

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期中進度報告/期末報告)

拖延、任務喜愛及自我同情:跨領域之比較

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫
計畫編號：MOST 105-2410-H-235-001-SSS
執行期間：105年8月1日至106年7月31日

執行機構及系所：中州科技大學幼兒保育系

計畫主持人：李介至

共同主持人：

計畫參與人員：吳濼涓、陳采澄、涂偉庭

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 ____ 份：

- 執行國際合作與移地研究心得報告
出席國際學術會議心得報告

期末報告處理方式：

1. 公開方式：

- 非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢
涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否 是

3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考 否 是，____（請列舉提供之單位；本部不經審議，依勾選逕予轉送）

中 華 民 國 106 年 7 月 31 日

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否有嚴重損及公共利益之發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性），如已有嚴重損及公共利益之發現，請簡述可能損及之相關程度（以 500 字為限）

本研究有助教育心理與輔導人員從生活多元觀點瞭解影響拖延者拖延行為之拖延認知、行為及情感等關係變化。其次透過區分主動/被動拖延者，可瞭解主動拖延及傳統拖延之動機區別，比較在任務喜愛、拖延行為及情感經驗之差異，以及兩組研究模型之差異性，以理解兩類拖延者之特殊特質及學習特性。第三，本研究將主動/被動拖延者進而控制在高/低自我同情之條件下，可瞭解在主動/被動拖延者是否因自我同情而減少在拖延行為後之負面情感經驗，可補充過去研究鮮少說明為何某些拖延行為不一定會造成個體負面情感之原因。最後本研究透過評估研究模型在六類生活拖延領域中之變化，以增進拖延議題在不同領域之應用效果及效益，亦可促使教育與輔導相關人員在教學、學生課業或其他生活領域時提供個別性諮詢參考。

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期：106 年 7 月 31 日

科技部補助計畫	計畫名稱：拖延、任務喜愛及自我同情:跨領域之比較 計畫主持人：李介至 計畫編號：MOST 105-2410-H-235-001-SSS 領域：心理學門		
研發成果名稱	(中文) 拖延、任務喜愛及自我同情:跨領域之比較 (英文) Procrastination, Task Likeability and Self-compassion: Comparison of Cross-domains		
成果歸屬機構	中州科技大學	發明人 (創作人)	李介至
技術說明	<p>1. 編製任務喜愛量表、自我同情量表及生活領域拖延量表。</p> <p>2. 依據 Chu 和 Choi (2005) 二階段分類法以區分主動拖延者及被動拖延者等二類。</p> <p>3. 針對主動/被動拖延者分派至高/低自我同情條件下，以評估拖延、自我同情及負面情感經驗之變化。</p> <p>4. 針對六種生活拖延類型，評估自我同情對拖延者負面情感經驗之調節效果。</p> <p>1. Prepare a task likeability scale, self-sympathy scale and lifestyle procrastination scale.</p> <p>2. According to Chu and Choi (2005) two-stage classification to distinguish between active and passive procrastinators.</p> <p>3. To assess the changes in procrastination, self-compassion and negative emotional experience, assignments high/low self-sympathy conditions for active/passive procrastinators.</p> <p>4. To assess the effect of self-sympathy on the negative emotional experience of the procrastinators in response to the six types of life delay.</p>		
產業別	教育文化業		
技術/產品應用範圍	教育心理、學習輔導、心理輔導		
技術移轉可行性及預期效益	<p>1. 研究主題較少學者關注，可增進相關人員對此議題更深入之瞭解，並可造成研究社群之興趣。</p> <p>2. 從任務喜愛及自我同情觀點進行分析，統計分析方法結合結構方程模式、多群體分析及相競適配比較，有助於研究人員學術研究能力之提升。</p> <p>3. 研究結果可提高教育心理與輔導人員透過研習以瞭解主動/被動拖延者之學習特性，透過對不同生活拖延領域之了解，亦有助於對學生心理及生活領域之輔導技能。</p>		

註：本項研發成果若尚未申請專利，請勿揭露可申請專利之主要內容。

中文摘要

本研究主要目的在比較主動拖延者及被動拖延者在任務喜愛、拖延行為及情感經驗之差異，考驗自我同情在負面情感經驗之調節效果，以及評估六種生活拖延模型之差異性。研究參與者共 321 大學生，其中 119 名主動拖延者，94 名被動拖延者，透過量表施測後，以結構方程模式、t 檢定及多群體分析等統計分析後，本研究結果顯示：1. 任務喜愛對拖延行為具有抑制效果，拖延行為會導致負面情感經驗。2. 主動拖延者比被動拖延者知覺較高任務競爭性、較低的拖延行為及負面情感經驗。3. 高/低自我同情比主動/被動拖延者對負面情感經驗更具有作用效果。4. 自我同情在六種生活拖延領域具有不同作用效果。本研究並根據研究結果進行討論及建議。

關鍵詞：拖延行為、自我同情、任務喜愛、生活拖延

Abstract

The main purpose of this study was to compare the differences in task likeability, procrastination and emotional experience between proactive and passive procrastinators, test the effect of self-sympathy in negative emotional experience, and evaluate the difference of six life delay models. A total of 321 college students were enrolled in the study. Among them, 119 active delay and 94 passive delays were analyzed by structural equation model, t test and multi-population analysis. The results of this study showed:

1. The task likeability has a curative effect on procrastination, and procrastination can lead to negative emotional experience.
2. Proactive procrastinators tended task competition than passive ones, and had lower procrastination and negative emotional experience.
3. High / low self-sympathy had more effective effect than active / passive delay on negative emotional experience.
4. Self-sympathy had different effects in six areas of life procrastination.

Keywords: procrastination, self-sympathy, task likeability, life procrastination

壹、研究計畫之背景

拖延是一個普遍、隨處可見，並對人類心理及生理健康可能產生負向影響之現象(Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003)。無論是工作、學習或日常生活，不少個體總是有特定理由或無理由而有所拖延，這種拖延傾向或延誤不同任務都被視為一種拖延行為。Onwuegbuzie(2004)將拖延界定為因個體對其他更重要事務優先處理，導致對原先任務之拖延或延誤，並衍生情緒困擾(emotional upset)。Sims(2014)則界定拖延為個體意圖延後或延遲必須完成之工作。雖然拖延是一種常態且是不被喜歡之現象，如 Ellis 和 Knaus(1977)認為大學生常因打工、娛樂而臨時抱佛腳，高達 95%學生曾有拖延行為，Potts(1987)的研究 75%學生具有拖延行為，Steel(2004)研究亦有 70%大學生曾以拖延因應課業任務，最常見拖延行為即為從事與學業活動無關行為(Onwuegbuzie, 2000)，多數對個體日常生活亦可能會造成負面影響(Morelli, 2008)。

過去累積多年研究顯示，Firouzeh 和 Jalil(2011)認為拖延是一種人格弱點，學業拖延會因延誤時間導致學業成就低落，對課業害怕退縮(Steel, 2007)、做事緩慢、無效率的行為目的及無法處理周遭環境問題(Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998)。對個體心理亦會造成低自尊、低能力、低動機水平、高焦慮及低意識水平等心理困擾(Balkis, 2013)，慣性拖延者甚至會有身體不適或藥物濫用之風險(Sims, 2014)，上述顯示大學生拖延問題，的確是個嚴重並值得關注之研究議題。

自我調節理論(self-regulation theory)認為個體思考、感覺及行動會被計畫，並以循環方式影響個體達到個人目標(Zimmerman, 2000)。研究顯示欠缺自我調節之個體可能會缺乏內在動機，對於表現感到焦慮，偏低自我效能及脆弱的注意控制，與拖延行為密切相關，因此許多研究者亦同意低自我調節係為拖延問題之核心(Howell & Watson, 2007)。

自我價值理論(self-worth theory)認為個體採取拖延之目的在減少自我價值受到損害或增強自我價值。個體會因為對失敗感到恐懼而反映自我能力欠佳，因此在成就評價前採取各種花招妙計以拖延課業任務，目的在事先替可能之失敗預留藉口，如此可減少自我價值受到損害。另一方面，如果事前個體刻意不努力而表現不差，則可擴增自我價值，但多數研究均以個體對可能失敗感到恐懼而採取拖延戰術為主(Covington, 2000)。時間動機理論(temporal motivation theory)則認為個體為何採取拖延策略與任務獎懲時機有密切關係(Steel, 2007)。此論點認為當期限截止日期尚遠時，任務缺乏立即性價值，個體即會著重於與任務無關行為，但當接近期限截止時，完成任務壓力越趨明

顯，拖延行為即會減少。另一方面，拖延行為與任務效益亦有密切關連，如果個體覺得對任務完成具有高期望及效益性，高任務價值就會抑制拖延行為。相對地，如果個體認為任務期望及價值均低，則完成任務之延遲時間會變長，拖延行為可能會增加。

