

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*

李介至

中州科技大學
幼兒保育系

大學生拖延議題一直為許多學者所關心，但新近學界發現某些拖延者實際表現並不差，此類拖延者被稱為主動拖延者，其後設認知信念、外顯拖延行為及在成就回饋前後之情緒困擾是否異於傳統拖延者卻鮮少研究加以探究。本研究以叢集取樣抽取 646 名大學在學學生，研究工具包含拖延行為檢核表、主動拖延量表、後設認知信念量表及情緒困擾量表。研究結果顯示：1. 主動/被動拖延者分別具有較高之正向及負向後設認知信念。2. 主動/被動拖延者在成就評價前二週具有相似程度之外顯拖延行為，但主動拖延者在成就評價當週會減少拖延行為，被動拖延者則否，情緒亦較困擾。3. 主動/被動拖延者在高成就回饋後會減少情緒困擾，在低成就回饋後會增加情緒困擾，其中以主動拖延者為甚。4. 在高成就模型中，三次測量顯示被動拖延者在高成就回饋後會減緩其心中情緒困擾，主動拖延者變化幅度則會高於被動拖延者。在低成就模型中，主動/被動拖延者情緒困擾分數呈現有意義之上升。本研究根據研究結果在理論上及實務上進行討論，並針對未來研究及教學提供建議。

關鍵詞：主動/被動拖延、成就回饋、期限壓力、情緒困擾、後設認知信念

學業拖延對許多大學生而言已是顯著嚴重之問題 (Onwuegbuzie & Collins, 2001)，約 70% 大學生曾以拖延因應課業任務，在各年級學生中亦相當普遍 (Steel, 2004)。在拖延形式中，46% 學生承認在寫作業中拖延，30% 學生則在閱讀功課中拖延，亦有研究指出年級越高之大學生越可能拖延 (Ferrari, 2001a)，顯示拖延行為不但普遍且有惡化現象。傳統觀點之拖延類型包含逃避拖延 (avoidance procrastination) 及決策拖延 (decisional procrastination) 等兩類 (Milgram & Tenne, 2000)，逃避拖延係指個體害怕成就評量及失敗恐懼，延遲課業任務之完成。決策拖延係指個體遲

* 本篇論文通訊方式：lje6422@gmail.com。

疑不決而無法立即做出決定 (Fernie, Spada, Nikcevic, Georgiou, & Moneta, 2009)。新進觀點認為除逃避拖延及決策拖延外，另有喚醒拖延 (arousal procrastination) 一類，係指個體為尋求刺激而傾向將課業任務拖延到期限截止前才行動 (Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005; Ferrari, Ozer, & Demir, 2009)。

不過先前研究多以逃避拖延為研究焦點，並以自我價值論 (self - worth theory)、認知行為治療 (cognitive behavior therapy)、成就動機理論、習得無助感為立論基礎。自我價值論認為個體採取拖延之目的在於害怕表現不佳而反映出自我能力不佳，因此個體在成就評價前採取各種拖延戰術以避免自我在成就評價失敗後所顯示之自我缺乏能力 (Covington, 2000)。認知行為治療觀點假定拖延行為在於個體懷疑自身完成任務之能力，以及害怕獲得負面或失敗結果 (Shoham - Saloman, Avner, & Neeman, 1989)，因此行動焦點會關注於自我在拖延行為中之負向信念 (Spada, Hiou, & Nikcevic, 2006)。McClelland (1985) 的成就動機理論認為當個體避敗需求 (need to avoid failure) 高於成功需求 (need to success)，即會採取不適應 (mal-adaptive) 或阻礙性策略以逃避課業任務 (Aunola, Stattin, & Nuimi, 2000)。至於 Seo (2009)、Wolters (2003) 指出某些拖延行為亦可能反映出個體對課業任務早已缺乏興趣，不在乎與他人之比較，因此傳統觀點之拖延行為多具有逃避失敗或接受失敗等負向特質 (Howell & Watson, 2007)。

許多學者進而探究傳統拖延之原因為何，其中個體之認知過程 (cognitive process) 如何導致學業拖延一直是主要關注焦點 (Kachgal, Hansen, & Kevin, 2001)，如個體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、缺乏意見上的堅持、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原因均屬傳統拖延之原因 (Schowuenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004)，經過近年之後設研究分析，以個體對失敗感到恐懼以及個體對課業任務感到反感係為兩個主要導致學業拖延之主要因素 (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009)。實證研究亦顯示，傳統拖延行為反映出個體以逃避目標投入課業任務 (Seo, 2009)，低自信及自我調節學習 (Klassen et al., 2010)，具有負向情感 (Elliot & Thrash, 2002)，缺乏適應壓力之能力 (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009)，以及延誤課業 (Steel, Brothen, & Wambach, 2001) 等不適應情緒及逃避行為，且在不同國家研究中均呈現相似結果 (Klassen et al., 2010)。

呈上所述，傳統論點認為拖延是一種時間上的延遲，習慣性拖延者可能會藉由環境阻礙或故意延遲以保護自我價值及社會自尊，這種自我設限除會減少學生主動收集課業訊息，與逃避動機、負面情感、焦慮、憂鬱及表現不佳具有密切關連 (Chabaud, Ferrand, & Maury, 2010; Fernie & Spada, 2008; Klassen et al., 2010)。

然而前述對傳統拖延類型之分類多以表現形式為主，劃分方式卻疏於對拖延者內在動機之理解。Chu 與 Choi (2005) 歸納 Knaus (2000)、Tice 與 Baumeister (1997) 等研究指出有些人透過拖延行為以調節負面情緒及壓力，有些人則在任務期限前反而激發更多想法且表現更佳。因此 Chu 與 Choi (2005) 認為拖延本身屬於一種多面向之現象，包含情感、認知及行為等成分，若以拖延行為概括傳統拖延概念並不夠充分。Chu 與 Choi (2005) 進而以個體是否主動採取拖延行為之動機區分為主動拖延 (active) 及被動拖延 (passive) 等二類，此種相對概念之區分方式更有助於瞭解拖延者之動機意圖。在認知上，被動拖延者並不想拖延任務，但卻無法計畫及組織時間以致延誤行動。相對地，主動拖延者有能力依照時間規劃行動，因此會故意延遲非急迫任務，但會將注意力放置在手邊更重要之工作。在情感上，被動拖延者會因期限壓力而感到悲觀，懷疑自我完成任務之能力 (Ferrari, Parker, & Ware, 1992)，並伴隨自我懷疑、罪惡感及憂鬱 (Steel et al., 2001)。主動拖延者則喜愛在期限壓力下工作，最後一刻更容易激起此類拖延者之挑戰性及內在動機，更能及時處理任務 (Choi & Moran, 2009)。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，但在期限截止前，主動拖延者能積極投入任務計畫並加以組織，被動拖延者容易低估完成任務之時間，可能放棄任務導致失敗 (Lay, 1990)。

在兩類拖延者之抽取上，Chu 與 Choi (2005) 建議以二階段步驟抽取無拖延者、主動拖延者及被動拖延者。其一為以所有受試者在學業拖延檢核表之量表居中數值 (如七點量表則以四分為居中數值) 為切割點，先將所有受試者區分為無學業拖延者及學業拖延者等二類。其次再以學業拖延者為對象，透過此類受試者在主動拖延量表上之得分高低，將高分組界定為主動拖延者，低

分組則界定為被動拖延者。此種作法之假定在於無論主動拖延者或被動拖延者在外顯行為之表現上均具有相似程度之拖延行為，但其內在主動拖延動機卻有高低之不同。

Chu 與 Choi (2005) 進而以 230 名加拿大大學生進行實證研究，結果顯示主動拖延會比被動拖延具有較多之內在動機、時間觀念、使用時間目的及時間知覺，心理焦慮及壓力亦較低。在壓力事件中，主動拖延會使用較多任務取向之因應策略，被動拖延則會使用較多之情緒或避免取向因應策略。Choi 與 Moran (2009) 再以 185 名大學生進行主動拖延量表之探索性分析及驗證性分析，研究顯示量表可獲得 4 個因素且可解釋 61% 量表總變異量，因素名稱分別為「結果滿意」、「壓力偏好」、「意圖決定」及「具有期限因應能力」。相關分析顯示主動拖延者與偏愛壓力、意圖決定、具有期限因應能力、對結果感到滿意、時間控制、情緒穩定性、生活滿意及自陳表現均具有顯著正相關，被動拖延者則多呈現負相關。Choi 與 Moran (2009) 並解釋主動拖延者擁有某種程度之自信及穩定性，可對任務活動進行再組織及重新排序，因此可對棘手的任務積極投入。

呈上所述，被動拖延在概念上與傳統拖延、行為拖延或逃避拖延相似，係指個體面對任務壓力時，在認知及情感上具有害怕失敗恐懼、無法適應壓力、習得無助感及憂鬱焦慮，因此被動採取拖延行為以逃避任務壓力 (Chu & Choi, 2005)。主動拖延者相信自己具有支配壓力並改善形勢之能力，喜愛在壓力下激發動機及挑戰性，因此具有減緩壓力、維繫內在動機、管理臨時事件 (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007)，以及較佳之時間管理能力 (Ferrari & Dovidio, 2001; Knaus, 2000)，所以兩類拖延者可能具有相似程度之拖延行為，但對任務所引發之內在認知、情感以及期限截止前之因應作為可能並不同。

