

國防大學政戰學院心理與社工學系心理碩士班

碩士論文

負向完美主義、學業自我效能與學業拖延之關係分析

The Relationships among Negative Perfectionism,
Academic Self-efficacy, and Academic Procrastination



國防大學

National Defense University

研究生：吳政勳 撰

指導教授：馬于雯 博士

中華民國壹零柒年陸月

國防大學政治作戰學院心理及社會工作學系

心理與社會工作學系心理碩士班學位論文

口試委員會審定書

負向完美主義、學業自我效能與學業拖延之關係分析

The Relationships among Negative Perfectionism, Academic Self-
efficacy, and Academic Procrastination

本論文係吳政勳（學號 1060720313）在國防大學政治作戰
學院心理及社會工作學系完成之碩士學位論文，於民國 107 年
6 月 4 日承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

委員兼召集人 石雅惠
指 導 教 授 馬子安
委 員 程淑華
委 員 _____
委 員 _____
組 長 _____
學 系 主 任 丁 華

中華民國 107 年 6 月 4 日

致謝詞

論文的最後一個章節，還不習慣從 APA 格式的束縛解脫，碩士的生活就這麼結束了。感謝馬于雯老師的指導與成全，感謝石雅惠老師、程淑華老師的建議與手下留情，讓我在三年內完成論文這個不可能的任務。感謝家人一路的支持，幫我繳了跟醫學系一樣的七年學費卻接受我走出自己的路。感謝國立臺北藝術大學的老師，提供舒適且自由的實習環境，我才有餘力寫論文。感謝陪我一起長大的天母好夥伴，多少個夜晚只要我一則訊息，你跟妳就願意陪我出來閒晃。感謝在生命中最該出現的時候登場的延平好朋友，那些歡笑跟酒精，讓這段時間我能笑著度過，你們永遠是我的舒適圈。感謝我身後最強大的堡壘，多少個妳陪我等天亮的夜晚，多少個妳陪我啃書的假期，每當我厭了倦了煩了累了，妳總是用妳小小的身軀把我撐起，讓我知道我還不能倒下。

感謝自己始終走在這條荊棘路上，即使步履蹣跚，卻從未停下。

國防大學
National Defense University

民國壹零柒年 6 月 11 日
晚間 8 點 38 分

摘要

本量化研究旨在探討負向完美主義、學業自我效能與學業拖延的關係，以及驗證負向完美主義與學業自我效能對學業拖延之預測效果。研究樣本為我國大專院校學生 248 人，研究工具包括訾非（2009）所編製之「消極完美主義問卷」、梁宇頌（2000）所編製之「學業自我效能感問卷」以及陳彥慈（2015）所編製之「被動拖延量表」。研究結果如下：（一）「負向完美主義」程度的高低不同，在「學業拖延」上呈現顯著差異；（二）「學業自我效能」程度的高低不同，在「學業拖延」上呈現顯著差異；（三）「負向完美主義」與「學業自我效能」對「學業拖延」具有顯著的預測力。

關鍵詞：學業拖延、負向完美主義、學業自我效能、大學生



國防大學

National Defense University

Abstract

The main purpose of this quantitative study was to explore the relationships among negative perfectionism, academic self-efficacy, and academic procrastination, and the predictive effects of negative perfectionism and academic self-efficacy on academic procrastination. 248 undergraduates were measured by Negative Perfectionism Questionnaire, Academic Self-efficacy Questionnaire, and Passive Procrastination Scale. The main findings of this study were summarized as the followings: (1). different levels of negative perfectionism show significant differences in academic procrastination; (2). different levels of academic self-efficacy show significant differences in academic procrastination; (3). negative perfectionism and academic self-efficacy have predictive effects on academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, negative perfectionism, academic self-efficacy, undergraduates



國防大學

National Defense University

目錄

第一章 緒論	2
第一節、研究動機與目的.....	2
第二節、名詞釋義.....	7
第二章 文獻探討	8
第一節、完美主義.....	8
第二節、學業自我效能.....	17
第三節、學業拖延.....	24
第四節、完美主義、學業自我效能與學業拖延的關係.....	31
第三章 研究方法	38
第一節、研究架構.....	38
第二節、研究問題與假設.....	38
第三節、研究樣本.....	39
第四節、研究工具.....	40
第四章 研究結果	44
第一節、描述統計分析.....	44
第二節、研究假設驗證.....	46
第五章 討論與建議	54
第一節、研究結果摘述.....	54
第二節、討論.....	54
第三節、限制與建議.....	61
參考文獻	64
附錄	76
附錄一 個人風格與學習狀況問卷.....	76
附錄二 網路問卷預覽.....	81
附錄三 負向完美主義量表使用授權同意書.....	84

表目錄

表 2-1	大學生完美主義量表彙整.....	16
表 2-2	大學生學業自我效能定義彙整.....	19
表 2-3	我國研究使用之自我效能量表.....	21
表 2-4	大學生學業自我效能感評量摘要.....	24
表 2-5	拖延之定義彙整.....	25
表 2-6	學業拖延之定義彙整.....	28
表 2-7	大學生學業拖延量表摘要.....	31
表 3-1	樣本分布表.....	41
表 4-1	描述統計分析表.....	46
表 4-2	性別在各量表之 ANOVA 分析.....	47
表 4-3	年級在各量表之 ANOVA 分析.....	47
表 4-4	負向完美主義對學業拖延之 F 檢定摘要表.....	48
表 4-5	負向完美主義對負向情緒之 F 檢定摘要表.....	49
表 4-6	負向完美主義對慣性拖延之 F 檢定摘要表.....	49
表 4-7	學業自我效能對學業拖延之 F 檢定摘要表.....	50
表 4-8	學業自我效能對負向情緒之 F 檢定摘要表.....	50
表 4-9	學業自我效能對慣性拖延之 F 檢定摘要表.....	51
表 4-10	負向完美主義與學業自我效能對學業拖延的逐步迴歸分析摘要表.....	52
表 4-11	負向完美主義與學業自我效能之各向度對學業拖延的逐步迴歸分析摘要表.....	52
表 5-1	本研究假設檢驗結果摘要.....	55
表 5-2	負向完美主義、學業自我效能對學業拖延之預測結果摘要表.....	55

圖目錄

圖 3-1 研究架構圖.....38



國防大學

National Defense University

第一章 緒論

第一節、研究動機與目的

(一) 拖延的現況

羅大佑的一首《童年》，唱出了拖延者的心聲：「總是要等到睡覺前，才知道功課只作了一點點；總是要等到考試以後，才知道該唸的書都沒有唸。」拖延的英文「Procrastination」一詞，源自於兩個拉丁文字：「Pro」意指「移向」；「Crastinus」意指「屬於明天」，也就是「移到明天，改天再做」的意思。雖然人們行為上採取拖延策略，沒有實際行動，但心裡仍不斷想著沒有完成的工作，反而增加焦慮感，永遠無法放鬆，這是許多人壓力的主要來源（李筑音，2014）。拖延是個體延遲開始，或者完全逃避必要任務的行為傾向，是自我控制能力不足的表現（Tuckman & Sexton, 1989），拖延者通常會因持有一些非理性信念（如『我一定要把事情做到最好』）而阻礙任務的進行（Ellis & Knaus, 1979），儘管知道拖延的結果會更糟，仍自願地延遲該進行的任務（王淳，2002）。

Ferrari、McCown 與 Johnson（1995）的調查發現，在 146 個成人當中，有 25% 的人表示「拖延」是他們生活中的一個嚴重問題；40% 的人表示「拖延」行為，已經造成他們經濟上的損失。Piers Steel（2010）針對 4,000 人進行問卷調查，歸納出 12 個「最令人困擾的拖延排行榜」，而「教育」列居第四名。有 32.9% 的參與者認為，準備考試、取得學位、完成報告、學習外語等容易使人拖延，且個體會因這樣的拖延而感到困擾。可見出現在校園中的「學業拖延」，在拖延的範疇中也有著舉足輕重的地位。

1970 年開始，大學生的學業拖延成為高等教育和教育心理學共同關注的一個重要領域。西方研究指出，大學生的學業拖延是普遍存在的現象，1997 年的調查研究發現，80% 至 95% 的大學生表示在學習過程中，經常出現拖延行為（Ellis & Knaus, 1979）；到了 2007 年約有 60% 的大學生認為自己偶爾有拖延習慣，且 6% 的人認為自己經常有拖延習慣（Steel, 2007）；在 2008 年的研究也發現，將近 89% 的大學生會有學業拖延行為，其中有 25% 的學生認為拖延行為

干擾到學習以及造成情緒困擾 (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)。針對華人大學生的研究也顯示，87.6%的大專院校學生有拖延的習慣，在面對課業與工作時有 81.5% 會有拖延的傾向，而處理日常生活瑣事時則有 71.2% 的大學生會拖延。這些拖延者在考前複習和完成自主學習任務時，拖延程度最高，且這個學業拖延的現象在不同地區、不同科系皆無顯著差異 (龐維國, 2009)。學業拖延盛行的狀況不只出現在大學生 (彭柏翔, 2015)，在小學生 (周怡蕙, 2015；胡瑄芸, 2015)、國中生 (張蕙玲, 2013)、高中生 (郭文又, 2013) 也都能發現類似的結果。學業拖延對大學生造成許多負面影響 (Wolters, 2003)，因拖延是種自我挫敗的行為，會導致負向自我概念、低自尊、低自我效能、憂鬱等 (Aitken, 1982; Ferrari, 1991; Muszynski & Akamatsu, 1991; Tuckman, 1991; Milgram, 1998)，造成拖延者主觀感受的不舒服 (Solomon & Rothblum, 1984)。拖延行為不但浪費拖延者的時間，使他失去了完成任務的機會，也沒有辦法享受正常生活的樂趣或成就感 (Ferrari, Johnson & McCown, 1995)，且高度拖延者明顯有較高的考試焦慮 (Rothblum, 1986)。國內也有許多研究指出，學業拖延常為個體帶來高焦慮、低自尊、負向情緒等負向影響 (王靈芝、王曉鈞, 2007；李曉東、關雪菁、薛玲玲, 2007；龐維國、韓貴寧, 2009)。

綜上所述，拖延的情形自古至今皆是普遍的現象，且確實會對個體產生負面影響，尤其在學業場域中的拖延行為，更可能造成學生因作業遲交而無法順利完成修業，以及經歷焦慮、挫折、害怕等負向情緒困擾，因此研究者認為，學業拖延的議題有深入探究的價值。

(二) 負向完美主義與學業拖延

完美主義的議題因 Asher Pacht 在 1983 年對於完美主義的研究獲得美國心理學會的傑出貢獻獎後，日漸受到重視。對於完美主義的概念，從 1980 年代關注在負面影響的單一向度 (Burns, 1980; Pacht, 1984)，到 1990 年代開始探討完美主義內涵的多向度 (Frost, 1990; Hewitt & Flett, 1991)，近期國內外的研究則多將研究焦點放在完美主義正、負向影響的雙向度概念 (Slaney, 2001；方紫薇, 2011；王麗雯, 2014；藍文彬, 2014；劉又綾, 2014)。對於完美主義的

定義目前並沒有達到共識，但大多數研究對於完美主義的概念，都有提到以下兩個特徵：完美主義是一種人格特質，且都傾向對自己設置高標準。

在單一向度完美主義的研究中，多關注在完美主義對個體的負面影響。目前已有一些研究指出，拖延與完美主義間有顯著的關聯性（Solomon, 1984; Saddler, 1993; Flett, 1995; Onvuebuzie, 2000; Yao, 2005; Fatemeh, 2011; Cecilia, 2014）。Ferrari（1992）對拖延者和非拖延者的研究發現，拖延者表示自己有更多的完美主義、自我保護、自我覺察和自我妨礙。有些研究更針對完美主義的各向度與拖延行為做討論，發現許多向度與拖延行為存在高關聯性（Frost, 1993; Cecilia, 2014; 張培培, 2014），如 Frost 等人（1993）利用多維度完美主義量表（Frost Multidimensional Perfectionism Scale, F-MPS）發現，完美主義的六個向度與拖延的態度、頻率都有顯著相關；Cecilia（2014）發現完美主義中「行為懷疑」的向度與拖延存在著顯著正相關，「人格標準」向度與拖延存在顯著負相關；張培培等人（2014）的研究發現拖延跟完美主義的行動的疑慮、擔心錯誤的呈現顯著正相關，跟完美主義的條理性呈現顯著負相關。

在多向度完美主義的研究中，也有許多發現，拖延與完美主義間不只存在相關，更能以完美主義預測拖延。Flett（1992）認為完美主義對拖延有顯著預測作用；Bahtiyar（2010）發現自我導向的完美主義人格特質顯著預測了學業拖延與生活滿意度。國內的學者也獲得了相似的研究結果，石波（2009）認為除父母期望外，F-MPS 的各個分量表對拖延均有顯著預測作用；張培培（2014）認為完美主義的行動疑慮、條理性對拖延行為具有預測作用。

近期，隨著完美主義趨勢逐漸轉向雙向度的概念，許多研究也開始關注完美主義的正向影響，以及適應性的部分（Slaney, 2001; Bieling, 2003; Fedewa, 2005; Wei, 2006; Rice, 2012; 周倩, 2013）。Rice（2012）研究非適應性的完美主義、拖延與心理壓力的關係，透過對大學生進行測量，發現非適應性完美主義與拖延存在顯著正相關；周倩（2013）發現大學生的拖延總水平及其各分量表水平與正向完美主義均存在顯著負相關，延遲開始、錯失時機與負向完美主義則為顯著正相關。

隨著完美主義的研究趨勢逐漸轉為以雙向度的觀點作解釋，愈來愈多的研究同時關注到完美主義的適應性（正向完美主義）與非適應性（負向完美主義）的層面（Slaney, 2001; Bieling, 2003; Fedewa, 2005; Wei, 2006; Rice, 2012; 周

倩，2013）。在 Rice（2012）、Shih（2015）、Closson（2017）、Smith（2017）等人的研究中皆可以發現，非適應性的完美主義是造成拖延的危險因子，與拖延呈現顯著正相關，亦即當負向完美主義程度愈高，拖延出現的可能性也愈高。因此，對於完美主義的雙向度內涵，研究者更希望關注負向完美主義的部分，期待為輔導工作帶來更可行的建議。

（三）學業自我效能與學業拖延

學業自我效能一詞起源自 Bandura 所提出的「自我效能」之概念。Bandura 認為自我效能是指個人對其組織及執行某些行為以掌控其所預期情況的能力的信念（Bandura, 1977），自我效能感會因人而異（Eccles & Wigfield, 2002），當個體自我效能感低落時，在面對困難、因應壓力時，較容易放棄（Chemers, 2001）。Bandura（1996）認為自我效能由多種心理因素組成，並不存在普遍的自我效能，因此各領域的自我效能都具研究的價值。歸納國內外的研究對於學業自我效能之解釋（Zajacova, 2005; Sander & Sanders, 2006; Wang & Carrie, 2008; Fife, Bond, & Winston, 2011; 梁宇頌，2001；李宗文，2007；王湘君，2012），研究者認為，學業自我效能是指在學業情境中的自我效能，亦即在執行學業任務時，對於自己是否能成功達成任務的想法，以及對於任務結果的評價之心理特質。

多數研究認為，學業自我效能與學業拖延之間，呈現顯著的負相關（Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Parker & Ware, 1992; Haycock et al., 1998; Wolters, 2009; 薛玲玲，2006；黃晗，2006；陳秋珠，2016）。在國中生的樣本中發現，學業自我效能與學業拖延行為呈現顯著的負相關（Crocker & Wolfe, 2001; Wyan Eerde, 2003; Klassen et al., 2008；譚海霞，2011；鄒衛星，2013；陳秋珠，2016），學業自我效能受到學習執行不足、學習計畫缺乏、學習行為遲滯、學習狀態不佳等因素的影響（陳秋珠，2016），當學業自我效能愈低，表示個體的學習執行能力不足，愈有可能產生行為上的延遲。且當個體對於學業的自信低落時，在開始學習前，會預設自己可能在過程中遇到困難，且很難獲得好結果，拖延行為的出現能夠減輕內心產生的焦慮與痛苦（Crocker & Wolfe,

2001)，尤其在面對較沒把握的課程時，學業拖延行為更甚（Klassenm, Krawchunk, & Rajani, 2008）。

在以大學生為樣本的研究中也發現，學業自我效能感不足會增加學業拖延行為出現的可能性（鄭素瑾，2009；張傳花，2010；馬勇，2010；鄭文清，2014；吳曉燕，2015）。學業自我效能低落的學生傾向將失敗歸因於自身學習能力低落，因此在開始學習任務前會躊躇猶疑，在遇到挫折時容易放棄（馬勇，2010；鄭文清，2014），且在學業任務執行中會產生許多負面情緒，更容易導致學生以隨便、怠惰、拖延的方式來處理，甚至選擇逃避（吳曉燕，2015）。但也有少數研究認為學業自我效能與學業拖延行為並沒有顯著的相關（Milgram, 1998; Buley & Saddler, 1999; Chu & Choi, 2005）。

從過往的文獻回顧中，推論學業自我效能對學業拖延具有一定的預測力，意即學業自我效能是影響學業拖延的重要因素。因此本研究欲探究我國大學生的學業自我效能與學業拖延的關聯性。

（四）負向完美主義、學業自我效能與學業拖延之關係

由過往的文獻回顧中，可知負向完美主義的程度愈高，學業拖延出現的可能性愈大（Walsh, 2002; Eerde, 2003; Fatemeh, 2011; 石波，2009；馬敏，2010；陳陳，2013；張培培，2014）；學業自我效能愈高，學業拖延行為出現的可能性愈小（Crocker & Wolfe, 2001; Klassenm, Krawchunk, & Rajani, 2008; Klassen & Kuzurt）。且在過去的研究中也發現，有些人認為負向完美主義對學業拖延的預測力較學業自我效能高（倪雪，2015；高旨利 2015；申雨凡，2016），有些人則認為學業自我效能對學業拖延之預測力較負向完美主義高（趙燦，2012；陳洪彬，2015）。因此研究者推論，負向完美主義與學業自我效能可能對學業拖延有聯合預測力，惟兩者的預測力強度仍有討論的價值。

綜上所述，本研究的研究目的如下：

- 一、瞭解大學生負向完美主義、學業自我效能以及學業拖延情形的現況。
- 二、探究大學生負向完美主義與學業拖延之關聯性。
- 三、探究大學生學業自我效能與學業拖延之關聯性。
- 四、分析討論大學生的負向完美主義、學業自我效能以及學業拖延的關係。

第二節、名詞釋義

(一) 負向完美主義 (Negative Perfectionism)

負向完美主義是一種以強求無法達到的目標為特徵的心理特質，這種特質達到極端時，會出現功能障礙或者適應不良。本研究採用訾非（2007）編製的「負向完美主義量表」，其涵蓋「猶豫遲疑」、「害怕失敗」、「過度謹慎和仔細」、「過度計畫和控制」與「過高的目標」五個向度，量表得分愈高，表示個體負向完美主義的程度愈高；反之，則個體負向完美主義的程度愈低。

(二) 學業自我效能 (Academic Self-efficacy)

學業自我效能感是自我效能感在學習領域內的表現，指個體的學業能力信念，是學習者對自己能否利用所擁有的能力或技能去完成學習任務的自信程度的評價，為個體對控制自己學習行為和學習成績能力的一種主觀判斷。本研究採用梁宇頌（2001）編製之「學業自我效能問卷」，其涵蓋「學習能力自我效能」以及「學習行為自我效能」兩個向度，量表得分愈高，表示個體學業自我效能的程度愈高；反之，則個體學業自我效能的程度愈低。

(三) 學業拖延 (Academic Procrastination)

學業拖延是指個體在面臨壓力情境時，對於失敗感到焦慮或害怕，而選擇以拖延的方式延後應完成之任務，藉此逃避經驗負向的情緒感受。本研究採用陳彥慈（2015）所編製之「被動拖延量表」，並選擇其中、「負向情緒」、「慣性拖延」的兩個向度。量表得分愈高，表示個體學業拖延的程度愈高；反之，則個體學業拖延的程度愈低。