理論上解釋拖延及身體健康所產生之壓力連結，在於個體缺乏自我調節能力透過直接生理反應或間接行為而造成負面影響(Sirois et al., 2003)。Sims(2014)進而整合過去論點，透過整合自我調節理論、自我價值理論及時間動機理論內涵，認為個體在自我調節循環中，用來辨識拖延認知及動機之重要影響因素包含課業任務特質、個體自我效能、學習策略及時間緊迫等因素，統稱為個體對任務喜愛度之評價(task likeability judgments)，可補充說明過去研究論點不夠周延之處。其次，目前對於如何解釋拖延行為與後續壓力或情感經驗雖然關係密切(Sirois & Tosti, 2012)，但拖延如何增加個體壓力及負面情感之方式仍不明確(Sirois, 2014)。時間動機論點認為個體距離成就評價之期限遠近，係為造成個體拖延及壓力之關鍵因素(Steel, 2007)，亦有觀點認為多數拖延者所造成之壓力及負面情感在於消極的自我判斷，以及因個體心理傷害而產生(Flett, Stainton, Hewitt, Sherry, & Lay, 2012)，因此探究何種因素可減緩個體拖延後之情感經驗，就尤為重要。

例如實務上即有少數特殊拖延者與負向情感經驗之連結性其實並不高，如Chu和Choi(2005)、Choi和Moran(2009)研究發現主動拖延者相對於傳統/被動拖延者，具有自我效能高，採取問題導向因應策略，情緒問題亦較少。李介至(2013)研究主動/被動拖延者之後設認知信念、期限壓力及情緒困擾變化，研究發現主動具有高正向後設認知信念，傳統/被動拖延者則傾向負向後設認知信念，當兩類拖延者均獲得高成就回饋時，情緒困擾皆減少，但在低成就回饋時，主動拖延者比被動拖延者之情緒困擾更高且變化更大，因此單從正向信念之論點解釋主動拖延者之情感變化，並不足夠。根據前述，在傳統拖延基礎下區分主動/被動拖延者，並探討兩類拖延者拖延行為如何衍生並控制後續負向情感相當值得研究，並有助於理論精緻化。近年Sirois(2014)即融合對自我善意、共同人性及正向信念之論點，認為自我同情(self-compassion)比正向信念更具有解釋性，它以一種寬容且理解之立場解釋拖延壓力，而非嚴厲自我批評。Terry和Leary(2011)亦認為自我同情可能具有提升自我調整能力，減少自責壓力，可能在拖延及負面情感經驗之間具有緩衝效果。

最後，拖延可能涵蓋個體行為或行動所有領域，但目前多數研究均聚焦於學業拖延領域(academic procrastination)，如完成課業任務、從事行政事務、討論功課、準備考試、準備報告等學業議題。Ackerman和Gross(2005)即建議後續研究應探討拖延認知在期限截止前

如何伴隨時間而變化，Khan 和 Arif(2014)亦認為目前拖延議題除學業及工作外，仍缺乏在其他領域之相關研究，因此本研究主要聚焦在個體對任務喜愛評價、拖延行為及情感經驗之關係，進而比較主動/被動拖延者之差異，以及探討自我同情對兩類拖延者拖延行為及情感經驗之調節效果，最後則在考驗拖延在不同領域之比較差異，以延伸此議題在理論及實務之效益。

(一)任務喜愛評價、拖延行為及情緒困擾

任務喜愛評價(task likeability judgments)之概念結合個體自我對任務特質之整合性概念，Sims(2014)認為任務喜愛之評價包含四種因素，分別為：(1)任務趣味(enjoyment)、(2)對結果認知(consequence cognitions)、(3)自我評估能力(ability)及(4)任務競爭性(task competition)。任務趣味主要從任務本身說明個體是否喜歡任務係為導致拖延之重要因素，許多研究者研究證明拖延係因為個體對任務感到反感(task aversiveness)，或低挫折容忍度(Harrington, 2005)，如對任務主題缺乏興趣、任務太艱難或無聊(Blunt & Pychyl, 2000)，其中以撰寫課業任務被學生視為最常見的拖延類型，因為學生需承受很重的認知負荷，並被要求在期限內完成，往往造成個體心理認知衝突而採取拖延行動(Klaassen, Krawchuk, & Rajani, 2008)。因此某些任務本身即不被個體喜愛而刻意避免，這可解釋為何某些課業任務對學生不具吸引力之原因。

其次，對結果認知主要說明個體認為任務會導致何種結果。許多學者將個體對表現焦慮、對可能的失敗感到恐懼(fear of failure)(Steel, 2007)，或過度完美的思考(Seo, 2008;2013)，這些均為個體因自我保護價值，擔心或害怕表現不佳所產生焦慮，可視為影響拖延的重要因素。早期 Higgins(1987)認為個體心裡會評估真實自我(actual-self)與應該自我(ought to self)之落差，落差越大即會導致拖延行為。Kachgal, Hansen 和 Nutter(2001)亦認為當任務被個體評估時，對最後表現結果就會產生影響，任務亦會衍生高程度拖延。有些拖延者可能面臨失敗就會自我批判、自我設定高標準、嚴厲評價自己，因為恐懼失敗而拖延，並伴隨罪惡感或恥辱。Rhodewalt 和 Vohs(2005)則探討自我設限策略(self-handicapping behavior)與拖延之關係，這類學生因害怕表現不佳，所以在考試前透過從事與任務無關行為，以將可能的失敗預留藉口，這些藉口具有印象管理及價值保護功能，亦能讓這類焦慮的拖延者保留顏面(save face)。

第三為自我評估能力，主要說明自我評估是否有能力去組織及執行行動以完成任務，因為學生對於完成任務分派之調適水平，在於他們覺得自我有多少能力。有些同學自覺無法及時完成任務，係因於不佳讀書策略，因此將功課分成許多部份並輪流完成，會比最後一分鐘才臨時抱佛腳更有效率(Sims, 2014)。過去研究即指出，課業任務如能更分散，學生就會自覺更有能力準備，比較不會感覺期限截止前面臨強大壓力。但如果學生自覺缺乏能力以因應任務分派，除採取各種戲法以拖延外，對任務負擔須耗盡心力，亦會感到倦怠，因此拖延行為除反映自我評估能力欠佳外，常導致個體負面情感經驗(Chow, 2011)。

第四為任務相對競爭性，主要焦點在於說明那些任務是否更值得比其他事情先做(Sims, 2014)。Dewitte 和 Schouwenburg(2002)研究指出許多拖延者具有浮躁行為特性，傾向立即性享樂，容易屈服於眼前誘惑。這類拖延學生反映出後現代生活態度，除顯示學業活動通常缺乏誘人成分，他們生活中亦充滿許多社交活動，傾向選擇主動參與有立即性價值之活動(Dietz, Hofer, & Fries, 2007)，如此就寧願追求容易獲得滿足之事物，如線上遊戲、社交網路、手機簡訊或臉書等，逐漸因拖延而影響其學業或工作(Hedin, 2013)。歸納上述論點，本研究將以任務趣味、對結果認知、自我評估能力及任務競爭性等四個變項視為本研究任務喜愛度之測量指標。

最後，Gropel 和 Steel(2008)研究指出，學生拖延任務通常會有偏低精力及疲憊感產生，過去 Tice, Bratslavsky 和 Baumeister(2001)即認為儘管拖延工作可能具有短期效益，並能和緩個人情緒心情，但長期而言，拖延對可能所造成之負面情感經驗仍會高於正面，如自我責難、減少幸福感、情緒控管欠佳、焦慮或憂鬱(Chow, 2011)，顯然拖延行為對多數個體的確可能造成負面情感經驗。呈前所述，任務是否因個體喜愛而覺得有效益，與拖延行為密切相關，亦可能會影響拖延後伴隨之情感經驗，此關係之驗證即為本研究動機一，本研究據此提出研究假設：

假設 1-1:任務喜愛評價對拖延行為具有顯著負向效果。

假設 1-2:拖延行為對負向情感經驗具有顯著正向效果。

假設 1-3:任務喜愛評價對負向情感經驗具有顯著負向效果。

(二)主動/被動拖延者之差異

拖延行為大多顯示個體以負向認知解釋任務，但少數研究已經證實拖延亦具有實用性功能，如 Chu 和 Choi (2005)、Choi 和 Moran (2009) 對拖延者之界定，拖延行為可依拖延動機區分為主動拖延者 (active) 及被動拖延者 (passive) 等二類。被動拖延者如同傳統拖延者，拖延動機係因於在評估