不過主動拖延者目前仍係屬新興研究議題，迄今國內外研究累積仍不足夠，亦仍有許多問題有待釐清，如主動拖延者及被動拖延者雖具有相似程度之外顯拖延行為，但兩類拖延者的內在焦慮或擔憂卻反映出效果迥異之後設認知信念。其次，主動拖延者具有較佳時間結構觀念，將拖延視為一種因應時間管理之策略 (Choi & Moran, 2009)，被動拖延者則將拖延視為一種自我調節失敗之策略 (Ferrari, 2001a)，因此任務期限壓力對二類拖延者可能具有不同功能，容易激起主動拖延者在任務截止前更多警覺及注意 (Diaz - Morales, Cohen, & Ferrari, 2008)，不同任務期限壓力即可能與主動或被動拖延具有重要關連。至於 Chu 與 Choi (2005)、Choi 與 Moran (2009) 雖強調主動拖延者自覺可能對評價結果感到滿意，但亦有研究指出主動拖延者與高成就可能不存在顯著關係 (江依芳, 2009; 簡建中, 2009; Steel et al., 2001)。被動拖延者則多屬低成就者或失敗者 (Aunola et al., 2000; Onatsu - Arvilommi & Nurmi, 2000; Zuckerman & Tsai, 2005)，但極少數研究指出被動拖延者亦可能獲得高成就 (Deppe, 1995; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998)，因此兩類拖延者假使獲得符合預期之成就回饋，其情緒困擾會較低，然而如果成就回饋不符合預期，則其情緒困擾將如何變化卻鮮少研究加以探究。Klassen 等人 (2010) 即指出學生以何種動機投入學習，對於失敗回饋後之情緒困擾及學習持續力將有所不同，因此根據以上論述，無論從理論或實務層面而言，釐清主動拖延及被動拖延之差異性相當重要，因為主動拖延者具有個別之學習特性，但很少實務工作者理解；被動拖延者則可能是放棄學習或逃離學校之早期徵兆 (Aunola et al., 2000)，因此如果教育心理及輔導人能瞭解兩種拖延類型之內在動機、認知信念、外顯行為及在成就回饋前後之情緒變化，對於發展有效之輔導策略以預防拖延行為對學生之負面影響將具有莫大效益。

一、主動拖延、後設認知信念及期限壓力

後設認知理論有助於理解個體心理功能異常並加以概念化，係指個體信念、心理結構、所經歷之事件及歷程均有助於控制、調節及解釋個體之思考過程 (Wells, 2000)。Spada 等人 (2006) 認為拖延具有調節個體認知及情感之功能，亦可被視為一種後設認知控制策略 (Ellis & Knaus, 1977)。其次，負面情緒與拖延通常相關 (Stober & Joormann, 2001)，因為後設認知信念會直接導致負面情緒及拖延行為，或者因情緒混亂而間接導致拖延，因此後設認知信念可影響個體大腦系統功能、目前認知狀態及思考記憶能力 (Wells, 1995)。Papageorgiou 與 Wells (2001) 則將後設認知信念區分為正向 (positive) 及負向 (negative) 等二類，正向信念強調個體所擁有之策略能處理

認知及內在狀態 (internal states)，如「擔心有助於我在腦中處理事務」、「沈思有助於我解決問題」；負向信念則關注於個體在因應事物或對於思想紛擾時所感覺到的意義結果，如「我的擔心並無法控制」、「沈思會妨害我的心智」等。實證研究顯示正向後設認知能預測個體之主動拖延行為 (Spada et al., 2006)，假使個體關注於拖延在改善成就表現中可能存在的益處，則會主動採取拖延行為 (Fernie & Spada, 2008)。但一旦個體因面對課業任務感到困擾，或處於一個疑惑情境而心生紛擾，將衍生個體負向認知之注意症狀 (cognitive-attentional syndrome) (Wells & Purdon, 1999)，可能與負向後設認知信念有關 (Chabaud et al., 2010; Fernie & Spada, 2008; Fernie et al., 2009)。因此本研究假設主動及被動拖延者具有相似程度之外顯行為，但具有不同之後設認知信念，此假設之驗證係為本研究動機一。

雖然後設認知論點認為後設認知信念與拖延行為有關 (Shoham-Salomam et al., 1989)，但缺乏解釋信念在何時影響及控制拖延者之認知歷程 (Spada et al., 2006)。時間動機理論 (Temporal Motivation Theory) 認為個體對任務 (task) 是否知覺到期望及價值才決定是否採取拖延行為，期望代表結果發生之機會，價值則代表結果所帶來之酬賞，如果假定任務本身可帶來立即性的酬賞，則個體則會優先處理，但如果任務期限仍遠，個體則會選擇拖延 (Steel, 2007)。因此 Pychyl、Lee、Thibodeau 與 Blunt (2000) 認為拖延者均偏好短期且令人愉悅之活動，以及立即性酬賞。當任務價值很遠時，就算較大的酬賞亦被個體輕描淡寫；而立即性價值，儘管是較少的酬賞依然會被刻意重視 (Howell & Watson, 2007)，因此任務本身是否重要且急迫，可能與個體拖延行為存在密切關係。

Ferrari、Harriott、Evans、Lecik-Michna 與 Wenger (1997) 研究顯示某些拖延者雖然具有拖延行為，但會傾向在任務截止前夕才開始投入任務，不過早期研究並未針對此類拖延者深入探究，殊為可惜。近年 Ferrari 與 Diaz-Morales (2007) 認為不同拖延類型者心中時間取向並不同，逃避拖延者對未來感到無望感，但喚醒拖延者則對時間及生活採取即時享樂及尋求刺激之態度。被動拖延在概念上與逃避拖延同義 (Chu & Choi, 2005)，至於主動拖延在情意層面與喚醒拖延均具有偏愛壓力及刺激尋求之意涵，可能習慣在期限前的壓力下做事，只是主動拖延在認知層面上更具有主動意圖及預期正向結果。因此 Choi 與 Moran (2009)、Schraw 等人 (2007) 認為主動拖延者偏愛較高之時間壓力，對於非急迫任務會故意拖延，以管理更重要之課業任務，這有別於被動拖延者之忽視或浪費時間 (Lay, 1990)。亦有研究顯示主動拖延者可透過時間分配在期限前採取問題解決策略因應任務 (Chu & Choi, 2005)，因此當主動拖延者關注任務時，可能並不會輕易轉移焦點 (Lasane & Jones, 2000)。

相對而言，Jackson、Fritch、Nagasaka 與 Pope (2003) 研究發現逃避或被動拖延與過去取向 (past orientation) 有正相關，任務壓力易導致被動拖延者與過去不良經驗相連結。Scher 與 Ferrari (2000) 認為個體會因為乏味之課業任務而採取拖延，或在時間使用上較欠缺組織結構，顯得漫無目的 (Vodanovich & Seib, 1997)。Ferrari 與 Diaz-Morales (2007) 證實逃避拖延者容易忽略對目前時間之知覺。Buehler 與 Griffin (2003) 透過實驗研究探究認知過程與任務完成之關係，認為當個體無法對手邊任務採取具體及特定的計畫，對完成任務就會產生偏差預測，低估完成任務之時間而形成計畫謬誤 (planning fallacy) 現象。Pychyl、Morin 與 Salmon (2000) 以大學生為研究對象，發現高/低拖延者對於完成任務之時間精確性並無顯著差異，但實際上高拖延者會較晚準備課業，而且亦會準備不足。

因此被動拖延者容易低估完成任務所需之時間長度，儘管任務期限壓力接近，可能依然故我而呈現較多之無關任務行為 (Diaz-Morales et al., 2008)。呈上所述，主動拖延者視拖延為一種管理時間及做出決策之彈性策略，但並非不解決，處理時機可能與任務期限壓力有關。被動拖延者則是透過拖延而逃避失敗恐懼，反應出對課業任務之反感，因此本研究將根據 Ferrari、Mason 與 Hammer (2006) 建議，針對課業任務期限壓力設計二個時間點 (任務評價前二週及當週)，並假設當時間期限尚遠時，主動或被動拖延者可能均以拖延行為延宕或擱置任務，但當時間緊迫時，主動拖延者可能會關注於課業任務本身，並降低無關拖延行為，但被動拖延者則否，此立論之驗證為本研究動機二。

二、主動拖延、成就回饋及情緒困擾之關係

拖延行為反映出個體如何適應課業任務，可能與其情緒困擾有關，但主動拖延者及被動拖延者可能存在不同情緒困擾程度。Goleman (1999) 即認為拖延行為與個體管理自我情緒的能力有關，個體是否有能力去瞭解及感受自我情緒，將會引導自我或他人情緒變化。Ferrari、Johnson 與 McCown (1995) 指出被動拖延行為具有四種成分，分別為：1. 拖延係屬一種行為表現。2. 拖延通常導致不佳之後果。3. 任務對拖延者而言具有重要性。4. 拖延會導致負面情緒，因此拖延行為除與個體不適應行為有關，亦可能造成個體情緒困擾。在實證研究上，Klassen、Krawchuk 與 Rajani (2008) 發現個體缺乏學業自我效能及自我調節策略可能與學業拖延有關，大學生的確會被拖延行為所影響，導致 25% 學生學業低落且產生負面情感。Deniz、Tras 與 Aydogan (2009) 透過情緒智能量表、學業拖延量表及制握感量表為研究工具，考驗大學生學業拖延、制握感及情緒智能之關係，結果顯示學業拖延與情緒智能、情緒適應及壓力因應有顯著關聯，其中情緒智能、情緒適應與學業拖延具有負向關係。

此外，拖延行為反映出個體焦慮，而焦慮又增加拖延行為，亦容易妨害個體在課業任務上之表現 (Brackett, Mayer, & Warner, 2004)。因此被動拖延者在時間限制下容易感到焦慮、沮喪，對目前或未來之課業表現感到負面期望，常有準備不及或逃避課業之現象 (Ferrari & Beck, 1998)。Stead、Shanahan 與 Neufeld (2010) 即發現高拖延與壓力可預測個體不佳心理狀況。Stober 與 Joormann (2001) 認為被動拖延者常缺乏能力及時完成任務，會對生活大小事無法做出決定。因此被動拖延者在傳統論點中即被認為具有低自尊與低自信之傾向，對課業表現、公眾及自我意象均感到焦慮 (Ferrari, 2001a)，這種自我懷疑及不安會增加失敗機會，並衍生自責、罪惡感及自我沮喪等情緒困擾 (Steel et al., 2001)。