第二章 文獻探討

第一節、完美主義

(一) 完美主義的定義與內涵

1. 單向度完美主義

自 1983 年開始，Asher Pacht (1984) 因為在完美主義研究上的成就獲得了美國心理學會的傑出專業貢獻獎後，完美主義的議題日漸受到重視。個體心理學的創始人 Alfred Adler 在 1925 年首先對完美主義 (perfectionism) 的概念提出闡述，Adler 認為追求完美是人類的內在動力，人類根本的生存目的，就是不斷地適應所在的環境，而促使人不斷改變自己、發展自己的內在動力，就是追求完美。在所有內在動機中，追求完美是最基本，也最單純的動機 (引自楊宏飛、趙燕、沈模衛，2009)。

從 Adler 的敘述中可看出，他對完美主義的看法是正向的。但後進的研究大多從負面的角度對完美主義進行描述，在這樣的趨勢中，Horney (1950) 首先提出了看法，認為完美主義者創造了一個理想化的自我形象，一旦發現自己並非完美無缺，心理上就會有出現巨大失落感。Burns (1980) 認為完美主義者會為自己設定一個遙不可及的高標準，並嚴格要求自己竭盡全力去追求，並以成敗來衡量自我價值。Pacht (1984) 也認為，完美主義者為自己樹立了無法實現的目標，於是不斷地被現實與目標之間的差距所挫敗。後續的研究，也陸續發現完美主義與多種精神障礙以及相關的不適應症狀有關，如憂鬱症 (Burns, 1980; Frost, 1990; Hewitt & Flett, 1990)、低自尊 (Hewitt & Flett, 1991)、自殺風險 (Rice et al., 1998)、飲食疾患 (Whitehead, Wentland, & Fairburn, 1999)、如絕望感 (Chang & Sanna, 2001)、強迫症 (Shafran & Mansell, 2001)、自殺意念 (Chang, 2002) 或社交恐懼 (Halmi, 2005) 等。

2. 多向度完美主義

早期的學者（Horney, 1950; Burns, 1980; Pacht, 1984）強調完美主義者對於高標準的追求，但這樣的論述無法將真正有能力達到高標準的人，與完美主義者做區分。因此 Hamachek（1978）首次對完美主義提出了分類，分別為正常完美主義（normal perfectionists）以及神經質完美主義（neurotic perfectionists），正常完美主義者會盡力達成目標並感覺愉悅，而神經質完美主義則會過度在意失敗，貶低自己以及低自尊。自 Hamachek（1978）後，愈來愈多學者將對完美主義的看法，由單一向度轉為多向度（Frost, 1990; Hewitt, 1991; Slaney, 2001; Bieling, 2003）。

1980 年代後，受到正向心理學的影響，完美主義趨向從多向度的觀點做解釋，學者也漸漸開始關注完美主義對個體的正向影響，許多研究即發現，完美主義中的某些特質，與許多個體的正向心理因子有關，如自我效能（Frost & Marten, 1990）、正向情感（Frost & Heimberg, 1993）、學業適應（Rice & Mirzadeh, 2000）以及盡責與成就取向（Parker, 1997）。以多向度的觀點探討完美主義的趨勢中，Frost（1990）認為完美主義不一定是病態的，而是追求成功的重要特質；Hewitt 與 Flett（1991）認為完美主義者具有設立過高的標準、要求完美與過度批評的傾向，且不單單只是針對個人，還包含個人與他人之間的互動。Hewitt 等人認為，「自我導向型完美主義」是指個體對自己有高標準的要求，期待自己能做到最好；「他人導向型完美主義」則傾向輕蔑、批判他人，要求別人必須是完美的，當他人無法達到自己的期望時，經常會給予嚴厲的批評；「社會導向型完美主義」會為了符合他人的期待而要求自己完美，這類型的人經常會對自己最嚴格的批評，且與多種心理困擾有中等程度以上的正相關。在其中，「自我導向完美主義」具有正向的適應性功能，而「社會導向完美主義」則具有負向的非適應性功能（Kilbert, 2005）。

3. 雙向度完美主義

相較於 Frost 與 Hewitt 對於完美主義的多向度觀念，在 2000 年後，許多學者開始從雙向度的觀點去解釋完美主義。如 Rheaume（2000）將完美主義區分為功能良好（functional）與失功能（dysfunctional）、Stumpf 與 Parker（2000）

將完美主義區分為健康 (healthy) 與不健康 (unhealthy)、Blankstein 與 Dunkley (2002) 將完美主義區分為個人標準 (personal standards) 與過度在乎評判 (evaluative concerns)、Hill (2004) 將完美主義分為謹慎負責 (conscientious) 與自我評價 (self-evaluative)、Stoeber 與 Otto (2006) 將完美主義區分正向進取 (strivings) 與過度在乎 (concerns)。再以雙向度的觀點探討完美主義的趨勢中，以 Slaney (2001) 的論點最具代表性，也最廣為引用。他提出完美主義的雙向度的結構，應兼顧適應及非適應的觀點，將個體對於高標準的追求以及保持秩序視為完美主義的正向特徵，只有在高標準與實際表現間的差距過大時才會造成個體的不適應感。

綜上所述，對於完美主義的研究，發展的趨勢從關注負面影響的單一向度 (Horney, 1950; Burns, 1980; Pacht, 1984)，延伸到探討完美主義內涵的多向度 (Hamachek, 1978; Frost, 1990; Hewitt & Flett, 1991)，再由多種內涵歸納出適應／不適應的雙向度 (Slaney, 2001; Rice, 2012; 周倩, 2013)。近年來我國對於完美主義的研究 (陳正嘉, 2010; 方紫薇, 民 2011; 王麗雯, 2014; 藍文彬, 2014; 劉又綾, 2014)，也有許多研究使用雙向度的分類方法。目前對於完美主義的定義與概念眾說紛紜，較為統一的是，完美主義是一種人格特質。

Cattell 認為特質 (trait) 構成是人格的基本元素，會在不同的時間和情境下呈現較恆定、一致的形式。表面特質是人的外顯特質，它可解釋外表行為，代表行為的屬性和功能。根源特質共有 16 種人格因素，是構成人格的基本要素，是深層的、代表行為屬性和功能的決定因素，而完美主義便是 16 種深層人格特質中的其中的一種 (Cattell, 1970)。本研究目的在找出造成拖延的原因並加以改善，從完美主義的雙向度做討論，正向完美主義可視為保護因子，而負向完美主義則可視為危險因子，根據 Cattell 的說法，完美主義是穩定不變的人格特質，研究者認為較難透過增加保護因子 (正向完美主義) 來降低其他可能因素對拖延的影響，但增加其他變因來降低危險因子 (負向完美主義) 對拖延的影響，可行性較大。因此，在研究者選擇關注負向完美主義與拖延的關係，為輔導場域的實務工作能提供更可行的建議。

（二）完美主義的成因理論

從 1980 年開始，研究大多主張完美主義是一種多向度的概念（Hamachek, 1978; Frost, 1990; Hewitt & Flett, 1991），21 世紀開始，更多學者認為完美主義能區分為雙向度（Slaney, 2001），既有正向的一面，也有負向的一面。但無論多向度取向，或者雙向度取向，均對於完美主義的成因感到好奇，幾位學者（Missildine, 1963; Bandura, 1964; Kaner, 1993; Barret, 1996）便針對完美主義的成因，提出了一些模型來解釋，以下闡述之。

1. 社會期望模型（social expectations model）

Missildine（1963）提出的社會期望模型認為，父母對兒童的高期望，是兒童完美主義產生的根源。該理論主要來自 Rogers 的「條件價值作用」，Rogers 認為，不能滿足父母期望的兒童，都會經驗到慢性的無助感，並且這種無助的感受會導致他們對強加於自身的高標準無能為力，而有條件的自我價值會增強無助感發展。這與理想與現實的差異相似。

2. 社會學習模型（social learning model）

Bandura（1964）提出的社會學習模型認為，兒童的完美主義傾向是透過模仿父母而發展的。由於兒童對父母都有一種理想化的觀念，無論其父母是否是完美主義者，都會把父母視為「完美的人」，希望透過自己的努力而成為像父母一樣完美的人，於是就出現了社會學習的現象。在這種模型中，父母對於子女過分嚴厲但從本質上講他們是愛子女的。雖然社會學習模型能在一定程度上解釋完美主義形成的原因，但還不能排除是否存在遺傳因素的可能影響。

3. 社會反應模型（social reaction model）

Kaner（1993）提出的社會反應模型認為，兒童的完美主義是對嚴酷環境條件（如身體虐待、心理折磨、愛的剝奪、不穩定的家庭環境等）或者逆境的社會反應，兒童對這種環境的應對機制是盡可能讓自己變得更完美。這種心理狀態是對於主要照顧者缺乏穩定性的反應，這也是該模型有別於社會期望模型的

關鍵所在。社會期望模型描述過高期望雖然會使父母對子女過度嚴厲，但不會不愛子女。而社會反應模型描述的則是缺乏溫暖與愛、父母對子女充滿敵意的家庭。

4. 焦慮撫養模型 (anxious rearing model)

Barret (1996) 提出的焦慮撫養模型認為，父母本身的焦慮特徵一方面會使他們過度關注於子女的錯誤以及負向特質，子女為了避免錯誤以滿足父母的要求，因此發展出完美主義的傾向；另一方面又會使他們過分保護子女，以避免子女犯錯。這兩種焦慮特徵影響的照顧方式都會造成子女發展出完美主義傾向，為了避免犯錯，從而遭受懲罰。

5. 整合模型 (intergrated model)

Hewitt 與 Flett (2002) 提出的整合模型認為，以上四種模型都從不同角度探討了完美主義發展的根源，但完美主義發展的影響因素遠比這些模型更複雜，如氣質、依戀風格、教養方式、文化等都可能產生影響。因此，他們提出了一個完美主義發展的基本模型來整合影響完美主義發展的各種因素，此模型認為完美主義的形成和發展具有四種因素：父母因素、兒童因素、環境壓力以及內化、外化和拒絕這四種因素間的不同組合和交互影響，成為完美主義形成的心理機制。

這五種完美主義發展模型都以早期教育為切入點，探討其形成機制，他們試圖把模型建立在實證基礎上，符合現代心理諮商和心理治療的發展趨勢（引自劉明娟，2013）。

(三) 完美主義之評量

1950 年代至 1980 年代，對於完美主義的定義大部分處在描述性的階段，從 1980 年後後期，才逐漸開始對完美主義進行實徵性研究。在量表的發展上，如同完美主義研究取向的趨勢，從單一向度的測量，到多向度的測量，再到雙向度的測量。以下分別介紹單向度、多向度與雙向度的評量工具。

1.單向度完美主義之評量

完美主義量表 (Burns Perfectionism Scale; 簡稱 BPS) 由 Burns (1978) 所編製，是最早的完美主義測量工具 (陳正嘉、柯慧貞、林旻沛、周鈺翔、陳廣圻, 2011)，全量表共十題，評分方式為五點量表，測量個體不適應特質。量表以精神病理取向來建構適應不良完美主義的構念。信度部分，內部一致性係數為.70，兩個月後的再測信度為.63；效度部分，Hewitt (1989) 以輻合效度與區辨效度的方式，檢驗量表之效度，發現量表總分與高標準極高自我預期有高相關，與憂鬱及自我責備有中度相關。雖然量表的信效度穩定，但只能測量到完美主義不適應的部分，且量表的發展以病態的完美主義為主軸，故量表未能測量非病態的完美主義內涵。

2.多向度完美主義之評量

Frost 多向度完美主義量表 (Multidimensional Perfectionism Scale; 簡稱 F-MPS) 由 Frost (1990) 編製，他認為過去完美主義量表無法區分完美主義者及高度有能力成功者，再加上考量到完美主義的正向觀點，因此參考過去的完美主義量表，參考 Burns 編製的完美主義量表 (BPS)，並整合有關完美主義的重要特質自行建構發展而成，編製出多向度完美主義量表 (F-MPS)。Frost 將完美主義區分為五個向度，包括「過度在意錯誤」、「個人標準」、「父母的期望」、「對表現的懷疑」和「秩序與組織」。全量表共三十五題，評分方式為五點量表，以多向度的角度進行測量，並計算完美主義總分。信度部分，全量表的內部一致性係數為.90，分量表的內部一致性係數介於.77~.93 間；效度部分，F-MPS 與 BPS 相關達.85。Hewitt 多向度完美主義量表 (Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale; 簡稱 H-MPS) 由 Hewitt (1991) 編製，包含三個分量表，分別為「自我導向完美主義」、「社會傾向完美主義」以及「他人導向完美主義」。「自我導向完美主義」指個體對自己有高標準要求，期待自己能做到盡善盡美；「社會傾向完美主義」是指個體會為了不影響他人而要求自己完美；「他人導向完美主義」則傾向輕蔑、批判他人，他們會希望他人是完美的，對於無法達到他們期望的人，也會經常給予嚴厲的批評。全量表共

四十五題，評分方式使用七點量表。量表具有良好的信度，分量表內部一致性 α 係數介於.79至.89間。

F-MPS 與 H-MPS 在學術界廣泛被使用（李菁，2015），但也存在爭議。有學者認為，這兩份量表沒有討論到完美主義的本質，分量表所表示的更像是造成完美主義的成因（Shafran, 2002）。且 F-MPS 與 H-MPS 是基於對完美主義的負向影響而編製，較不適用於對完美主義正向影響的探索。

3. 雙向度完美主義之評量

近年來，研究傾向以雙向度的概念來研究完美主義。Slaney（1996）質疑以往完美主義研究中對負向影響的理解，因此開始以中立的角度探討完美主義，盼能以完美主義的本質出發。Slaney 編製了近乎完美主義量表（Almost Perfect Scale, 簡稱 APS），共包含四個維度，分別為「標準與秩序」、「關係」、「拖延」與「焦慮」。隨著完美主義研究取向的轉變，Slaney（2001）認為完美主義可以區分為正向以及負向兩個層面，因此改編了 APS 成為了近乎完美主義量表修訂版（Almost Perfect Scale-Revised, 簡稱 APS-R），由四個分量表歸納整理為三個分量表，分別為「高標準」、「要求秩序」以及「落差」，前兩個皆被視為正向完美主義的特徵，後一個則被視為負向完美主義的特徵。全量表共二十三題，計分方式為七點量表，各分量表的內部一致性係數介於.85至.92間。

在華人研究中，訾非先後編製了負向完美主義問卷（2007）與正向完美主義問卷（2009）。訾非認為，F-MPS 中「條理性」的向度，並未測量到 Frost 等人對負向完美主義所定義的「對精確、秩序和調理得過分追求」，而是測量到個體的組織能力以及對整潔的追求，這是 F-MPS 明顯的缺陷。為了讓完美主義的評量工具更加完善，以及更適合華人受試樣本使用，訾非（2007）參考 F-MPS 的概念，並且利用訪談的方式，編製了「負向完美主義問卷」。量表共包含五個向度，分別為「猶豫遲疑」、「害怕失敗」、「過度謹慎和仔細」、「過度計畫和控制」與「極高的目標和標準」。「猶豫遲疑」測量完美主義者做事猶豫不決、拖延、不善於處理意外事件等特質；「害怕失敗」測量個體即使發生很小的錯誤和失敗也會體驗到災難感的不正常情緒經驗及認知扭曲的程

度；「過度謹慎和仔細」反映完美主義者過度謹慎，過於追求精確和注重細節的認知；「過度計畫和控制」測量完美主義者過分追求計劃性、秩序和可控性，要求事情必須按自我的期望發展的動機傾向；「極高的目標和標準」反映完美主義者指向極高的、理想主義的、不切實際的目標和標準的動機傾向。全量表共 38 題，計分方式採五點量表。量表具有良好的信效度，分量表內部一致性係數介於.75 至.83 間。

隨後，訾非（2009）又參考 Haase 與 Prapavessis（2004）對於正向-負向完美主義問卷（Positive and Negative Perfectionism, 簡稱 PANPS）的研究結果，發現正向完美主義與負向完美主義間，僅有微弱的相關，表示正向完美主義與負向完美主義是兩個相互獨立的概念。因此，訾非參考 Slade（1998）提出的雙重過程理論（dual process）以及 Owen（1995）編製的 PANPS，以測量華人受試樣本在正向地追求完美時的認知、情緒和行為表現，編製了「正向完美主義問卷」。量表共包含三個向度，分別為「自我期望」、「條理性」、「自我評價」。「自我期望」描述個體追求卓越、渴望成功的心理特點；「條理性」描述正向完美主義者的執行能力，包括做事的條理性、果斷幹練、主動性、區分輕重緩急的能力；「自我評價」反映正向完美主義者對自己正向評價，並相信他人對自己抱有正面評價的心理特點。全量表共 26 題，計分方式採五點量表。量表具備良好的信度，分量表內部一致性係數介於.76 至.87 間。研究者根據上述提及的量表，綜整於表 2-1。

自 1980 年由 Burns 所編製的 BPS 後，學者傾向將完美主義的關注焦點由單一向度轉為多向度的探討，亦即完美主義不再只是負向的特質（Frost et al., 1990; Hewitt et al. 1991; Slaney, 2001; 黃正昌、許慧珊，2007）。觀點的轉移與擴展對學術研究以及實務工作來說，固然有許多幫助，但卻也讓我國研究生針對負向完美主義特質的研究較少。研究者發現，近兩年我國心理相關科系研究生所撰寫有關完美主義的六篇碩博士論文中，有四篇皆是根據 Slaney（2001）所編制之 APS-R 進行翻譯或修編（林雅芝，2017；許胤筠，2017；蔡宜芳，2017；郭珮君，2018），有一篇是根據 Frost（1990）所編制之 F-MPS 進行翻譯或修編，在這些研究工具中，都是同時針對正向、負向完美主義討論，對於負向完美主義特質所能夠探討的內涵有限。

本研究使用訾非（2007）所編製之「負向完美主義問卷」之原因，首先是考量 F-MPS、APS-R 或者近兩年我國心理相關科系研究所之碩博士生所修編之完美主義量表，皆同時關注正向與負向完美主義的特質，且在負向完美主義特質的內涵討論較少；而訾非（2007）根據 F-MPS 中，屬於完美主義負向特質之題項加以修編，並透過訪談法新增其他向度，編制出「負向完美主義問卷」，當中包含「猶豫不決、害怕失敗、過度謹慎與仔細、過度計畫與控制、過高的目標」等五個向度，研究者認為此五個向度所包含的面向，較目前研究者所回顧之文獻多元豐富許多。此外，訾非在量表編制的過程中，有使用焦慮自評量表、憂鬱自評量表、懼怕否定量表、自尊量表等，作為效標關聯效度的證據，這些效標與本研究欲探討的其他變項有關，因此讓研究者選擇使用此量表作為「負向完美主義」的測驗工具。

表 2-1
大學生完美主義量表彙整

向度	研究者	年份	量表名稱	題數/計分	向度
單向度	Burns	1980	Burns Perfectionism Scale, BPS	10 題/ 五點計分	無分量表
多向度	Frost	1990	Multidimensional Perfectionism Scale-Frost, F-MPS	35 題/ 五點計分	擔心錯誤 個人標準 父母期望 行動遲疑 組織調理
	Hewitt & Flett	1991	Multidimensional Perfectionism Scale-Hewitt, H-MPS	45 題/ 七點計分	自我導向 他人導向 社會傾向
雙向度	Slaney	2001	Almost Perfect Scale-Revised, APS-R	23 題/ 七點計分	高標準 秩序 差異
	訾非	2007	負向完美主義問卷	38 題/ 五點計分	猶豫遲疑 害怕失敗 過度謹慎仔細 過度計劃控制 極高的目標標準
	訾非	2009	正向完美主義問卷	26 題/ 五點計分	自我期望 條理性 自我評價

註：研究者自行整理

第二節、學業自我效能

(一) 自我效能之內涵與定義

「學業自我效能」一詞，起源自 Bandura 在 1977 年所提出的「自我效能」。Bandura (1982) 認為自我效能是指個體對於自己從事某項工作或表現某種行為所需具備的能力，以及對於該工作或行為可能達成程度的一種主觀性的評估。社會認知論 (social cognitive theory) 中也提到相關概念，Bandura(1986)認為個體的認知、行為、環境三者間相互影響，而自我效能足以影響個體的行為以及環境，進而影響個體本身的概念。後進的研究 (Eccles & Wigfield, 2002) 指出，每個人的自我效能感並不全然相同，有些人對自己有強烈的自我效能，有些人則並非如此，個體自我效能感愈高，在面對困難時較能堅持；反之，若自我效能感愈低，在面對較大壓力時，就愈容易放棄。且高自我效能者於面對困難，喜愛挑戰性的事物，並且把握自我成長的機會；而低自我效能者對自己較沒自信、容易產生焦慮與壓力等負面情緒 (Chemers, 2001)。

