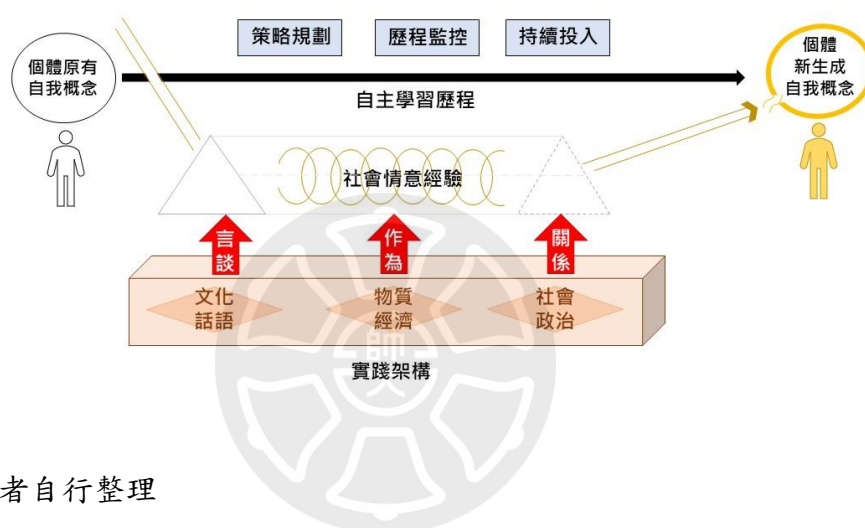
實踐架構理論強調對於實踐場域中實踐參與者與他人互動過程中的言談、作為與關係進行探究，並了解場域中既有或由實踐參與者所帶入場域中的實踐安排，如何形塑出特有的文化—話語、物質—經濟、社會—政治等安排，而這些安排亦會再次循環，影響實踐中可能產生的實踐元素。在實踐架構理論中，實踐參與者和實踐安排之間的關係是相互交織、相輔生成的，且具有一定程度的動態性，在實踐開展的歷程中將會不斷的演化，以達成實踐方案（project）所述「讓世界變得更美好」的目標（Kemmis et al., 2014）。

本研究選以實踐架構做為研究分析理論的原因在於其不但能就實踐場域中行動者所說的話語、行為與關係進行深入的探究，更能夠分析實踐發生背後的組織結構是如何產生的，以本個案的研究學校而言，因數位實中是一所創新的實驗學校，在學習與教學模式上都賦予學生較高的自由度，在此種新穎的學習型態下，教師、學生與家長之間的互動關係，以及學校所提供用以支持學生學習的系統架構，便是影響學生學習實踐的關鍵，因此本研究運用實踐架構理論，加以分析個案學校學生成長輔導系統於系統運作歷程中的實踐情形。

第五節 小結

因本研究中所包含之概念層次較多且具複雜性，下以圖示化的方式說明本研究中各概念之間關聯：

圖 2-2
研究概念關聯架構圖



註：研究者自行整理

總結文獻探討章節中各節次所述之概念，本研究以個案學校學生的自主學習歷程為起始，探討學生如何就個人學習需求、傾向，自發性地進行學習選擇與目標訂定，規劃相應之學習計畫，在學習歷程中對學習加以評估與調整，選擇適當的學習策略，以管理自我學習之成效，並維持學生對於自主學習之效能感與價值信念，驅使其以目標導向進行學習，從個人與組織的不同層次，強化學習者的學習動能與外部環境對學生多元需求的回應性，進而促進學生自主學習能夠持續性地開展。

而在自主學習歷程中，個別學生對學習、生活經驗的感受會受到社會情意經驗的折射，形成不同的主觀體悟，在與他人的互動過程中，不斷地對自我進行探究，形成不同於以往的自我理解。在此過程中，個案學校如何透過學生成

長輔導系統的建構，讓學生成長輔導系統內的不同關係人，在言談、作為與關係的交織之下，提供學生潛能發展所需之支持、陪伴學生在自我概念生成的動態歷程中，生成新的自我概念。

而以學生的自我概念整體來看，是否又能回應個案學校「廣闊探索、天賦自由」之辦學理念，使其成為能夠自主進行探索、積極投入並為自我學習負責，使天賦得以發光的主動學習者，為本研究所欲探究之最終目的。



第三章 研究設計與實施

本研究旨在探究學生成長輔導系統建構與實踐之歷程，為深入了解個案學校支持學生自主學習開展之組織建構，與場域中相關利害關係人的互動關係，對學生自主學習歷程與自我概念形成可能產生的影響，本研究採用個案研究取徑，並透過訪談、觀察、文件分析等方式蒐集研究所需資料。

本章共分為六節，第一節首先確立本研究所採用之研究方法；第二節就個案學校之背景與研究對象選擇標準進行介紹；第三節為研究流程與資料處理，說明資料之蒐集流程與分析方式；第四節為確保研究信實度之方法；第五節為研究倫理之基本原則，最後則為本研究之限制。

第一節 研究方法

壹、個案研究法

個案研究為一種個別、深度、描繪性的質性研究方法，以事實蒐集、精密診斷、適當處理與正確紀錄為研究步驟，透過對個案的深入了解，來探究其與全體的相同與差異（潘淑滿，2022）。對於了解複雜社會現象的渴望，能夠透過個案研究使其保持實際生活世界的整體性和有意義的特徵，在真實的背景脈絡下，就當時所發生的現象進行研究，而個案研究在研究設計上可分為單一個案（single-case）與多重個案（multiple-case）兩種類型，因應教育與學習目的所發展的研究通常採取單一個案進行研究（Yin, 1994）。在教育領域的應用上 Dunlap 與 Kern（1997）指出單一個案研究的分析方法能夠為個別學生建立教育實務，有助於教育工作者設計個別化的教育和提供學生支持（引自鈕文英、吳裕益，2015）。

本研究旨在探討一所創新型態的實驗教育學校（臺北市立數位實驗高中）在其強調自主學習與促進學生潛能開展的教育理念下，如何在學生自由探索與發展的歷程中，提供相對應的學習輔導支持機制，以陪伴學生在高度個人化、適性化與彈性的學習模式中，能夠在特定專長領域有所專精並開展自我之

潛能。為探究本研究個案學校之學生輔導系統如何提供學生探索學習所需之支持，與學生在自主學習的動態歷程中，其自我概念發展在社會情意經驗的影響下生成何種獨特之自我概念，本研究採用個案研究法，以探究個案學校學生成長輔導系統建構之歷程，與其支持實踐開展之組織架構，並深入描繪學生在學習歷程中的發展與自我概念的變化。

貳、資料蒐集

本研究採用半結構式訪談、觀察與文件分析方式，進行研究資料蒐集，下面就不同類型資料在本研究中的蒐集方式進行說明：

一、訪談

訪談法是質性研究主要的資料蒐集方法之一，在訪談之中，研究者與受訪者保持相互尊重與平等的關係，進行雙向的溝通與對話，使研究者能夠對特定的對象蒐集有關的研究資料，以形成對複雜研究現象的整全瞭解（潘淑滿，2022）。而訪談法依據訪談問題的設計，可進一步劃分為開放式訪談、半結構式訪談與結構式訪談三種類型。其中「半結構式」訪談相較於結構式訪談或開放式訪談能夠更清楚地表達出受訪者自身的主觀觀點，透過半結構式訪談的設計讓受訪者的回答具有一定程度開放性的同時，亦能回應研究所欲探究之問題，提供研究者接觸個人經驗世界的管道（Flick，1998/2007）。

本研究所採用之訪談以半結構式訪談為主，研究者預先告知受訪者研究與訪談相關資訊，與受訪者約定可行時間後，於學校或指定地點進行訪談，研究訪談開始前，事先告知研究過程中採用錄音的方式做為研究資料蒐集過程之輔助，待獲得受訪者參與研究之知情同意後，方開始進行正式訪談。

二、觀察

觀察法可應用於研究人類生活的各個層面，經由研究者進入場域中進行觀察，能夠就特定事件的發展過程、人際之間與事件之間的關係、人們和事件的組織，以及人類社會生活的脈絡等議題進行研究，透過觀察記錄加以描述研究場域中事件的演化脈絡與利害關係人於其中的互動關係（黃瑞琴，2021）。

在本研究中採用參與觀察的方式，就個案學校的學習輔導會議進行觀察，以了解不同教師角色在學生輔導系統中的互動情形。

撰寫觀察記錄作為資料蒐集之方式，通常是開放式、結構鬆散的紀錄，做為一種將事件再現（representing）的方式，透過觀察紀錄對事件進行詮釋，並加以辨別哪些事件是顯著重要且對研究是有意義的（Gibbs，2007/2010）。本研究過程中於每次會議觀察結束後，根據觀察事件內容撰寫反思性的記錄，以便後續就研究過程中的重要事件與發展歷程進行詮釋。

三、文件分析

質性研究所蒐集取得的文件，可分為組織的公開檔案與研究參與者擁有的私人檔案，公開檔案是指組織對外公布或內部自行留存的文件，透過公開檔案的蒐集，可進一步加以探究組織如何在工作中運用這些檔案，因公開檔案繁多，研究者須從中加以篩選，選擇與研究目有關或具有代表性的檔案；私人檔案則是指從研究參與者所得的資料，資料內容通常包括個人的生活、工作或學習經驗，為個人對過往經驗的感想與省思紀錄，私人檔案常作為引發訪談的參考資料，能夠引發敘說者敘述相關的經驗或感受（黃瑞琴，2021）。

本研究所蒐集之文件資料包括個案學校所公開之外部資料與內部會議記錄，以掌握個案學校學生成長輔導系統的建制與實際運作情形，並在學生與家長的同意下，取得學生晤談相關紀錄、學習成果報告書、申請入學計畫書等學生相關文件，透過文件分析進行比對，以深入了解在學生成長輔導系統的支持下，個案學校學生的自主學習歷程與學習成長脈絡。

此外，研究者已於 2022 年 9 月至 2023 年 5 月間，在指導教授的帶領下，以研究計畫團隊形式，預先進入場域進行資料蒐集與前導研究，在此期間所取得之訪談與觀察紀錄，以既有文件之形式作為本研究分析之相關資料。

第二節 研究對象

壹、選擇個案學校原因

研究者在指導教授的帶領下，在 2022 年 9 月至 2023 年 5 月期間，預先以研究團隊的形式進入場域，透過觀察與部分訪談的形式，協助研究團隊進行相關資料蒐集，研究者在對本研究之個案學校有初步了解後，對於個案學校所獨創之學生成長輔導系統有所好奇，希望能就此輔導機制之建構與實際運作之歷程深入探究，以了解其如何在創新型態的學習模式下，提供學生學習成長所需之支持與陪伴，並回應個案學校所強調之「廣闊探索、天賦自由」之教育理念，因而選擇數位實中做為本研究之個案學校。

貳、個案學校背景介紹

本研究之個案學校為臺北市立數位實驗高中（簡稱數位實中），是一所於 2022 年成立的新型態實驗教育學校，為全國第一所藉由虛實整合、混成模式進行教學之實驗教育學校，其以幫助每位學生探索自我，逐步發展面對未來生活所需具備之能力為主張。並以「廣闊探索、天賦自由」為辦學理念，期許能夠培育出具「學習力」、「影響力」與「移動力」的學生，透過數位科技與探究實作的融合，實踐個別化的深度學習，藉此激發學生之潛能並促進其自我實現（臺北市立數位實驗高中，2023）。

參、個案學校教師與學生基本資料

本研究之個案學校於 2022 年正式開始甄選教師與招生，以下就數位實中第一屆的教師與學生組成進行說明，以了解個案學校第一年的學校成員與學生基本資料。

一、教師組成

在教師的組成上，第一屆的學校成員總共包括一位校長、四位主任、六位組長與一位學輔教師，總共 12 名教師。在教師背景上，第一屆的校長為代理校長，於數位實中兼任校長職務，四位主任則是由一般體制內借調至數

位實中服務，除此之外，從教師的教學背景來看，除了其中一名教師曾在實驗教育機構服務，其餘教師則多具一般體制內學校教學背景。

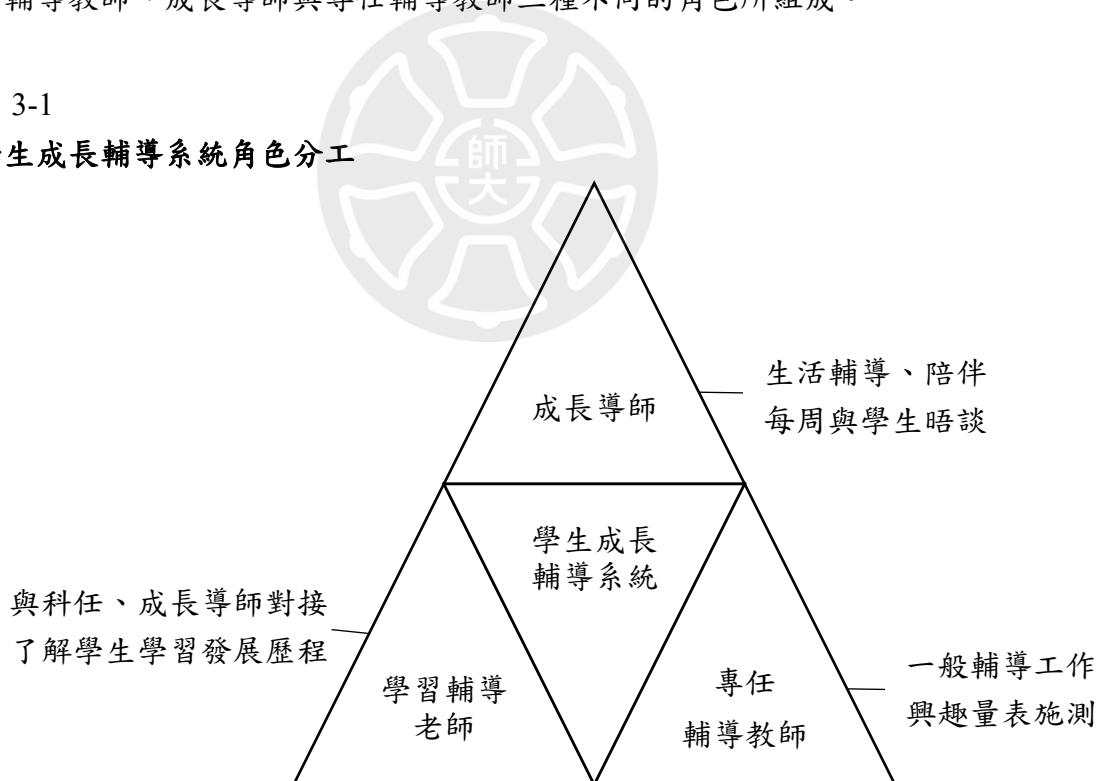
二、學生組成

在學生的組成上，數位實中第一屆招生採用特殊選才與甄選入學兩種不同的招生管道，於 111 學年度總共招募 41 位學生，其中特殊選才 23 人、甄選入學 18 人。從學生過往的學習背景來看，學生背景組成相當多元，包括 7 位自學生、2 位實驗教育機構學生與 32 位體制內國中學生。

肆、個案學校學生成長輔導系統介紹

本研究之個案學校為支持學生廣闊探索與自主學習之需求，於籌備期便規劃並建制用以支持學生自主學習之學生成長輔導系統，此輔導系統係由學習輔導教師、成長導師與專任輔導教師三種不同的角色所組成。

圖 3-1
學生成長輔導系統角色分工



註：研究者自行整理

本研究主要之研究對象包括數位實中學生成長輔導系統內之教師、學生與學生家長。研究參與者為學習輔導教師一位、專任輔導教師一位、成長導師七位、學生與學生家長（各兩位）共四位。下就個案學校之學生成長輔導系統

內的教師角色負責職務介紹如下：

一、學生成長輔導系統內之教師

個案學校之學生成長輔導系統中由學習輔導教師、成長導師與專任輔導教師所組成，三者分別負責學生學習輔導的不同面向。

（一）學習輔導教師

學習輔導教師主要負責與科任教師、成長導師進行對接，並進行學生學習近況的追蹤，透過每學期期初、期中與期末三次晤談，瞭解學生的學習發展歷程。

（二）成長導師

成長導師主要負責與學生進行生活輔導，並提供學生生活陪伴，透過每週與學生進行師生晤談，以瞭解學生的生活情形。

（三）專任輔導教師

專任輔導教師則是負責對學生進行職業興趣量表的施測，並將心理測驗的結果提供給學習輔導教師做為學習輔導之參考依據。

二、學生

在研究對象的選擇上，本研究根據學生的選課情形進行區分，以選擇較多個人需求課程、無提出個人需求課程、同時修習校內固定課程與個人需求課程者為劃分，並根據學生過往不同的學習脈絡（如：自學生、團體自學、實驗學校、體制內國中）進行研究對象的選擇，以呈現個案學校學生的不同樣態與其自主學習歷程背後的脈絡差異。

在正式進行訪談與研究前，研究者透過學校教師詢問學生參與研究之意願，以有意願參與研究之學生為主要研究對象，此外，因研究過程涉及學生個人隱私，研究者在進行研究前事先詢問學生及其監護人之同意，始將其做為研究對象進行研究。

三、家長

在確認個案學生參與研究意願後，經由學生的協助，詢問家長是否願意一

同接受研究訪談，始將其共同作為研究對象。



第三節 研究流程與資料處理

壹、研究流程

研究者依據本研究所包含之研究流程與各程序所包含之重點步驟，繪製研究流程圖如下：

圖 3-2
研究流程圖



註：研究者自行繪製

貳、資料整理與編碼

本研究將訪談與觀察所取得之資料進行編號分類，第一個代碼為資料蒐集方式，如「O」為觀察所取得之資料，「I」為經由訪談所取得之資料，「D」為文件資料；第二個字詞則為研究對象之化名與職稱，如 A1 主任、T2 老師、S1 同學、P2 家長等；第三個編號則為訪談、觀察之日期，以年、月、日依序排列，如 2023 年 05 月 01 日所取得之資料編號為 20230501。

表 3-1

研究訪談資料表

受訪者代號	身分類別	訪談時間	研究資料代碼
A1	主任	43 分鐘	I-A1 主任-231122
		36 分鐘	I-A1 主任-231211
A2	主任	50 分鐘	I-A2 主任-240124
A3	主任	59 分鐘	I-A3 主任-240125*
		80 分鐘	I-A3 主任-240125
T1	教師	100 分鐘	I-T1 老師-240319
T2	教師	43 分鐘	I-T2 老師-240321*
		84 分鐘	I-T2 老師-240321
T3	教師	98 分鐘	I-T3 老師-240328
T4	教師	44 分鐘	I-T4 老師-240409
T5	教師	72 分鐘	I-T5 老師-240409
T6	教師	58 分鐘	I-T6 老師-240419
S1	學生	81 分鐘	I-S1 同學-240426
S2	學生	78 分鐘	I-S2 同學-240514
P1	家長	116 分鐘	I-P1 家長-240517
P2	家長	51 分鐘	I-P2 家長-240518

註：研究者自行整理

表 3-2

觀察資料表

類型	內容	研究資料代碼
成長導師 會議	學生成長輔導運作討論	O-成長導師-221116
		O-成長導師-221205
		O-成長導師-221226
		O-成長導師-221205
		O-成長導師-230109
		O-成長導師-230308
		O-成長導師-220322
		O-成長導師-230419
		O-成長導師-230503
		O-成長導師-230517
		O-成長導師-230531
		O-成長導師-230614
		O-成長導師-230628

註：研究者自行整理。

表 3-3

文件資料表

文件類型	內容	研究資料代碼
學校規劃	數位實驗高中實驗教育計畫	D-實驗計畫
前導訪談	學生成長輔導系統建構歷程 學輔機制運作模式	D-前導 01
		D-前導 02
學生晤談	學生自主學習歷程與發展 學生輔導支持策略	D-學生晤談
學生成果	學生的學習成果報告	D-學習成果
學校運作	學生成長輔導系統的運作情形	D-營運說明
		D-工作模式
學習分享	學生自主學習經驗與成果分享	D-學習分享 01
		D-學習分享 02
		D-學習分享 03

註：研究者自行整理。

參、研究資料處理

因本研究所採用之研究方法以個案研究法為主，故本研究之資料處理與分析步驟，分為六個步驟。第一步驟為將訪談與觀察所獲得之錄音檔案謄寫為訪談札記與觀察札記；第二步驟將訪談逐字稿、觀察札記內容加以整理，進行分類與編碼，並根據編碼結果繪製三級編碼表，以利後續之分析；第三步驟依據編碼後之逐字稿進行判讀，確認其與研究內容之關聯性；第四步驟為依據編碼、判讀後的逐字稿繪製架構圖，以釐清不同受訪者回答內容之關聯性與其背後所隱含之脈絡關係；第五步驟統整研究問題與相關編碼段落之間的關聯性，並形成分析結果的核心主題；第六步驟根據核心主題，統整成最後之研究結論與建議。



第四節 研究信實度

研究的信實度關乎研究結果品質之良窳，研究過程中為避免研究結果受到研究者本身過往經驗與偏見的影響，在資料處理與分析時涉入個人主觀價值判斷，進而使研究結果受到研究者個人因素影響而產生偏頗，本研究採用三角檢證法以追求研究的嚴謹度與信實度，以提高本研究結果之可信賴性。

壹、三角檢證法

三角檢證法係指以多重方法來對研究結果進行交叉比對與檢證，使用不同方法、蒐集不同資料，予以相互檢視、互補、整合，以幫助研究者「尋求值得信賴的解釋」(seeking trustworthiness)，深入完整地了解現象，形成知識建構和實踐的基礎，獲得對研究現象深厚的描述(thick description)(簡春安、鄒平儀，2004)。

一、「資料蒐集方式」之三角檢證

於資料蒐集方面研究者採用多元的資料蒐集方式，包括使用觀察法進行會議觀察、透過訪談法以個人訪談的形式蒐集所需之資料，並詢問研究對象能否提供相關學校文件資料，研究者透過不同的資料蒐集方式進行交叉檢證，以驗證在研究場域中所蒐集資料之是否具有真實性與一致性。