相對地，主動拖延係屬一種調節任務壓力之心理機制及策略，可暫時抑制任務對個體所產生之壓力擴增，不見得造成情緒困擾。因此，如果個體有能力去對抗課業任務壓力，並能善於規劃進度處理問題，並不必然採取逃避性拖延，反而顯示出較多之主動決策拖延，這亦反映出主動拖延者具有較高之正向後設認知信念及自我效能 (Fuschia, 2004)。此外，Knaus (2000) 認為在強調成就表現的社會文化中，個體如何善用時間尤為重要，因此主動拖延者總是會找理由去證明他們的決策正確，而在拖延的過程中，亦可能與他人建立有意義的關係，這可能反映出主動拖延者之情緒困擾較低。因此本研究假設主動拖延者比被動拖延者具有較低之情緒困擾，此關係之驗證亦為本研究動機三。

雖然理論上主動及被動拖延者可能具有不同程度之情緒困擾，其中以被動拖延者尤甚，然而成就評價前所採取之各類拖延行為畢竟會使個體對評價結果感到不確定 (casual uncertainty) (Martin, Marsh, & Debus, 2001)。Thompson 與 Hepburn (2003)、Thompson (2004) 皆認為拖延行為起源個體對成就評價之不確定意象 (uncertain self-images)，因為當個體暴露於一個無法預期 (non - contingent) 之表現回饋情境時 (performance feedback)，將會採取各種拖延策略，因此理論上主動拖延者自我期望高，認為最終將可獲得不錯之成就回饋；被動拖延者則通常與低自尊、無望及成就失敗有關，但這不必然導致成功或失敗之成就回饋。前述顯示儘管過去實證研究多證實被動拖延者與學業失敗之間的關聯性 (Aunola et al., 2000; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000)，但亦有研究發現被動拖延者可能具有成功機會 (Deppe, 1995; Zuckerman et al., 1998)。相對而言，主動拖延者通常自認為可獲得較佳之結果 (Chu & Choi, 2005; Choi & Moran, 2009)，並在成就回饋後獲得較佳適應，但假使主動拖延者的成就表現不如預期，這是否反應出其先前對課業任務之時間管理或因應策略出現問題，抑或自我能力其實不見得較佳，如此在成就回饋後之情緒失落可能更為明顯，因此本研究動機四在於比較主動/被動拖延者在獲得高/低成就回饋後之情緒困擾差異。

最後，迄今針對主動/被動拖延者在獲得不符合預期之成就回饋時，其後續情緒如何變化及持續效果為何，目前均缺少足夠實證研究證實，殊為可惜。因此本研究除針對主動/被動拖延者在成就評價前、成就評價後二週及後一個月收集個體情緒困擾分數，以檢測個體情緒困擾程度之延續效果，亦透過潛在成長模型 (latent growth curve model, LGC) 進行統計分析。潛在成長模型可說明個體行為之改變及研究變項在模型變化過程中是否可被解釋。雖然重複量數之變異數分析可分

析平均數改變，但無法允許外因（exogenous）變項之間的凝聚（incorporation），以及無法區分個體在分析時之差異性及其後改變。潛在成長模型可透過截距及斜率分析，藉由統計顯著性考驗平均數及變異數是否顯著，檢測個體與團體在研究期間內之改變（Shevlin & Millar, 2006）。本研究假設無論主動/被動拖延者在獲得符合預期結果時，因為心理期望與結果相似，因此情緒困擾在成就評價後呈現微幅上升或下降（Gable & Haidt, 2005）；至於當兩類拖延者獲得不符合預期之結果時，情緒困擾在評價後變化較為明顯（Lazarus, 2003），另根據認知行為治療論點，個體在無重複負向刺激影響下，心理困擾會隨著時間逐漸遞減（Hofmann & Smits, 2008），因此兩類拖延者情緒困擾在評價後一月可能會漸趨和緩。綜上所述，本研究透過潛在成長模型以釐清主動/被動拖延者在高/低成就回饋前後之情緒困擾變化，此為本研究動機五。

三、研究目的

整體而言，本研究根據後設認知理論及時間動機理論探究主動拖延者之認知及行為模式，以及透過多次測量比較主動拖延者在高/低成就回饋後之情緒變化，將有助於相關研究社群對此議題更深入之理解。此外，近年動機相關研究趨勢亦相當重視學科領域之特定性（domain-specific）（程炳林，2006）。本研究以管理學院或商學院學生必修之統計學為課業任務之填答背景，統計學除隱含學科知識內容，統計概念之間的附屬階層相當明顯（李敦仁、余民寧，2007），主要分析不確定與複雜之資訊，亦是訓練學生有條理之邏輯思考模式（林曉芳、盧冠樺，2009）。不過實務上許多學生認為統計公式複雜，或視為數字或符號之計算，因此對統計學常感到恐懼、焦慮及缺乏興趣（Onwuegbuzie, 2004）。在實證研究上，學習統計之焦慮與逃避動機，或僵化死背之學習策略相關，學生亦會盡可能拖延任務分派（task assignment），與自我設限心態及拖延行為密切相關（譚克平，2005；Onwuegbuzie, 2004）。統計學在本研究中被界定為受試者必修學科，雖然可能感到無趣、困難及焦慮而採取拖延策略加以因應，但卻必須面對（Diaz-Morales et al., 2008），因此有助於本研究檢測受試者之情緒困擾變化。呈前所述，本研究針對上述研究動機逐一釐清，研究目的敘述如下。

- （一）檢測主動/被動拖延者在成就評價前二週之拖延行為及後設認知信念之差異。
- （二）比較主動/被動拖延者在成就評價當週之拖延行為及後設認知信念之差異。
- （三）考驗主動/被動拖延者在成就評價前之情緒困擾差異。
- （四）評估主動/被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾差異。
- （五）追蹤主動/被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾變化。

研究方法

一、研究架構

本研究透過橫斷性研究及重複量測以驗證本研究之論點是否成立。橫斷性研究目的在驗證主動拖延者及被動拖延者在任務評價前之後設認知信念、拖延行為及情緒困擾是否具有顯著差異。研究架構如圖 1 所示，施測時間包含期中考前二週（後設認知信念第一次施測及拖延行為第一次施測）及期中考當週（後設認知信念第二次施測、拖延行為第二次施測及情緒困擾第一次施測）等二個時間點，本研究首先以差異考驗分析主動拖延者及被動拖延者在成就評量前二週及當週之後設認知信念及拖延行為差異，以驗證此二組受試者在後設認知信念及外顯拖延行為是否因任務期限壓力而有所變化。

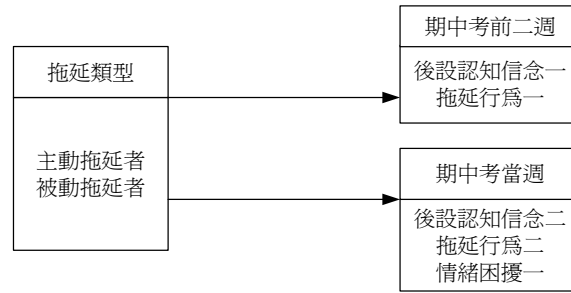


圖 1 主動/被動拖延者在不同任務期限壓力之後設認知信念及拖延行為

其次，以重複量測釐清主動及被動拖延者等二類拖延者在成就回饋後之情緒困擾變化，本研究透過差異考驗及效果量評估主動/被動拖延者在高/低成就回饋前後二次之情緒困擾變化。再以條件式潛在成長模型及多重樣本恆等性分析追蹤二類拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾變化。圖 2 共包含二個潛在變項及四個觀察變項，其中水準因子 (η_1) 代表三次測量之情緒困擾分數（成就評價當週、成就評價後二週、成就評價後一月），估計參數限定為 1 代表將分數設定在第一次測量分數。型態因子 (η_2) 代表模式變化型態，估計參數代表變動之比率。本研究假設拖延類型 (X_1) 會影響水準因子及模型變化型態。至於情緒困擾則會在研究期限中測量三次，因此 $Y_1 \sim Y_3$ 代表三次情緒困擾之測量分數，並被水準因子及型態因子所影響。

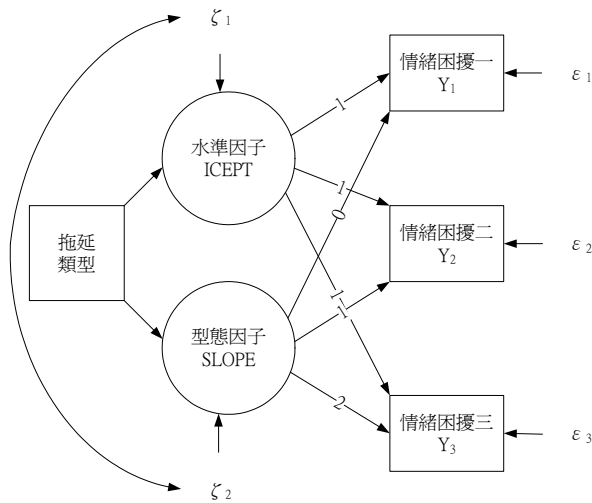


圖 2 條件式潛在成長模型之研究架構

二、研究對象及抽樣方法

本研究母群體以台灣地區技職院校大學在學學生為研究對象，抽樣方法將先針對全國技職院校列表並編號，其次以 Complex Sample 統計軟體進行隨機抽樣，這些被抽取之樣本學校即為本研究之標的學校。本研究在全國抽取 12 所技職院校，再於每所學校商管學院抽取班級，因此本研究共抽取 18 個班級，646 名大學在學學生為有效正式樣本，之後再抽取具有拖延行為之受試者共 468 名（佔 72.45%），其中主動拖延者 148 名（佔 31.60%），被動拖延者 320 名（佔 68.40%）。整體受試者基本資料顯示，男生 214 名（佔 45.70%），女生 254 名（佔 54.30%）；依居住地顯示，北部學生 54 名（佔 11.50%），中部學生 268 名（佔 57.30%），南部學生 134 名（佔 28.60%），東部及離島學生 12 名（佔 2.50%）；依家庭經濟顯示，家庭富裕者 35 名（佔 7.50%），小康者 150 名（佔 32.10%），普通者 236 名（佔 50.40%），貧困者 47 名（佔 10.00%），上述顯示本研究受試者男女比率相似，居住地以中部學生為主，家庭經濟以普通居絕大多數。

