

國立臺灣大學理學院心理學研究所

碩士論文

Graduate Institute of Psychology

College of Science

National Taiwan University

Master Thesis



大學重考生拖延閒混行為的預測因子：

憂鬱、學業自我效能、與因應策略

Predictors of Academic Procrastination

in College Entrance Re-examinees:

Depressed Mood, Academic Self-Efficacy, and Coping Strategies

研究生：蔡幸祖

Hsing-Tsu Tsai

指導教授：雷庚玲 博士 吳英璋 博士

Advisors: Keng-Ling Lay, Ph.D Yin-Chang Wu, Ph.D.

中華民國一〇五年六月

June, 2016

致 謝



生長在台灣的文化當中，「不努力」經常會被師長或認真的同儕視為不能接受的行為，嚴重的狀況甚至會被當作一種人格或道德瑕疵來看待：不好學、缺乏上進心、不用心、不具備學生應有的基本求學態度等等。長期處在這種狀況下，要不是身邊的人先放棄了你，不然便是自己放棄了自己，嘗試逃離任何跟學業相關的活動，並希望能在社會的某個角落找到自己能容身之處，找尋和證明自己的價值為何。能夠在接近論文繳交死線前，好整以暇的撰寫此部分內容，最應該感謝的便是經歷了各種求學階段的風風雨雨，仍沒有被我的學習狀況逼瘋而且終究不放棄的家人們：我的爸媽、老姊與大衛、以及爺爺奶奶，在這段期間所提供的各幫忙和支持。以及我的導師與指導教授：雷庚玲老師，在這段時間內不論是學術上、生活上提供的指導、協助與支持，提攜我走過漫長的高等教育生涯，從困苦中渡過與成長。也要感謝我的共同指導教授吳英璋老師，總是在學習上給予我更寬廣的視野，協助我覺察自己的盲點所在。在專業技能的學習上，要感謝台大學生心理輔導中心的陳一蓉與葉霜老師的督導，在我幾乎沒有任何專業能力的階段協助我初淺認識專業心理工作者的工作內容，以及能夠觀摩老師們如何應用自己的專業能力來協助學生。也要感謝台大家醫的黃芸新、張琦郁督導，與榮總的鄭雅芬督導，在我全職實習的期間所給予的專業上的指導、情緒上的支持與鼓勵、以及自我成長上的陪伴與建議，協助我將自身逐漸雕琢出心理師的雛型。在實習期間也感謝玫瑩、沛宇、珮嘉與小魏等實習夥伴的協助，沒有你們的幫忙我還真不知怎麼熬過這辛苦的階段，也感謝有機會能在安寧病房認識一同照顧病人、一起度過許多歡樂時光的恆礎法師。在研究所階段也要感謝來自106的智鈞、承君、以及小廷能夠一同工作一同遊玩的時光，也感謝朱波、培凱、育丞在課業上的協助。以及實驗室的所有夥伴：泰銓、美娟學姊、楷潔、均后、高賢、辰祐、鄭澈、正宇及宇珊，大家在人生不同階段、為了不同目的來到同一個實驗室，感謝大家這段時間求學路上的同舟共濟，要感謝的人實在太多，也祝大家都能順利進入人生下一階段，順利找到自己的目標。



摘要

學習上的拖延閒混行為不僅在大學生中普遍出現，亦對其學業表現有負面影響，嚴重時還可能造成被退學需重考的狀況。而即使重考過而再次入學的大學生，似乎也有為數不少者具有較一般生嚴重的拖延狀況。過去研究已發現憂鬱及學業效能都可能是拖延閒混行為預測因子。本研究則欲探討在排除了上述兩個變項後，重考經驗是否仍可預測拖延行為，以及面對學業壓力的因應策略及其與憂鬱或學業效能以及重考經驗交互作用的效果，對於大學生在學業上拖延閒混行為的解釋力。共有具有大學入學重考經驗的 60 位大學生，與 116 位無重考經驗之大學生參與本研究。本研究以調節式階層多元迴歸分析的方式先檢驗（1）憂鬱情緒與自我效能對拖延閒混的預測效果，再檢視控制情緒與效能後，重考經驗的預測效力，再檢視憂鬱情緒與自我效能預測拖延的效力在重考生與對照組間是否有所差異。本研究接著探討（2）在控制前述變項之後，各項因應策略是否對於預測拖延閒混行為具有主要預測效果、以及其對調節憂鬱及學業效能預測拖延閒混的效力，最後比較此調節效果在兩樣本間是否有差異存在。結果發現以整體樣本而言，學業效能與憂鬱情緒對拖延閒混都具有邊緣顯著或顯著的預測效力。重考經驗對拖延閒混有幾近顯著的預測力。其中，低自我效能的重考生拖延閒混的狀況較為頻繁。在對八種因應策略的主要及調節效果的分析中，投入式的因應多可負向預測、而逃離式的因應多可正向預測拖延閒混行為，僅社會支持因應有違背假設的發現。整體來說，因應策略的使用對重考生之拖延行為的預測力比一般生明顯，而到底是正向或負向的預測力則端視其所使用的因應策略而異。具有高學業效能的大學生使用逃離式因應與拖延的正向關聯性及使用投入式因應與拖延的負向關聯性都比低學業效能者更顯著。學業效能似乎同時具有覆舟與載舟之效。本研究顯示，多個因應策略可調節低學業效能與憂鬱情緒對拖延閒混行為的預測力。本結果可作為未來教育工作者及諮商輔導人員處理學生適應議題的參考。

關鍵詞：重考生、退學、拖延閒混、學業自我效能、憂鬱、因應策略



**Predictors of Academic Procrastination
in College Entrance Re-examinees:
Depressed Mood, Academic Self-Efficacy, and Coping Strategies**

Hsing-Tsu Tsai



Abstract

Academic procrastination not only is prevalent among college students, but also predicts poor academic performances and expulsion from college on academic grounds in extreme cases. The expelled students need to retake the college entrance exam once again to reenter college. However, compared with college students who have not retaken the college entrance exam, a higher portion of the re-examinees still suffer from procrastination after they have been readmitted to college. Past research found depressed mood and academic self-efficacy are possible predictors for procrastination. The first aim of this study was to test whether the status of re-examinee would be able to predict procrastination after controlling for depressed mood and academic efficacy and whether college students' status would moderate the effect of mood and efficacy in predicting procrastination. The second aim was to test the predictability of various academic coping strategies for procrastination and to demonstrate how coping would moderate the effects of mood, efficacy, and status on procrastination. A total of 60 college entrance re-examinees and 116 college students without the experience participated in this study. Moderated hierarchical regression was applied to test (1) the predictability of depressed mood and academic self-efficacy to procrastination, after controlling for mood and efficacy whether the status of re-examinee would still be able to predict procrastination, and whether or not the patterns of predictability of mood and

efficacy for procrastination among re-examinees would be different from those in the control group. (2) Next, after controlling for the above variables, this study tested the main effect of academic coping strategies on procrastination, followed by the moderating effect of coping on the relation among mood, efficacy, status, and academic procrastination.

Results showed that depressed mood had a significantly positive and self-efficacy had a marginally negative effect in predicting procrastination. The status of re-examinee had a marginally significant predictability for procrastination, especially for those re-examinees with lower level of self-efficacy, who demonstrated higher frequency of procrastination. Regarding the analyses involving the eight different coping strategies measured in this study, most strategies that belong to engagement copings could negatively and those to disengagement copings could positively predict procrastination, with the only exception being social support coping. On the whole, the coping strategies applied by re-examinees were more likely to significantly forecast their level of procrastination compared to those applied by the college students in the control group. Differential patterns of prediction were revealed depending on particular coping strategies. The positive relations between disengagement copings and procrastination, and the negative relations between engagement copings and procrastination are easily detected especially for those with higher level of academic self-efficacy. That is, high academic self-efficacy seems to be a double-edged sword concerning the effect of coping on procrastination. The overall results of this study showed that both engagement and disengagement copings were able to moderate self-efficacy and depressed mood in predicting procrastination. Future research directions and the application of current findings in educational counseling were suggested.

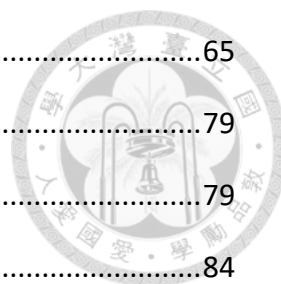
Keywords: *college entrance re-examinee, college expulsion, procrastination, academic self-efficacy, depressed mood, coping strategy*

目次



第一章 緒論.....	1
前言.....	1
重考與拖延閒混.....	3
拖延閒混行為.....	5
自我效能與拖延閒混行為.....	6
情緒與拖延閒混行為.....	8
因應策略與影響.....	10
研究假設.....	15
第二章 研究方法.....	19
受試者.....	19
實驗程序.....	19
測量工具.....	20
第三章 結果.....	27
分析流程.....	27
施測方式差異檢定.....	28
重考生與對照組之差異.....	30
分析結果（一）：學業效能及憂鬱情緒預測拖延閒混：以重考為調節變項.....	30
分析結果（二）：因應策略預測拖延閒混的主要效果與調節效果：以重考為調節變項.....	33
第四章 討論.....	51
學業自我效能與憂鬱情緒對於拖延閒混行為的預測.....	51
因應策略的效果.....	53
重考生／拖延閒混行為.....	59
研究限制與未來發展.....	63

參考文獻.....	65
附錄.....	79
附錄一 研究使用量表內容.....	79
附錄二 因應策略量表項目分析及因素分析結果.....	84
附錄三 所有測量變項之相關矩陣.....	92
附錄四 重考生與對照組之所有變項相關矩陣.....	93



表目次



表 二-1	各組人數分配.....	19
表 二-2	本研究樣本 CES-D 分數分布.....	22
表 二-3	因應策略量表三階層與分量表的關係.....	25
表 二-4	全部測量變項之描述統計.....	26
表 三-1	兩種施測方式的平均數比較.....	29
表 三-2	重考組與對照組在各變項之平均值及標準差.....	30
表 三-3	第一部份分析：預測拖延閒混的之階層迴歸分析結果.....	32
表 三-4	重考調節學業效能預測拖延閒混的簡單斜率分析.....	33
表 三-5	因應策略預測拖延閒混－ 問題解決及認知調整.....	34
表 三-6	因應策略預測拖延閒混－ 情緒表達及社會支持.....	35
表 三-7	因應策略預測拖延閒混－ 問題逃避及願望式想法.....	36
表 三-8	因應策略預測拖延閒混－ 自我責備及社會退縮.....	37
表 三-9	問題解決因應調節學業效能預測拖延閒混.....	39
表 三-10	問題逃避調節學業效能預測拖延閒混.....	40
表 三-11	願望式思考調節學業效能預測拖延閒混.....	41
表 三-12	自我責備調節學業效能預測拖延閒混.....	42
表 三-13	認知調整因應策略調節學業效能對拖延閒混的預測在重考 生與對照組的差異.....	43
表 三-14	問題解決因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與 對照組的差異.....	45
表 三-15	情緒表達因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與 對照組的差異.....	46
表 三-16	問題逃避因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與 對照組的差異.....	48

表 三-17 自我責備因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與 對照組的差異.....	50
---	----



圖目次

圖 三-1	重考調節學業效能預測拖延閒混事後檢定.....	33
圖 三-2	問題解決因應調節學業效能預測拖延閒混.....	39
圖 三-3	問題逃避調節學業效能預測拖延閒混.....	40
圖 三-4	願望式思考調節學業效能預測拖延閒混.....	41
圖 三-5	自我責備調節學業效能預測拖延閒混.....	42
圖 三-6	認知調整因應策略調節學業效能對拖延閒混的預測在重考生 與對照組的差異.....	44
圖 三-7	問題解決因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對 照組的差異.....	45
圖 三-8	情緒表達因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對 照組的差異.....	47
圖 三-9	問題逃避因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對 照組的差異.....	48
圖 三-10	自我責備因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與 對照組的差異.....	50



第一章 緒論



前言

高等教育是正式教育中非常重要的一環，在我國的大學教育政策白皮書的緒論指出：「二十一世紀是一個知識經濟的世紀，也是一個競爭激烈的世紀。大學教育正是推動國家永續發展，提升國家競爭力的源頭活水。」(教育部，民 90)，而根據教育部的統計資料，102 學年度之大學教育的經費更是佔了所有教育經費的三成以上，每個學生的分攤經費更是各級教育系統中最高者(教育部統計處，2005)，可見我國政府重視大學教育的程度。然而在政府對於高等教育不遺餘力的規劃及努力下，高教體制中的學生是否皆能在這資源充沛的環境中投入學習、實現自我與成長，並收提升國家競爭力之效，則不得而知。顯然有些學生就算在資源充沛的學習環境中，也可能會遭遇到各種的困難，以下是本實驗室一位研究生的真實案例：

某研究生在大學求學生涯過得極為漫長坎坷，高中畢業後總共花了十年的時間才拿到大學畢業證書，期間被退學兩次，但重考後總能考進更好的校系就讀，一路從私立大學被退學重考進台大機械，一年後又再次被退學，再次重考的分數可錄取醫學系，但選擇自己興趣就讀了心理學系，不過在校學業表現仍舊不佳，許多科目被當需補修，延畢兩年之後才順利從大學畢業。回顧該生學業生涯所遭逢的諸多困難，明顯並非來自能力及興趣因素，多次重考的表現總能不斷進步，大學科系也依自身興趣選擇。該生在回顧其大學經歷時表示，在準備作業或是考試時自己經常拖拖拉拉，作業經常無法如期完成以致於遲交或是就放棄了，準備考試時通常在期中或期末考前一兩週便會告訴自己一定要開始唸書了，但常常書

本攤開來沒唸多久便開始玩電腦，上網閱讀網站文章等，經常到了考試的前一天晚上仍舊只唸了不到十頁，只好通宵待在圖書館抱佛腳到考試前一刻，成績也因此差強人意，多數科目都有被當的危機。每次抱完佛腳亦會告訴自己下次一定要早點開始準備，但下次考試時仍舊無法按照計畫，大學生涯時常在陷在焦慮和低落的情緒漩渦中。

從上述的真實經歷中可觀察到此生的學習習慣時常有「拖延閒混 (procrastination)」行為的發生。拖延閒混在大眾媒體中亦被稱作「學生症候群 (student syndrome)」(Knezevic, 2012)。是指許多學生在準備考試或是報告的時候，雖然明確知道自己該準備，但平時就算有再多的時間，也會拖到最後一刻才開始動工，或即使老早就訂好了計畫，但時常攤開課本沒多久便開始去做其他無關的事情，例如整理房間、玩線上遊戲等等。這些行為的普遍程度之高，從社交網站上幾乎每日出現的發文諸如：「我今天作業都沒有進度!」、「我竟然一個晚上只寫了三行而已，還有好多阿阿阿」、「已經半夜了！我的時間到底都花到哪裡去了？崩潰!」、或是「沒時間準備了啊！我為什麼之前要浪費那麼多時間在逛網拍啊？我的人生到底怎麼了？」等。從本文所描述的這位同學的經驗中，及上述的社群網路、大眾媒體及親友的生活經歷中，皆可看出拖延閒混行為多如牛毛般的隨處可見。且過去研究也發現拖延閒混對學習行為有負面影響：例如大學生中有 50%到 95%有拖延閒混的行為 (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007)；且拖延閒混行為越多，成績和學業成就也較差 (McCown & Roberts, 1994; Solomon & Rothblum, 1984)。以上在在皆可見拖延閒混行為不僅是重要且需關注處理的現象，也可能與現今大學生的學習適應狀況普遍不佳，以及我國高等教育所培育的學生近年來素質下降有關聯。而在上述的案例中，更顯示拖延閒混是造成該生多次被退學必須重考的重要原因。因此，如何協助大學生（尤其是重考生）的學習適應，也在許多大學的退學制度改革中獲得關注與討論。

重考與拖延閒混



根據臺灣某國立大學註冊組所提供的統計數字，從民國 92 至 94 學年度連續三年，以指考方式入學的新生中，平均每學年有 17.59% 為非當屆高中畢業的重考生。在 94 學年度結束時，針對這三年入學的學生進行在入學後有全學期超過二分之一的學分不及格（簡稱「二一」）的經歷的人數統計，結果發現，當時剛讀完大一的那一屆（94 年入學），有 1.32% 的非重考生有二一的紀錄、重考生中則有 2.58% 有此紀錄。剛讀完大二的那一屆（93 年入學），在其大一與大二的四個學期中，有 2.29% 的非重考生有二一的紀錄、重考生中則有 7.86% 有此紀錄。剛讀完大三的那一屆（92 年入學），在其大一至大三的六個學期中，有 3.20% 的非重考生有二一的紀錄、重考生中則有 8.57% 有此紀錄。

再一一計算這三屆的每位學生上大學以後有幾科的學期總成績不及格，並以非重考生、重考生分成兩組，計算各組每人之不及格科數的平均值，結果發現，非重考生的平均值為 1.55 科、重考生則為 3.09 科。以上的數字，顯示重考生即使有實力以指考升入了該名聲頗高的大學就讀，其成績仍比應屆畢業考入該校的學生差。

重考的原因不一而足，但最常見的兩個原因，一為在之前的升大學管道中沒有進入理想的學校與科系因此重考，另一則為之前在大學入學後因學科成績太差被學校退學。這些重考生，不論當初重考的原因為何，能夠透過重重關卡進入知名的國立大學就讀，理應沒有聰明才智不夠的問題。況且，由於比非重考生有更多時間複習高中課業，重考生在進入大學時應比一般生有更紮實的學識基礎以面對大學階段的課業，未料卻似乎對大學課業的適應性不如年齡較小的應屆畢業生。既然不能由其聰明才智或先備能力解釋如此的成績差異，那麼工作習慣，便應是值得考量的因素。



大學法第一條中載明：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」，其中為了確保大學教育中培育人才的品質，各校在自治權當中有制定退學標準的權利，亦即各校可以訂定成績或操性的評量標準以確保其培育人才的品質。目前的大學法實行細則已將大學學生退學、成績考核等權力與辦法歸由各大學自訂學則，僅需報請教育部核備後便可實施」。以台灣大學為例，台大在 95 學年度之前將退學的標準訂定為一個學期二分之一的學分成績不及格，亦即俗稱的單二一制，95 學年度之後放寬為一學期二分之一成績不及格，之後任一學期三分之一的成績不及格者應令退學（二一三一制），而在 104 學年度則改成一學期二分之一學分的成績不及格，下一個學期三分之一學分的成績不及格應予以退學（連續二一三一制）。逐漸放寬成績不好的大學生的求學機會，應與臺灣的高中教育、升大學制度、以及補習文化往往讓十八歲以前的青少年沒有機會練習自行調整其讀書步驟，習慣依賴外力控制其生活作息與工作習慣，因此才於大學的制度層面，給予還需要時間練習培養讀書紀律的大學生額外的機會。

然而退學制度的存在，以及退學的條件並非全然無爭議。近十五年來便有多起被退學的學生提起訴訟，其中更有兩件訴訟成功的案例（89 年度判字第 3559 號；90 年度判字第 851 號）。而台灣大學 103 學年度討論退學制度的教務會議中，也引起支持和反對兩方不同立場的廣泛討論。其中反對制度變更的意見包括提升競爭力，維持學生整體素質及教學品質，而支持制度變更的意見則主張應該完全廢除退學制，強調不應用成績篩選剝奪學生的受教權（劉以潔，2015；蔡亦凡，2015），最後會議結束採納了折衷的方案，改成了目前的連續二一三一制（國立台灣大學學則，2015）。

在會議達成共識後，當時的台灣大學教務長在接受臺大意識報訪問時也強調了「預警效果」的重要性，相較於完全廢除二一三一制，現行折衷的方案才能有效提醒同學須注意成績問題（蔡亦凡，2015）。台大教務長的這番談話，其實也

點出了在退學制度爭議背後，除了受教權的問題需討論之外，同時也需考量到學生自身學習狀況的問題，也就是這些學生在大學的求學階段，可能會遇到各種學習動機上的議題，需要被學校的預警制度所提醒同時給予緩衝，讓學生有時間及空間來處理這些議題。

因此在這些退學制度的爭議背後，其中一個重要的問題便開始浮現：究竟這些被退學的學生，或有過二一經驗的學生，在接受大學教育的過程當中，究竟是遇遭遇到了什麼樣的困難？若以本文前述的那位一再重考，而即使在最後一個終於順利畢業的系所的求學期間，雖然明明對所學的學科有興趣，卻仍在蹺課、不交作業、重修中不斷惡性循環與掙扎的實例來看，其在大學求學中的挫敗，似乎亦與拖延閒混的讀書習慣有關。

拖延閒混行爲

教育部國語辭典對「拖延」一詞解釋為耽擱、延宕之義，為一同義複詞，「拖」字原有牽引之義，但可引申為延宕，而「延」字本義為長行、行走在道路上，亦可引申為遲緩、向後推遲及延宕等意思(教育部，2007；Chinese-linguipedia.org，2016)。在「拖延」的諸多同義詞當中，「耽擱」、「延誤」、「延宕」皆為行為上或是目標達成上的遲緩、向後延伸之義，但「拖拖拉拉」則有對一個人的習慣和性格描述之義。英文 Procrastination 來自拉丁文 *prōcrāstinātus*，由兩個字演變而來，字首 *prō* 有向前 (forward) 之義，而 *crāstinus* 則有屬於明天 (of tomorrow) 之義。當今英文字典對於拖延亦有不同的解釋：韋氏字典將拖延定義為「刻意或習慣性的延宕應完成的事項」，但柯林斯辭典則定義為「推遲或延宕某個行為到之後的時間」(Webster，2006；Collinsdictionary.com，2016)。由此看來，不論在中文或是英文字詞的定義中，拖延皆有兩種不同的意涵，其一是延宕、推遲既定目標的行為，另一種則是描述一個人的習慣、性格或是人格特質。