二、「資料來源與觀點」之三角檢證

於資料來源之檢證，研究者在單一資料蒐集方式中採用不同資料來源，以提升本研究資料來源之信實度，於會議觀察中研究者將會議過程進行錄音，於此同時進行觀察札記之撰寫，以利研究者於會議觀察結束後能夠藉由會議錄音與觀察札記的交互比對，透過多方資料來源的輔助以確保研究資料具有主、客觀之觀點存在；於個人訪談方面亦採用相同的方式，透過訪談逐字稿與研究者所寫之訪談札記進行相互檢證，增加資料來源之多重性，藉此探詢資料背後之真實涵義。

三、「資料分析與詮釋」之三角檢證

本研究透過與受訪者確認研究者所詮釋之意涵是否與其所表達之原意有所出入，以避免在研究過程中受個人主觀意識與經驗之影響，誤解受訪者所表達之意旨，並透過與在同一場域進行研究之同儕協助檢視，以減少研究者在資料蒐集過程中可能遺漏或未能完全詮釋的資訊，最後根據與多位受訪者訪談的結果進行交叉比對，以了解受訪者所回答內容之異同，並將比對結果整理後加以詮釋，以提高本研究之信實度。



第五節 研究倫理

壹、尊重個人參與意願原則

為保障研究對象之權益，研究者在進行訪談前事先和研究對象說明本研究之研究主題、研究目的、研究方法等，使其對本研究有基礎之認知與了解，並詢問其做為研究對象之意願，同時告知受訪者本研究以錄音方式記錄訪談對話內容，在確認受訪者充分了解本研究之後，請受訪者簽屬訪談同意書，並明確說明研究過程中，研究對象可以隨時提出退出研究之要求，研究者會尊重其意願，中止研究之進行。

貳、尊重個人隱私及匿名原則

為保障研究對象之隱私權，本研究進行訪談與觀察過程中所蒐集之資料與錄音內容不會對外進行公開，針對研究對象之個人資料與訪談內容皆採化名方式處理，確實遵守匿名原則，以保障研究對象之權益，以符合研究倫理之規範。



第六節 研究限制

壹、研究場域之限制

本研究之研究場域以臺北市立數位實驗高中為主，就該校的學生成長輔導系統進行深入探究與分析，因具有個案特殊性，所得之研究結論在不同的背景、脈絡或學校/教育型態下，因背景條件的差異無法直接類推適用至其他學校/教育機構，但仍提供體制內外教育學校/教育機構，做為學生學習輔導系統建構與運作之參考。

貳、研究資料內容之限制

本研究之初始是由研究者與其他研究夥伴在指導教授的引介下進入場域，所以在正式進入場域前的前導研究，是以研究團隊的形式以蒐集研究所需之資料，部分研究文件是研究者與其他研究夥伴共同進入場域一同取得，因不想對研究場域造成過度干擾，所以選用協同的方式進行資料蒐集。在本研究中所使用之共同蒐集資料加註星號(*)，以說明此研究資料是由研究者與研究團隊所共同取得之研究資料。

參、研究時間之限制

因本研究之個案學校為 2022 年所新創立之實驗高中，本研究亦於 2022 年 9 月至 2023 年 5 月期間進行前導研究，是以本研究僅就數位實中第一屆（111 學年度入學）的學生與師長進行研究，所得研究發現無法類推至後續入學的學生與新進師長。



第四章 研究結果

本章共分為三節，第一節將介紹數位實中學生成長輔導系統之建構歷程，包括學生成長輔導系統的籌備、共創與發展時期，以說明學生成長輔導系統內的角色和機制設計，如何回應數位實中的學習特性與學生需求，並描繪學生成長輔導系統在後續發展中的漸進調整與演進。第二節則從學生自主學習歷程為切入點，以親一師一生三方不同的視角，深入了解在學生成長輔導系統的相互合作與支持下，學生於自主學習歷程中自我概念發展之變化。第三節則聚焦於該校學生成長輔導系統運作之實踐，就學生成長輔導系統的實踐進行分析，並以學生成長輔導系統的支持性與挑戰進行總結。

第一節 學生成長輔導系統의 建構

回溯數位實中的創校發展，最初係由籌備團隊受台北市政府教育局委託進行發想，希望能夠透過數位工具與科技的輔助，成立一所讓學生廣闊探索、天賦自由的新型態高中，融合數位科技與探究實作，幫助每一位學生發展其獨特的學習方式，並促進個人化的深度學習。相較於體制內的普通高中，數位實中為符應學生個別化需求的學習，將選課制度的規劃、課程結構重新解構，讓學習的選擇回歸至以學習者為主體，學生能夠根據自身的學習需求，進行學習與探索目標的評估、管理與規劃。

由於數位實中在課程與學習模式上有較高的彈性與自由度，學生在校訂必修、學科選修與個別需求課程中能夠根據自身需求選擇適合的課程組合形式，當每一位學生都有不同學習進程與發展目標，學生需要在學習歷程中逐漸培養出自主學習的能力，而此時長期的陪伴與適切的輔導系統，便成為支持學生成長與發展的重要助力。

回顧數位實中的發展歷程，學生成長輔導系統的形成脈絡，大致可劃分為籌備、共創與發展三個不同的時期，從籌備期的系統概念確立，到共創期透過

集體性的討論建構出系統的基礎形式，至 2022 年 9 月正式開學後，在第一學年的運作過程中，持續地不斷修正與開展，漸進地演化成現有的系統樣態，以下將就學生成長輔導系統不同時期的演進，描繪出數位實中學生成長輔導系統的建構歷程。

壹、籌備期：確立學生成長輔導系統概念

學生成長輔導系統的創立，最初的概念是由籌備團隊在其實驗教育計畫書中所提出，其中關於「學習輔導教師」的設計，在學生輔導的面向，計劃透過學習輔導教師的設置，提供學生選課與生涯發展相關諮詢，並定期追蹤學生學習發展情形。

設置學習輔導教師：除一般高中專任輔導教師外，本校為更完善照護學生身心健康、提供學習諮詢生涯輔導，故設立學習輔導教師機制。
(D-實驗計畫)

在實驗教育計畫書中對於學生輔導的規劃，是由學習輔導教師與專任輔導教師所支持，其中對於不同教師角色的工作職責，僅有抽象且簡要的概述，在為學生成長輔導系統形成基礎架構的同時，仍有待後續的持續開展，以明確地就其真正的角色定義、分工與在系統中的定位進行界定。

我們等於是說，但是創〔籌備團隊〕的想法，我們也可以說它行書文字大概就這樣，對。但是我們的困難也在於說，那他具體要做什麼？他跟校內老師的分工在哪裡？他有沒有承擔什麼樣具體積極的效果？他應該產出什麼，制定什麼，那其實這就是我們 8 月份大家合起來，集合起來了，然後開始進行的事情，對。(D-前導 01)

貳、共創期：建構學生成長輔導系統運作模式

籌備團隊對於學生輔導制度的初步規劃，為後續的學生成長輔導系統奠定了發展的基礎。由於此種學生輔導的概念係學校為了回應數位實中的學習特性首創，第一屆的師長們 8 月正式進入學校團隊後，在主任們的帶領下，根據計畫書中原本所規劃的學生輔導概念，更進一步的透過集體性的討論，共同

創造與定義出不同教師角色在系統內的定位，以及輔導系統實際運作的形式。

A3 主任在分享中提到，數位實中圍繞著學習者為中心的輔導模式，需要從「角色」、「制度」與「工具」三個不同的層面進行思考，亦即學生成長輔導系統的建構，需要思考系統中的不同教師角色，分別負責與對應何種學生的發展面向，以及在學校願景與教育理念的框架下，應該創建什麼樣的輔導制度，以回應學生的輔導需求，而在此過程中教師們之間又應該使用何種工具以共同合作，成為學生成長輔導系統建構的發展重點。

學生成長輔導系統的「角色」和「制度」規劃，採專案管理的形式，由個別老師負責在籌備團隊所提出的基礎上延伸，進一步構思不同教師角色在學校中的定位、具體的定義與相對應負責的職務和工作內容，形成最初始的「成長導師規章」。同時透過稱為「大共創」的集體討論，讓全校教師一同就這些相對新穎而抽象的教師角色，透過意見的交流，釐清老師們對於不同教師角色的想像，逐漸的構思出學生成長輔導制度中不同的教師角色與工作內容。

一、學生成長輔導系統內的教師角色

學生成長輔導系統內的教師角色，由成長導師、學習輔導教師與專任輔導教師所組成，從生活、學習與輔導三種不同的面向，提供學生成長與學習輔導所需之支持，被稱為是數位實中的「輔導金三角」，為學校所獨創的學生輔導制度。

（一）成長導師：學生成長的陪伴者

相較於一般學校的班級導師，由一位導師負責整個班級學生的學生，數位實中將「導班」的概念轉換為「導生」，由一位成長導師指導二至六名學生，透過導師與導生人數比例的降低，提供學生最適切的生活與學習陪伴，其中「成長」的意涵指的是在導師的輔助下，在高中三年亦步亦趨的看著學生的成長路徑，在學習歷程中提供學生需要的支持。成長導師為孩子學習與成長的關鍵角色，每位學生都有自己專屬的成長導師，負責學生的生活陪伴與管理任務，為學生統籌與引介所需的學習資源。同時肩負與家長保持聯繫的任務，適

時地根據學生在校內的學習情形與家長進行晤談與聯繫，以確保學生、家長之間對於孩子學習的共識。

表 4-1

成長導師之角色功能

成長導師角色功能	對應學校特性與學生需求
學習陪伴	學校個別化的自主學習模式，每個學生都有不同的課程安排，加上虛實整合的學習場域，需要有長期陪伴的角色，即時確認學生的學習狀態與進程。
親師溝通	學生的日常生活與家庭關係，需要由導師透過晤談觀察學生的樣態，同時作為學校、學生和家長之間的溝通橋樑，深入了解影響學生學習的可能因素，與家長保持聯繫與合作，就學生學習發展與變化提供支持。
資源統籌	針對學生不同的潛能發展需求，需由導師在其學習歷程中，了解其學習需求的變化，協助學生進行資源的轉介與媒合，幫助學生進行學習資源的統籌。

註：由研究者自行整理。(I-T2 老師-240321)

(二) 學習輔導教師：學習規劃的協助者

學習輔導教師是學校為了應對其特殊的學習模式所獨創的教師角色，由於學校的課程彈性，每個學生都有專屬的學習課表、選課規劃，在一生一課表、周周一課表的安排下，加上實體、線上混成的學習模式，以及學習場域的擴大，需要由特定的教師來關心學生的選課規劃、學習近況追蹤與生涯探索面向，同時做為成長導師、科任教師之間的對接角色，負責統整學生的學習狀況回饋給相應的老師，以共同合作提供學生學習發展上的支持。

為什麼我們需要這個角色，是因為我們的孩子其實不是天天來，然後我們跟老師接觸的狀況可能也不是完全，所以我們的學習輔導教師就要負責跟不同的任課老師做聯繫，確認孩子的學習狀況，然後他還要定期的去追蹤他們的學習狀況。(D-營運說明)

學習輔導教師與成長導師最大的區別性在於對於全體學生學習情形的整體理解，與成長導師不同，學習輔導教師由一人所擔任，負責全年級學生的學習輔導工作，因此相較於成長導師對於個別學生的縱向深入了解，學習輔導教師能夠從橫向的角度，廣泛地觀察全體學生共通性或個別性的學習需求與困難，依此規劃相應的學習輔導機制。

表 4-2

學習輔導教師之角色功能

學習輔導教師角色功能	對應學校特性與學生需求
學習規劃	學校的選課制度將課程區分為必、選修與個別需求課程，讓每個學生能夠根據自身的需求進行課程的選擇，在每個學生都有不同的學習規劃的情形下，需要有特定的教師協助學生的學習規劃，確認符合學校的修業規定，同時根據學生未來的發展目標，給予學生學習規劃上的建議。
進度追蹤	學習輔導教師與科任教師、成長導師分別形成對接關係，當科任教師反應學生的學習狀況時，由學習輔導教師和學生與其負責的成長導師進行溝通，關注學生的學習進度與學習情形。
生涯探索	對於學生的生涯探索與發展需求，由學習輔導教師透過晤談觀察，了解學生的生涯發展目標與變動情形，結合學生的學習規劃與安排，在其探索歷程中，提供綜觀性的生涯發展建議。

學習輔導教師角色功能	對應學校特性與學生需求
樣態統整	學校強調每一個學習者發展的獨特性，為了回應每一個學生的不同樣態，需要藉由學習輔導教師扮演著全觀的角色，統整性地了解學生們的學習需求與發展，並根據不同學習樣態與進程，給予相應的學習輔導支持。

註：由研究者自行整理。(D-前導 02、O-成長導師-221116)

(三) 專任輔導教師：輔導專業的支持者

專任輔導教師主要提供輔導專業面向的支持，同時負責輔導行政與輔導諮商工作，協助學校辦理心理與各項測驗之施測，在成長導師與學習輔導教師之外，做為輔導專業資源的支持者，由成長導師轉介或專輔老師自身觀察學生的個別性需求，提供學生與教師相應的輔導的資源，根據學生的個別性制定個別的學生輔導計畫。

表 4-3

專任輔導教師之角色功能

專任輔導教師角色功能	對應學校特性與學生需求
測驗施測	協助學校辦理各項心理與教育測驗，如：興趣量表知施測，應用測驗之結果，提供學生發展之參考。
專業輔導	提供輔導專業知能，協助學生與教師二、三級之輔導需求，處理學生適應、行為與情緒性問題，提供學生個別性的輔導策略。

註：由研究者自行整理。(D-前導 02)

二、學生成長輔導制度的運作模式

在學生成長輔導系統的教師角色確立後，校內對於不同教師的角色功能想像已有初步的共識，接下來所需要思考的是如何讓不同的角色在系統運作

的過程中能夠各自在功能上發揮作用，同時有效地交流與合作，提供學生有品質的陪伴與支持。

我們先談到我們的基本的一個工作的一個想像跟工作的範圍。那之後我們才去思考說那我們怎麼讓這個工作，我這邊用這個乘號就是說其實都是需要合作，但是怎麼樣的合作才會有效？我不想稱它效率，我們不想求快，我們希望它求好。也就是說希望那個陪伴是有品質的。(D-營運說明)

在學生成長輔導系統的制度規劃上，不同的教師角色分別有著不同的工作任務：

(一) 成長導師制度

在成長導師的工作規劃上，以數位實中第一屆的情形而言，除學習輔導教師與專任輔導老師外，每位教師皆須同時擔任成長導師之職務，由一位成長導師搭配四位導生，若成長導師同時兼任主任職務，則由一位成長導師搭配二位導生。成長導師是支持學生實踐其個別化的學習的重要支持者，因此在共創期便規劃導師與導生每週進行「成長導師晤談」，由成長導師關懷學生的學習與生活近況，在晤談結束後由導師每月撰寫成長導師晤談紀錄，以記錄學生的成長與發展歷程，同時做為構思輔導支持策略的重要參考依據。

(二) 學習輔導制度

至於學習輔導教師的工作規劃，是由一名學輔老師負責全年級的學生的學習輔導，因此在學輔教師的工作安排上，會由學輔老師分別在「期初」、「期中」與「期末」三個時間段，與學生進行「學習輔導晤談」，學輔晤談主要關注的面向包括學生的選課安排、學習近況、生涯發展規劃，與引導學生進行學習歷程的回顧，同時需要撰寫學輔晤談紀錄，以記錄學生的學習目標與生涯發展變動歷程，以提供學生需要的學習輔導策略與資源。

（三）專業輔導制度

專任輔導老師的工作規劃，在學生輔導方面主要聚焦於測驗與量表的施測、輔導專業資源的提供、學生個別樣態的觀察。由專輔老師進行測驗量表的施測，提供給教師做為晤談與輔導支持的參考依據。此外，專輔老師根據其輔導專業知能，在與學生的互動中觀察學生的個別化樣態，當學生遇到學習、行為與情緒等問題需要專業輔導支持時，適時地提供二、三級輔導與相關專業資源的引介。

（四）成長導師會議

為使學生成長輔導制度能夠良好運作，A3 主任提到在共創期便確立「成長導師會議」的規劃，在系統內建置了教師的橫向交流與溝通的平台，讓學生成長輔導系統內的不同的教師角色能夠共同合作。透過成長導師會議的設置，規範出全體教師共同性的會議時間，讓學習輔導教師、成長導師、專任輔導老師三者能夠在系統運作的過程中能有互通資訊與合作的機會，並提供成長導師輔導所需之增能活動。

那剩下兩週我們就會設定是成長導師會議，對，那成長導師會議我那時候是有說，如果沒有特，因為它也會是會挑出這個時間原因，很簡單，它也會是共同時間，就是大家那個時間比較沒有事情的狀況。那我會希望成長導師會議當然一定有例行性的個案討論，或者是橫向連繫，或者說行政端希望成長導師能夠協助的部分。那另外我會希望，有機會接下來導師的增能要大家久了，覺得自己需要哪些能力，那這個部分我們也可以在成長導師會議裡面，開始加進來。

（D-前導 01）

而具體的成長導師會議運作形式與討論議程，在確認系統內不同教師角色的角色功能與職務分工後，轉由曾有實驗教育教學經驗的 T1 老師負責構思。T1 老師指出在會議形式方面，設計時部份地參考了其他實驗教育機構既有的導師會議規劃，後因應數位實中學生個別性、差異化的學生樣態，再更細緻的根據數位實中的學生的輔導需求進行調整。

為更深入的提供學生個別化的支持，共創期所設計的成長導師會議，確立每兩週舉行一次會議，由個別教師在共同的會議記錄平台中提出希望能夠與其他教師討論的議程，讓不同的教師角色教師能夠從各自的角度提出對於學生各個面向的觀察，計畫透過例行性個案討論，在系統內的教師橫向聯繫下，讓輔導學生不再是個別教師的單獨任務，提供系統內教師相互支持的空間。

成長導師彼此也是一個支持系統這樣……所以說會希望透過成長導師會議給老師增能。那個增能比較不像是說，我們一定要去找外部的老師進來教我們什麼，而是彼此互相討論出來，針對這個學生，我們可以怎麼樣子協助他，針對老師個別的現在在晤談過程中遇到的狀況，我們可以怎麼樣子互相想到一些方法來解決。所以說這是成長導師會議一開始想的東西。(I-T1 老師-240319)

成長導師會議的設置，對於數位實中第一年的運作而言至關重要，由於學校的許多的課程、規範與制度需要從無到有一步步地建構，而制度的創新往往需要透過大量的討論，以形成組織對於學生輔導支持的集體智慧。促使不同教學背景、任教科目、行政職務與教育理念的教師，能夠透過此種集體討論的會議時間，讓教師們能夠從個別教師的分享、交流中，激發對於學生不同層次的理解與洞見（林明地、梁金都，2016），透過經驗的分享與積累，形成系統對於學生輔導支持的共識，解決可能遇見的學生問題。

三、數位工具應用與學生輔導平台建置

數位實中彈性的學習模式，讓一生一課表能夠實踐的同時，在每一個學生都有不同課程規劃與學習安排的情形下，需要有適切的工具將與學生輔導有關的不同教師角色串聯起來，以形成能夠共同合作的學生成長輔導「系統」，因此學校在共創期統合了系統內教師們資訊共享的需求，應用數位工具研發了專屬的學生輔導平台，以共享資料學生學習的資料庫為設計，用以紀錄學生學習與成長歷程，達成學生學習資料的共享。透過數位工具的聯結，讓系統內的不同教師在輔導與支持學生的方向上，能夠即時地掌握學生的近況，紀錄學

生成長發展歷程的同時，減少教師之間輔導工作的重疊機會，進而共同支持學生的學習與發展。

因為數位能協作，因為數位能整合，因為數位能同步而即時，當我們需要對這個學生進行晤談的時候，我沒有辦法讓不同人獲取到的資料能夠即時而同步的都拿到，你就不會重複的在做同樣的事情，然後接著可以共創，然後可以共享。(D-營運說明)

在學生輔導平台中包含了，學生學習資料的個別的頁面，其中分別設計了「學輔與成長導師共編區」、「學習輔導教師晤談紀錄區」與「成長導師晤談紀錄區」，並根據不同的關懷面向而有不同的版面設置：

(一) 學輔與成長導師共編區

學習輔導教師與成長導師的共編區塊，由 T3 老師根據教師們共同關注的面向而設，包括「生涯規劃」、「近況更新」、「資源協助區」與「課程許願池」不同的區塊 (D-學生晤談)，當中記錄了學生生涯規劃的變化，讓成長導師和學習輔導老師能夠透過共同的編輯區域，交流學生的學習近況，了解學生目前所需的專長興趣資源與課程需求，以形成學輔教師和成長導師共同的合作空間。

就是共編，就希望有一個地方是我們都看得到，公開透明的就看得那些資訊，然後可以去相互 update 就是彼此的那個近況，比如說學生跟你講說，哎，我最近的學習生涯規劃是什麼這樣，但是你可能很忙，不知道，就是找不到我不知道怎麼跟我講這樣啊，可是你放在上面的話，我就會知道，那我或許下次就不會一直往另外一個方向走，對啊，就比如說我想當國畫大師這樣子，對，那我就知道喔你想當國畫大師，那我就可以再往這個地方去談這樣子，我們就不會有那個，重複問問題的時候這樣子的。(D-前導 02)

(二) 成長導師晤談紀錄區

在成長導師晤談紀錄的版面設計中，則圍繞著影響學生學習的重要因素，主要分為「學習」、「家庭」與「環境」三個不同的板塊，分別對應的是學生目

前學習狀況與對未來的學習想像、學生與家庭結構之間的關係與學生和外在環境、同儕間的關係等，提供成長導師做為與學生晤談的討論框架。由成長導師每個月與學生晤談結束後填寫，晤談紀錄的功能主要在幫助成長教師記錄學生過去的發展脈絡，與學生共同釐清目前的狀態與面對的挑戰，同時根據學生的個別需求構思適合的輔導與支持方式。