Bandura (1997) 認為，自我效能包含兩大主軸，分別為效能預期 (efficacy expectancy) 以及結果預期 (outcome expectancy)。效能預期是指個人對自己是否能成功進行某項作業能力的判斷與信念，結果預期是指個人對自己進行某行為產生的結果之評估，兩者的差異，在於主觀判斷的焦點不同。Bandura (1997) 強調效能預期的重要，他認為個體對於自己本身效能的信念強度，會影響行為的發生以及持續性。知覺自己具有高效能，不僅減低恐懼感和自我控制，還會透過對成功的預期影響個人願意付出的努力程度，以及面對困難時的堅持程度。也就是說，個人對自我效能的預期愈高，願意付出的努力會愈大而且愈持久。

根據 Bandura (1982) 的研究，自我效能具有三個功能。首先，自我效能會驅使個體選擇合適的任務並且堅持到底，高自我效能者傾向於選擇較具挑戰性的任務，能在逆境中堅持不懈；自我效能低者則相反。其次，自我效能會影響個體面對困難時的態度，高自我效能者面對困境時會抱持鬥志，認為自己可以做到，只要努力不懈就能達到目標；自我效能低者反之。再者，自我效能也

影響個體執行任務時的情緒，高自我效能者，對自己的信心十足，在執行任務時充滿正向情；自我效能低者則充滿恐懼與焦慮。

Bandura (1997) 認為，個體會藉由實際行為表現、替代經驗、社會說服以及心理狀態，四個訊息來源衡量其自我效能。此四個影響因素之定義分述如下 (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2011)：

1. 實際行為表現 (actual performance)

個體的實際行為表現最能夠提供其評量自我效能的可靠資訊，因為這類行為上的詮釋較能具體的反映出個人的能力。當個體對自己的實際行為表現給予正向的解釋，將會提升個體自我效能，反之則會降低其自我效能。

2. 替代經驗 (vicarious experience)

個體可藉由觀察他人的行為表現而獲得相關的知識與能力，也就是說，個體所仿同的對象可用來衡量個體自我效能。當個體觀察到與自己特質相似的楷模獲得成功的經驗時，相對的會助長個體自我效能，使其有嘗試相同任務的動機，並且會讓該個體覺察到自己可以做的與楷模一樣好。

3. 社會說服 (forms of social persuasion)

個體能從社會說服的過程當中獲得並建立自我效能感。社會勸說在個體發展自我效能的過程中扮演著相當重要的角色，它不只是空泛的給予獎賞或鼓勵，而是要給予該個體正面的支持，如此才能激勵個體自我效能的發展，否則，若給予負面的說詞，則會削弱個體自我效能。

4. 身心狀態 (physiological index)

身心狀態，像是焦慮與壓力，也會影響個體自我效能。因為人們可以藉由他們所經驗的情緒狀態詮釋其自我效能。當個體對於他們的能力產生負面的想法或恐懼時，會降低個體自我效能，且會使各體有不理想的表現。

Bandura (1986) 認為自我效能是由多種心理因素組合而成，也就是說，可將自我效能視為一種領域特定的概念，因此，不同領域任務可從不同角度判斷

個體自我效能。從 Bandura (1986) 對於自我效能的看法可以推知，並不存在普遍的自我效能感，一個人在不同領域中，其自我效能是不同的。是以，個領域的自我效能，皆有其討論價值。

(二) 學業自我效能之定義與內涵

探究自我效能在學業情境中的影響時，Zajacova、Lynch 與 Espenshade (2005) 認為應以學業自我效能 (academic self-efficacy) 為理論基礎，而不能單就一般性自我效能 (general self-efficacy) 的概念來探討。因一般性自我效能無法預測學業表現 (Ferrari & Parker, 1992; Lindley & Borgen, 2002)，而學業自我效能不但可以預測學業成績，更能預測學生在執行學業任務時的堅持程度 (Zajacova et al., 2005)。目前已有許多研究發現，學業自我效能對學習表現是重要的 (Zajacova et al., 2005)，當面對困難作業時，可以增進學生的動機以及堅持程度 (Bandura, 1993)，且無論在學齡早期 (Joet, Usher, & Bressoux, 2011)、高中 (Alivernini & Lucidi, 2011) 或者大學 (Robbins, 2004) 都得到相似的結果，可見學業自我效能的重要性。以下將以學業自我效能之定義與內涵、學業自我效能效能之評量說明之。

近期，國外對於學業自我效能感的文獻豐富，本研究整理了其中一些針對大學生的學業自我效能感之定義，臚列於表 2-2。

表 2-2
大學生學業自我效能定義彙整

研究者	年份	定義
Zajacova	2005	學生在準備考試、撰寫作業等進行學習行為時所具備的信心程度。
Sander	2006	學生對於自己在某行為表現成功的評價。
Elia	2007	學習者對於自己是否能成功達到學業目標的判斷。
Wang	2008	個體在學校中，執行某學習任務時對於自己能否成功的信念。
Fife	2011	個體感覺自己能否完成學習環境所賦予的任務的信念。
Odaci	2011	學生完成學習任務的信念，也是用來評估學生學習成就的指標。

註：研究者自行整理

在華人地區，對於學業自我效能感的研究，從梁宇頌 (2001) 編製了適用於華人之學業自我效能問卷後，開始蓬勃發展。梁宇頌 (2001) 認為，學業自我效能是指學生對自己能否成功完成學業任務、獲得優秀的學業成就和避免學

業失敗的學習能力的評估與判斷，以及學生個體能否通過適合自己的學習方法達到學業任務要求的評估與判斷。近期對於學業自我效能感的研究已非常豐富，但大部分的研究（王小新，2012；龔嫻靜，2013；曾小英，2014；郭彩琴，2015；單穎，2016）仍引用梁宇頌所編製之學業自我效能感之量表以及其對於學業自我效能感的定義。台灣對於學業自我效能感的研究則不多，尤其針對大學生族群的研究更是少之又少，惟王湘君（2011）指出，學業自我效能意指學生在執行學習任務時，對於自己能否達到某特定水準的信心程度與自我評價，並且在執行學習任務時，對此學習任務的堅持與持續性。

綜上所述，研究者認為學業自我效能是指，在學業情境中的自我效能，亦即在執行學業任務時，對於自己是否能成功達成任務的想法，以及對於任務結果的評價之心理特質，並能引發執行任務之動機的程度。

（三）學業自我效能之評量

針對自我效能的研究，在研究者回顧的文獻中，我國不同學者所使用的量表內容鮮少相同，其中也不乏學者自編的量表，如孫志麟（2003）所編製的教師自我效能量表、蔡順良（2008）所編製的青少年多向度自我效能量表、陳李綢（2009）所編製的中學生自我效能量表、李書棻（2010）所編製的工作自我效能量表等，量表包含的內容包羅萬象，如「教師自我效能量表」包含教學執行、班級管理等六個向度（孫志麟，2003）；「青少年多向度自我效能量表」包含人際關係、生涯發展等四個向度（蔡順良，2008）；「工作自我效能量表」包含職業準備技巧、自我了解技巧等四個向度（李書棻，2010）。而在我國近兩年發表的碩博士論文中，不乏針對學生族群所做的自我效能相關研究，其中研究者發現，許多研究是以單一總分來表示學生的自我效能（蔡幸祖，2016；陳錦錫，2017；劉允軒，2017；黃培婷，2018）。研究者將上述回顧的量表，綜整於表 2-3。

表 2-3
我國研究使用之自我效能量表

量表名稱	編制/翻譯者	年代	適用族群	內涵
一般自我效能量表 General Self-Efficacy Scale, GSES	蔡幸祖 (2016) 陳錦錫 (2017) 劉允軒 (2017) 黃培婷 (2018)	1979	大學生	無
教師自我效能量表	孫志麟	2003	國民小學教師	教學執行 班級管理 學習評量 親師溝通 教學革新 環境轉化
青少年多向度 自我效能量表	蔡順良	2008	國高中生	學業表現 人際關係 生涯發展 體能表現
中學生自我效能量表	陳李綱	2009	國高中生	學業表現 生涯發展 人際關係 體能表現
工作自我效能量表	李書茶	2010	精神障礙 就業服務人員	職業準備技巧 實際面臨工作 自我了解與社交技巧 求職技巧

註：研究者自行整理

學業自我效能的概念在 Lalonde (1979) 的著作中首次被提及，但針對學業自我效能的研究工具，則到 1986 年才由 Owen 與 Froman 建立。在華人研究中，中國學者梁宇頌 (2001) 針對大學生所編製的「學業自我效能感問卷」被廣泛使用在後進的研究中 (王小新, 2012; 龔嫻靜, 2013; 曾小英, 2014; 郭彩琴, 2015; 單穎, 2016); 台灣對於學業自我效能的研究則較少，且受試樣本族群主要集中在大學以下的學生，如詹敏娟 (2002) 針對國小三年級的學生，自編「國小學生數學科學業自我效能量表」以探討國小三年級數學學習困難學生與普通學生學業自我效能的差異，以及學業自我效能和數學學業成就的關係；侯雪香 (2007) 針對七年級至九年級的國中生，修訂 Owen 等人 (1986) 所編製的量表，探討國中資優班與普通班學生，學業自我效能、解釋型態與學業成就間之現況與相關；陳貞吟 (2014) 針對台灣高中生，使用張楓明 (2011) 所編製的學業自我效能量表，探討高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級

偏差行為之關聯性。王湘君（2012）所編製之「學業自我效能感量表」則是少數針對大學生所編製的學業自我效能感量表。本研究整理了三個針對大學生自我效能感的測量工具，詳述如下（見表 2-4）：

1.大學生學業自我效能量表（College Academic Self-Efficacy Scale）

此量表簡稱 CASES，由 Owen 與 Froman（1986）編製。對於學業自我效能的研究，早期許多學者會將自我效能量表直接應用在學業場域（Gibson & Dembo, 1984; Englert, 1986; Cutrona, 1986; Ashton, 1986），Owen 首先對這樣的誤用提出了質疑，他認為一般自我效能與學業自我效能的概念並非完全相同，誤用的結果會造成學業自我效能的概念更加不明確。因此，Owen 等人根據 Bandura（1986）提出的社會認知論，將 CASES 分做三個向度，分別為社會狀況(social situation)、認知操作(cognitive operation)、技術技能(technical skill)。

「社會狀況」指學生在學業情境中，與他人相處互動的情形；「認知操作」指個體在面對學業任務時的認知歷程；「技術技能」指個體在執行學業任務時的能力。CASES 以大學生為受試樣本，全量表共 33 題，計分方式採用五點量表。內部一致性係數介於.90 至.92 間，八週後的再測信度為.85；效度部分，三個向度可解釋總變異量的 78%，可知此量表具有良好的信效度。

2.學業自我效能感問卷

此量表由梁宇頌（2001）編製，參考 Pintrich 與 Degroot（1990）編製的自我效能感問卷中的相關向度，將學業自我效能分為「學習能力自我效能」與「學習行為自我效能」兩個獨立的向度。「學習能力自我效能」指學生對自己能否完成學業任務、獲得優秀的學業成就和避免學業失敗的學習能力的評估與判斷；「學習行為自我效能」指學生能否透過適合自己的學習方法以達到學業任務要求的評估與判斷。測驗編制者以大學生為受試樣本，全量表共 22 題，計分方式採用五點量表。信度部分，分量表內部一致性係數介於.75 至.82 間；效度部分，兩個向度可解釋總變異量的 79.8%。可知此量表具有良好的信效度。

3.大學生學業自我效能量表

此量表由王湘君（2012）編製，鑑於國內在自我效能理論應用於學業上的相關研究（詹敏娟，2003；黃惠卿、林啓超，2005；郭李宗文，2007；涂美方，2009），多以大學以下之學生為主要研究對象，以大學學生為主的研究卻相對較少，因此編製「學業效能與動機量表」，以 Bandura 所提出之自我效能理論為基礎，參考國內外許多研究的研究結果（詹敏娟，2003；侯雪香，2007；涂美方，2009；Lee, Zhang, & Yin, 2010），欲建立一份適用於我國大學生之具備良好信效度之量表，以供學生在面對學業時能更精準的檢視自己的自我效能。

測驗編制者將學業自我效能分為「實際行為表現」、「替代經驗」、「社會說服」以及「身心狀態」等四個向度。「實際行為表現」最能夠提供其評量自我效能的可靠資訊，因為這類行為上的詮釋較能具體的反映出個人的能力；「替代經驗」是指可藉由觀察他人的行為表現而獲得相關的知識與能力，也就是說，個體所仿同的對象可用來衡量個體自我效能；「社會說服」是指個體能從他人說服（如：我相信你可以做到。）的過程當中獲得並建立自我效能感；「身心狀態」像是焦慮與壓力，也會影響個體自我效能。此量表以大學生為受試樣本，全量表共 69 題，計分方式採用四點量表。信度部分，各分量表之內部一致性係數介於 .38 至 .58 之間。

顧於我國目前針對學業自我效能的量表較少，因此在選擇研究工具的過程中，曾考慮使用自我效能量表作為替代，但目前使用在學生族群的自我效能量表，有些研究僅以單一總分來表示學生的自我效能（蔡幸祖，2016；陳錦錫，2017；劉允軒，2017；黃培婷，2018），研究者認為從單一總分來解釋自我效能似乎有些不足；有些研究則會將自我效能區分向度，但在向度中都會提到與「人際關係」有關的內涵，如 Owen 等人（1988）提到的「社會狀況」、蔡順良（2008）與陳李綱（2009）提到的「人際關係」，其內涵皆意指與同學互動的情形，考量到本研究中的其他兩個變項皆與個人特質較有關聯，所以研究者認為在測量自我效能的部分，以個體層面的表現即可，若連同人際關係一起做討論，可能會混淆研究者計畫觀察之結果。

因此研究者選擇梁宇頌（2001）所編制之「學業自我效能量表」作為研究工具，首要考量便是此份問卷只包含對個人內在能力評估之「學習能力自我效

能」，以及個人外在行為評估之「學業行為自我效能」，能更聚焦在大學生個人的自我效能感。此外，梁宇頌同樣是依據華人地區的大學生樣本所建立之量表，樣本性質與我國大學生相近，再加上其信效度良好（內部一致性係數介於.75 至.82 間），以及後續多位學者（王小新，2012；龔嫻靜，2013；曾小英，2014；郭彩琴，2015；單穎，2016）引用此份量表作為施測工具時，均持續地驗證其信效度的品質，讓研究者決定使用此量表作為「學業自我效能」的測驗工具。

表 2-4
大學生學業自我效能感評量摘要

研究者	年份	量表名稱	題數/計分	向度
Owen & Froman	1986	College Academic Self-Efficacy Scale	33 題/ 五點計分	社會狀況 認知操作 技術技能
梁宇頌	2001	學業自我效能感問卷	22 題/ 五點計分	學習能力自我效能 學習行為自我效能
王湘君	2012	大學生學業自我效能量表	69 題/ 四點計分	實際行為表現 替代經驗 社會說服 身心狀態

註：研究者自行整理

第三節、學業拖延

（一）拖延的定義與內涵

拖延（procrastination）一詞的拉丁原文是 procrastinatus，pro 的意思就是「往後」，而 carstinus 的意思是「屬於明天」，合起來就是「往後到明天」，即把本應該現在就完成的事情推遲到明天做。根據牛津英文辭典（Oxford English dictionary）的描述，拖延這個詞彙最早出現在西元 1548 年，而其意涵與現今的有極大的不同。當時的 procrastination 一字所代表的是「經過明智選擇所表現出來的抑制」（wisely chosen restrain），表示經過理智判斷而做出的選擇性行為反應，屬於正面、良好的行為反應（引自 Ferrari, Johnson & McCown, 1995）。

隨著十八世紀工業革命的來臨，任務開始講求效率，時間的使用必須事先做好規劃及分配。由此，拖延的行為便違反了社會規範，成了負面的評價。現

今的英文字典（American Heritage Dictionary of the English Language, Third Edition, 2000）中對於拖延的解釋，已變成「延遲某件事情，特別是因為習慣性地不在乎以及懶惰。」

對於拖延的定義的陳述，各研究的說法不一，有些將拖延的定義著重在拖延者的行為及其後果（Sabini & Silver, 1982; Burka & Yuen, 1983; Tuckman & Sexton, 1989; Haycockm & McCarthy, 1998; Milgram, 1998）；有些則將拖延的定義著重在拖延者的認知（Lay, 1986; Ferrari, 1995; Steel, 2007; 王淳，2002）；也有些對於拖延的定義，同時包含了行為以及認知層面（Ellis & Knaus, 1977; Thompson, 2004; Schraw, 2007）。本研究整理了不同研究對於拖延的定義，臚列於表 2-5。

表 2-5
拖延之定義彙整

關注焦點	學者	年份	定義
拖延的行為層面	Sabine & Silver	1982	單純是個體不願意去執行不喜歡或困難的任務導致的結果。
	Burka & Yuen	1983	將該做的事情延後做的一種行為。
	Tuchman & Sexton	1989	個體延遲開始或完全逃避必須在自我控制之下完成工作的一種行為傾向，是自我控制能力不足的一種表現。
	Haycocks & McCarthy	1998	個體延遲或完全逃避必須履行的責任、決策或工作任務的傾向。
	Milgram	1998	個體在執行任務和決策時推遲或者延期的一種行為傾向和特點。
拖延的認知層面	Lay	1986	一種將該做的事情延後的非理性信念。
	Ferrari	1995	指有目的地延遲任務的開始與完成。
	王淳	2002	指對於應該或想要完成的事，經常出現的延遲心理與行為反應。
	Steel	2007	一種心態，自願地延遲一項預完成的活動，儘管知道延遲後的結果會更糟。
拖延的行為與認知層面	Ellis & Knaus	1977	拒絕做不喜歡的事情，或害怕面對困難時的失敗，所產生的反應。
	Thompson	2004	一系列用來處理衝突的一種猶豫不決的行為，避免他人對自己產生沒有能力、不勝任的推論。
	Schraw	2007	拖延是拖延者為了滿足當前的目的，有意地拖延或延遲必須完成的工作。

註：研究者自行整理

(二) 拖延的成因理論

研究者整理出三種用以解釋拖延成因的理論取向，分別詳述如下：

1. 認知行為主義

Ellis 與 Knaus (1977) 從「非理性信念」的角度對拖延的成因做解釋。Ellis 等人認為拖延是一種習慣或特質，這種習慣或特質主要來自個體自我挫敗的心理或信念，Ellis 等人認為如果一個人有「在任何事情上絕對要做好」、「我做的任何一件事，應該是輕鬆且不需要努力的」、「不做任何事會比冒險或失敗來的安全」的信念或假設，就容易導致拖延，且這些非理性信念也會使得拖延者避開進步或挫敗的念頭。

2. 行為主義

Eerde (2000) 從「行為主義」對拖延做解釋，過去學者從厭惡以及增強來解釋拖延，認為由於個體對目標產生嫌惡感後，也為了避免自己陷入不愉快的情境中，於是採取逃避策略，同時也能感受到壓力立即的釋放，於是拖延行為便產生；如工作拖延的產生，正是因為工作者不喜歡工作，因此產生了拖延。另一方面，拖延與「增強」之關係為，當個體逃避任務時，又因為從事其他活動而獲得正面能量，拖延行為便因此增強。

3. 時間動機理論模型

Steel 和 König (2007) 從「時間動機理論模型」對拖延的成因提出解釋。Steel 等人係根據期望理論 (Expectancy Theory)、累積預期理論 (Cumulative Prospect Theory, CPT) 和需要理論 (Need Theory) 的基本特徵提出了時間動機理論。Steel 等人認為，拖延與其相關因素，可以用 $U = \frac{E \times V}{S \times D}$ 公式做解釋。在這個公式中，Utility (U) 意指效用，指一項任務能滿足個體需要的綜合價值，它度量了個體對該任務的偏好程度，也就是個體拖延傾向的高低。效用愈高個體愈偏好，拖延傾向也就愈低，從而展現達成目標的行為；Expectance (E) 意指期望，是個體對自己能否完成某任務的信念，主要由個體自我效能感決