在拖延閒混的研究中，Lay (1986) 即區分了拖延閒混行為 (procrastinatory behavior)，以及拖延特質 (trait procrastination)，前者定義為「延宕對於達成目標所必要的行為」，行為出現與否及程度可能會依照個人所欲處理的事件和設定的目標而有所不同。然而拖延特質的定義除了包含拖延閒混的行為之外，更強調個人從事拖延閒混行為的傾向，亦即一個人如果有拖延的特質，其拖延閒混的行為可能會在跨情境、跨時空普遍出現，面對許多不同的作業和目標可能都會有延宕的情形發生。

而究竟學生在面對學業行為時為何會有拖延閒混行為的發生？過去研究中發現與對作業的厭惡、困難程度 (Solomon & Rothblum, 1984) 有所關連，學生在面對困難的作業時、或是沒有把握勝任、不確定自己能如預期應付的學業工作時的行為反應。其他的研究中也發現拖延閒混的行為可能與負面情緒有所關連 (Steel, 2007; Tice, Bratslavsky, & Baumeister, 2001)，正如前述所提到的該位學生，因為準備考試時常常陷在情緒漩渦當中，似乎會更難遵照自己考前的計畫來準備，出現更多拖延閒混的行為。因此以下將依序回顧與面對作業信心或控制程度有關的學業自我效能 (academic self-efficacy)，及負面情緒兩者與拖延閒混行為關聯的研究。

自我效能與拖延閒混行為

自我效能 (self-efficacy) 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, 1997)，是 Bandura 社會認知理論中的一個核心概念。Bandura (1963) 原本將其命名為社會學習理論 (social learning theory)。相較於當時行為學派的學習理論，將人的內在心理歷程視為一個無法直接觀察或用科學化方式研究的黑箱子，強調僅觀察來自環境刺激與其行為反應的連結，便可得知學習的機制和法則。社會學習理論及其後更名的社會認知理論

則更強調認知處理歷程的重要性。Bandura 認為人是主動的資訊處理者，就算有環境刺激，但若個體未加注意、記憶住刺激內容，或缺乏模仿的能力和動機，則仍不會學習到特定的行為。換言之，社會學習理論強調個體之所以會習得環境刺激和反應之間的連結，關鍵的因素是在心智認知歷程的中介下，學習才有可能發生，而非僅由環境刺激和酬賞的配對而產生。

Bandura 在 1986 年擴充了其早年提出的社會學習理論，將其更名為社會認知理論，更加強調了認知歷程對於行為產生的重要性，主張人是主動的行為者 (active agent)，並非僅只被動的接受環境的刺激。個體透過認知處理後，才選擇行為，更會主動的規劃未來目標，擬訂計畫並選擇可以達成目標的行為來努力，更會在這過程中不斷自我監控、反省和調整，甚至選擇適當的環境以達成目標。因此，社會認知理論相較於社會學習理論，跳脫了環境刺激－認知歷程－行為反應的線性因果關係，更強調個人的認知、行為的選擇以及環境三者間不斷互相影響、互為因果的主動歷程。而人能作為主動行為者的重要基石，便是自我效能的信念 (Bandura, 1982; 1997)：一個人的自我效能越高，越能沉著面對困難、有更高的堅持度，以及付出更多努力以解決問題；反之，若其自我效能越低，便會造成面對困難時有更大的壓力，較容易放棄，情緒較低落等。自我效能並能預測學生的學業成就 (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard, 1990; Chemers, Hu, & Gracia, 2001)。

究竟自我效能是否可預測學生的拖延閒混行為？過去的研究則未有一致的結果。Ellis 與 Knaus (1977) 在探討拖延閒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 及 Ware (1992) 發現自我效能能夠負向預測拖延閒混行為。Walters (2003) 發現在控制了學業目標取向 (academic goal orientation) 之後，自我效能仍能負向預測學生的拖延閒混行為。而 Steel (2007) 使用後設分析 (meta-analysis) 亦發現自我效能與拖延閒混行為有中度的負向相關。縱使有許多研究支持自我效

能對於拖延閒混行為有顯著的負面效果，但僅有低度至中度的預測效力(Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008)。同時亦有其他研究未能發現學業效能的預測效果，如 Saddler 與 Buley (1999) 在探討拖延閒混行為的成因時便未能顯示效能感之預測效力。因此，在嘗試檢驗和更深入探究學業效能對拖延閒混的解釋力的同時，似應探討效能感與拖延閒混之間是否有其他調節或混淆因子。此外，Milgram、Marshevsky 及 Sadeh (1995) 的研究，發現學生對能力的信念和拖延閒混行為沒有顯著的相關，但卻發現負面情緒和拖延行為有顯著相關，由此研究的結果看來，或許來自情緒的影響是重要且需要同時被探究的因素之一。

情緒與拖延閒混行為

在情緒與拖延閒混行為的關係之研究中，焦慮和憂鬱兩種負面情緒最常在過去被探討。Solomon 與 Rothblum (1984) 使用自陳式量表測量學生學業拖延閒混的頻率與原因，發現拖延閒混和憂鬱 ($r = .44, p < .0005$) 與焦慮 ($r = .13, p < .05$) 皆有顯著相關。在學生拖延閒混的原因部分，害怕失敗(fear of failure) 與憂鬱 ($r = .41, p < .0005$) 及焦慮 ($r = .30, p < .0005$) 皆有顯著相關，但對作業的厭惡 (task aversiveness) 則僅與憂鬱有顯著相關。Beswick、Rothblum 及 Mann (1988) 同時使用自陳式問卷與行為測量，亦發現兩種測量方式所顯示之拖延閒混程度皆與憂鬱及焦慮情緒有顯著相關。另外，Flett、Blankstein 及 Martin (1995) 亦得到類似的結果，且更進一步發現在控制了焦慮與拖延閒混的相關之後，憂鬱與拖延閒混之淨相關仍達顯著；但反過來控制了憂鬱與拖延閒混的相關之後，焦慮便與拖延閒混無顯著相關存在。

綜上，在負面情緒與拖延閒混的相關研究中，相較於焦慮，憂鬱不僅與拖延閒混有較高的相關，且有更多額外的關係存在。Steel (2007) 的後設分析亦發現，焦慮和拖延閒混僅有偏弱的相關，且強調此弱相關可能來自其他因素的影響，

而非焦慮本身會造成拖延閒混；但憂鬱則和拖延閒混有中度相關，並推測憂鬱不僅只是拖延閒混所造成的後果，亦有可能是造成或加劇拖延閒混的重要原因。此外，情緒對拖延閒混具影響力的論點，也被 Tice、Bratslavsky 及 Baumeister (2001) 的研究結果所支持；此研究操弄與憂鬱情緒相似的悲傷情緒 (sadness)，在實驗情境中讓受試者觀看悲傷的故事後，想像自己是故事主角並寫下其感受，結果發現悲傷情緒會導致受試者在許多後續的實驗情境中，有較多的拖延閒混行為。

然而若欲探討憂鬱情緒對拖延閒混的預測效果時，拖延閒混行為的出現是否為因壓力事件產生之憂鬱情緒所預測，亦即為一般人們面對憂鬱情緒的因應歷程或因應結果；還是拖延的行為其實是憂鬱的症狀表現，根本的原因來自憂鬱背後其他生物、遺傳與環境互動下的心理病理機制所導致伴隨憂鬱情緒所出現的行為症狀，則需要被區分開來探討。此二區分源自於憂鬱症早期研究的兩派學者所提出的不同假設 (Beck, 2009; Paykel, 2008): Kraepelin (1921) 將憂鬱症視為因特定生理或神經的病理機制所引發的疾病，但 Meyer (1922) 則將憂鬱視為個體面對壓力下的生物心理反應，而非一種疾病。縱使目前的研究對於憂鬱症的機制和分類尚無確切的定論，憂鬱症的診斷也採用症狀進行衡鑑，而避免以病因來進行區分 (DSM-5, 2013)，但在探討憂鬱情緒對於行為的預測效力時，仍宜同時檢視及嘗試排除來自憂鬱症病理機制影響的可能性。

因此，在探討負面情緒與拖延閒混的關係時，本研究將以過去研究中普遍被發現與拖延閒混有較高相關、且有部分研究顯示其對拖延閒混有直接影響的憂鬱情緒來作為預測變項。同時，若將學業挑戰當作學生時期最重要的壓力，那麼除了需探討情緒及自我效能如何解釋學生如何面對學業挑戰的個別差異之外，似乎亦應直接考量學生面對學業壓力的不同策略。在壓力領域的研究中，Lazarus 與 Folkman (1984) 指出了因應 (Coping) 的重要性。他們強調，因應有別於個體遇到挫折與挑戰時所直接產生的害怕和恐懼等情緒，而是處理壓力的認知或行為

努力。因應的策略包含多種面向：有些策略是針對遇到的問題，有些策略則聚焦於處理壓力情境所帶來的情緒反應；有效的因應不僅可以改善壓力所帶來的情緒，亦對學業、工作、社交、健康和生活滿意度有所幫助。Struthers、Perry 與 Menec (2000) 針對大學生的研究亦發現因應策略的使用關乎學生的學業表現。

因應策略與影響

面對壓力時，人們會有不同的反應。拖延閒混或負向情緒，皆可說是諸多壓力反應之一。然而面對壓力時不同的因應策略或認知模式，卻可能影響個體有不同之程度之後續適應，甚至可能調節因壓力造成的負向情緒及拖延閒混行為。Folkman 與 Lazarus (1984a；1988a) 回顧過去的研究指出，因應的研究主要來自兩個領域：其中一個來自動物模型的研究，此領域將因應視為一種由情緒引起的行為反應，在面對環境威脅時，焦慮、害怕或憤怒情緒反應有如驅力一般，啟動和激發動物做出適當的反應來面對、攻擊、逃跑或是躲避這些威脅，以增加其生存能力。此部分研究結果啟發了研究者探究人在面對壓力情緒時的因應行為 (Miller, 1975；Ursin, 1980)。

而因應研究的另一領域則是來自精神分析學派的自我心理學研究 (psychoanalytic ego psychology；Folkman & Lazarus, 1984)。相較於動物模型將因應定義為行為反應，自我心理學的研究更著重於認知層面所做出以消除壓力和焦慮的努力，並認為每個個體在因應策略上有其獨特的特質或風格 (Menniger, 1963；Valliant, 1977；Freud, 1937；1992)。

Folkman 與 Lazarus (1984；1988a) 進一步表示，以上兩派的因應研究各有其限制。動物模型的因應研究結果，顯示了情緒對於行為的直接影響效果：環境刺激所引發的情緒生理反應，似乎會直接影響個體面對刺激的行為。但在後續的研究中卻漸漸發現，不同個體不僅對於同樣刺激有不同的情緒生理反應，有些研

究甚至無法支持兩者具有相關性 (Ursin, 1980)。此外，因應不僅只是個體遇到環境刺激並產生情緒後的固定行為反應，而有其變異性存在，且此變異性（不同因應策略的使用）才是預測長期適應的關鍵因素之一；亦即不同的個體所使用的不同因應行為，才是影響個體長期適應性、健康及生活滿意度的關鍵 (Folkman & Lazarus, 1988a; 1988b)。

自我心理學派雖將因應視為跨情境穩定的特質或風格，後續研究卻發現個體的因應行為會隨著處理壓力和情緒的歷程而時時刻刻調整改變，並非持續使用穩定且單一的因應策略 (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus & Folkman, 1984)。不過，個體所使用的因應策略雖被發現會與當下所面對的情境、壓力評估種類及情緒有關，但仍有極大的個別差異存在 (Folkman & Lazarus, 1985)。陸續的研究發現：因應策略的使用會受個人信念及特質、家庭環境、資源多寡等眾多因素所影響 (Holahan & Moos, 1987)。亦即，目前的研究一方面雖認可因應策略具有穩定的個別差異，但另一方面則認為因應策略也會受到各種情境因素的影響。綜合以上兩派的因應研究來看，動物模型的研究主張情緒對於行為有決定性的影響，自我心理學的研究也強調不論是因應的行為或是認知歷程，皆是出於對於情緒的反應和處理，後續研究卻僅部分支持情緒的影響力，認為情緒之於行為並無絕對的支配性 (Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhang, 2007; Folkman & Lazarus, 1988; Murphy, 1974)；面對壓力所造成的情緒時，因應的策略不僅會不斷的變動，且這些多樣的因應歷程才是影響後續情緒及適應的重要因素 (Cheng, Lau & Chan, 2014; Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus & Folkman, 1984; Riolli & Savicki, 2010)。換言之，因應策略非但不是情緒造成的行為結果，反而是影響後續適應的重要歷程之一。

將上述兩派因應研究對於情緒啟動的觀點加以修改及擴充，Lazarus 與 Folkman (1984) 將因應定義為「個體欲控制其評估為超過其自身資源能應付、或是對自身資源負擔極大的特定的內在或外在要求，所做出的各種不斷變化的認

知和行為努力」。此處對因應的定義雖著重於控制壓力的努力而非情緒，但其理論強調情緒皆因壓力的認知評估而產生，情緒與壓力評估有著密不可分的關係。Lazarus 與 Folkman 的研究結果亦未反駁動物模型及自我心理學皆強調壓力下的行為或認知皆出自情緒的論點，但強調情緒為認知評估的結果，認知評估與負面情緒有複雜且不可分割的關係 (Lazarus, 1991; 2006)。而 Folkman 在後續研究中除了重申因應策略是在強烈的負面情緒下所啟動外，更指出在這些狀況下，個體使用的因應策略通常會優先處理自己的負面情緒，而非處理遇到的問題 (Folkman & Moskowitz, 2004)。

人們究竟在面對情緒與壓力時會使用哪些種類的因應策略？Lazarus 與 Folkman (1984) 提出了兩大類因應策略，一種為聚焦於處理壓力事件本身的「問題焦點因應」(problem-focused coping)，而另一種則是針對處理壓力事件產生的情緒之「情緒焦點因應」(emotion-focused coping)。而其他學者也提出趨近／逃離 (approach/avoidance) 的分類方式以歸類不同的因應策略 (Endler & Parker, 1990; Freud, 1957; Holahan, Moos, & Schaefer, 1996; Roth & Cohen, 1986)。亦有學者整合此二種分類方式，指出眾多的因應行為可以被歸納為最下層的個別因應策略、中層的情緒及問題焦點的投入與逃避、以及最上層的投入與逃避共三個階層的關係 (Tobin, Holroyd, Reynolds 及 Joan, 1989)。但後續的研究發現，不論是何種分類方式，因應的階層和分類不僅會隨著樣本與情境的不同而有所改變，研究者使用邏輯分析歸類法 (rational sorting; Koole, 2009) 或數據導向的探索性因素分析的結果也會顯示不一致的因應策略分類 (Amirkhan, 1990; Schwarzer & Schwarzer, 1996; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003)。但亦有學者認為，使用因素分析將因應分類時其因素結構的不穩定性是測量因應策略必然的結果，而非量表本身的缺陷所致，因為因應策略測量的是不同情境下的實際努力，而非測量跨情境穩定的人格特質，因此隨著壓力情境、因應歷程的變化，能夠使用以及實際被使用的因應策略必然會有所變異，因此因應

之因素結構的變化反映了壓力源的性質，而非量表的心理計量缺陷，並建議避免使用簡單二元的分類方法（如問題情緒取向、投入與逃避等），應視因應的目標及功能性進一步區分和探究，並嘗試整合邏輯分析歸類法及因素分析的分類結果（Kooie, 2009；Skinner et al., 2003）。

縱使對於因應策略的構念之分類仍未有定論，仍有八種在實徵研究中所發現的特定因應策略，廣泛在不同的因應問卷中被提出並持續被探討，分別是：問題解決、認知調整、情緒表達、社會支持、問題逃避、願望式想法、自我責備、以及社交退縮（Austenfeld & Stanton, 2004；Billings & Moos, 1981；Carver, Scheier, & Weintraub, 1989；Folkman & Lazarus, 1980；1988a；Loewenstein, 2007；Rimé, 2007；Tobin, Holroyd, & Reynolds, 1984）。

在這八個經常在研究中被提及的因應策略中，是否有哪些因應策略較為有效、或那些因應策略較為無效甚至帶來負面效果？雖然曾有學者嘗試區分不同因應策略的適應性和效用（Carver et al., 1989；Zeitlin, 1980），但除了前述因素結構變異性的問題之外，各種因應策略在不同情境下的效用在過去研究亦無定論（Somerfield & McCrae, 2000）。更有學者強調因應策略本身無好壞之分，端看使用的情境脈絡而定（Lazarus & Folkman, 1984），如果因應的策略和壓力的情境有良好的適配性（goodness-of-fit），才會帶來正面的幫助。例如，問題解決因應雖然在許多場合能夠解決壓力，問題逃避可能多半會讓事情惡化，但在面對無法控制、或是缺乏效能的壓力源時（如癌症、慢性疾病、創傷或親人過世等），不斷使用問題解決反而可能會讓健康和調適狀況惡化，而暫時逃離壓力情境反而對短期或長期情緒調適有所幫助（Folkman & Moskowitz, 2004）。而情緒焦點的因應如情緒宣洩，在部份研究中雖被認為對長期適應性有害（Kohn, 1996；Tice et al., 2001），但在其他研究中亦發現情緒宣洩在配對不同的情境、不同的個人主觀壓力評估、以及不同的個人特質與信念下，會有不同效果。例如，在慢性疾病及癌症病患中，情緒宣洩反而有助於這些病人的調適（Austenfeld &

Stanton, 2004)。

個體身處學習情境時，自然會面對各種作業與評估的壓力。在此情境中，不同因應策略與不適應的行為反應（例如：拖延閒混行為）之間的關係，則是本研究所關心的焦點之一。過去對於拖延閒混與因應的研究多聚焦於兩個層面的探討：首先，有些研究會聚焦於特質的討論，亦即將拖延視為一種特質，且在面對壓力時會以固定的風格因應，研究的目標則多為檢視具拖延特質者的因應風格的成因、或其對生活其他面向的影響（e.g., Flett et al., 1995）。另一層面的研究，是將拖延閒混視為一種逃避反應，而此反應是因個體在對壓力進行認知評估時產生負面情緒，繼之便引發的逃避反應（e.g., Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1997）。不論是前者將因應或拖延閒混視為一種特質或風格，會在眾多不同情境皆呈現類似行為，或是後者將因應及拖延視為若認知評估產生了負向情緒便會繼之而起的行為反應，以前述的因應研究演進來看，其基本假設正如自我心理學及動物模型的研究一般，皆有其限制與問題存在。主要的問題便是忽略了因應策略的多樣性與變異性，以及因應為一種調適歷程，調適的方式若有不同便會引發不同的行為結果：亦即：在不同的情境下，使用不同的因應調適方式，就可能有不同的行為結果。

但在探討因應對拖延閒混行為的預測效果時，究竟拖延閒混行為本身是否為一種因應方式？在拖延閒混的研究當中，雖有學者將拖延閒混視為一種不適應的因應策略（Flett et al., 1995），且與逃避因應有顯著的正相關存在。但因應策略的定義更包含了除了行為之外的各種認知歷程及努力（Lazarus & Folkman, 1984），因此逃避因應除了離開壓力源的具體行為之外，更包含了認知上的歸因、不去思考、嘗試遺忘，甚至是「事情可以自動解決」等願望式的想法，與拖延閒混僅著重使該達成作業的準備行為之延宕有所區別。因此在其他的研究中亦可發現，「拖延閒混為一種不適應的因應策略」的看法並非被所有研究所支持（Burns, Dittmann, Nguyen, & Mitchelson, 2000；Chun Chu 與 Choi, 2005），拖延閒混

的行為更能被其他種類的因應方式所預測 (Alexander 與 Onwuegbuzie, 2007)。綜合以上研究結果，本研究將拖延閒混行為定義為面對學業壓力下、可具體被觀察的調適結果，而非面對環境要求下調適歷程的因應策略之一。因此本研究將以拖延閒混行為為指標，探討情緒、自我效能及因應策略對拖延閒混行為的解釋力。

研究假設

本研究的主要研究目的有二，一為探討「憂鬱情緒」與「學業自我效能」對學生的「拖延閒混」行為的預測效力。二為探討不同的「因應策略」對於「拖延閒混」行為的預測效果，包含「因應策略」對預測「拖延閒混」行為的主要效果，以及「因應策略」是否能調節「憂鬱情緒」及「學業自我效能」對於「拖延閒混」行為的預測力。由於拖延似乎是大學生學業受挫，甚至被迫退學、重考的重要原因，本研究將以似乎有較高拖延閒混行為的「具有升大學重考經驗的大學在學學生」為研究對象，以重考生相較於學習背景相近的對照組學生，探討憂鬱情緒、學業自我效能及因應策略對於拖延閒混行為的預測機制，是否可以解釋重考生較高的拖延閒混行為，以及兩重考組與對照組的拖延是否有不一樣的預測機制存在。以下將逐一介紹探討本研究的假設。

本研究第一部分的分析，將檢驗「性別」、「憂鬱情緒」及「學業自我效能」對拖延閒混的預測效力，在部分研究中，發現拖延閒混行為的頻率、原因與預測機制在不同性別中有所差異 (Owens & Newbegin, 2000; Özer, Demir, & Ferrari, 2009)，但多數研究中情緒對拖延閒混行為有顯著的相關存在，然而學業自我效能的預測效力並沒有在所有研究中被支持 (Klessen et al., 2008; Steel, 2007)。在排除憂鬱情緒與自我效能對拖延閒混行為的預測效力之後，本研究將放入具重考經驗與否的類別變項，以檢視重考者相對於對照組在拖延閒混行為上的差異是否在控制了憂鬱情緒與學業自我效能的解釋力後仍顯著存在。接著，本

