

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期中進度報告/期末報告)

詭計或妙計?主動拖延者如何透過社會比較效應以控制情緒及彰顯能力

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：MOST 106-2410-H-235-001 -SSS

執行期間：106年8月1日至107年7月31日

執行機構及系所：中州科技大學幼兒保育與家庭服務系

計畫主持人：李介至

共同主持人：

計畫參與人員：吳濰涓、黃靜怡、張靜雯

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 ____ 份：

執行國際合作與移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

期末報告處理方式：

1. 公開方式：

非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否 是

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

中 華 民 國 107 年 7 月 31 日

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

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

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文：已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利：已獲得 申請中 無

技轉：已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

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

本研究有助教育心理與輔導人員從社會比較觀點瞭解主動拖延者之認知、行為及情感等關係變化。研究方法主要透過社會比較觀點，觀察主動拖延在團體任務中之社會比較趨向及拖延情緒等關係變化，除可將主動拖延之個人研究層面延伸到社會層面，亦有助於拖延理論之精緻化及實務應用之研究價值。另假設主動拖延者知覺與同儕能力差距甚大且關係並不親近，是否故意將責任託付他人，刻意透過向下對比效應，以在成就評價後更能彰顯自己能力優越，均為本研究欲釐清之細部議題。因此無論從理論或實務層面而言，本研究可釐清主動拖延者個別之學習特性，使實務工作者逐漸理解主動拖延者之動機、情緒及學習模式，並在團體任務及時限壓力下，檢視主動拖延者如何透過拖延妙計或詭計在經歷社會比較效應中進而影響其能力歸因，這對發展有效輔導或教學策略以預防拖延行為，或減少對學生所造成之負面影響將具有實質效益。

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期：107 年 7 月 31 日

| | | | |
|--------------|--|-----|-----|
| 科技部補助計畫 | 計畫名稱：詭計或妙計?主動拖延者如何透過社會比較效應以控制情緒及彰顯能力 計畫主持人：李介至 計畫編號：MOST 106-2410-H-235-001 -SSS 領域：心理學門 | | |
| 研發成果名稱 | (中文) 詭計或妙計?主動拖延者如何透過社會比較效應以控制情緒及彰顯能力 (英文) Trick or trick? How do active procrastinators control emotions and demonstrate their ability through social comparison effects? | | |
| 成果歸屬機構 | 中州科技大學 | 發明人 | 李介至 |
| 技術說明 | <p>1. 編製社會比較效應量表、能力知覺差距量表、關係親近量表、情緒適應量表、學業適應量表等量表。</p> <p>2. 依據 Chu 和 Choi (2005) 二階段分類法以區分主動拖延者及被動拖延者等二類。</p> <p>3. 針對主動拖延者分派至高/低能力知覺差距及高/低關係親近等組，在不同社會比較下以評估適應及能力歸因之變化。</p> <p>4. 結構方程模式、調節模式及變異數分析之應用。</p> <p>1. Compile social comparative effect scale, ability perception gap scale, relationship closeness scale, emotional adaptation scale, academic adaptation scale and other scales.</p> <p>2. According to the two-stage classification of Chu and Choi (2005) to distinguish between active procrastinators and passive procrastinators.</p> <p>3. For active procrastinators, assign high/low ability perception gaps and high/low relationship closeness groups to assess changes in adaptation and ability attribution under different social comparisons.</p> <p>4. Application of structural equation model, regulation mode and variance analysis.</p> | | |
| 產業別 | 教育文化業 | | |
| 技術/產品應用範圍 | 教育心理、學習輔導、心理輔導 | | |
| 技術移轉可行性及預期效益 | <p>1. 研究主題較少學者關注，可增進相關人員對此議題更深入之瞭解，並可造成研究社群之興趣。</p> <p>2. 從社會比較進行分析，統計分析方法結合結構方程模式、調節及差異考驗，有助於研究人員學術研究能力之提升。</p> <p>3. 研究結果可提高教育心理與輔導人員透過研習以瞭解主動拖延者之學習特性，研議適性的學業輔導策略。</p> | | |