因為當初在設計的想法是說，其實不希望說做晤談紀錄是對老師來說是額外的負擔。所以說想法就會是，那一個月讓老師整理一次這個晤談紀錄，整理的當下其實就會是試著把客觀事實，跟我的主觀想法分開來。客觀事實就會是我跟學生晤談了哪一些東西，就是觀察到哪一些面向，然後我想想看。然後主觀的想法就是我接下來打算怎麼做，或者是我對這件事情有什麼判斷，讓這一個晤談紀錄變成一個行動的往下繼續行動的……怎麼說？起點這樣。(I-T1 老師-240319)

(三) 學輔教師晤談紀錄

在學習輔導教師晤談紀錄的版面設計中，根據學輔老師與學生晤談的主題而有不同的設計。學期初的選課晤談，由學生填寫「學期規劃表」以記錄學生的選課情形、修課時間、校外學習資源等資訊，以助學輔教師與學生進行學習規劃之晤談。

再來就是在我們學期的期初的話，我們就進行一個學期規劃表…所以這個學期規劃表會幫助我了解說，他今天會有怎樣的課程，以及他如果有自主學習或是個需課的時候晚上或是訓練課程的時候，我可以知道他大概是怎麼樣規劃他的時間的。(D-營運說明)

期中則聚焦於學生的「學習近況」追蹤，同時了解學生對自我的認識和重視的價值觀，與學生進行探索與發展性的晤談，以陪伴學生調整自我學習之規劃。

我第二次主要會談就是他的學習狀況，然後還有他的興趣量表，然後還有他的牌卡這樣子……我們期中會有那個期中預警跟表現良好，那如果他預警的程度真的是太多了，那我或許就會額外就協助他說，

就是去見、去做一個時間管理的一個晤談，就是說他在那個時間管理上，他是怎麼樣去做運用的。(D-前導 02)

期末則以「學習回顧檔案」的設計，幫助學輔教師能夠在晤談的過程中陪伴學生統整與回顧本學期的學習歷程。

期末的時候帶他們做一點點，就比如說你這學期修了十堂課，那可不可以幫我找出兩三堂你覺得很有興趣的這樣子，然後我們一起做一個學習情況的回顧，就是說談你這學期你學到了什麼啊？然後你覺得你在中間又有什麼樣的獲得啊？然後什麼，然後希望他可以整理成一個文檔這樣子。(D-前導 02)

四、學生成長輔導系統運作循環迴圈

回顧學生成長輔導系統的基礎機制設計，由成長導師、學習輔導教師和專任輔導老師分別在學生學習的歷程中提供不同面向的輔導支持。若以一個學期為一個完整的學生輔導循環迴圈，由學生輔導的時間規劃可見，學生成長輔導系統分別以每個學期的「期初」、「期中」與「期末」三個時間段，與學生進行學習發展情形的追蹤與輔導支持策略的調整。

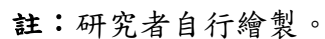
在期初由成長導師、學習輔導教師分別從選課和生涯規劃面與學生進行學習規劃的確認，在教師間的合作下，形成對學生輔導支持策略的起始點，在學期進行中以每個月兩次的成長導師會議，讓成長導師、學習輔導教師和專任輔導教師之間，能夠就與學生的互動和觀察進行分享，以形成不同的輔導支持策略，並在後續的學期時間段中，由成長導師每個月定期與導生進行晤談，關心學生的學習發展情形；於學期中則由學習輔導教師、成長導師固定進行學習進度關懷與追蹤，以不同的面向共同提供支持學生的輔導策略，以利學生能夠在後續的學習中，根據教師們的回饋調整自我的學習；最後在期末則就該學期的學習收穫進行綜整性的回顧，以幫助學生能夠當學期的學習進行反思，並形成對下一學期自我學習的調整方案。

在學生成長輔導系統周而復始的輔導循環下，透過定期輔導晤談的機制

設計，讓系統內的教師和學生之間能夠分別以生活、生涯與學習的不同面向，就自我的學習歷程進行討論與反思，並追蹤學生的發展情形，形成固定的學生成長輔導循環迴圈（圖 4-1），並透過晤談紀錄的例行撰寫，在系統內留下學生成長輔導支持的發展歷程性紀錄，形成學生成長輔導系統運作支持的持續推進力量。



學生成長輔導系統運作循環迴圈



學生成長輔導系統建構的共創時期，學校團隊在籌備期的初始概念上，在制度創新的過程中透過大量的團隊討論，以學校願景與教育理念為起點，在構思的過程中創設不同的角色功能、制度與工具，以回應學校的學習特性與學生個別化的學習需求。在建立一個創新的學生輔導系統的過程中，每一個步驟都需要不斷地回扣設計的動機與目的，反覆思索其是否符合學校的教育願景與目標，進而在集體共創的歷程中自由地開展出數位實中獨特的學生成長輔導系統（圖 4-2）。

圖 4-2

學生成長輔導支持系統



註：數位實中提供。(D-工作模式)

從籌備期到共創期，在第一屆師長們的共同建構下，學生成長輔導系統的教師角色、制度規範、合作工具分別有了初始的建置，成為後續支持學生成長輔導系統運作的基礎。

參、發展期：學生成長輔導系統的發展

學生成長輔導系統在經歷籌備與共創期的建構後，雖已形成初步的基礎的規範與制度，隨著第一學期開學正式投入運用以後，系統在實踐歷程中逐漸

地產生變化與開展，相應學生的學習而產生了更細緻的輔導支持，以下將從開學後各方學生成長輔導制度的變化進行描述，以說明學生成長輔導系統進入建構發展期後的開展與演化。

一、成長導師

（一）資源共享與引介

成長導師與學習輔導教師的合作，在系統運作的過程中主要在於符應學生學習需求的資源共享與引介，由學習輔導教師透過晤談全面性的掌握所有學生的學習需求後，再居中回饋給成長導師，老師們之間會則根據不同的學生學習需求進行協調，協助引介學生需要的資訊與資源。

資源的共享的部分，比較還是透過學輔老師去達成，因為學輔老師才看得見所有的晤談紀錄這樣子，所以說基本上是透過學輔老師，他會發現說有哪一些學生，他們其實原來現在都有學西班牙文的需求，那他們就可以幫彼此做個牽線這樣子，或者是跟我們私下提到這件事情，請我們幫忙牽個線這樣子。(I-T1 老師-240319)

（二）教師間情緒支持

在第一年的學校運作中，時常需要面對許多未知的挑戰，新的學習模式為學生帶來學習彈性與自由的同時，也產生了許多問題，包括學生的學習進度落後、家長與孩子互動的衝突等，T2 老師提及在成長導師之間，透過相互交流各自對於學生的觀察與家長的互動情形，能夠形成導師之間相互支持的力量。

我其實是相信當成長導師們在一起討論對於學生的某些觀察的時候，他會有一些力量，跟有一些觀察跟那些，不管是情緒支持也好，或是針對這個個案的某一些的，就是個案研討那種感覺，然後你去提出來大家彼此的觀察、見解，我的觀察、我的詮釋是什麼？我相信那個會有力量。(I-T2 老師-240321)

T1 老師也提出同樣的看法，當老師們感受到在輔導學生的過程中有些困難與挫折的時候，能夠在成長導師的交流間感受到情緒性的支持。

以日常來說的話，我會覺得我們實際上有做到的東西是，成長導師跟成長導師之間是一些經驗的分享這樣子。或者是一些那個叫什麼？情感的支持這樣子。(I-T1 老師-240319)

(三) 導生晤談轉變

在成長導師的制度上，原本規劃由成長導師每週與導生進行晤談，然而在第一年的實行過程中，老師們發現根據不同的導師和導生之間的相處樣態，應該有相應的調整，因而在晤談的形式上產生了不同的轉變。

1. 晤談形式的轉變

T2 老師指出原本採以個別晤談的形式，後在與學生互動的過程中發現若採以團體晤談的形式，更能夠在學生與他人的互動中，透過觀察以了解學生的不同面向，因而在晤談形式上進行調整，改為個別晤談與團體晤談並行的方式，由個別導師根據其所認為適合導生的形式進行調整。

……就是說我覺得那個動力不一樣，這確實是動力不一樣。就是說他先跟我談，跟他今天兩個同學可能是好朋友，可能不是好朋友，但是都是我的導生，他談，他平時有一些好奇怎麼樣，他跟他談一個東西，那你覺得怎麼樣，其實促進某一個對話，或是沒有也沒關係，就是你聽聽看別人什麼東西，想一想，我覺得那個就是一個有趣的，就是我透過這個歷程當中去觀察彼此的某些反應。(I-T2 老師-240321)

2. 晤談頻率的調整

至於成長導師與導生的晤談頻率，原本規劃為導師與導生每週進行晤談，但 A1 主任也指出，在第一年與學生互動的過程中發現，每週一次的正式晤談對於學生與導師而言皆是不小的負擔。T4 老師也有相同的看法，當每週晤談無法有效執行時，則由導師就對學生情形的了解，根據學生的個別情形進行晤談頻率上的調整，自行調整晤談頻率的增減，以維持導師對學生的輔導量能。

會，會根據孩子不同的頻率，還有孩子不同的風格和導師不同的風格去做一些調整。所以剛才講，有一些老師會可能在走廊上或者是什麼

時候，就跟他聊兩句確認一下。因為這個晤談很重要的一件事情是確認他現在學習 tempo 跟生活狀態，那如果我們可以達到這個目標，那個形式就不見得一定要怎麼樣。(I-A1 主任-231122)

我後來就會跟我的導生有一些調整，原本是我覺得應該要按照規定，就是我每個禮拜都一節課，我就是要去上這一節課這樣子。但是它無法成為成效的時候，我就會跟小孩子做不同個別化的調整這樣子。(I-T4 老師-240409)

(四) 同儕支持性：學伴制度

在第一學期時，由於學校採以虛實混成進行教學的特性，學生與他人之間較少有實體交流的機會，教師們觀察到學生們缺乏互動的現象後，認為應該設法增加學生之間能夠共同合作與學習的機會，因而創建了「學伴制度」，讓學生們在學習的過程中在同儕的陪伴下一同學習，以維持學生的學習動機，同時形成同儕間相互支持的力量。

學伴制度當初是因為我們第一學期的時候，發現說學生彼此很不熟，甚至到學期末的時候還有學生叫不出另外一個學生的名字這樣子的狀態。所以就會覺得說，如果我們想要個別化的教育，可是完全個別化的教育，是不是某種程度上它會有一點太讓學生變成是很個人主義，沒有社群的經驗這樣子。所以說就會覺得說，另外的話也是回歸到我們自己的學習經驗，是當有好的學習夥伴一起去努力的時候，某種程度上是能夠增加大家學習的動力這樣子。(I-T1 老師-240319)

(五) 親師信任關係的建立：親師晤談

對於成長導師而言，在其負責的職責任務當中，其中一個重要的部份為成為學校與學生家庭間的橋梁。在第一年與家長的互動過程中，老師們發現家長對於孩子進入一所創新的實驗學校會有不同的擔憂和焦慮。A1 主任指出家長是學生輔導不可或缺的一環，需要根據學生的學習情形適時地和家長進行溝通，讓導師能夠了解學生在家庭中的行為表現，同時讓家長知道孩子的學習發展情形，在成長導師和家長間的關係建立後，才能更好地從親、師、生關係的互動中，共同合作支持學生在成長歷程中的發展。

就是要約來談，對，就是真的是要花時間去做一些討論溝通。這個時間真的是沒有辦法省掉的。這也是為什麼個別化的學習，或者是成長導師，或者是學輔老師的機制，在這個學校那麼重要的原因，因為我們的規劃永遠是不完美的，一定會有很大很多的問題，而這中間所有的問題，你必須要用人的方式去陪伴跟調整，然後個別的去協助他們……（I-A1 主任-231211）

二、學習輔導教師

（一）學生專長興趣分類：小學群

同樣地在第一年觀察學生的學習情形時，學習輔導教師身為能夠全面地了解學生學習情形的角色，發現學生們之間缺乏互動性，學輔老師在經過晤談後，綜整地了解學生不同的學習需求，並將學生根據不同的專長興趣進行分類，再扣合相對應的學群（如音樂、體育、數理、文學等），透過小學群的分類幫助有共同興趣的學生能夠找到一同合作的夥伴。

然後但是我會希望他們是有共鳴的，比如說他們是夥伴的，就比如說我今天，我今天很喜歡做甜點欸，那我可以告訴你說，哎誰誰誰也很喜歡做甜點哦這樣子，那就是你就是盡力幫他們建立友誼的橋樑，因為這個學校它本來就，學生與學生之間的互動就沒有那麼高嘛，因為他們就是有一半是線上這樣子，但如果或許我可以 pass 這個訊息的時候，他可以去找到他的夥伴，我有點是以這個方向去做的，所以才會有這種小學群制。（D-前導 02）

（二）期初：選課規劃輔導（學期規劃表）

學習輔導教師的工作之一便是確認學生的學習規劃與安排，因此學輔在每學期初會與學生進行期初選課晤談，運用「學期規劃表」與學生一同檢視當學期的修課規劃，重點在於幫助學生思考學習目標與選課安排的關聯性，以及協助學生確認選課是否符合學校修業學分規定。

我可以先很快的看到說，他這學期要修哪幾個學分，他要修哪一些課？我們就可以針對這個課去跟他聊說，請問一下，他跟你的目標是對準

的嗎？然後會發現他有些課其實是自由探索課，譬如說老師感覺有趣，我去修這樣，我這時候就跟他講之前規劃的部分是真的可以的嗎？這樣子。(I-T3 老師-240328)

(三) 期中：學習情形追蹤

學習輔導教師的職責為負責追蹤學生的學習情形，為了能夠更好地就學生學習情形提供輔導與支持，學習輔導教師在第一年透過觀察不同學生的學習情形後，分別透過期中成果報告書的設計和期中預警系統的建置，以追蹤不同學生的學習情形。

1. 期中成果報告書

在第一個學期正式開學後，有老師反應學生們在線上上課時的狀態不佳，部份學生亦有學習進度落後的情形，學輔老師在科任老師的反應和對學生的觀察下，設計了「期中成果報告書」。其中包括學生的修課資訊、科任教師對於學生學習表現的質性回饋，以及學習輔導老師和成長導師對孩子學習情形的觀察，以幫助學生了解目前的學習狀態，同時提供給成長導師與家長進行晤談時進行參照，讓家長能夠了解孩子在校的學習情況。

我印象中是高一上，那時候在 9 月到 10 月之間發現，大家都漸漸不上線。就怎麼奇怪，人都一直關鏡頭什麼的，就想說作業缺交的很多，因為那時候外聘老師比較多，校內老師比較少，外聘老師就是一陣抱怨，覺得老師發生什麼事了這樣子。後來就想說，好像讓他很視覺化的看到說，他現在真的快被當了，因為什麼原因這樣子。(I-T3 老師-240328)

2. 期中預警系統

經過第一學期學輔老師對學生學習情形的觀察，發現部份學生的學習落後情形需要更為密切的輔導，因此在第二學期建置了期中預警的系統，要求期中收到三個科目以上預警的學生，在期中成果報告書發下後的一週內實體到校進行學習，啟動學習輔導機制，學生則需要每日到校，並告訴學習輔導老師當日的學習規劃，在老師的監督下檢視學習計畫的執行與完成進度。學輔老師

提到建置期中預警系統目的在於幫助學生能夠更有效地自主管理自己的學習，透過預警系統的建置來減緩學輔老師的工作負荷，以將輔導量能集中在需要特別關注的學生身上。

我覺得學輔機制這件事情只是在邀請他，我看到了你已經被預警了三科以上了。那在這個三科以上後，我們可不可以做哪一些努力？或是我們可不可以觀察哪一些面向，讓你可以更好的去對接？(I-T3 老師-240328)

……我們就會把量能放在後面的那些小孩，就是那些被預警的小孩基本上就是那幾個，我們後來就會討論說，真的要被拉起來的也就那幾個，所以是不是要好好的拉他們？所以就變成量能放在後面這樣子。(I-T3 老師-240328)

(四) 期中：生涯探索輔導

學輔老師表示表示在與學生的期中晤談，除了透過期中成果報告書追蹤學生的學習近況外，為了增進對於學生的觀察與深入對話，在生涯探索輔導方面，分別運用了「人生設計卡」、「內在進化牌卡」兩套不同的卡牌工具進行輔助，以了解學生對於自我的認識與在意的價值觀，藉此一同陪伴學生思考生涯發展與探索取向的定位。

期中的時候我讓他們做一個卡牌，就是去選，然後那時候我知道卡牌是一個很好對話的方式，所以我那時候去買一副卡牌，然後他是就是用圖像有點像說書人的方式，然後去講，就是你覺得你心目中的你是怎樣……然後去看他，他想要成為的樣子跟他自己原本的樣子是不是有一致性？這就是我那時候在觀察的點這樣子。所以每一次的期中其實都是在做，有點像探索這個事情這樣。(I-T3 老師-240328)

(五) 期末：學習回顧省思（學期回顧檔案）

為了幫助學生能夠在經過一學期的學習後回顧與盤整當學期的學習，在第一學期時老師們共同設計了「學期回顧檔案」，讓學生能夠回顧當學期的學習過程與收穫並進行反思，在期末由學輔老師陪伴學生在晤談的過程中填寫

學習回顧檔案，幫助學生進行學習回顧與省思，同時記錄學生當學期的學習成果。

對我來講的話，我在意的點就會是，他這學期他覺得他學了什麼？然後他覺得他印象深刻的活動或是教學內容，有的是喜歡老師的教學方式。最後是他跟他自己的關聯在哪裡，他要怎麼應用？就我的架構就是這樣，然後他們也知道，他們知道我的提問是什麼，所以他們就會一直往下寫這樣子。(I-T3 老師-240328)

三、專任輔導老師

(一) 個別輔導學習計畫

在學生成長輔導系統運作的第一年中，在專任輔導老師提供學生的支持上，主要由專輔老師從其輔導專業為出發，根據對學生個別性的觀察，篩選出需要另外提供專業輔導支持介入的學生，就學生的個別需求訂定相應的個別輔導學習計畫，以提供學生專業性的輔導支持。

……所以我剛剛說我跟 OO 在做的事情，我覺得我們就有一點在量身打造。因為我們幾乎我們兩個討論就是做一個下午，然後我們一個一個，我們不敢說我們今天在做計畫，可是我們就是一個一個案子這樣看。一個案子、一個案子這樣看，然後把我們所知道的全部討論出來這樣。我們會依照，我們也在做每一個人的個別輔導學習計畫……
(I-A3 主任-240125)

(二) 辦理成長導師增能工作坊

在成長導師們在和學生晤談的過程中，主任們發現老師們對於輔導知能有較高的需求，因此在觀察教師們對於輔導與晤談技巧的專業需求後，由專輔導師進行規劃，為成長導師辦理「焦點解決研習工作坊」，協助成長導師就其輔導與晤談技巧進行增能。

其實我們很快地就發現，就是成長導師沒有辦法完全輔導學生，所以那時候在有幾次的會議時間，輔導老師，就輔諮組就辦了很多輔導知能的研習，例如什麼短期焦點什麼治療這個，就是告訴我們可不可以

怎麼樣用在孩子身上，或者是怎麼樣去應對這樣子一個輔導策略，我覺得這件事情是輔諮組很快就觀察到成長導師的需求。然後這也是，應該也是在成長老師會議的時候看到，然後才有這樣子的一個輔導知能的研習。(I-T4 老師-240409)

肆、小結

數位實中所建置用以支持學生自主學習的學生成長輔導系統，其在於支持學生學習的輔導機制上，與國、內其他體制外教育所提供的輔導機制有些共同處，體制外教育中「導師」是陪伴孩子能夠實踐個別化學習的重要角色，如數位實中的成長導師的制度，與無界塾（2023）的 *Mentor-Mentee* 制度相似，皆是透過固定的導師（mentor）長期、穩定的陪伴學生成長，從學生的需求為出發，透過晤談與紀錄撰寫的形式，紀錄學生的成長經歷與發展脈絡，並與家長建立良好的互動關係。而在教師與學生的固定晤談規劃上，則與赤皮仔自學團（李文旗、鄭婉琪，2017）的「導師課時間」相似，採團體晤談或個別晤談的形式，根據不同的目的而採用不同的晤談形式，以更好地觀察學生不同的面向與樣態。

而數位實中因應其創新的學習型態所設置的不同專責教師，和其他的國外體制外教育學校所採用的輔導支持制度亦有相同之處，如在學習輔導教師的規劃上，與史丹佛線上高中的「學業諮詢師」有些類似，在於輔導學生進行課程的安排與選擇與生涯發展目標的確認上，為支持學生在彈性化學習模式上重要的支持者。學生成長輔導系統內的成長導師、學習輔導教師和專任輔導教師所形成的輔導團隊形式，則相似於日本 N 高校（2023）的導師團隊制度，由個別的專責教師負責學生的學業進度追蹤、生活管理與生涯發展等面向，透過不同教師的共同合作，提供學生全方位的輔導支持。

回顧本節學生成長輔導系統的建構歷程，其中角色功能、關懷面向、合作模式、工具應用、相關關係人的連結，為數位實中在建構學生成長輔導系統歷程的重點。不論是系統內教師角色的確立、合作模式的形成、平台工具的研發，

或是系統在實際運作後的演化，讓不同的關係人產生連結與相互合作，皆圍繞著學生學習與發展歷程中所需要的支持而產生不同的行動。

透過學生長輔導系統建構歷程可見，在創新制度與系統的建構中，需要歷經大量的來回討論與反覆確認，在學校願景與教育理念的框架下，反覆思索不同支持機制的目標與合適性，並在實踐歷程中持續迴旋與修正系統運作的模式，以回應不同時刻學生的輔導需求。