任務所產生之焦慮、在決策中面臨困難、對抗威權控制、缺乏意見上堅持、對可能失敗結果感到恐懼、對課業任務產生反感，以及過度完美主義等 (Schowuenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004)，其中最主要原因為對任務可能失敗而感到恐懼，以及對任務感到反感(Steel, 2007)，因此除對任務具有逃避動機及負面情感，並會衍生焦慮及憂鬱，表現通常不佳 (Chabaud, Ferrand, & Maury, 2010; Klassen et al., 2010)。

與傳統拖延者相異，有些拖延者可能會功能性的運用拖延策略(Corkin, Yu, & Lindt, 2011)，因為培養創造力或其他原因而故意拖延(Gevers, Mohammed, & Baytalskaya, 2013)，或刻意透過正當化或合理化以解釋自我拖延行為，如喜愛在壓力下工作(Fernie & Spada, 2008)。Tice, Bratslavsky 和 Baumeister (2001)研究證實，某些拖延者因為有短期情緒修復之需求，藉此追求長期目標(Sirois, 2014)。這類拖延者統稱為主動拖延者，其行為特質為對自我效能較高，相信自我具有期限因應能力，在時間緊迫壓力下更具有學習動機，因此能在期限截止前完成任務，通常表現亦不差(Choi & Moran, 2009)。

實證研究顯示主動/被動拖延者在動機及情感可能並不同，主動拖延者在動機上主動刻意拖延，並非對任務反感，因此會因任務重要性及立即性而決定是否拖延；被動拖延者則懷疑自我能力，往往拖到最後一秒(Steel, Brothen, & Wambach, 2001)。李介至、林益永(2013)研究顯示主動拖延者動機包含:1. 主動拖延意圖；2. 喜愛壓力偏好；3. 具備期限因應能力等三項動機特質。在行為上，兩類拖延者在期限壓力尚遠時，可能皆具有外顯拖延行為(Chu & Choi, 2005)，隨著期限接近，主動拖延者持正向信念高，能積極投入任務並加以組織，拖延可能減少。Diaz-Morales, Cohen 和 Ferrari(2008)解釋這類偏愛壓力之個體，時限壓力具有最佳警覺效果 (optimal level of alertness)，會啟動個體擔心之正向信念，而激發內在真實檢測 (internal reality-testing) (Breznitz, 1971)，因此在期限截止前才轉而投入任務 (Lay & Brokenshire, 1997)。

對於被動拖延者而言，這類典型的自我控管失敗者(Klassen et al., 2010)，負向後設認知信念較高，對認知效能亦缺乏信心(Wells, 2000)，容易對任務感到焦慮甚至反感，儘管期限截止日將近，逃避性拖延行為依然偏高，亦顯現出較高之情緒困擾(Diaz-Morales et al., 2008)。根據前述，本研究比較主動/被動拖延者在任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之差異，以釐清功能性拖延(主動拖延者)與傳統拖延(被動拖延者)在拖延認知、行為及情感之差異，此為本研究動機二。本研究並據此提出研究假設：

假設 2-1: 主動比被動拖延者具有更高任務喜愛度及更佳情感經驗，但拖延行會顯著變少。

假設 2-2: 主動拖延者與被動拖延者具有不同之模型徑路組型。

(三) 拖延、自我同情及情感經驗

實證研究顯示，拖延者如果以不友善、嚴厲或過度主觀方式評價自我，可能會經歷強大壓力，因此絕大多數拖延通常伴隨負面情感經驗，不過近年逐漸發現自我同情可能是拖延與壓力之間的潛在緩衝(Sirois, 2014)。Neff(2003)認為自我同情包含三個成分組成，分別為：(1)自我善意(self-kindness)：在艱難的時刻，對自己仁慈而非對自己嚴厲；(2)共同人性(common humanity)：認識苦難和個人不足皆是人類共同經歷之一部分；(3)正念(mindfulness)：平衡考量一個人的情緒，而非過度強調負面情緒及感受。Sirois 和 Stout(2011)研究護士健康狀況，證明拖延是一種策略，與健康及自責具有顯著關係。Sirois 和 Tosti(2012)再以大學生為研究參與者，調查正念與拖延、壓力、健康之關係，結果發現拖延與壓力、低水平正念有關，正念亦能調節壓力與拖延之關聯。基本上，正念在理論上屬於自我同情之重要特質之一(Neff, 2003)，因此當個體缺乏正念時都可能導致自我批判與自責，因此低水平自我同情與壓力及負面情感有關。

如前所述，當個體經常拖延容易回想過去拖延行為，將可能無法從事有助於接近自我目標之行為(Stainton, Lay, & Flett, 2000)。隨著時間流逝，經常性負面自我評價會促使更多自責及自我批評。McCown, Blake 和 Keiser(2012)說明拖延的自我認知顯示個體對自我嚴厲批判且缺乏自我同情之陳述。Neff, Hsieh 和 Dejitterat(2005)則認為自我同情係屬一種適應性功能策略，如認知重組策略，可能具有減少壓力功能。Neff(2003)亦認為自我同情可提供個體額外覺察壓力及方法以減少拖延壓力，並採取一種善良、同情及接受態度以減少失敗所造成痛苦。因此，理論上自我同情在拖延及負面情感之間，可能具有加強心理健康以及減少自責、負面情緒、焦慮或憂鬱之調節功能(Terry & Leary, 2011)，這可以解釋為何某些拖延者儘管具有拖延行為，但其情感經驗不一定受到損害，而考驗這種功能效果即為本研究動機三。根據前述論述，本研究提出以下假設：

假設 3-1: 在低自我同情條件下，被動拖延者比主動拖延者具有更高之負面情感經驗。

假設 3-2: 在高自我同情條件下，被動拖延者與主動拖延者在負面情感經驗並無差異。

(四) 拖延在不同領域之比較

過去研究拖延之主題多將焦點集中在學業拖延，少數研究調查職場拖延行為(Hammer & Ferrari, 2002)或求職者拖延(Senecal & Guay, 2000)。另外有些研究則探討大學生與身心健康有關之拖延活動(Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010)，不過皆缺乏整合性比較結果。Gröpel 和 Kuhl(2006)則將個體生活領域分成六類，分別為：1. 學業及工作(academic and work)、2. 例行事務及責任(everyday routines and obligations)、3. 健康(health)、4. 休閒活動(leisure)、5. 家庭及夥伴關係(family and partnership)，以及 6. 社交活動(social contacts)等六類。

Klingsieck(2013)進而發展這六大領域之拖延行為，學業及工作領域之拖延涉及所有與學習及工作相關之拖延活動，如考試、作業；例行事務及責任之拖延是指個人所必須做，但與學校或工作領域無關，如家事、生活習慣；健康領域之拖延，如看醫生、減肥計畫；休閒活動之拖延，如買電影票、娛樂活動；家庭及夥伴關係之拖延，如拜訪朋友、買禮物給對方；社交活動之拖延，如回覆電話、寫電子郵件或回簡訊等。儘管如此，尚未有研究同時評估拖延在不同生活領域之差異，如學業拖延通常伴隨焦慮等負面情感經驗，但不代表其他領域之拖延亦有相似之情感反應，因此調查拖延之領域特性其實具有診斷和干預之功能性。因為如果拖延行為被發現是屬於個體共同行為模式，這樣一般輔導策略及干預措施則相當適合，但如果拖延有其特殊領域性，則輔導策略及干預應該考慮到不同領域之拖延特性。呈前所述，探究學業拖延一直為過去相關研究之主要焦點，但同時考驗拖延在不同生活領域之應用效果，除有助於延伸拖延理論之外部效度，亦為改善目前拖延議題研究不足之處，頗具研究價值。因此，考驗拖延在不同生活領域之應用及考驗其情感經驗差異，係為本研究動機五，本研究亦提出下列假設：

假設 4-1:生活各領域之拖延存在差異，並非均會造成個體負面情感經驗。

假設 4-2:自我同情在生活各領域及情感經驗中，並非均具有調節效果。

貳、研究目的

世界各國均將高等教育視為一種提供重要國家資本及價值給大學生之方式，但學生在完成學位及大學各類成就評量的確亦面臨多方來源之壓力(如課業、感情、同儕、生活、家庭、學校、社團等)(Paulsen & St. John, 2002)，因此研究大學生拖延動機、行為及心理同情是一個相當有趣且有教育意義之議題。此外，拖延行為在概念上被視為一種非自治形式行為，當個體對任務缺乏動機或外界誘導時容易發生，因此任務隨著期限接近是否能顯現其效益及價值就值得被評估。假使任務被個體視為無趣、不重要、卻乏效益及未來價值，則個體雖傾向採取拖延策略，但心裡卻不在乎，心理是否適應就並非絕對重要，研究價值亦有限(Simons, Dewitte, & Lens, 2004)。然而假使任務本身具有效益及價值，但個體卻採取拖延策略加以因應，並衍生心理情緒困擾，其原因為何就相當值得探討(Steel, 2007)。因此本研究除以大學生為研究對象，亦採取研究參與者目前所修之重要且必修學科為量表背景測量依據，以探究在重要且效益之課業任務下，考驗任務喜愛度、拖延行為及情緒困擾之關係，以及在高/低自我同情下之情緒困擾變化，最後並探討拖延在其他生活領域之應用，這對拖延理論之發展除更能精緻化外，對大學課程規劃、教學方法及對拖延者之諮商輔導亦具有實務上之研究價值。根據前述研究動機及文獻評論，本研究主要研究目的如下：