研究將進一步檢視經歷重考是否會加重或減輕憂鬱或學業效能感對於拖延閒混的預測效力，亦即探討重考經驗的調節效果。

第二部分的分析，將探討不同因應策略，在控制了上述第一部份之預測變項的變異量之後，是否仍可有效預測拖延閒混行為，並將檢驗因應在預測拖延閒混的機制中的直接效果以及調節效果。在直接預測效果的部份，雖然過去未有研究檢驗不同的因應策略對於拖延閒混行為之預測力，但在過去研究中發現拖延閒混行為較常發生在面對不喜歡的作業、覺得自己無法應付或難以勝任的情境中（Milgram et al., 1988；Solomon & Rothblum, 1984），而在因應的研究中亦發現，個體在面對控制感較低的壓力情境時，較容易使用遠離或逃避的因應方式（Folkman & Lazarus, 1985）。因此本研究欲檢驗較屬逃離類型的因應策略（不論是逃離問題或情緒上的逃離）是否會凌駕於憂鬱、學業效能、甚至重考之上，而預測拖延閒混傾向。本研究預定在迴歸式中在憂鬱、學業效能及重考之後才思考因應對於拖延閒混的效果，主因在於，相較於個體固有的情緒、學業效能、與重考經驗，改善因應策略可能是在輔導有學習問題的青少年與大學生時，可直接切入的手段。因此本研究將檢視在排除上述三個個體固有的預測變項後，因應是否仍對拖延具獨立預測效果。

另外，為了確認因應策略不會僅是憂鬱或學業效能引發的副產品，並進而預測拖延閒混，因此，本研究也會檢驗因應策略是否僅為憂鬱或學業效能預測拖延閒混的中介變項。亦即檢驗因應策略對拖延的預測力是否獨立於情緒或效能感與拖延閒混的關係。

既然憂鬱與學業效能都可能預測拖延閒混，則本研究另一個關心焦點，便是瞭解若能帶入健康的因應策略，是否便可緩解個體因憂鬱或低學業效能所造成的拖延問題；相反的，本研究同時也檢驗特定的因應策略（例如：逃離型的策略）是否會加重憂鬱、效能感不足帶來的拖延問題。在本研究所施測的某知名國立大學的校園環境中，雖然一般來說課業壓力頗為繁重，但不論在課堂內的課程助教，

或是學校設立的課堂外之課業諮詢管道皆屬充足，亦即若學生願意使用問題解決類型的因應，在其環境中確實具有實質的課業支持體系，可調整其學業效能不足的問題，幫助其面對學業壓力進而減少拖延閒混。因此本研究預測，能面對問題而改善壓力的各種因應策略應有助於緩衝低學業效能所帶來的衝擊。亦即，使用問題解決因應能緩衝學業效能對拖延閒混的負向預測力，而逃避問題的因應策略則有相反的效果。

在因應策略對於憂鬱情緒預測拖延閒混行為的調節效果部份，過去研究發現積極處理和表達自己的情緒有助於長期的適應性 (Austenfeld & Stanton; 2004)，本研究因而預測情緒表達、社會支持及認知調整等能直接或間接改善壓力所造成的情緒困擾的策略，應有助於緩衝憂鬱情緒所帶來的拖延效果。亦即，高憂鬱者若使用這些情緒積極的因應方式，能降低其拖延閒混行為，反之，自我批評、社會退縮及願望式想法等消極的因應方式則會加重憂鬱與拖延的正向關聯性。

在第二部份對因應策略的分析中，亦將檢視在放入上述因應的主要效果與調節效果後，重考經驗是否對「因應策略調節憂鬱或學業效能感對拖延閒混行為的預測力」之機制仍有調節功能。檢驗如此高階之交互作用效果的目的，是考量在以因應的角度切入作為輔導策略實際協助具學習問題的大學生時，除了需瞭解其固有的憂鬱、學習效能感等個人特性外，是否也應考量重考經驗本身對其造成的影響，以及這些經驗如何與因應方式與其個人固有特性產生交互作用。



第二章 研究方法



受試者

本研究已通過台大心理系倫理委員會之審核後始進行所有施測。本研究之初始樣本共包括 229 名 101 到 103 學年度間台灣大學修習普通心理學課程的學生的資料。他們都是在學期初參與大樣本篩選，並提供其系級、高中畢業學校、是否曾重考大學等資料後，再由研究者先篩選背景資料後一一邀請參與填寫問卷，並從中獲得學期成績加分的待遇。其中共有重考生 89 人，非重考生 140 人。爲了避免參與者並不想回顧自己的過往記錄，因此本研究並未設計任何題目詢問參與者若有重考經驗其原因爲何或是否曾被其他大學退學過。不過，爲了盡量排除是因爲特定生涯目標（如：當醫生、當牙醫）才重考的學生，本研究將所有醫學系與牙醫系的學生從樣本中排除。因此，納入分析的參與者爲重考生 60 人，非重考生 116 人，包括男性 62 人，女性 114 人，各組人數參見表 二-1。

表 二-1 各組人數分配

組別	生理女性	生理男性	總數
重考生	40	20	60
非重考生	74	42	116
總數	114	62	176

實驗程序

本研究分成篩選以及正式施測兩部分。初步篩選以當學期修習普通心理學的同學在學期初參與大樣本團體施測的時機，請受試者填寫學習經歷及基本資料，篩選出有重考大學經歷的學生及對照組，。接著以電子郵件一一邀請這些學生前

來參與正式施測。正式研究中請參與者填寫的問卷共有十五份，其中與本研究有關的問卷包含測量學業效能、憂鬱情緒、拖延閒混行為及因應策略變項之共四份問卷。參與者填寫一整份紙本問卷所需時間約在半個鐘頭到一小時之間。問卷的施測形式在 101 到 103 學年上學期是以紙本問卷填答，103 學年下學期則改以網路填答。各問卷之題目內容請參見附錄一。

測量工具

學業自我效能 (academic self-efficacy)。Pajares (1996) 指出個體自我效能的高低會依其所面對的作業和領域而有所不同，故測量時應選擇與研究內容相符的領域來施測，選擇過於廣泛或是狹窄的領域皆可能失去預測的效力。因本研究探討為學生的學習行為之拖延閒混，故使用學業自我效能為變項，採用密西根大學教育學院於 2000 年所發展的「適性學習模式量表：學業自我效能子量表 (Pattern of Adaptive Learning Scale [PALS])」(Midgley et al., 2000)。本量表中文版由 Lay 與 Tsai (2005) 徵得原作者同意後翻譯。測量為七點量尺，題目共有五題，如：「我有把握我能想出如何完成學校最難的功課。」及「我有把握我可以精通這學年課堂上教的内容」。本測驗擁有良好的信度，在美國樣本中內部一致性信度 Cronbach's $\alpha = .78$ (Midgley et al., 2000)，以本研究的受試者反應所計算之內部一致性信度係數為 .84，在可接受的範圍內。

拖延閒混行為 (pre-examination idling)。拖延閒混行為是指學生在準備作業、考試之前，花時間在和學業準備無關的活動上，如翻冰箱、玩線上遊戲、睡覺等。本測量的題目聚焦於明確可觀察的行為，並未包含從事行為的「動機」及「目標」等層面，而題目的情境皆聚焦於進行與學業有關的活動，也有別於「拖延特質」(trait procrastination; Lay, 1986) 中強調跨情境皆會出現的性格傾向的概念。本量表由 Tsai 與 Lay (2005) 所編製，以七點量尺測量，共有九

題。在過去研究中發現有良好的內部一致性信度 Cronbach' s α 介於 .76 至 .80 之間 (Tsai & Lay, 2005; Lay, Wu, Tsai, & Chen, 2009)。而由本研究之受試者的反應所計算的內部一致性信度 Cronbach' s α = .81, 亦在可接受之範圍內。

憂鬱 (depression)。憂鬱情緒的測量採用 Radloff (1977) 在美國國家心理健康研究院 (National Institute of Mental Health) 之流行病學研究中心所發展之「流行病學研究中心—憂鬱量表 (Center of Epidemiological Studies – Depression Scale, 簡稱 CES-D)」, 中文版由 Chien 與 Cheng (1985) 翻譯。CES-D 量表是針對社區一般大眾所設計, 測量憂鬱情緒及其所伴隨的各種症狀的自陳式量表, 共 20 題。量表題目所描述的憂鬱症狀, 雖然有些是憂鬱症的核心症狀, 但許多描述亦會出現在非心理疾患患者的日常生活中, 因此本量表適用於各種廣泛的族群 (Radloff, 1997), 在不同年齡層、性別及種族皆有良好的信、效度 (Lewinsohn, Seeley, Roberts, & Allen, 1997; Garrison, Addy, Jackson, McKeown, & Waller, 1991)。CES-D 在臺灣青少年樣本中也有可接受的信、效度 (邱一峰, 1996; Lay et. al., 2009); 而以本研究之受試者反應所計算的內部一致性信度 Cronbach's α = .93, 亦在可接受之範圍內。CES-D 原始設計架構共分成四個部分: 負向情感 (五題)、正向情感 (四題)、身體症狀 (九題)、以及人際關係 (二題), 但後續研究發現在不同國家及族群之樣本中有不同的因素結構 (Perreira, Deeb-Sossa, Harris 及 Bollen, 2005; 李庚霖, 區雅倫, 陳淑惠, 翁儷禎, 2009), 因此本研究採用 Radloff (1977) 的建議, 以量表總分進行後續分析。本量表為請受測者勾選在過去一週內, 每項描述出現的頻率, 採四點量尺計分, 零代表沒有或極少 (一天以下), 一代表有時 (一到二天), 二代表時常 (三到四天), 三代表經常 (五天以上), 總分為零到六十分, 總分越高表示憂鬱傾向越高。若以本量表作為憂鬱症診斷的初步篩選工具來看, Yang、Soong、Kuo、Chang 及 Chen (2004) 針對台北地區青少年樣本的研究建議以 28 分為切分

點。他們發現，分數在 28 分以下僅有 1.23% 符合憂鬱症診斷的可能性，分數高於 28 分（不包含 28 分）則有較高符合憂鬱症診斷的可能性，而分數高於 49 分符合憂鬱診斷的可能性則接近 20%。本研究的 CES-D 分數分布參見表 二-2。

表 二-2 本研究樣本 CES-D 分數分布

分數	全部樣本		重考生		對照組	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
0-28	145	82.39%	48	80.00%	97	83.62%
29-48	28	15.91%	12	20.00%	16	13.79%
49-60	3	1.70%	0	0.00%	3	2.59%

因應策略 (coping strategies)。因應策略的測量使用 Tobin、Holroyd 及 Reynolds (1984) 所編製的「因應策略量表」(Coping Strategies Inventory)，中文版由陳珮琪與陳秀蓉 (2005) 翻譯。本量表係參考 Lazarus 的「因應方式問卷 (The Ways of Coping Questionnaire)」編製而成，共有 74 題的自陳式量表，詢問受測者在面對某個特定壓力源時的因應行為及想法。本研究施測時請受試者針對在處理「學業壓力」時，在五點量尺上回答使用各種因應方式的程度：零分代表「從不」用這個方法來處理學業壓力，一分表示「偶爾」，二分表示「有時」，三分表示「經常」，四分表示「總是」。因應策略量表的架構分成三個階層、各階層合計共 14 個不同層次的分量表（參見表 二-3），各層子量表說明如下：

第一層共有八個子量表，在測量面對壓力事件時的特定因應行為，包含：

(1) 問題解決 (problem solving)：對壓力的情境做出改變，以消除壓力的認知及行為策略，題目如「我會專注於我接下來必須做什麼，下一步我要做什麼。」以及「我做了某些改變，以致於事情可以轉向好的一面。」等。

(2) 認知調整 (cognitive restructuring)：重新詮釋壓力的意義，讓其對壓

力評估的威脅感降低，題目如「我會試著用新的角度去看事情。」、以及「我會尋找一線曙光，也就是說我會試著尋找事情的光明面。」等。

(3) 情緒表達 (express emotions): 將自己的情緒表達釋放出來，題目如「我會讓我的情緒表現出來。」，以及「我會願意深觸自己的感受，並讓它們表現出來。」等。

(4) 社會支持 (social support): 向家人或朋友尋求情感上的支持，題目如「我會去找一位好的傾聽者。」，以及「我會告訴某人我的感受如何。」等。

(5) 問題逃避 (problem avoidance): 否認壓力存在，或是逃避任何與壓力事件有關的思考和行動，題目如「我試著去忘記所有的事情。」，以及「我不想讓事情影響到我，我拒絕思考太多。」等。

(6) 願望式思考 (wishful thinking): 希望或是祈求事情能自行好轉，此種認知策略反映了缺乏能力或意願對壓力事件做出改變，題目如「我希望奇蹟可以發生。」，以及「我希望我從來都沒有涉入過這個情境。」等。

(7) 自我責備 (self-criticism): 對於陷入壓力的情境責怪自己或是批評自己，題目如「我告訴我自己如果我沒有那麼粗心，這種事情就不會發生。」，以及「我會責備自己。」等。

(8) 社會退縮 (social withdrawal): 避免與家人、朋友接觸，以及花時間獨處，題目如「我逃避與他人相處。」，以及「我不會跟別人談這些問題。」等。

Tobin、Holroyd、Reynolds 及 Wiga1 (1989) 使用階層因素分析，發現上述八個因素 (分量表) 間的共同變異量，可以被更高階層、概念更廣的因素所解釋，並可以分別被第二階層四個因素、以及第三階層的兩個因素所解釋。第二階層的四個分量表的意義如下：

(1) 問題焦點的投入 (problem focused engagement): 直接處理壓力事件情境的認知和行為策略，包含直接改變壓力情境或是改變對壓力事件的詮釋。(上述八個子量表之(1)、(2))

(2) 情緒焦點的投入 (emotion focused engagement)：處理因壓力事件產生之情緒反應的策略，包含公開表達和溝通自己的情緒，以及增加與家人和朋友的情感互動。(上述八個子量表之(3)、(4))

(3) 問題焦點的逃離 (problem focused disengagement)：逃離壓力事件本身的認知和行為策略，包含否認、躲避以及無法或不願以不同角度來看待壓力事件。(上述八個子量表之(5)、(6))

(4) 情緒焦點的逃離 (emotion focused disengagement)：包含把自己和自己的情緒對他人封閉起來，及將壓力事件歸咎為自己的錯和批判自己。(上述八個子量表之(7)、(8))

第三階層的兩個分量表的意義如下：

(1) 投入 (engagement)：包含所有為了控制壓力事件所做的努力，例如讓自己主動和持續地投身於處理壓力情境。(上述八個子量表之(1)、(2)、(3)、(4))

(2) 逃離 (disengagement)：包含所有為了逃離壓力事件所產生的行為和認知策略，例如讓自己免於去思考、處理壓力事件，避免自己待在壓力情境中，也不表達、發洩、或是跟他人分享自己因壓力產生的情緒。(上述八個子量表之(5)、(6)、(7)、(8))

本問卷除了上述階層的題項之外，亦包含兩題因應策略使用效果的題目，分別詢問使用本量表所提到之因應策略後，對於解除壓力的效果之程度，以及因應之後的整體生活滿意度。但由這些題目與研究目的無直接關聯，因此並未納入分析中，僅將此二題項與其他研究變項的相關報告於附錄三中。

表 二-3 因應策略量表三階層與分量表的關係



第三階層	第二階層	第一階層
投入	問題焦點的投入	問題解決
		認知調整
	情緒焦點的投入	情緒表達
		社會支持
逃離	問題焦點的逃離	問題逃避
		願望式思考
	情緒焦點的逃離	自我責備
		社會退縮

因應策略量表在過去的研究當中顯示良好的信、效度。在美國的研究中，所有分量表的內部一致性信度係數 Cronbach's α 介於 .71 到 .94 之間 (Tobin et al., 1984)。在國內的研究當中，全量表的內部一致性信度係數為 Cronbach's $\alpha = .75$ (陳珮琪與陳秀蓉，2005)，亦在可接受的範圍內。然而近年研究中發現因應策略的分類在不同樣本、不同情境及不同領域的研究中有極大的變異，對於高層次的因應分類也缺乏共識 (Koolle, 2009; Skinner et al., 2003)。以本研究受試者為樣本所進行的因素分析結果亦呈現類似結果，許多低階層的題項未落在高階層的分類中，亦無法發現與原始問卷架構相同的高階層分類架構。因此，本研究選用第一階層的八個因應策略進行後續分析，並以項目分析、驗證性因素分析，刪除因素負荷量不顯著以及小於 .3 的題目、明顯不適用於學習情境的題項，與在 Austenfeld 與 Stanton (2004) 的建議中與情緒共變高的情緒表達之題項。本研究之項目分析與驗證性因素分析的結果請參閱附錄二。刪題後的分量表內部一致性信度係數 Cronbach's α 介於 .77 到 .91 之間，在可接受的範圍內。

本研究各量表的內部一致性信度、樣本之平均值、標準差、全距及偏態請參

見表 二-4，整體樣本全部變項之相關矩陣參見附錄三，重考生與對照組之相關矩陣參見附錄四。



表 二-4 全部測量變項之描述統計

量表 (量尺)	題數	內部一致性	平均	標準差	全距	偏態	峰度
學業效能 (七點)	5	.84	4.55	1.05	1.40-6.80	-.26	.09
拖延閒混 (七點)	9	.81	3.66	1.08	1.00-6.89	.31	.03
憂鬱:CES-D (四點)	20	.93	18.56	11.38	0-55	.75	.15
因應策略 (五點)							
1.問題解決	8	.85	2.66	0.59	1.13-4.00	.12	-.13
2.認知調整	9	.88	2.53	0.67	0.44-4.00	-.38	.53
3.情緒表達	5	.80	2.09	0.76	0.60-4.00	.12	-.74
4.社會支持	9	.90	2.22	0.85	0.22-4.00	-.01	-.52
5.問題逃避	7	.77	1.75	0.69	0.00-4.00	.35	.44
6.願望式思考	9	.84	2.21	0.75	0.44-3.89	-.02	-.45
7.自我責備	9	.91	2.33	0.78	0.33-4.00	.04	-.45
8.社會退縮	9	.89	1.91	0.82	0.11-3.89	.29	-.53

Note. 為顯示憂鬱分數的高低並與過去研究的總分比較，因此 CES-D 所呈現的平均值為全樣本之量表總分平均值，而其他測量之平均值則為全樣本題項分數之平均值。

第三章 結果



分析流程

本研究之分析使用調節式階層多元迴歸分析，共包含兩個部分：(1) 第一部分檢驗重考經驗對學業效能及憂鬱情緒預測學業拖延閒混行為的調節效果：階層迴歸分析第一步驟納入學業效能及憂鬱情緒作為控制變項。第二步驟放入重考變項，檢視重考經驗本身對於學業拖延閒混是否有獨立於憂鬱及學業效能的預測效力。第三步驟納入重考與學業效能、及重考與憂鬱情緒的兩個交互作用項，檢驗重考的調節效果。(2) 第二部份分析則在納入上述第一部份分析的變項後之後，再分別檢驗八種不同的因應策略的效果。以問題解決因應策略為例，先納入此個別因應策略，檢驗其是否有預測拖延閒混的主要效果。再納入此因應策略與學業效能、以及其與憂鬱情緒之兩項交互作用項，以檢驗因應策略對於憂鬱或學業效能預測拖延閒混的調節效果。最後則比較上述因應的調節效果在重考生與對照組的差異，亦即將重考、學業效能與因應策略，以及重考、憂鬱情緒與因應策略兩個三階交互作用項納入迴歸分析的最後一步。所有變項除重考與否為類別變項之外，其餘變項在進行迴歸分析時皆轉換成標準分數，並進行平減處理(centering)，以得到可比較的標準化迴歸係數，並減少交互作用相乘變項與主要效果變項間的共變程度，以增加交互作用分析的統計檢定力。

在事後檢定的部分，將以簡單斜率分析 (simple slope analysis; Aiken, West, & Reno, 1991)、以及調節變項的信賴區間兩種方法 (Bauer, Curran, & Willoughby, 2004) 進行二、三階交互作用的事後檢定。在簡單斜率分析的部分，除了重考生為類別變項，以原始二虛擬變數值 (零及一) 進行分析外，其餘調節變項 (各種因應策略) 的事後檢定會先將其分數減去其平均值進行置中後，再選

擇正、負一個標準差的兩種調節變項值，在高於與低於平均一個標準差的問題解決使用頻率下，檢驗獨變項（憂鬱情緒與學業效能）對於拖延閒混行為的預測效力有何不同。

在調節變項的信賴區間檢定部分，有別於簡單斜率分析方法是僅在所有調節變項的可能性中，選擇正負一個標準差兩個數值為代表，檢驗獨變項對依變項的預測效果差異。但在簡單斜率分析中，此二個調節變項數值一來為人為選擇因而可能無任何代表性，二來僅檢視兩點的預測狀況，也無法顯示該調節變項在所有數值大小下，獨變項對依變項的預測效力差異。因而使用信賴區間的事後檢定方法，可更直接檢驗了在何種調節變項的區間內或區間外，獨變項會有顯著的預測效果存在，可更全盤的了解調節變項的所有大小與獨變項預測效力變化的關係，因此本研究將檢驗調節變項 95%信心水準下的信賴區間。