註：本項研發成果若尚未申請專利，請勿揭露可申請專利之主要內容。

壹、研究背景及目的

一、研究背景

傳統拖延經歷數十年研究，從早期約 46% 學生具有學業拖延現象 (Solomon & Rothdium, 1984)，增加到 70% 學生以拖延因應課業任務 (Steel, 2004)，其中 50% 大學生更屬於長期拖延者 (Tan, Ang, Klassen, Yeo, Wong, & Huan, 2008)，在近年學生高度仰賴智慧電子產品之今日，大學生拖延行為可能更為嚴重 (Thakkar, 2009)。實證研究顯示，拖延與個體負面情緒、焦慮、憂鬱及羞恥有關，容易獲得他人責難 (Balkis, 2013; Seo, 2013)，長期拖延亦會導致個體低自尊、低自我效能，學習無助與內疚感 (Waschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nuckles, 2014)，因此大學生拖延行為不但逐漸惡化，亦值得教育與心理輔導人員持續關注。

自我價值論 (self-worth theory) 認為個體採取拖延之目的在保護自我一旦表現失敗而造成價值損害，故在成就評價前採取各種花招妙計以逃避課業任務，對他人具有印象整飭之功能 (Covington, 2000)。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) 學習策略以拖延課業 (Aunola, Stattin, & Nuimi, 2000)。理性情緒行為理論假定個體會懷疑自身是否具有完成任務能力 (Shoham - Saloman, Avner, & Neeman, 1989)，這種不合理恐懼會導致個人拖延行為 (Dryden, 2012)。Seo (2009) 甚至指出某些拖延行為不只反映出個體對課業任務缺乏興趣或恐懼，而是反感，因此傳統拖延可視為一種準備失敗的接受者。

然而實務上發現某些拖延者其動機並非因害怕失敗或對任務反感而逃避任務，而是主動拖延任務 (Chu & Choi, 2005)，這類主動拖延者在任務期限截止尚遠前與傳統拖延者無異 (李介至, 2013)，期限截止接近時才著手投入任務，對成就評價結果通常預期滿意 (Choi & Moran, 2009)。因此過去自我價值理論雖解釋拖延者採取拖延策略之理由，卻未估計時間壓力對拖延者之潛在影響，以及低估其心態 (Thakkar, 2009)。時間動機理論 (temporal motivation theory) 及自我決斷理論 (self-determination theory) 或可補充解釋過去理論不足之處，Steel (2007) 即認為當個體認為課業任務並不急迫且不具立即性酬賞，則會採取拖延策略，但如果任務期限急迫且具有立即性價值，則會減少拖延。Senecal, Koestner 和 Vallerand (1995) 則認為個體認同與內在調節可視為一種自治形式行為，使任務導向特質、正面感覺和更多目標與行動之間具有一致性，因此被動拖延可被視為一種非自治形式行為，當個體在缺乏動機或被外界誘導動機之情況，總是傾向拖到最後才行動，但主動拖延可能是種具有主動動機之自治形式行為，因此就算不有趣的任務，個體亦會克服在最後期限完成任務 (Seo, 2013)。

呈前所述，主動拖延者雖與被動者有類似外顯拖延行為，但其動機及行為特質卻大相逕庭，主動拖延者具有壓力偏好特質 (Chu & Choi, 2005; Choi & Moran, 2009)，特別是時間期限壓力可能更激發其創意想法 (Seo, 2012)，甚至可被視為一種適應性調整學習策略 (Kim & Seo, 2013)，因此目前許多研究者逐漸從傳統拖延者開始關注主動拖延者，這亦是本研究主要研究對象。

(一) 從傳統拖延到主動拖延

傳統拖延歷經數十年研究，Schowuenburg, Lay, Pychyl 和 Ferrari (2004) 證實其原因可能包含：評估過程中感到焦慮、面臨困難決策、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。Ozer, Demir 和 Ferrari (2009)、Steel (2007) 進而透過後設研究歸納個體拖延之核心原因在於個體對課業任務可能失敗感到恐懼，以及個體對課業任務存在反感。Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong 和 Yeo (2010) 則認為被動拖延者則與傳統拖延者類似，類似典型的自我管控失敗者，通常缺乏自我效能，懷疑自我表現，常伴隨罪惡感及焦慮外 (Steel et al., 2001)，因此常有延誤課業 (Steel, Brothen, & Wambach, 2001) 或課業表現低落之情形 (Balkis, 2013)。至於傳統拖延行為所衍生出情感情緒，各國研究結果幾乎均與負面特質有關 (Klassen et al., 2010)，如容易推遲 (Steel et al., 2001)、行為壓抑及負向情感 (Seo, 2009)、習得無助感 (Chu & Choi, 2005)、缺乏動力 (Seo, 2013)、缺乏自信 (Klassen et al., 2010)、無法適應壓力及缺乏適應 (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009)、容易感到壓力 (Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010)，容易感到焦慮及憂鬱等 (Chabaud, Ferrand, & Maury,