- (一)考驗拖延者任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之關係。
- (二)比較主動/被動拖延者在任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之差異。
- (三)考驗自我同情在主動/被動拖延者之拖延行為及情感經驗中之調節功能。
- (四)比較自我同情、拖延行為及情感經驗之模式在六種生活領域之差異。

參、研究方法、進行步驟及執行進度

一、研究架構

階段一的研究架構如圖 1 所示，主要在評估任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之關係變化，並進而比較主動/被動拖延者在任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之差異。研究共包含三個潛在變項，分別為任務喜愛度，包含任務趣味、對結果認知、自我評估能力及任務競爭性等四項測量指標；拖延行為包含撰寫報告、準備考試、完成每周作業、執行行政事務、上課出席情形及課業整體表現等六項測量指標；情感經驗包含撰寫報告困擾、準備考試困擾、完成每周作業困擾、執行行政事務困擾、上課出席情形困擾及課業整體表現困擾等六項測量指標。本研究根據文獻推導，主要假設在有效益及價值之課業任務下，任務喜愛度對拖延行為及情感經驗均具有負向作用效果，拖延行為對情感經驗則具有正向作用效果。階段二的研究架構如圖 2 所示，本研究將針對主動/被動拖延者等二組受試者，先考驗兩者在情感經驗上之差異，並進而控制在高/低自我同情下，考驗主動/被動拖延者在情感經驗上是否產生變化，這對了解主動/被動拖延者之情感經驗變化相當具有重要性。階段三如圖 3 所示，主要評估六種生活領域拖延之模式競爭效果，並細部檢視自我同情在何種生活拖延條件下較易顯示其作用效果。

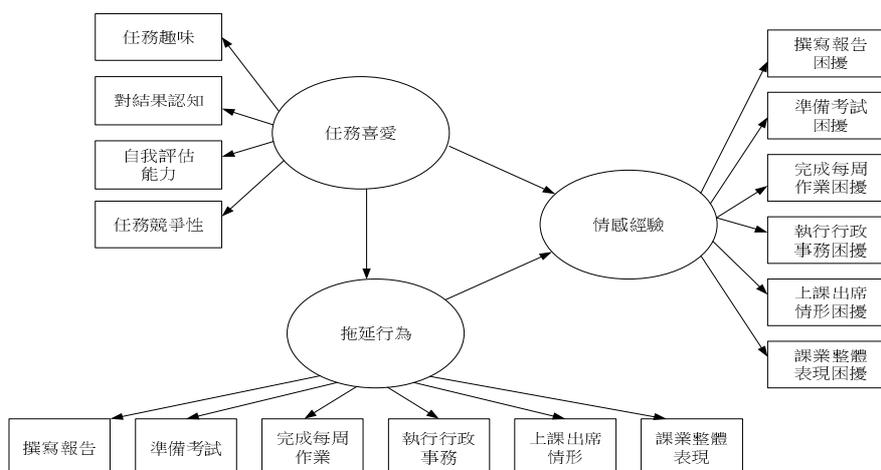


圖 1 學業任務喜愛、拖延行為及情感經驗之模式

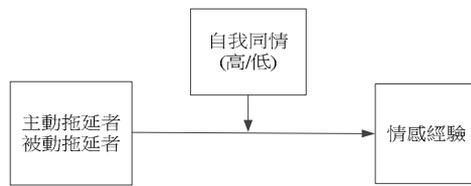


圖 2 主動/被動拖延者在高/低自我同情條件下之情感經驗變化

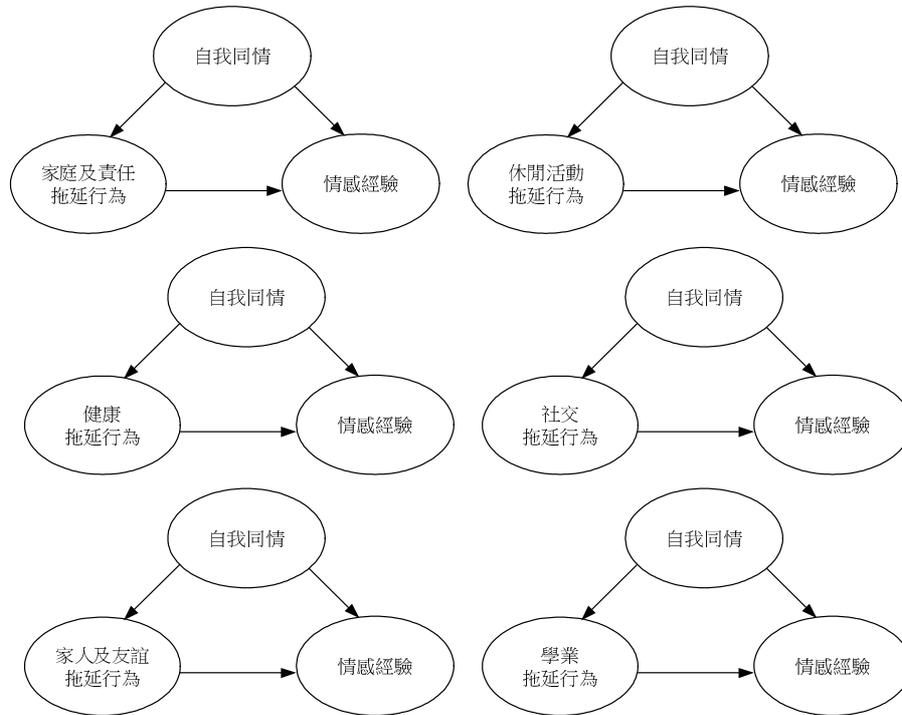


圖 3 六種生活拖延、自我同情及情感經驗之比較

二、研究對象及抽樣方法

本研究為顧及學習特質、學科任務效益及未來價值對拖延者所產生之心理壓力，以及研究者親自施測之可行性。母群體將設定為台灣中部地區大學在學學生為研究參與者，抽樣計畫先將大學校名加以列表編號，再利用抽樣軟體進行隨機抽樣，這些被抽取之樣本學校即為本研究之標的學校。另由於本研究需考量到受試者所修之學科任務是否為必修且對研究參與者具有重要性及高效益，因此將以年滿 20 歲之高年級大學生為主要研究對象(高年級必修課程通常與未來工作有關)，共抽取 321 名大學在學生為研究受試者。第二階段抽樣將根據 Chu 和 Choi (2005) 步驟抽取主動/被動拖延者，可進一步抽取 119 名主動拖延者，94 名被動拖延者，其中整體研究參與者作為研究模型評估之樣本，後續所抽取之主動/被動拖延者將區分在高/低自我同情等條件下，再進行四組(2X2 細格)研究參與者之比較。

三、研究工具

主要研究工具共包含：

(一)學業拖延事件檢核表

主要根據 Solomon 和 Rothblum (1984) 所編製的拖延評定量表學生版 (procrastination Assessment Scale - Students, PASS) 測量而得，量表共包含六題常見學生採取拖延行為之課業領域，分別為：1. 撰寫報告、2. 準備考試、3. 完成每週作業、4. 執行行政事務、5. 上課出席情形、6. 課業整體表現。此量表主要測量個體在準備課業任務考試前夕所採取之外顯拖延行為頻率，填答方式採 Likert 六點量表，在拖延行為頻率之選項從「從不拖延」至「總是拖延」，量表之分數介於 6 ~ 30 分之間，內部一致性 Cronbach α 係數為 0.82，具有實用性 (McDaniel, 1994)，當受試者平均分數高於 2，代表受試者在課業任務準備前具有拖延行為。此外，在每題拖延題目另需填寫困擾程度，代表此拖延造成個體心理困擾之程度，即為本研究測量拖延情感經驗之指標。

(二)主動拖延動機之測量

本量表以李介至、林益永 (2013) 所發展之主動拖延量表為測量依據，主要測量主動拖延之動機成分。量表因素組成壓力偏好、意圖拖延及期限因應能力等三因素，題目如：「我覺得壓力讓我做事更能專注」、「我會故意暫緩做某些事情，以配合我個人做事的習慣」、「我可以依照進度在規定期間內將事情做好」等 9 題，分量表 Cronbach α 係數分別為 .80、.79 及 .79。驗證性因素分析顯示各因素解釋變異量均達 50% 以上，透過不同樣本及統計分析亦可獲得理想的區別效度、聚斂效度及複核效化。量表填答方式採 Likert 六點評量法，填答選項從「非常不同意」至「非常同意」，單題平均數高於 3.5 代表研究參與者具有高主動拖延動機，低於 3.5 則代表高被動拖延動機。