第二階段在抽取後續追蹤研究之受試者，故針對橫斷性研究之受試者進行意願調查，在徵求受試者同意後，共抽取 256 位受試者參與後續研究（第 2~3 次施測之受試者），其中主動拖延者共 121 名，在成就評價後獲得高成就回饋者 75 名（佔 62.00%），獲得低成就回饋者 46 名（佔 38.00%）。被動拖延者共 135 名，在成就評價後獲得高成就回饋者 43 名（佔 31.90%），獲得低成就回饋者 92 名（佔 68.10%）。

三、研究工具

本研究主要研究工具共包含下列四份量表，說明如下。

（一）拖延行為檢核表

主要根據 Solomon 與 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統計學期中考前夕所採取之外顯拖延行為頻率，填答方式採 Likert 五點量表，選項從「從不拖延」至「總是拖延」，分數介於 6~30 分之間，內部一致性 Cronbach α 係數為 .82，具有實用性（McDaniel, 1994）。本研究參考 Chu 與 Choi（2005）之建議，當全體受試者在拖延行為檢核表上之單題平均得分高於 3 分時（五點量表居中數值），則視為學業拖延者（代表具有高外顯拖延行為），低於 3 分則視為非學業拖延者。

（二）主動拖延之測量

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，主要目的在透過此量表抽取主動拖延者。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 七點評量法，填答選項從「非常不同意」至「非常同意」，分數越高代表受試者越常採取主動拖延以因應課業任務。在本研究中先透過拖延行為檢核表抽取學業拖延者，再根據學業拖延者在主動拖延量表上之單題平均得分高於 4 分（七點量表居中數值）區分為主動拖延者（單題平均高於 4 分，代表具有高主動拖延動機）及被動拖延者（單題平均低於 4 分）。

（三）後設認知信念之測量

本量表參考 Fernie 等人（2009）的後設認知信念量表自編而成，主要目的在測量受試者正向後設認知信念及負向後設認知信念之程度。因素分析經斜交轉軸可抽取二個因素，分別命名為負向後設認知及正向後設認知，與理論成分相同，解釋變異量達 63.17%；內部一致性 Cronbach α 信

度係數分別為 .87 及 .81。正向後設認知信念題目如：「拖延可以讓我具有較多的創造力」、「拖延可以幫助我思考如何處理困難的事務」、「拖延可以讓我在焦慮時，不至於做出很糟糕的決定」。負向後設認知信念題目如：「拖延會讓我花很多時間去思考我在逃避什麼」、「拖延會使我心理感到疲憊」、「拖延會使我陷入無法解決的困擾」。量表共包含 10 題，計分方式採 Likert 七點評量法計分，分量表分數越高代表受試者因不同後設認知信念而採取拖延行為。

(四) 情緒困擾之測量

情緒困擾之測量係以朱錦鳳（2002）所編製之大學生身心適應調查表中情緒困擾向度為測量依據。信度分析顯示 Cronbach α 信度係數為 .85，以 54 名受試者進行為期 6 週之重測信度係數為 0.92，顯示量表具理想的穩定度。在效度部分，題目建構係以問卷訪談及內容主題專家為編製依據，與大專行為困擾調查表之測量分數呈現正相關，顯示該量表具內容效度及效標關連效度。分數越高代表受試者的心理情緒越困擾，即心理越不適應。題目共 20 題，填答方式採三點式評量表，單題得分介於 0~2 分，總分為 40 分。

四、研究步驟

本研究主要目的在考驗主動/被動拖延者之後設認知信念、期限壓力及在成就回饋前後之情緒變化情形，首先根據 Chu 與 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。透過此方法無論是主動或被動拖延者均具有較高外顯學業拖延行為，但兩類拖延者主動或被動之動機強弱卻不同。其次，主動/被動拖延者被抽取後，在期中考二週前及當週分別進行後設認知信念量表及情緒困擾量表之施測，以釐清兩組受試者在無成就評價影響下，在二種時間期限壓力下之後設認知信念及情緒困擾前測之差異。第三，本研究收集主動/被動拖延者在統計學期中考之成績，先以班級為單位進行 z 分數轉換，再轉換為百分等級，其中前 27% 視為高成就組，後 27% 視為低成就組，因此可進而將拖延者區分為四類，分別為主動拖延/高成就、主動拖延/低成就、被動拖延/高成就、被動拖延/低成就。之後再針對二類拖延者進行成就回饋後之情緒困擾量表後測，以驗證兩組受試者在高/低成就回饋後之情緒困擾差異。最後，本研究收集自願參與研究之主動/被動拖延者進行高/低成就回饋後之情緒困擾量表第二、三次施測分數，並結合拖延類型此變項（X1），以及三次情緒困擾之測量分數（Y1 ~ Y3），因此會有一個自變項觀察指標，以及三個依變項觀察指標，如此可追蹤主動/被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒變化。

在統計考驗部分，本研究先以 t 考驗驗證兩組受試者在期中考前二週、當週後設認知信念及情緒困擾之差異性，以驗證研究假設一、假設二及假設三。其次，為瞭解高/低成就回饋對主動/被動拖延者等二組受試者在情緒困擾後測分數之作用效果，本研究以二因子變異數分析考驗拖延類型及成就回饋等二變項對情緒困擾後測之主要效果及交互作用效果，並透過 Cohen's d 考驗二類受試者分別在高/低成就回饋下情緒困擾分數之改變效果量，以驗證假設四。最後本研究設計條件式潛在成長模型（conditional latent growth curve model），以驗證主動/被動拖延者在三次情緒困擾分數之變化效果，以驗證假設五。

研究結果

一、主動及被動拖延者在拖延行為、後設認知信念及情緒困擾前測之差異

研究目的之一主要考驗主動拖延者及被動拖延者在期中考前二週拖延行為及後設認知信念之差異性，藉此考驗主動及被動拖延者在距離成就評價尚遠前是否具有相似之外顯拖延行為，但內在後設認知不同之研究假設。研究結果如表 1 所示，在拖延行為之考驗上，主動及被動拖延者並無達顯著差異（ $t = .75, p > .05$ ），亦即二類拖延者在期中考前二週具有相似程度之外顯拖延行為。

然而在後設認知之考驗上，主動拖延者在正向後設認知得分顯著高於被動拖延者 ($t = -3.59, p < .001$)，在負向後設認知則顯著低於被動拖延者 ($t = 9.53, p < .001$)，這顯示主動拖延者與被動拖延者具有相似程度之外顯拖延行為，但內在認知信念卻不同，其中主動拖延者具有較高之正向後設認知，以及較低之負向後設認知，被動拖延者則反之，因此假設一可被支持。

根據研究目的二，本研究進一步在期中考當週，驗證主動及被動拖延者在拖延行為、正向後設認知及負向後設認知之差異性，以考驗研究假設二。結果顯示二類拖延者在拖延行為上達顯著差異 ($t = 31.15, p < .001$)，其中被動拖延者之拖延行為在期中考當週會顯著高於主動拖延者，平均數分別為 3.50 及 2.30。在後設認知之考驗上，主動拖延者在正向後設認知得分亦顯著高於被動拖延者 ($t = -11.14, p < .001$)，在負向後設認知顯著低於被動拖延者 ($t = 14.71, p < .001$)，因此主動及被動拖延者經過二週之期限壓力變化後，兩類受試者維持相異之內在後設認知信念，但主動拖延者將顯著減少外顯拖延行為，被動拖延者變化不大。根據研究目的三，在情緒困擾之考驗上，主動拖延者之得分平均數顯著低於被動拖延者 ($t = 5.01, p < .001$)，這顯示在期中考當週時，主動拖延者所採取之拖延行為相對低於被動拖延者，其心理情緒困擾程度亦相對較低，因此研究假設二及假設三可被支持。

表 1 主動及被動拖延者在拖延行為、後設認知信念及情緒困擾前測之差異

施測時間	變項	被動拖延者 ($N = 320$)		主動拖延者 ($N = 148$)		t 考驗
		平均數	標準差	平均數	標準差	
二週前測量	拖延行為	3.53	.46	3.50	.48	.75 ^{n.s.}
	正向後設認知	19.70	5.97	21.76	5.34	-3.59***
	負向後設認知	27.65	5.68	22.43	5.15	9.53***
當週測量	拖延行為	3.50	.48	2.30	.28	31.15***
	正向後設認知	18.12	5.39	23.88	4.76	-11.14***
	負向後設認知	27.69	6.81	19.49	4.95	14.71***
	情緒困擾	18.67	8.47	14.71	6.66	5.01***