所有統計分析皆以 R 進行 (version 3.2.3; R Core Team, 2015)，事後檢定使用 Mirisola 與 Seta (version 0.0-5; 2016) 所撰寫的 pequod 套件進行分析。因本研究在 101 到 103 學年度上學期的施測方式是採用紙本問卷填答，但是在 103 學年度下學期改用網路問卷施測；因此以下將先針對所有研究變項進行不同施測方式的差異檢定，再依序呈現兩部分的階層多元迴歸分析結果。

施測方式差異檢定

本研究先針對所有研究變項進行不同施測方式的差異考驗。以同一年度使用不同填答方式的兩群受試者進行分析：包含 103 學年度上學期以紙本方式填答的 19 位受試者（14 位女性，5 位男性），以及 103 學年度下學期以網路問卷填答的 40 位受試者（29 位女性，11 位男性）。分析使用 Bonferroni 多重 t 檢定，發現各變項之填答結果在兩種不同施測方式沒有顯著差異（兩組的平均比較請參閱表 三-1）；因此後續皆為將不同施測方法的樣本合併後進行分析。

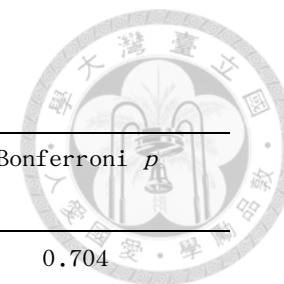


表 三-1 兩種施測方式的平均數比較

量表	103 上		103 下		t-Value	d.f.	p	Bonferroni p
	平均	標準差	平均	標準差				
學業效能	4.03	1.11	4.6	0.93	-1.92	31	.064	0.704
憂鬱情緒	21.26	11.33	20.07	10.48	0.39	33	.702	1.000
拖延閒混	3.71	0.93	4.12	1.09	-1.49	41	.144	1.000
因應策略								
問題解決	2.38	0.41	2.51	0.56	-1.02	47	.311	1.000
認知調整	2.26	0.77	2.40	0.64	-0.67	30	.505	1.000
情緒表達	2.08	0.79	2.23	0.86	-0.67	38	.508	1.000
社會支持	2.06	0.65	2.51	0.83	-2.24	45	.030	0.331
問題逃避	1.85	0.65	1.68	0.58	0.98	32	.335	1.000
願望式想法	2.37	0.66	2.29	0.71	0.39	38	.697	1.000
自我批評	2.29	0.91	2.22	0.72	0.29	29	.771	1.000
社交退縮	1.77	0.89	1.86	0.64	-0.41	27	.688	1.000

Note. 使用 Welch's t-Test

重考生與對照組之差異



本研究的目標之一是探討重考經驗的效果，因此，也呈現重考過與未重考過的大學生在拖延行為、情緒、效能、及因應策略上的組間差異。表 三-2 顯示，重考組與對照組在本研究之所有變項上皆無顯著差異。

表 三-2 重考組與對照組在各變項之平均值及標準差

量表	重考生		對照組		t-Value	d.f.	p
	平均	標準差	平均	標準差			
學業效能	4.72	0.95	4.47	1.09	1.56	135	.121
憂鬱情緒	18.20	10.85	18.74	11.69	-0.31	128	.760
拖延閒混	3.81	1.03	3.59	1.10	1.35	126	.179
因應策略量表							
問題解決	2.68	0.52	2.64	0.62	0.41	139	.685
認知調整	2.60	0.55	2.50	0.73	1.01	152	.313
情緒表達	2.10	0.71	2.08	0.78	0.16	130	.872
社會支持	2.25	0.73	2.21	0.91	0.31	143	.757
問題逃避	1.77	0.72	1.74	0.68	0.27	114	.789
願望式想法	2.26	0.77	2.18	0.75	0.68	117	.499
自我批評	2.24	0.74	2.37	0.79	-1.11	127	.267
社交退縮	1.91	0.82	1.91	0.82	0.01	119	.993

Note. 使用 Welch's t-Test

分析結果（一）：學業效能及憂鬱情緒預測拖延閒混：以重考為調節變項

本研究的目標之一，為探討在排除個體之性別、憂鬱情緒、學業效能等過往已發現與學業拖延閒混有關的變項後，重考經驗是否仍對學業拖延閒混行為有獨特之主要效果或調節效果。由於本研究沒有發現性別預測拖延閒混之主要效果或

其與重考之間的交互作用效果，因此將性別變項從後續之迴歸模式中略去。由於重考經驗一方面其本身便可能直接預測拖延閒混行為，另一方面或以調節因子的角色加重或減輕憂鬱/學業效能對於拖延閒混的預測力，因此，本研究的階層迴歸分析，將逐步檢驗：(1)「學業效能」及「憂鬱情緒」預測「拖延閒混」的主要效果，(2)「重考」對預測「拖延閒混」的主要效果，(3)「重考」對學業效能及憂鬱情緒預測「拖延閒混」的調節效果。迴歸結果參見表 三-3。

步驟一：學業效能及憂鬱情緒預測拖延閒混

「學業效能」對於拖延閒混行為的預測效力在階層迴歸步驟一的分析中達到邊緣顯著 ($\beta = -.14, p = .061$)，「學業效能」較高者有較低的「拖延閒混」行為。「憂鬱情緒」預測拖延閒混則達顯著效果，憂鬱越高則「拖延閒混」的程度顯著越高 ($\beta = .27, p < .001$)。

步驟二：重考預測拖延閒混

在控制了「學業效能」及「憂鬱情緒」的貢獻後，重考經驗預測「拖延閒混」達邊緣顯著 ($\beta = .26, p = .084$)；亦即排除了學業效能及憂鬱情緒的影響後，重考生相較於對照組有較高的拖延閒混行為。

步驟三：重考對學業效能及憂鬱情緒預測拖延閒混的調節效果

「重考」對「憂鬱情緒」預測「拖延閒混」的調節效果未達顯著，顯示憂鬱情緒預測拖延閒混的效力在重考生與對照組樣本間無差異。但「重考」對「學業效能」預測「拖延閒混」的調節效果達到顯著 ($\beta = -.35, p < .05$)。接著使用單斜率分析進行事後檢定，發現在重考生樣本中「學業效能」對「拖延閒混」有負向的預測效力 ($\beta = -.43, p < .01$)，但在對照組樣本中無顯著效果。由

表 三-2 所顯示之步驟三整體迴歸係數來看，步驟三加入兩二階交互作用項後，學業效能對拖延閒混原達邊緣顯著之預測效力消失 ($\beta = -.07$, *ns.*)，亦支持學業效能對拖延閒混之預測力以來自重考生樣本居多。表 三-3 及圖 三-1 顯示，僅有高學業效能的重考生之拖延閒混行為和對照組相當，隨著學業效能降低，重考生相較於對照組有更高的拖延閒混行為。

表 三-3 第一部份分析：預測拖延閒混的之階層迴歸分析結果

預測變項	步驟一	步驟二	步驟三
學業效能	-.14†	-.16*	-.06
憂鬱情緒	.27***	.27***	.22*
重考		.26†	.30*
重考 × 學業效能			-.35*
重考 × 憂鬱情緒			.20
ΔR^2		.02†	.04*
Adjusted R^2	.11***	.12***	.15***
F value	11.82	8.98	7.27
d.f.	2,173	3,172	5,170

Note. 迴歸係數是標準化之迴歸係數

*** $p < .001$. * $p < .05$. † $p < .10$

表 三-4 重考調節學業效能預測拖延閒混的簡單斜率分析

組別	Slope	SE	t-Value	p-value
重考生	-.43**	.14	-3.05	.003
對照組	-.07	.09	-0.70	.482

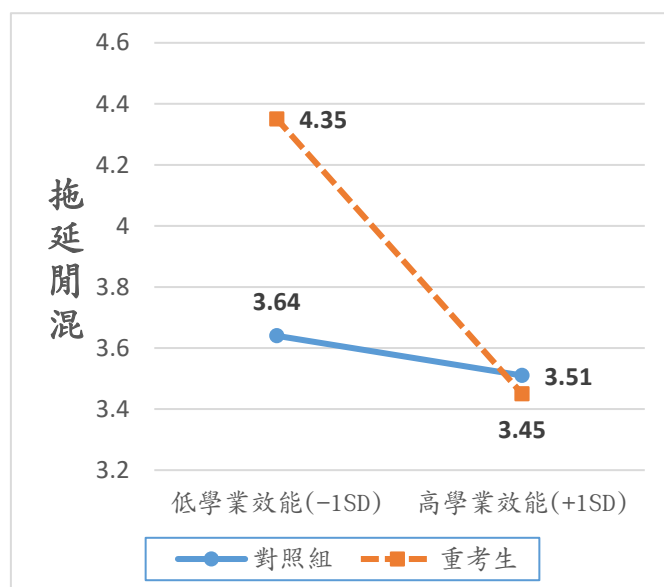
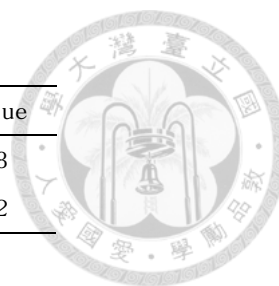


圖 三-1 重考調節學業效能預測拖延閒混事後檢定

分析結果（二）：因應策略預測拖延閒混的主要效果與調節效果：以重考為調節變項

第二部份分析的目標有三，一為探討不同的因應策略在排除了第一部份分析各步驟所納入之預測變項後，是否仍可顯著預測拖延閒混行為。二為探討控制了前述第一部份之預測變項及因應策略的主要效果後，不同的因應策略對於學業效能及憂鬱情緒預測拖延閒混行為是否有調節效果，亦即納入「因應策略」與「學業效能」，以及「因應策略」與「憂鬱情緒」兩個交互作用項預測「拖延閒混」。三為比較重考生與對照組之間，不同因應策略對於學業效能、憂鬱情緒預測拖延閒混的調節效果是否有所差異；因此將納入「重考」、「因應策略」及「學業效能」，

與「重考」、「因應策略」及「憂鬱情緒」兩個三階交互作用項預測「拖延閒混」行為。因為共有八種因應策略，因此將分別進行八次步驟順序相同的階層迴歸分析。接續第一部份迴歸分析的三個步驟，表 三-5 到表 三-8 呈現第二部份分析之步驟四到步驟六的迴歸結果。

表 三-5 因應策略預測拖延閒混－問題解決及認知調整

依變項：	拖延閒混					
因應策略：	問題解決			認知調整		
預測變項	步驟四	步驟五	步驟六	步驟四	步驟五	步驟六
學業效能	-.03	-.01	-.04	-.06	-.06	-.07
憂鬱情緒	.18*	.23*	.21*	.21*	.22*	.22*
重考	.29*	.27†	.22	.30*	.28†	.28†
重考 × 學業效能	-.36*	-.39*	-.41*	-.36*	-.35*	-.33*
重考 × 憂鬱情緒	.21	.14	.12	.20	.18	.17
因應策略	-.11	-.09	-.10	-.01	-.00	.01
因應策略 × 學業效能		-.12†	-.04		-.04	.05
因應策略 × 憂鬱情緒		-.01	.12		-.02	.05
重考×因應策略× 學業效能			-.15			-.40*
重考×因應策略× 憂鬱情緒			-.38*			-.27
ΔR^2	.01	.02	.03†	.00	.00	.03*
Adjusted R^2	.16***	.16***	.18***	.15***	.14***	.16***
F-Value	6.40	5.24	4.88	6.03	4.53	4.43
d.f.	6,169	8,167	10,165	6,169	8,167	10,165

Note. 重考為類別變項未標準化，其餘迴歸係數是標準化之迴歸係數

*** $p < .001$. * $p < .05$. † $p < .10$

表 三-6 因應策略預測拖延閒混－情緒表達及社會支持

依變項：			拖延閒混			
因應策略：			情緒表達		社會支持	
預測變項	步驟四	步驟五	步驟六	步驟四	步驟五	步驟六
學業效能	-.06	-.07	-.06	-.06	-.04	-.05
憂鬱情緒	.22*	.22*	.23*	.25**	.25**	.25**
重考	.29*	.30*	.31*	.29†	.29*	.31*
重考 × 學業效能	-.33*	-.34*	-.39*	-.34*	-.39*	-.41*
重考 × 憂鬱情緒	.19	.19	.19	.16	.17	.16
因應策略	.06	.06	.04	.16*	.17*	.16*
因應策略 × 學業效能		.01	.02		.05	.01
因應策略 × 憂鬱情緒		-.01	.08		.01	-.02
重考×因應策略× 學業效能			-.05			.15
重考×因應策略× 憂鬱情緒			-.36*			.09
ΔR^2	.00	.00	.02†	.03*	.00	.00
Adjusted R^2	.15***	.14***	.16***	.17***	.17***	.16***
F-Value	6.15	4.57	4.23	7.11	5.33	4.31
d.f.	6,169	8,167	10,165	6,169	8,167	10,165

Note. 重考為類別變項未標準化，其餘迴歸係數是標準化之迴歸係數

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$

表 三-7 因應策略預測拖延閒混 — 問題逃避及願望式想法

依變項：		拖延閒混					
因應策略：		問題逃避			願望式想法		
預測變項	步驟四	步驟五	步驟六	步驟四	步驟五	步驟六	
學業效能	-.02	-.02	.00	-.01	-.01	-.00	
憂鬱情緒	.17†	.16†	.20*	.15†	.17†	.21*	
重考	.28†	.26†	.13	.26†	.23	.10	
重考 × 學業效能	-.40*	-.45**	-.48**	-.40*	-.46**	-.45**	
重考 × 憂鬱情緒	.12	.10	.01	.14	.10	.03	
因應策略	.23**	.23**	.25***	.24**	.23**	.24**	
因應策略 × 學業效能		.15*	.09		.18*	.17†	
因應策略 × 憂鬱情緒		.00	-.14		.02	-.07	
重考×因應策略× 學業效能			.03			-.06	
重考×因應策略× 憂鬱情緒			.33*			.26	
ΔR^2	.04**	.03*	.03†	.05**	.03*	.02	
Adjusted R^2	.19***	.21***	.23***	.20***	.22***	.23***	
F-Value	7.89	6.86	6.22	8.09	7.11	6.13	
d.f.	6,169	8,167	10,165	6,169	8,167	10,165	

Note. 重考為類別變項未標準化，其餘迴歸係數是標準化之迴歸係數

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$

表 三-8 因應策略預測拖延閒混 — 自我責備及社會退縮

依變項：		拖延閒混					
因應策略：		自我責備			社會退縮		
預測變項		步驟四	步驟五	步驟六	步驟四	步驟五	步驟六
學業效能		-.05	-.08	-.07	-.06	-.08	-.07
憂鬱情緒		.19*	.20*	.24*	.20*	.20†	.22*
重考		.31	.27†	.18	.30*	.27†	.18
重考 × 學業效能		-.37*	-.29†	-.25	-.36*	-.31†	-.34*
重考 × 憂鬱情緒		.21	.21	.16	.20	.19	.15
因應策略		.08	.07	.09	.03	.02	.05
因應策略 × 學業效能			.15*	.13		.13	.12
因應策略 × 憂鬱情緒			.04	-.06		.03	-.02
重考×因應策略× 學業效能				.07			-.06
重考×因應策略× 憂鬱情緒				.32*			.19
ΔR^2		.00	.02†	.02	.00	.01	.01
Adjusted R^2		.15***	.17***	.18***	.15***	.15***	.15***
F-Value		6.22	5.34	4.78	6.06	4.93	4.15
d.f.		6,169	8,167	10,165	6,169	8,167	10,165

Note. 重考為類別變項未標準化，其餘迴歸係數是標準化之迴歸係數

*** $p < .001$. * $p < .05$. † $p < .10$

步驟一、二、三：控制變項的預測效果

步驟一、二、三為延續第一部份的分析，結果可見表 三-3。



步驟四：因應策略預測拖延閒混行為的主要效果

在控制了第一部份分析當中的「重考」、「學業效能」、「憂鬱情緒」，以及「重考」與「學業效能」及「重考」與「憂鬱情緒」兩個交互作用項之後，八種不同因應策略中，共有五種因應策略對於預測「拖延閒混」行為無顯著主要效果：包含「問題解決」、「認知調整」、「情緒表達」、「自我責備」以及「社會退縮」。而有三種因應策略對於預測「拖延閒混」的主效果達顯著：包含「社會支持」($\beta = .16$, $p < .05$)、「問題逃避」($\beta = .23$, $p < .01$)，以及「願望式想法」($\beta = .24$, $p < .01$)；使用社會支持、問題逃避以及願望式想法三種因應策略的頻率越高，會有越高的拖延閒混行為。

步驟五：因應的調節效果

所有的因應策略與「憂鬱情緒」之交互作用項都無法預測「拖延閒混」。而有四種因應策略與「學業效能」之交互作用在預測「拖延閒混」時，可達到顯著或邊緣顯著水準，分別是「問題解決」、「問題逃避」、「願望式思考」以及「自我責備」，詳細結果及事後檢定分析說明如下：

「問題解決」調節「學業效能」預測「拖延閒混」行為的效果達到邊緣顯著 ($\beta = -.12$, $p = .087$)。單斜率分析事後檢定雖未發現特定效果（見表 三-9），但圖 三-2 顯示，常使用與不常使用問題解決因應策略的大學生（問題解決分數分別為 3.25 與 2.07，量表總分 4，全距 1.33—4.00），其學業效能對拖延閒混的預測方向相反。亦即常使用因應策略的大學生，其學業效能越高則拖延傾向越低；但不常使用問題解決因應者，學業效能越高則反而更容易拖延閒混。

表 三-9 問題解決因應調節學業效能預測拖延閒混

組別	Slope	SE	t-Value	p-Value
低問題解決(-1SD, 2.07)	.12	.13	0.92	.350
高問題解決(+1SD, 3.25)	-.14	.11	-1.21	.230
調節變項信賴區間		無實數信賴區間解		

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

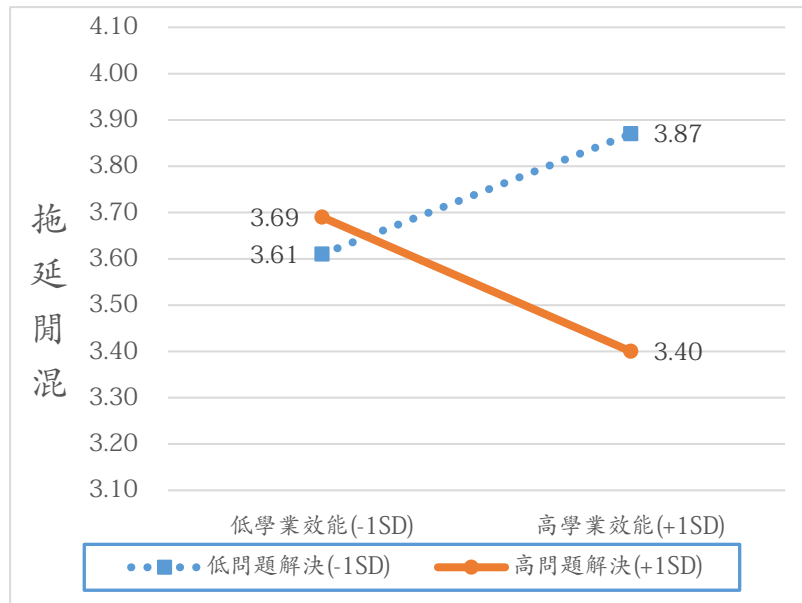


圖 三-2 問題解決因應調節學業效能預測拖延閒混

Note. 圖中學業效能低與高之原始分數分別為 3.50 與 5.60，總分 7 分，全距 1.40—6.80

「問題逃避」調節「學業效能」預測「拖延閒混」行為的效果達顯著($\beta = .15$, $p < .05$)。以簡單斜率分析進行事後檢定雖未發現特定效果(見表 三-10)，但圖 三-3 顯示，常使用與不常使用問題逃避因應策略的大學生(問題逃避分數分別為 2.44 與 1.06，量表總分 4，全距 0.00—4.00)，其學業效能對拖延閒混的預測方向相反。佐以調節的信賴區間分析結果顯示，亦即不常使用問題逃避因應策略的大學生(問題逃避分數小於 0.61)，其學業效能越高越不容易拖延；但常使用問題逃避因應策略者(問題逃避分數大於 3.36)，其學業效能越高越容易拖延閒混。

表 三-10 問題逃避調節學業效能預測拖延閒混

組別	Slope	SE	t-Value	p-Value
低問題逃避(-1SD, 1.06)	-.18	.11	-1.58	.120
高問題逃避(+1SD, 2.44)	.14	.11	1.24	.220
調節變項信賴區間		[0.61, 3.36]，區間外斜率顯著		