(三)任務喜愛度之測量

本量表將參考 Sims (2014) 對任務喜愛評價之界定，主要測量個體對課業任務之喜愛程度。量表編製後經因素分析斜交轉軸可抽取四個因素，解釋變異量達 63.39%，特徵值分別為 3.20、3.10、2.38 及 2.10，因素名稱依題目內容分別命名為：任務趣味 (共 5 題)、對結果認知 (共 5 題)、自我評估能力 (共 4 題) 及任務競爭性 (共 3 題) 等四因素，內部一致性信度分析顯示分量表信度分別為 .83、.83、.74 及 .76。題目共 17 題，題目如：我認為這門課對我很重要、我可以找到在這門課努力學習的理由、我不會因為在這門課表現不好而感到煩惱、我可以接納自己在這門課的學習表現、我的能力可以在這門課獲得高分、我覺得越重要的事，越值得先做。填答方式採 Likert 六點量表，題目選項從「非常不同意」至「非常同意」，量表之分數介於 17~102 分之間，得分越高代表個體對整體課業任務喜愛度越高。

(四)自我同情之測量

本量表主要根據 Neff (2003) 理論及自我同情量表加以自編而成，量表經因素分析斜交轉軸可抽取三個因素，解釋變異量達 61.80%，特徵值分別為 2.69、2.00 及 1.50。因素名稱根據題目內容分別命

名為:1. 自我善意(題目如: 當我心理受傷時, 我會試著多愛自己一點、當我遭遇困難時, 我會試著給自己關懷及溫暖、當我經歷苦難時, 我會試著善待自己、我能容忍自己的缺點及不足之處)。2. 共同人性(題目如: 就算遭遇不幸, 我也會將不幸視為生命的一部分、當我落魄時, 我會提醒自己, 還有很多人跟我一樣的處境、我試著將失敗視為人生必經歷程)。3. 正念(題目如: 當我感到困擾時, 我會盡量保持自己的情緒平靜、如果我做一件重要的事卻失敗了, 我仍會冷靜地看待這件事、當我心情低落時, 我仍會讓自己對這個世界充滿好奇心及開放性)。內部一致性信度分析顯示分量表信度分別為.81、.76 及 .76, 具有可行性。全量表共 10 題, 填答方式採 Likert 六點量表, 題目選項從「非常不同意」至「非常同意」, 分數介於 10~60 分之間, 分數越高代表個體心理對自我同情傾向越高。

(五)生活拖延之測量

本量表係根據 Gröpel 和 Kuhl(2006)對生活領域之分類, 以及 Klingsieck(2013)之生活拖延量表所編製而成, 量表經因素分析斜交轉軸可抽取五個因素, 特徵值分別為 3.00、2.59、2.40、2.25 及 2.16, 累積解釋變異量達 72.97%, 顯示因素建構效度良好。本研究根據題目內容分別命名:1. 家庭及責任(共 4 題), 題目如: 延誤做家事、早上起床爬不起來、晚上拖太晚才睡; 2. 休閒活動(共 4 題), 題目如: 拖太久才買票、太晚預約餐廳、逛街超過預估時間; 3. 健康(共 3 題), 題目如: 忘記吃藥時間、延誤減肥計畫; 4. 社交(共 3 題), 題目如: 太晚回電話、太晚寫信或電子郵件、太晚回訊息; 5. 家人及友誼(共 3 題), 題目如: 太晚購買家人或朋友禮物、太晚為家人或朋友慶生、忘記對家人關心。各分量表經內部一致性信度分析, 分別為.84、.80、.72、.75 及 .74, 顯示量表具可行性。全量表共 17 題, 採 Likert 六點量表評量, 總分介於 17~102 分之間, 分數越高代表該拖延領域越常發現拖延行為。拖延情感經驗之測量則在每題拖延行為後再填答是否造成參與者心理困擾之程度, 分數越高代表當參與者拖延時, 衍生較高之負面情感經驗。

四、研究步驟

本研究先以全體受試者在拖延行為檢核表上之單題平均得分 2, 區分為學業拖延者(單題平均高於 2 分, 代表具有外顯拖延行為)及非學業拖延者, 上述程序主要確認受試者的外顯拖延行為。其次, 再根據學業拖延者在主動拖延量表上之單題平均得分數 3.5 (六點量表居中數值) 區分為主動拖延者(單題平均高於 3.5 分, 代表具有高主動拖延動機)及被動拖延者(單題平均低於 3.5 分)。其次將針對主動/被動拖延者, 依據其自我同情得分之高低, 區分為主動拖延/高同情組、主動拖延/低同情組、被動拖延/高同情組及被動拖延/低同情組等四組, 再考驗四組參與者在情感經驗之差異變化。待

前述研究完成後，其次為檢測拖延行為、自我同情及情感經驗在不同領域之應用效果，故研究參與者除前述所填之學業拖延量表外，需再針對家庭及責任、休閒活動、健康、社交、家人及友誼等五類拖延行為進行行為頻率及情感經驗之評估，藉此可檢測研究模型在不同生活拖延領域之應用性及差異性，對拖延議題可進一步深入了解。

統計分析包含透過結構方程模式檢定(structural equation modeling)評估任務喜愛度、拖延行為及負面情感經驗之觀察資料，並驗證模型適配度。其次透過 t 檢定(t-test)及多群體分析(multiple sample analysis)考驗兩組參與者模型之恆等性，包含兩組研究模型之結構參數、結構共變數、結構殘差等差異。第三則透過變異數分析(ANOVA)考驗高/低自我同情對主動/被動拖延者在負面情感經驗上是否具有交互作用效果。最後以相同樣本進行競爭模式及觀察資料之適配度，以比較各研究模型之競爭性。藉此可釐清在不同生活拖延領域中，拖延行為是否必然皆會導致負面情感，自我同情對於不同拖延領域之調節效果為何。

肆、研究結果

一、任務喜愛、拖延行為及情感經驗之關係評估

根據研究目的一，本研究主要評估任務喜愛、拖延行為及情感經驗之關係變化，以驗證假設一是否成立。研究模型以結構方程模式 ULS 法進行模型估計，研究結果顯示研究顯示整體研究者模式(N = 321)之卡方考驗為 $\chi^2_{(35)} = 2351.71$, $p < .001$ (GFI = 1.00, AGFI = .99, PGFI = .74)，顯示除研究模型卡方考驗達顯著外，絕對適配指數 GFI 及 AGFI 高於.90，顯示此模型絕對適配度尚可。二項與獨立模式比較而得的適配度指數 NFI 與 RFI 依序為.99 與.99，均高於.90，顯示研究模式與獨立模式尚具有差異性與改善程度。圖 2 顯示，對於拖延者整體而言，任務喜愛對拖延行為具有直接顯著之負向效果，標準化效果值為-.15($p < .01$)，解釋變異量 2.3%，至於任務喜愛對情感經驗之標準化效果值為-.04($p > .05$)，未達顯著水準，至於拖延行為對情感經驗亦具有直接顯著效果，標準化值為.72($p < .001$)，解釋變異量 53.4%，因此對所有研究參與者而言，對任務喜愛之參與者會減少拖延行為，但對情感經驗並無顯著關係，至於影響個體負面情感經驗的最主要因素仍為拖延行為，其解釋變異量亦相當高。