*** $p < .001$

二、主動及被動拖延者在成就回饋後在情緒困擾後測之差異

研究目的四主要透過二因子變異數分析考驗主動及被動拖延者在成就回饋後之情緒困擾差異，以釐清主動及被動拖延者是否在高/低成就回饋後具有不同情緒困擾程度。表 2 顯示主動/被動拖延二組別在情緒困擾後測達顯著差異 [$F(1, 464) = 16.37, p < .001$]，高/低成就回饋在情緒困擾後測亦達顯著差異 [$F(1, 464) = 122.34, p < .001$]。至於在交互作用之考驗上，主動/被動拖延二組別及高/低成就回饋在情緒困擾後測亦存在顯著之交互作用 [$F(1, 464) = 28.11, p < .001$]。進一步以單純主要效果分析進行後續考驗，表 3 顯示在高成就回饋下，主動/被動拖延者在情緒困擾後測達顯著差異 [$F(1, 233) = 50.80, p < .001$]，其中被動拖延者會比主動拖延者具有較高情緒困擾。在低成就回饋下，主動/被動拖延者在情緒困擾後測則未達顯著差異 [$F(1, 231) = .69, p > .05$]，顯示在獲得低成就回饋後，主動/被動拖延者之情緒困擾程度相似。至於對被動拖延者而言，高/低成就回饋在情緒困擾後測達顯著差異 [$F(1, 318) = 22.56, p < .001$]，顯示被動拖延者獲得高成就回饋之情緒困擾會低於低成就回饋。對於主動拖延者而言，高/低成就回饋在情緒困擾後測亦達顯著差異 [$F(1, 146) = 173.39, p < .001$]，顯示主動拖延者獲得高成就回饋之情緒困擾會更明顯低於低成就回饋之情緒困擾。

表 2 主動/被動拖延者及高/低成就回饋在情緒困擾後測之變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F 值
A (被動/主動拖延)	779.84	1	779.84	16.37***
B (高/低成就回饋)	5828.55	1	5828.55	122.34***
A × B (交互作用)	1339.23	1	1339.23	28.11***
誤差	22106.77	464	47.64	
總和	185903.00	468		

 $p < .001$

表 3 單純主要效果考驗摘要表

單純主要效果內容		SS	df	MS	F 值
拖延類型因子	在高成就回饋下	2326.72	1	2326.72	50.80***
	在低成就回饋下	34.00	1	34.00	.69 ^{n.s.}
成就回饋因子	在被動拖延下	1274.93	1	1274.93	22.56***
	在主動拖延下	4620.40	1	4620.40	173.39***

 $p < .001$

三、主動及被動拖延者之情緒困擾變化

根據研究目的五，主要考驗主動/被動拖延者在高/低成就回饋前後之情緒困擾差異、改變效果量以及後續變化。表 4 顯示經過成對樣本 t 考驗及 Cohen's d 之估算結果，結果顯示對於被動拖延者而言，獲得高成就回饋之情緒困擾差異考驗未達顯著差異 ($t = 1.43, p > .05$)，改變效果量為 0.05，屬於很弱之效果量，因此情緒困擾分數之變化並無差異。在低成就回饋之情緒困擾差異考驗雖達顯著差異 ($t = -5.93, p < .001$)，但改變效果量僅 0.24，亦屬低度改變效果量，因此無論高/低成就回饋，被動拖延者之情緒困擾改變均不明顯。對於主動拖延者而言，獲得高成就回饋之情緒困擾差異考驗達顯著差異 ($t = 9.43, p < .001$)，改變效果量為 0.52，屬於中強度之改變量，顯示主動拖延者情緒困擾會因高成就回饋而減少。然而一旦主動拖延者獲得低成就回饋，情緒困擾差異考驗除達顯著差異 ($t = -7.05, p < .001$)，效果改變量亦達 0.87，屬於高強度之改變量，即主動拖延者情緒困擾會因低成就回饋而明顯擴增。上述顯示當被動拖延者一旦獲得高成就時，其原先預期失敗的心理並不會因為成功而使情緒困擾明顯變好，然而當主動拖延者一旦獲得低成就時，其原先預期成功的心理則會因此受到負面影響甚大。

表 4 主動/被動拖延者在成就回饋前後之情緒困擾變化效果量

拖延類型		情緒困擾前測		情緒困擾後測		t 值	Cohen's d
		平均數	標準差	平均數	標準差		
被動拖延者	1. 高成就組	17.75	8.24	17.39	7.45	1.43 ^{n.s.}	0.05
	2. 低成就組	19.45	8.61	21.39	7.67	-5.93***	0.24
主動拖延者	1. 高成就組	13.59	4.84	10.89	5.43	9.43***	0.52
	2. 低成就組	16.35	8.44	22.27	4.73	-7.05***	0.87

 $p < .001$

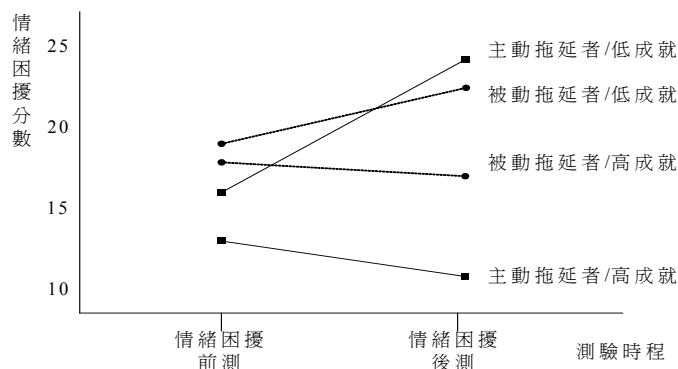


圖 3 主動/被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾分數

本研究進而以三個時間點間隔二週蒐集受試者在情緒困擾三次得分情形，並以條件式潛在成長模式分析主動及被動拖延者在情緒困擾之變化關係。其中水準因子 (level factor) 主要分析三次測量分數的平均數差異，型態因子 (shape factor) 則對平均數最終增減之狀態進行檢驗 (邱皓政，2003)。就觀察變項與潛在變項之間的關係而言，拖延類型分別對水準因子與型態因子具有直接效果，至於水準因子對三個 Y 組觀察變項之估計參數為因素負荷量，本研究首先將水準因子 ($\eta 1$) 三個因素負荷量設定 1，使該因子代表測量之初始狀態；將型態因子 ($\eta 2$) 對三個 Y 組觀察變項之因素負荷量分別設為 0、1、2，代表三次測量中的時間間距相同。三個觀察變項之多元常態檢定顯示偏態係數介於 0.46~2.42 之間，峰度係數介於 0.57~6.49 之間，未超過判斷值 3 及 10，因此模型以最大似法 (Maximum likelihood) 進行模型估計 (Kline, 2005)。結果顯示， $\chi^2_{(1)}$ 卡方值為 0.44 ($p = .51$)，NFI 為 0.99、IFI 為 1.00、CFI 為 1.00，皆高於 0.90 之評鑑標準甚多，顯示成長模型與獨立模型具有明顯差異性及改善程度。RMSEA 為 0.00，顯示模型相當理想。ECVI 為 0.10、PNFI 為 0.17，顯示研究模式具有精簡度，上述顯示本研究所建構之潛在成長模型與觀察資料之間的適配度相當理想。

三個觀察變項之考驗顯示 Y1 為 22.74 ($t = 15.94, p < .001$)，Y2 為 25.24 ($t = 18.64, p < .001$)，Y3 為 26.39 ($t = 18.48, p < .001$)，均達 .001 之顯著水準，顯示三個觀察變項可被水準因子所凝聚，由於第一次測量未被型態因子所影響 (λ_{y12} 設定為 0)，另水準因子所屬的三個因素負荷量均被限制為 1，所以水準因子的估計值在概念上即代表第一次測量之平均分數 (初始水準)。水準因子之估計值為 23.38 ($p < .001$) 代表第一次情緒困擾平均分數。型態因子的估計值為 1.18 ($p < .05$)，代表每間隔二週之測量分數平均增加 1.18 分。至於 IScov 估計值為 -5.13 ($p < .001$)，顯示受試者之起始值與成長率呈現負向顯著關係。二個迴歸係數顯著性考驗顯示拖延類型對水準因子具有顯著效果 ($\gamma_{11} = -4.65, p < .001$)，即主動拖延者在初始水準分數低於被動拖延者；至於拖延類型對型態因子亦具有顯著效果 ($\gamma_{21} = -.63, p < .05$)，即整體上主動拖延者在三次情緒困擾分數之變動低於被動拖延者。上述顯示透過此一變動之模型型態可發現所有受試者在研究期間內，情緒困擾整體分數呈現微幅之增加，其中個體起始值差異雖大，但成長率差異不大。至於不同拖延類型之受試者對情緒困擾起始值及成長率均具有顯著作用效果，其中主動拖延者在整體情緒困擾之分數上會低於被動拖延者，即情緒較不困擾，至於變動率亦微幅低於被動拖延者，因此整體上情緒困擾分數較穩定。

表 5 成長潛在模型各估計參數之結果

估計參數	標籤	估計值	標準誤	t 值
截距	<i>lmean</i>	23.38	1.42	16.43***
斜率	<i>Smean</i>	1.18	.46	2.57*
共變數	<i>IScov</i>	-5.13	1.19	-4.34***
迴歸係數	γ_{11}	-4.65	.91	-5.11***
	γ_{21}	-.63	.29	-2.17*