2010)，因此傳統拖延除研究累積相當豐富外，研究結果亦逐漸取得共識。

近年主動拖延此議題逐漸引起學者注意，主動拖延 (active) 在概念上相對於傳統或被動拖延 (passive)。Chu 和 Choi(2005)觀察主動拖延者具有主動拖延意圖，雖然延遲目前任務，但目的在處理更急迫之手邊工作。其次，主動拖延者傾向在期限截止前樂於享受壓力，不會感受罪惡感或沮喪(Steel et al., 2001)。第三，主動拖延者相信自我具有高自我效能、內在動機、壓力適應及期限因應能力，對結果亦會預期滿意。因此 Choi 和 Moran(2009)認為主動拖延者具有主動意圖拖延，在時間壓力下具有強烈學習動機，因此能在期限截止前完成任務，並預期學業結果滿意等動機特質。研究顯示主動拖延者與被動拖延者雖均有相似程度之外顯拖延行為，但兩者動機截然不同，主動拖延者亦在期限截止前，會因時限壓力產生最佳警覺效果(optimal level of alertness)，提醒個體在最後關頭全力投入任務(李介至，2013)，因此對自我表現通常期望較高(Choi & Moran, 2009)。呈上所述，過去研究已逐漸發現主動拖延者有別於傳統/拖延者之動機、情緒及行為模式，且通常在時間緊迫時可顯示出其獨特學習特性，然而相關研究多聚焦在個體本身，鮮少考量其社會情境及團體相關因素，值得本研究進一步研究。

(二)從個體到社會群體

Chu 和 Choi(2005)研究顯示，主動拖延者相對於被動拖延者，能較了解時間結構，依事情急迫優先處理，意識到時間使用目的及控制能力。Choi 和 Moran(2009)再次驗證，主動拖延者情緒穩定性及開放性較高，樂於參與多工性工作，並能將多種工作重新重整安排，對手邊工作及時處理除更具活力外，亦具有自我信賴及穩定處理之感覺。不過 Choi 和 Moran(2009)依然發現 Chu 和 Choi(2005)原先設計之施測量表(包含主動拖延意圖、壓力偏好、具期限因應能力、對結果滿意等四因素)中，對結果滿意此因素並無法預測生活滿意、GPA 及自陳表現，顯然主動拖延者在概念上及實際成就表現可能仍存在落差。因此 Seo (2011) 假定這可能係因於主動拖延者之拖延行為是否伴隨學業浮流(academic flow)而導致不如預期之結果。浮流經驗論點決定某事對個體而言是負荷或是理想經驗之決定因素，在於該任務或情境之挑戰性與個人能力之間取得均衡(Csikszentmihalyi, 1997)，然而其研究仍顯示拖延、浮流經驗及學業成就缺乏顯著關聯。

國內江依芳 (2009) 考驗成就目標導向、主動/被動拖延及成就表現之關係，結果顯示主動/被動學業拖延在成就動機上並無法有效區分，主動學業拖延亦對學業成就、努力及堅持具有直接負面效果，無法支持主動拖延之理論概念。簡建中 (2009) 研究顯示近 70% 學生有學業拖延習慣，近 40% 學生則有較嚴重之學業拖延習慣，其中主動拖延對學業拖延習慣有顯著的預測性，但並非具有顯著的高學業成就。陳木壹(2015)針對主動拖延特質在任務不確定性及工作壓力之調節效果，結果發現主動拖延特質對任務不確定性與工作壓力具有調節作用，能較適應環境變動及工作壓力。不過國內研究對象均為一般學生，而非主動拖延者，未測量是否真正具有拖延行為，以及在未控制期限及任務壓力等條件下，研究內部及外部效度均有其限制。因此李介至、林益永(2013)修正過去研究缺失，進而根據 Chu 和 Choi(2005)、Choi 和 Moran(2009)量表編製主動拖延量表並以 Chu 和 Choi(2005)二階段抽樣法抽取主動拖延者，經多重樣本及複核效化分析，證實主動拖延者時間管理知覺及策略較佳，主動拖延亦具有主動動機 (主動拖延意圖)，喜好在高壓力下從事課業任務 (壓力偏好)，以及相信自我在期限截止前可即時完成任務 (期限因應能力) 等三項動機特質，不過研究亦同時檢視主動拖延者在任務期限將至之時，以問題解決取向為主要因應策略，陳彥慈(2015)研究亦顯示主動拖延者自我效能程度越高，學習倦怠傾向越低，相信自我具有期限因應能力程度亦會提高，這可能是主動拖延者是否能完成任務之重要因素，因此本研究以期限因應能力作為主動拖延者之測量關鍵指標。