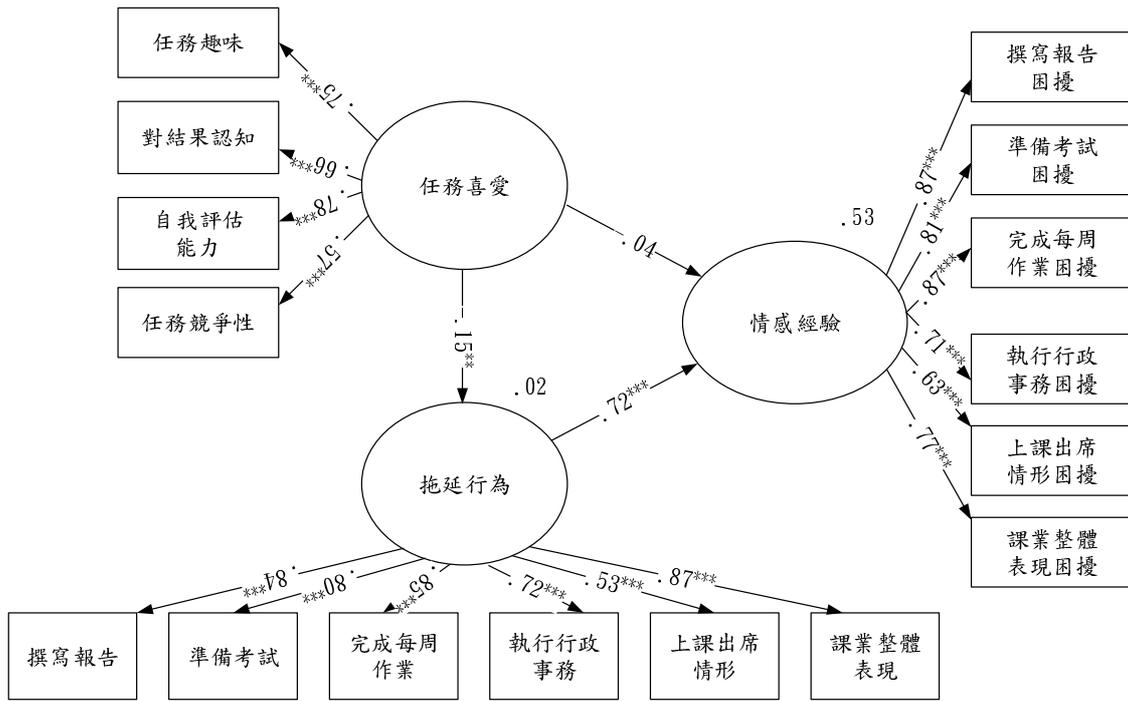


圖 2 拖延者任務喜愛、拖延行為及情感經驗模型之標準化係數

二、主動/被動拖延者在任務喜愛、拖延行為及情感經驗之差異

根據研究目的二，本研究在抽取主動/被動拖延者後，透過 t 檢定考驗二組受試者在任務喜愛度、拖延行為及負面情感經驗之差異性，以釐清被動拖延者相對於主動拖延者，是否具有較低之任務喜愛，較多之拖延行為及負面情感。其次將以多群體分析評估兩組參與者模型之恆等性，評估要點包含主動/被動拖延者等兩組研究模型之結構參數、結構共變數、結構殘差等差異。表 1 為 t 考驗之研究結果，顯示主動拖延者及被動拖延者在任務喜愛中的任務趣味及結果認知上並未達顯著差異，其 t 值分別為 .06(p>.05) 及 1.76(p>.05)，顯示學科任務對主動或被動拖延者所造成之任務趣味感及對任務結果之可能認知，並未有不同之處，兩組拖延者均相似。至於在任務競爭性之差異考驗則達顯著差異， $t=2.07(p<.05)$ ，平均數分別為 15.45 及 14.66，顯示主動拖延者比被動拖延者更重視任務學科之競爭重要性。至於在拖延行為及情感經驗之考驗上，被動拖延者比主動拖延者在任務評價前夕更多拖延行為，且被動拖延者所衍生之情感困擾亦更明顯，其 t 值分別為 $-2.72(p<.01)$ 及 $-2.90(p<.01)$ 。

表 1 主動/被動拖延者在任務喜愛、拖延行為及情感經驗之差異考驗

	任務趣味		結果認知		自我評估能力		任務競爭性		拖延行為		情感經驗	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
主動拖延者 (N=119)	22.52	5.49	20.82	4.80	17.11	3.76	15.45	2.38	17.68	5.45	17.71	6.28
被動拖延者 (N=94)	2.47	5.44	19.69	4.40	16.73	4.48	14.66	3.01	19.76	5.59	20.13	5.68
t 值	.06 ^{n. s.}		1.76 ^{n. s.}		.65 ^{n. s.}		2.07*		-2.73**		-2.90**	

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

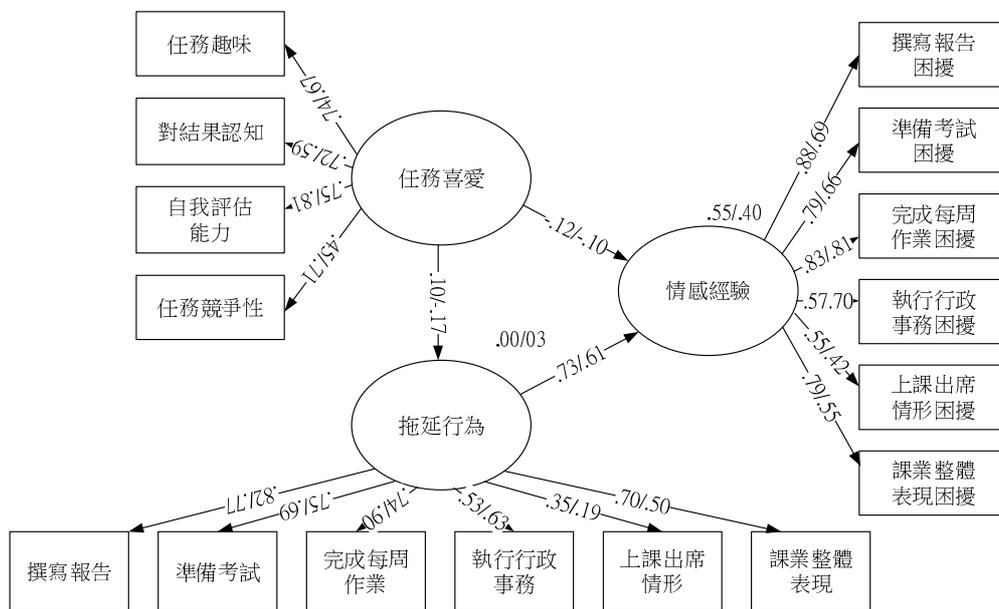


圖 3 主動/被動拖延者之多群體分析

備註:主動拖延者/被動拖延者

續研究目的二，本研究進而探討主動/被動拖延者在研究模型之衡等性，透過多群組分析及概率比較法進行分析，研究結果顯示在假設未受限模型恆等時，主動/被動拖延者等兩模型在測量截距之比較並不完全等同，其 $\chi^2 = 33.84$ ($p < .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 .02、.02、-.01 及 -.01，絕對值均高於 .01。進一步假設測量截距恆等時，兩模型在結構參數之卡方考驗未達顯著差異，其 $\Delta \chi^2 = 4.08$ ($p > .001$)，然而 ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 .00、.00、-.00 及 -.00，絕對值均低於 .01，顯示兩模型結構參數相似。在假設結構參數恆等時，兩模型在結構共變數之卡方考驗未達顯著差異，其 $\Delta \chi^2 = .59$ ($p > .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 .00、.00、-.00 及 -.00，其差異值亦低於 .00 甚多，顯示兩模型共變數相似。在假設結構共變數恆等時，兩模型在結

構殘差之卡方考驗未達顯著，其 $\Delta\chi^2 = .32$ ($p > .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 絕對值均低於.01，因此兩模型在結構殘差相似。進一步透過配對參數比較法(pair wise parameter comparisons) 比較兩種模型在假設未受限模型恆等時，主動/被動拖延者等兩模型在任務競爭性及完成每周任務之拖延等二個測量截距之比較值高於 1.96，分別為 2.58 及 2.14，研究結果與表 1 類似。

三、主動及被動拖延者在高/低自我同情條件下在情感經驗之差異

根據研究目的三，本研究在抽取主動/被動拖延者後，將根據研究參與者在拖延行為後填寫自我同情量表上之得分區分為高/低自我同情組，因此主動/被動拖延者可再區分為四組參與者，即區分為主動拖延/高同情組、主動拖延/低同情組、被動拖延/高同情組及被動拖延/低同情組等四組，再以二因子變異數考驗不同組別在負面情感經驗之差異，以理解高/低自我同情對主動/被動拖延者之交互作用效果。研究結果顯示主動拖延者屬於低自我同情組 8 名(6.72%)，高自我同情組 111 名(93.28%)，共 119 名。被動拖延者屬於低自我同情組 13 名(13.83%)，高自我同情組 81 名(86.17%)，共 94 名，因此主動拖延者傾向高自我同情者之比率較高。

表 2 顯示主動/被動拖延二組別在情感經驗上未達顯著差異 ($F_{(1, 209)} = 1.50$, $p > .001$)，高/低自我同情組別在情感經驗則達顯著差異 ($F_{(1, 209)} = 7.89$, $p < .01$)。至於在交互作用之考驗上，主動/被動拖延二組別及高/低情感經驗在情感經驗並不存在顯著之交互作用 ($F_{(1, 209)} = .14$, $p > .001$)，因此並不需進一步以單純主要效果分析進行後續考驗。因此導致情感經驗之差異結果，無論是主動拖延者或被動拖延者，其高/低自我同情才是最主要之原因，其中高自我同情比低自我同情可減少較多之負向情感經驗。