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

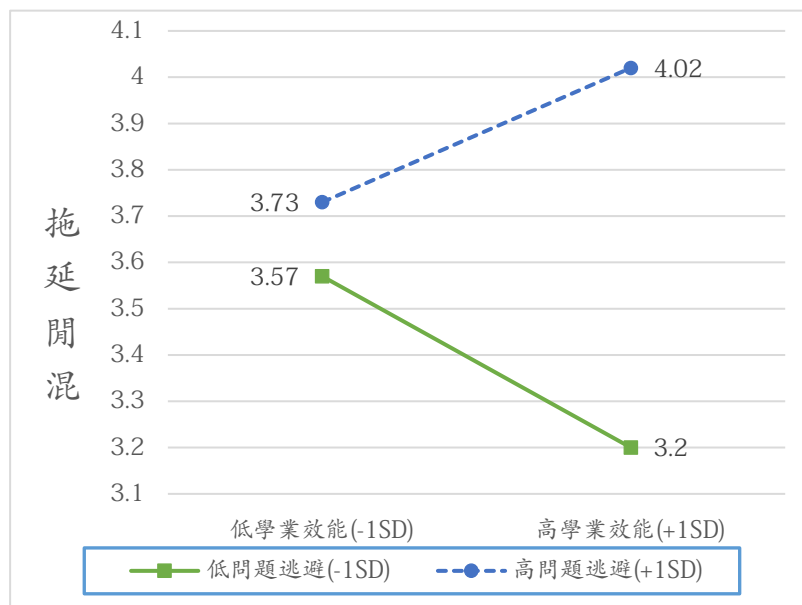


圖 三-3 問題逃避調節學業效能預測拖延閒混

Note. 圖中學業效能低與高之原始分數分別為 3.50 與 5.60，總分 7 分，全距 1.40—6.80

「願望式思考」調節「學業效能」預測「拖延閒混」行為的效果達顯著 ($\beta = .18, p < .01$)。簡單斜率分析事後檢定的結果顯示 (見表 三-11)，常使用與不常使用願望式思考因應策略的大學生 (願望式思考分數分別為 2.96 與 1.46，量表總分 4，全距 0.44—3.89)，其學業效能對拖延閒混的預測方向相反 (見圖 三-4)。同時考量調節變項的信賴區間分析結果顯示，不常使用願望式思考因應策略的大學生 (願望式思考分數小於 1.15)，其學業效能越高越不容易拖延；但常使用願望式思考因應策略者 (願望式思考分數大於 3.42)，其學業效能越高更容易拖延閒混。

表 三-11 願望式思考調節學業效能預測拖延閒混

組別	Slope	SE	t-Value	p-Value
低願望式思考(-1SD, 1.46)	-.20†	.12	-1.67	.096
高願望式思考(+1SD, 2.96)	.17	.11	1.53	.129
調節變項信賴區間		[1.15, 3.42]，區間外斜率顯著		

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

† $p < .10$

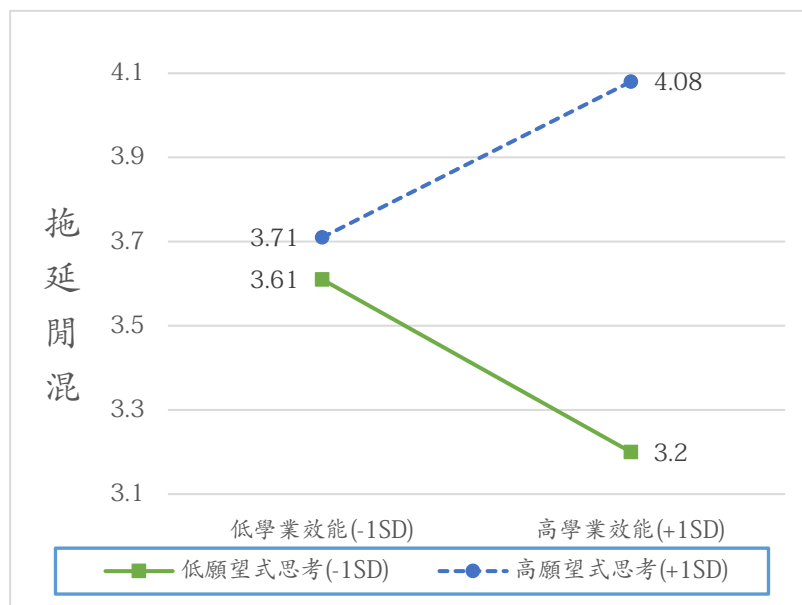


圖 三-4 願望式思考調節學業效能預測拖延閒混

Note. 圖中學業效能低與高之原始分數分別為 3.50 與 5.60，總分 7 分，全距 1.40—6.80

「自我責備」調節「學業效能」預測「拖延閒混」行為的效果達顯著 ($\beta = .15$, $p < .05$)。簡單斜率分析事後檢定的結果顯示 (見表 三-12)，常使用與不常使用自我責備因應策略的大學生 (自我責備分數分別為 3.11 與 1.55，量表總分 4，全距 0.33—4.00)，其學業效能對拖延閒混的預測方式顯著不同 (見圖 三-5)。同時考量調節變項信賴區間檢定結果顯示，常自我責備的大學生，不論其學業效

能高低，拖延傾向都頗高 ($\beta = .08, ns.$)；但不常使用自我責備因應策略者（自我責備分數小於 1.39），其學業效能越高，會較少拖延閒混。



表 三-12 自我責備調節學業效能預測拖延閒混

組別	Slope	SE	t-Value	p-Value
低自我責備(-1SD, 1.55)	-.23†	.13	-1.86	.064
高自我責備(+1SD, 3.11)	.08	.11	0.73	.467
調節變項信賴區間		[1.39, 5.99]，區間外斜率顯著		

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

† $p < .10$

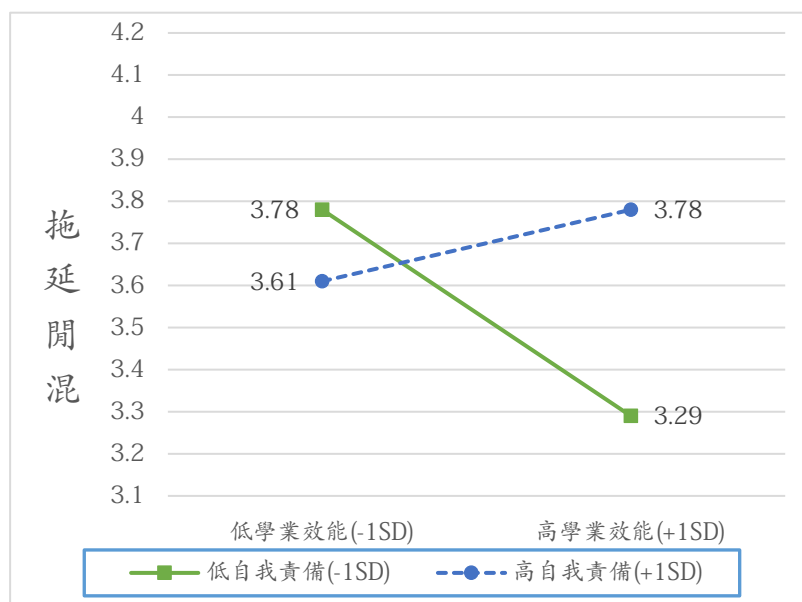


圖 三-5 自我責備調節學業效能預測拖延閒混

Note. 圖中學業效能低與高之原始分數分別為 3.50 與 5.60，總分 7 分，全距 1.40—6.80

步驟六：因應調節效果在重考生與對照組的差異

「重考」、「因應策略」、「學業效能」的三階交互作用分析結果顯示，八種不同的因應策略中，僅有「認知調整」因應策略與「學業效能」及重考經驗的三階交互作用效果達顯著 ($\beta = -.40, p < .05$)，其餘的三階交互作用皆無顯著效果。

接著以簡單斜率分析事後檢定檢驗重考生與非重考生以「認知調整」調節「學業效能」對「拖延閒混」的預測效力在兩組之間的差異（見表 三-13）。結果顯示，在重考生組，常使用與不常使用認知調整的重考生（認知調整分數分別為 3.20 與 1.86，量表總分 4，重考生全距 1.33–3.78），其學業效能對拖延閒混的預測方式顯著不同（見圖 三-6 左圖）。亦即常使用認知調整的重考生（分數大於 2.25），若具有高學業效能則其拖延傾向明顯較低 ($\beta = -.68, p = .001$)；但不常使用認知調整因應策略的重考生，不論其學業效能高低，其拖延閒混傾向皆偏高 ($\beta = -.17, ns.$)。相對來說，對照組之認知調整因應策略對學業效能預測拖延閒混沒有顯示調節效果（見圖 三-6 右圖； $\beta_s = -.14, -.05, ns.$ ）。

表 三-13 認知調整因應策略調節學業效能對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

組別		Slope	SE	t-Value	p-Value
重考生	低認知調整(-1SD, 1.86)	-.17	.23	-0.74	.459
	高認知調整(+1SD, 3.20)	-.68**	.21	-3.28	.001
對照組	低認知調整(-1SD, 1.86)	-.14	.12	-1.10	.271
	高認知調整(+1SD, 3.20)	-.05	.13	-0.39	.696
信賴區間	重考生	[2.25, 6.54]，區間內斜率顯著			
	對照組	無實數信賴區間解			

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

** $p < .01$

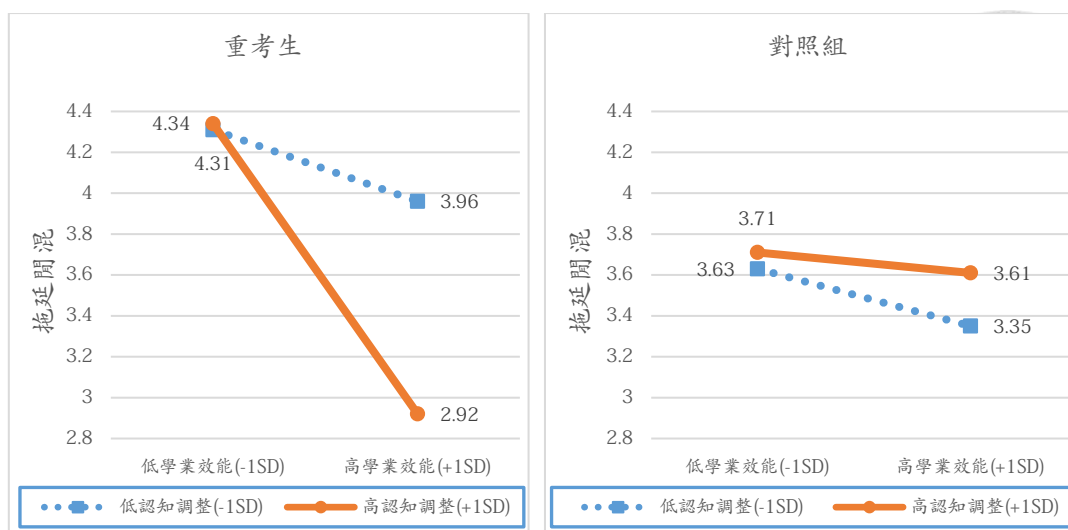


圖 三-6 認知調整因應策略調節學業效能對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

Note. 圖中學業效能低與高之原始分數分別為 3.50 與 5.60，總分 7 分，全距 1.40—6.80

「重考」、「因應策略」與「憂鬱情緒」之三階交互作用結果顯示，包括「問題解決」、「情緒表達」、「問題逃避」以及「自我責備」等四種因應策略，雖在步驟五的二階交互作用分析中，與憂鬱情緒之交互作用效果並不顯著，但在納入重考與否變項之步驟六的三階交互作用達顯著 ($\beta_s = -.38, -.36, .33, .32, p_s < .05$)。以下說明這四個因應策略之三階交互作用的事後檢定分析。

表 三-14 顯示重考組與對照組分別以「問題解決」調節「憂鬱情緒」對「拖延閒混」的預測效力的結果。在重考生組，願意面對與不願面對問題的重考生（問題解決分數分別為 3.25 與 2.07，量表總分 4，重考生全距 1.25—3.88），其憂鬱情緒對拖延閒混的預測方式顯著不同（見圖 三-7 左圖）。亦即願意面對問題的重考生，不論其憂鬱情緒高低，拖延傾向皆較低 ($\beta = .003, ns.$)；但不願意面對問題並解決之的重考生（分數小於 2.75），若其憂鬱情緒越高，其拖延閒混傾向也會偏高 ($\beta = .056, p = .002$)。相對來說，對照組中不論問題解決策略使用高低（對照組全距 1.12—4.00）、或憂鬱情緒高低，拖延閒混的傾向都沒有重考組在高憂鬱且不使用問題解決因應者嚴重（圖 三-7）。而且，不像重考生若使用問題解決策略可緩解高憂鬱與拖延之間的正向關係 ($\beta = .003, ns.$)，在沒

有重考經驗的一般大學生中，若使用問題解決策略（高於 2.48），則對高憂鬱傾向者反而比沒有憂鬱傾向者更容易顯示拖延閒混行為（見圖 三-7 右圖； $\beta = .033$ ， $p = .007$ ）；這樣的憂鬱與拖延的正向關係，在少使用問題解決策略的一般大學生中並不顯著（見圖 三-7 右圖； $\beta = .012$ ， $ns.$ ）。

表 三-14 問題解決因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

組別		Slope	SE	t-Value	p-value
重考生	低問題解決(-1SD, 2.07)	.056**	.017	3.19	.002
	高問題解決(+1SD, 3.25)	.003	.019	0.18	.857
對照組	低問題解決(-1SD, 2.07)	.012	.013	0.89	.375
	高問題解決(+1SD, 3.25)	.033**	.012	2.74	.007
信賴區間	重考生	[2.75, 33.67]，區間外斜率顯著			
	對照組	[2.48, 4.67]，區間內斜率顯著			

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

** $p < .01$

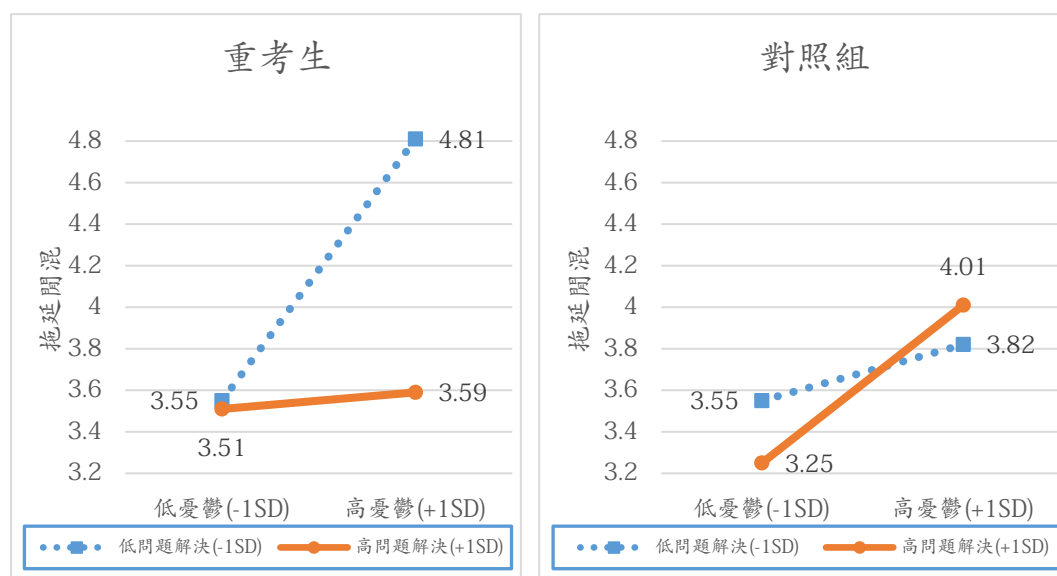


圖 三-7 問題解決因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

Note. 圖中憂鬱情緒低與高之原始分數分別為 7.18 與 29.94，總分 60 分，全距 0—55

表 三-15 顯示重考組與對照組分別以「情緒表達」調節「憂鬱情緒」對「拖延閒混」的預測效力的結果。在重考生組，常使用與不常使用情緒表達因應策略的重考生（情緒表達分數分別為 2.85 與 1.33，量表總分 4，重考生全距 0.80—3.80），其憂鬱情緒對拖延閒混的預測方式不盡相同（圖 三-8 左圖）。亦即常願意使用情緒表達因應壓力的重考生，不論其憂鬱情緒高低，其拖延傾向皆維持穩定（ $\beta = .017, ns.$ ）；但少使用情緒表達因應策略的重考生（小於 2.49），若其憂鬱情緒越高，其拖延閒混傾向也會偏高（ $\beta = .066, p < .001$ ）。相對來說，對照組中不論情緒表達策略使用高低（對照組全距 0.60—4.00）、或憂鬱情緒高低，拖延閒混的傾向都沒有重考組在高憂鬱且不使用情緒表達因應策略者嚴重（見圖 三-8）。而且，不像重考生若使用情緒表達策略可緩解高憂鬱與拖延之間的正向關係（ $\beta = .017, ns.$ ），在沒有重考經驗的一般大學生中，若使用情緒表達策略（分數高於 1.65，但分數高於 3.40 時斜率雖持續增加，因殘差較大而斜率不復顯著），則高憂鬱傾向者反而比沒有憂鬱傾向者較容易顯示拖延閒混行為（見圖 三-8 右圖； $\beta = .029, p = .013$ ）；這樣的憂鬱與拖延的正向關係，在少使用情緒表達策略的一般大學生中並不顯著（見圖 三-8 右圖； $\beta = .015, ns.$ ）。

表 三-15 情緒表達因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

組別		Slope	SE	t-Value	p-value
重考生	低情緒表達(-1SD, 1.33)	.066***	.019	3.57	<.001
	高情緒表達(+1SD, 2.85)	.017	.019	0.89	.375
對照組	低情緒表達(-1SD, 1.33)	.015	.011	1.40	.163
	高情緒表達(+1SD, 2.85)	.029*	.013	2.30	.023
信賴區間	重考生	[-10.35, 2.49]，區間內斜率顯著			
	對照組	[1.65, 3.40]，區間內斜率顯著			

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

*** $p < .001$. * $p < .05$

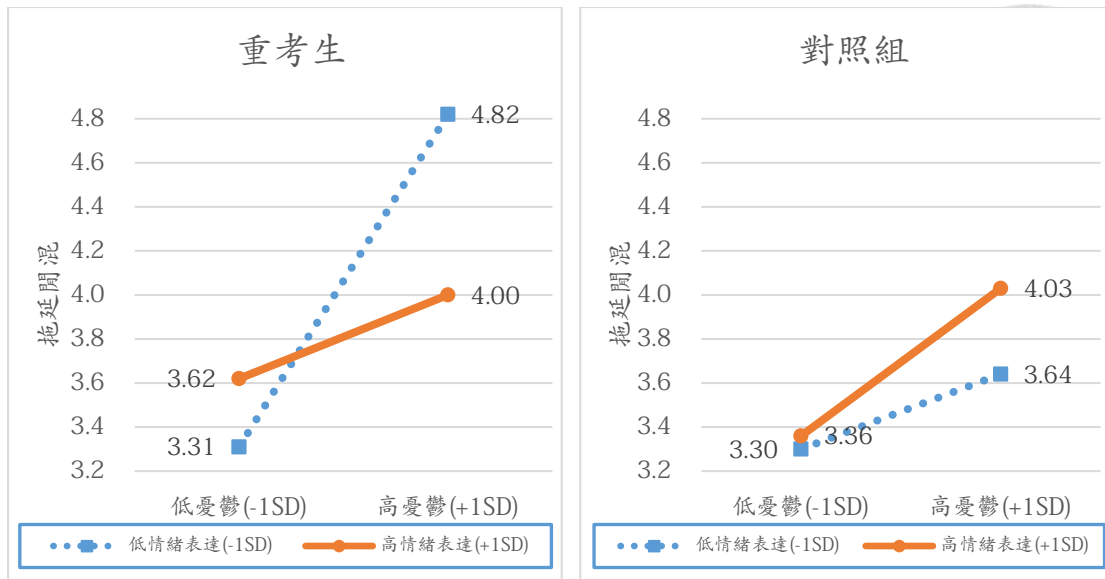


圖 三-8 情緒表達因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

Note. 圖中憂鬱情緒低與高之原始分數分別為 7.18 與 29.94，總分 60 分，全距 0—55

表 三-16 分別呈現在重考組與對照組中以「問題逃避」調節「憂鬱情緒」對「拖延閒混」的預測效力。在重考生組，常使用與不常使用問題逃避因應策略的重考生（問題逃避分數分別為 2.44 與 1.06，量表總分 4，重考生全距 0—3.71），其憂鬱情緒對拖延閒混的預測方式不盡相同（見圖 三-9 左圖）。亦即不會在壓力下逃避問題的重考生，不論其憂鬱情緒高低，其拖延傾向皆維持穩定（ $\beta = .009$ ， $ns.$ ）；但常會在壓力下逃避問題的重考生（分數高於 1.79），若其憂鬱情緒越高，其拖延閒混傾向也會偏高（ $\beta = .044$ ， $p = .005$ ）。相對來說，對照組中不論是否傾向使用逃避問題的策略、或憂鬱情緒高低，拖延閒混的傾向都沒有重考組在高憂鬱且會以逃避問題因應壓力者嚴重；換個角度來看，沒有重考經驗的一般生若在低憂鬱傾向與不會在壓力下逃避問題的狀況下，其拖延閒混之程度，也比不論有沒有憂鬱傾向或在壓力下是否會逃避問題的重考生都低（見圖 三-9）。再者，對照組不像重考組，較常在壓力下逃避問題的重考生，其憂鬱程度與拖延傾向呈正向關聯（ $\beta = .044$ ， $p = .005$ ）；沒有重考經驗的一般大學生，即使有較高逃避問題的傾向，其憂鬱程度也不會顯著加重其拖延傾向（ $\beta = .003$ ， $ns.$ ）。而且，

不會逃避問題的一般大學生（分數小於 1.79），若有較低憂鬱情緒，則其拖延傾向顯著低於具有較高憂鬱傾向者（ $\beta = .032, p = .018$ ）；反觀重考組的大學生，即使在壓力下不會逃避問題，甚至在憂鬱情緒較低的個體中，其拖延閒混的程度仍未比高憂鬱者顯著較低（ $\beta = .009, ns.$ ）。