第二節 學生自主學習成長與自我概念發展

數位實中的學校願景「廣闊探索、天賦自由」當中，強調透過學生自主學習能力的培養，將學習的主動權歸還至學習者本身，由學生根據自身的學習與潛能發展需求，規劃與調整自我的學習。因此「自主學習」可以說是實踐數位實中學校願景的關鍵要素，本節將透過兩個不同的學生個案的介紹，描繪學生在數位實中的自主學習歷程，並了解其發展過程中學生成長輔導系統給予的支持，以及親、師、生三者之間在系統間的互動關係，以了解系統對於學生學習與潛能發展產生的影響，與學生在自主學習歷程後對於自我概念的發展。

壹、學生個案介紹

為了解不同學生在數位實中學習時所發展出的自主學習樣態，研究者在學校主任的推薦與自身於田野的觀察評估下，邀請了兩位個案學生：S1 同學和 S2 同學參與本研究，其中 S1 同學過往為接受體制外教育的學生，S2 同學則是就讀體制內一般國中的學生，透過兩位過往曾在體制內、外學習的學生，分享其在數位實中進行自主學習的經驗，以了解不同的學生如何在數位實中此種創新的學習模式下進行學習，描繪其在自主學習歷程中，如何在學生成長輔導系統的支持下，讓自己和他人產生連結，並在探索的歷程中找到自己發展的目標，讓自身的潛能與天賦得以自由開展。

貳、自身驅動力—學生自主學習歷程與發展

一、以學生為主體的自主學習

數位實中的特殊性來自於其對於學生發展整體性的重視，如 A1 主任在提及數位實中的「自主學習」時所言：「最大的層次是以學生為主體的統整性的學習。」(I-A1 主任-241211)。這所學校所強調的自主學習並非止於單一課程內的學習，以短期、碎片化的形式發生，而是在學生們的成長歷程中，透過過往對自我的認識，在「廣闊探索」的學習開展中，由以學習者對自我發展的認知為基礎，在外在的鷹架支持下，讓學生們能夠對自我的學習與發展目標進行

分析與定位，透過探索的歷程找尋達成目標的路徑與方法，並以生涯發展的目標為牽引，使其在自我開展的歷程中，不斷地透過對自我的探索和對未來的想像，持續朝其發展目標邁進，最終達成「天賦自由」的發展目標。

因此，以下將就學生在數位實中的自主學習實踐歷程進行描繪，以說明個案學生在其自主學習的探索歷程中，如何在學業、自我的認知與生涯的探索中，透過學生成長輔導系統的支持，讓學生在自主學習的歷程中，能夠逐漸朝向其未來的發展方向持續邁進。

二、學生過往的學習經驗：學習需求的認知

學習者當前的學習會受到過往經驗的折射，而影響其在後續學習歷程中的感受，進而產生不同的主觀體悟與學習行動，因而在探討學生的自主學習歷程前，首先應該了解的是學生們選擇就讀數位實中的原因。

研究者詢問學生們最初選擇就讀數位實中的原因時，兩位皆提到在過去國中的經驗中，曾經經歷一段挫折與迷惘的時期，如 S1 同學提到因為過往在實驗教育機構就讀的經驗，並非以學科測驗的反覆練習為導向，致使他在國中至高中的轉銜階段，因為升學考試的準備而感到低落與自我懷疑。

但是我好像又必須要回到現實去準備會考……我們在準備考試上面的基礎的一些理論的知識是非常不足，所以我們在九年級要衝刺會考的話，也相對比較困難……所以那個時候我就非常不知道，我到底上了高中我應該怎麼辦？我是會往哪裡去……(I-S1 同學-240426)。

而就讀體制內學校的 S2 同學則表示過去在一般體制內國中的學習經驗中，對於學校制式化的學習模式和以升學為導向的學習氛圍，使他無法感受到學習所追求的目標，「我就開始想說，但我這麼努力這樣追的意義是什麼？因為我就覺得我們學這個，好像其實都用不到，很多都用不到。」(I-S2 同學-240514)。

兩位同學在其過往的學習經驗中，皆體認到自己對於學習的需求，無法在制式化的學習形式中得到滿足，也在升學的過程中更加清楚意識到自己所嚮往的學習型態，如 S2 同學提到「符合理想的教育是可以，就是適合自己…然

後還有我想學什麼，就是可以有選擇的去學習，然後也可以自己安排時間做這些事情。」(I-S2 同學-240514)，而 S1 同學所希望的學習模式則是能夠對於感興趣的專長領域進行深度的學習與探索。在經歷過往經驗的挫折和迷惘之後，學生們重新檢視自身的需求與對學習的想像，因而選擇進入強調實踐個人深度個別化學習、發展自我天賦潛能的數位實中就讀，學生們選擇就讀數位實中的原因，與其過往的學習經驗相關，由過往對於自我的認識而衍生對自身學習需求的了解，影響其後續在數位實中對於自我學習的體悟與感受。

第一學期開始時，教師和學生們之間仍然處於相互摸索與了解的狀態，為了加快對於學生的了解，學校在開學時透過新生導入期的晤談和學生入學申請自傳的輔助，讓老師們能夠初步形成對於學生的認識，並在晤談過程中學生對於在這所學校學習的想像和發展目標，建構了系統內教師和學生之間在接下來的實踐歷程中的支持基礎。

三、自主學習的調整與適應：自主學習策略規劃

而當學生們在開學後正式開學時，校內老師們發現學生們學習適應的情形有些不如預期，在學校營運三個月後的說明分享中，A3 主任提到：「雖然有點開玩笑，我說我們現在是有大學的制度，但是他們都是高中的年齡，然後其實只有國中的心智」(D-營運說明)，數位實中彈性的自主學習模式，對於這些剛從國中轉銜至高中階段的學生而言，仍然有一定的難度與挑戰。

如 S1 同學分享到在數位實中的學習節奏與過去在實驗教育機構的步調相比快得許多，加上學校提了許多彈性運用的學習時間，讓學生們能夠精進自己的興趣與專長領域，因此他在高一上學期的時候多將心力偏重在課外活動上，進而導致了學校課業的進度產生落後的情形「我也在當中發現我的各種作業和學習進度是大大落後的，對那個時候來說其實苦惱了一段時間」(D-學習分享 02)。而 S2 同學則表示，數位實中的一生一課表、週週一課表的學習形式，在學習安排的變動上讓他需要一段適應的時間「每個禮拜都在變的這件事情，那時候是沒有辦法那麼快適應它」(I-S2 同學-240514)。

數位實中的混成學習模式和選課制度，給予了學生在自主學習上很大的彈性和自由度，但學生們最初在面對這種創新的學習模式時，難免的還是遇到了學習進度的管理與學習模式適應的問題。學生們的經驗顯現了在此種自主學習模式的適應上，對於學生們來說，仍然需要一定的時間來學習在學業上如何管理自我的學習安排。

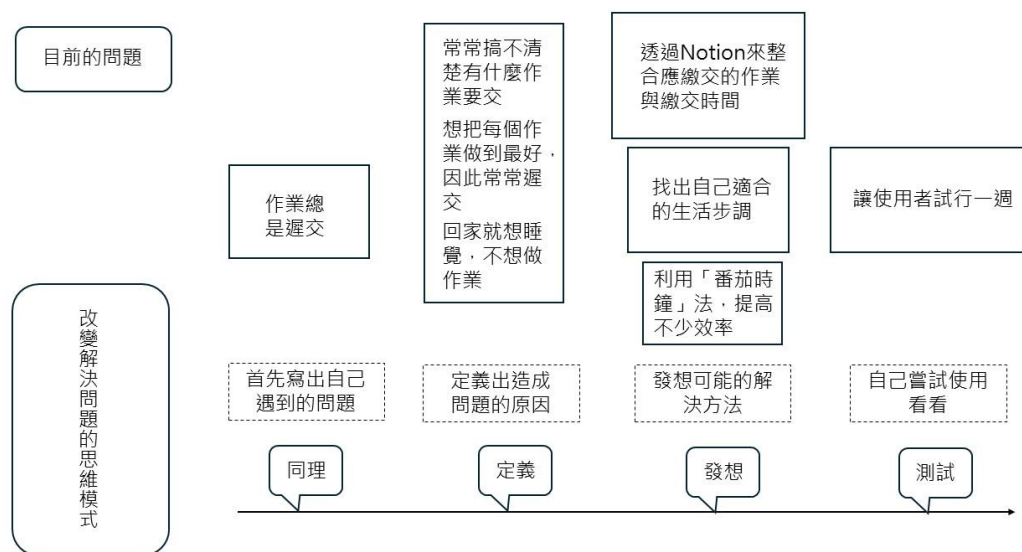
而自主學習模式的適應問題，並非只是在個別學生身上發生，在學期中的成長導師會議中，學輔老師也提到有科任老師時常向他反應學生作業缺交、線上學習成效不佳的問題（O-成長導師-221116），面對學生自主學習適應期的問題，學習輔導教師和成長導師分別在學期中的晤談中，了解學生後的現況與需求後，提供了學生不同的策略支持。

對於一些較為缺乏自我管理能力的學生，T3 老師在與學生晤談的過程中激發出了靈感，為學生們設計了名為「緊張消除簿」的待辦事項管理工具（D-營運說明），讓學生根據不同優先順序與急迫程度將學習事項進行排序，進行學習進度的管理。而成長導師的部分則主要透過在導生晤談中，陪伴學生分析學習進度落後與適應問題的根本原因，再進一步地協助學生應用不同的策略，如學習效率提升（I-S2 同學-240514）與學習環境的調整方式（I-S1 同學-240426）。

其中 S1 同學分享了他在高一上學期所應用的自主學習策略，當時面對了學習進度落後和作業遲交的問題，他在與成長導師的晤談過程中，一同分析自己在學習上所遇到的困難，在導師的支持下嘗試運用當時在必修課程「設計思考」中所學的五個思考步驟（圖 4-3），以解決自己學習進度落後問題，在反覆的嘗試中應用課堂所學的策略，協助調整自己的學習進度，逐步地找回自己的學習步調與節奏。

圖 4-3

學生自主學習策略應用實例



註：改編自 S1 同學分享。(D-學習分享 02、D-學習分享 03)

自主學習能力的培養並非一蹴可及，對於這群 15-16 歲的青少年而言仍然會有些困難和挑戰，因而需要教師、學校系統提供一定程度的鷹架與支持，從不同問題面向的剖析和學生需求為出發，提供相應的調整策略與工具，幫助學生在陪伴中，根據自身的需求，管理自我的學習規劃，並透過學習策略與數位工具的應用，在學習的歷程中不斷反思與修正自我的學習，逐漸「長」對自主學習的能力。

四、後設自我管理：後設認知與歷程監控

學生們在數位實中的自主學習歷程中，除了在學習上逐漸培養出運用不同策略進行自我學習規劃的能力外，研究者也觀察到學生們在經歷一年的自主學習實踐後，在內在的自我探索中不斷地思考與反思，逐漸形成對於自我的了解，後設認知與自我管理能力的發展，成為學生自主學習能夠持續演進的重要能力。

在與學生們的訪談中，S1 同學分享到在高一個別需求課程的學習中，透過對自我學習歷程的監控，「讓我們可以更好地去學習如何自主學習」(I-S1 同

學-240426)，而另一位 S2 同學在分享他對於數位實中自主學習的看法中提到：

「我覺得自主學習從來不是一個學校的事情，是我自己精進自己的過程」(D-學習分享 01)。學生們在數位實中自主學習的歷程，在開放式的自我探索中，透過系統內教師的支持，陪伴學生在自我學習歷程的監控中，漸漸培養其對於自我學習的後設管理能力。

而對於學生後設思考能力的發展，除了學生自己本身的發現外，兩位學生的家長們在分享對孩子的成長觀察中，亦提到學生們在數位實中的自主學習歷程中，發現孩子對於自我的學習有更多的想法和認識，進而透過對自身狀態的檢視，主動地調整與管理自我的學習。

我覺得他會在這個系統當中，他不斷來回地去思考跟反思，我適不適合這樣？我這樣走對不對？然後我這樣的安排對不對？就是因為他必須很多自己的安排，所以他會不斷地去啟動，他自己去想，就是凡事我這樣 OK 嗎？我這樣行不行？這樣會不會太多，我這樣會不太多，對，我覺得後設認知這一塊是更凸顯出來……(I-P1 家長-240516)

我突然想到一塊，就是我覺得他們學校還蠻不錯的地方，就是小孩子們他們變得很會想，然後會去思考，我為什麼要做這一塊，然後我要怎麼做，那我覺得這一塊進步蠻多的……(I-P2 家長-240517)

回顧學生在數位實中的整體發展，除了對於自我學業的規劃和進度管理外，學生們在發展的過程中逐漸形成內在對於自我狀態的覺察與後設思考能力，此種後設能力的應用並不侷限於影響學習者在單一課程內的學習，而是在後續的歷程中，擴散至課程學習以外更廣泛的實踐中，透過後設認知能力的形成，在自主學習實踐的過程中不斷地就目前的現況與未來的發展進行評估與判斷，進而調整自我的狀態，在反覆的嘗試中，將自我的學習進行重新導向，影響了其後續的學習選擇與生涯探索的開展。

五、生涯探索發展牽引：能動性與持續投入

隨著學習歷程的持續推進，除了最開始經歷的自主學習模式適應與策略調整，學生們在數位實中強調讓學生「廣闊探索」的學習型態中，透過生涯探索發展的牽引，而逐漸在自由的探索中，確認自己未來所想要的發展方向，形成對自我發展持續投入的能動性與動機。

本研究個案的兩位學生，S1 同學在入學前已經有明確的發展方向，因此他在數位實中的探索中主要朝向「生涯發展的具體探索」，在其自主學習的歷程中，透過和成長導師、學習輔導教師的晤談，逐步地思考自己未來在生涯發展中想成為的樣子，而影響其對於學業和課程安排上的規劃，如在高一的學習中提出了生涯探索相對應的個別需求課程，結合線上非同步學習、專題課程認證、相關文獻閱讀，與實際的職業場域見習經驗，持續性地進行朝向生涯發展的方向努力，在探索過程中確認自己所想要深入探究的發展方向（D-學習分享 01），而形成對於後續學習的自我能動性與持續性動機。

而 S2 同學在生涯發展的探索上則嘗試了許多「領域探索」，他在高一的自主學習歷程中提出了三種不同專長領域的個別需求課程，經歷了一段廣泛性的探索，他提到在這個過程中對於不同課程的感受，需要經歷一定的時間來體會不同領域的課程是否符合自己的興趣，有時候也會遇到不確定的時候，此時透過與學習輔導老師的晤談後，幫助他在經過廣泛的課程探索後，思考其感受與學習意義，並逐漸釐清與收斂自己所想要的發展方向。

給自己這麼多嘗試的機會，就是要讓自己知道什麼是不喜歡，或是沒感覺或是很喜歡的。就是用這些課程去，然後發掘去找到真正喜歡的東西。然後到後面會選擇 OO〔領域名稱〕的部分是因為，其它的探索，我也覺得，就是裡面之中我最喜歡的就是，也最有熱忱可以繼續做下去就是 OO〔領域名稱〕。所以從之前的探索，到後面的聚焦就是讓……就是老師跟我的一些討論，還有我們去盤點，就是去釐清，我覺得自己對它的，應該是熱忱在哪？或是我對它有沒有興趣，或是會不會想要繼續接觸更深這樣。（I-S2 同學-240514）

當學生們在自由的廣泛探索中，真正認識到自我未來的發展目標時，便會形成對於自我學習規劃與持續發展的動機，促使學生們在數位實中的自主學習歷程中，能夠以對自我的認識為基礎，在發展歷程中思考與評估各種不同選擇和方案的可能性，並根據生涯探索的牽引，構成學習者主動朝向未來發展目標前進的驅動力。

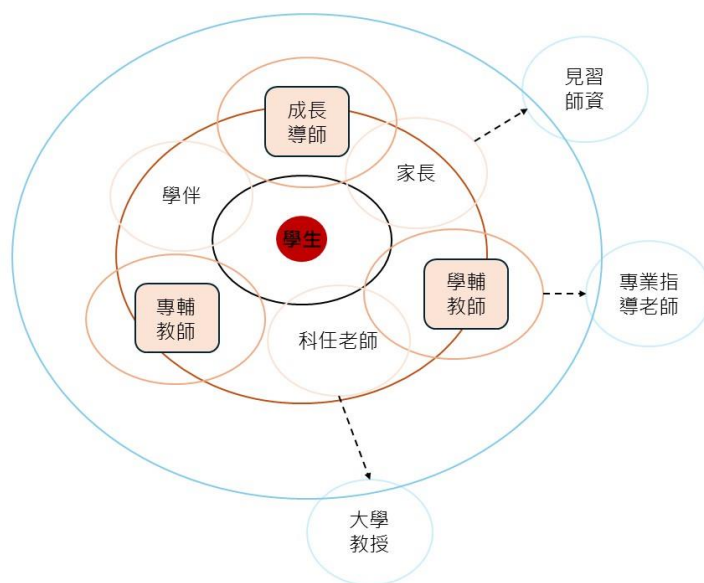
而自主學習的歷程中往往會經歷許多不同的挑戰，對於尚缺人生經驗的高中年而言，在達成目標的過程中，偶爾會有無法朝前邁進或是必須要有所取捨的時刻。在數位實中的自主學習歷程中，透過學生成長輔導系統的合作，幫助學生從不同的角度，對發展目標的達成進行更長遠的規劃，在漸進成長的過程中，陪伴學生逐步分析達成目標的可能方法，協助學生在自主學習的歷程中累積自己的優勢，並透過個別歷程性的調整，支持學生達到自主學習所希望的目標。

參、系統推進力－學生自主學習實踐支持網絡

從學生的自主學習發展歷程來看，學生自主學習的開展是透過許多實踐網絡的相互串聯，才能夠有效支持學生在不同時刻所遇到的問題與需求，而學生自主學習實踐支持網絡的形成（圖 4-4），除了學校原本建置的學生成長輔導系統外，更大範圍地涵括了從系統內部所延伸的外部關係人，透過系統內、外關係人的連結，以更好地回應學生在不同面向的學習需求。

圖 4-4

學生自主學習實踐支持網絡



註：研究者自行繪製。

以下將從學生對於學生成長輔導系統支持性的感知，與「親—師—生」三者之間在學生的成長與發展歷程，如何互動以形成支持學生的實踐網絡，以及系統內、外部間的連結關係進行說明。

一、學習輔導教師的支持

在研究者分析個別學生與學輔老師的晤談紀錄中，發現學生在學習輔導方面的支持感受，回應了學習輔導機制在最初所設計的「學習規劃」、「進度追蹤」、「生涯探索」與「樣態統整」四個面向。

（一）學習規劃

於學習規劃面向，S1 同學表示學輔老師主要會協助進行選課方面的確認，以確保選課安排能夠符合學校的修業規定，同時也避免學生的課程安排超過學生所能負荷的能力，而在學習規劃的建議上，則會從學生未來升學的目標科系為出發，協助學生進行修課面向的評估。

並且他會關注我們在選課上面，比如說你這樣子學分是不是夠，然後或者是有沒有評估過你的，就是這樣子的修課會不會超出你的負

荷，或者是會不會太少。(I-S1 同學-240426)

(二) 進度追蹤

而在學習進度的追蹤上，可以看見學生和學輔老師在討論過程中，記錄了每個學習科目的狀態描述，包括學生在線上非同步課程的參與狀況、學科作業的繳交情形等 (D-學生晤談)，並由學生的學習表現行為提供學生可行的改進建議，如在學生的期中成果報告書中，學輔老師發現學生在教學平台的進度更新上有落差，影響了作業與課程的進行進度，因此建議學生在學業上要花時間整理與確認學業訊息的接收，以避免學習進度上的延遲情形 (D-學習成果)。

(三) 生涯探索

至於生涯探索方面，學輔老師透過晤談了解學生感興趣的專長領域與未來想就讀的科系選擇後，建議學生根據未來的發展目標，建議先行查找想要「就讀科系門檻資料」，與「規劃相應的專長領域技能練習」，並透過卡牌的輔助，幫助學生能夠更加深入地了解自己所重視的價值觀，與檢視自我的優勢與劣勢所在 (D-學生晤談)，以確認學生的生涯探索方向符合學生的優勢能力與特質。

那在學輔老師的部分，就是老師在高一的时候就給了我們很多的卡牌，然後去描述你自己，這個人是什麼，然後以及別人可能怎麼看待你，然後還有包含裡面的那個，你重視的價值觀可能是什麼，然後透過這樣的方式讓我們去了解，更了解自己在學習上面，你可能會有什麼樣的優劣勢。(I-S1 同學-240426)

(四) 樣態統整

在樣態統整的面向上，由於學輔老師的角色能夠全面地了解學生整體的學習需求，再根據個別性的樣態提供學生支持。如 S2 同學提到在高一上學期的期初與學輔老師經過晤談後，老師得知不同的同學都有相似的專長領域學習需求，因而更進一步地協助有共同專長需求的同學一同開設個別需求課程。

我們是我們三個其中有一個人，提出了可能會需要這個課的事情。然後因為老師也是學輔老師，所以他也會跟我們唔談，他也知道我們的事情。所以他後來有找我們這些有想要……有這個想法的，就是有想要學……就往 OO〔領域名稱〕，然後先從 OOOO〔領域名稱〕開始的人。然後老師就把我們找過來，然後他就說他會開，就是幫我們弄個需這樣。(I-S2 同學-240514)

除此之外，由於學輔教師亦了解學生的個別發展需求，因而在幫助學生提供個別性的學習資源支持與引介上，亦在學生和系統外部學習資源的引介上，由學輔老師為連接點，形成一條實踐支持網絡的資源連結線。如 S2 同學表示透過學輔老師的資源引介，幫助他在個別性的學習需求上，連結了外部的專業領域指導老師。