表 2 主動/被動拖延者及高/低自我同情在情感經驗之變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F 值
A (被動/主動拖延)	53.06	1	53.06	1.50
B (高/低自我同情)	278.33	1	278.33	7.89**
A × B (交互作用)	4.83	1	4.83	.14
誤差	7375.06	209	35.29	
總和	83078.00	213		

** $p < .01$.

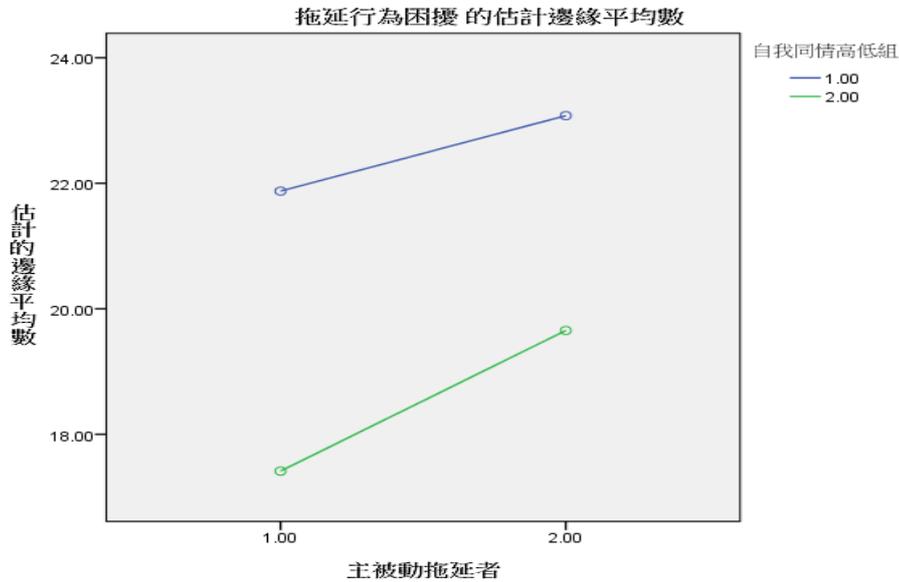


圖 4 主/被動拖延者在高低自我同情條件下之負向情感經驗分數

四、自我同情在不同生活領域拖延及情感經驗之調節效果比較

根據研究目的四，本研究主要評估研究模型在六種拖延行為領域上之差異。根據邱皓政（2003）以及程炳林（2003）建議，以相同樣本進行競爭模式及觀察資料之適配度時，可比較模式之 ECVI、AIC 及 CAIC 等指數，以比較各研究模型之競爭性。藉此可釐清在不同生活拖延領域中，拖延行為是否必然皆會導致負面情感，自我同情對於不同拖延領域之調節效果亦不盡相同，如此可細部檢視拖延輔導策略在不同拖延領域是否適用，或有其特殊性。經由六種領域拖延模型相競適配指數之比較，發現在相同樣本、不同拖延類型及拖延負面情感經驗等條件下，AIC、CAIC 及 ECVI 等指標數值相同，因此六種模型競爭性相同。進一步檢視各模型內估計效果之標準化值，發現無論是家庭及責任拖延、休閒活動拖延、健康拖延、社交拖延、家人及友誼拖延、學業拖延中，拖延行為對負面情感經驗均具有顯著效果，其值介於 .53~.74 之間，屬於中高強度。至於自我同情僅在社交拖延模型中對社交拖延行為具有顯著抑制效果，其值為 $-.14(p < .05)$ ，顯示自我同情程度越高，社會拖延行為越少。在學業拖延模型中，自我同情亦可顯著抑制負面情感經驗，其值為 $-.18(p < .001)$ ，顯示當個體因學業拖延而導致負面情感經驗時，自我同情可減少個體所產生之負面情感經驗。因此自我同情在六種拖延領域之考驗中，僅在社交拖延模型及學業拖延模型中顯示顯著效果。六類拖延行為所造成之負面情感困擾平均值依序為：家庭與責任拖延困擾(3.21)、學業拖延困擾(3.13)、健康拖延困擾(2.95)、家人及友誼拖延困擾(2.89)、社交拖延困擾(2.79)及休閒活動拖延困

擾(2.55)，因此無論各領域之拖延行為均會導致情感困擾，但以家庭與責任拖延及學業拖延所之衍生困擾較高，至於社交拖延及休閒活動拖延之衍生困擾則較低。

表 3 五種自我同情、生活領域拖延及情感經驗之競爭效果比較

指數	學業拖延 模型	家庭與責任 拖延模型	休閒活動拖 延模型	健康拖延 模型	社交拖延 模型	家人及友誼 拖延模型
AIC	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00
CAIC	38.17	38.17	38.17	38.17	38.17	32.17
ECVI	.06	.06	.06	.06	.06	.06

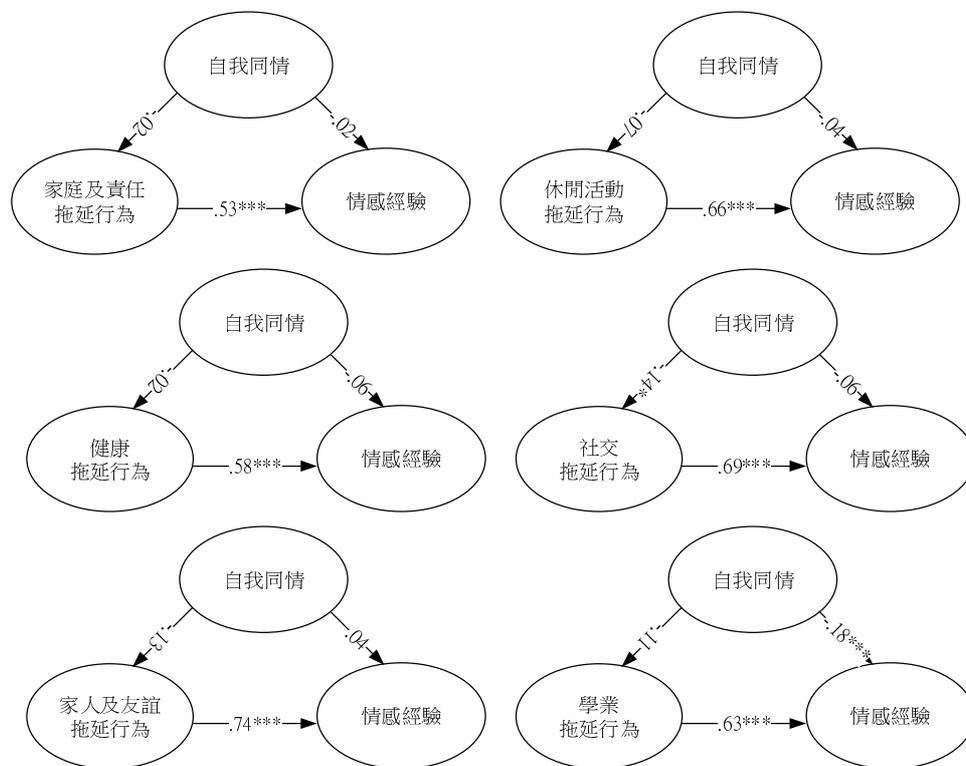


圖 4 拖延者在六種生活領域拖延之比較

伍、討論與建議

本研究主目的在考驗拖延者在任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之關係，研究結果顯示對具有拖延行為之拖延者而言，任務喜愛度對拖延行為具有直接效果，對情感經驗則欠缺直接效果，至於拖延行為對情感經驗之標準化效果值亦甚高，因此研究模型中影響個體負面情感經驗之主要因素為拖延行為。此研究結果基本上解釋 Sims(2014)所提出之整合論點，發現

同時比較任務趣味、個體自我效能、自我評估策略及時間緊迫等因素，可顯示出任務之競爭性及急迫性更為主動拖延者關注之任務焦點，可補充過去研究論點缺陷，亦說明拖延行為與後續負面情感經驗的確關係密切(Sirois & Tosti, 2012)，至於負面情感經驗發生之條件為拖延行為肇生，因此與個體對任務之任務喜愛程度連結性可能較低。