社會比較理論(social comparison theory)提供另一種見解，或許可以解釋主動拖延者在成就評價前為何感到情緒紛擾，以及為何主動拖延具有內在及自我決斷動機，但與成就表現在過去研究無法顯著相關之原因(Chu & Choi, 2005; Choi & Moran, 2009; Seo, 2011)，可進一步修飾過去研究缺失。社會比較理論假定個體具有一種評價自我能力的需求，當情境中缺乏客觀標準時，為降低因果不確定感及情緒困擾，便透過與他人比較以滿足自我評估、自我強化與自我改善等動機(Taylor, Wayment, & Carrillo, 1996)，亦可能與自我能力價值彰顯有關(Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999)。Wood(1996)提出以社會比較訊息為社會比較理論之核心概念，包含關注於對方比我好(向上比較)(upward)、跟我一樣好(相似比較)(similar)及對方比我差(向下比較)(downward)等三類比較方向，其中向上/向下比較會衍生二類效應，分別為對比效應(contrast effect)及認同效應(identification effect)。對比效應將自己以計較心態相

對於比較對方，當向上比較時會降低自我評價，向下比較時會提高自我評價；認同效應係指個體以正面心態模仿或認同比較對象，當向上比較時會提升自我評價，當向下比較時會降低自我評價(Buunk & Ybema, 2003)。因此綜合比較方向及比較效應，可再細分為正向解釋趨向(positive interpretation)(包含向上認同效應及向下對比效應)及負向解釋趨向(negative interpretation) (包含向下認同效應及向上對比效應)(Van der Zee, Buunk, Sanderman, Botke, & van den Bergh, 2000)，這為本研究測量社會比較趨向之主要依據。

承前所述，透過社會比較觀點，觀察主動拖延在團體任務中之社會比較趨向及拖延情緒等關係變化，除可將主動拖延之個人研究層面延伸到社會層面，亦有助於拖延理論之精緻化及實務應用之研究價值。本研究亦根據主動拖延者具有期限因應策略之能力及前述文獻提出下列假設：

假設 1-1:主動拖延者期限因應能力可正向顯著預測向上認同及向下對比效應等正向解釋趨向。

假設 1-2:主動拖延者期限因應能力可負向下認同及向上對比效應等負向解釋趨向。

(三)主動拖延、社會比較效應及情緒

目前對於如何解釋拖延行為與後續壓力或情感經驗雖然關係密切 (Sirois & Tosti, 2012)，但拖延如何增加個體壓力及負面情感之方式仍不明確(Sirois, 2014)。Steel(2007)認為個體自覺任務是否值得拖延需考慮個體對任務之期望(expectancy)，個體覺得任務是否具有價值(value)，任務是否值得延遲(delay)，以及延遲任務所伴隨之感覺(sensitivity to delay)。如果個體覺得學科任務具有高期望及高效益，任務價值提升就會減少拖延行為，但如果任務期望及價值均低，則延遲時間變長且感受變差，拖延行為即會增加。因此某些人主動採取拖延，可能對任務具有期望及價值，精巧的透過拖延策略，可適度減少心理壓力，控制負面情緒，因此獲得短暫且較佳之感覺(Schraw et al., 2007)。Sirois 和 Pychyl(2013)研究即顯示短期拖延其實有助於個體情緒調節，拖延不必然全為負面效益。因此假定拖延者如果具有主動動機及內在調節，此拖延策略可被視為具有任務導向特質之妙計，除可正向面對壓力，亦不會因被注意而產生高度焦慮(Eysenck, 2000)，面對課業任務之情緒困擾可能並不高(Alexandera & Onwuegbuzieb, 2007)。李介至(2013)研究主動拖延者在獲得高成就後一如預期獲得最低情緒困擾分數，但一旦獲得低成就，除對失敗解釋傾向消極，焦慮將明顯擴增，但此研究並未測驗成就評價前之情緒狀態，這顯示具有內在調節之主動拖延者透過拖延妙計似乎在成就評價前可獲得較佳情緒及心理感覺，在成就評價後則可能受高/低成就評價所干擾影響。