表 三-16 問題逃避因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

組別		Slope	SE	t-Value	p-value
重考生	低問題逃避(-1SD, 1.06)	.009	.018	0.47	.640
	高問題逃避(+1SD, 2.44)	.044**	.015	2.86	.005
對照組	低問題逃避(-1SD, 1.06)	.032*	.014	2.38	.018
	高問題逃避(+1SD, 2.44)	.003	.011	0.27	.788
信賴區間	重考生	[1.79, 16.95]，區間內斜率顯著			
	對照組	[-1.91, 1.79]，區間內斜率顯著			

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

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

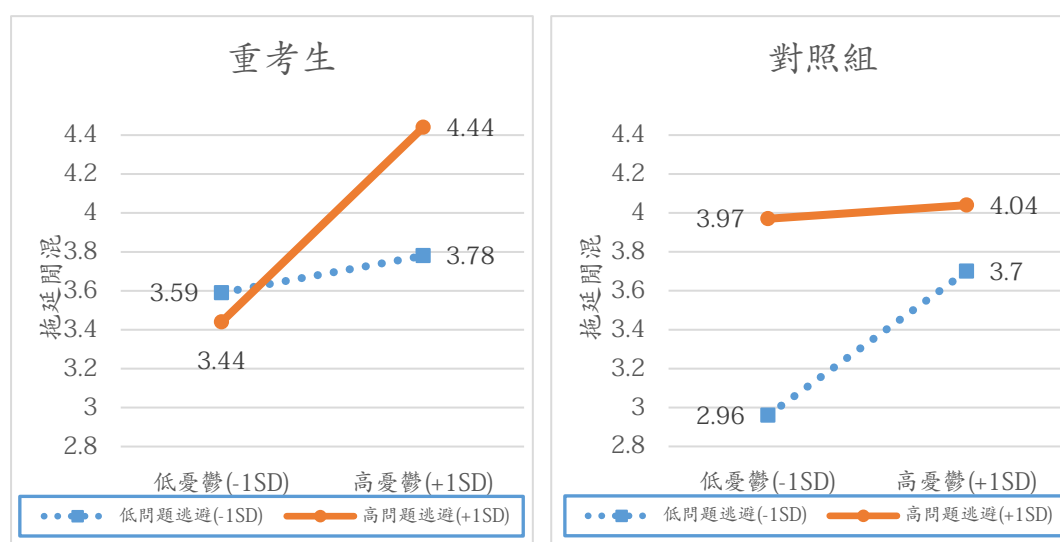


圖 三-9 問題逃避因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

Note. 圖中憂鬱情緒低與高之原始分數分別為 7.18 與 29.94，總分 60 分，全距 0—55

表 三-17 顯示重考組與對照組分別以「自我責備」調節「憂鬱情緒」對「拖延閒混」的預測效力的結果。在重考組，較常與不常自我責備的重考生（自我責備分數分別為 3.11 與 1.55，量表總分 4，重考生全距 0.33—3.67），其憂鬱情緒對拖延閒混的預測方式不盡相同（圖 三-10 左圖）。亦即較不會自我責備的重考生，不論其憂鬱情緒高低，其拖延傾向皆維持穩定（ $\beta = .013$ ，*ns.*）；但在壓力下較常自我責備的重考生（分數高於 2.01），若其憂鬱情緒越高，其拖延閒混傾向也會偏高（ $\beta = .063$ ， $p < .001$ ）。相對來說，對照組的大學生不論會不會自我責備、或憂鬱情緒高低，其拖延閒混的傾向都沒有重考組在高憂鬱且較會自我責備者嚴重（見圖 三-10）。而且，對於一般大學生來說，是否使用自我責備對於憂鬱與拖延之間的關係之調節方式與重考組相反。不像較有自我責備傾向的重考生若其憂鬱程度高則拖延傾向越高、若其憂鬱程度低則拖延傾向越少；一般大學生若較常使用自我責備的因應策略，其憂鬱情緒無法顯著預測其拖延閒混行為（ $\beta = .017$ ，*ns.*）。反而在較少使用自我責備的一般大學生中（分數小於 2.92，但分數低於 2.16 時斜率雖持續增加，因殘差較大而斜率不復顯著），憂鬱傾向可正向預測拖延行為（見圖 三-10 右圖； $\beta = .029$ ， $p = .054$ ）。

表 三-17 自我責備因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

組別		Slope	SE	t-Value	p-value
重考生	低自我責備(-1SD, 1.55)	.013	.018	0.73	.469
	高自我責備(+1SD, 3.11)	.063***	.017	3.67	<.001
對照組	低自我責備(-1SD, 1.55)	.029†	.015	1.94	.054
	高自我責備(+1SD, 3.11)	.017	.010	1.64	.102
信賴區間		重考生 [-29.51, 2.01], 區間外斜率顯著			
		對照組 [2.16, 2.92], 區間內斜率顯著			

Note. 斜率為未標準化之迴歸係數

Note. 信賴區間為調節變項原始分數

*** $p < .001$. † $p < .10$

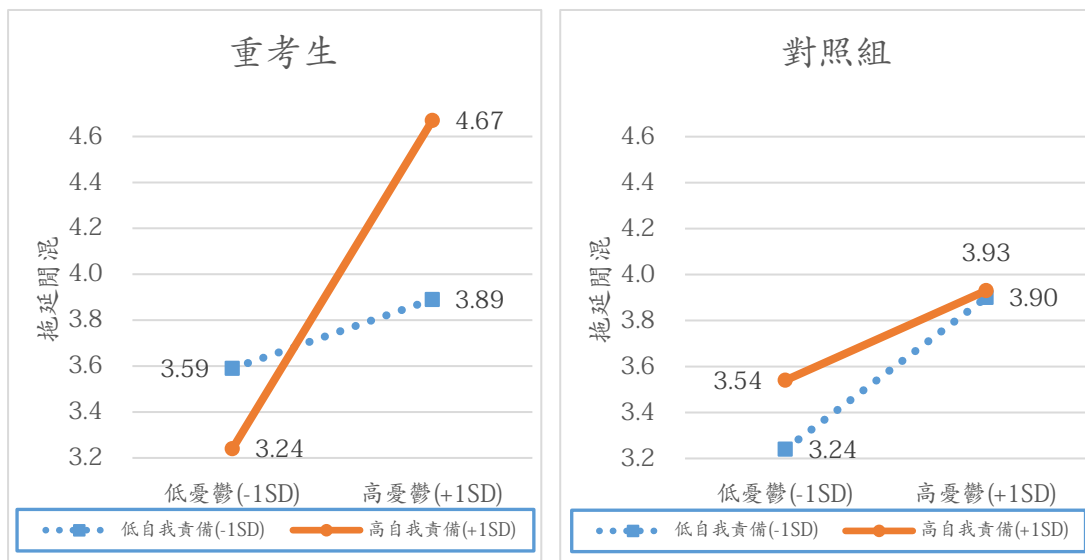


圖 三-10 自我責備因應策略調節憂鬱對拖延閒混的預測在重考生與對照組的差異

Note. 圖中憂鬱情緒低與高之原始分數分別為 7.18 與 29.94，總分 60 分，全距 0—55

第四章 討論



本研究分成兩大部分檢驗重考生的拖延閒混行為。第一部分的分析發現，以整體樣本而言，學業效能與憂鬱情緒對拖延閒混都具有邊緣顯著或顯著的預測效力。雖然重考組與對照組在本研究的所有測量變項上都沒有差異，但在排除了學業效能與憂鬱情緒之後，重考經驗對拖延閒混反而有幾近顯著的預測力。其中，低學業自我效能的重考生拖延閒混的狀況最為嚴重，顯著高於也具有低效能感的非重考生。

學業自我效能與憂鬱情緒對於拖延閒混行為的預測

本研究探討拖延閒混行為的預測因子，以過去研究中皆穩定發現有相關的憂鬱情緒以及過去研究的結果並不完全支持可預測拖延閒混行為的學業效能，來檢驗兩者對拖延的預測效力。結果發現憂鬱情緒對於預測拖延閒混行為的確有其獨特的貢獻存在；更甚者，本研究結果可進一步看出憂鬱情緒預測效果的穩定性，就算在加入了重考與否，與大多數因應策略的主要及調節效果後，憂鬱情緒對拖延閒混的預測力仍穩定存在；唯一例外的狀況是在加入願望式想法因應的主要預測效果後，憂鬱情緒的預測效力才不復存在。或許是因為願望式想法會讓個體處於虛幻嚮往的狀態，與憂鬱時扭曲的認知狀態有所重疊，而使憂鬱不再能預測拖延行為。

同時，針對憂鬱情緒的預測效力是否來自憂鬱症病理機制的結果而非壓力情境下產生憂鬱情緒的因應歷程及適應結果的議題，本研究用以測量憂鬱情緒的 CES-D 量表本身為針對社區樣本所設計，分數的高低主要用以調查憂鬱情緒及其

行為症狀在一般大眾樣本中的分布情形，而非做為臨床憂鬱症診斷之用，因此憂鬱分數高並不足以直接推論其情緒及症狀來自憂鬱症的病理症狀表現。再者，在台灣區青少年的研究中雖發現本量表具有協助初步篩選具憂鬱症診斷的功效（Yang et al., 2004），研究者發現可將量表分數切分為三個組別，並對預測憂鬱症診斷有不同的效力。但在研究者所發現分數最高的族群中，亦僅有接近五分之一的樣本在研究後測中發現符合憂鬱症之診斷條目，而分數次高的組別亦被發現需同時採用其他行為篩選指標才能達到較佳的預測效力，但在其研究中亦僅發現此族群後測符合憂鬱症診斷者仍舊不到 10%。以本研究樣本的憂鬱分數分布來看，在全部 176 位樣本中，僅有 3 位參與者的憂鬱分數落在偏高的族群，28 位參與者落在次高的族群中，若以 Yang et al. 的後測結果比例來推估，本研究中應僅有個位數的參與者符合憂鬱症診斷。其次，在本研究迴歸分析交互作用的事後檢定中，所採用的高於及低於平均一個標準差的兩個分析數值，低於平均一個標準差的憂鬱分數落在不具預測憂鬱症診斷的最低分數組別中（7.18），而高於平均一個標準差的分數也僅略高於次高組別的切分分數（29.94），因此本研究事後檢定分析所呈現的結果絕大部分是落在符合憂鬱症診斷可能性極低的分數範圍中。因此整體來看，本研究所發現之憂鬱情緒對拖延閒混的獨立效果及在不同因應策略調節下的主要效果，應符合「拖延閒混行為是隨面對壓力下情緒反應及因應歷程不同的關係而改變，而並非來自憂鬱症病理因素的影響」。

學業自我效能在與憂鬱情緒同時預測拖延閒混行為時，僅有邊緣顯著的預測效果。這樣的結果與過去研究發現學業自我效能預測拖延行為的效力或是偏低、或是有不一致結果（Klassen et al., 2008）雷同。然本研究後續探討了重考的調節效果後，原先整體樣本中學業自我效能對拖延的薄弱預測力，卻在重考生樣本中顯著。且低學業效能為重考生拖延閒混行為的危險因子。本研究為了避免重考生樣本中混雜入完全以特定科系目標導向而曾重考的大學生，因此在篩選分析樣本時，便先將醫學系與牙醫系的學生排除，亦即本研究的重考生樣本，應大多

有明顯的考試失敗經驗（有些是大學入學失敗、有些是大學成績失敗），而這些考試失敗經驗若同時伴隨學業自我效能低落，因而影響學習適應以致拖延閒混，應是一種對本研究結果的合理解釋。但也有可能是具學習拖延閒混習慣的個體，因為很難按部就班面對學業挑戰，因而較可能有學業失敗經驗、也因而有較低之學業自我效能。

因應策略的效果

本研究第二部份的分析，則為檢驗八個因應策略之主要效果及其對憂鬱、學業效能、重考預測拖延行為的調節效果。因應策略在一個人面對壓力和情緒的調適歷程中扮演極為重要的角色。就算面對的是類似的壓力事件或是情緒衝擊，若使用不同的方式來因應，便可能會有完全不同的結果。因應在日常生活中不僅受一般大眾的關注程度越來越高，亦有越來越多教導人們如何因應的大眾媒體及網路資訊內容出現（Folkman, 2010）。在學術研究當中，因應也漸漸被認為和壓力及情緒是緊密相關且難以分開探討的概念（Gross & Thompson, 2007; Lazarus, 2006），在處理壓力的歷程中不斷的彼此交互影響，後續調適狀況的好壞也因此複雜的交互影響而有所差異（Folkman & Lazarus, 1985; 1988a; 1988b）。因此本研究接著探討了不同因應策略的使用，對於學生的拖延閒混行為是否具有預測效果。

在探討因應策略的預測效力時，有兩種不同的效果需要被區分：亦即特定因應策略的使用所帶來的幫助或傷害，究竟是因其特定人格特質影響下使用此策略所帶來的效果，抑或在特定隨情境、壓力源或主觀壓力評估等不同狀況下，搭配了與此情境適配的因應策略所帶來的效果。這樣的爭議，一直以來皆是在因應測量上、以及對因應有效性研究上遇到的困難之一。

不同的研究者對於因應究竟是特質或受各類情境因素所影響各自有明確的

定義：Lazarus 與 Folkman (1984) 雖未否認個體的因應可能仍會受到其風格或特質所影響，但其理論強調因應策略的使用會隨情境而有所變化，指出單以特質的觀點來詮釋因應策略無法捕捉到人面對不同壓力情境、不同的處理階段的變異性和豐富性。相反的，亦有其他研究者仍傾向將因應視為一種人格特質，且此特質對個體面對許多不同情境中的壓力調適有重要的預測效力 (e.g., Kobasa, 1979; Weinberger, Schwartz, & Davidson, 1979)，但仍無法忽略其測量在不同情境下仍有變異存在的狀況。對於解決此一議題，近年來亦有許多學者嘗試在研究中整合特質及情境因素兩者的影響力，在研究中測量每個人的性格／因應風格，與不同時間中所遇到壓力源的特性及當下的因應方式，發現能成功區分來自兩者不同的預測效力 (Bolger & Zuckerman, 1995; Litt, Tennen, Affleck, & Folkman, 2011)。可惜本研究採橫斷式研究的設計，缺乏同一個體在跨不同情境之因應策略的變異的資料，亦未測量性格變項，因此無法對上述兩個議題進行比較。另一個區辨因應是取決於特質因素抑或情境因素的方法則來自 Aldwin 與 Revenson (1987) 的建議，指出在使用迴歸分析時，因應策略若有獨立於壓力或是情緒外的直接預測效果，顯示此效果不論在何種壓力或情境下都會有獨立的預測效力，便極可能是來自人格或因應風格的影響；但若一個因應策略具有的是調節效果，則顯示此因應方式是在特定狀況下使用才會有預測效力，而此效力是來自因應策略與環境的適配性，而非人格因素。故本研究也分別以主要及調節效果來區分兩種不同的因應預測效力。

本研究的迴歸分析中，在主要效果的檢定部分，發現「問題逃避」與「願望式想法」兩種問題逃離的因應、與情緒投入中的「社會支持」共三種因應方式，在控制了來自憂鬱情緒、學業自我效能以及重考與對照組的差異後，皆對於拖延閒混行為有顯著的預測效力。越常使用這三種因應策略，便會有越高的拖延閒混行為出現。由於這三種因應策略對拖延的預測效力皆已排除學業效能、憂鬱情緒之高低，及是否經歷重考對拖延的解釋力，因此使用這些因應策略所帶來的效果，

較可能是來自於因應本身的性質，而非情境因素所帶來的影響。

在這些因應預測拖延的主要效果中，「問題逃避」與「願望式想法」的效果符合本研究對逃避因應策略的假設。在過去對因應有效性的研究當中雖發現因應策略沒有絕對的好壞之分，會隨情境與壓力源性質而異，但在面對可控制的壓力源時，投入式的因應多會帶來正面幫助，而逃離式的因應則多會帶來負面效果。反之，若壓力源是無法控制的情境，則投入式因應反而可能讓狀況惡化，逃離式因應在此狀況下反而有助於情緒的調適和恢復 (Baum, Fleming, & Singer, 1983; Lazarus & Folkman, 1984)。而考量在本研究所施測的知名國立大學的校園環境中，學生所遇到的課業困難，皆可在課堂內及課堂外充足而眾多的管道中尋求幫助，學習環境之外在資源尚屬充沛，亦即大多數的課業壓力源並非無可控制，因此此二逃離式因應對於學習行為所帶來的負面預測效果，符合本研究假設的預期。

但屬於情緒投入因應的「社會支持」因應策略，其結果卻與初始假設相反。在日常生活遇到問題時，尋求他人支持、找他人談談等方式，理應有助於舒緩負面情緒，進而協助人們重新面對壓力事件，且在本研究中，較少的負面的憂鬱情緒確實亦與較低程度之拖延閒混有關。但本研究卻也發現，越常使用社會支持的因應方式，拖延閒混行為反而越高。過去也有研究發現經常使用包含尋求支持等需求取向 (need-oriented) 的情緒調節方式容易帶來負面的影響，降低自我控制的能力，其中也包含拖延閒混行為的增加 (Koole, 2009; Tice et al., 2001)。這些研究顯示，若經常使用這種情緒調節方式，反而可能在遇到困難或吸引人的外在刺激時，放棄處理眼前應該要達成的目標，而選擇先滿足自身享樂的 (hedonistic) 情緒需求，進而影響長期目標的達成。職是之故，本研究也建議平時便需訓練自我控制能力，或是學習使用其他較具適應性的情緒調節方式。

造成社會支持可預測較高之拖延閒混行為的另一可能性來自 Austenfeld 與 Stanton (2004) 所提及橫斷式研究的限制，表示在同一時間蒐集的資料可能無法看出情緒因應所帶來的正面幫助。研究者以長期追蹤的資料顯示，情緒取向的

因應策略的確會帶來適應上的幫助，但在同一時間的測量結果，可能僅顯示了處在高壓力下使用了許多情緒因應但仍未即時成功調適的狀況，但無從得知此因應方式對未來調適的影響。因此本研究對社會支持因應與較高拖延閒混行為之關連性的發現，究竟是支持此種情緒因應模式至少在學業壓力情境為不具適應性的因應方式，或僅是來自橫斷式研究設計的限制所造成，則無法得到答案，有待後續研究澄清。

在因應策略對於自我學業效能的調節效果部分，本研究預期，投入式的因應策略應能為低學業效能的學生帶來幫助，而逃離式的因應策略則會加劇其拖延閒混行為的發生，並預期在高學業效能的學生身上不會有顯著的影響。但此部分研究結果與原先假設完全相反：對於所有低學業效能的學生而言，無論使用何種因應方式，皆不會增進或減緩其拖延閒混行為。

而且，使用問題逃避、願望式想法、及自我責備等問題逃離或情緒逃離因應模式，反而是在高學業效能的大學生中呈現較高的拖延閒混行為。相反的，若使用問題投入式因應，則高學業效能者比低效能者更可從中受惠。例如在較常使用「問題解決」策略的大學生中，高學業效能者的拖延狀況有低於低學業效能者的趨勢；另外本研究亦發現較常使用認知調整因應策略的高學業效能重考生，相較於其他學生有最低的拖延閒混行為。

整體而言逃離因應確實有負面效果，而投入因應亦如預期能帶來正面幫助，但僅對高學業效能者有預測效力，無法對低學業效能者提供任何協助。為何高學業效能本身不必然會有較少的拖延閒混行為則仍有待研究。或許是因為高學業效能者認為在學習過程中即使遇到障礙，也不是自己能力不夠所造成的，而這樣的效能感反而可載舟、亦可覆舟：一方面若配合了問題焦點的投入策略，可讓高效能者擺脫拖延；另一方面若在面對學業壓力時因高效能感讓大學生過度有恃無恐，而在行動上卻又採取逃離策略，則其拖延行為反而更為嚴重。

綜言之，學業自我效能的預測效力並非明確且直接。自我效能對不適應的學

業拖延行為的關連性，需視個體使用何種因應策略應付學業壓力而定。若經常使用逃離的因應方式（包含問題逃避、願望式想法及自我責備），或較少使用問題解決的因應策略，較高的學業效能反而會有較高的拖延閒混行為；僅有在個體較少使用逃離因應的狀況下，高學業效能本身才可解釋較低的拖延閒混行為。換言之，學業效能升高並不必然擔保不適應學習行為的減少，同時仍需有較多適應性的因應、或較少不適應性的因應方式，才能減少其拖延閒混行為的發生。

本研究雖未發現任何因應策略對於以整體樣本的憂鬱情緒預測拖延閒混具有顯著的調節效果，但比較重考生與對照組之差異時，發現伴隨高憂鬱情緒的重考生若使用問題逃離因應中之問題逃避及情緒逃離因應中之自我責備，都會有最嚴重的拖延問題。這樣的效果，並沒有出現在無重考經驗的大學生中；即使具有高憂鬱情緒及常使用問題逃避或自我責備的一般大學生之拖延行為在非重考組中算是比較嚴重的，但仍低於具有同樣條件的重考生，而且，他們的拖延也沒有顯著高過不使用這些逃離因應策略的較具憂鬱情緒的一般大學生。換言之，憂鬱、重考、逃離式因應三者若同時出現，似乎在預測拖延閒混行為上有加成作用，而成為預測拖延行為的高危險因子。

以上的現象尤其在自我責備因應、重考與憂鬱情緒三者一起對拖延的預測中可顯現出來。當迴歸模式納入三階交互作用項而透過高憂鬱、高自我責備因應、重考生身份共同預測拖延閒混時，之前迴歸步驟中原具有預測效力的主要及調節變項，例如重考經驗對拖延的預測、低學業效能的重考生的拖延問題、自我責備的高學業效能者的拖延問題，皆失去其對拖延的顯著解釋力。只剩憂鬱本身、以及憂鬱且傾向使用高自我責備因應的重考生仍能預測拖延傾向。此結果已透露了自我責備的因應可能是值得繼續被探討的拖延閒混行為的預測因子之一。