其次本研究比較主動/被動拖延者在任務喜愛度、拖延行為及情感經驗之差異及模型恆等性，結果發現主動/被動拖延者主要在任務喜愛中的任務競爭性具有顯著差異，主動拖延者之拖延行為及負面情感經驗值亦較低。本研究認為研究背景設定在必修且重要學科(如教育統計學)，對主動/被動拖延者而言，任務本身困難且缺乏趣味，因此傳達之訊息可能為低趣味，不確定的考試結果及偏低自我評估，導致主動/被動拖延者在任務喜愛之考驗上多未達差異，但主動拖延者會比被動拖延者更強調任務之重要性及優先性。Dewitte 和 Schouwenburg(2002)認為許多被動拖延者具有浮躁行為特性，缺乏任務優先知覺即時間管理策略，Lee, Kelly 和 Edwards(2006)認為個體是否拖延是一種穩定行為模式，個體覺察性高與拖延行為有顯著負相關。Rabin, Fogel 和 Nntter-Upham(2011)研究則支持當個體缺乏如何監控及計畫任務之意識，通常伴隨缺乏組織策略及自我調節問題，因此任務競爭性本身強調那些任務值得先做(Sims, 2014)，更符合 Chu 和 Choi (2005)、Choi 和 Moran (2009) 對主動拖延者特質之界定。另一方面，Sirois 和 Pychyl(2013)即認為當個體面臨任務困擾時，大腦自我調節系統在管理當前自我情緒就會面臨困難，影響其自我評估。Steel(2007)則認為主動拖延者如果具有高後設認知信念，對任務完成具有高期望及效益性，拖延行為相對於被動拖延者就會減少。Sirois 等人(2003)則解釋被動拖延者缺乏自我調節能力及消極判斷(Flett et al., 2012)，因此壓力透過生理或間接行為而容易造成負面情感，因此被動拖延容易在拖延行為後產生情緒欠佳、焦慮或憂鬱等負面情感(Chow, 2011)。

第三，本研究進一步考驗自我同情在主動/被動拖延者之拖延行為及情感經驗中的調節功能，研究發現無論是主動拖延者或被動拖延者，能減少拖延行為後之負面情感經驗仍在於自我同情之程度高低，主動/被動拖延者及高/低自我同情並無交互作用存在。因此本研究結果肯定 Terry 和 Leary(2011)、Sirois(2014)之論點，自我同情包含善意、人性及正向信念等價值，比傳統單純正向信念更具有解釋性，能減少任務壓力及自我責備，的確對個體負面情感經驗更具作用效果。Sirois 和 Tosti(2012)即證實高水平正念能調節壓力及負面情感，Neff(2003)、Neff 等人 (2005)亦認為自我同情能提供個體額外覺察壓力，減少以過度嚴厲

方式評價自我，減緩壓及失敗所造成的痛苦，因此或許拖延行為會導致負面情感經驗，但假使個體具有高自我同情，亦可減緩負面情感經驗之惡化。

在比較自我同情、拖延行為及情感經驗之模式在六種生活領域之差異性顯示，六種模型之相競適配指數均相同，顯示各模型具相似競爭效果，但在各模型徑路中仍存在差異性，基本上無論各種拖延，均會影響其後續負面情感，係數個體共同行為模式(Klingsieck, 2013)。其中自我同情高可減少社交拖延行為，顯示本研究青少年個體很重視社交行為，符合衛星理論見解。自我同情高亦可減少學業拖延後之負面情感經驗，顯示自我同情理論更適合運用在學業拖延領域(Terry & Leary, 2011)，至於自我同情在家庭及責任拖延、休閒活動拖延、健康拖延及家人及友誼拖延等面相則未具有作用效果。然而透過平均值比較可知，家庭與責任拖延及學業拖延所之衍生困擾較高，至於社交拖延及休閒活動拖延之衍生困擾則較低，亦反映出個體所心理重視及心理調適之領域特殊性。

就研究建議而言，經由本研究結果，本研究建議某些任務本身即不被個體喜愛而刻意避免，這可解釋為何某些課業任務對學生不具吸引力之原因，而導致拖延行為，因此評估學科任務之任務喜愛度，或許是減少個體採取拖延策略之重要因素。另外，本研究亦證實拖延行為或許衍生負面情感經驗，屬於個體共同行為模式，但自我同情在不同生活領域拖延之作用效果，則顯示出特殊領域性，因此輔導策略及干預應該考慮到不同領域之拖延特性，特別是當青少年因社交拖延衍生其負面情感困擾時，自我同情之介入技巧可能更有助於學生處理此類問題。就後續研究建議而言，擴大此理論模型在不同學科背景條件下之運用，並加以比較，可增加本研究模型之外部效度；增加研究參與者在不同時間點之測量，並加以比較，更能了解時間壓力對主動/被動拖延者所造成之心理或行為影響。

最後就本研究貢獻而言，本研究結果有助教育心理與輔導人員從整合性觀點瞭解影響主動/被動拖延行為之拖延認知、行為及情感等關係變化，以及理解兩類拖延者之特殊特質及學習特性，進一步可瞭解在主動/被動拖延者是否因自我同情而減少在拖延行為後之負面情感經驗，可補充過去研究鮮少說明為何某些拖延行為不一定會造成個體負面情感之原因，因為重點可能並非在拖延本身，而是在個體心理層面。最後本研究評估研究模型在六類生活拖延領域中之變化，以增進拖延議題在不同領域之應用效果及效益，亦可促使教育與輔導相關人員在教學、學生課業或其他生活領域時提供個別性諮詢參考。

參考文獻

- 李介至、林益永 (2013)。主動拖延量表之因素組成及檢測。 *測驗學刊*, **60**(1), 117-149。
- 李介至(2013)。主動/被動拖延者之後設認知信念、期限壓力及在高/低成就回饋後之情緒困擾變化。 *教育心理學報*, **45** (2), 175-200。
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, *27*, 5-13.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, *13*(1), 57-74.
- Blunt, A. K. & Pychyl, T. A. (2000). Task averseness and procrastination: A multi-dimensional approach to task averseness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, *28*(1), 153-167.
- Breznitz, S. (1971). A study of worrying. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, *10*, 271-279.
- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety on perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, *38*, 1041-1056.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, *149*(2), 195-211.
- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among under-graduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, *57*(2), 234-240.
- Chu, A. H. C., & 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.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning & Individual Differences*, *21*(5), 602-606.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171-200.

- Dewitte, S., & Schouwenberg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*(6), 469-489.
- Diaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554-558.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology, 77*(4), 893-906.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York, NY: Institute for Rational Living.
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 36*, 359-364.
- Firouzeh, S., & Jaliil, J. F., (2011). The effects of coping styles and gender on academic procrastination among university students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 1*(12), 2987-2993.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P., Sherry, S., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastination cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 4*, 223-236.
- Gevers, J., Mohammed, S., & Baytalskaya, N. (2013). *The conceptualization and measurement of pacing styles*. Applied Psychology: An International Review.
- Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement and energy on procrastination. *Personality & Individual Differences, 45*(5), 406-411.
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blues- and white-collar workers. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-002-1022-y.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality & Individual Differences, 39*(5), 873-883.
- Hedin, B. (2013). *Teaching procrastination: A way of helping students to improve their study habits*. Project and Conference Reports, Genombrottet, LTH.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological*

Review, 94(3), 319-340.

- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement role orientation and learning strategies. *Personality & Individual Differences, 43(1)*, 167-178.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention / intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25(1)*, 14-24.
- Khan, M. J., & Arif, H. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences, 8(2)*, 65-70.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review, 59*, 361-379.
- 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.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific. *Current Psychology, 32*, 175 - 185.
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16*, 83-96.
- Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality & Individual Differences, 40(1)*, 27-37.
- McCown, W. G., Blake, I., & Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 4*, 213 - 222.
- McDaniel, E. (1994). *Understanding educational measurement*. Madison, Wis.: WBC Brown and Benchmark.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific,

- in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Morelli, G. (2008). *The spiritual roots of procrastination*. Retrieved on October 5, 2015, from <http://www.orthodoxytoday.org/articles/6/morelliprocrastination.php>
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionist tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Paulsen, M. B., & St John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting Procrastination on Academic Tasks with Self report Personality Measures*. Unpublished PhD Dissertation, Hofstra University, New York.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nntter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Role of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York: Guilford Press.
- Schowuenburg, H. C., Lay, C., Pychyl., T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Senécal, C., & Guay, F. (2000). Procrastination in job seeking: an analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 267-282.
- 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.

- Seo, E. H. (2013). The relationship of procrastination with mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality, 37*, 911-920.
- Shu, S. B., & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*. doi:10.1509/jmkr.47.5.933.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation. Study strategies, and performance: Know why you learn, so you' ll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology, 74*, 343-360
- Sims, C. M. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying behaviors. *International Coaching Psychology Review, 9*(2), 147-164.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I' ll look after my health, later" : An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences, 35*(5), 1167-1184.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity, 13*(2), 128-145.
- Sirois, F. M., & Stout, D. (2011). *When knowing better doesn' t mean doing better: Understanding the roles of procrastination and self-blame in the health and well-being of nurses*. Paper presented at the 7th Biennial Conference on Procrastination, Amsterdam, The Netherlands.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 4*, 237-248.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115-127.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait -specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 297 - 312.
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). I' ll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 175-180.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65-94.
- Steel, P. (2004). The nature of procrastination: A meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, *30*, 95-106.
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, *10*(3), 352-362.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(1), 53-67.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39), Amsterdam: Elsevier.