所以因為老師這邊他們也會，就像 OO 老師，因為他本科就是 OO〔領域名稱〕出來的，所以他會擁有的資源，對我來說就是比較……就是我需要什麼，或我需要找什麼老師，他都可以幫助我去找一些老師。
(I-S2 同學-240514)

研究者綜觀學輔教師在學生自主學習歷程中的實踐支持，學輔教師主要透過讓學生對於自我的深入探索與了解，以引導學生在不同的學習選擇中，能夠根據生涯的目標進行規劃，並提供學習發展方向性的指引與資源支持。讓學生在自主決定、規劃與選擇的過程中，能夠長出「自主性」，並對自我的學習選擇負責。

二、成長導師的支持

而對於成長導師在學生自主學習歷程中的支持性，在學輔老師提供的方向性指引外，成長導師做為學生成長歷程的長期陪伴者，在學生發展的歷程中，在於「學習管理與策略調整」、「學習規劃選擇」和「生涯發展取徑」上分別提供了個別化的深入陪伴與支持。

(一) 學習管理與策略調整

在學生的學習管理與策略調整上，學生們表是成長導師會透過和他們晤談的過程中，陪伴他們檢視日常的學習「先從釐清自己目前的學習狀態是什麼，然後再進一步的去看，面對你現在遇到的問題」(I-S1 同學-240426)，協助學生釐清學習問題形成的根本原因，並根據學生的不同的需求提供相應的建議。

如當 S2 同學面對時間管理的問題時，成長導師和他提到時間管理和專注力的關聯性，以及提升專注力與學習效率的方式，並提供他「番茄時鐘」做為時間管理的工具，以幫助他在繁多的自主學習進度中，能夠提升學習的效率。

然後就之前跟成長導師晤談的時候，有講到就是說，時間管理這件事情也是牽涉到專注力的問題，然後那時候有跟老師討論說，有什麼方式可以讓專注力提升？然後在我的時間管理上，能讓我做一件事情的效率更高。然後那時候老師有跟我討論到一些方法是，老師自己研究過，或是他有看過的書，然後那時候討論是番茄鐘。然後那個我有用一段時間。(I-S2 同學-240514)

S1 同學則提到，當他在高一上學期因為學業進度落後的問題而感到不知所措時，成長導師陪伴他從現況的分析中檢視自身的學習問題，共同思考可能的解決方法，並提供「Notion」做為學習進度與時間管理的工具(I-S1 同學-240426)，再由學生根據自身的學習安排，分別列出「實體、非同步課程與彈性時間」的統整性規劃，並根據不同「作業的繳交截止時間」，進行每日的「學習安排與檢核」(D-學習分享 03)，透過持續性地記錄與管控(keeping records and monitoring)自我的學習，以就學習目標的優先次序與執行(goal-setting and planning)進行規劃，並自發性地進行自主學習策略的調整(Effeney et al., 2013)。

成長導師藉由幫助學生釐清學習的問題，具體性的提供學生改進的學習策略與管理工具，在學生自主學習的歷程中，幫助學生有系統性的組織和管理自己的學習，並即時地提供學生所需的支持。

（二）學習規劃選擇

根據學生的不同發展方向，成長導師在陪伴學生進行學習規劃與選擇上也有諸多的討論，包括學生個別學科課程的選擇與取捨、個別需求課程的提出，學生們表示在晤談的過程中，導師會根據學生的發展目標給予不同的學習規劃建議，如以文組科系為升學目標的 S2 同學，在社會領域的學科選修上，由老師評估他的學習目標而建議選修地理課程（I-S2 同學-240514），而以理組科系為升學目標的 S1 同學，在自然領域的學科選擇上，在討論「科學探究」課程的選擇與「個別需求課程」的提出間，導師向他建議在學習規劃上亦需要思考將來升學時的甄選需求（I-S1 同學-240426），進而引導他在不同的課程選擇間，根據學生將來的發展方向進行取捨。

（三）生涯發展取徑

在學生的生涯發展方向上，雖然本研究的兩位個案學生對於未來發展的目標皆已有明確的方向，但對於到達學習目標的實踐途徑仍會有不安的感受「知道未來的圖像，但不知道如何著力」、「不知道目前的努力能否到達想去的地方」（D-學習分享 03）。而成長導師在自主學習歷程中根據過去所累積的學習經驗，從旁陪伴學生在未來科系與職業發展的選擇間進行研究與比較，以規劃達到學生未來發展目標的生涯發展路徑。

成長導師在學生自主學習歷程中的實踐支持，主要透過晤談與對學生的日常觀察，對於學生形成了個別性的深入了解，在日常生活、學習管理和生涯發展上適時地提供「引導」，幫助學生在自主學習的成長歷程中，能夠逐漸地開展出自我的獨特樣態。

三、親－師－生的合作支持

於學生自主學習的歷程中，家長亦為支持學生發展的重要角色，在學生成長輔導系統的機制設計上，主要透過成長導師與家長的連結，在三方的互動空間中，形成學生自主學習的支持性力量。

（一）學生成長的全方位了解

學生成長輔導系統的設計中，成長導師為學生成長歷程的陪伴者，而回歸到學生整體性的成長，仍需透過和家長的互動和連結，才能夠觀察孩子在校外和家庭中的發展情形。如 P2 家長表示在和老師的對談中，能夠從導師端得知孩子在學校的「人際互動」與「學習情形」，而家長則是從對於孩子的「家庭生活」觀察（I-P2 家長-240517）提供不同的視角補充，透過導師和家長雙方分享對於孩子的觀察，以形成對於學生成長的全面性了解。

（二）親—師—生信任關係

由於數位實中特殊學習型態的特性，學生在每天的學習課程可能會實體、線上課程的安排，而在學校、家中或是校外等不同的場域間穿梭，過去讓孩子接受體制內教育的 P2 家長說到，在最初對於孩子的學習狀態，在一開始看到孩子的這種學習狀態的時候，對於孩子的學習和升學發展仍然會感到擔憂。

當然也是會擔憂啊，因為畢竟來講孩子將來就是要上大學，那以他們的這種方式來講，就會擔憂說這樣子將來怎麼跟一般的高中學生去拚大學，對，所以那時候就會有擔憂的，尤其是這種彈性的上課方式，老師看不到，那你會擔心說那他的課業怎麼辦……（I-P2 家長-240517）

而為了減少家長對於孩子學習發展的焦慮，讓家長能夠理解孩子在學校的學習情形與形成對於學校的信任感，成為親師日後合作的重要先決條件。

在親師信任關係的基礎建立上，學校計劃透過「學校日」的機會，讓成長導師和導生家長以團體晤談的形式，和家長們分享和孩子的互動情形，以及說明學校運作的方式，在言談中讓家長能夠清楚的知道成長導師對於孩子的了解，以及在孩子的成長發展上，有相應的導師在自主學習歷程中陪伴孩子的學習，增進家長對於孩子學習和學校運作狀態的了解，在降低家長對孩子學習與升學焦慮感的同時，亦讓家長能夠在此之上，和孩子的成長導師之間建立一定的信任基礎。

那個〔家長日〕團體晤談，我覺得對於家長會是一個……就是我覺得會比較安心，安心是說，喔原來我的孩子的導師是這一位，然後他都會帶著這些孩子，那因為老師分享說我們通常會怎麼跟孩子互動，然後也會透過成長老師讓家長們知道說學校最近的運作，以及有任何的問題我們都可以聊聊，我絕對家長講，他會有一個放心，就是放心說喔在學校其實還有個支撐的對象，之於家長我有一個對口，因為家長不太可能，什麼事都找學校的其他老師，我覺得這點是好的。(I-P1 家長-240516)

除了透過家長日對於孩子學習的概略性了解外，在親師生三方信任關係的深化上，由成長導師每學期與家長進行「親師晤談」，以個別的晤談讓導師和家長之間藉由溝通與對話，分別從不同的觀察視角分享各自此對於支持孩子成長的想法，在相互的意見交流之下形成親一師一生三方的連結。

我就問老師說 OO〔學生〕這段時間可能遇到了一些什麼困難，那想跟老師聊聊，那老師也會發現，其實 OO〔學生〕也有跟他聊，那我們兩個彼此就會聊，那 OO 老師〔成長導師〕通常就是說，那媽媽你的想法是什麼，以及你怎麼支撐，那我就說說我的，那 OO 老師〔成長導師〕也會提提他的，然後我們就發現有一拍即合的地方，或者有時候老師的一些想法，我就說我覺得很棒，謝謝老師，就是你讓我有更多一條路去思考，所以我覺得我很喜歡那樣的對話。(I-P1 家長-240516)

而此種親一師一生三者學生自主學習歷程中的互動的頻率跟形式，會因應著學生在不同時間段的需求演化，在不同的關係連結形式中對學生產生動態性的支持性力量，如以一般孩子日常學習情形的交流上，親師生三方之間能夠保持較為鬆散的關係形式，透過簡單的交流與互動，形成對於學生學習情形的共同性理解，而當孩子在生涯發展的規劃上有重大的變動時，此時親一師一生三方之間的關係需要透過密切的交流，形成緊密連結的關係，共同評估與分析對於目前的狀態而言，應該如何相互合作提供支援。

我真的這樣覺得，就是你觀察到孩子目前的狀態，他是穩穩地往前走的時候，可能彼此都知道有這個默契在，可是當有什麼狀態的時候，

可能不是他不好，是我們發現好像你下個關卡需要努力的時候，或者我記得很印象深刻，有一兩次是 OO〔學生〕主動跟我說，你可以趕快跟 OO 老師〔成長導師〕約時間嗎？我真的覺得什麼什麼什麼事情我需要好好的……對，就是類似這樣，也會有那種好像要趕快就是，可能需要這樣，就是要拉很近，就從這裡（鬆散關係）變這樣（緊密連結）。(I-P1 家長-240516)

回顧學生成長輔導系統中的親師生互動關係，在學生成長的歷程中透過溝通和互動以形成對孩子的「全方位理解」，並在當中建立起親師之間的「信任關係」，在此基礎上根據學生在成長歷程中所面對的不同問題，而有不同互動形式，當導師、學生和家長三方之間能夠在非結構性的關係網絡中，形成以學生為中心相互連結的動態關係時，對於孩子自主學習支持的共同性的支持力量便由此而生。

四、學習夥伴同儕支持

而在詢問學生們關於在自主學習歷程中的支持時，兩位學生皆表示「學伴」對他們而言是在自主學習歷程中很重要的支持者，學生們在自主學習的過程中雖有不一樣的探索和目標，但透過學伴制度讓學生們之間形成連結，在數位實中強調個別化的自主學習歷程中，透過彼此之間資源的共享與社會性關係的連結，成為學習者能動性和動機維持的重要性力量。

如 S2 同學表示透過學伴的關係，讓他能夠在和其他同儕的互動中相互交流彼此所擁有的資源，形成學習資源的互助和共享。

……可能大家各自都會知道一些資源，或是各自會有不同的想法。所以就是有這些，可以讓我們有機會，也是聽到更多不一樣的想法跟大家共同……就是大家有各自的資源，就是大家都可以互相分享。(I-S2 同學-240514)

而學伴制度最初設計的目的便是在於數位實中此種創新型態的學習模式下，讓學生之間在自主的學習歷程中，能夠在彼此的砥礪之中相互支持，此種社會性的支持，對於青春期的青少年而言是不可或缺的重要支持力量。

我覺得應該是學伴制度的部分，對，就是因為高一上的話，就是我覺得在這所學校，他真的很多都是需要你自己奮鬥的時候，那因為每個人選的課程不一樣，所以你跟你的朋友可能就不會是可以一起去努力，然後什麼什麼……達到什麼事情，所以就常常會覺得，我能不能夠有個就是一起努力的一個夥伴這樣，那也是因為有學伴制度，然後讓我們就是，雖然各自走在不同的路上，可是我們知道彼此都在努力著，然後並且就是有這樣的機會可以去關注彼此，然後有那種和大家一起奮鬥的那種感覺，所以也讓我在高一下的整個學習可以就是，和我原本自己對自己的期待可以達到一樣的結果，對。(I-S1 同學-240426)

如 S1 同學和 S2 同學皆分享到，雖然大家的專長領域不同，但會在和學伴小組的其他同學訂定共同性的目標，如「降低作業缺交率」、「本學期所有科目 all pass」、「不能喝手搖飲」等 (I-S1 同學-240426、I-S2 同學-240514)。透過學伴制度的連結，讓學生們透過群體共同性目標的訂定，在個別學習者間引發自身學習的能動性，並透過小組目標任務的達成，提高了學習者對於自我學習的效能感，在同儕的共同的砥礪與相互督促之間，形成學生們自主學習的持續性動機。

五、系統外部資源支持

在數位實中學生自主學習的實踐歷程中，由於每一個學生的探索與興趣專長領域不同，除了學校系統內部能夠提供的資源外，為了回應學生不同的潛能發展需求，需要透過系統外部資源的連結以補足學校在資源提供上的結構性限制。

(一) 科任老師與專長領域資源

在校外資源的連結上，系統內部的每一位教師、學習者本身和家長都是學習資源的連結點，如 P1 家長分享，由於孩子想要深入探究的專長領域在校內並沒有相對應的師資，因此透過學生自身在課程和科任老師的交流中，向授課老師提及了專業領域學習的需求，由科任老師協助和大學教授進行連結，提供學生進入專業研究場域的見習機會。

後來他開始想要做一些 OOOO〔領域名稱〕相關的研究的時候，他其實是去找了 OO 老師〔科任老師〕，他說老師我想做這方面的研究，就是你可以指導我嗎？老師就說我可以幫你找資源，所以他後來跟陽明的教授接上線，也是因為這個 OO 老師〔科任老師〕，所以我覺得反而它的系統除了直接提供之外，這樣的系統是好的。(I-P1 家長-240516)

(二) 家長人脈關係網絡

而除了校內教師在專長領域連結能夠提供的協助外，透過家長端的人脈關係網絡，亦能夠幫助孩子在不同專長領域的資源連結上，如 P1 家長透過自身的人脈網絡為孩子引介了校外見習的資源，為支持學生的潛能發展形成更多的可能性連結。

比如說像 OOOO〔領域名稱〕的這幾條線，剛好就是有一個是我的家長嘛，一個是我的同事的夥伴，那剛好兩個是不同面向的 OOOOO〔職業名稱〕，所以因為有這層關係，OO〔學生〕就開始可以去見習跟學習。(I-P1 家長-240516)

學生成長輔導系統的內外部的關係，以學生為中心形成發散式的連結，在內外部資源相互連結之下，共同支持學習者在自主學習歷程的實踐。

此外，家長亦回饋到，這些系統外部資源的連結對於學生自主學習的支持而言是很重要的支持系統，該如何保留這些已經開拓的資源，以在未來的實踐系統中，形成學生在自主學習與潛能發展中能夠應用的「人才資料庫」，亦成為數位實中未來在回應學生個別化潛能發展上所需要思考的重要命題。

所以我就在想說，如果或許有機會可以給學校一個這樣的建議，就是這個學生他的那個個需發展完善，他的這個系統是否有可能留下來給學校，做為學弟妹未來可能可以用的資源，對啊，我自己覺得這樣比較有可能解套啦，不然一個學校你怎麼去支撐這麼……對，那當然這些系統留下來之後，是不是就除了是個人，那未來是不是也可以跟這些系統聯繫的是說，OO〔學生〕是從數位實中畢業，那是不是有機會就是數位實中的孩子也可以跟你們合作。(I-P1 家長-240516)

藉由學生在自主學習歷程中所形成的網絡關係可見，在學生自主學習實踐的實踐上不同的時間段落中，系統內的每一個人包括學習者自身、學校同儕、校內教師、家長，都是學生自主學習實踐網絡開展的資源連結點，在學生自主學習的歷程中，以學習者為中心，透過系統內、外部不同的資源網絡連結，形成學生自主學習實踐開展的重要支持力量。

綜觀學生們在數位實中的自主學習歷程，由自身過去的經驗為出發，在了解自我的學習需求後，透過有目的性的規劃與管理自己的學習並訂定學習的目標，顯現其自主性（autonomy）。當其在自主學習的歷程中遇到挑戰時，經由系統內教師的引導下進行自我調節（self-regulation），在朝向學習目標的實踐歷程中，經由與同儕的相互砥礪，引發自身對於學習的自主動機（autonomous），並藉由系統內外部關係人產生的連結，形成獨特的實踐支持網絡，助其在不同的發展時間段尋找適切的資源，在學生成長輔導系統內外部實踐網絡的動態演化之下，賦予支持學生自主學習開展的向上能量。

肆、目標引力—朝向目標邁進之路

一、學生自我認知：學習主體性的產生

當研究者詢問學生們在經歷一年的自主學習歷程後，對於自我成長有什麼樣的感受時，學生們表示在數位實中的學習讓他們感受到學習的意義。從過去在學習中對自我認知缺乏清楚的感受，在經歷自主學習歷程後逐漸對於自我產生清晰的認知，當「自我」在學習的歷程中被學習者所形塑時，透過過去與現在的相互連結，學習的意義感便由此而生（黃曬莉、洪才舒，2017）。

我們能夠自己去選擇我們需要什麼樣的課程，那它就變成是，就是你可以更深刻感受到「你就是學習的主人」，你不是別人在指引你要學什麼。（I-S1 同學-240426）

在學校就是學習會回到自身的原因是因為，我覺得我們做任何的像選擇，選擇學這些東西，這是我們的選擇，所以對我來說，因為我會去想要做哪些？或是修哪些？然後我會去想我為什麼要這樣子做

選擇。那這自我選擇的過程就是有原因的，有方向的去選。所以會讓我們……就是會讓整個學習更有意義，就是我知道為什麼我要這樣去做，也就是會跟自己非常有關係。(I-S2 同學-240514)

學生們在對過去的學習的描述中，在升學制度的壓力下感受不到對於自我學習的擁有感，而在進入數位實中後，透過自主學習的實踐歷程，在對自我的認識、生涯探索與不斷嘗試修正的發展歷程中，重新找回學習的自主權，成為自我學習的掌管者，在此過程逐漸形成學習的「主體性」(subjectivity)。

二、對於未來的想像：自我與外在的連結

最後回顧學生們在經歷一年的自主學習歷程後，研究者詢問其對於未來的發展與想像。S1 同學提到，他在自主學習的過程中，逐漸地釐清了自己真正想要達到的目標，「我真正學習的目的其實是我想要奠基自己的能力，然後讓自己更有能力可以去幫助別人。」(I-S1 同學-240426)，在自主學習的過程中，對於自我學習的目的產生了新的想法，他認知到目前的學習是為了培養自己的能力，並在未來能夠運用自己所學幫助他人。而 S2 同學則表示，雖然目前還沒有非常明確的想像，但希望自己在未來能夠在專長領域上持續發展，讓不同的專業體驗可以擴及更多的受眾與場域 (I-S2 同學-240514)。

當學生們經歷自主學習的歷程後，可以清楚的看見學生們在回顧自身的學習並述說自己對於未來的想像時，除了自身目標的達成外，在對於自我的期許中，學習的目的不再侷限於某一特定目標的達成，而在自我與外在之間產生了連結，讓自身所處的社會環境能夠有更好的改變。

伍、小結

總體來看學生們在自主學習歷程中的發展 (圖 4-5)，學生在系統推進力和目標引力的作動下，在其自主學習的歷程中，透過學習、後設認知和生涯探索的發展過程中編織出對自我的意識，進而逐漸形構成學習者的主體性，從學習者自身產生自主學習開展的驅動力。

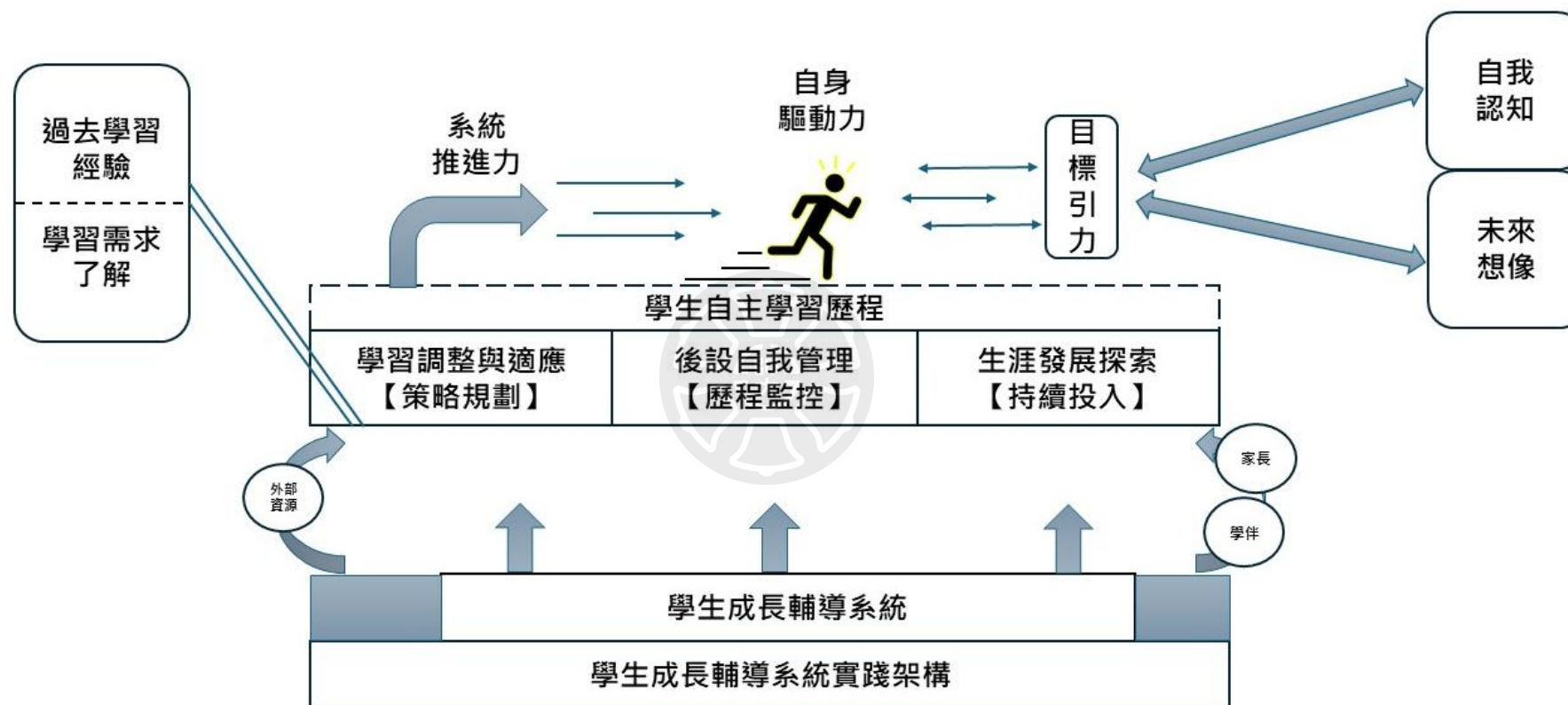
從數位實中的學生自主學習實踐歷程觀之，自主學習的開展需要歷經一

定時間的演進，並透過引導性的教師角色，讓學生在不同面向上的發展能夠獲得支持，而要在自主學習中實現讓每一個學生天賦自由的願景，對於學校系統而言是一件需要花費時間、人力與大量資源的高成本任務，需要藉由角色、制度的緊密設計，在工具的輔助下，讓學生自主學習的不同面向，能夠透過系統的安排、協調與合作，形成支持學生自主學習發展的推進力，以系統的力量共同支持學生發展歷程中的需要，回應學生個別化的潛能發展實踐。而學生在自主學習實踐開展的歷程中，除了系統內部的原有的制度建構提供學生輔導支持外，在學生自主學習的發展歷程中，透過以學習者為中心所形成不同關係人的相互連結，更加擴大了支持學生自主學習實踐的支持網絡，進而回應學生在不同實踐發展階段中所產生的需求，以促成學生自主學習的持續性開展。