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

四、主動及被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾變化

續研究目的五，本研究進而探討主動/被動拖延者在高/低成就回饋後之情緒困擾變化，透過多樣本恆等性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，高/低成就回饋等兩模型在測量截距之比較並不完全等同，其 $\Delta\chi^2 = 30.25$ ($p < .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 0.03、0.03、0.00 及 0.00，除 ΔRFI 及 ΔTLI 外， ΔNFI 、 ΔIFI 均高於 0.01。進一步假設測量截距恆等時，兩模型在結構參數之比較亦不等同，其 $\Delta\chi^2 = 358.69$ ($p < .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 0.29、0.29、0.40 及 0.41，亦高於 0.01 甚多。在假設結構參數恆等時，兩模型在結構平均數之比較亦不等同，其 $\Delta\chi^2 = 24.14$ ($p < .001$)， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 分別為 0.02、0.02、-0.03 及 -0.04，其差異值則略高於 0.01。在假設結構平均數恆等時，兩模型在結構共變數之比較則未達顯著差異，顯示兩模型共變數相似，其 $\Delta\chi^2 = .17$ ($p > .05$)， ΔNFI 及 ΔIFI 則低於 0.01。

進一步透過配對參數比較法 (pair wise parameter comparisons) 比較兩種模型在四種假設模型恆等時之參數差異，僅發現兩種模型之共變數比較值在四種假設模型恆等時均未高於 1.96，其他估計參數均高於 1.96，上述顯示高/低成就模型在測量截距、結構參數及結構平均數均呈現差異性。進而由拖延類型對水準因子及型態因子之迴歸係數可知，在高成就模型中，整體受試者情緒困擾分數呈現逐漸減少趨勢，其中被動拖延者起始分數高，變動幅度較低，即被動拖延者會因高成就而逐漸減少其心中情緒困擾；至於主動拖延者起始分數低，但變動幅度會略高，代表主動拖延者亦會因高成就而減少情緒困擾，但變化幅度會高於被動拖延者。在低成就模型中，由於拖延類型對水準因子或型態因子並未具有顯著效果，因此無論是主動拖延者或被動拖延者，情緒困擾分數在低成就回饋後均呈現有意義之上升，亦即情緒困擾越明顯。另比較三次情緒困擾分數可知，無論高/低成就回饋模型，情緒困擾一與情緒困擾二之分數差均高於情緒困擾二與情緒困擾三之分數差，因此兩組受試者在高/低成就回饋前後二週內之情緒困擾分數變化較高，在距離成就回饋後一個月內情緒困擾分數漸趨緩和。

表 6 高/低成就回饋組別之恆等性分析

模式比較	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔNFI	ΔIFI	ΔRFI	ΔTLI
假設未受限模型恆等	30.25	2	.00	.03	.03	.00	.00
假設測量截距恆等	358.69	2	.00	.29	.29	.40	.41
假設結構參數恆等	24.14	1	.00	.02	.02	-.03	-.04
假設結構平均數恆等	.17	1	.68	.00	.00	-.05	-.05

表 7 高/低成就回饋組別模型之估計參數比較

估計參數	標籤	高成就回饋			低成就回饋		
		估計值	標準誤	t 值	估計值	標準誤	t 值
<i>I</i> mean	情緒困擾平均分數	32.16	2.06	15.63***	17.04	1.94	8.78***
<i>S</i> mean	情緒困擾分數平均成長	-3.39	.38	-8.98***	1.90	.32	5.85***
<i>I</i> Scov	初始分數對情緒困擾分數成長之作用	-2.35	.81	-2.90**	-1.83	1.14	-1.61
γ_{11}	拖延類型對水準因子之影響	-9.92	1.23	-8.08***	.34	1.43	.24
γ_{21}	拖延類型對型態因子之影響	.91	.23	4.03***	.29	.24	1.21

** $p < .01$, *** $p < .001$

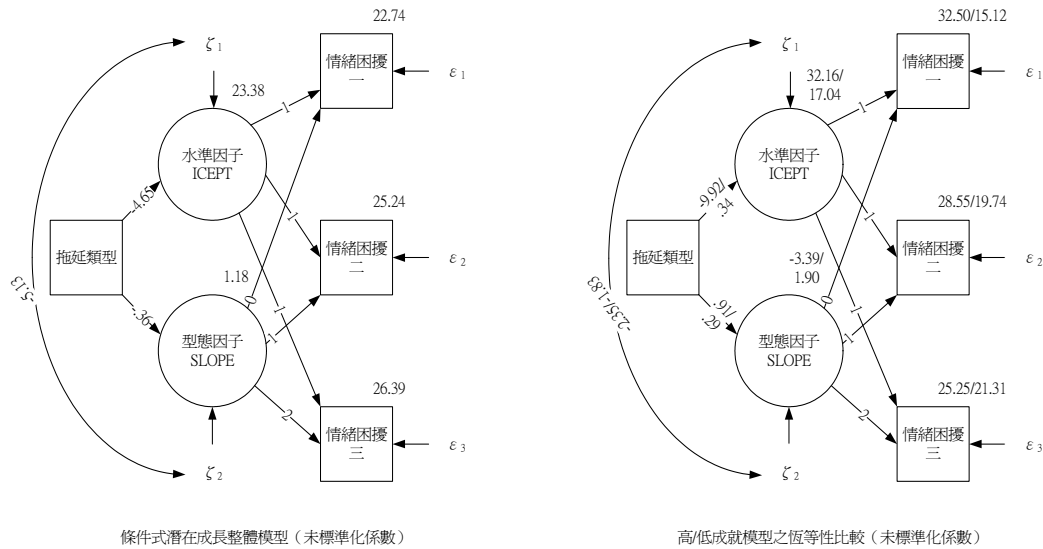


圖 4 整體模型及高/低成就回饋模型

討論

一、主動/被動拖延、後設認知信念及任務期限壓力之關係

本研究結果顯示，無論任務期限遠近，主動拖延者均具有較高之正向後設認知，被動拖延者則具有較高之負向後設認知，顯示主動/被動拖延者對課業任務所持之後設認知呈現穩定狀況。在外顯拖延行為比較上，兩者在期中考二週前具有相似程度之拖延行為，但在期中考當週，主動拖延者會比被動拖延者減少拖延行為，且情緒困擾較低。研究結果支持 Papageorgiou 與 Wells (2001)、Spada 等人 (2006) 之研究論點，即兩種拖延類型具有不同之後設認知信念。其中負向後設認知信念（如沮喪）能預測被動拖延 (Stober & Joormann, 2001)，正向後設認知信念（如擔心）卻能預測個體主動採取決策拖延 (Fernie & Spada, 2008)。其次，本研究延伸先前研究之論點，研究發現主動/被動拖延者均具有相似外顯拖延行為，與 Chu 與 Choi (2005)、Choi 與 Moran (2009) 研究論

點相符，但兩種拖延者之拖延行為會因任務期限壓力而有所變化，特別是主動拖延者會因高期限壓力而減少拖延行為，較可能獲得滿意結果，這亦可解釋 Chu 與 Choi (2005) 研究中缺乏解釋主動拖延者傾向透過時間管理以因應任務之時間動機理由。上述研究結果除可修正過去研究以傳統拖延或被動拖延視為拖延行為之代表論點，亦可進一步瞭解主動拖延相對於被動拖延之動機信念，以及主動拖延之啟動時機。

對主動拖延者而言，當個體因任務壓力經歷一種情緒觸發，關於擔心之正向信念會導致個體激發內在真實之檢測 (internal reality-testing) (Breznitz, 1971) 或心理問題之解決慣例 (mental problem-solving routines) (Borkovec, Robinson, Pruzinsky, & DePree, 1983)，是故主動拖延者之拖延行為與正向後設認知有關，行為目的仍在面對問題，而非逃避問題。主動拖延者亦可能相信自我在時間壓力下依然可完成任務，因此在期限截止前才可能轉而投入任務 (Lay & Brokenshire, 1997)。雖然某些主動拖延者會因任務困難、無趣或需要努力而拖延，然而適度拖延仍對他們完成任務具有正向效果 (Ferrari et al., 2006)，因為對於偏愛壓力之個體，時限壓力具有最佳警覺效果 (optimal level of alertness)，提醒個體在最後關頭專注並積極面對任務 (Diaz-Morales et al., 2008)。另一方面，Lay (1986) 認為假使個體覺察任務焦慮已達到最高點時，因為擔憂可能真的無法完成任務，即會停止拖延而開始行動，因此當時時間期限壓力迫近時，可能促使具有正向後設認知信念之主動拖延者減少外顯拖延行為，這對主動拖延行為之動機理由及行為模式均可進一步理解。

對被動拖延者而言，Wells (2000) 解釋對認知效能缺乏信心之個體可能會懷疑他們之任務表現行為，似乎會衝擊並影響其投入任務之動機及行動。本研究即發現此類拖延者不但逃避性拖延行為較高，亦顯現出較高之情緒困擾，與 Diaz-Morales 等人 (2008) 之論點相符。其次，Klassen 等人 (2010) 以典型的自我控管失敗形容被動拖延者，此類拖延者無論在策略使用、學習過程或思想信念上都會導致工作上之逃避現象。因此被動拖延者之後設認知信念易與負向想法連結，情緒困擾比主動拖延者高，儘管期限壓力迫近，仍以逃避拖延行為因應課業任務。

二、主動/被動拖延、高/低成就回饋及情緒困擾之變化

本研究證實在成就評價前主動拖延者比被動拖延者具有更低的情緒困擾，研究成果支持 Chu 與 Choi (2005)、Choi 與 Moran (2009) 論點，主動拖延者傾向在高壓力下工作，情緒困擾在任務期限前並不會擴增，亦符合 Fuschia (2004) 強調以正向後設認知信念投入課業任務具有較佳之情緒適應。此外，本研究結果亦支持 Ferrari 等人 (1995) 對被動拖延者具有較高負面情緒之論點，與 Deniz 等人 (2009)、Klassen 等人 (2008) 研究結果相似，容易衍生較多心理問題及情緒困擾 (Spada, Mohiyeddini, & Wells, 2008)。Scher 與 Osterman (2002) 即認為主動拖延具有管理自我情緒之功能，透過暫緩任務以放鬆心情，待時間緊迫時再做出決策，這反映出拖延係為主動拖延者因應壓力之一種成就策略。其次，主動拖延是個體意識控制下之行為反應，拖延目的在花更多時間計畫並準備，而非被動拖延者之消耗時間或故意延宕任務，因此主動拖延者相對於被動拖延者之情緒困擾較低。