自我責備因應究竟有何特別之處？從題項來看，自我責備因應包含了如「我告訴我自己如果我沒有那麼粗心，這種事情就不會發生。」，以及「我會責備自己。」等。亦即在面對壓力事件時會將事件的發源歸咎為自己的因素所造成，覺

得是自己的責任，對事件的發生做內歸因(internal attribution;Weiner,1985)。而自我責備的使用在低憂鬱情緒者身上並未有與學習行為的負面關連，但在高憂鬱的重考生中卻有顯著的預測效力。高憂鬱的重考生相較於對照組究竟有何特別的地方，以致於有較為嚴重的不適應學習行為出現？在憂鬱症的研究當中，自我責備被發現是憂鬱症的認知特色之一，且與憂鬱的嚴重程度相關(Beck, 1963; Beck & Alford, 2009)，在Abramson (1989)所提出的無望型憂鬱(hopeless depression)中，對遇到的負面生活事件歸因成自己的關係是產生無望型憂鬱的可能原因之一。究竟這些高憂鬱及高自我責備的重考生是否具有其他認知上的易脆性？是否有較高的無助感或無望感？是否遇到較多負面事件或壓力？都是在嘗試釐清此問題時可持續探究的可能方向。

不同於逃離式因應對高憂鬱的重考生帶來的負面衝擊較明顯，問題投入因應中的問題解決策略與情緒投入因應中的情緒表達策略似乎都更容易在重考生組看見其對大學生學習適應的正向角色。願意使用問題解決或情緒表達因應策略的高憂鬱重考生，其拖延傾向不但顯著低於較少使用這兩種策略的高憂鬱者、且與會使用這兩種策略的低憂鬱重考生的拖延程度相當。換言之，重考生的憂鬱情緒不只可以透過情緒焦點的因應、也可以從問題焦點的因應切入而緩解其拖延問題。

以因應的整體結果看來，除了社會退縮的因應方式沒有發現具有直接與調節的預測效力之外，其餘的因應方式對於預測拖延閒混行為的發生，皆有各自不同的直接與調節預測效力。且在重考生身上，更容易發現使用不同的因應策略，會加強或減弱學業效能或憂鬱情緒所帶來的正、負面效應。這樣的結果顯示，在學業情境中，學生在面對學業壓力能採用適性的因應策略，對其學習適應情形是重要的因素之一。學生在學習行為上的所遇到問題，有可能是受到其負面情緒或學習效能所干擾，而非只是能力不足、不夠努力或不夠認真等因素所致。若能採取恰當的因應策略，應可幫助學生調整其學習行為，進而維持或增進學習成效。

重考生／拖延閒混行爲



在本研究中，重考生的拖延閒混行爲之發生頻率與對照組並無顯著差異，僅在控制了學業效能與憂鬱情緒的解釋量之後才有顯著的差別。因此本研究雖假設重考經驗可預測拖延閒混行爲，但結果顯示僅有某些憂鬱情緒較高、且使用的因應方式也無助其面對學業壓力的重考生，才是大學校園中特別需要被關懷與協助的對象。本研究的結果不支持所有的「重考生」皆具有較多不適應行爲，或有特定學習問題。縱使本研究可從整體具重考經驗的參與者中篩選出部分較不適應的學生，但整體而言本研究主張「具有重考經驗者」或是「重考生」不應被作為任何篩選或判斷一個人學業表現和行爲的標準，以避免對這些學生標籤化進而造成心理傷害的可能性。但重考經驗確實在配合了特定的因應策略或個人特性之後有較高拖延傾向。

再次進入大學的重考生，因為年齡、經驗都與同屆同學不同，有的甚至因為可抵免部份學分、不想重複參加大一新生的各種活動、與班上同學修不同課程等因素，而較難與班上同學熟識，因而也缺少了非重考生在面對大學生活時最直接、重要、簡易獲得的支持團體——同班同學。如此，也使部份重考生成為大學校園、甚至系內、班級內的獨行者。從本研究的結果來看，特定重考生確實有比非重考生較高的學業適應危險因子，但具適應性的因應策略，也似乎比對非重考生，有更高的機會可以幫助他們減少拖延行爲。若能透過輔導機制協助具高危險因子的重考生適應大學生涯，應可使他們更能從高等教育中受惠與茁壯。

本研究僅嘗試釐清大學校方的統計資料背後的諸多可能性，研究結果亦顯示真正需要被持續探究、關心或協助者是其中一群憂鬱情緒較高、及面對學業壓力時調適上可能遇到困難、又有較坎坷的升學經驗的大學生。未來能夠探究的議題是嘗試找出這群人所遇到困難背後的原因為何，他們是否是因遇到學校環境上的限制、或本身認知上的特色、因應技巧較為缺乏、甚至是來自其他早期學習經

驗的影響以致於讓其在學業適應上的困擾難以解決；嘗試找出這些困境背後的原因不僅可作為未來教育環境中輔導、介入方針的參考，亦可作為於教學方式與教育環境改善上的回饋。

本研究的結果亦帶出了另一個有趣的問題：為何大學生的高學業效能並不必然會帶來較少的不適應學習行為？依照社會認知理論來看，學業效能增加應能帶來更多努力的付出、遇到困難的堅持度更高、及有更高的動機和學業表現；然而本研究結果中學業效能僅有微弱且不穩定的預測效力，高學業效能的學生的適應程度更是視其所採用的因應方式而有顯著的變異。究竟在高學業效能背後的過去成功的經驗、曾觀察他人成功的經驗、以及身邊的人給予的鼓舞和回饋等因素之外，還有什麼其他的重要因素，會造成就算具有高學業效能，也無法成功驅使自己面對與解決學業環境中的壓力？

在自我決定理論 (self-determination theory; Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000) 的研究中發現，過去的成功經驗和他人的回饋雖然有助於一個人增加其自我覺知的能力感，但此覺知的能力感是否有助於增加一個人對於追求目標的內在動機、對於認同外在或他人的規範並激勵與要求自己主動達成、以及自身的幸福感，則須視其在所屬環境中，是否能夠擁有自主的感受，覺得過去成功經驗是自己能夠造就、而非他人的督促責罵或許可下才能達成，以及是否在環境中與他人或師長間建立起可信任的關係，使其對於追尋目標感到安適，或能認同師長和校園所傳達的價值和要求。換言之，自我決定論的研究結果顯示，人要能自主的規範自身行為並主動達成特定目標，或要能認同或內化環境中他人所規範和設定的目標，需視個體在此環境中三種特定需求是否皆被滿足，分別是自主性 (autonomy)、能力感 (competence)、以及歸屬感 (relatedness)，只有在三種需求持續被滿足的社會情境中，一個人才能成功的自我整合，擁有追求自己有興趣目標的內在動機，及認同及內化環境中他人所要求的目標並主動追求之。反之，若其中任一需求無法得到滿足，便可能對其適應和幸福感有負面影響，造

成動機降低、表現變差等等。由此理論來看，若要提升學生的內在動機與適應性，培養學生主動學習與克服壓力的能力，在教育環境中形塑學生的自我效能或是能力感雖是重要的目標和方向，對於學生能否在環境中有自主選擇的機會、明確知道過去的成功經驗是自己能掌控的、以及與父母、師長、同儕或親密關係伴侶間建立有品質的關係，對環境有歸屬感等因素，都是對於其內在動機的形塑、自我學習與自我成長的追求是同等重要的因素，也可作為未來探討學生不適應行為的研究中，值得持續探索的方向之一。

綜合以上討論，未來若欲在教育環境中協助、或嘗試銜鑑具有較高學業不適應行為的學生，本研究建議可從其學業效能、情緒狀態以及因應的策略為方向進行探索。對於學業效能較低的學生，首要的目標便可針對增加其學業效能著手，釐清使其效能較低的可能影響因素，判斷個體是否過分強調自己的表現而非學習與精熟？是否對於自身過去表現選擇性的聚焦於失敗經驗或是過於負面的詮釋？是否受到團體或同儕氛圍的影響，是否會因身邊同學的失敗，或是相較於他人成功經驗的比較下感到氣餒？或是設定了過於遠大不切實際的目標，缺乏詳細可實踐的近程目標等等（Pajares，2006）。在釐清其效能偏低的原因後，教育或輔導工作者變可針對這些因素，以個別或團體的方式與其討論解決的方法，並對其努力和進步給予正向肯定與回饋，但避免給予任何關於能力的回饋。

但若發現學生有較高的學業效能，卻仍時常有拖延閒混等學業不適應行為出現，則可依照自我決定理論的建議，嘗試探究其過去的成功經驗或對達成目標的效能感，為何未能對其追求內在目標，或是內化和整合老師或學校的要求而主動執行有所幫助，Ryan 與 Deci（2000）建議針對其所在的主要環境（校園、家庭或同儕）中，評估其是否在這些環境中的自主性及歸屬感需求是否能被滿足，在自主性的部分，評估學生是否對過去成功經驗的歸因是否是自己所控制？還是需要其他條件的協助或他人的認可？或是在求學環境中缺乏自主規劃和選擇的空間？在歸屬感的部分，是否與環境中的重要他者如師長或家人未能成功建立具安



全感的信任關係，導致其與同儕及師長的疏離，或是僅與他人具有表面的互動但缺乏真誠的溝通管道，以致其無法認同或內化、或只被動的遵守學校和師長的要求，而缺乏主動追求這些目標的動機，更遑論能從這些經驗中得到成就和滿足。本研究認為，若未來能持續探究並整合來自自我決定理論的內在動機整合與三種內在需求的滿足、壓力領域的與壓力評估、因應策略及情緒間的關係，應更有助於校園的輔導工作進行：是否問題投入、逃離的因應方式與外在要求的整合與內化程度有所關聯？若排除是學業自我效能因素影響後是否有助於評估其自主性需求滿足的程度？是否會向他人表露情緒，是否會尋求他人支持或是選擇逃避與人相處與其歸屬感的需求有關？自我責備的因應方式是否透露了學生對於外在要求雖非僅止於被動遵守，但亦對於這些要求仍未深入思考處理並與自身的發展徹底整合的狀態，因此對於學業的壓力或失敗經驗歸咎於自己未能達成此他人設定且僅部分內化整合的要求和目標，而不是以全然的自我規範、自我決定、追求精熟和自我成長的狀態下來面對學業壓力？目前雖有研究嘗試在健康及運動領域中提出整合的假設架構 (Ntoumanis, Edmunds, & Duda, 2009)，但仍需更多的實徵研究來驗證，以及更進一步探討其在教育領域對於輔導學生學業不適應行為的功效。

最後，本研究結果亦可看出拖延閒混的行為，雖然在許多研究中將其視為人格特質所帶來的行為表現，在本研究結果中雖無法排除此行為來自人格特質所帶來的預測效力，但結果亦支持拖延閒混行為受到不同情境因素如情緒、自我效能、所使用因應策略及其間之交互作用的預測。正如近代研究中嘗試整合探討因應策略來自特質及隨情境因素的影響一般，或許未來對拖延閒混的研究中，亦可同時在研究中嘗試區分和探討兩種不同來源的預測效力。

研究限制與未來發展



本研究重考生的樣本在大學校園中的人數較少，研究參與者的招募較為困難，且採取橫斷式的研究設計，未控制在學期的固定學業時程（如開學後、考前或考後等）進行施測。故本研究的結果無法明確建立因果推論。要確立具預測效力的因果關係，仍有待後續以縱貫研究或實驗設計的方式來檢驗。而未控制固定學業時程施測則可能影響不同時間填寫研究問卷的樣本，處在不同的壓力情境與情緒中，本研究亦未測量其主觀覺知的壓力程度。

而在因應策略的測量上，本研究採用自陳式的問卷詢問參與者在面對學業壓力時所使用特定策略的頻率，但可能仍與受試者實際使用的方式有所不同，亦無法得知同一受試者在不同科目、不同學習要求的學業情境中是否會改變因應方式。未來可嘗試採用縱貫式的研究方法、經驗取樣法（experience sampling）、或是借助電腦及智慧型手機的紀錄方式，以蒐集接近即時且隨時間情境變化的因應方式（Litt et al., 2011）。

因應策略測量也常有因素結構不穩定的問題。本研究在預試後以 229 位受試者的資料進行因素分析，發現在學業情境中因應策略的高層次因素結構與原始因應問卷的結構並不一致，且有許多題項有交叉負荷（cross-loading）的狀況。因此捨棄以高層次架構進行分析。亦即本研究所採用之陳珮瑱與陳秀蓉（2005）翻譯的因應問卷在學業場合下的高層次因素結構，仍需後續實驗進行確認。

此外，在面對學業壓力所使用的因應的策略上，此份因應問卷亦可能未涵蓋所有學業環境中大學生經常使用的因應方式。未來研究可嘗試整合不同量表的構念進行檢測，或以訪談的方式蒐集其他可能目前未被現有問卷所羅列的因應策略，以發展更完備、更適用於學業環境的因應策略量表。



參考文獻



- 邱一峰(1996)。「國中生憂鬱傾向及其相關因素之研究:性別、年級、家庭狀況、鬱卒、憂鬱與尋求幫助、自殺傾向之關係」。(未發表之碩士論文)。
台北:國立政治大學。
- 吳季珊(2006)。「努力本質觀對華人青少年憂鬱情緒之預測力」。(未發表之碩士論文)。台北:國立臺灣大學心理學研究所。
- 李庚霖、區雅倫、陳淑惠、翁儷禎(2009)。「臺灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤調查」短版 CES-D 量表之心理計量特性。《中華心理衛生學刊》，22(4)，384-410。
- 國立台灣大學(2015)。國立台灣大學學則。臺北市:國立台灣大學教務處。
- 教育部(2007)。重編國語辭典修訂本。取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw>
- 教育部(2005)。教育部統計處。取自: <http://www.edu.tw/statistics/index.aspx>。檢索日期: 2015 年, 10 月。
- 教育部(2001)。大學教育政策白皮書。臺北市:教育部。
- 陳珮璵(2005)。「偏頭痛與緊張型頭痛患者在人格傾向、生活瑣事、認知評估、因應策略與情緒的特徵」。(未發表之碩士論文)。新北市:輔仁大學。
- 最高行政法院裁判全文, 89 年度判字第 3559 號。(民 89 年 12 月 14 日)。
- 最高行政法院裁判全文, 90 年度判字第 851 號。(民 90 年 5 月 18 日)。
- 蔡亦凡(2015)。教務處方案成共識:「連續」二一三一折衷面對學生成績。(戴紹恩)。台大意識報。取自: http://cpaper-blog.blogspot.tw/2015/01/blog-post_96.html。檢索日期: 2016 年, 1 月。
- 劉以潔(2015)。拿下菁英的眼鏡——學生會提案廢除二一三一退學制。(戴

紹恩)。台大意識報。取自：http://cpaper-blog.blogspot.tw/2015/01/blog-post_47.html。檢索日期：2016年，1月。

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological review*, 96(2), 358.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*: Sage.
- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53(2), 337.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1066.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.
- Austenfeld, J. L., & Stanton, A. L. (2004). Coping through emotional approach: a new look at emotion, coping, and health-related outcomes. *Journal of personality*, 72(6), 1335-1364.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social*

cognitive theory: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research, 1*(2), 77-98.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: New York: Freeman.

Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). Social learning theory.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*(1), 3.

Baum, A., Fleming, R., & Singer, J. E. (1983). Coping with victimization by technological disaster. *Journal of Social Issues, 39*(2), 117-138.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review, 11*(2), 167-203.

Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of general psychiatry, 9*(4), 324.

Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment*: University of Pennsylvania Press.

Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events.

- Journal of behavioral medicine*, 4(2), 139-157.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 890.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of social Behavior and personality*, 15(5), 35.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*: D. Appleton and company.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267.
- 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.
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 140(6), 1582.
- Chien, C., & Cheng, T. (1984). Depression in Taiwan: epidemiological survey utilizing CES-D. *Seishin shinkeigaku zasshi= Psychiatria*

et neurologia Japonica, 87(5), 335-338.

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.

Curran, P. J., Bauer, D. J., & Willoughby, M. T. (2004). Testing main effects and interactions in latent curve analysis. *Psychological Methods*, 9(2), 220.

Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: development and application of a slope difference test. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 917.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

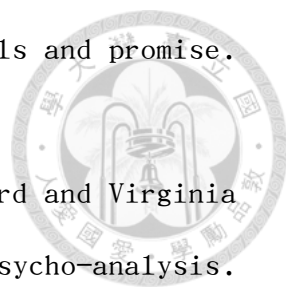
Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guide-lines for research and an integration of findings: guidelines for research and an integration of findings*: Pergamon.

Ellis, A., & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination: How to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. *New York: Institute for Rational Living*.

Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom

- model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality. *Journal of social Behavior and personality*, 7(3), 495-502.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 137-167): Springer.
- Folkman, S. (2010). 1 Stress, Health, and Coping: An Overview. *The Oxford handbook of stress, health, and coping*, 3.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988a). Coping as a mediator of emotion. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), 466.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988b). *Manual for the ways of coping questionnaire*: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988c). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social science & medicine*, 26(3), 309-317.

- 
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745–774.
- Freud, A. (1937). *Ich und Die Abwehrmechanismen*: Leonard and Virginia Woolf at the Hogarth Press, and the Institute of Psycho-analysis.
- Freud, A. (1992). *The ego and the mechanisms of defence*: Karnac Books.
- Freud, S. (1957). Instincts and their vicissitudes *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914–1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works* (pp. 109–140).
- Garrison, C. Z., Addy, C. L., Jackson, K. L., McKeown, R. E., & Waller, J. L. (1991). The CES-D as a screen for depression and other psychiatric disorders in adolescents. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 30(4), 636–641.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 946.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning.
- Jelliffe, S. E. (1930). *Some historical phases of the manic-depressive synthesis*.
- 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.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.

Kohn, P. M. (1996). On coping adaptively with daily hassles.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.

Kraepelin, E. (1921). Manic depressive insanity and paranoia. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 53(4), 350.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495.

Lay, K., & Tsai, Y. (2005). *Moral, pragmatic, and entity concepts of academic effort among Chinese adolescents: A developmental perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia, USA.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.

Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*: Springer Publishing Company.

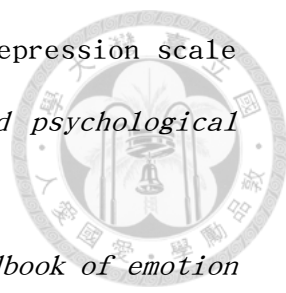
Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*: Springer publishing company.

Leach, J. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325.

Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Roberts, R. E., & Allen, N. B. (1997). Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) as a

- screening instrument for depression among community-residing older adults. *Psychology and aging*, 12(2), 277.
- Litt, M. D., Tennen, H., Affleck, G., & Folkman, S. (2011). *The dynamics of stress, coping, and health: Assessing stress and coping processes in near real time*: Oxford University Press: New York, NY, US.
- Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. *Handbook of emotion regulation*, 180–203.
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological bulletin*, 127(2), 267.
- McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 28–94.
- Menniger, K. (1963). The vital balance: The life process in mental health and illness. *New York: Viking*.
- Meyer, A. (1922). Inter-relations of the domain of neuropsychiatry. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 8(2), 111–121.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 1001, 48109–41259.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145–155.
- Miller, N. E. (1975). Applications of learning and biofeedback to psychiatry and medicine. *Comprehensive textbook of psychiatry*,

- 
- Mirisola, A., & Seta, L. (2016). Pequod: Moderated regression package.
- Murphy, L. B. (1974). Coping, vulnerability, and resilience in childhood. *Coping and adaptation*, 69–100.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 249–260.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations. *Journal of social Behavior and personality*, 15(5), 111.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*: IAP.
- Paykel, E. S. (2008). Basic concepts of depression. *Dialogues Clin Neurosci*, 10(3), 279–289.
- Perreira, K. M., Deeb-Sossa, N., Harris, K. M., & Bollen, K. (2005). What are we measuring? An evaluation of the CES-D across race/ethnicity and immigrant generation. *Social Forces*, 83(4), 1567–1601.

- 
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale a self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement, 1*(3), 385-401.
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. *Handbook of emotion regulation, 1*, 466-468.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American psychologist, 41*(7), 813.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84*(2), 686-688.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*(3-4), 207-231.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. *Handbook of coping: Theory, research, applications, 107-132*.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin, 129*(2), 216.
- Smith, D. (2010). The effects of student syndrome, stress, and slack on information systems development projects. *Issues in Informing Science & Information Technology, 7*, 489-495.

- 
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American psychologist*, 55(6), 620.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.
- Suls, J., & David, J. P. (1996). Coping and personality: Third time's the charm? *Journal of personality*, 64(4), 993-1005.
- Suls, J., David, J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and coping: Three generations of research. *Journal of personality*, 64(4), 711-735.
- Team, R. C. (2015). A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria. 2014: URL.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 454-458.
- 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.
- Tobin, D. L., Holroyd, K., & Reynolds, R. (1984). Coping strategies inventory. *CSI Manual*.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive therapy and research*, 13(4), 343-361.
- Ursin, H. (1980). Personality, activation and somatic health a new psychosomatic theory *Coping and health* (pp. 259-279): Springer.
- Valliant, G. (1977). Adaptation to life. *Boston: Little, Brown*.
- Webster, M. (2006). Merriam-Webster online dictionary.
- Weinberger, D. A., Schwartz, G. E., & Davidson, R. J. (1979). Low-anxious, high-anxious, and repressive coping styles: psychometric patterns and behavioral and physiological responses to stress. *Journal of abnormal psychology*, 88(4), 369.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.
- Yang, H.-J., Soong, W.-T., Kuo, P.-H., Chang, H.-L., & Chen, W. J. (2004). Using the CES-D in a two-phase survey for depressive disorders among nonreferred adolescents in Taipei: a stratum-specific likelihood ratio analysis. *Journal of affective disorders*, 82(3), 419-430.