由數位實中的自主學習經驗可見，當自主學習不再是單一的課程規範，而是以整體性的概念真實的落實在學生們的日常實踐中，學習者能夠在自主學習中形成自我的主體性，在對發展目標進行分析與定位的過程中，藉由探索的歷程找尋達成目標的路徑與方法，當遇到困難與挑戰時，會在實踐網絡的支持下對自我的學習進行動態修正，並在意義建構的過程中，重新導向找回達成目標的路徑，最後透過與自我和他人的互動，在自我潛能的開展歷程中，成為獨一無二的自己（Fleer et al., 2017）。

圖 4-5

學生自主學習實踐歷程動力圖



註：研究者自行繪製。

第三節 學生成長輔導系統之實踐

先前的節次中分別說明了學生成長輔導系統的建構歷程，以及學生們在自主學習歷程中的發展。本節將回到學生成長輔導系統本身的實踐進行討論，就學校所獨創的學輔系統在實際運作的過程中進行分析，以了解學校內哪些系統內的實踐安排，有助於促成系統內教師的共同合作，同時亦就學生成長輔導系統在實踐中的回應性與挑戰進行說明。

壹、學生成長輔導系統之實踐架構

為了解學生自主學習的實踐歷程中，學生成長輔導系統內的教師如何透過相互支持的行為模式，以達成支持學生成長與潛能開展的目的，以下將從文化—話語、物質—經濟、社會—政治三個不同面向的實踐安排進行分析，以說明學生成長輔導系統內部如何架構，以形成系統內教師的共同合作，並就其潛在的限制性因素進行討論。

一、學生成長輔導系統的促成因素

(一) 文化—話語安排

1. 團隊合作機制

如在學生自主學習成長歷程中的情形所述，由於數位實中創新的學習模式，有許多學生學習輔導的問題在正式開學後發生，研究者分析在學生成長輔導系統運作的過程中，能夠支持系統持續運作下去的關鍵之一便是系統內凝聚團隊的合作機制，當新的學生問題進入系統內部的討論時，老師們分別會就其在系統內的不同角色，針對單一的議題提出不同的觀點，並以團隊合作的形式，分別貢獻自己的專業知能，以共同尋求問題的解方。

……而是遇到問題就是我剛才為什麼講說那個解決問題，會覺得說所有人沒有人置身事外，沒有人置身事外的方式，並不是拍拍屁股說，我就是這樣主張，不認同是你們的事情，這也可以，如果可以主張，我覺得能力好的人這樣。而是學習，你為什麼這樣看？你為什麼這樣看？（I-A3 主任-240125*）

如學生成長輔導系統內部在討論如何設計用以引導學生自我學習回顧的機制時，老師們透過共同性的討論，由不同任教科目的老師們，分別就個別科目在學習回顧的應用提出不同的觀點，透過系統內老師們對於學習回顧機制應用的討論，並共同思考引導學生進行學習回顧的可行方法。(O-成長導師-221205)

2. 良性溝通文化

過去在體制內學校服務的 A3 主任提及，相較於過去在體制內學校的經驗，數位實中的組織溝通文化非常特別，如學校重視學生的個別化差異性，在學生成長輔導系統的內部討論中，對於不同教師的價值與理念，皆持包容與尊重的態度，讓系統內的老師們能夠自由的就問題提出自己的見解，並透過成長導師會議與日常間密切的溝通，推進學輔系統的運作。

如果我們那麼關心每一個學生，我們為什麼不可能去關心每一個同仁？或者說每一個同事？如果我們自己學校叫做個性化學習的話，那我們的同仁這麼有個性，那不就是也是應該去建立一個氛圍，一個共識的氛圍？(I-A3 主任-240125*)

3. 安心的組織氣氛

A2 主任提到第一年在系統運作的過程中，感受到的是令人安心的組織氣氛，讓教師們能夠暢所欲言，也能勇於進行許多不同的嘗試，且當教師們在學生輔導的過程中遇到困難時，能夠安心地尋求系統內其他教師的支援。

我覺得就是說這個安全的氛圍，不是只有在會議的時候，包容他們就能夠建立，而是我覺得是在平時的時候，你其實有做了很多的，我覺得我們不是刻意的去做了什麼功夫，而是在這些年輕老師們有遇到困難的時候，他知道可以找你協助，那當他知道他能夠獲得協助的時候，就是我覺得這個安全的氛圍是慢慢建立起來的，就是 he 會向你求助，然後 he 向你求助的時候，他的確有得到幫助……(I-A2 主任-240124)

如在一次的成長導會議討論中，有老師就如何與學生建立良好的晤談關係與可採用的形式向另一位成長導師進行提問，而該位老師則就自己與學生晤談的經驗進行分享，讓教師們在提供學生輔導支持的策略上 能夠相互提供適合使用的策略，以學生的不同適合的樣態進行調整（O-成長導師-230308）。

在團隊合作機制、相互尊重的組織溝通文化與安心的組織氛圍下，促成了學生成長輔導系統內，不同老師所擁護的理念、價值，在對願景的想像與不同的教育理念間，透過良性的對話，促使教師間不同的價值能夠找到交會點，進一步形成共識而合作。

（二）物質－經濟安排

1. 暢通的溝通管道

學生成長輔導系統的實踐歷程中，系統內的暢通溝通管道成為不同教師角色能夠隨時交流意見的重要基礎，在學生成長輔導系統在運作過程中，能夠即時性的就學生學習歷程中的狀況進行溝通與討論。

……包含我們從數位工具的使用，到建立這些資料庫的溝通，到我們辦公室裡面，時時刻刻對於學生問題的討論，包含我跟輔導，輔導組長之間的一個工作模式，包含我們釐清了學習輔導老師跟成長導師應該做的事情……（I-A3 主任-240125*）

2. 教師共同性時間

為使學生成長輔導系統能夠有效運作，學校在系統建構期時便已空出教師們的共同性時間，透過每月共同舉行兩次的成長導師會議，讓成長導師、學習輔導教師與專任輔導教師，就對個別學生的觀察與學習情形進行討論，以了解各自應該配合之事項與合作模式，並分享其學習輔導經驗提供其他教師參考。

成長導師其實每兩週會有成長導師，會一樣，對，參加。所以其實就會提出孩子的個別狀況，可能需要討論的部分或者是需要共識的部分，在成長老師會議的時候會提出來。（I-A1 主任-231211）

所以我覺得每個成長導師都不一樣，每個人帶的方式都不一樣，那我們的確是會透過成長導師會議的時候去分享，我們怎麼樣去帶學生。那透過這樣的機會，就是譬如說像我可能去分享我怎麼樣去帶我的導生，那也許就是會給年輕的老師們一些，就是他們可以有一些原來我可以這麼做，大概是透過經驗的分享……（I-A2 主任-240124）

3. 數位化的資料共享平台

因應數位實中彈性與個人化的學習型態，學生成長輔導系統建置相應的數位化的資料共享平台，同時作為學生成長紀錄的資料庫，讓系統內的師長們都能夠即時更新學生的學習近況與發展資料，增加學習輔導教師、成長導師與學生晤談的效率，從不同的面向提供學生所需之支持。

除了討論之外，其實這幾個老師，我們都會有一個 Notion 的數位圈，我們會隨時看到學輔老師跟孩子談的內容，成長導師的談了些什麼，或者他現在問題是什麼，其實是都可以看到的。因為知道說目前的狀態是什麼。（I-A1 主任-231211）

從物質—經濟安排觀之，學生成長輔導系統內的不同教師角色，在系統實踐的歷程中，主要透過數位資料庫、共同會議時間的設置，促成了教師間形成暢通的溝通管道，以就學生學習與發展狀況進行討論，增加效率的同時，讓系統內的教師能夠從生活、生涯、輔導的不同面向，調整對學生的輔導策略，進而提供學生在成長歷程中更適切的陪伴與支持。

（三）社會—政治安排

1. 扁平化組織形式

相較於一般體制內學校的階層化管理模式，特定任務由固定的教師負責執行並承擔後續的責任，但如數位實中的創新型態下，許多任務都無往例可循，或是需要就學生學習的特性作出相對應的調整，因此學生成長輔導系統內的扁平化的組織形式，讓系統內的教師們在任務分工與學生問題的討論上，不會過度受限於階層關係，進而創造出更多支持學生的可能性與討論空間。

……我們一直說我們自己是扁平化組織，我們當然階層性沒有那麼高，當然這個有它的缺點，但是我覺得優點會大於缺點……（I-A3 主任-240125*）

……我說在這個學校裡面，因為這樣的一個扁平化的關係，你可以直接去跟老師討論……（I-A3 主任-240125*）

2. 資深中層領導者

第一年的學生成長輔導系統的運作歷程中，三位從體制內高中借調至數位實中的資深主任們扮演著非常重要的角色，以第一屆的師長而言，大多是能力卓越的年輕教師，在符合數位實中創新性的同時，在面對學生問題或是議題討論時，老師們時常會就所堅持的教育理念、對學校願景的想像，而提出不同的意見或處理辦法，而資深的主任們則會就自己過往在體制內學校的經驗，協助釐清不同教師們的想法，進而針對當前所面對的問題，產出共同性的決定。

我說在我的能力上面，我沒有辦法比他們兩個，我還能夠教他說你要怎麼處理這個，不會，他們基本上都是可以全自動工作的人，但是他們會需要在溝通這件事情上面，在真的合作這件事上面，我覺得我可以幫上這個忙。好，那我覺得這是，我不知道有沒有詮釋出來，但是我大概是這樣的一種感受。（I-A3 主任-240125*）

扁平化的組織形式與職務安排，讓系統內的教師之間保持緊密的互動關係。透過資深的領導者從中調節，當教師們在想法、意見上產生歧異時，協助詮釋不同立場的價值性，讓不同的教師角色能夠在系統中發揮影響力。

二、學生成長輔導系統的限制因素

（一）文化—話語安排

1. 教師在理念與價值實踐的差異

在學生成長輔導系統第一年的運作歷程中，成長導師們對於提供學生輔導的支持程度有不同的看法，受到教師個人的特質與過去的經驗影響，部份原

本服務於體制內學校的教師，在過去的經驗中，較少有與其他教師分享對於學生狀態的觀察與教師對自我狀態覺察的機會，因而在數位實中的成長導師會議討論過程中，即便希望能夠透過共同性的會議時間，讓系統內的不同教師之間能夠就學生的學習狀態進行交流，就第一年的會議觀察而言，仍較少見導師們就學生個案的觀察及相應的輔導支持提出相關的議程討論。

再來的話另外一個其實就是，我會覺得它是一個文化或者是習慣的建立這樣，在大部分的時候，我們學校的老師並沒有那麼習慣去透露出學生的狀態，或者是說自己的狀態這樣子。所以說我會覺得，好像某種程度上是那個文化還沒建立起來。因為在一般普高好像其實不太會有這種機會讓大家一起去討論，我自己遭遇到什麼樣子的狀態，學生是什麼樣的狀態，我覺得普高好像最多就只有那個個案會議的時候，會大家一起來討論一個學生的狀態這樣子。(I-T1 老師-240319)

就是我們學輔跟成長導師的身分都是，就是這個學生很，就是很重要他人這樣子。對，那為什麼不講這樣？那為什麼要提及？有的老師覺得沒有必要。但我覺得這也是一個文化的養成。就是對於如果這個養成，養成習慣是我們都會討論，是因為我們為學生好，那麼的話那就是好這樣子。但是我覺得這個文化在還沒有被形塑的時候，新的一批老師又加進來，就只能被沖洗這樣子。(I-T3 老師 240328)

2. 支持學生個別化發展想法上的歧異

多數來自體制內學校的教師，在學生輔導的路徑與風格上更加偏向傳統的體制內教育模式，相對地對於學生的成績、升學與未來發展有所擔憂，有較多對於現實壓力與升學焦慮的考量，進而影響了成長導師們在輔導與支持學生時，會以學生的未來升學進路為主要的發展目標，降低了學生個別化潛能發展的可能性。

因為我還是覺得說，就是我的感受，這是單純我自己的感受，不是所有的老師都相信說大學只是未來的很多選擇的其中一條路這樣子。我們也很容易被現實的焦慮給捆綁這樣。所以說在跟學生去相處的時候，我會覺得有時候老師的焦慮會傳染給學生，反過來其實就會影響到個別化的這件事情。因為我覺得現實的焦慮讓我們沒有辦法個

別化的一個最大的阻礙，因為現實在告訴我們說社會需要的好像是什麼樣子的人，什麼樣子的學歷，什麼樣子的就是……我有一點這樣覺得。(I-T1 老師-240319)

在學生成長輔導系統運作的第一年間，發現教師們對於共同願景、學校文化，以及實驗教育理念的想法上有所分歧，常在成長導師會議中就特定的事件進行討論，討論內容的背後許多涉及教師理念與價值的差異，但礙於時間與學校運作事務正常運作的多重壓力下，教師們較難在會議中形成對學校願景、文化與實驗教育精神的共同性理解，間接影響了系統內教師對於學生個別化輔導需求的回應性。

我覺得這個好像就已經不是系統建立不建立的問題，我覺得好像有一點是還是文化的問題，如果是文化的問題的話，那就會是這個文化怎麼樣才能夠，文化或者是精神怎麼樣才能夠貫徹在每個老師身上，可是我覺得我自己的感受是第一年是沒有到走得很穩的，也是沒有足夠的時間再去對話釐清，就是大家怎麼樣去想像在實驗教育裡面的教師的功能吧。(I-T1 老師-240319)

在學生成長輔導系統運作的第一年中，教師們有時仍然會在學生輔導支持的討論與溝通中產生衝突，從理念與價值實踐的差異，再到支持學生個別化發展想法的歧異，皆對系統內部教師之間的理念對話產生了影響。

(二) 物質－經濟安排

1. 教師工作負擔

以第一年學生成長輔導系統實際的運作情形而言，在希望透過系統的力量支持學生的同時，由於學校教師人力尚未補足，因而教師們分別同時肩負著行政事務、課程教學、學生輔導的工作任務，進而影響了教師對學生的個別性輔導與支持。

我有一點覺得老師的行政工作其實真的蠻繁重的，所以我有一點覺得，當事情越來越多的時候，我會覺得沒有到很好的回應學生的個別差異這樣子。我會覺得其實在第一年的上學期，比較讓我感覺到沒辦法做

到這件事情。可是第一年下學期的時間，我會覺得有蠻多學生其實是被學輔老師 cover 的這樣子。(I-T1 老師-240319)

但是我必須承認，是不是所有的成長導師都……我只能說我在很多的場合，不管是對外對內，我都說出，我都是持這樣的一種理念。但是我也知道說，有些成長導師他……因為我們的導師很可憐，他還有自己很大的 loading 的行政工作什麼的，他不太可能一定是做到很深度的，或者什麼樣的陪伴，這個的確每個角度是有差別的。(I-A3 主任-240125)

2. 系統量能負荷

從第一年的成長導師會議觀察中發現，因成長導師會議同時為全校教師的共同時間，在第一年的學校發展過程中，有許多迫切的學校事務需要同步處理，為了同時回應學生輔導所需之支持，在第一年系統運作的過程中，相對投入了大量的人力與時間成本進行討論，在學校正常運作的壓力下，對系統的輔導負荷量能形成挑戰，也對教師們造成不小的負擔。

我覺得有時候的成長導師會議沒有辦法感受到被支持，我覺得那時候，有時候狀態是我們會感受，我自己會感受成長導師會議是很長的，因為我們會討論不同學生的個案，可是那時候的個案，有些個案不關我的事。就會覺得那我好像會有點抽離，或者是我同時我的行政業務在火燒屁股了，那是一個很矛盾的一個，我覺得很糾結的狀態。(I-T4 老師-240409)

……當下不會覺得，就是我就是覺得，我還是我現在還是會講說，不是為了面子或什麼，我就是我真的是很樂在那個〔討論〕裡面。可是當後面，我越來越進入到很深的層次，或者是真的到最後是那個理念的價值決定的那個東西的時候，就是後面是無窮無盡的那個討論的東西的時候，我確實會覺得疲乏。(I-T2 老師-240321*)

學生成長輔導系統運作的第一年可見，在有限的時間與教師輔導量能之下，若欲高度的回應學生個別化的潛能發展支持，要透過大量的討論與時間的投入，對於系統運作而言，如此大量的時間與人力成本，對於系統的正常運作與教師量能皆會形成負擔，進而對於系統內教師之間對學生輔導支持的

行動產生影響。

(三) 社會—政治安排

1. 角色不一致性

學生成長輔導系統內的不同教師角色安排，在實際運作的第一年的過程中發現，由於因數位實中特殊的學習樣態，致使學生在生活與學習間的分界更加模糊，在成長導師會議中時常能夠觀察到成長導師、學習輔導教師與專任輔導教師，在學生輔導支持的不同面向上，存在實質上的認知差異，因而衍生了許多教師角色間各自負責職務與角色功能的磨合討論。

當學輔老師游離在學輔的角色跟成長導師的角色之間。某部分也不斷侵蝕了成長導師的職責跟範圍。然後拿回來不斷去追問或是確認，這件事情其實是老師的困難，也是成長導師的困難。(I-T2 老師-240321)

就我是學輔，我對學習輔導的看法的話，我覺得它應該也要是可以的，只是說我們那個時候的狀況變成是，我們學輔對於自己的角色和任務並不明確，也確實它是一直在動態式調整，一直在做探索，所以才讓他的負荷那麼大。(I-T5 老師-240409)

每個人的做法都不一樣，A 老師可能覺得說他做了很多，他覺得應該要做，可是 B 老師覺得說自己不用，A 老師就說為什麼你可以做這麼少，我們數位實中應該要怎麼樣怎麼樣，它就是來自於認知不同，因為那個時候我們定位不太明確。(I-T5 老師-240409)

學生成長輔導系統第一年的運作中可見，系統內的教師們對於不同教師角色的功能認知並不一致，而此種教師角色之間功能的一致性缺乏，會讓教師之間的合作關係產生不協調，進而影響了學生成長輔導內教師的合作與對學生的支持。

表 4-4

學生成長輔導系統實踐架構分析

實踐元素	實踐安排
言談 (saying)： 不同老師所擁護的理念、價值，在對願景的想像與不同的教育理念間，透過良性的對話，促使教師間不同的價值能夠找到交會點，進一步形成共識而合作。 但在教師之間的理念與價值差異下，有時會在實踐中會產生衝突，進而影響了教師之間的理念對話。	文化－話語安排： 【促成因素】 1. 團隊合作機制 2. 良性溝通文化 3. 安心組織氣氛 【限制因素】 1. 教師在理念與價值實踐的差異 2. 支持學生個別化發展想法上的歧異
作為 (doing)： 系統內的不同教師角色，在實踐歷程中，透過數位資料庫與共同會議時間的設置，使得教師兼能夠有效的交流學生輔導相關資訊，進而調整支持學生的輔導策略。 但在有限的時間與系統量能的負荷下，受到系統正常運作的壓力，對於教師提供學生的輔導支持行動產生影響。	物質－經濟安排： 【促成因素】 1. 暢通溝通管道 2. 教師共同性時間 3. 數位化資料共享平台 【限制因素】 1. 教師工作負擔 2. 系統量能負荷
關係 (relating)： 扁平化的組織形式與職務安排，與資深的領導者從中調節，讓系統內的教師之間保持緊密的互動關係。	社會－政治安排： 【促成因素】 1. 扁平化組織形式 2. 資深中層領導者

實踐元素	實踐安排
關係 (relating)： 但系統內教師對於不同角色的功能認知上有所差異，因而在學生輔導系統的運作上，影響了系統內教師的合作關係。	社會—政治安排： 【限制因素】 1. 角色不一致性

註：研究者自行整理。

從學生成長輔導系統的實踐架構分析觀之，可見在數位實中第一年的系統運作過程中，受到系統內不同的促成與限制性因素所影響，在實踐安排與系統內部成員的言談、作為和關係的相互交織下，形成了數位實中學生成長輔導系統第一年的實踐。