本研究進一步釐清被動拖延者無論獲得高/低成就後在情緒困擾分數之變化幅度均較低，亦即成就回饋對被動拖延者之情緒變化作用效果較小。然而主動拖延者在高成就回饋時可減少其情緒困擾，但一旦獲得低成就回饋時，其情緒困擾惡化甚為劇烈，因此成就回饋前後對主動拖延者之情緒變化作用影響較大，這均有助於相關學術社群從多個時間點瞭解主動/被動拖延者在不同成就回饋條件下之情緒變化。

以精神分析學派之觀點而言，被動拖延其實反映出個體對課業任務所需負的責任，在自我 (ego) 層次中感到不完整，為避免自我責任受到威脅所採取的逃避行為 (Deniz et al., 2009)。其次，Chu 與 Choi (2005)、Klassen 等人 (2010) 研究發現，被動拖延者相對於主動拖延者或非拖延者，具有自我效能信念偏低之現象，這類拖延者因對課業任務缺乏足夠動機或厭惡課業而被動採取拖延戰術，因此透過成就回饋所獲得之成就感甚低。Ferrari (2001b) 解釋這是因為認知性活動對被動拖延者會造成困擾，在壓力下表現並不佳；Diaz-Morales 等人 (2008) 則認為被動拖延者

對成就目標具有低自律及低堅持等特質，欠缺健康之心理適應機制。Warner 與 Moore (2004) 因此質疑雖然傳統之「折扣與擴增原則」(principles of discounting and augmentation) 強調被動拖延者會因學業成功而彰顯自我能力較佳，或因學業失敗而減少自我能力損失，但近年實證研究逐漸顯示被動拖延者所獲得之高成就具有高度因果不確定性之成分，因此容易將不確定成功歸因於運氣或外在因素，如此高成就回饋就無法顯著擴張自我能力價值 (Thompson, 2004)，至於一旦被動拖延者獲得低成就回饋，除符合預期外亦可將失敗歸因於先前自己不努力，如此情緒困擾雖會增加，但變化幅度並不高，這可說明被動拖延者相對於主動拖延者在高/低成就回饋後情緒變化幅度較低之現象。

相對地，Onwuegbuzie (2000) 及 Van Eerde (2003) 均認為拖延者可能具有某種程度之完美主義，只是拖延目的並不同，其中主動拖延者目的在深思熟慮以更周詳之解決問題，而非刻意逃避任務，被動拖延者則是擔心或預先接受失敗而避免面對任務，因此二類拖延者具有不同程度之情緒變化。Eysenck (2000) 即認為正向面對焦慮之個體不會因為遭受注意而產生高度焦慮，或意識到即將面臨之任務威脅，因此主動拖延者在任務期限前如能減少拖延行為，降低焦慮感並對課業任務完成具有期望，情緒困擾並不高 (Alexandera & Onwuegbuzie, 2007)。不過一旦主動拖延者獲得低成就回饋時，這種與其預期相違背之結果，個體情緒將變的非常困擾，Klassen 等人 (2010) 即認為東方學生比西方學生更在乎學習成敗，個人成敗除與社會聲望連結性高，對失敗結果之解釋亦傾向尷尬及消極，Lazarus (2003) 則解釋對結果預期樂觀之個體，心中很少或根本沒有懷疑過結果，但一旦事與願違，焦慮會明顯擴增，上述或許能說明為何在本研究中主動拖延者在低成就回饋後之情緒失落現象。

結論與建議

一、研究結論

過去傳統觀點之拖延行為多認定為逃避或被動拖延 (Howell & Watson, 2007)，卻鮮少研究關注主動拖延之客觀存在。近年逐漸發現儘管不少個體具有拖延行為，但主動或被動之動機卻大相逕庭，影響個體適應亦可能相異甚多。本研究除根據後設認知觀點及主被動之動機強弱抽取主動及被動拖延者，亦結合時間動機論點試圖釐清兩者拖延者之本質差異，以及在不同任務期限壓力下兩者拖延者在行為上之變化，研究結果對於兩種拖延類型之特性及啟動時間將有重要之理解。研究結果亦指出其實主動拖延者可能對個體存在潛在效益，在高成就回饋後之情緒困擾並不差。從理論觀點視之，本研究結果可指出關於認知信念及憂慮之正面修飾，可能有益於個體拖延行為之治療。

本研究進而考驗主動/被動拖延者是否因不同成就回饋而影響其情緒困擾，研究結果顯示當受試者獲得高/低成就之回饋後，主動及被動拖延者在情緒困擾呈現不同程度之波動及變化。對被動拖延者而言，在獲得低成就回饋後之效果量屬於中低強度之改變量，在獲得高成就回饋後之效果量屬於低強度之改變量，因此當被動拖延者獲得符合預期之高/低成就回饋時，情緒困擾變化並不明顯。對於主動拖延者而言，當獲得符合預期之高成就回饋時，會獲得中高強度之效果改變量，即情緒困擾明顯變低，但一旦陷入不如預期之低成就回饋時，會獲得高強度之效果改變量，即情緒困擾明顯變糟。其次，本研究透過條件式潛在成長模型追蹤主動/被動拖延者在成就回饋前後之情緒困擾變化，研究結果顯示所有受試者在研究期間內，整體情緒困擾分數呈現微幅增加，其中個體起始值差異雖大，但成長率差異不明顯。至於主動或被動拖延者對情緒困擾起始值及成長率均具有顯著作用效果，其中主動拖延者在情緒困擾之起始分數上會低於被動拖延者，即情緒困擾較低，至於變動率亦會較低，因此情緒困擾較穩定。第三，本研究將整體模型切割成高/低成就回饋模型，試圖在高/低成就回饋模型中釐清主動/被動拖延者之情緒困擾變化情形，結果在高成就回饋模型中，主動/被動拖延者因高成就而減少其心中情緒困擾，其中主動拖延者起始分數低且變動

幅度較高。在低成就回饋模型中，主動/被動拖延者皆會因低成就而增加情緒困擾分數，變動幅度則相似。因此主動拖延者容易因低成就回饋而在二週內（第 1 ~ 2 次情緒困擾分數）情緒明顯困擾，經過四周後（1 ~ 3 次情緒困擾分數）情緒困擾分數略低於被動拖延者，但具有相似之情緒困擾幅度。

二、研究建議

（一）對於主動/被動拖延者之建議

對於被動拖延者而言，改善拖延必須逼迫他們面對一直以來的逃避恐懼，唯有面對失敗恐懼並試圖戰勝恐懼，才能減少被動拖延者經常持有之負向後設認知信念。因此根據 Lazarus（1993）所言，建議被動拖延者在心理壓力下應選擇直接面對，讓自己清楚知道待在學校之目的為何，學習課業任務之目標為何，以及順利完成課業任務之效益為何，讓自我對於壓力因應習慣形成正向期望。其次，具有拖延習慣之學生應瞭解自我有多少時間可準備課業任務，在可運用之時間架構下學習時間管理及時間分配之技巧，減少高期限壓力所造成之焦慮而導致最終放棄。對於主動拖延者而言，其獨特之學習特性，偏愛在高期限壓力下投入任務並減少拖延行為，學習成果或許不差，但亦可能因準備時間不夠而表現不佳。建議主動拖延者除應瞭解與生俱來的學習特性，在課業準備時間之分配及掌控上需更務實，亦在正向預期下為可能的失敗及挫折做好心理準備，無論學習成果好壞均應關注自己曾付出之心血，以維繫自我價值之存在。

（二）對於教育心理與輔導人員之建議

教育心理與輔導人員應瞭解主動拖延者及被動拖延者之學習特性，並採取差異性之輔導措施。根據 Burka 與 Yuen（2008）建議，任課教師可透過將課業任務目標切割成容易處理之小單元，促使學生從完成小單元逐漸接納真實自我，累積正面酬賞以減少負向後設認知信念之形成，亦可減少學生以被動拖延投入學習。其次，應鼓勵學生養成自我評估承擔課業任務之極限，透過專注於自我可完成之目標任務，或嘗試分派給他人自我無法處理之課業任務，以減少累積在自身之任務壓力，這可能均有助於學生減少被動拖延動機及行為。對於主動拖延者而言，他們具有獨到之學習特質，自主性規劃時間而非惡意逃避任務，因此拖延係為他們所採取因應課業任務之一種手段，如果並非對其學習造成顯著負面影響，師長不需過度涉入，僅需在必要時提醒此類拖延者任務截止日期，以提升其課業準備之警覺程度。然而對於一旦獲得低成就回饋之主動拖延者而言，師長應鼓勵學生透過歸因再訓練以進行改善，讓主動拖延者將失敗歸因於準備時間不足或失誤，雖然失常但下次仍有機會，以維繫對未來課業任務之動機及情感。

（三）對後續研究之建議

過去研究多採橫斷性研究，本研究雖以三次重複施測收集受試者在成就回饋後之情緒變化，但間隔時程僅二週，屬於短期研究設計，因此後續研究除可擴大研究時程，並以長期縱貫研究瞭解後設認知信念及拖延行為是否因不同成就回饋而有交互影響。其次，本研究根據 Ferrari 等人（2006）建議，以任務評價前二週及當週視為低/高任務期限壓力之界定基準，但並未測量個體是否真正因不同期限而感到不同程度壓力，因此建議未來研究可在不同時間點檢測受試者是否因任務期限趨近而具有不同之壓力感受，以更有效控制影響研究之內部效度。