定；Value (V) 意指任務價值，主要由任務厭惡程度和個體成就需要兩個因素決定；Sensitivity (S) 指個體對拖延行為的敏感度，即個體身上所具有的容易導致拖延行為特質因素（例如衝動、低自我控制和分心等），S 越大表示對拖延行為越敏感；而 Delay (D) 是指任務開始到完成的時間距離。

根據此公式，可看出當 (U) 愈大，個體愈有動機去完成任務，拖延傾向降低。(U) 的大小主要受到四個因素的影響：個體對任務的期望、任務價值、個體的拖延敏感性特徵和任務的時限。亦即，期望和價值都比較高的任務，對個體來說更具有吸引力，個體的拖延行為也會降低；同時，個體對拖延的主觀敏感性越低越易拖延。再者，當個體感覺到目標還很遠，離可能獲得的獎懲時間還有很久時，更容易推遲任務。

(三) 學業拖延的定義與內涵

1985 年，學業拖延的概念在美國心理學會中被首次提及，意味著關於學業拖延的研究正式開始。Ferrari (1995) 首先對拖延進行了明確的分類，包含學業拖延 (academic procrastination)、日常生活拖延 (life routine procrastination)、決策拖延 (decisional procrastination)、神經質拖延 (neurotic procrastination) 以及強迫性或功能性拖延 (compulsive or dysfunctional procrastination)。「學業拖延」意指個體經常延遲學習任務，並且經常經歷與拖延有關的焦慮傾向 (Solomon & Rothblum, 1984)；「日常生活拖延」意指在日常生活中不能按著計畫好的時間來完成事情 (Milgram, 1988)；「決策拖延」意指在許多事情上，不能及時做出決策 (Effert & Ferrari, 1989)；「神經質拖延」意指傾向拖延大多數生活的決策；「強迫性拖延」意指在個體不能即時做決定，並伴隨行為上的慣性拖延 (Ferrari, 1991; Ferrari & Olivette, 1994)。

依據本研究所回顧的文獻，不同研究對於學業拖延的關注焦點，大致可分為「行為應對」、「情緒反應」以及「認知特質」三類。有些從個體「行為應對」的角度來探究學業拖延 (Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991; Chu, 2005)；有些則從個體因學業拖延而產生的「情緒反應」做探究 (薛玲玲, 2006)；也有些從個體面對學業拖延時的「認知特質」做探究 (Lay, 1998; Kanus, 2002)。研究者整理不同研究對於學業拖延的定義，臚列於下表 2-6。

表 2-6
學業拖延之定義彙整

關注焦點	研究者/年份	定義
行為應對	Solomon & Rothblum (1984)	「學業拖延」是在不必要的情況下，將學業任務無限期的推延，以致主觀上經驗到不舒服的感受。
行為應對	Chu (2005)	「主動學業拖延」指個體喜歡在有壓力的情境下學習，並且拖延能讓他們有足夠的時間深思熟慮。
	Chu (2005)	「被動學業拖延」指個體並非有意拖延學業任務，但是卻經常在行為上延遲學業任務完成的時間。
情緒反應	薛玲玲 (2006)	「學業拖延」是個體暫時逃避學業任務的傾向，同時伴隨著緊張、焦慮等負面情緒。
認知特質	Lay (1998)	「學業拖延」是種傾向，是個體在不同的時間和不同的情境下，都傾向於將學業任務非理性延遲的特質。
	Knaus (2002)	拖延行為定義為個體自動化將原訂時間內，計畫應優先處理的任務不必要延遲的特質。「學業拖延」則是個體這種自動化習慣在學業領域的表現。

註：研究者自行整理

因各學者對於學業拖延的看法不一，近期 Steel (2007) 總結了過往文獻對學業拖延的相關定義，根據拖延行為的本質特徵，定義了學業拖延行為是在學業情境下個體在主觀意願和實際行動失調情況下產生的行為傾向，個體在過程中伴隨著情緒的負向變化，並表現出推延或迴避等等的負向行為特徵。張傳花 (2010) 也綜合了以往國內外學者對拖延行為概念的界定，將學業拖延行為定義為，個體在限定時間內未能完成按原計劃將要完成的學業任務，過程中伴隨焦慮、自卑等負面情緒的的行為傾向。

(四) 學業拖延的評量

目前針對拖延的研究，會使用問卷法、日記法、觀察法等方式來將拖延傾向量化，而在三種方法中，最常使用的是「問卷法」(陳億昌, 2015)。使用問卷法測量拖延的研究眾多，目前應用最為廣泛的是 Lay (1986) 編製的「一般拖延行為量表」，當中包括了 20 題描述與拖延相關的行為和感覺其所測量的為個體在處理日常生活瑣事時的拖延傾向，以拖延分數的高低 15% 作為篩選標準，區分為高、低拖延者，採用五點計分，具有高的內部一致性 (Cronbach's $\alpha = .82$)；Ferrari 在 1989 年重測 Lay 的量表，得到 .80 的再測信度，證明了

該量表有極高的穩定性（引自包翠秋，2006）。除此之外，McCown（1989）編製的成人拖延量表（Adult Inventory of Procrastination, AIP）用來測量迴避型拖延，了解個體是否因為害怕失敗、為了避免自尊受到傷害而選擇拖延。以及 Mann（1997）編製的決策拖延量表（Decisional Procrastination Questionnaire, DPQ），主要是用來測量個體在做決定時拖延的程度。

在學業拖延量表中，在國內外研究中經常被使用及參考的量表如學生版拖延評估量表（塗振洋，2005；Motie, Heidari, & Sadeghi, 2012；張蕙玲，2013）以及 Tuckman 拖延量表（林希中，2013；Kim & Seo, 2015; Grunschel, Schwinger, & Steinmayr, 2016）。以下分別介紹此兩份量表，並整理於表 2-6。

1. 學生版拖延評估量表（Procrastination Assessment Scale - student）

此量表由 Solomon 與 Rothblum（1984）所編製，簡稱 PASS，是目前最廣泛使用來測量學業拖延的量表。PASS 以學術研究為編製目的，測量大學生學業拖延的認知以及行為出現的頻率，並探究其原因。分為兩個部分，第一部分測量發生在六大學業情境中拖延的頻率及原因，包括學期論文、考前複習、閱讀作業、義務勞動、參加會議、普通學習任務。第二部分在受試者撰寫論文的情境下，讓受試者評分可能出現拖延的 13 個原因，包括對於評價的焦慮、完美主義、難以下決定、依賴以及尋求幫助、對於作業的厭惡、缺乏自信、懶惰、沒有主見、害怕成功、時間管控能力差、反抗控制、喜歡風險、同儕影響。信度部分，折半信度為.81，再測信度為.74。

2. Tuckman 拖延量表（Tuckman Procrastination Scale）

此量表由 Tuckman（1991）所編製，簡稱 TPS。有別於 PASS 關注在學業拖延行為出現的頻率及原因，TPS 則是針對拖延的現象進行描述，受試者藉由評估拖延現象與自身拖延情況的相似程度來評分。這份量表提供了在學業拖延上的一般性判斷指標，可以看出學生在作業排程上的自我調節及控制的能力。信度部分，其內部一致性係數為.86。

台灣對於學業拖延的研究，最早由王淳（2002）自編量表開始，且在 2010 年後開始出現愈來愈多人投入這個領域。在碩博士論文知識加值系統中，目前

有關學業拖延的公開文獻中，最新近發表的是由陳彥慈（2015）針對大學生進行的研究，在研究中編製被動拖延量表。以下分別描述三個針對台灣大學生所編製的學業拖延量表，並整理於表 2-7。

1. 拖延習慣量表

此量表由王淳（2002）編製，主要參考 Aitken（1982）與 Lay（1986）的拖延量表，以大學生為樣本對象，全量表共 20 題，採用六點計分，區分為學業拖延以及一般生活拖延兩個向度，具有良好的信度，各分量表間的內部一致性係數為.89，三週後的再測信度為.90。編製者欲探討拖延習慣的成因，及其與認知、動機、違常人格特質之間的關係。

2. 拖延習慣量表

此量表由謝明君（2003）所編製，參考王淳（2002）所編製的拖延習慣量表，以及 McCown 與 Johnson（1989）所編製的成人拖延量表，以大學生為樣本對象，全量表共 24 題，採用六點計分，區分為學業拖延以及一般生活拖延兩個向度，具有良好的信度，內部一致性係數為.89，三週後的再測信度為.84。編製者以「習慣心理學」的觀點，探討個體拖延習慣、情緒、認知行為之間的關係，特別關注於情緒在拖延歷程中的影響。

3. 被動拖延量表

此量表由陳彥慈（2015）所編製，參考 Choi 與 Moran（2009）對於主動拖延以及被動拖延的分類，並依據 Solomon 與 Rothblum（1984）對拖延之定義。以大學生為樣本對象，全量表共 19 題，採用五點計分，區分為低自我效能、負向情緒以及慣性拖延三個向度，具有良好的信度，內部一致性係數為.92。編製者認為欲了解不同背景變項的大學生在主動拖延、被動拖延與學習倦怠之現況與差異情形，並探討三個變項之間的關係以及其預測力。

表 2-7
大學生學業拖延量表摘要

研究者	年份	量表名稱	題數/計分	向度
Solomon & Rothblum	1984	Procrastination Assessment Scale - student	38 題/ 五點計分	拖延頻率 拖延原因
Tuckman	1991	Tuckman Procrastination Scale	16 題/ 四點計分	無分量表
王淳	2002	拖延習慣量表	20 題/ 六點計分	學業拖延 一般生活拖延
謝明君	2003	拖延習慣量表	24 題/ 六點計分	學業拖延 一般生活拖延
陳彥慈	2015	被動拖延量表	19 題/ 五點計分	低自我效能 負向情緒 慣性拖延

註：研究者自行整理

第四節、完美主義、學業自我效能與學業拖延的關係

(一) 完美主義與學業拖延

早期對於完美主義的研究，大多以單一向度的角度，關注完美主義的負面影響 (Burns, 1980; Pacht, 1984)。受到正向心理學的影響，Hamachek (1978) 首先對完美主義提出了多向度的看法。1980 年代後期開始，研究也陸續以多向度的角度討論完美主義的影響 (Frost, 1990; Hewitt, 1991; Slaney, 2001; Bieling, 2003; Rice, 2012)。

Hewitt 等人 (1991) 將完美主義區分為三種類型，其中「自我導向完美主義」屬於正向完美主義，具有正向的適應性功能 (Kilbert, 2005)，有些研究認為自我導向完美主義與拖延之間並無關係 (Saddler, 1993; Onwuegbuzie, 2000)，而另一些研究則認為自我導向完美主義與拖延之間呈現顯著負相關 (Seo, 2008; Çapan, 2010; 田芊, 2011)。在華人研究中，針對大學生為受試樣本，發現正向功能、適應性的完美主義，與學業拖延呈現顯著的負相關 (訾非, 2009; 陳陳, 2013; 周倩, 2013; 張培培, 2014)。

訾非 (2009) 針對大學生完美主義的研究發現，當拖延者認為自己在時間壓力下工作會更有效率時，拖延的目的通常是想依賴最後時間壓力下所產生的

興奮狀態來幫助和督促自己更快更好的完成任務，在此情況下，拖延會與追求卓越、期望成功的正向完美主義有負相關。

在負向完美主義的相關研究中，許多研究指出負向完美主義與拖延行為為正相關（Flett, 1995; Onvuebuzie, 2000; Walsh, 2002; Yao, 2005; Burka & Yuem, 2008; Rice, 2012; 胡春寶，2008；訾非，2009）。Burka與Yuem（2008）提出了一些可能與拖延行為的出現有關的特質，如焦慮、難以做決定、不受控制、不果斷、擔心成功後的結果、對任務感到厭惡、對於能力有過份完美的要求等。在這些特質中，對於結果過度的在意，可能導致在行動時猶豫不決，造成對失敗結果的恐懼而表現出退縮傾向（訾非，2009）。以極高的標準要求自己，並設立難以達到的目標，因此經常會擔心犯錯、害怕失敗。這些負面的情緒都會促使他們產生拖延、逃避學業任務的行為（Onvuebuzie, 2000; Yao, 2005）。

華人研究中，也有許多研究針對大學生為研究樣本，發現負向完美主義與學業拖延行為呈現顯著正相關（石波，2009；陳陳，2013）。負向完美主義者會習慣延遲任務開始的時間，且會以等待最佳良機為理由延遲學習任務（周倩，2013）；負向完美主義者由於害怕失敗、害怕受到他人的負面評價，儘管在頭腦中有著一個高標準，但仍使他們猶豫不前（馬敏，2010），這些擔憂都會增加拖延行為的機會（張培培，2014）；過度計劃和控制、過度謹慎和仔細、以及在過程中害怕失敗，皆為負向完美主義者在執行學業任務時的態度，這些特質也都會造成拖延行為的發生（劉宇，2014）。

有研究更進一步指出，大學生的負向完美主義是造成學業拖延行為的原因之一，意即負向完美主義不但與學業拖延有關聯，更可以用負向完美主義來預測學業拖延行為的出現（Capan, 2010; Bahtiyar, 2010; Miicahit, 2010; 楊媛媛，2012）。其中，Bahtiyar（2010）認為，完美主義的內涵中，對自己有高標準的要求之特質能夠顯著預測學業拖延與生活滿意度。Mucahit（2010）指出，除了強迫行為和五大人格特質外，負向完美主義更是解釋學業拖延行為的重要變項。

訾非（2009）將完美主義區分為正向完美主義，以及負向完美主義。並進一步定義了正向完美主義的三個內涵，以及負向完美主義的五個內涵。負向完美主義包括「猶豫遲疑」、「害怕失敗」、「過度謹慎和仔細」、「過度計畫和控制」與「極高的目標和標準」等五個內涵。以下針對訾非所提出的負向完美主義內涵與學業拖延的關聯性做探究。

負向完美主義的「猶豫遲疑」反應個體做事猶豫不決、習慣性拖延、或者不善於處理意外事件的特質。劉宇、潘運（2014）的研究指出，若個體做決定時經常猶豫不決，愈可能在執行任務時出現拖延行為，意即猶豫不決可以預測拖延行為的出現。負向完美主義的「害怕失敗」是指個體認為每件事都必須成功不許失敗的特質，這樣的特質在經歷小錯誤時也可能會出現災難性的想法及情緒。張曉琳（2016）針對五大人格與拖延做了關聯性研究，發現神經質的人格特質能有效地預測拖延行為的出現，亦即，個體面對失敗時，愈容易出現不符合現實的災難性想法與極端情緒，愈有可能表現出拖延行為。負向完美主義的「過度謹慎和仔細」反映個體過度謹慎，過於追求精確和注重細節的認知的傾向，負向完美主義的「過度計劃和控制」是個體過分追求計劃性、秩序和可控制性，要求事情必須按自我的期望發展的動機傾向。張曉琳（2016）的研究發現，當個體行事時堅守原則缺乏彈性、不擅長與他人合作、對接受新事物的開放性低，都會在執行任務時過度謹慎、在乎細節，且堅持自己設定的目標，當個體具有這些人格特質時，愈容易導致拖延行為的產生。負向完美主義的「極高目標和標準」是指設定極高的、不切實際的目標，以及訂定過度嚴苛的標準來要求自己的傾向，姜彩虹（2016）認為過高的目標與學業拖延存在一定的關聯性，當大學生自覺拖延行為產生時，會有想要改變的動機，但通常改變失敗的主要原因，都是出自個體設定的目標太高，希望將拖延惡習斬草除根，卻無法付諸實際的行動。

綜上所述，在學校場域中，愈不具有負向完美主義特質的學生，在學業拖延傾向也就愈低。意即，當學生降低目標和標準時，個體能感受到成功就比較不會害怕失敗，在任務執行時也較有自信，不會猶豫遲疑；在任務執行中，抱持著合作與適度謹慎的態度，這樣就能降低拖延行為的產生。是以，研究者推導出假設一：負向完美主義程度不同，在學業拖延上呈現顯著差異。

（二）學業自我效能與學業拖延

學業自我效能感（Academic Self-Efficacy）是自我效能感在學習領域內的表現。包括對「學習能力」的自我效能感，指個體的學業能力信念，是學習者對自己能否利用所擁有的能力或技能去完成學習任務的自信程度的評價；以及

對「學習行為」的自我效能感，指個體對控制自己學習行為和學習成績能力的一種主觀判斷（梁宇頌，2001）。

少數學者認為，自我效能感和學業拖延之間沒有直接的相關，如 Sdadier 和 Bulye（1999）的研究發現，在控制了動機因素後，自我效能感和學業拖延之間沒有顯著差異；Milgram（1998）認為自我效能與學業拖延二者之間沒有直接的相關，可能存在中介變項；Milgram 與 Marshevsky（1995）的研究中發現，學生對能力的信念和拖延間混行為沒有顯著的相關；Chu 與 Choi（2005）針對大學生在學業場域的研究將拖延傾向細分為三種類型，其中三種類型的拖延傾向在自我效能感並不存在差異，意即拖延傾向與自我效能沒有相關。即使有些學者認為，自我效能與學業拖延之間沒有直接的相關，但大部分學者仍認為學業自我效能感和學業拖延呈現顯著負相關。以下分別就不同族群的受試者，探究學業自我效能與學業拖延之關聯。

以國、高中生為受試者樣本的研究中，Klassen 與 Kuzucu（2009）認為，學業自我效能與學業拖延呈現顯著負相關，低學業自我效能感的國中生，對於學業的自信心較低，在開始學習前，已預設自己會在學習中遇到困難，且很難獲得良好的學業成績。為了減輕內心的焦慮和痛苦，很容易出現拖延行為，甚至是逃避學習（Crocker & Wolfe, 2001），更有研究發現，在學習沒把握的課程時，學業拖延行為更甚（Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008）；在華人的研究中也發現，當國中生學習缺乏計劃、執行不足時，學業自我效能會下降，面對學習任務傾向採取負面的方法，且較可能出現拖延行為（陳秋珠，2016）。

以大學生為受試者樣本的西方研究中，許多研究認為，學業自我效能與學業拖延之間存在顯著的負相關（Haycock et al., 1998; Wolters, 2003; Klassen & Kuzucu, 2009）。如 Ellis 與 Knaus（1977）在探討拖延間混行為的成因時指出，害怕失敗的非理性信念會造成自我效能較低，進而有拖延的行為出現；Ferrari、Parker 與 Ware（1992）亦發現自我效能能夠負向預測拖延間混行為。以大學生為受試者樣本的華人研究中，也發現學業自我效能與學業拖延之間存在顯著的負相關（薛玲玲，2006；黃晗，2006）。

在華人地區的研究中（薛玲玲，2006；黃晗，2006；吳曉燕，2015）也同樣發現了學業拖延與自我效能感呈負相關。大學生自我效能感的高低與學習動機、努力程度、以及學業拖延，皆有密切相關（鄭素瑾，2009），從導致拖延

出現的原因來探究，低學業自我效能感的學生因對完成學習任務的自信心不足，在學習中容易出現負面的情緒狀態，而增加了學習拖延發生的可能性（張傳花，2010；鄭文清，2014；吳曉燕，2015），高學業自我效能感則因對自己的學習能力有較正向的看法，會使用正向的學習策略，對學習目標的堅持性也較高（鄭文清，2014；吳曉燕，2015；曹果果，2015），因此學業拖延出現的機會也較低。從學業成果歸因的風格來探究，高學業自我效能感的學生傾向將學業成功歸因於自身的努力和學習能力較高，這使得他們在今後的學習中正向性更高對自己的學習行為控制更嚴格，從而降低了學業拖延的風險（馬勇，2010）。綜上所述，學業自我效能感愈低，面臨學業任務時就愈沒有信心，所以不容易跨出第一步而造成拖延，且遇到挫折時也不容易堅持，經常在任務進行中不斷地出現延遲行為，無法在規定時間內完成任務。

梁宇頌（2010）認為學業自我效能包含兩個內涵，分別為「學習能力自我效能感」與「學習行為自我效能感」。以下針對梁宇頌所提出的學業自我效能感與學業拖延的關聯性做探究。