在系統內文化—話語面向的安排下，學生成長輔導系統的實踐，能夠在彼此密集的言談 (saying) 交流中，透過教師間相互包容、友善的合作氛圍，為不同角色話語的產生，建立起安心的討論空間，讓教師們之間能夠在各自所擁護的理念與價值中進行對話，並形成以「學習者為中心」的共同信念，促成系統內的教師們，分別能夠在支持學生的不同面向上分工，並在支持學生個別化發展的共享價值中共同協力，然而在系統運作的歷程中也發現，有時教師之間對於理念和價值的詮釋有所落差，讓系統內的教師之間在溝通中產生了衝突，更進一步隨著教師們在支持學生個別化發展看法上的歧異，而影響了系統內部的理念對話和協調合作。

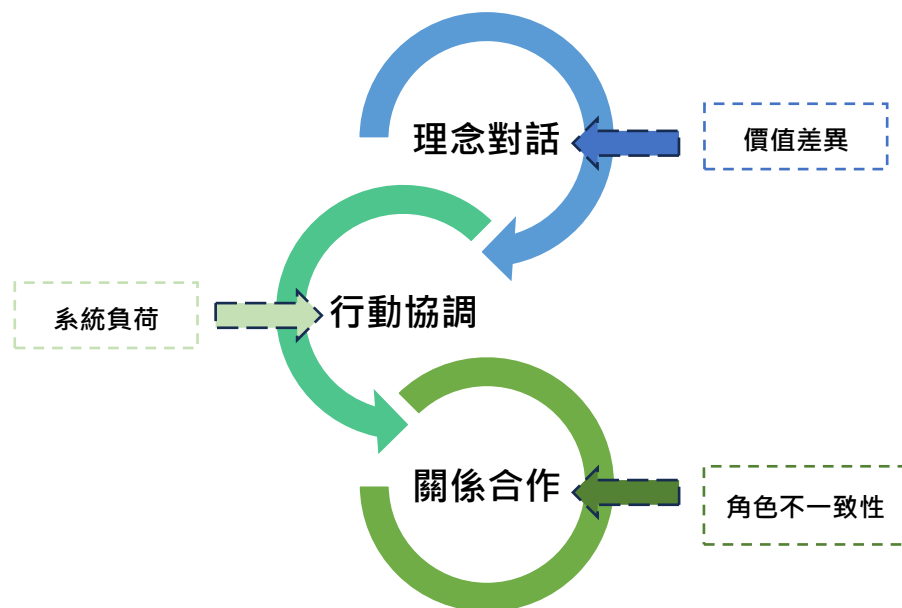
而在第一年的學生成長輔導過程中，經由物質—經濟面向的安排，當學習者在其學習歷程中有不同的需求產生時，藉助數位工具的應用，促成系統內資訊的共享，讓教師之間能夠就學生的發展與變動情形進行復盤，進而有效的交流，構思支持學生輔導的相關作為 (doing)，並透過系統內的相互配合與協調，共同形成支持學生個別化發展的輔導支持行動與合作。但同時亦可見，在系統

既有時間、教師人力與系統負荷量能的限制下，考量到學校的正常運作與發展，會對於學生成長輔導系統支持學生個別化發展的回應行動產生影響。

最後從社會—政治面向的安排來看，學生成長輔導系統內的教師在實踐過程中形成了緊密的互動關係（relating），當教師們的想法或意見因不同的理念和價值而有所分歧時，能夠藉由資深領導者從中引導與調節，在衝突之中協助詮釋立場的價值性，讓不同特性的教師在相互的交流之間能夠找到互補的平衡點，使系統內的教師們能夠在關係合作中，分別發揮出各自的影響力，以更好地回應學生個別化潛能發展的持續性實踐。但觀察教師們第一年在言談、作為與關係的合作中也發現，老師們對於不同的教師角色功能認知缺乏一致性，進而在系統運作的過程中，於學生輔導支持的討論、支持行動與相互合作中產生了磨合與衝突，對系統內教師們的合作關係產生了影響。

綜整以上研究分析，繪製學生成長輔導系統實踐循環（圖 4-6），以說明學生成長輔導系統第一年的實踐運作情形。

圖 4-6
學生成長輔導系統實踐循環



註：研究者自行繪製。

從學生成長輔導系統運作中的文化—話語面向來看，雖然在成長導師會議中的討論、教師個別的訪談言論中，都可以發現教師們對於學校「廣闊探索、天賦自由」教育理念的認同，在支持學生的輔導過程中也抱持著以「學習者為中心」的共同信念，但在第一年對教師們的觀察中發現，系統內部的老師們在將對理念的理解轉化至實踐的過程當中，存在觀點、視角與切入點的差異，在言談的交流過程中，有時在同一問題上，部份老師較傾向以行政效率、學生的共同性規約為優先考量，另一派的老師則是較為強調學生的個別化發展、容許不同的差異性的做法。可見教師們之間，在理念與實踐的轉化過程中，雖然都是以學生為主要考量的重點，但在具體的策略與實踐方式上會有所歧異與落差，進而對於學生個別化發展的回應、學校願景的共同實踐有所影響。

而在物質—經濟的面向，從學生成長輔導系統的建構、發展和實踐過程都可以看到，學生成長輔導系統的運作對於人力、資源的投入有較高的要求，即便系統內的教師們對於支持學生個別化發展具有高度的意願，亦意願嘗試不同的輔導支持策略，但在有限時間與學校內部既有工作安排的限制下，所謂支持學生能夠自由探索與發展的目標，與系統內部有限的人力、資源相比，需要付出過於高昂的成本，因而在運作過程中產生了系統量能負荷超載的問題。

最後以社會—政治面向來看，學生成長輔導系統的運作涉及許多不同的關係人，系統內的教師們分別負責不同的角色，在觀察學生的角度上亦有所差異，加上教師過往經驗的影響，教師們對於教育理念的詮釋、對於學生需求的關注有所差異，因而在第一年的觀察中發現，學校的老師們花費了相對的時間進行討論，才能讓不同的教師能夠在相互理解的情況下，對於學生個別化的發展做相對應的調整。

所以在於支持學生潛能個別發展的目標上，從上述的實踐分析中可見，涉及了系統內不同的面向和因素，並在實踐相關人的言談、作為與關係中產生相互的影響，從教師個人到系統合作的不同層次，產生對於學生個別化潛能發展的支持和回應。

貳、學生成長輔導系統支持與回應性

研究者在觀察學校運作與學生學習發展歷程的一年間發現，對於這群 15-16 歲的青少年而言，受到特殊學習型態的影響，生活和學習之間界線的拿捏並沒有辦法很好地掌握，有時還是會有感到迷惘與不知所措的時候。加上數位實中的學生組成非常多樣化，有來自教育光譜中不同取向的學生，包括自學生、體制內與體制外學校的學生，學生對於自我學習目標與生涯規劃的程度亦有所差異，包括已有明確專業發展取向的定向型學生，也有仍在自我探索自我興趣取向的未定向型學生，因此需要透過學生成長輔導系統的支持，透過教師的覺察，以回應學生的不同發展進程和定向型態（李雪菱，2020）。

而回到對於系統內部教師的觀察，研究者發現第一屆的師長們的共通點為皆具有學習者特質的教師，成為支持系統在第一年不斷創新與變動的過程中能夠持續運作的重要影響因素。這群具有高度學習力的教師，在面對學生的學習、行為或是情緒問題時，採以成長型的思維模式，持續性的精進自我的輔導知能、思考相應的支持策略，透過不斷地學習與嘗試，提高自我對於學生問題的回應性，以更好地提供學生適切的引導支持（蔡進雄，2018），而當這些個別具有學習者特質的教師進入系統內部後，便為系統注入了組織共同學習的動力，促使系統形成學習型的組織型態，讓系統成員間能夠透過系統思考的方式，共創、產生能夠回應學生需求的支持行動（Peter M. Senge, 1990/2019），以達成學校「廣闊探索、天賦自由」的教育願景。

為支持學生個別化發展自我的潛能，以達到「天賦自由」的願景，在第一年的系統實踐中，透過言談的交流、行動協調和關係合作中，在系統教師間形成了「以學習者為中心」的共同信念，潛移默化地散落在系統運作的輔導支持、溝通討論和協調彈性實踐中，強化了系統內教師的共同協作模式，並促成了系統發展的持續演化。

然而在第一年的系統實踐中也可見，在學生個別性與差異化的情況下，若要透過輔導系統回應每一個學生不同路徑的成長與發展需求，為求更細緻的

透過資源的交流、輔導策略的構思，以即時性的回應學生在不同時間段的發展需求，隨著對學生個別性發展的重視，對於教師和學生輔導的回應性形成不小的考驗，也為系統的運作累加了許多溝通與人力資源的成本，造成系統運作的支持量能過度負荷，進一步的在系統內產生了相互的衝突和協調問題，成為學生成長輔導系統後續實踐的挑戰。

參、學生成長輔導系統實踐挑戰

回顧學生成長輔導系統的實踐，在系統第一年的運作過程中，隨著實踐的演進，在不同關係人的相互交流中，發現了一些潛在的問題與不一致性，成為學生成長輔導系統未來發展的挑戰。

其中在於學生個別化發展的支持上，不同的教師之間對於學生輔導支持的程度，受到教師過往教學經驗、個人所抱持的教育理念與價值觀的影響，而有不同的做法，在具體支持學生的輔導策略、引導學生的發展方向上有所差異，如在學生未來發展的準備上，大多還是維持在為了學生將來的大學升學而做準備，但對於部份將來想要走新創領域創業或其他發展管道的學生而言，較難在發展歷程中獲得相應的輔導支持，進而影響了系統內教師對於學生個別化發展輔導支持的回應性。

此外，系統內教師之間理念、價值的差異，同時也對學生成長輔導系統內的合作產生挑戰，由於不同的教師對於學校願景的詮釋、角色功能的認知，於實踐的轉化過程中存在實際的落差，導致教師之間在第一年的系統運作過程中，需要花費較多的時間在內部的溝通上，透過大量的來回的討論加以確認，在系統量能有限的條件下，對於教師之間的有效合作與系統的運作效率都會產生影響。

最後，回到學生成長輔導系統的安排與運作來看，從數位實中此種個別化與高密度的學生輔導制度中能夠發現，若欲支持學生的個別化發展，對於學校而言並非易事，需要透過制度、工具和內外部關係人的配合，才能夠回應學生個別化的需求。但也需要考量若要維持目前的系統運作模式，當未來更多的教

師與學生加入時，學校在這些不同的理念詮釋和需求回應中，勢必會超過正常系統所能負荷的程度，對於學生個別化的發展、教師的輔導支持，以及系統的運作都會產生不利的影響。因此需要從根本的角度，在學生「自主」與「輔導」的界線間進行權衡，重新思考學生需求與輔導支持的回應程度，以就輔導資源與人力的投入進行規劃，讓學生成長輔導系統在量能的負荷與輔導品質的維持間，能夠因應學校未來的發展進行動態性的調整、適應與修正。

肆、學生成長輔導系統待改進之處

一、擴展：學生成長輔導系統的擴大

歷經第一年的系統運作後，主任與老師們皆分別指出，現有之學生成長輔導系統所涵蓋之範圍仍限於系統內所設定的教師角色間，然而學生的問題並非單獨的教師能夠回應，其所涉及的面向往往涉及更大的學校系統，因此在學生成長輔導系統的未來規劃上，可思考擴大學生成長輔導系統涵蓋範圍的可能性，將更大的學校系統（如：教務、學務、輔導等）納入，以任務小組的形式針對學生的問題提供相應的資源與支持，以增加系統對於學生需求的回應性。

我們最近也有跟成長導師講說，我們希望能夠建立另外一個系統是，成長導師一定會發現，學生可能現在的問題是什麼？或者是跟家長互動的時候，不見得是成長老師單獨可以回應他或處理的。所以需要學校其它的系統進來，譬如說像教務的系統，或者是輔導的系統。然後一起進來做一個協談的部分，幫助這個孩子跟家長取得不同的資源，或者是協作。目前應該有好幾個小孩必須要啟動到更大的協談系統。（I-A1 主任-231122）

其實第一年大家都有很明確的感受，好像我們希望輔導的金三角做得，就是那個圈子再大一點，再包含多一點。對，但是對於學生來說，我們包含太大的時候，就會是學生很重複地被輔導。（I-T4 老師-240409）

二、定位：成長導師與學習輔導教師工作的釐清與劃分

數位實中的學生成長輔導系統內，應對學生的學習特性因而設計了許多創新的教師角色，從學生學習、生活與生涯發展的不同面相提供學生相應的支持。然而在系統運作的過程中，由於教師角色間缺乏明確的職務劃分與角色定義，因而導致在提供學生輔導支持上時常有重工與角色邊界模糊的情形。因此在未來就學生成長輔導系統內的教師角色間，應有更多的討論以形成對於不同教師角色間所應負職責的共同認知，以提升學生成長輔導系統在支持學生潛能發展中，能夠在有限的量能下獲致更佳的效益。

那我覺得在更需要改進的部分的話是，我覺得尤其是在學輔老師的定位是什麼？我覺得這件事情還要再做更清楚的劃分。好，就是我覺得學輔老師的定位要做到什麼程度，也許是他們，我覺得是數位實中還要再去想，因為畢竟這個東西的確是一個新的。(I-A2 主任-240124)

第二個事情就是很重複地被輔導就是重工，所以後來就會有更明確地，就是學習輔導老師要做到哪一塊，然後老師要關心哪一塊。我覺得是明確地，比方說目標嗎？在這個目標的前提底下，你要再多關心這件事情，或者是多輔導這件事情就會是你額外所做的，但是我覺得目標很明確這件事情是需要也是重要的這樣子。(I-T4 老師-240409)

三、轉型：成長導師會議形式的轉化

對於成長導師會議的進行方式，經過一年的實際運作和發展後，老師們認為成長導師會議有其重要功能性存在，包括就學生問題進行討論與尋求解方、提供教師間的情緒支持等，但在接下來的系統發展中，會議討論的形式上應有所轉型，以第一年的會議討論而言，由於許多制度仍在建置中，與學生、家長的互動仍在適應的階段，所以在會議中的討論較為限縮，經歷第一年的運作後，成長導師會議的形式應根據接下來的學生輔導需求進行轉化，以提升會議的效率與功能性。

但對於這個系統的這樣的運作方式，我覺得基本上我還是很希望這件事情繼續下去的，但是它勢必要做一個轉型，因為並不是所有人，就是所有的老師，並不是有所有人都會是很想要聽這個個案，然後聽很多次，或者是一個會議，那個效率要提升，或者是它進行的方式勢必要有改變，我自己的思考點會是到第二年、第三年，它一定是不一樣的形式，跟第一年一定是不同。(I-T4 老師-240409)

伍、小結

對於學生成長輔導系統之實踐分析，本研究藉由實踐架構理論的應用，加以就數位實中學生成長輔導系統的內部安排對其系統實踐的影響進行詮釋。相較於過往在教育領域中應用實踐架構理論的相關研究，研究者透過將理論應用於學校系統的內部運作分析中，以整體的觀點詳實地描述系統內不同關係人的話語、作為和關係，在系統實踐安排的促成下相互影響與產生關聯，顯現特定實踐安排對系統實踐發展的影響性，並說明了支持學生自主學習成長與發展的系統如何建構其框架，在系統實踐的歷程中不斷交織，隨著實踐歷程開展而動態性的發生演化，以達成支持學生潛能個別化發展的實踐目標。

同時亦就學生成長輔導系統運作歷程中的限制因素進行分析，可見學校在支持學生潛能個別化發展的實踐歷程中，在系統內部有限的運作量能下，難以避免的仍然會遇到一些挑戰，包括教學、行政與輔導事務的多重負荷，以及教師對於不同角色分工、學校教育理念與願景的認知差異，皆會影響學生成長輔導系統對於學生潛能發展的支持與回應性。

第五章 研究結論與建議

前一章節從學生成長輔導系統的建構為起始，說明系統建構的發展脈絡，並描繪學生自主學習的實踐歷程，詳述了不同關係人如何在實踐過程中形成支持其自主探索與潛能發展的實踐支持網絡，最後就學生成長輔導系統的實踐進行綜整性的分析，以了解學生成長輔導系統運作的促進和限制因素。本章將綜整本研究之發現，就學生成長輔導系統與其願景回應性進行討論，並提出相應之建議。

第一節 研究結論

壹、學生成長輔導系統的建構，在系統實踐的運作過程中持續開展與演化，形成數位實中學生輔導支持的基本架構。

一、學生成長輔導系統的基础運作

學生成長輔導系統的建構，由第一屆的師長們經過大量的來回討論而形成共識，並在原有實驗教育計畫書中所設想的基礎概念上，從角色、制度與工具三個不同的系統建構層次，在學校支持學生自由探索與潛能發展的理念目標下，再進一步地根據數位實中的學習特性和學生需求，分別建置了相應的教師角色、輔導制度和工具平台，形成學生成長輔導系統基礎運作的原型，以使學生輔導系統在支持學生自主學習的歷程中，能夠依循一定的運作邏輯和制度規範進行實踐。

二、學生成長輔導系統持續性演進

綜觀學生成長輔導系統的建構歷程，系統歷經籌備、共創與發展期的演化，在實踐的運作過程中，透過系統內部教師、學生和不同相關人在系統運作中的相互磨合與協調，漸進式地進行動態調整，以在原有的基礎運作概念中，透過持續性的迴旋修正，讓系統內的教師、親一師一生，以及學生和同儕間，能夠在與系統建構的互動歷程中，根據不同的實踐情形進行調整與改進，讓學生成長輔導系統的機制設計，在動態性的演進中持續開展，以更加符應學生輔導支

持的需求。

貳、學生自主學習所需輔導支持，在學習者個別的發展脈絡中進行調整，對於實踐開展有其影響性。

一、學生自主學習實踐支持網絡的形成

學生成長輔導系統歷經一年的正式運作，透過系統內部成長導師、學習輔導教師的共同合作，透過「引導」而幫助學習者從內在的探索中，逐漸轉向對自我發展目標的實踐，而在此歷程中由系統內、外部的連結為起始，在不同關係人的相互協調與配合中，形成個別性的獨特實踐支持網絡。實踐支持網絡的演進，說明學生自主學習所需支持機制，除系統內部的所能提供的不同輔導支持機制外，若能透過相關人的人際連結擴展支持系統，以在學習者的學習發展脈絡中，根據其不同時間段所產生的學習需求提供所需之資源與支持，有助於促進學生自主學習的持續性開展。

二、「以學習者為中心」的核心價值

而透過學生自主學習成長與發展的歷程可見，在學生自主學習的歷程中，不論是系統內的教師與學生之間，或是親一師一生三方的交流中，皆可見學生成長輔導系統的運作，在系統內外部的互動關係上，皆圍繞著以「學習者為中心」的信念展開，成為學生輔導支持的核心價值，進而影響了不同關係人的溝通與交流，形成回應學生成長與發展需求的策略行動，並在相互關係的建立中共同合作與協調，以回應學習者在自主學習歷程中的個別潛能發展需求。

參、學生的自主學習實踐需透過相應的輔導支持系統方能落實，個別化的自主學習輔導機制，仰賴高成本的時間與人力投入。

一、學生成長輔導系統的重要性

從學生自主學習的成長和發展歷程中可見，不同的學習者受到過往學習經驗的影響，對於自我的學習會有不同的需求與想像，而在進入數位實中後，亦會在其學習發展的歷程中，根據學習者的個人特質和定向型態，有個別性的學習進程與發展樣態，因而在學生自主學習的實踐歷程中，仍需要由輔導系統

從旁提供相應的支持，方能夠讓學生在實踐的歷程中，能夠自由的探索，使其個別的潛能得以開展，而所謂支持學生自主學習個別化發展的支持系統，需要透過細緻的系統建置，在運作的過程中不斷地改善系統內部的運作安排，才能夠支持學生自主學習的持續性實踐。

二、個別化輔導支持的成本投入

數位實中所獨創以回應學生個別化自主學習發展的輔導支持機制，在其建構發展歷程中，透過系統內教師之間大量的來回討論，而在意見的交流中逐漸發展出學生成長輔導系統的原型，然而在系統運作的過程中也可見，若要在學生樣態多元差異化的條件下，個別性的回應學生的發展需求，需要仰賴高成本的時間與人力投入，經由系統內教師在學生自主學習的實踐歷程中，整全地從不同的面向、發展進程來了解學生當下所需的輔導支持，方能夠在學習者不同的成長樣態中，更好地回應其個別化的發展需求。

肆、學校願景的共同具體實踐，尚待系統內的所有關係人形成共識。

一、學生成長輔導系統的挑戰

學校願景在學生的成長與發展歷程中的落實，系統內的教師身為支持學生成長中的第一線的陪伴者、協助者與支持者，對「廣闊探索、天賦自由」的學校願景與教育理念，在第一年學生成長輔導系統實際的運作中，受到系統正常運作的限縮，與教師課務、行政、輔導工作多重負荷下，每個教師對於願景的實踐尚未能夠形成清楚的共同認知，導致在回應學生個別發展的回應性有所差異，成為學生成長輔導系統實踐的挑戰。

二、系統形成共同願景的重要性

對於學生成長與學校願景的回應，仍需在系統未來的持續演進中，在系統內教師間形成對學生輔導支持的共識，以在學生成長輔導系統的持續演進中，促進學校願景的具體實踐。

第二節 研究建議

研究者分別根據上述研究結論，對於學生成長輔導系統、自主學習學校與後續研究提出建議如下：

壹、對於學生成長輔導系統的建議

一、學生成長輔導系統的動態調整

學生成長輔導系統的建構與發展，在學校運作的第一年中已形成基本的運作架構，隨著學生自主學習歷程的持續開展，在教師角色、學生成長輔導機制的設計與系統合作上，需透過實踐支持網絡中不同關係人的實踐回饋、系統內教師的共同討論，再詮釋學校所創立的願景與實驗教育發展藍圖，持續性的就學生成長輔導系統的運作形式進行調整，以在系統未來的發展中，回應學校持續性演進與開展中可能產生的不同挑戰。