Zeitlin, S. (1980). Assessing coping behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 50(1), 139.



附錄



附錄一 研究使用量表內容

PALS 學業自我效能

1. 只要我不放棄，幾乎所有學校的功課我都有能力完成。
2. 我有把握我能想出如何完成學校最難的功課。
3. 即使課業很難，我仍然可以學會。
4. 我有把握我可以精通這學年課堂上教的内容。
5. 只要我嘗試，即使是課程中最難的作業我也會做

CES-D 憂鬱情緒

1. 原來不介意的事，最近竟然會困擾我。
2. 我的胃口不好，不想吃東西。
3. 即使有親友幫忙，我還是無法拋開煩惱。
4. 我覺得我和別人一樣好。
5. 我做事時無法集中精神。
6. 我覺得悶悶不樂。
7. 我做任何事都覺得費力。
8. 我對未來充滿希望。
9. 我認為我的人生是失敗的。
10. 我覺得恐懼。
11. 我睡得不安寧。



12. 我是快樂的。
13. 我比平日不愛講話。
14. 我覺得寂寞。
15. 人們是不友善的。
16. 我享受了生活的樂趣。
17. 我曾經痛哭。
18. 我覺得悲傷。
19. 我覺得別人不喜歡我。
20. 我缺乏幹勁。

拖延閒混

1. 跟其他人比起來，我唸書常常臨時抱佛腳
2. 作業越多，我越想打電動
3. 作業很多時，我反而開始整理房間
4. 一到考試前，我就會特別愛睡覺
5. 讀書前，我會想先上個 BBS
6. 我唸書常常拖拖拉拉，拖到最後一刻才開始努力
7. 一到考試週，我就想和朋友聊天
8. 我到考試前一天，才會想開始唸書
9. 功課越多，我越喜歡去翻冰箱

因應策略量表

1. 我會專注於我接下來必須做什麼，下一步我要做什麼。
2. 我會試著用新的角度去看事情。
3. 我會找方法去發洩我的緊張。(未納入計分)



4. 我接受別人的同情與理解。
5. 我睡得比平常多。
6. 我希望問題可以自己本身獲得處理。
7. 我告訴我自己如果我沒有那麼粗心，這種事情就不會發生。
8. 我試著不表現出我的感受。
9. 我做了某些改變，以致於事情可以轉向好的一面。
10. 我會尋找一線曙光，也就是說我會試著尋找事情的光明面。
11. 我會做一些事，好讓事情離我遠去。(未納入計分)
12. 我會去找一位好的傾聽者。
13. 我繼續過日子，就好像沒有事情發生。
14. 我希望奇蹟可以發生。
15. 我知道事情是我自己引起的。
16. 我大部分的時間是獨處一人。
17. 我會堅守立場，為自己想要的去奮鬥。
18. 我會跟自己說些讓自己比較好過的話。
19. 我會讓我的情緒表現出來。
20. 我會告訴某人我的感受如何。
21. 我試著去忘記所有的事情。
22. 我希望我從來都沒有涉入過這個情境。
23. 我會責備自己。
24. 我避開我的家人和朋友。
25. 我會訂行動的計畫並遵從它。
26. 我用不同的角度看事情，且充分利用手邊的事物。
27. 我發洩我的情緒來減少壓力。
28. 我花更多時間與我喜歡的人在一起。



29. 我不想讓事情影響到我，我拒絕思考太多。
30. 我希望情況可以停止，或者以某種方式結束。
31. 我會因已發生的事而責備自己。
32. 我逃避與他人相處。
33. 我會直接針對問題處理。
34. 我問自己什麼才是重要的，且發現事情根本沒有那麼糟。
35. 我會以某種方式表達我的感受。
36. 我會跟我很親近的人談談。
37. 我確定那是別人的問題，不是我的。(未納入計分)
38. 我希望這個情況從來沒有開始過。
39. 因為發生的事是我的錯，使我真的很氣自己。
40. 我不會跟別人談這些問題。
41. 我知道該做什麼，所以我加倍努力，嘗試讓事情好轉。
42. 我說服自己事情不像看起來的那麼糟。
43. 我會將情緒表現出來。
44. 我會請我的朋友幫忙。
45. 我避開引起麻煩的人。
46. 我會幻想或希望事情可能會如何好轉。
47. 我知道我所遇見的困難是我個人的責任，且我會責備自己。
48. 我花了一些時間獨處。
49. 這是一個難處裡的問題，所以我必須戰戰兢兢直到事情好轉。(未納入計分)
50. 我會退一步檢視情況，讓我把事情看的更清楚。
51. 我被自己的感受包圍著，快要爆炸了。(未納入計分)
52. 我會徵詢朋友或親戚的建議。

53. 我會把事情看淡些，不想把事情看得太嚴重。(未納入計分)

54. 我希望如果我等待的夠久，事情就會好轉。

55. 我會氣自己讓事情就這樣發生。

56. 我保留自己的想法和感受不說出來。

57. 我會致力於解決情況中的問題。

58. 我明瞭看待這個情況的方法，所以事情看起來沒那麼糟。

59. 我會願意深觸自己的感受，並讓它們表現出來。

60. 我花了一些時間跟朋友在一起。

61. 每次我想到這件事我就會不高興，所以我就不去想它。

62. 我希望我可以改變所發生的事。

63. 這是我的過錯，所以我必須承受這個後果。

64. 我不讓我的家人或朋友知道發生了什麼事。

65. 我努力去解決問題。

66. 我不斷細心查看問題，最後可以看到這個事情的不同面。

67. 我很生氣，且真的氣炸了。(未納入計分)

68. 我會找跟我有類似情況的人談談。

69. 我避免想會做跟這個情況有關的任何事。

70. 我會幻想一些不真實的事物讓自己好過些。

71. 我告訴自己我有多笨。

72. 我不讓別人知道我的感受如何。

73. 整體而言，我覺得我處理這些學業壓力的效果是

74. 整體而言，我處理這些學業壓力後，對於生活改變的滿意程度為



附錄二 因應策略量表項目分析及因素分析結果



項目分析與驗證性因素分析以本研究共 229 位參與者進行分析，項目分析將八個因應策略分量表分別分析，檢視其平均數、標準差、修正的項目總相關、複相關平方、刪除題項後的內部一致性係數。驗證性因素分析以整體因應策略分量表的八個第一階層分量表為架構（未檢驗高層次因素結構），以最大概似法進行估計，整體模型之適配性尚在可接受範圍（ $\chi^2/\text{d.f.} = 2.09$ ，RMSEA = .069，CFI = .71），每個題項的因素負荷量與項目分析結果一同呈現在以下八個分量表結果中：

一、問題解決分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目總相關	複相關平方	刪除時	Cronbach's α	CFA loading	納入分析
1	我會專注於我接下來必須做什麼，下一步我要做什麼	2.90	0.771	.581	.379	.814	.47***		是
9	我做了某些改變，以致於事情可以轉向好的一面	2.55	0.775	.505	.348	.822	.46***		是
17	我會堅守立場，為自己想要的去奮鬥	2.69	0.902	.547	.325	.817	.52***		是
25	我會訂行動的計畫並遵從它	2.38	1.021	.467	.281	.829	.51***		是
33	我會直接針對問題處理	2.59	0.788	.565	.392	.815	.49***		是
41	我知道該做什麼，所以我加倍努力，嘗試讓事情好轉	2.68	0.800	.705	.578	.800	.63***		是
49	這是一個難處裡的問題，所以我必須戰戰兢兢直到事情好轉	2.58	0.964	.260	.091	.852	.25***		否
57	我會致力於解決情況中的問題	2.81	0.777	.681	.533	.803	.60***		是
65	我努力去解決問題	2.85	0.771	.701	.618	.801	.62***		是

Note. 分量表整體 Cronbach's $\alpha = .835$

*** $p < .001$

二、認知調整分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目總相關	複相關平方	刪除時 Cronbach's α	CFA loading	納入分析
2	我會試著用新的角度去看事情	2.52	0.851	.526	.361	.863	.49***	是
10	我會尋找一線曙光，也就是說我會試著尋找事情的光明面	2.70	0.937	.606	.400	.856	.60***	是
18	我會跟自己說些讓自己比較好過的話	2.42	1.076	.488	.295	.869	.54***	是
26	我用不同的角度看事情，且充分利用手邊的事物	2.46	0.824	.676	.514	.851	.62***	是
34	我問自己什麼才是重要的，且發現事情根本沒有那麼糟	2.70	0.950	.663	.509	.851	.70***	是
42	我說服自己事情不像看起來的那麼糟	2.48	0.994	.617	.421	.855	.63***	是
50	我會退一步檢視情況，讓我把事情看的更清楚	2.54	0.861	.521	.317	.863	.51***	是
58	我明瞭看待這個情況的方法，所以事情看起來沒那麼糟	2.40	0.985	.708	.546	.846	.75***	是
66	我不斷細心查看問題，最後可以看到這個事情的不同面	2.43	0.909	.672	.473	.850	.64***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .870

*** $p < .001$



三、情緒表達分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目 總相關	複相關平方	刪 除 時		納入分析
						Cronbach's α	CFA loading	
3	我會找方法去發洩我的緊張	2.85	0.888	.261	.314	.735	.17**	否
11	我會做一些事，好讓事情離我遠去	2.31	1.015	.279	.217	.735	.15*	否
19	我會讓我的情緒表現出來	1.72	1.026	.569	.667	.686	.88***	是
27	我發洩我的情緒來減少壓力	2.31	1.003	.440	.302	.708	.36***	是
35	我會以某種方式表達我的感受	2.49	0.925	.494	.381	.701	.59***	是
43	我會將情緒表現出來	1.76	1.050	.650	.716	.669	.94***	是
51	我被自己的感受包圍著，快要爆炸了	1.90	1.137	.321	.412	.730	.21**	否
59	我會願意深觸自己的感受，並讓它們表現出來	1.99	1.104	.481	.486	.700	.79***	是
67	我很生氣，且真的氣炸了	1.39	1.129	.253	.411	.742	.13†	否

Note. 分量表整體 Cronbach's $\alpha = .737$

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$

四、尋求支持分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目總相關	複相關平方	刪除時 Cronbach's α	CFA loading	納入分析
4	我接受別人的同情與理解	2.48	1.033	.466	.270	.901	.49***	是
12	我會去找一位好的傾聽者	2.14	1.244	.707	.565	.884	.95***	是
20	我會告訴某人我的感受如何	2.17	1.155	.746	.617	.880	.95***	是
28	我花更多時間與我喜歡的人在一起	2.15	1.158	.548	.399	.896	.67***	是
36	我會跟我很親近的人談談	2.42	1.150	.734	.596	.881	.92***	是
44	我會請我的朋友幫忙	2.04	1.106	.738	.608	.881	.84***	是
52	我會徵詢朋友或親戚的建議	2.15	1.183	.741	.576	.881	.92***	是
60	我花了一些時間跟朋友在一起	2.11	1.037	.731	.605	.882	.76***	是
68	我會找跟我有類似情況的人談談	2.26	1.128	.566	.390	.894	.69***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .898

*** $p < .001$

五、問題逃避分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目 總相關	複相關平方	刪除時 Cronbach's α	CFA loading	納入分析
5	我睡得比平常多	1.55	1.152	.342	.139	.765	.49***	是
13	我繼續過日子，就好像沒有事情發生	1.70	1.096	.459	.246	.745	.57***	是
21	我試著去忘記所有的事情	1.29	1.067	.545	.314	.731	.67***	是
29	我不想讓事情影響到我，我拒絕思考太多	1.66	1.015	.587	.386	.726	.63***	是
37	我確定那是別人的問題，不是我的	0.98	0.783	.331	.122	.762	.29***	否
45	我避開引起麻煩的人	2.50	1.046	.331	.134	.764	.44***	是
53	我會把事情看淡些，不想把事情看得太嚴重	2.31	0.988	.293	.135	.769	.31***	否
61	每次我想到這件事我就會不高興，所以我就不去想它	1.72	1.043	.610	.424	.721	.74***	是
69	我避免想會做跟這個情況有關的任何事	1.59	0.981	.571	.415	.729	.68***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .768

*** $p < .001$

六、願望式想法分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目 總相關	複相關平方	刪除時		納入分析
						Cronbach's α	CFA loading	
6	我希望問題可以自己本身獲得處理	2.64	1.011	.426	.203	.846	.46***	是
14	我希望奇蹟可以發生	1.91	1.375	.598	.377	.830	.83***	是
22	我希望我從來都沒有涉入過這個情境	1.74	1.214	.630	.546	.826	.89***	是
30	我希望情況可以停止，或者以某種方式結束	2.31	1.071	.645	.442	.825	.80***	是
38	我希望這個情況從來沒有開始過	1.92	1.175	.682	.607	.820	.91***	是
46	我會幻想或希望事情可能會如何好轉	2.68	0.937	.571	.359	.834	.52***	是
54	我希望如果我等待的夠久，事情就會好轉	2.04	1.137	.434	.256	.846	.50***	是
62	我希望我可以改變所發生的事	2.69	0.961	.540	.326	.836	.56***	是
70	我會幻想一些不真實的事物讓自己好過些	1.72	1.285	.598	.388	.830	.85***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .849

*** $p < .001$

七、自我責備分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目 總相關	複相關平方	刪除時 Cronbach's α	CFA loading α	納入分析
7	我告訴我自己如果我沒有那麼粗心，這種事情就不會發生	2.60	0.929	.592	.368	.906	.57***	是
15	我知道事情是我自己引起的	2.78	0.873	.479	.342	.912	.43***	是
23	我會責備自己	2.24	1.055	.744	.600	.895	.82***	是
31	我會因已發生的事而責備自己	2.44	1.022	.777	.647	.893	.84***	是
39	因為發生的事是我的錯，使我真的很氣自己	2.11	1.094	.794	.692	.891	.93***	是
47	我知道我所遇見的困難是我個人的責任，且我會責備自己	2.35	0.988	.817	.711	.890	.85***	是
55	我會氣自己讓事情就這樣發生	2.10	1.110	.807	.686	.890	.94***	是
63	這是我的過錯，所以我必須承受這個後果	2.59	0.972	.635	.477	.903	.63***	是
71	我告訴自己我有多笨	1.31	1.193	.573	.367	.909	.73***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .909

*** $p < .001$

八、社交退縮分量表

題號	題目	Mean	SD	修正的項目 總相關	複相關平方	刪除時 Cronbach's α	CFA loading	納入分析
8	我試著不表現出我的感受	2.29	1.134	.603	.401	.870	.76***	是
16	我大部分的時間是獨處一人	2.22	1.096	.442	.308	.883	.46***	是
24	我避開我的家人和朋友	1.23	1.081	.682	.620	.864	.71***	是
32	我逃避與他人相處	1.46	1.149	.653	.596	.866	.71***	是
40	我不會跟別人談這些問題	1.57	1.203	.696	.562	.862	.94***	是
48	我花了一些時間獨處	2.74	0.968	.418	.253	.884	.37***	是
56	我保留自己的想法和感受不說出來	2.02	1.137	.684	.576	.863	.89***	是
64	我不讓我的家人或朋友知道發生了什麼事	1.70	1.188	.703	.574	.861	.92***	是
72	我不讓別人知道我的感受如何	1.71	1.179	.747	.664	.857	.99***	是

Note. 分量表整體 Cronbach's α = .881

*** $p < .001$

附錄三 所有測量變項之相關矩陣

【全部樣本之所有變項相關矩陣】

	學業自我效能	憂鬱情緒	拖延閒混	問題解決	問題逃避	認知調整	願望式想法	情緒表達	社會支持	自我責備	社交退縮	因應解除壓力效果	因應後生活滿意
學業自我效能	1.00												
憂鬱情緒	-.33***	1.00											
拖延閒混	-.23**	.32***	1.00										
問題解決	.41***	-.39***	-.23**	1.00									
問題逃避	-.21**	.33**	.31***	-.23**	1.00								
認知調整	.33***	-.36***	-.12	.72***	-.08	1.00							
願望式想法	-.28***	.42***	.37***	-.16*	.62***	-.04	1.00						
情緒表達	.08	-.15*	-.01	.10	-.19*	.19*	-.01	1.00					
社會支持	-.01	-.17*	.14†	.09	-.07	.15*	.13†	.61***	1.00				
自我責備	-.29***	.40***	.18*	-.20**	.44***	-.30***	.52***	-.25***	-.13†	1.00			
社交退縮	-.15*	.53***	.19*	-.07	.40***	-.15*	.40***	-.28***	-.26***	.50***	1.00		
因應解除壓力效果	.35***	-.37***	-.25***	.45***	-.28***	.46***	-.39***	.22**	.16*	-.39***	-.28***	1.00	
因應後生活滿意	.29***	-.41***	-.14†	.44***	-.29***	.48***	-.21**	.15†	.22**	-.29***	-.30***	.56***	1.00

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$

附錄四 重考生與對照組之所有變項相關矩陣

	拖延開混	憂鬱情緒	學業效能	問題解決	問題逃避	認知調整	願望式想法	情緒表達	社會支持	自我責備	社交退縮	因應解除壓力效果	因應後生活滿意
拖延開混	對照組	1.00											
	重考生	1.00											
	差異檢定	.00											
憂鬱情緒	對照組	.24**	1.00										
	重考生	.51***	1.00										
	差異檢定	1.93†	.00										
學業效能	對照組	-.14	-.36***	1.00									
	重考生	-.49***	-.24	1.00									
	差異檢定	2.42*	.83	.00									
問題解決	對照組	-.14	-.43***	.45***	1.00								
	重考生	-.48***	-.29*	.32*	1.00								
	差異檢定	2.41*	.98	.96	.00								
問題逃避	對照組	.30***	.26**	-.27**	-.30**	1.00							
	重考生	.33*	.48***	-.09	-.08	1.00							
	差異檢定	.18	1.61	1.17	1.43	.00							
認知調整	對照組	-.04	-.40***	.41***	.72***	-.13	1.00						
	重考生	-.38**	-.28*	.10	.70***	.03	1.00						
	差異檢定	2.24*	.79	2.06*	.19	1.00	.00						
願望式想法	對照組	.37***	.39***	-.36***	-.23*	.52***	-.09	1.00					
	重考生	.36**	.50***	-.13	.00	.80***	.06	1.00					
	差異檢定	.08	.90	1.51	1.44	3.27**	.94	.00					

Note. 相關係數差異檢定將 Fisher' s r 轉成 z 分數，並以 Steiger's (1980)建議計算非對稱之共變數進行 z 檢定，呈現 z 分數及顯著性。

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$

		拖延閒混	憂鬱情緒	學業效能	問題解決	問題逃避	認知調整	願望式想法	情緒表達	社會支持	自我責備	社交退縮	因應解除壓力效果	因應後生活滿意
情緒表達	對照組	.00	-.18*	.16†	.04	-.26**	.16†	-.05	1.00					
	重考生	-.06	-.07	-.16	.25†	-.03	.29*	.07	1.00					
	差異檢定	.38	.72	2.02*	1.30	1.48	.86	.71	.00					
社會支持	對照組	.11	-.24**	.04	.09	-.16†	.17†	.12	.64***	1.00				
	重考生	.22†	.01	-.15	.07	.15	.12	.16	.53***	1.00				
	差異檢定	.69	1.55	1.17	.14	1.90†	.31	.31	1.00	.00				
自我責備	對照組	.16†	.46***	-.35***	-.27**	.42***	-.36***	.54***	-.34***	-.22*	1.00			
	重考生	.26*	.26*	-.10	-.03	.49***	-.11	.51***	-.01	.11	1.00			
	差異檢定	.65	1.41	1.66.	1.49	.54	1.67†	.28	2.15*	2.10*	.00			
社交退縮	對照組	.22*	.56***	-.23*	-.12	.28**	-.22*	.34***	-.32***	-.30**	.51***	1.00		
	重考生	.13	.46***	.01	.06	.62***	.00	.51***	-.17	-.16	.49***	1.00		
	差異檢定	.53	.79	1.47	1.13	2.75**	1.39	1.29	1.01	.90	.21	.00		
因應解除壓力效果	對照組	-.24**	-.43***	.40***	.52***	-.29**	.53***	-.40***	.27**	.16†	-.40***	-.27**	1.00	
	重考生	-.25†	-.24†	.23†	.26*	-.27*	.25†	-.36**	.09	.19	-.38**	-.33*	1.00	
	差異檢定	.03	1.35	1.18	1.85†	.13	2.09*	.33	1.15	.17	.14	.39	.00	
因應後生活滿意	對照組	-.11	-.44***	.26**	.51***	-.26**	.55***	-.18†	.19*	.24**	-.27**	-.31***	.58***	1.00
	重考生	-.21	-.35**	.37**	.25*	-.29*	.25†	-.29*	.02	.17	-.36**	-.28*	.50***	1.00
	差異檢定	.62	.62	.72	1.84†	.18	2.23*	.68	1.07	.44	.57	.21	.74	.00

Note. 相關係數差異檢定將 Fisher' s r 轉成 z 分數，並以 Steiger's (1980)建議計算非對稱之共變數進行 z 檢定，呈現 z 分數及顯著性。

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$