在學業自我效能感中「學習能力自我效能感」的方面指，學生對自己能否完成學業任務、獲得優秀的學業成就和避免學業失敗的學習能力的評估與判斷。許多研究認為學習能力的自我效能與學業拖延呈現顯著負相關，且在不同族群受試者中，皆發現相似的結果，如陳京軍（2014）與陳彥慈（2015）針對國中生的研究發現，男生的學習能力與正向情緒皆高於女性，且學業能力與正向情緒呈現正相關，而正向情緒與拖延行為呈現負相關。除此之外，朱乾坤（2015）針對體院學生、古國華（2008）針對運動員的研究也都證明，學習能力的自我效能感愈高，會經驗到較少的負向情緒。

梁宇頌（2010）學業自我效能感中的「學習行為自我效能感」係指學生個體能否透過適合自己的學習方法以達到學業任務要求的評估與判斷，黃素玉（2011）針對國小資優班學生的研究指出，當個體對自己的學習方法愈滿意，學習動機就愈高；戴振堯（2008）針對高中生的研究指出，當個體對自己的學習方法與學習計畫抱持的看法愈正向，學習慾望就會愈高。此外，從黃素玉（2011）與戴振堯（2008）的研究中，皆可推論當個體對自己的學習方法感到滿意，抱持正向的學習行為自我效能感，就愈有意願進行學習也就愈不會拖延。

綜上所述，本研究推導出假設二：學業自我效能程度不同，在學業拖延呈現顯著差異；意即，當個體愈有把握自己能完成學業任務且獲得好的結果，以及能透過適合自己的方法達到任務要求時，就愈不會在任務開始前猶豫不決或逃避任務，在學習任務進行中也愈不會害怕失敗。

（三）負向完美主義、學業自我效能對學業拖延的影響

梁宇頌（2001）認為，高學業自我效能的學生，相信自己有能力可以成功完成學業任務、獲得優秀的學業成就，並且能通過適合自己的學習方法達到學業任務要求的評估與判斷。許多研究認為，學業自我效能與學業拖延呈現顯著負相關（Crocker & Wolfe, 2001; Klassenm, Krawchuk, & Rajani, 2008; Klassen & Kuzurt）, 意即，當個體學業自我效能的程度愈高，愈不可能出現學業拖延行為；反之，當個體學業自我效能感的程度較低，愈可能出現學業拖延行為。

訾非（2007）認為，負向完美主義者在執行任務時經常猶豫不決，過度在乎細節，要求過分的計畫性與秩序性，設立不切實際的高目標，且會害怕未達成目標的失敗。東西方皆有許多研究指出，負向完美主義與學業拖延呈現顯著正相關（Walsh, 2002; Eerde, 2003; Fatemeh, 2011; 石波, 2009; 馬敏, 2010; 陳陳, 2013; 張培培, 2014），更有研究指出，負向完美主義可以預測學業拖延行為的出現（Capan, 2010; Bahtiyar, 2010; Miicahit, 2010; 楊媛媛, 2012）。意即，當個體負向完美主義的程度愈高，出現學業拖延行為的可能性就愈大。

而在「負向完美主義」、「學業自我效能」與「學業拖延」三者的關係中，過去大多研究指出，「學業自我效能」在「負向完美主義」與「學業拖延」的關係中，有部分中介作用（趙燦, 2012; 倪雪, 2015; 高旨利, 2015; 申雨凡, 2016），亦即在行動時過多考慮行為的正確性，花費更多的時間猶猶豫豫、小心謹慎，害怕失敗，並且會用極端的方式來評判成敗，評判結果往往是負性的，這會影響到自我評價，降低自我效能感，往往會採取回避拖延的方式應對。但也有研究發現，「負向完美主義」在「學業自我效能」與「學業拖延」的關係中，有部分中介作用（陳洪彬, 2015），亦即當學生對自己的學業表現愈沒自信，在執行學業任務的過程中愈容易出現猶豫不決與害怕犯錯的狀況，而當個體花費時間在考慮以及擔心時，拖延行為自然就會發生。據此，研究者認為，

負向完美主義與學業自我效能，對於學業拖延的出現或削弱，都有顯著的預測力。然而，在過去的研究中也發現，有些人認為負向完美主義對學業拖延的預測力較學業自我效能高（倪雪，2015；高旨利 2015；申雨凡，2016），也有些人認為學業自我效能對學業拖延之預測力較負向完美主義高（趙燦，2012；陳洪彬，2015）。因此研究者推論負向完美主義與學業自我效能對學業拖延有聯合預測力。是以，研究者推導出假設三：負向完美主義與學業自我效能對學業拖延具預測效果。在本研究中，研究者欲探討負向完美主義（猶豫不決等五個因素）與學業自我效能（學業能力自我效能等兩個因素）對學業拖延（慣性拖延等三個因素）效標變項的預測效果，找出最佳的預測因子，以降低學生學業拖延的程度。



第三章 研究方法

第一節、研究架構

依據前述研究目的與文獻探討，本研究主要在分析「負向完美主義」、「學業自我效能」與「學業拖延」的關係外，並探討負向完美注意、學業自我效能對學業拖延的預測效果。研究架構如圖 3-1。

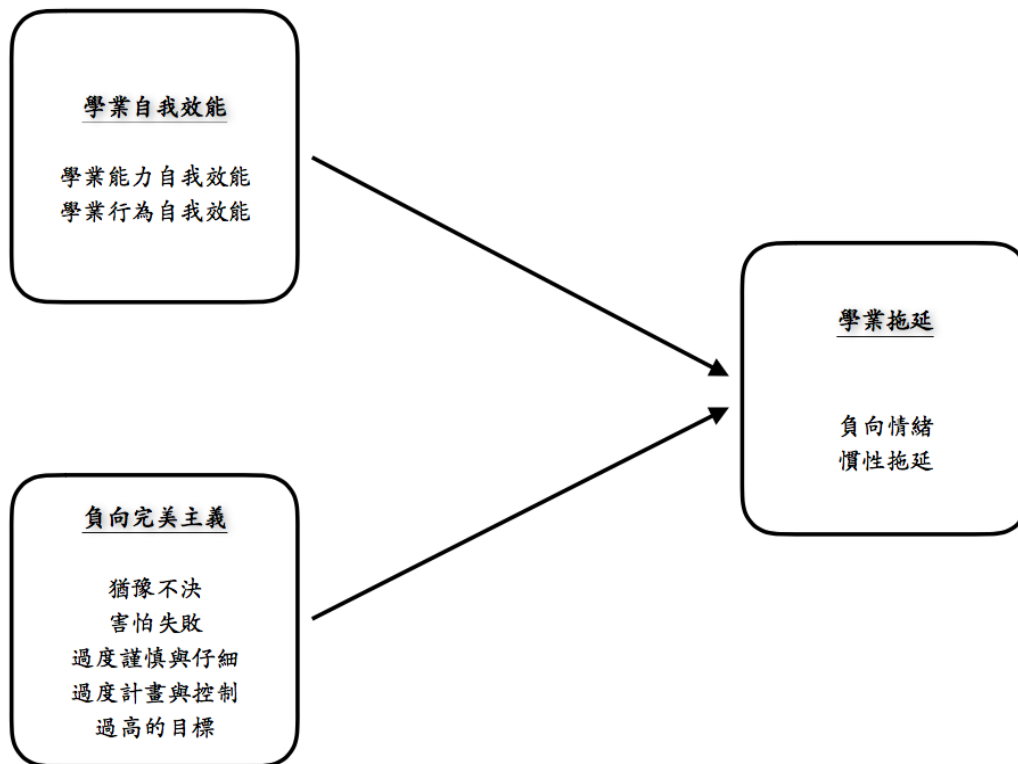


圖 3-1 研究架構圖

第二節、研究問題與假設

研究假設根據圖 3-1 研究架構圖如下所示：

問題一：負向完美主義程度不同，在學業拖延上是否呈現顯著差異？

假設一：負向完美主義程度不同，在學業拖延上呈現顯著差異。

假設 1-1：負向完美主義程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。

假設 1-2：猶豫不決程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。

假設 1-3：害怕失敗程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。

- 假設 1-4：過度謹慎與仔細程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-5：過度計畫與控制程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-6：過高的目標程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-7：負向完美主義程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-8：猶豫不決程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-9：害怕失敗程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-10：過度謹慎與仔細程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-11：過度計畫與控制程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-12：過高的目標程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 1-13：負向完美主義程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-14：猶豫不決程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-15：害怕失敗程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-16：過度謹慎與仔細程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-17：過度計畫與控制程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 1-18：過高的目標程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。

問題二：學業自我效能程度不同，在學業拖延上是否呈現顯著差異？

假設二：學業自我效能程度不同，在學業拖延呈現顯著差異。

- 假設 2-1：學業自我效能程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 2-2：學業能力自我效能程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 2-3：學業行為自我效能程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。
- 假設 2-4：學業自我效能程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 2-5：學業能力自我效能程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 2-6：學業行為自我效能程度的不同，在負向情緒上呈現顯著差異。
- 假設 2-7：學業自我效能程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 2-8：學業能力自我效能程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。
- 假設 2-9：學業行為自我效能程度的不同，在慣性拖延上呈現顯著差異。

問題三：負向完美主義與學業自我效能對學業拖延是否具預測效果？

假設三：負向完美主義與學業自我效能對學業拖延具預測效果。

第三節、研究樣本

本研究採用便利抽樣，共發放 276 份問卷，並同時進行網路問卷的施測。刪去明顯完全規律性填答反應及填答不完整之問卷共計 28 份後，有效問卷共 248 份。其中，在施測方式上，以紙本問卷的有效回收問卷居多，佔總數的 84.9%；在受試者的基本資料方面，性別上以女性較多，佔總人數的 50.4%；年級上以大學部二年級居多，佔總人數的 35.9%；在系所上以心理輔導相關系所居多，佔總人數的 40.7%；在學校上以文化大學的填答人數居多，佔總人數的 40.3%。樣本分布的情形詳見表 3-1。

表 3-1
樣本分布表

變項	組別	人數	百分比
性別	男	123	49.6%
	女	125	50.4%
年級	一	12	4.8%
	二	89	35.9%
	三	74	29.8%
	四	65	26.2%
	四以上	8	3.2%
系所	心理相關科系	103	41.5%
	聽力語言治療系	40	16.1%
	新聞系	17	6.9%
	政治系	15	6.0%
	其他科系	73	29.4%
學校	文化大學	100	40.3%
	國防大學	76	30.6%
	馬偕醫學院	40	16.1%
	其他學校	32	12.9%

第四節、研究工具

本研究使用「個人風格與學習狀況問卷」作為研究工具，其中包含三個分量表，分別為負向完美主義量表、學業自我效能量表以及拖延量表。以下簡介三個分量表。

(一) 負向完美主義之評量

本研究採用訾非（2009）所編製之「消極完美主義問卷」來測量負向完美主義。訾非（2009）係參考多位學者（Frost，1990；Slade，1998；Terry，1995；Haase，2004）對完美主義的看法及向度意義，作為其完美主義問卷編製之依據。

在「負向完美主義」中，問卷編製者認為負向完美主義可區分為五個向度，分別為猶豫遲疑、害怕失敗、過度謹慎和仔細、過度計劃和控制、以及設立極高的目標和標準。「猶豫遲疑」分量表測量完美主義者做事猶豫不決，拖延，不善於處理意外事件等意志。「害怕失敗」分量表測量完美主義者認為應該從不犯錯誤以及在每件事上都成功，即使發生很小的錯誤和失敗也會體驗到災難感的不正常情緒體驗及認知扭曲。「過度謹慎和仔細」分量表反映完美主義者

過度謹慎，過於追求精確和注重細節的認知。「過度計劃和控制」分量表測量完美主義者過分追求計劃性、秩序和可控性，要求事情必須按自我的期望發展的動機傾向。「過高的目標」分量表反映完美主義者指向極高的、理想主義的、不切實際的目標和標準的動機傾向。

「猶豫遲疑」分量表包含 10 個題項；「害怕失敗」分量表包含 7 個題項；「過度謹慎和仔細」分量表包含 9 個題項；「過度計劃和控制」分量表包含 6 個題項；「極高目標和標準」分量表包含 6 個題項。全量表共 38 題。評分方式採用 Likert 六點量表計分，受試者以 1 分到 6 分之數值評定該題目敘述與自身狀況的符合程度，1 分表示完全不符合，6 分表示完全符合。在各分量表或總分上得分愈高，表示其負向完美主義愈強（詳見附錄一）。

信度方面，分量表內部一致性係數介於.75 至.83 間；，分量表的折半信度介於依序為.73 至.82 間，；效度方面，各題項之因素負荷量介於.40 至.84 間，累積解釋變異量為 49.9%。以本研究樣本 248 人重新檢驗「消極完美主義問卷」，其 Cronbach's α 值為.87。

由於中國與我國習慣用語的些微差異，在施測前研究者訪問十位目前正在我國就讀研究所的碩士生關於題目敘述的閱讀理解程度，對於 38 個題項的題目敘述，十位受訪者皆認為還在理解程度內，因而研究者未對題目的敘述做調整。

（二）學業自我效能量之評量

本研究採用梁宇頌（2000）編製之「學業自我效能感問卷」。梁宇頌（2000）在編製其問卷時，係參考 Pintrich 與 DeGroot（1990）的學業自我效能問卷中之相關向度編製而成，將學業自我效能感區分為「學習能力自我效能感」以及「學習行為自我效能感」兩個獨立的向度。

「學習能力自我效能感」指學生對自己能否完成學業任務、獲得優秀的學業成就和避免學業失敗的學習能力的評估與判斷；「學習行為自我效能感」指學生個體能否透過適合自己的學習方法以達到學業任務要求的評估與判斷。

「學習能力自我效能感」分量表包含 11 題，「學習行為自我效能感」分量表包含 11 題，全量表共 22 題。評分方式採用 Likert 五點量表計分，受試者以 1 分到 6 分之數值評定其對該題目敘述之同意程度，1 分表示完全不同意，6 分表

示完全同意。在各分量表或總分上得分愈高，表示其學業自我效能感愈強（詳見附錄一）。信度部分，分量表內部一致性係數介於.75至.82間；效度部分，兩個向度可解釋總變異量的79.8%。可知此量表具有良好的信效度。以本研究樣本248人重新檢驗「學業自我效能問卷」，其Cronbach's α 值為.85。

由於中國與我國習慣用語的些微差異，在施測前研究者訪問十位目前正在我國就讀研究所的碩士生關於題目敘述的閱讀理解程度，其中八位學生對於「開小差」的描述皆感到困惑，因此研究者將「開小差」的題目描述更改為「分心」，以利於閱讀。

（三）學業拖延之評量

本研究採用陳彥慈（2015）所編製之「被動拖延量表」來測量學業拖延。陳彥慈（2011）係根據Solomon與Rothblum（1984）的被動拖延理論為其基本架構，編製而成之被動拖延問卷。陳彥慈將被動拖延分為三個層面，分別為「低自我效能」、「負向情緒」以及「慣性拖延」，基於研究目的，研究者僅採用「負向情緒」、「慣性拖延」的兩個向度。其中，「負向情緒」屬於拖延的情緒層面，意指個體因知道採取拖延並非理性的決策，容易出現罪惡感、羞愧感、挫敗、自責等情緒感受。「慣性拖延」屬於拖延的行為層面，意指個體不論事情重要與否，總是拖延任務，經常無法在時限前完成任務，甚至影響到後續任務的進行。

「負向情緒」分量表包含11題，「慣性拖延」分量表包含7題，全量表共18題。評分方式採用Likert五點量表計分，受試者以1分到6分之數值評定該題目敘述與自身狀況的符合程度，1分表示完全不符合，6分表示完全符合。得分愈高表示其被動拖延的傾向愈強（詳見附錄一）。

在信度分析中，陳彥慈採用內部一致性考驗量表信度。各分量表的信度係數介於.85至.90之間，全量表的 α 值為.92；在效度分析中，各題項之因素負荷量介於.34至.87之間，三個因素共可解釋總變異量的62.12%。以本研究樣本248人重新檢驗「被動拖延量表」，其Cronbach's α 值為.95。



國防大學

National Defense University

第四章 研究結果

第一節、描述統計分析

表 4-1 中顯示不同性別、年級在「負向完美主義」、「學業自我效能」及「學業拖延」中，各內涵的整體表現，藉以了解本研究中大學生之得分情形。

首先，在「負向完美主義」的部分，就性別分析，女性平均得分較男性高（女 $M=3.67$ ， $SD=.43$ ；男 $M=3.64$ ， $SD=.40$ ）；從年級分析，五年級最高（ $M=3.76$ ， $SD=.54$ ），四年級最低（ $M=3.57$ ， $SD=.35$ ）。

在「學業自我效能」的部分，以性別分析，男性平均得分較女性高（女 $M=3.97$ ， $SD=.64$ ；男 $M=4.21$ ， $SD=.67$ ）；從年級分析，四年級最高（ $M=4.35$ ， $SD=.57$ ），二年級最低（ $M=3.88$ ， $SD=.67$ ）。

在「學業拖延」的部分，以性別分析，女性平均得分較男性高（女 $M=3.10$ ， $SD=.91$ ；男 $M=3.06$ ， $SD=.87$ ）；從年級上分析，五年級最高（ $M=3.41$ ， $SD=.99$ ），四年級最低（ $M=2.82$ ， $SD=.81$ ）。

在表 4-2 中，以獨立樣本 t 檢定分析不同性別在各量表之結果。在「負向完美主義」的部分，不同性別在量表得分上並無顯著差異（ $p=.63$ ）亦即，男性負向完美主義的程度與女性負向完美主義的程度（女 $M=3.67$ ， $SD=.43$ ；男 $M=3.64$ ， $SD=.40$ ）沒有顯著差異。

在「學業自我效能」的部分，不同性別在量表得分上有顯著差異（ $t=.296$ ， $p=.01$ ）。亦即，男性學業自我效能的程度與女性學業自我效能的程度（女 $M=3.97$ ， $SD=.64$ ；男 $M=4.21$ ， $SD=.67$ ）有顯著差異。

在「學業拖延」的部分，不同性別在量表得分上沒有顯著差異（ $p=.72$ ）。亦即，男性學業拖延的程度與女性學業拖延的程度（女 $M=3.10$ ， $SD=.91$ ；男 $M=3.06$ ， $SD=.87$ ）沒有顯著差異。

在表 4-3 中，以單因子獨立樣本 ANOVA 分析不同年級在各量表之結果。在「負向完美主義」的部分，不同年級在得分上無顯著差異（ $p=.38$ ），在「學業自我效能」的部分，不同年級在得分上有顯著差異（ $p<.001$ ），而在「學業拖延」的部分，不同年級在得分上有顯著差異（ $p<.05$ ）。

表4-1
描述統計分析表

	性別		年級											
	男		女		一		二		三		四		五	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
負向完美主義	3.67	.43	3.64	.40	3.70	.38	3.67	.44	3.69	.43	3.57	.35	3.76	.54
猶豫不決	4.08	.47	3.98	.44	4.02	.38	4.08	.43	4.07	.54	3.91	.37	4.03	.58
害怕失敗	3.55	.64	3.54	.59	3.52	.60	3.54	.65	3.66	.67	3.41	.49	3.66	.59
過度計畫與控制	3.53	.62	3.54	.57	3.67	.45	3.53	.67	3.57	.58	3.46	.55	3.68	.68
過度謹慎與仔細	3.33	.52	3.29	.48	3.42	.47	3.28	.52	3.31	.45	3.28	.49	3.63	.78
過高的目標	3.5	.52	3.55	.56	3.56	.53	3.59	.58	3.52	.53	3.41	.51	3.67	.39
學業自我效能	3.97	.64	4.22	.67	4.28	.48	3.88	.67	4.11	.65	4.35	.57	3.93	.90
學業能力自我效能	4.05	.80	4.33	.74	4.33	.70	3.98	.82	4.22	.79	4.41	.62	4.09	.98
學業行為自我效能	3.94	.74	4.43	.78	4.55	.64	3.76	.74	4.22	.68	4.70	.59	3.86	.92
學業拖延	3.10	.91	3.06	.87	2.87	.92	3.28	.91	3.03	.86	2.98	.81	3.41	.99
低自我效能	3.00	.88	2.97	.83	2.92	.89	3.17	.85	2.96	.83	2.73	.81	3.26	.96
負向情緒	3.14	.95	3.09	.91	3.02	.85	3.33	.97	3.07	.90	2.85	.86	3.55	.97
慣性拖延	2.86	.93	2.83	.94	2.76	1.13	3.04	1.00	2.79	.86	2.63	.82	3.09	.99