二、學校願景與教育理念的共同認知

對於學校願景與教育理念的共同性認知，尚需更多的發展時間，透過系統內的教師們的持續對話與討論，釐清彼此之間對於學校願景的理解與想像，以在支持學生自主學習的輔導支持和策略中，能夠符應學校原本的創校理念與實驗教育精神，透過系統內教師與學生成長輔導支持的實踐中，將支持學生成長與潛能開展的實踐目標，擴散至更大的實踐支持系統中，以促進學生成長與潛能開展的持續性實踐。

貳、對於自主學習學校的建議

一、自主學習輔導制度建構的考量

由數位實中的學生成長輔導經驗可見，若要建構支持學生個別化自主學習發展的輔導機制，需要經歷一段時間的動態性發展與修正，而要形成用以支持學生自主學習實踐的輔導機制，需要從教師們之間共同願景與理念為出發，思考學校所追求的「自主學習」具體而言希望學生開展成什麼樣態，在共同的討論中形成對於學生自主學習輔導支持的共識，包括不同教師所能提供

學生的支持為何、教師們各自的分工與合作方式、用以支持學生自主學習的資源連結等，根據學校對於學生自主學習發展的圖像，更進一步地構思出適合學校特性與學生需求的輔導支持系統。

二、自主學習學校運作量能的安排

在學生自主學習的實踐上，不同學習者的發展會受到其定向型態、自我管理能力與生涯發展的規劃而有所差異，而導致學生在進行自主學習的規劃、執行和持續投入的程度有所落差，因此需要透過學校輔導機制的支持，從旁支持學生在自主學習歷程中的發展。對於學校而言，若要落實自主學習的適切支持，需要更進一步的思考學生自主學習的不同面向，應該如何透過學校支持系統的安排進行回應，再根據學校內部教師負擔的教學、行政與輔導量能進行盤整，以調配適合學校落實學生個別化自主學習輔導支持的運作安排。

參、對於後續研究的建議

一、學生個案的選擇多元化

本研究選擇以兩位個案學生的自主學習歷程進行分析，以呈現數位實中學生們在第一年實際運作中的成長樣態，雖已透過個案的選擇將不同的學生成長樣態進行說明，惟在研究個案學生的取樣上是由學校進行推薦，因此僅能顯現學生在數位實中的自主學習模式下，輔導機制對個別學生發展的支持性，在學生全體樣態的呈現上有所限制，建議在未來的研究中，更多元化的選擇不同學習與成長樣態的研究個案，以補足對於學校整體性學生自主學習成長與發展樣態的詮釋，並了解不同學生對於學生成長輔導支持性的看法。

二、學生自主學習歷程的持續追蹤

本研究的期程為學生進入數位實中後就讀的第一年間，受時間因素的限制，是以僅能夠以學生在第一學年的自主學習歷程進行研究分析，然而學生的實踐歷程仍在持續演進中，需要透過持續性的追蹤，方能夠對於學生自主學習歷程的縱向發展形成整體性的認識。

三、擴大研究系統範圍

本研究在研究安排的限制下，僅能就學生成長輔導系統內的教師、個案學生與家長進行訪談，惟學生自主學習歷程中的實踐相關人，包括學生之間的同儕學伴、科任教師與外部資源教師，若能夠實踐支持網絡中的不同對象進行研究分析，將能夠以更整全的系統觀點了解學生自主學習成長所需之實踐支持。



第三節 研究心得與省思

研究到了尾聲，回想 2022 年 9 月 28 日教師節當天在佩英老師的帶領下，第一次和其他兩位夥伴們進入學校聆聽學生們第一學期的自主學習規劃，對於一直以來都在體制內教育學習的研究者而言，看著數實的學生們不論是自信的、充滿活力的、有點緊張的說著自己的學習計畫時，在敘說的過程中眼裡所散發的光芒，是研究者至今仍無法忘懷的景象，當時心裡想著「原來學習真的可以有不一樣的想像」，在學生們滔滔的話語中，開啟了對這所學校深入探究的好奇，彷彿平行時空的自己，也有機會跟著這群學生一起探索，重新認識學習的不同可能性。

後來有幸能夠正式的進入學校進行研究，開始了每個月兩次的入校觀察，在學校第一年萌芽的過程中，參與了學校大大小小的發展討論，聽著校長、主任、老師們不同的想法來回穿梭，漸漸地織成一張能夠支持學生的網，不論是所謂天賦閃閃發光的學生、仍在探索中真真切切成長的學生，或是有點迷惘不知道未來該如何向前的學生，在每一位老師的付出和努力之下，讓每個學生都能獲得溫柔而細緻的支持，進而長出自我的不同樣貌，也許不一定是光彩奪目，但卻是最真實的自己。

在研究過程中，衷心感謝學校師長們、兩位同學和家長們給予的支持，讓研究者可以從不同的角度，完整地了解學生在數實第一年的成長歷程，每一次的訪談，當聽著主任與老師們對於支持學生的想法、學生們說著對於自我學習的感受、家長們分享對孩子的成長發現時，總是想把每一字、每一句都好好的紀錄下來，用文字表達出這些深刻的悸動，讓學生們的成長能夠如實的陳述。

最後想引用歌曲〈或許就變成書裡的風景〉裡的一句歌詞，來總結這一年以來對於學生們成長的紀錄：「自我親像一蕊花，自由開，自由美麗。」，祝福數實的每一個學生，都能夠自由自在，在成長中成為自己所想的樣子。



參考書目

中文文獻

Flick, U. (2007)。質性研究導論〔李政賢、廖志恆、林靜如譯，初版〕。五南。

(原著出版年：1998)

Gibbs, G. R. (2010)。質性資料的分析〔吳佳綺譯，初版〕。韋伯文化國際出版。

(原著出版年：2007)

Senge, P. M. (2019)。第五項修練（全新修訂版）：學習型組織的藝術與實務

〔郭進隆、齊若蘭譯，初版〕。天下文化。(原著出版年：1990)

丁志仁 (2021)。開門辦教育。載於丁志仁、曲智礦（合著），讓孩子做學習的

主人：自主學習典範親師指南（初版，95-138 頁）。商周出版。

王俊斌 (2019)。「自主學習」的圖像、實踐與反思：從實驗理念到課程轉化。

課程研究，14 (1)，1-23。

曲智礦 (2021)。處理個別差異：面對特殊教育需求的孩子。載於丁志仁、曲

智礦（合著），讓孩子做學習的主人：自主學習典範親師指南（初版，233-

274 頁）。商周出版。

吳清山 (2021)。學習羅盤。教育研究月刊，(328)，131-132。

吳璧純 (2018)。學生自主學習，老師「做什麼」？。教育脈動，(15)，1-7。

李文富 (2017)。什麼是全人教育？全人實驗中學的實踐經驗及其對十二年國

教課綱轉化的啟示與意義。載於馮朝霖（主編），臺灣另類教育實踐經驗

與十二年國教課綱之對話（初版，151-172 頁）。國家教育研究院。

李文旗、鄭婉琪 (2017)。赤皮仔自學團。載於馮朝霖（主編），臺灣另類教育

實踐經驗與十二年國教課綱之對話（初版，129-150 頁）。國家教育研究

院。

李家雯 (2021)。你在煩惱什麼呢？。悅知文化。

李雪菱 (2020)。跨越邊界：成為高等教育文化回應教師的歷程。教育研究集

刊，66（4），119-161。

林竹芸（2018年3月1日）。史丹佛線上高中，串連全世界人才。**親子天下**。

<https://www.parenting.com.tw/article/5076330>

林明地、梁金都（2016）。**校長領導與學校集體智慧**。高等教育出版社。

施逸筠（2022a年6月11日）。線上、混成方式受青睞？日本網路高中「N高中」，學生數五年成長14倍。**翻轉教育**。

<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007401>

施逸筠（2022b年6月11日）。專訪日本「N高中」校長奧平博一：線上教學並非冰冷、無機的。**翻轉教育**。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007402>

洪詠善（2020）。停課不停學：當自主學習成為日常。**課程研究**，15（1），15-33。

洪詠善、林佳慧、楊惠娥（2018）。十二年國教課綱自主學習之實踐探究。**教育脈動**，（15），1-9。

高雄市立高雄女子高級中學（2022）。**高雄女中 111 課程諮詢手冊**。

https://www.kghs.kh.edu.tw/ischool/publish_page/66/

國立花蓮高級中學（2022）。**花蓮高中 110 學年度選課輔導手冊**。

<https://www.hlhs.hlc.edu.tw/academic/content?a=T0RESU1qWXdNamc1TmnpNXhZak00TWpOeGNsVGluGVseQ==>

國立馬公高級中學（2022）。**澎湖縣國立馬公高級中學 111 學年度入學學生選課輔導手冊**。<https://www.mksh.phc.edu.tw/3477-2>

張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**（重修二版）。東華。

教育部（2018）。**面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊**。教育部國民及學前教育署。

梁雲霞（2006）。從自主學習理論到學校實務－概念架構與方案發展。**當代教育研究**，14（4），171-206。

梁雲霞（2020）。善教樂學：新課綱脈絡下的自主學習。**教育研究月刊**，（309），

4-23。

郭重吉 (2018)。從實務理論初探教學實務模型的發展與應用。**師資培育與教師專業發展期刊**，11 (3)，31-59。

陳金定 (2007)。青少年發展與適應問題：理論與實務。心理。

游家權 (2020 年 11 月 2 日)。「我就爛」：當代青年為何厭世、自卑與無動力？。

關鍵評論網。<https://www.thenewslens.com/article/142623>

鈕文英、吳裕益 (2015)。單一個案研究法：研究設計與後設分析。心理。

黃志順 (2017)。臺北市和平實驗國民小學實驗教育計畫。

<https://www.hpees.tp.edu.tw/>

黃瑞琴 (2021)。質性教育研究方法 (第三版)。心理。

黃德祥 (2000)。青少年發展與輔導。五南。

黃德祥 (2022)。青少年學習者發展與適性輔導。五南。

黃曬莉、洪才舒 (2017)。學習的意義感：建立、失落及再創生。**教育科學研究期刊**，62 (1)，133-162。

監察院 (2020)。我國實驗教育的實施現況與未來發展通案性案件調查研究報告。<https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=133&s=6921>

種籽親子實驗小學 (2023)。種籽的教師團。<https://seedling.tw/teachers/>

種籽親子實驗小學 (2023)。認識種籽。<http://seedling.tw/>

臺中市立臺中第一高級中等學校 (2022)。台中一中 111 年選課輔導手冊。

https://acad.tcfsh.tc.edu.tw/zh_tw/Teachinggroup/course_plan

臺北市立景美女子高級中學 (2022)。景美女中 111 選課輔導手冊。

<https://www.cmgsh.tp.edu.tw/nss/p/P000410>

臺北市立數位實驗高級中等學校 (2023)。關於 T-school。

<https://tschool.tp.edu.tw/nss/p/introduce>

臺北市無界塾實驗教育機構 (2023)。關於無界塾。

<https://btsflip.com/aboutbts/>

賓靜蓀（2012 年 4 月 1 日）。十二年國教新挑戰：搶救「無動力世代」。親子天下。<https://www.parenting.com.tw/article/5031634>

趙鏡中（2010）。整合知識與能力的教與學研究——子計畫三：整合知識與能力的自主學習研究結案報告。

https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=648&mp=teric_b&xItem=1508817&resCtNode=454

潘淑滿（2022）。質性研究：理論與應用（第二版）。心理。

潘慧玲（主編）（2021）。開啟高中自主學習之鑰：理念、實踐與案例。國家教育研究院。

蔡進雄（2018 年 4 月）。成長型思維模式的教育新趨勢。國家教育研究院電子報。

https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=170&content_no=2989

賴彥全（2022）。高中中層領導實踐之個案研究—以「十二年國民基本教育課程綱要」推動歷程為例〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。

薛雅慈（2017）。種籽實驗小學實踐經驗及其與十二年國教課綱理念的對話。載於馮朝霖（主編），臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話（初版，87-112 頁）。國家教育研究院。

簡春安、鄒平儀（2004）。社會工作研究法（2004 年修訂版）。巨流圖書公司。

龐維國（2001）。論學生的自主學習。華東師範大學學報，20（2），78-83。

法令文件

學生輔導法（2014 年 11 月 12 日）。

高級中等學校訂定教師擔任導師辦法及聘任導師注意事項（2012 年 9 月 5 日）。

高級中等學校課程諮詢教師設置要點。（2018 年 4 月 10 日）。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。

<https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>

教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要。

<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92>

英文文獻

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.

Brandt, W. C. (2020). *Measuring student success skills: A review of literature on self-directed learning*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146).

Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13, 58-74.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*.

Fleer, M., Rey, F. G., & Veresov, N. (2017). Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In M. Fleer, F.G., Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 1-15). Springer.

Hammer, M. (2017) Perekhivanie and Child Development: Theorising Research in Early Childhood. In M. Fleer, F.G., Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perekhivanie,*

- Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 71-81). Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. In K. Mahon, S. Francisco, & S. Kemmis (Eds.), *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*, (pp.1-30). Springer.
- March, S. & Fler, M. (2017) The Role of Imagination and Anticipation in Children's Emotional Development. In M. Fler, F.G., Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 105-127). Springer.
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. In M. Fler, F. G., Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 19-45). Springer.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.
- Niemi, R., & Loukomies, A. (2021). 'Should we ask the students' opinions first?' Practice architectures of student participation from the perspective of teachers. *Improving Schools*, 24(3), 261-276.
- Petersen, A. C. & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.117-155).
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31,459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.

- Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 39–55.
- Rönnerman, K., & Kemmis, S. (2016). Stirring doctoral candidates into academic practices: a doctoral course and its practice architectures. *Education Inquiry*, 7(2), 93-114.
- Rönnerman, K., Grootenboer, P., & Edwards-Groves, C. (2018). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(8), 1-20.
- Salamon, A., Sumsion, J., & Press, F. (2016) Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 431-443.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stanford Online High School. (2023). *Student Support*.
<https://onlinehighschool.stanford.edu/>
- Vasilyuk, F. (1991). *The psychology of experiencing*.
- Veresov, N. (2017). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In M. Fleer, F. G., Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 47-70). Springer.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of environment. In R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*.
- Vygotsky, L. S., & Rieber, R. W. (Ed.). (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky*,

Vol. 5. Child psychology (M. J. Hall, Trans.). Plenum Press.

World Economic Forum, WEF (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods*. SAGE.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp.1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An over view. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of a student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graessers (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp.299-315). Routledge.

日文文献

N 高等学校。メンターサポート〔 導師支持 〕。 <https://nnn.ed.jp/learning/support/>

附錄一：教師訪談大綱

1. 您認為成長導師在學生成長輔導系統中的角色、定位為何？
2. 您認為在與學生進行晤談與輔導的過程中，成長導師主要能夠提供學生的支持與幫助為何？對於學生多樣化的學習成長樣態，您曾經提供什麼樣的支持以協助學生在自主學習歷程中能夠積極地進行學習探索？
3. 您認為在過去一年的經驗中，您通常是如何與學輔老師、專輔老師及其他成長導師，就學生學習情形進行討論？以日常運作而言，您們是如何合作的？以單一特殊個案（可舉例）而言，您們如何合作以提供學生支持？
4. 您認為在過去一年的經驗中，您通常是如何與家長就學生的學習情形進行討論？以例行晤談而言，您們是如何交流的？以單一特殊個案（可舉例）而言，您們如何相互溝通以提供學生支持？
5. 您認為學生成長輔導系統（包括成長導師、學輔教師、專輔老師）如何提供學生支持與滿足學生學習需求？在系統實際運作的歷程中您認為可以再改進的部分為何？

附錄二：學生訪談大綱

● 基本資料：

1. 您過去所選擇就讀的是何種教育體制？（自學生/團體、機構自學/實驗學校/一般國中）
2. 請您簡述過去的求學經驗，以及選擇就讀數位實中的原因。

● 對於學生成長輔導系統的感受：

1. 您認為在數位實中的學習經驗與您過去的就學經驗是否有差異？在您看來數位實中特別之處為何？
2. 在過去一年的自主學習歷程中，您認為學生成長輔導系統（成長導師、學輔老師、專輔老師）對於您的學習與發展有何影響？學校如何提供支持以滿足您對於學習的需求？
3. 在高一的自主學習歷程中，您認為印象最深刻的事件為何？您在此次事件中有什麼樣的體悟與感受？在此事件中老師們與家長分別扮演著什麼樣的角色？此事件對您後續的自主學習產生了什麼樣的影響？

● 學生自我概念發展：

1. 請您簡述在實中高一的學習歷程中有哪些對你而言很重要的學習、生活經驗？這些經驗對您而言有什麼樣的意義？當時您有什麼樣的感受與體悟？
2. 在實中經過一年的自主學習探索後，您認為您對於自我的認識產生了什麼樣的改變？

附錄三：家長訪談大綱

1. 請問您與孩子最初選擇就讀數位實中的原因為何？數位實中的何種特點（如：彈性化制度、個人需求課程.....）是您們選擇讓孩子就讀數位實中的主要原因？
2. 以孩子過去在數位實中的學習歷程來看，您認為學校所提供最符合孩子學習需求的支持為何？
3. 您對於數位實中的學生成長輔導系統（成長導師、學輔老師、專輔老師）有何了解？過去一年中，您與成長導師如何就孩子的學習情形進行互動與溝通？您如何與成長導師合作以提供孩子學習支持？
4. 就您與孩子的互動與觀察而言，您認為孩子在數位實中經過一年的學習探索後，孩子在自主學習與整體發展上產生最大的改變為何？



附錄四：研究知情同意書

親愛的老師您好：

我是國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所的研究生李子欣，將以「數位實驗高中學生自主學習歷程－學生成長輔導系統建構與實踐之探究」作為碩士論文研究主題，因此想就貴校之學生成長輔導系統制度建進行研究。為進一步了解學校學生成長輔導系統建構與實踐的發展歷程，本研究過程中將透過訪談方式蒐集研究所需之資料，以做為後續研究分析、撰寫研究結論與建議之用。

研究進行過程中，研究者將恪遵研究倫理，積極保障受訪者隱私。訪談及錄音內容將謄錄為逐字稿，但在過程中，若您有任何不希望被記錄的部分，可隨時告知，研究者會馬上中止。在研究過程中，您的姓名與訪談資料會以編碼取代，您所談的內容，也僅供學術研究上的分析，在研究結果呈現時不會出現您的姓名，且在研究最後也會將錄音予以銷毀，以保護您個人的隱私，所以您可以放心的回答。

您的參與對我的研究來說是莫大的幫助，若您願意接受訪談、參與研究，麻煩您在下面的受訪同意書上簽名，非常謝謝您的協助。若您有任何建議，敬請您不吝賜教。

同意參與研究請簽名：_____（日期：_____）

同意研究者使用訪談與錄音的內容請簽名：_____（日期：_____）

簽名：_____ 日期：____年____月____日

附錄五：學生參與研究意願書暨家長知情同意書

親愛的 OO 媽媽和 OO 您好：

我是國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所的碩士生李子欣，將以「數位實驗高中學生自主學習歷程－學生成長輔導系統建構與實踐之探究」作為碩士論文研究主題，希望能夠了解學生們在數位實驗高中的學習經驗，主要的研究內容包括：學生的生活狀況、學習歷程以及和教師的互動等，以進一步了解學校對學生學習需求的輔導與支持情形。

因此誠摯地希望能夠邀請 OO 作為研究對象，與我分享自己在數位實驗高中的學習發展歷程，讓我能夠更加了解數位實中學生成長輔導系統與學生自主學習歷程的回應性。竭誠邀請您能在評估下列資訊後，考慮是否讓 OO 參與我們的研究。您也可以向我提出所想到的任何問題或疑慮，讓我能夠更妥善地思考：

◇ 我的研究有關：

1. 學生在進入數位實中以前的學習經驗、過去對自我的了解。
2. 在數位實中的學生成長輔導系統支持之下，學生的自主學習歷程與感受。
3. 學生在高一的自主學習歷程後，對自我的認識發生了什麼樣的改變。

◇ 研究將會進行的方式：

在家長同意後，若您意願參與，我們將會進行以下的安排：

1. 訪談：

- 邀請 OO 進行約 **1 至 1.5 小時** 的訪談，主要訪談內容會以 OO 在數位實中高一的自主學習經驗為主，在訪談前會先提供訪談大綱給孩子參考。
- 為了資料紀錄的正確性，訪談時我們會進行**錄音**。訪談過程中，我們會尊重 OO 的自主意願，如果 OO 提出不願意錄音或中途想停止，可以隨時提出。

2. 學生檔案資料取得：

- 為了解孩子在數位實中的學習成長歷程，會在家長與 OO 同意

後取得第一學年（111 學年）的學習相關資料，包括：入學申請書、學生個人資料頁面（包含：成長導師晤談紀錄、學習輔導老師晤談紀錄、期初選課確認單、個人需求課程申請表、期中成果報告書、期末學期回顧檔案）。

- 以上資料僅作為研究用途，在研究中若有使用皆會確保匿名性與隱私性，不會透漏學生的真實姓名與隱私狀態。
- 研究成果中所使用的學生資料，可以在研究完成後提供給 OO 和家長再行確認，以保障 OO 的意願與隱私。

感謝 OO 媽媽的耐心閱讀，想請問 OO 媽媽是否同意 OO 參與研究。如同意參與，請您與 OO 於下方簽署：

研究參與者簽署欄：（必要欄位）

我願意參與研究， 簽名：_____

日期： 年 月 日

家長/監護人簽署欄：（必要欄位）

我已瞭解研究內容，及可能的效益與風險，我同意孩子參加。

家長簽名：_____ 日期： 年 月 日

（知情同意書一式兩份，一份由研究者存查，一份由研究參與者保留）

研究者：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士生李子欣

指導教授：陳佩英教授

研究者聯絡方式

電話：

電子信箱：