Seo (2011)則提出相異之研究結果，其研究雖證實某些拖延可提升浮流經驗，但拖延者也不會表現更好，即拖延、浮流經驗及成就表現並無顯著關係。他解釋拖延所造成的時間壓力可能使某些學生創造出挑戰感覺，但亦會造成某些學生憂鬱、焦慮而擾亂心流(Lee, 2005)。另一方面，Seo (2011)認為研究缺失在於並未控制學科背景，以及課業任務壓力對拖延者缺乏挑戰，導致可能無法激起個體因拖延妙計而導致高峰經驗及認知效能(Schraw et al., 2007)，因此主動拖延策略在概念上可能與控制負面情緒及獲得短暫正向情感有關，但實務上仍有可能受到壓力而情緒紛擾，成就表現不盡理想。如果在團體任務中考慮個體所採取之社會比較方向及效應，或許可進一步理解為何某些主動拖延者成就評價前陷於情緒困擾，以修正過去研究不足。例如假使當個體視同儕為相對優勢的對手，這種因害怕而向上對比效應可能導致負向情緒，但當同儕為相對弱勢時，這種優越感而產生的向下對比效應則可能導致正向情緒。至於當主動拖延者認同同儕時，向上認同效應可能提升自我評價，導致正向情緒，向下認同效應則可能會降低自我評價，提升負向情緒(Buunk & Ybema, 2003)。因此當主動拖延者之拖延策略在期限壓力前能控制情緒紛擾(Seo, 2011)，將壓力變成動力，並展現其認知效能及學習優勢(Schraw et al., 2007)，成就表現或許不差，如此或許能驗證主動拖延者之學習特性。審視過去在檢測主動拖延與成就表現是否具有顯著關聯，許多研究均無顯著發現，可能係因於未控制任務壓力、期限壓力及社會比較效應等條件以評估主動拖延者在成就評價前之情緒穩定，因此本研究根據主動拖延動機，考慮社會比較方向及效應，提出主動拖延者可能產生不同情緒變化，並據此提出以下假設：

- 假設 2-1:主動拖延者動機透過正向解釋趨向(向下對比及向上認同效應)可正向顯著拖延情緒。
假設 2-2:主動拖延者動機透過負向解釋趨向(向上對比及向下認同效應)可負向顯著拖延情緒。
假設 2-3:主動拖延者之拖延情緒可顯著預測學業成就適應情形。

(四)為何選擇利於自我之社會比較:知覺能力差距及關係親近

社會比較理論揭櫫個體透過社會比較訊息以決定比較方向，通常係由自身主動性動機所衍生之比較方向，如當個體為自我改善(self-improvement)，傾向比自己優秀的人比較，這類向上比較之學生目的在透過他人激勵自己並獲得有效資訊(Buunk & Ybema, 2003)。當個體自尊受到威脅，為減少焦慮，即可能透過向下比較以達到自我強化(self-enhancement)(Suls, Martin, & Wheeler, 2002)。然而從 Mussweiler(2003)訊息和整合(informational and integrative)之論點而言，社會比較過程歷經相異性及相似性之檢驗，亦即當個體在決定向上或向下比較時，其實會參照自身及他人之能力相異性，當知覺他人能力對自我評價造成水平背離(displace away)時，個體會感受到忌妒、威脅、挫折及焦慮，因而逃避向上比較，而是透過向下比較以獲得安全及幸福等心理慰藉(Buunk & Ybema, 2003)，這類大魚小池(The Big-Fish-Little-Pound Effect)之對比效應可能隱含出個體在團體中對他人之能力知覺差距。實證研究顯示，個體越知覺到自我能力，就會對課業任務產生較高之認知投入(cognitive engagement)(Greene & Miller, 1996)，而在團體任務中，假使意識到自我能力與他人能力差距過大，在自我比較後就可能產生傾向利於自我價值彰顯或保護之策略詭計，這為本研究欲釐清之主要議題。

另一方面，個體選擇社會比較方向除評估自身與他人之能力差距外，假使個體認同比較對象，尋求相似性高之成就目標，就會透過向上比較以提升自我評價，增進積極情緒，或向下比較以降低自我評價，增加負面情緒(Locke, 2003)，在此選擇相似性之過程中，認同比較對象與否之重要原因可能與個體與比較對象是否關係親近有關(Buunk, Collins, Taylor & Van Yperen, 1990)。因此檢測主動拖延者拖延動機如何選擇社會比較方向及效應，可能須考慮個體與比較對象之能力差距及關係親近有關，這亦為本研究另一個欲釐清之議題，因此本研究據此提出以下假設：