表 4-2
性別在各量表之 ANOVA 分析

	性別				自由度	t	p
	男		女				
	M	SD	M	SD			
負向完美主義量表	3.64	.40	3.67	.43	246	-.48	.63
學業自我效能量表	4.22	.67	3.97	.64	246	2.96**	.01
學業拖延量表	3.06	.87	3.10	.91	246	-.34	.72

* $p < .05$. ** $p < .01$

表 4-3
年級在各量表之 ANOVA 分析

變異來源	SS	df	MS	F	p
負向完美主義					
年級	.73	4	.18	1.05	.38
誤差	41.94	243	.17		
總和	42.66	247			
學業自我效能					
年級	8.89	4	2.22	5.43**	.00
誤差	99.48	243	.41		
總和	108.37	247			
學業拖延					
年級	9.32	4	2.33	3.04*	.02
誤差	186.23	243	.77		
總和	195.55	247			

* $p < .05$. ** $p < .01$

第二節、研究假設驗證

本研究目的在檢驗負向完美主義、學業自我效能與學業拖延之關係，並驗證負向完美主義與學業自我效能在學業拖延上的交互作用，以及負向完美主義與學業自我效能對學業拖延的預測效果。因此，本節中的探討乃透過單因子獨立樣本變異數分析、二因子獨立樣本變異數分析以及逐步迴歸進行分析進行。

(一) 差異檢定

在本研究中，研究者透過單因子獨立樣本變異數分析來討論大學生在各量表得分的差異，並透過 Scheffe 事後檢定來討論低、中、高分組的差異情形，藉此驗證假設一：「負向完美主義程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。」以及假設二：「學業自我效能程度的不同，在學業拖延上呈現顯著差異。」

1.大學生之負向完美主義與學業拖延

在表 4-4 中，負向完美主義以及其五個向度之各分組（低分、中分、高分）在學業拖延的表現上，均達到顯著差異。其中，「過高的目標」在學業拖延 ($\eta^2=.33, p<.01$) 的差異皆最為顯著。在學業拖延得分的事後比較中也發現，「猶豫不決」、「過度計劃與控制」兩個向度的高分組大於中分組與低分組，且中分組亦大於低分組，而「負向完美主義」以及其他三個向度則是高分組大於中分組與低分組。

表 4-4
「負向完美主義」對「學業拖延」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
負向完美主義	低	87	2.56	.47	57.75**	.32	高>中、低
	中	74	2.77	.61			
	高	87	3.85	.89			
猶豫不決	低	94	2.61	.50	35.25**	.22	高>中>低
	中	59	2.94	.76			
	高	95	3.62	.97			
害怕失敗	低	103	2.62	.56	29.87**	.20	高>中、低
	中	41	2.85	.51			
	高	104	3.62	.98			
過度謹慎與仔細	低	100	2.72	.60	31.92**	.21	高>中、低
	中	63	2.76	.61			
	高	85	3.73	.98			
過度計劃與控制	低	109	2.65	.55	32.66**	.21	高>中>低
	中	32	2.94	.89			
	高	107	3.55	.94			
過高的目標	低	109	2.59	.61	6.21**	.33	高>中、低
	中	56	2.92	.65			
	高	83	3.82	.86			

* $p<.05$. ** $p<.01$

在表 4-5 中，負向完美主義以及其五個向度之各分組（低分、中分、高分）在負向情緒的表現上，均達到顯著差異。其中，「過高的目標」在學業拖延 ($\eta^2=.33, p<.01$) 的差異皆最為顯著。在負向情緒得分的事後比較中也發現，「過高的目標」之高分組大於中分組與低分組，且中分組亦大於低分組，而「負向完美主義」以及其他四個向度則是高分組大於中分組與低分組。

在表 4-6 中，負向完美主義及其五個向度之各分組（低分、中分、高分）在 e 慣性拖延的表現上，均達到顯著差異。其中，「過高的目標」在學業拖延 ($\eta^2=.30, p<.01$) 的差異皆最為顯著。慣性拖延得分的事後比較中也發現，

「過高的目標」之高分組大於中分組與低分組，且中分組亦大於低分組，而「負向完美主義」以及其他四個向度則是高分組大於中分組與低分組。

表 4-5
「負向完美主義」對「負向情緒」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
負向完美主義	低	87	2.60	.53	57.57**	.31	高 > 中、低
	中	74	2.78	.62			
	高	87	3.92	.93			
猶豫不決	低	94	2.63	.52	29.29**	.19	高 > 中、低
	中	59	2.96	.79			
	高	95	3.69	1.02			
害怕失敗	低	103	2.66	.61	13.87**	.16	高 > 中、低
	中	41	2.89	.59			
	高	104	3.66	1.03			
過度謹慎與仔細	低	100	2.75	.66	19.75**	.22	高 > 中、低
	中	63	2.76	.65			
	高	85	3.81	.99			
過度計劃與控制	低	109	2.68	.60	14.57**	.16	高 > 中、低
	中	32	3.01	.97			
	高	107	3.59	.98			
過高的目標	低	109	2.62	.66	29.30**	.33	高 > 中 > 低
	中	56	2.98	.72			
	高	83	3.86	.88			

* $p < .05$. ** $p < .01$

表 4-6
「負向完美主義」對「慣性拖延」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
負向完美主義	低	87	2.34	.57	42.50**	.26	高 > 中、低
	中	74	2.56	.64			
	高	87	3.59	.97			
猶豫不決	低	94	2.41	.57	23.83**	.16	高 > 中、低
	中	59	2.67	.78			
	高	95	3.39	1.04			
害怕失敗	低	103	2.85	.93	14.82**	.17	高 > 中、低
	中	41	2.62	.52			
	高	104	3.39	1.03			
過度謹慎與仔細	低	100	2.47	.67	15.88**	.18	高 > 中、低
	中	63	2.55	.66			
	高	85	3.51	1.02			
過度計劃與控制	低	109	2.44	.65	14.79**	.17	高 > 中、低
	中	32	2.62	.90			
	高	107	3.33	.97			
過高的目標	低	109	2.37	.64	26.19**	.30	高 > 中 > 低
	中	56	2.72	.71			
	高	83	3.57	.94			

* $p < .05$. ** $p < .01$

2.大學生之學業自我效能與學業拖延

在表 4-7 中，學業自我效能以及學業行為自我效能之各分組（低分、中分、高分）在學業拖延達到顯著差異，而學業能力自我效能之各分組（低分、中分、高分）則無顯著差異。其中，「學業行為自我效能」在學業拖延的差異最為顯著（ $\eta^2=.13, p<.01$ ）。在學業拖延得分的事後比較中也發現，「學業自我效能」、「學業行為自我效能」的低分組與中分組顯著大於高分組；而「學業能力自我效能」則是低分組大於高分組。

表 4-7
「學業自我效能」對「學業拖延」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
學業自我效能	低	84	3.29	.87	11.84**	.09	低、中 > 高
	中	77	3.25	.85			
	高	87	2.72	.84			
學業能力自我效能	低	87	3.25	.87	4.05	.03	低 > 高
	中	77	3.11	.83			
	高	84	2.87	.93			
學業行為自我效能	低	100	3.30	.10	17.53**	.13	低、中 > 高
	中	65	3.30	.89			
	高	83	2.63	.77			

* $p<.05$. ** $p<.01$

在表 4-8 中，學業自我效能以及學業行為自我效能之各分組（低分、中分、高分）在負向情緒達到顯著差異，而學業能力自我效能之各分組（低分、中分、高分）則無顯著差異。其中，「學業行為自我效能」在學業拖延的差異最為顯著（ $\eta^2=.11, p<.01$ ）。在學業拖延得分的事後比較中也發現，「學業自我效能」、「學業行為自我效能」的低分組與中分組顯著大於高分組；而「學業能力自我效能」各分組間的得分未達顯著。

表 4-8
「學業自我效能」對「負向情緒」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
學業自我效能	低	84	2.17	.88	8.86**	.07	低、中 > 高
	中	77	1.96	.87			
	高	84	1.83	.80			
學業能力自我效能	低	84	2.17	.88	3.02	.02	差異未達顯著
	中	77	1.96	.87			
	高	87	1.84	.78			
學業行為自我效能	低	83	2.41	.78	15.81**	.11	低、中 > 高
	中	65	1.80	.82			
	高	100	1.74	.79			

* $p<.05$. ** $p<.01$

在表 4-9 中，學業自我效能以及學業行為自我效能之各分組（低分、中分、高分）在慣性拖延達到顯著差異，而學業能力自我效能之各分組（低分、中分、高分）則無顯著差異。其中，「學業行為自我效能」在學業拖延的差異最為顯著 ($\eta^2=.10, p<.01$)。在學業拖延得分的事後比較中也發現，「學業自我效能」、「學業行為自我效能」的低分組與中分組顯著大於高分組；而「學業能力自我效能」各分組間的得分未達顯著。

表 4-9
「學業自我效能」對「慣性拖延」之 F 檢定摘要表

	分組	N	M	SD	F	η^2	事後比較
學業自我效能	低	87	2.36	.82	1.33**	.08	低、中 > 高
	中	77	1.77	.79			
	高	84	1.62	.77			
學業能力自我效能	低	84	2.20	.88	2.57	.02	差異未達顯著
	中	77	1.83	.84			
	高	87	1.81	.77			
學業行為自我效能	低	83	2.37	.81	1.34**	.10	低、中 > 高
	中	65	1.77	.84			
	高	100	1.71	.74			

* $p<.05$. ** $p<.01$

(二) 預測效果檢定

本研究透過逐步迴歸的方式，來檢驗假設三：負向完美主義與學業自我效能對學業拖延具預測效果。以「負向完美主義」以及「學業自我效能」各向度（猶豫不決等五個向度、學業能力自我效能等兩個向度）為預測變項，以及學業拖延各向度（學業拖延總分、負向情緒、慣性拖延兩個向度）為效標變項，分析結果詳見表 4-10、表 4-11。

以各變項的總分來預測「學業拖延」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 2 個，多元相關係數為 .76 ($F=164.74, p<.001$)，其聯合解釋變異量為 .57，亦即兩個變項能聯合預測學業拖延 57% 的變異量。就個別變項來看，以「負向完美主義」的預測力較佳 ($\beta=.70$)，其解釋變異量為 .51。標準化迴歸方程式為 Y （學業拖延） $=.70X_1$ （負向完美主義） $-.25X_2$ （學業行為自我效能）。

以各變項的總分來預測「負向情緒」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 2 個，多元相關係數為 .74 ($F=147.02, p<.001$)，其聯合解釋變異量為 .55，亦即兩個變項能聯合預測學業拖延 55% 的變異量。就個別變項來看，以「負向完美

主義」的預測力較佳 ($\beta=.69$)，其解釋變異量為.49。標準化迴歸方程式為 Y (學負向情緒) = .69 X_1 (負向完美主義) — .23 X_2 (學業自我效能)。

以各變項的總分來預測「慣性拖延」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 2 個，多元相關係數為.72 ($F=134.68, p<.001$)，其聯合解釋變異量為.52，亦即兩個變項能聯合預測學業拖延 52% 的變異量。就個別變項來看，以「負向完美主義」的預測力較佳 ($\beta=.67$)，其解釋變異量為.46。標準化迴歸方程式為 Y (學負向情緒) = .67 X_1 (負向完美主義) — .25 X_2 (學業自我效能)。

表 4-10

負向完美主義與學業自我效能對學業拖延的逐步迴歸分析摘要表

變項順序	R	ΔR^2	Adj. ΔR^2	ΔF	F	β
學業拖延						
負向完美主義	.72	.51	.51	257.82	257.82**	.70
學業自我效能	.76	.06	.57	35.50	164.74**	-.25
負向情緒						
負向完美主義	.70	.49	.49	237.14	237.14	.69
學業自我效能	.74	.05	.55	29.46	147.02	-.23
慣性拖延						
負向完美主義	.68	.46	.46	212.18	212.18	.67
學業自我效能	.72	.06	.52	31.16	134.68	-.25

* $p<.05$. ** $p<.01$

以負向完美主義各向度與學業自我效能各向度來預測「學業拖延」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 5 個，多元相關係數為.78 ($F=75.23, p<.001$)，其聯合解釋變異量為.60，亦即三個變項能聯合預測學業拖延 60% 的變異量。就個別變項的解釋來看，以「過高的目標」的預測力最佳 ($\beta=.30$)，其解釋變異量為.40。標準化迴歸方程式為 Y (學業拖延) = .30 X_1 (過高的目標) — .28 X_2 (學業能力自我效能) + .27 X_3 (過度謹慎與仔細) + .18 X_4 (猶豫不決) + .12 X_5 (害怕失敗)。

以負向完美主義各向度與學業自我效能各向度來預測「負向情緒」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 4 個，多元相關係數為.75 ($F=77.45, p<.001$)，其聯合解釋變異量為.55，亦即三個變項能聯合預測負向情緒 55% 的變異量。就變項的解釋來看，以「過度謹慎與仔細」的預測力最佳 ($\beta=.32$)，其解釋變異量為.35。標準化迴歸方程式為 Y (負向情緒) = .32 X_1 (過度謹慎與仔細) + .26 X_2 (過高的目標) + .26 X_3 (猶豫不決) — .25 X_4 (學業能力自我效能)。

以負向完美主義各向度與學業自我效能各向度來預測「慣性拖延」時，進入迴歸方程式的顯著變項有 6 個，多元相關係數為.73 ($F=46.89, p<.001$)，其聯合解釋變異量為.53，亦即三個變項能聯合預測慣性拖延 53% 的變異量。就個別變項的解釋來看，以「學業能力自我效能」的預測力最佳 ($\beta=-.54$)，其解釋變異量為.48。標準化迴歸方程式為 Y (慣性拖延) = $-.54X_1$ (學業能力自我效能) $-.34X_2$ (學業行為自我效能) $+.24X_3$ (過高的目標) $+.22X_4$ (過度謹慎與仔細) $+.22X_5$ (害怕失敗) $+.12X_6$ (過度計劃與控制)。

表 4-11

負向完美主義與學業自我效能之各向度對學業拖延的逐步迴歸分析摘要表

變項順序	R	ΔR^2	Adj. ΔR^2	ΔF	F	β
學業拖延						
過高的目標	.61	.38	.48	148.82**	148.82**	.30
害怕失敗	.69	.10	.47	43.87**	109.31**	.12
猶豫不決	.71	.03	.50	16.91**	83.24**	-.28
學業能力自我效能	.74	.04	.53	18.74**	71.66**	.27
過度謹慎與仔細	.76	.04	.57	21.01**	66.27**	.18
負向情緒						
過高的目標	.60	.36	.35	135.63**	135.63**	.26
猶豫不決	.68	.11	.46	49.02**	105.56**	.26
過度謹慎與仔細	.71	.04	.50	19.22**	82.02**	.32
學業能力自我效能	.75	.06	.55	32.24**	77.45**	-.25
慣性拖延						
過高的目標	.59	.35	.34	13.80**	130.80**	.24
害怕失敗	.68	.11	.45	48.97**	102.64**	.22
學業能力自我效能	.70	.03	.48	14.89**	77.27**	-.54
過度謹慎與仔細	.72	.03	.51	15.12**	65.08**	.22
學業行為自我效能	.73	.01	.52	6.47**	54.54**	-.34
過度計畫與控制	.73	.01	.53	4.60*	46.89**	.12

* $p<.05$. ** $p<.01$



國防大學

National Defense University

第五章 討論與建議

第一節、研究結果摘述

本研究主要探討負向完美主義、學業自我效能與學業拖延的關係外，也討論負向完美主義與學業自我效能在學業拖延的交互作用，以及負向完美主義與學業自我效能對學業拖延的預測效果。因此，研究者根據研究假設之結果綜整如下表 5-1，並將迴歸分析的預測結果綜整於下表 5-2。

表 5-1
本研究假設檢驗結果摘要

	研究假設	結果
假設一	負向完美主義不同，在學業拖延上具有顯著差異。	全部成立
假設二	學業自我效能不同，在學業拖延上具有顯著差異。	部份成立
假設三	負向完美主義與學業自我效能對學業拖延具有預測效果。	部份成立

表 5-2
負向完美主義、學業自我效能對學業拖延之預測結果摘要表

	學業拖延	負向情緒	慣性拖延
猶豫不決	3 rd (+)	3 rd (+)	—
害怕失敗	2 nd (+)	—	5 th (+)
過度謹慎與仔細	5 th (+)	1 st (+)	4 th (+)
過度計畫與控制	—	—	6 th (+)
過高的目標	1 st (+)	2 nd (+)	3 rd (+)
學業能力自我效能	4 th (-)	4 th (-)	1 st (-)
學業行為自我效能	—	—	2 nd (-)
負向完美主義	1 st (+)	1 st (+)	1 st (+)
學業自我效能	2 nd (-)	2 nd (-)	2 nd (-)

第二節、討論

(一) 負向完美主義、學業自我效能與學業拖延的性別與年級差異

研究結果指出，性別的不同惟有在學業自我效能上，達到顯著的差異，且女性在學業自我效能的得分顯著高於男性。此結論與鄧永超（2011）針對農業高校的大學生所得到的研究結果相異，鄧永超認為，基於對東方文化早期男尊

女卑意識的反彈，家長在教育小孩的過程中，對女性會有更多的保護與限制，這樣容易造成女性在成長過程中心理承受能力較弱，相對地自信心便比較容易受到影響。而韋油亮（2017）則針對大學教師的自我效能感作調查，結果發現女性教師在自我效能感上的得分顯著高於男性教師，韋油亮認為，女性教師在語言天賦、關心品質等方面較男性教師更好，其教育教學效果的主觀判斷和教學能力的預期也更高，另外，社會上普遍對男女性贊許性行為認同存在差異。此研究結果與本研究的結果相符。

研究者根據統計資料發現，參與本研究的受試者，人數比例前五名依序為心理輔導學系、社會工作學系、聽力語言治療學系、新聞系、政治系，在這些科系中，學生人數的男女比例存在著差異，且通常是女性多於男性。因此研究者推論，在這些科系的學業任務中，是大多數擁有女性特質的學生較擅長的領域，如同理關懷、耐心、與幼童相處等，而本身的興趣加上表現的優異以及他人的肯定鼓勵，讓女性受試者對於個人在學業行為、學業能力上的自我效能，皆會有較高的評價。

此外，研究者也發現大學部一年級的學生，在學業拖延的得分較其他年級低，其中又以一年級的學業拖延得分最低，雖然經過事後檢定，各年級間的差異未達顯著，但研究者認為此結果仍有討論的價值。申雨凡（2016）認為大學一年級的學生終於脫離了「萬般皆下品，唯有讀書高」的國高中生涯，在面對學測、指考時所建立的學習規律以及生活狀態並沒有完全消失，因此也較不容易出現拖延的狀況。研究者也在校園場域中觀察到，一年級的學生通常都帶著高中時期的憧憬以及夢想踏入大學的殿堂，對任何事物都感到新奇以及熱情，因此較少出現拖延的狀況。

（二）負向完美主義與學業拖延的關係

就「負向完美主義」與「學業拖延」的關係而言，本研究提出假設一：負向完美主義程度的不同，會在學業拖延上呈現顯著差異。由於本研究中，乃以「猶豫不決、害怕失敗、過度謹慎與仔細、過度計畫與控制」等五個向度來探討負向完美主義的內涵，並且以「負向情緒、慣性拖延」兩個向度來討論學業

拖延的內涵，因此，接下來將針對負向完美主義以及其各向度，與學業拖延以及其各向度之間的關係，討論假設 1-1 至假設 1-18。

首先，從各變項的總分討論，可以發現負向完美主義高分組，在整體學業拖延的分數顯著高於負向完美主義低分組，這與 Burmam (2014)、Closson (2017)、Ghosh (2017) 等人的研究結果相似，亦即當個體的負向完美主程度愈高，其學業拖延出現的狀況愈高。