第三，本研究以個人信念及拖延行為為研究焦點，但對於拖延行為之測量，可能受到受試者社會期許之影響，因此未來研究除以自陳報告受試者拖延行為外，亦可透過同儕觀察報告增加拖延行為之評估效度（Ferrari & Patel, 2004）。至於影響個人信念、拖延行為及情緒變化之課室環境變項在本研究並未探討，如課室目標結構、班級氣氛、同儕支持學習及責任信念均可能對學習者認知信念及拖延行為造成程度不同之調節效果，後續研究甚至可考量多重課室目標結構（Linnenbrink & Pintrich, 2003）對個體採取主/被動拖延行為之動機信念所產生之調節效果，以瞭解環境變項對主/被動拖延者拖延行為之影響。第四，過去研究證實隨著年級越高，學生拖延行為越頻繁（Ferrari, 2001a），但相關研究多侷限於某一教育階層學生為受試者（Steel, 2004），因此後續研究可同時比較不同教育階層（大學、中學及小學）學生在拖延動機及拖延行為之差異性，以

瞭解兩種拖延類型在不同教育階層之分佈情形。最後，目前學習動機領域之研究趨勢均重視個別學科領域之特定性，本研究僅以對商管學生較重要但困難之統計學為研究背景，研究推論僅限於學生在此學科學習過程中之拖延行為，後續研究可嘗試在不同效益（長期或短期）、難度（困難或簡單）或趣味（有趣或無趣）之學科下，評估拖延動機及行為是否因不同學科特性而有所調節。

參考文獻

- 江依芳（2009）：**大學生學業拖延模式分析**。國立成功大學教育研究所碩士論文。[Jiang, Y. F. (2009). *The analysis of academic procrastination model*. Unpublished master's thesis, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.]
- 朱錦鳳（2002）：**大學生身心適應調查表：指導手冊**。台北：心理。[Ju, G. F. (2002). *College students' adaptive behavior scale*. Taipei: Psychological Publishing.]
- 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。[Lee, J. Z., & Lin, Y. Y. (2013). The factor composition and evaluation of active procrastination scale. *Psychological Testing*, 60(1), 117-149.]
- 李敦仁、余民寧（2007）：學習表現的知識結構評量研究：以教育統計學學科知識為例。**教育研究與發展期刊**，**3**（4），113-148。[Lee, D. R., & Yu, M. N. (2007). The assessment of knowledge structures of learning performance in educational statistics. *Journal of Educational Research and Development*, 3(4), 113-148.]
- 邱皓政（2003）：**結構方程模式**。台北：雙葉書廊。[Chiou, H. J. (2003). *Structural equation modeling*. Taipei: Yeh Yeh Book Gallery.]
- 林曉芳、盧冠樺（2009）：統計學令研究生害怕嗎？以教育統計學的學習歷程為例。**明道學術論壇**，**5**（2），41-62。[Lin, H. F., & Lu, K. H. (2009). Are postgraduate students afraid of statistics? An example of learning process on educational statistics. *Mingdao Journal*, 5(2), 41-62.]
- 程炳林（2006）：主觀能力與逃避策略之關係。**師大學報：教育類**，**51**（2），1-24。[Cheng, B. L. (2006). Students' perception of subjective competence and their use of avoidance strategies. *Journal of National Taiwan Normal University*, 51(2), 1-24.]
- 簡建中（2009）：**以習慣觀點研究學業拖延的行為-探討學業拖延習慣的成因以及與學業成就、情緒、違常人格的相關**。輔仁大學臨床心理學研究所碩士論文。[Chien, C. C. (2009). *Academic procrastination behavior customary perspective: The correlation of the causes of academic procrastination habits, academic achievement, emotion, and disorder personality*. Unpublished master's thesis, Fu Jen Catholic University, Taipei, Taiwan.]

- 譚克平 (2005)：國科會「提升科教研究生基本統計能力之研究」期末報告。計畫編號：NSC93-2521-S-003-013。[Tam, H. P. (2005). *Enhance science and education graduate basic statistical capacity*. Taipei: National Taiwan Normal University. (NSC93-2521-S-003-013)]
- 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.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & Depree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristic and processes. *Behavior Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Breznitz, S. (1971). A study of worrying. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 271-279.
- Buehler, R., & Griffin, D. (2003). Planning, personality, and prediction: The role of future focus in optimistic time predictions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92, 80-90.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now?* New York, NY: Da Capo Press.
- 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. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212.
- 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.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Science: Theory & Practice*, 9(2), 623-632.
- Deppe, R. K. (1995). Self-handicapping and intrinsic motivation: Self-handicaps as protection from the negative effects of failure feedback. *Dissertation Abstracts International*, 55(7), B3052.
- 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.

- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastinator and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 71-92). New York, NY: Plenum Press.
- Eysenck, M. W. (2000). A cognitive approach to trait anxiety. *European Journal of Personality*, 14, 463-476.
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 359-364.
- Fernie, B. A., Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Georgiou, G. A., & Moneta, G. B. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23(4), 283-293.
- Ferrari, J. R. (2001a). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J. R. (2001b). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 16, 185-196.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, NY: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. (1998). Affective consequences of procrastination before, during, and after fraudulent excuses. *Education*, 118, 529-537.
- Ferrari, J. R., Mason, C. P., & Hammer, C. (2006). Procrastination as predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
- Ferrari, J. R., & Diaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41, 707-714.
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2001). Behavioral information search by indecisives. *Personality and Individual Differences*, 30, 1113-1123.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.

- Ferrari, J. R., Ozer, B. U., & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of Social Psychology, 149*(3), 302-307.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*, 595-602.
- Ferrari, J. P., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*, 1493-1501.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Evans, L., Lecik-Michna, D. M., & Wenger, J. M. (1997). Exploring the time preferences of procrastinators: Night or day, which is the one? *European Journal of Personality, 11*, 187-196.
- Fuschia, M. S. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*, 115-128.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 2*(9), 103-110.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Hofmann, S. G., & Smits, J. A. (2008). Cognitive behavioral therapy for adult anxiety disorders: A meta analysis of randomized placebo controlled trials. *Journal of Clinic Psychiatry, 69*(4), 621-632.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research, 1*, 17-28.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Kevin, N. J. (2001). Academic procrastination, prevention/intervention strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*, 14-20.
- 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.
- 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*(3), 361-379.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 153-166.
- Lasane, T. P., & Jones, J. M. (2000). When socially induced temporal myopia interferes with academic goal-setting. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 75-86.
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology, 16*, 83-96.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*(4), 474-495.
- Lay, C. H. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-object characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 91-104.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 234-247.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry, 14*, 93-109.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal, 38*, 583-610.
- McClelland, D. (1985). *Human motivation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- McDaniel, E. (1994). *Understanding educational measurement*. Madison, Wis.: WBC Brown and Benchmark.
- Milgram, N. A., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality, 14*, 141-156.
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 478-491.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and Motor Skills, 92*, 560-562.

- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2001). Positive beliefs about depressive rumination: Development and preliminary validation of a self-scale. *Behavior Therapy, 32*, 13-26.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., & Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 135-150.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 239-254.
- Scher, S., & Ferrari, J. R. (2000). The recall of completed and non-completed tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 255-265.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals. *Psychology in Schools, 39*(4), 385-398.
- Schowuenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12-25.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality, 37*, 911-920.
- Shevlin, M., Millar, R. (2006). Career education: An application of latent growth curve modeling to career information seeking behavior of school pupils. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 141-153.
- Shoham-Saloman, V., Avner, R., & Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanisms underlying paradoxical interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 590-598.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*, 319-326.
- Spada, M. M., Mohiyeddini, C., & Wells, A. (2008). Measuring metacognitions associated with emotional distress. *Personality and Individual Differences, 45*, 238-242.

- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 175-180.
- 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. (2007). The nature of procrastination. *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.
- Stober, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 49-60.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behavior. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 239-260.
- Thompson, T., & Hepburn, J. (2003). Causal uncertainty, claimed and behavioral self-handicapping. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 247-266.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454-458.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology, 137*(5), 421-434.
- Vodanovich, S. J., & Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports, 80*, 211-215.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.
- Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 23*, 301-320.
- Wells, A., & Purdon, C. (1999). Metacognition and cognitive-behavior therapy: A special issue. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6*, 71-72.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Cost of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*(2), 411-443.

收 稿 日 期：2012 年 08 月 16 日

一稿修訂日期：2013 年 01 月 22 日

二稿修訂日期：2013 年 03 月 05 日

接受刊登日期：2013 年 03 月 06 日

Bulletin of Educational Psychology, 2013, 45(2), 175-200

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Active/Passive Procrastinators, Metacognitions, and Emotion Variety after Achievement feedback

Jie-Zhi Lee

Department of Childhood Development and Education,
Chung Chou University of Science and Technology

This study examined the difference of metacognitive belief, deadline pressure, and emotional distress among active and passive procrastinators. The participants were 646 students from 12 universities and research tools included a procrastination check list, an active procrastination scale, a meta cognitive belief scale, and an emotional adaption scale. Questionnaires were analyzed by *a t* test, two-way ANOVA, Cohen's *d* and latent growth model. The results of this study were as follows: (1) active procrastinators reported a high degree of positive meta-cognition, but passive ones reported a high degree of negative meta-cognition; (2) active procrastinators decreased procrastination and reported lower emotional adjustment before achievement evaluation, but this was not the case for passive ones; (3) both procrastinators' emotions after the low achievement feedback were significantly worse, especially for the active procrastinators; and (4) two different procrastinator types revealed different levels of emotional distress. Implications for theory, practice were research are discussed.

KEY WORDS: active/passive procrastinators, achievement feedback, deadline pressure, emotional distress, metacognitive belief