假設 3-1:能力知覺差異對主動拖延者期限因應能力及正向/負向解釋趨向具有顯著調節效果。

假設 3-2:關係親近對主動拖延者期限因應能力及正向/負向解釋趨向具有顯著調節效果。

(五)在不同社會比較條件下，主動拖延者在成就評價後之能力彰顯

對於採取拖延之個體，傳統上皆認為其背後通常隱含潛在之折扣與擴增原則(principles of discounting and augmentation)，即如果評價結果不佳，則符合原先預期，可減少自我能力價值損失，但如果評價結果不差，則可彰顯自我能力價值(Warner & Moore, 2004)。然而 Thompson(2004)及後續研究發現，傳統/被動拖延者儘管可能因故意不努力而獲得不錯成果，但其隱含高因果不確定性，因此會將不確定成功歸因於運氣或外在因素，而非能力彰顯。然而主動拖延者在期限仍遠時會故意拖延，但期限將盡時會加倍投入(李介至, 2013)，因此是否如傳統/被動拖延者可能將拖延獲得滿意結果後傾向歸因於能力，以彰顯其能力價值，仍需更多實證研究加以證實。另一方面，假設主動拖延者知覺與同儕能力差距甚大且關係並不親近，是否故意將責任託付他人，在他人付出甚多而自身貢獻較少之情況下，拖延可能是為一種詭計，刻意透過向下對比效應，以在成就評價後更能彰顯自己能力優越，上述均為本研究進一步欲釐清之細部議題。本研究因此提出以下假設：

假設 4-1:高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距、低關係親近/低能力差距等四組主動拖延者在能力歸因具有顯著差異。

假設 4-2:高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距、低關係親近/低能力差距等四組主動拖延者在不同社會比較效應下在能力歸因產生顯著變化。

整體而言，本研究旨在探究主動拖延者之拖延動機、社會比較效應及拖延情緒之變化，並進而考驗主動拖延者在能力知覺差異及關係親近等因素下，是否透過拖延妙計在評價後透過拖延詭計以彰顯自我能力不俗，此議題在現今大學教育現場及以團體任務導向的團體課業任務分派中尤為重要。此外，透過公平團體任務分派、時間壓力控制及社會比較效應等條件下，比較主動拖延者在何種狀況下會引起情緒變化及能力歸因，除可進一步了解主動拖延者之學習特性，對於教學現場格外具有研究意義。另外為提升研究效度，參酌近年動機相關研究趨勢相當重視學科領域之特定性(domain-specific)

(程炳林, 2006; Ozer et al., 2009), 一致認為個體為何具有拖延動機, 可能與課業任務重要性、無趣、難度及價值性有關, 因此本研究在測量課業任務之背景設定上, 將以研究參與者(預計為幼保類學生)所必修且相對困難之團體學科任務作為量表施測之背景依據(如學習評量、教育研究法、教材教法), 這類學科為必修學科, 任務特性通常重要且較困難, 在團體任務之設定下學生可能更會有拖延任務之情形。

本研究亦將控制在相似期限之學科任務壓力下, 透過較高之壓力情境以測量受試者採取拖延之動機依據, 因此施測時間將控制在成就評價(期中考/期中報告)前一周, 如此方能符合時間動機理論所強調之立即性或短期效益(Steel, 2007)。根據以上論述, 無論從理論或實務層面而言, 釐清主動拖延者個別之學習特性相當重要, 但卻很少實務工作者理解, 因此如果教育心理及輔導人能深究主動拖延者之動機、情緒及學習模式, 並在團體任務及時限壓力下, 檢視主動拖延者如何透過拖延妙計或詭計在經歷社會比較效應中進而影響其能力歸因, 這對發展有效之輔導或教學策略以預防拖延行為, 對學生所造成之負面影響將具有重大效益。

二、研究目的

本研究以大學生為研究對象, 這類學生可能是最自主但又拖延最普遍之族群, 因為大學生選課自由, 但卻在課程中主動選擇拖延, 其原因之探究即相當具有研究價值。此外, 過去研究均著重於主動拖延者個體本身, 卻忽略其在團體中相關社會影響因素, 因此本研究從相對觀點透過考驗個體對他人之能力知覺差距、關係親近及社會比較效應等因素, 統整分析主動拖延者在團體任務評價後之情緒穩定及能力歸因是否彰顯, 將更能理解主動拖延者之學習特性, 並有助於此新興理論之建構。呈上所述, 本研究主要目的有三:

- (一) 評估主動拖延動機及社會比較效應之關係變化, 比較主動拖延動機對正向/負向解釋趨向, 以及對拖延情緒及學業適應之作用效果。
- (二) 透過團體任務分派, 考驗主動拖延者之能力知覺差異及關係親近對正向/負向解釋趨向之調節效果。
- (三) 在團體任務條件下, 比較高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距、低關係親近/低能力差距等主動拖延者在不同社會比較效應下對個別能力歸因之差異。