再來，就學業拖延的各向度來看，可以發現負向完美主義高分組，在「負向情緒」以及「慣性拖延」上的得分與負向完美主義低分組有顯著差異，其中，負向完美主義高分組的學生在「負向情緒」的分數上顯著高於中分組及低分組的學生。在本研究中的「負向情緒」屬於拖延的情緒層面，意指個體因知道採取拖延並非理性的決策，容易出現罪惡感、羞愧感、挫敗、自責等情緒感受。石波 (2009) 認為，負向完美主義者的某些特質如自我責備、害怕失敗，使得個體在執行任務時，對自己有過多的要求，這種高要求會讓個體感到焦慮與壓力，個體為了迴避、緩解這些負面情緒，便會出現拖延行為。李苑 (2015) 認為大學生完美主義人格特質不同，在心理健康的水平上，特別是對於憂鬱狀態的輕重程度，會表現出不同的特徵。當個體對自我要求過高而實際能力無法達成目標所造成的失落感，會讓個體產生退縮或逃避的人生態度，進而造成憂鬱狀態的積累。據此研究者認為，就拖延的情緒層面而論，當學生在學習過程中過度謹慎仔細、過度在意結果時，個體會感到緊張與焦慮；當學生設定過高的目標而實際能力無法如期完成時，眼高手低的結果會讓個體感到自責與自卑。最後學生都會為了避免經驗到這些負向情緒而採取拖延的策略。

此外，負向完美主義高分組的學生在「慣性拖延」的分數上顯著高於中分組及低分組的學生。在本研究中的「慣性拖延」屬於拖延的行為層面，意指個體不論事情重要與否，總是拖延任務，經常無法在時限前完成任務，甚至影響到後續任務的進行。宋尚桂 (2009)、任寶亮 (2016) 皆認為大學生負向完美主義與消極的應對方式呈現顯著的正相關，亦即負向完美主義中的特質如害怕失敗，會讓個體傾向以保守、被動的方式解決問題，如回避，否認，壓抑等。據此研究者推測，就拖延的行為層面而言，當個體的負向完美主義特質愈高，個體愈可能形成前述的低自我效能感，以及經驗到緊張焦慮、自責自卑等負向情緒，而個體為了避免這些負向的想法或情緒，便會採取拖延的行動。根據研

究者本身在校園場域與大學生接觸的經驗，發現這些拖延行動可能包括不斷地延長自己設定的期限，而且經常在老師設定的期限前一天才能順利完成任務；或者明明知道有要事必須先處理，卻做一些無關緊要的事情來讓自己看起來很忙很充實，在心理上說服自己因為還有其他事情要做，所以不得已才延宕了要事的完成。在這些情況中，學生雖然經常為拖延的結果所苦，但卻仍然經常採取拖延的行為，來迴避不舒服的想法與感受。

（三）學業自我效能與學業拖延的關係

就「學業自我效能」與「學業拖延」的關係而言，本研究提出假設二：學業自我效能程度的不同，會在學業拖延上呈現顯著差異。由於本研究中，乃以「學業能力自我效能、學業行為自我效能」等兩個向度來探討學業自我效能的內涵，並且以「負向情緒、慣性拖延」等兩個向度來討論學業拖延的內涵，因此，接下來將針對學業自我效能及其各向度，與學業拖延及其各向度之間的關係，討論假設 2-1 至假設 2-9。

首先，從各變項的總分討論，可以發現學業自我效能高分組，在整體學業拖延的分數顯著低於學業自我效能低分組，這與 Klassen 和 Kuzucu (2009)、Ocal (2016)、Lowinger (2016) 等人的研究結果相似，亦即當個體的學業自我效能程度愈高，其學業拖延出現的狀況愈低。

繼之，就學業拖延的各向度來看，可以發現學業自我效能高分組，在「負向情緒」以及「慣性拖延」上的得分與學業自我效能低分組有顯著差異，其中，學業自我效能高分組的學生在「負向情緒」的分數上皆顯著低於中分組及低分組的學生，「負向情緒」乃屬於拖延的情緒層面，意指個體因知道採取拖延並非理性的決策，容易出現罪惡感、羞愧感、挫敗、自責等情緒感受。梁震韜 (2017) 認為大學生的自我效能感與情緒調節有顯著的關聯性，與憤怒、焦慮的情緒有高度相關，與沮喪的情緒有中度相關。亦即當學業自我效能感愈高，愈容易出現憤怒、焦慮或沮喪的情緒。周威 (2016) 針對高職生的研究亦發現，學業自我效能與正向情緒有中度正相關、與負向情緒有高度負相關，亦即當學生對自己的學業有高自信，在執行學業任務時更可能出現正向情緒、也更不可能出現負向情緒。本研究所採用的拖延問卷，在「負向情緒」的部分包含後悔、

罪惡、痛苦、焦慮、羞愧等，學業自我效能低分組的大學生在這些題目的填答分數上高於學業自我效能高分組的大學生。據此，研究者認為，就拖延的情緒層面而論，當學生對自己的學業感到低自信，很可能會因為作業無法如期完成，或者主動延宕作業的進度，而感到自責或自卑；也會因距離期限愈來愈接近進度卻落後，感到緊張焦慮；還可能後悔拖延習慣持續地出現，每次都知道要改變但卻沒有一次做到。

此外，研究者也發現學業自我效能高分組的學生在「慣性拖延」的分數上皆顯著低於中分組及低分組的學生，「慣性拖延」乃屬於拖延的行為層面，意指個體不論事情重要與否，總是拖延任務，經常無法在時限前完成任務，甚至影響到後續任務的進行。曹果果（2016）認為大學生對自身學業自我效能感的判斷決定著他們將在學習中付出多大的努力，以及在遇到學習困難或不愉快的經歷時能夠堅持多久。學習自我效能感越強，其所作的努力越有力度，傾向使用正確的學習方法，對學習目標的堅持性較高，出現拖延的可能性也較低；馬勇（2010）認為高自我效能的大學生傾向將學業成功歸因於自身的努力以及學習能力，這使得他們對自己學習行為更嚴格、更積極地掌握。據此研究者推論，就拖延的行為層面而言，若大學生愈相信自己有能力可以達成任務，或者愈信任自己採取的學習策略有助於達成任務，在學習的過程中便愈可能以正向積極、有規劃的節奏在完成作業、報告或者考試，且這樣的行為模式會穩定出現。

（四）負向完美主義與學業自我效能對學業拖延的預測效果

針對「負向完美主義」、「學業自我效能」與「學業拖延」的關係，本研究中以負向完美主義與學業拖延作為預測變項，來探討大學生在學業拖延以及其各向度的預測效果。

1. 整體負向完美主義與整體學業自我效能對整體學業拖延的預測

根據研究結果可知（表 5-2），負向完美主義及學業自我效能對學業拖延以及其各向度皆有顯著的預測效果，且負向完美主義對學業拖延以及其各向度的預測力皆大於學業自我效能。亦即，當大學生負向完美主義程度愈高，愈能預測其會出現拖延的情況，而學業自我效能程度愈高，會出現拖延的情況。且無

論在學業拖延總分或在學業拖延之各向度間，負向完美主義皆較學業自我效能有最佳的預測力。

2. 負向完美主義各向度與學業自我效能各向度對整體學業拖延的預測

針對整體學業拖延的表現做討論，研究結果指出（表 5-2），就學業拖延總分來看，可預測其出現的變項包括負向完美主義的「猶豫不決」、「害怕失敗」、「過度謹慎與仔細」、「過高的目標」，以及學業自我效能的「學業能力自我效能」。研究者推論，當學生的學業能力自我效能感低落，亦即學生不相信自己有能力可以完成任務並且獲得滿意的結果，再加上學生期望自己能做好，所以設定了實際能力無法達到的目標，因而在過程中戰戰兢兢、擔心犯錯，導致學業任務的進度一再地延宕，亦即學業拖延的情況愈發頻繁。其中，負向完美主義中「過高的目標」之內涵，最能夠有效地預測學業拖延的程度，亦即當個體愈傾向設定不符合實際能力的目標，愈可能出現學業拖延的情況。此研究結果與姜彩虹（2016）之研究結果相呼應，他認為當大學生自覺拖延行為產生時，會有想要改變的動機，但通常改變失敗的主要原因，都是源於自己設定的目標太高，希望將拖延惡習斬草除根，卻無法付諸行動。據此，研究者認為在負向完美主義的所有內涵中，「過高的目標」像是造成其他負向完美主義特質的起因，亦即當個體為自己設定「過高的目標」時，才會出現「猶豫不決」、「害怕失敗」、「過度謹慎與仔細」等情形，當個體為自己設定的目標超越實際能力時，個體在做決定時便會猶豫不決，且對失敗結果的持續擔心與害怕，使得在執行學業任務的過程中，會過度謹慎與仔細，以避免出錯。當個體花費太多時間在細節時，很容易會延遲學業任務完成的時間，且當個體想逃避擔心與害怕的情緒時，也更容易採取拖延的策略。在過去的研究中也可以發現，大多數對於完美主義的評量，均是以「過高的目標」之概念作為負向完美主義的代表指標，如 Frost（1990）編制量表中的「個人標準」、Hewitt 等人（1991）編制量表中的「自我導向」、Slaney（2001）編制量表中的「差異」等，其概念都是個體為自己設定超出能力的目標所帶來的負面影響。因此，讓研究者更有把握地推論「過高的目標」在負向完美主義的所有因素中，最能有效地預測學業拖延的出現。

其次，學業自我效能中的「學業能力自我效能」之內涵對學業拖延有第二高的預測效果（表 5-2）。在本研究中，「學業能力自我效能」是指學生對自己是否具備能力完成學業任務、獲得滿意的結果的判斷。亦即，當學生愈相信自己有能力可以完成學業任務並且獲得滿意的結果時，能夠預測其較不容易出現學業拖延的狀況。此結果與 Lazarus 與 Folkman（1986）所提出的三 A 理論（The Triple A Theory）不謀而合，此理論在解釋拖延行為時提到，當個體在執行任務前，會先評估（Appraisal）自己在這項任務上是否能得到滿意的結果，若評估過後認為自己做不到，便會產生焦慮（Anxiety）等負向情緒，為了減輕負向情緒，個體便會逃避（Avoidance）這項任務，從而導致拖延行為的產生。

3. 負向完美主義各向度與學業自我效能各向度對學業拖延各向度的預測

負向完美主義中的「過高的目標」以及「過度謹慎與仔細」之內涵，與學業自我效能中的「學業能力自我效能」之內涵，皆能有效地預測整體學業拖延的表現，以及學業拖延之各向度的表現。

首先，就學業拖延的情緒層面討論，可以顯著預測「負向情緒」的因素包括負向完美主義的「猶豫不決」、「過度謹慎與仔細」、「過高的目標」，以及學業自我效能的「學業能力自我效能」（見表 5-2）。研究者認為，當學生不相信自己的能力達成學業任務，卻又為自己設定超出自己能力的目標時，在過程中會太過在乎小細節而無法做決定，在這個過程中學生會經驗到如挫敗、害怕或者焦慮等的負向情緒，而個體為了逃避這些負向情緒，便會出現拖延行為。其中，負向完美主義的「過度謹慎與仔細」在預測「負向情緒」時，有最佳的預測力。訾非（2010）認為，負向完美主義是行為抑制系統（Behavior Inhibition System）被啟動時的表現，個體害怕計劃被打亂，不如預期進行，因而會對已完成的事情反覆修改或者選擇拖延來迴避失敗。研究者推論，在學業任務上過度謹慎與仔細，需要花費許多額外的時間與精力，且很難會有完全滿意的時候。反覆修改相似的作品卻又無法做出太多精進，再加上學業任務的時效性，讓個體更容易出現緊張、暴躁或者焦慮的負向情緒。

再者，就學業拖延的行為層面而論，可以顯著預測「慣性拖延」的因素包括負向完美主義的「害怕失敗、過度謹慎與仔細、過度計畫與控制、過高的目

標」，以及學業自我效能的「學業能力自我效能、學業行為自我效能」。研究者認為，當學生為自己設定的目標超出能力所及時，與預期的落差會減損個體對是否能依照自己的方法來完成學業任務且獲得滿意結果之評價與判斷，讓學生對自己的能力更沒有自信，在執行學業任務的過程中更擔心犯錯或失敗，因而出現過度規劃、過度謹慎的狀況，由於個體花費太多時間在小細節的斟酌或修正上，而耽誤整體作業的進行，最後便出現拖延的困境。且這樣的負向循環會不斷地維持、延續下去，讓學生到最後即使是無關緊要的小事，也可能出現拖延的習慣。而其中，學業自我效能的「學業能力自我效能」之內涵在預測「慣性拖延」時，具有最佳的預測力。此研究結果與索玉賢（2015）相同，索玉賢認為大學生的高度學業自我效能，能夠讓個體在面對學業任務時，減少畏懼害怕、猶豫不決的心理狀態，而能夠如期開始如期結束；反之，若個體有低自我效能的傾象，會較容易出現拖延。根據研究結果以及在校園場域中的實務經驗，研究者認為當個體相信自己有能力可以完成學業任務並且取得滿意的結果時，通常他們對失敗的承受度都較高，且在解決問題時有較多的耐心，因而這群特質的學生通常會選擇積極正向地面對學業任務或困難，而不逃避或拖延。此外，研究者也推論，在青少年以及成年早期的發展階段中，個體不斷地在尋求認同以及自我價值，因此在這個階段的自我效能感經常是浮動的，會因為同學的稱讚、老師的批評而不同。當個體對自己能否有方法或者能否有信心完成學業任務的想法較負面時，便可能因為害怕面對結果而選擇拖延的方式迴避。

第三節、限制與建議

（一）研究限制與對未來研究建議

1. 研究對象

本研究採取便利取向來蒐集受試者資料，考量到研究者的資源，紙本問卷的施測以北部的少數學校為主（如馬偕醫學院、國防大學及文化大學），但北部的學生與其他地區的學生可能存在文化或個體的差異，因而造成本研究結果的推論適用範圍有所侷限。建議未來的研究者可以針對其他地區的樣本作進一步的研究，亦或者將更多年齡層的樣本加入討論。

2.研究工具

本研究的研究工具分成紙本問卷以及網路問卷兩個部分。在紙本問卷上，題目似乎過多，且有些題目的敘述過長，可能降低受試者作答的意願，也可能造成受試者的疲累而誤答；建議未來的研究者可以根據本研究使用的問卷加以修正，在題目敘述與題目數量儘可能精簡。在網路問卷上，實際訪問填答者的作答經驗後，發現填答者在使用網路問卷作答時，會預期作答所需的時間不多，因此當填答時間超過心理預期時，填答者便會產生厭倦的感受，因而提前放棄作答；因此在使用網路問卷時，需要留意現代人使用智慧型手機的使用習慣是要求「快速」，若問卷的作答時間過長，很容易銳減受試者參與的意願；因此建議未來欲使用網路問卷的研究者，如果使用簡短版的問卷會更為合適。

3.研究方法

本研究主要採取問卷調查法，並透過問卷的結果加以分析來做推論，雖然這樣的研究方法較能夠取得大量的樣本，以及較節省時間、金費，但透過自陳式量表搜集資料，並無法深入了解個體的內在歷程；在作答的過程中，填答者可能會為了符合社會期待而回答非真實的答案，研究者難以確認填答者是否有真實且認真地作答。建議未來的研究者可以根據本研究的結果，繼之觀察法、實驗法或訪談法的研究來加以驗證，讓後續的研究更具價值。

(二) 對大專院校學生輔導的建議

大學生的負向完美主義有許多內涵，其中，為自己設定超越能力所及的過高目標，最能夠有效地預測拖延行為出現。因此在輔導此類型的學生時，建議輔導者先同理並鼓勵學生想要追求卓越的勇氣與動機，並讓學生對自己的能力有更多的了解，學習評估實際能力與目標設定的差距。

此外，研究結果也發現，提升自我效能感可以降低拖延行為的出現，因此除了減緩負向完美主義特質對拖延行為出現的影響，輔導者亦可多留心於提升學生的自我效能感。在諮商輔導的過程中，引導學生內在聚焦以及賦能，讓學

生對自己以及困境有更多了解，累積小步驟的改變帶來的正向經驗，慢慢長出內在力量。當學生相信自己有能力達成目標時，便能降低拖延行為出現。

最後，當學生出現學業拖延的狀況，輔導者需要特別關注學生的情緒以及行為層面。多數家長或者師長會把學生的拖延行為看作是學習態度不佳的重要指標，這樣的偏見可能忽略了學生的內在心理歷程，例如因壓力事件造成的自信低落或者負向情緒，若輔導者能同理學生拖延行為背後的心理歷程，相信會是減少拖延行為治標也治本良方。



參考文獻

中文文獻

- 方紫薇 (2011)。雙向度完美主義與正負向情感、學習困擾關係之研究：以反芻及因應策略為仲介。中華輔導與諮商學報，(31)，33-60。
- 方新、銘怡、訾非 (2008)。完美主義心理研究。中國心理衛生雜誌，21 (3)，208-210。
- 方新、錢銘怡、羅珊紅、訾非 (2006)。大學生完美主義問卷的修訂。中國心理衛生雜誌，20 (9)，613-616。
- 王小新、苗晶磊 (2012)。大學生學業自我效能感，自尊與學習倦怠關係研究。東北師大學報：哲學社會科學版，(1)，192-196。
- 王淳 (2002)。探討認知、動機、違常人格特質對拖延行為之影響-以習慣觀點之初探研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣大學，臺北。
- 王湘君 (2012)。大學生學業自我效能量表之編製 (未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄。
- 王麗雯 (2014)。國小高年級情緒困擾學生之不表達情管理策略對其生活適應之影響：以完美主義與問題解決態度為仲介變項 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 王靈芝、王曉鈞 (2007)。拖延的理論與測量。社會科學論壇，(7B)，26-28。
- 包翠秋、張志傑 (2006)。拖延現象的相關研究。中國臨床康復，10 (34)，129-132。
- 包翠秋 (2007)。大學生拖延行為與自尊、自我效能感的關係研究 (未出版之碩士論文)。西南大學，重慶。
- 田芊、鄧士昌 (2011)。正向完美主義對拖延行為的影響：自我效能感的仲介作用。中國臨床心理學雜誌，19 (2)，221-224。
- 申雨凡 (2016)。大一學生拖延與完美主義的關係--自我效能感的仲介作用。信陽師範學院學報，22-25。
- 石波、嶽彩鎮、湯雯 (2009)。拖延與完美主義關係研究。保健醫學研究與實踐，6 (3)，28-30。

- 江依芳 (2009)。大學生學業拖延模式分析 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南。
- 吳曉燕 (2015)。大學生學業拖延與學業延遲滿足、學業自我效能感的關係及其幹預研究 (未出版之碩士論文)。廣西大學，廣西。
- 李苑、蘭繼軍 (2015)。大學生完美主義與抑鬱：自我效能感的仲介作用和自尊的調節作用。中國健康心理學雜誌，23 (11)，1682-1685。
- 李築音 (2014)。告別龜速，5 步行動戰勝拖延。Cheers 雜誌，160 期。取自 <http://www.cheers.com.tw/article/article.action?id=5055047>
- 李淑梅 (2011)。馬來西亞華文獨中學生知覺教師人格特質、教學風格與學生學業自我效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 李曉東、關雪菁、薛玲玲 (2007)。拖延行為的心理學分析。高校教育管理，1 (3)，67-70。
- 周倩 (2013)。大學生拖延與完美主義，時間管理傾向的關係研究。吉林工程技术師範學院學報，29 (11)，30-31。
- 林希中 (2014)。從遊戲化觀點探討生產力 App 對學業拖延的改善成效 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北。
- 金佳瑜 (2016)。大學生的防禦性悲觀、完美主義與學業拖延之相關研究 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北。
- 侯雪香 (2007)。國中資優生學業自我效能、解釋型態與學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 洪於婷 (2012)。不同完美主義類型大學生在家庭功能向度上之差異 (未出版之碩士論文)。亞洲大學，台中。
- 胡春寶 (2008)。碩士研究生學業拖延分析 (未出版之碩士論文)。華東師範大學，上海。
- 韋油亮、張曉玲 (2017)。不同學歷及性別高校教師教學自我效能感調查研究。中國高新區，7，035。
- 孫楠 (2015)。高中生完美主義對學業成績的影響及作用機制研究 (未出版之碩士論文)。吉林大學，吉林。

- 馬勇 (2010)。大學生學習倦怠與學習自我效能感關係。研究現代教育科學，2010，01:84-86。
- 張傳花、司繼偉、張寶成 (2010)。學習拖延影響因素研究述評。山東理工大學學報 (社會科學版)，2010，01:106-109。
- 張蕙玲 (2014)。國中學生數學科學習焦慮及自我調整效能與學業拖延行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 梁宇頌 (2000)。大學生成就目標，歸因方式與學業自我效能感的研究。華中師範大學，武漢。
- 梁宇頌 (2004)。大學生學業自我效能感與心理健康的相關性研究。中國臨床康復，8 (24)，4962-4963。
- 許庭韶 (2016)。完美主義的領域特定性 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 郭文又 (2014)。高中生學業拖延與學習幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北。
- 郭彩琴 (2015)。大學生學業自我效能感，應對方式與學習倦怠的關係研究。當代繼續教育，(4)，81-84。
- 陳正嘉 (2010)。大學生完美主義的因素結構及其與憂鬱症狀和強迫症狀之關係 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南。
- 陳彥慈 (2015)。大學生主動拖延、被動拖延與學習倦怠之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳秋珠 (2016)。初中生學業拖延與學業自我效能感關係研究。華東師範大學學報 (教育科學版)，34 (3)，100-106。University
- 陳貞吟 (2014)。高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為關聯性之探討 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 陳陳、燕婷、林崇德 (2013)。大學生完美主義，自尊與學業拖延的關係。心理發展與教育，(2013年04)，368-377。
- 陳蓉蓉 (2010)。大學生完美主義性格傾向、挫折容忍力與心理適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 陳億昌 (2016)。工作拖延傾向量表初編及相關因素分析—以國軍連輔導長為例 (未出版之碩士論文)。國防大學，臺北。

- 單穎 (2016)。大學生學習能力與學習適應性，學業自我效能感的關係研究。
新餘學院學報，21 (4)，154-156。
- 彭柏翔 (2015)。大學生學業動機、行動控制策略與學業拖延之關係研究。
(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中市。
- 曾小英 (2014)。大學生學業自我效能感，自尊與學習倦怠的關係再探。**成都師範學院學報**，12，023。
- 黃念祖 (2009)。國小資賦優異學生與普通學生幸福感、學業自我效能及歸因型態之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 黃晗 (2006)。大學生目標取向，自我效能及價值與學業拖延的關係研究。**東北師範大學**，長春。
- 塗振洋 (2005)。拖延行為的研究-量表編製及相關因素之探討 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 楊宏飛, 趙燕, 沈模衛, & 吳明證. (2009). 內隱完美主義效應及其與外顯完美主義的關係. **心理科學**, 2, 284-287.
- 訾非、周旭 (2006)。中文 Frost 多維度完美主義問卷的信效度檢驗。**中國臨床心理學雜誌**，14 (6)，560-563。
- 訾非 (2004)。完美主義心理研究的歷史和現狀。**心理科學**，27 (4)，943-945。
- 訾非 (2007)。負向完美主義問卷的編制。**中國健康心理學雜誌**，15 (4)，340-344。
- 詹於萱 (2004)。良好工作習慣、拖延習慣和工作滿意度、心理健康的關係—以台灣地區臨床心理師為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 詹敏娟 (2003)。國小三年級數學學習困難學生與普通學生學業自我效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 趙霞、張傳花 (2009)。大學生學習拖延現狀研究。**山東理工大學學報 (社會科學版)**，2009，02:90-92。
- 劉又綾 (2014)。以幾近完美主義量表檢視完美主義的類別 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 劉宇、潘運 (2014)。大學生負向完美主義與拖延的關係研究。**貴州師範大學學報: 自然科學版**，32 (3)，34-38。

- 劉明娟（2013）。自我差異，完美主義，拖延與情緒關係研究。首都師範大學，北京。
- 鄧永超（2011）。農業高校大學生職業自我效能感性別差異研究。華中農業大學學報，（4），124-127。
- 鄭文清（2014）。大學生學業拖延的類型及其與時間管理傾向、學業自我效能感的關係。東北師範大學，長春。
- 鄭素瑾（2009）。中學生學習拖延及其相關因素研究。上海師範大學，上海。
- 謝明君（2003）。以習慣的觀點探討因應、情緒與拖延行為的關係（未出版之碩士論文）。國立台灣大學，臺北。
- 韓貴寧（2008）。大學生學習拖延的現狀與成因研究。華東師範大學，上海。
- 羅俊、周玲玲、胡月（2013）。小學生拖延行為心理原因及幹預策略初探。教育教學論壇，42，003。
- 龐維國、韓貴寧（2009）。我國大學生學習拖延的現狀與成因研究。清華大學教育研究，30（6），59-65。
- 籃文彬（2014）。大學生完美主義、心流傾向與心理幸福感之結構方程模式分析（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，台中。

國防大學

National Defense University

西文文獻

- Adler, A. (1925). *The practice and theory of individual psychology* (Vol. 133). Routledge.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selection from his writings*. H. L. Ansbacher (Ed.). George Allen & Unwin.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *69*(1), 1.
- Barrett, P. M., Rapee, R. M., Dadds, M. M., & Ryan, S. M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of abnormal child psychology*, *24*(2), 187-203.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, *35*(1), 163-178.
- Bieling, Peter J.; Israeli, Anne; Smith, Jennifer (2002). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, *35*(1).163-178
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, *14*(6), 34-52.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1665-1671.

- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptoms: Preliminary evidence for an integrative model. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 490.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology, 93*(1), 55.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of " active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology, 145*(3), 245-264.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review, 108*(3), 593.
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child development, 1507-1518*.
- DeSimone, P. (1993). Linguistic assumptions in scientific language. *Contemporary Psychodynamics: Theory, Research & Application, 1*, 8-17.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet.
- Fedewa, B. A., Burns, L. R., & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and individual differences, 38*(7), 1609-1619.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports, 68*(2), 455-458.
- Ferrari, J. R., & Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality. *Journal of social Behavior and personality, 7*(3), 495-502.
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought, and undesired attributes. *Individual Differences Research, 5*(2), 115-123.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination Research. In *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 21-46). Springer US.
- Fife, J. E., Bond, S., & Byars-Winston, A. (2011). Correlates and predictors of academic self efficacy among African American students. *Education, 132*(1), 141.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 76(3), 317.
- Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 137-142.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1989). The multidimensional perfectionism scale: Development and validation. *Canadian Psychology*, 30(339), 98-101.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(5), 423.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology*, 100(1), 98.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: a test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of abnormal psychology*, 102(1), 58.
- Hillebrand, I., Englert, R., & Schulz, H. (1986, May). Efficacy and tolerability of a 3-month treatment with the glucosidase inhibitor Miglitol (Bay+ M 1099). In *Diabetes* (Vol. 35, pp. A93-A93). 1660 DUKE ST, ALEXANDRIA, VA 22314: AMER DIABETES ASSOC.
- Holland, B., & Rice, W. R. (1998). Perspective: chase-away sexual selection: antagonistic seduction versus resistance. *Evolution*, 1-7.
- Horney, K. (1991). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. WW Norton & Company.

- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of educational psychology, 103*(3), 649.
- Joseph R. Ferrari (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, Research, and Treatment. *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*.
- Kaner, A., Bulik, C. M., & Sullivan, P. F. (1993). Abuse in adult relationships of bulimic women. *Journal of Interpersonal Violence, 8*(1), 52-63.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology, 29*(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931.
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development, 46*(2), 141-156.
- Knaus, B. (2002). BEAT PROCRASTINATION NOW!. [Http://nv,^ r. rebtnetwork.org/essays/pro 1. html](http://nv.r.rebtnetwork.org/essays/pro1.html). 2002 – 01 – 0, 1.
- Knaus, W. J. (1973). Overcoming procrastination. *Rational Living*.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality, 20*(4), 474-495.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality, 8*(4), 647.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 187-193.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 297-316.

- Missildine, W. H. (1963). Perfectionism—If you must strive to 「do better.」. *Your inner child of the past*, 75, 90.
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Muszynski, S. Y., & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(2), 119.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.
- Sabini, J., & Silver, M. (1982). Moralities of everyday life.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*.
- Sander, P., & Sanders, L. (2006). Understanding Academic Confidence. *Psychology Teaching Review*, 12(1), 29-42.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Schunk, D., & Usher, E. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 282-297.

- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-764.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical psychology review*, 21(6), 879-906.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour research and therapy*, 40(7), 773-791.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Steel, P. (2010). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. Random House Canada.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239-260.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.
- Tuckman, B., & Sexton, T. (1989, April). Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks. In *meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA*.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389.
- Wang, C. C. D., & Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118.
- Whitehead, P., Wentland, B., & Fairborn, J. (1999, January). Identifying stratigraphic units by seismic patterns. In *1999 SEG Annual Meeting*. Society of Exploration Geophysicists.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.



國防大學

National Defense University

附錄

附錄一 個人風格與學習狀況問卷

附錄一

個人風格與學習狀況問卷

您好：

首先，感謝您撥冗參與此份問卷的填答。本問卷主要目的在調查大學生個人生活風格與學習狀況，採不記名制，答案沒有對錯之別，請依照您個案直覺快速填答。整份問卷大約十五分鐘至二十分鐘即可完成。您提供的寶貴回覆只會應用在學術研究，不會做個人分析。您的協助將對於本研究有相當大的貢獻。再次感謝您的參與。

國防大學 心理所 研究生：吳政勳
指導教授：馬于雯 博士

【第一部分】		完	部	有	部	完	
請依照目前自己在生活中以及課業時的狀況，以直覺方式判斷是否符合即可。1分表示「完全不符合」，2分表示「部分不符合」，3分表示「有點不符合」，4分表示「有點符合」，5分表示「部分符合」，6分表示「完全符合」。請圈選出符合您狀況的相對應數字。		全	分	點	分	全	
		不	不	不	符	符	
		符	符	符	合	合	
		合	合	合	合	合	
1	我做事能掌握優先順序	1	2	3	4	5	6
2	我總是期望自己的事情都順順利利、不出意外	1	2	3	4	5	6
3	我對自己的成就有很高的期望	1	2	3	4	5	6
4	我處理意外事件的能力較差	1	2	3	4	5	6
5	我比較謹慎小心	1	2	3	4	5	6
6	我期望我的事情都按事先構想好的方式進行	1	2	3	4	5	6
7	我定下的目標比周圍大多數人都高	1	2	3	4	5	6
8	如果我不能做得跟別人一樣好，便覺得自己低人一等	1	2	3	4	5	6
9	在著手做一件事之前，我往往猶豫很久	1	2	3	4	5	6
10	我總是期望我的事情按照我的想像發展	1	2	3	4	5	6
11	我是做事的過程中特別在意枝微末節	1	2	3	4	5	6
12	我如果不能始終表現出色，就會失去別人對我的尊敬	1	2	3	4	5	6
13	我對絕大多數事情拿得起放得下	1	2	3	4	5	6
14	我有時覺得自己過於要求精確	1	2	3	4	5	6
15	學習的時候若有部分的失敗，我會覺得自己完全失敗了	1	2	3	4	5	6
16	我很難作決斷	1	2	3	4	5	6
17	我有極高的目標	1	2	3	4	5	6
18	我做事小心翼翼	1	2	3	4	5	6
19	如果我在學習中不能拿第一，就覺得自己是個失敗者	1	2	3	4	5	6
20	當發生出乎意料的事情時，我手足無措	1	2	3	4	5	6
21	我渴望自己能取得最卓越的成就	1	2	3	4	5	6
22	我做事期望萬無一失	1	2	3	4	5	6
23	如果我在學習中失敗，我會覺得自己整個就是失敗的人	1	2	3	4	5	6
24	我特別注意自己的一言一行	1	2	3	4	5	6
25	別人似乎比我更能接受低一些的標準	1	2	3	4	5	6
26	我認為一個人任何時候都不應該粗心大意	1	2	3	4	5	6
27	我是個幹練的人	1	2	3	4	5	6
28	當我的事情不能按計劃進行，我會感到很不安	1	2	3	4	5	6
29	我做事非常仔細	1	2	3	4	5	6
30	若有人在學習上比我強，我會覺得自己全部都失敗了	1	2	3	4	5	6

【請翻頁繼續作答】

【第一部分】		完	部	有	部	完	
請依照目前自己在生活中以及學習時的狀況，以直覺方式判斷是否符合即可。1分表示「完全不符合」，2分表示「部分不符合」，3分表示「有點不符合」，4分表示「有點符合」，5分表示「部分符合」，6分表示「完全符合」。請圈選出符合您狀況的相對應數字。		全	分	點	分	全	
		不	不	不	符	符	
		符	符	符	合	合	
		合	合	合	合	合	
31	我能夠根據實際情況而隨機應變	1	2	3	4	5	6
32	我是個理想主義者	1	2	3	4	5	6
33	很多人認為我做事過於認真	1	2	3	4	5	6
34	我經常把事情拖到不能再拖的時候才去做	1	2	3	4	5	6
35	做事情時，我期望盡可能避免犯任何錯誤	1	2	3	4	5	6
36	一旦事情不在自己的掌握中，我就會有挫敗感	1	2	3	4	5	6
37	我善於分辨輕重緩急	1	2	3	4	5	6
38	許多人認為我是個嚴格的人	1	2	3	4	5	6

【請翻頁繼續作答】

【第二部分】		完 全 不 符 合	部 分 不 符 合	有 點 不 符 合	有 點 符 合	部 分 符 合	完 全 符 合
請依照目前自己在生活中以及學習時的狀況，以直覺方式判斷是否符合即可。1分表示「完全不符合」，2分表示「部分不符合」，3分表示「有點不符合」，4分表示「有點符合」，5分表示「部分符合」，6分表示「完全符合」。請圈選出符合您狀況的相對應數字。							
1	我相信自己有能力在學習上取得好成績	1	2	3	4	5	6
2	我認為自己有能力解決學習中遇到的問題	1	2	3	4	5	6
3	和班上其他同學相比，我的學習能力是比較強	1	2	3	4	5	6
4	我認為我能夠在課堂上及時掌握老師所講授的內容	1	2	3	4	5	6
5	我能夠將學習到的知識學以致用	1	2	3	4	5	6
6	和班上其他同學相比，我對所學專業的瞭解更廣泛	1	2	3	4	5	6
7	我喜歡選擇有挑戰性的學習任務	1	2	3	4	5	6
8	我能夠了解書本的知識，以及老師講授的內容	1	2	3	4	5	6
9	即使需要付出更多努力，我仍會選擇困難卻能學到知識的任務	1	2	3	4	5	6
10	即使某次考試成績不理想，我仍能平靜地分析錯誤	1	2	3	4	5	6
11	無論成績好壞，我從不懷疑自己的學習能力	1	2	3	4	5	6
12	學習時我喜歡通過自問自答來檢驗自己是否已掌握所學內容	1	2	3	4	5	6
13	當我思考某一問題時，我能夠聯結所學知識，幫助思考	1	2	3	4	5	6
14	在閱讀書本時，我無法理解作者想傳達的意思	1	2	3	4	5	6
15	我能夠聯結閱讀的內容以及自己已掌握的知識來幫助思考	1	2	3	4	5	6
16	我發現自己上課時總是開小差以至於不能認真聽講	1	2	3	4	5	6
17	我經常無法準確歸納出文本的重點	1	2	3	4	5	6
18	我會在書本上劃出重點以幫助學習	1	2	3	4	5	6
19	考前複習時，我能夠將所學的知識融會貫通	1	2	3	4	5	6
20	在課堂中我會試圖記下老師說的每句話，無論是否有意義	1	2	3	4	5	6
21	為了把作業寫好，寫作業時我會努力回想老師上課的內容	1	2	3	4	5	6
22	即時老師沒有要求，我也會自主地完成習題，檢驗學習狀況	1	2	3	4	5	6

【請翻頁繼續作答】

【第三部分】		完	部	有	部	完	
請依照目前自己在生活中以及學習時的狀況，以直覺方式判斷是否符合即可。1分表示「完全不符合」，2分表示「部分不符合」，3分表示「有點不符合」，4分表示「有點符合」，5分表示「部分符合」，6分表示「完全符合」。請圈選出符合您狀況的相對應數字。		全	分	點	分	全	
		不	不	不	符	符	
		符	符	符	符	符	
		合	合	合	合	合	
1	拖延經常讓我覺得很困擾	1	2	3	4	5	6
2	我經常無法在自己所訂的目標時間內完成任務	1	2	3	4	5	6
3	我經常因為拖延任務而感到後悔	1	2	3	4	5	6
4	我會因為上個任務沒完成而影響到後續的其他任務	1	2	3	4	5	6
5	我會因為拖延任務而感到有罪惡感	1	2	3	4	5	6
6	我經常沒辦法在期限截止前完成任務	1	2	3	4	5	6
7	我經常把事情拖到最後一刻才做，讓我覺得很痛苦	1	2	3	4	5	6
8	拖延的過程中讓我感到更焦慮、緊張	1	2	3	4	5	6
9	我經常無法做出決定，而拖到最後一刻	1	2	3	4	5	6
10	拖延讓我變得不喜歡自己	1	2	3	4	5	6
11	我會因為拖延任務而感到羞愧	1	2	3	4	5	6
12	不管事情重不重要，我總是拖到最後一刻	1	2	3	4	5	6
13	每當拖延任務時，會讓我感到自責	1	2	3	4	5	6
14	即使我知道拖延並不會有好的成果，我還是習慣拖延	1	2	3	4	5	6
15	該做的事情沒做時，我覺得自己很失敗	1	2	3	4	5	6
16	我認為當別人知道我會拖延時，是很丟臉的事情	1	2	3	4	5	6
17	我經常把事情拖到最後一刻才做，讓我感到壓力很大	1	2	3	4	5	6
18	當別人做事積極時，反而會讓我變得不積極	1	2	3	4	5	6

【第四部分：個人基本資料】

1.就讀學校：

2.就讀系所：

3.性別： 男 女

4.年級： 一年級 二年級 三年級 四年級 四年級以上

作答完畢，請再次檢查是否每題都有圈選。

感謝您撥冗填答問卷，辛苦了。

個人風格與學習狀況量表

您好：首先，感謝您撥冗參與此份問卷的填答。本問卷主要目的在調查大學生個人生活風格與學習狀況，採不記名制，答案沒有對錯之別，請依照您個案直覺快速填答。整份問卷大約十五分鐘至二十分鐘即可完成。您提供的寶貴回覆只會應用在學術研究，不會做個人分析。您的協助將對於本研究有相當大的貢獻。再次感謝您的參與。

國防大學 心理所 研究生：吳政勳
指導教授：馬于雯 博士

繼續

第 1 頁，共 5 頁

請勿利用 Google 表單送出密碼。

Google 並未認可或建立這項內容。檢舉濫用情形 - 服務條款 - 其他條款

Google 表單



個人風格與學習狀況量表

*必填

基本資料

性別 *

您的回答

就讀學校 *

您的回答

就讀系所 *

您的回答

Email *

您的回答

個人風格與學習狀況量表

*必填

第一部分

請依照目前自己在生活中以及學習時的狀況，以直覺方式判斷是否符合即可。1分表示「完全不符合」，2分表示「部分不符合」，3分表示「有點不符合」，4分表示「有點符合」，5分表示「部分符合」，6分表示「完全符合」。請圈選出符合您狀況的相對應數字。

我期望能夠實現自己的夢想 *

	1	2	3	4	5	6	
完全不符合	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	完全符合

我做事幹練 *

	1	2	3	4	5	6	
完全不符合	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	完全符合

附錄三 負向完美主義量表使用授權同意書

徵求同意使用"完美主義量表"

收件匣 x



吳政勳 <edward820888@gmail.com>

2017/7/30 ☆



寄給 fei_z ▾

訾非 老師您好：

我是國防大學心理與社工學系之心理研究所的碩士班學生，我叫吳政勳。

目前正在撰寫碩士論文，想研究的題目與「完美主義」有關。在文獻回顧時，參閱到您分別在2008年與2009年，發表於「中國臨床心理學雜誌」期刊中，關於積極、消極完美主義量表編制的文獻。基於我的研究主題，希望能引用您所編製的量表，作為我的研究工具之一。盼能取得您的同意。

在此先致上十二萬分的感謝，並承諾您所提供的資料只會應用在學術研究。

謝謝

祝 平安 順心

學生 政勳 敬上



Zi Fei <fei_z@aliyun.com>

2017/7/31 ☆



寄給 我 ▾

好的，使用没有问题。
请把您收集到的完美主义数据发给我们，我们作为简历该问卷的常模更新只用。
祝研究顺利！

訾非

2017-07-31