貳、研究方法、進行步驟及執行進度

一、研究架構

階段一的研究架構如圖 1 所示, 主要在評估主動拖延者之期限因應能力、社會比較效應(正向解釋趨向及負向解釋趨向)、拖延情緒及學業成就適應之研究模型。本研究根據文獻推導, 主要假設主動拖延者期限因應能力對正向/負向解釋趨向具有直接效果, 但效果值不同; 正向/負向解釋趨向對主動拖延者情緒亦具有直接效果, 拖延情緒則對後續成就適應具有直接效果。至於主動拖延者對團隊同儕之關係親近及能力知覺差距, 亦會對主動拖延者期限因應能力如何影響正向/負向解釋趨向具有調節效果。

階段二的研究架構如圖 2 所示, 本研究將進一步將主動拖延者區分為高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距及低關係親近/低能力差距等四組受試者, 再考驗這四組受試者在不同社會比較效應下是否會增加能力歸因, 巧妙地彰顯自我能力價值。因此本研究從主動拖延者在成就評價後之能力歸因, 透過在團體層面之社會比較, 並兼顧相對關係及能力知覺差距等條件狀況, 以完整評估主動拖延者在團體任務中之行為模式, 對於此類拖延者之理論建構及實務應用可更深入理解。

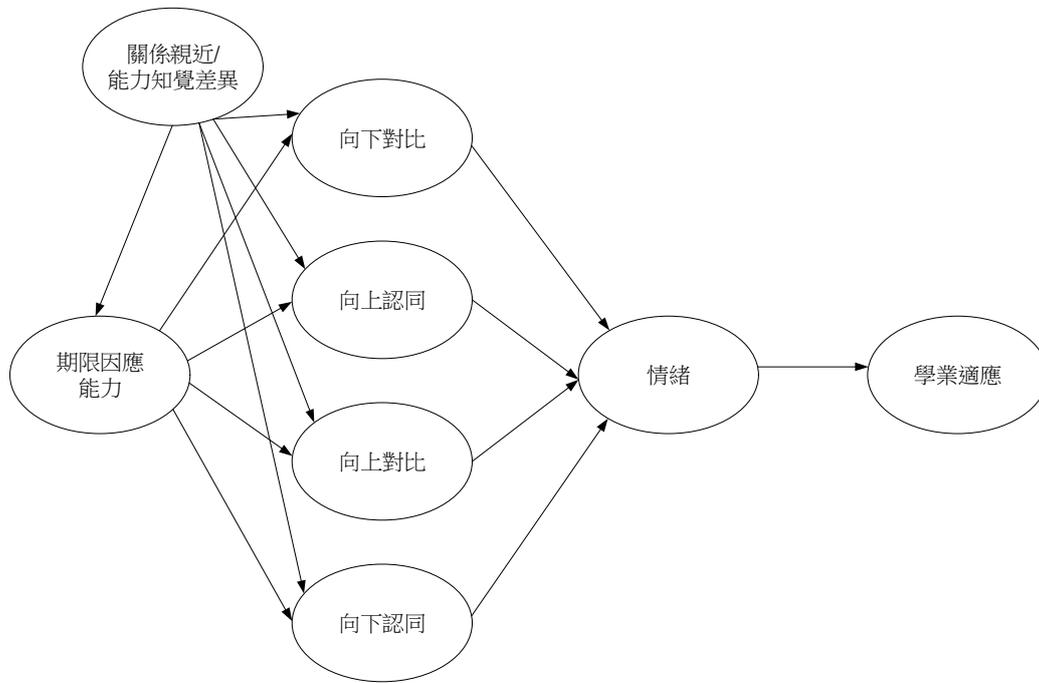


圖 1 主動拖延者動機、社會比較效應、拖延情緒及學業適應之關係

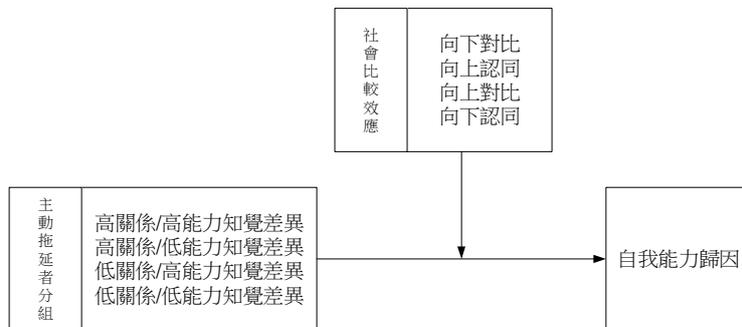


圖 2 各組主動拖延者在不同社會比較效應條件下之自我能力歸因

二、研究對象及抽樣方法

本研究考量學習特質、學科任務價值及期限壓力對主動拖延者所產生之心理壓力，以及研究者親自施測之可行性。母群體將設定為台灣中部地區大學在學學生為研究參與者，抽樣計畫先將大學校名加以列表編號，再利用抽樣軟體進行隨機抽樣，這些被抽取之樣本學校即為本研究之標的學校。另由於本研究需考量到受試者所修之學科任務是否為必修且對研究參與者具有重要性及高效益，因此將以年滿 20 歲且自願參與研究之大學生為主要研究對象(高年級學生所修之必修課程通常與未來工作有關)，共抽取 326 名大學在學學生為自願研究參與者。背景資料顯示男性 26 名(8%)，女性 300 名(92%)；家庭經濟貧困 14 名(4.3%)、普通 223 名(68.4%)、小康 89 名(27.3%)；居住地在北部 129 名(39.6%)、中部 173 名(53.1%)、南部 3 名(09.%)、東部 15 名(4.6%)及離島 6 名(1.8%)，顯示本研究以女性、家庭經濟普通及中北部學生為主。第二階段抽樣將根據 Chu 和 Choi (2005) 步驟抽取主動拖延者，可進一步抽取約 135 名主動拖延者，其中主動拖延者將作為本研究模型評估之觀察資料，另再將主動拖延者根據高/低關係親近及高/低能力差距等條件下，再進行四組(2X2 細格)研究參與者之比較。

三、研究工具

主要研究工具共包含：

(一)學業拖延事件檢核表

主要根據 Solomon 和 Rothblum (1984) 所編製的拖延評定量表學生版 (procrastination Assessment Scale - Students, PASS) 測量而得，量表共包含六題常見學生採取拖延行為之課業領域，分別為：1. 撰

寫報告、2.準備考試、3.完成每週作業、4.執行行政事務、5.上課出席情形、6.課業整體表現。此量表主要測量個體在準備課業任務考試前夕所採取之外顯拖延行為頻率，填答方式採 Likert 六點量表，在拖延行為頻率之選項從「從不拖延」至「總是拖延」，量表之分數介於 6~30 分之間，內部一致性 Cronbach α 係數為 0.82，具有實用性 (McDaniel, 1994)，當受試者平均分數高於 2，代表受試者在課業任務準備前具有拖延行為。

(二) 主動拖延動機之測量

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

(三) 社會比較效應之測量

本量表以陳佳穎 (2015) 所編製之社會比較效應量表加以修編，主要測量個體在團隊任務學習過程中之四種比較效應，分別為：向下對比效應、向上認同效應、向上對比效應及向下認同效應。量表編製後以項目分析、信度分析及因素建構效度等標準化量表分析技術進行分析，以評估量表信度與效度。透過因素分析斜交轉軸，可獲得 73.33% 累積解釋總變異量。內部一致性信度分別為 .87、.88、.93 及 .90。量表填答方式將採 Likert 六點評量法，填答選項從「非常不同意」至「非常同意」，某種效應分數越高代表個體在團體任務中越傾向採取其社會比較效應。

(四) 能力知覺差距之測量

本量表根據 Greene 和 Miller (1996)、Schneider (1988) 等人所編製的知覺能力量表加以修編，主要測量個體對自我能力的知覺，以及自我對他人能力評估後所產生之知覺差距。題目共 6 題，題目如：「我會表現不錯，因為我的能力優於我的組員」、「我只需花很少的努力就可以超越我的組員」及「我比我的組員更容易理解課業任務」等。量表以因素分析進行斜交轉軸，可獲得 60.28% 累積解釋總變異量，透過內部一致性分析法分析信度為 .78。量表填答方式將採 Likert 六點評量法，填答選項從「非常不同意」至「非常同意」，分數越高代表個體覺得自我能力優於他人之差距越大。

(五) 關係親近之測量

關係親近之測量根據朱錦鳳 (2002) 的大學生身心適應調查表及胡秉正 (1995) 大專行為困擾調查表進行自編，目的在測量個體在團體中對他人關係親近之程度。題目共 8 題，題目如：「我與團體成員可有效溝通」、「團體成員可了解我」、「我與團體成員感覺很親密」、「我可以獲得團體成員的信任」、「我可以與團體成員分享心事」、「我會與團體成員發生衝突」(反向題)、「我害怕與團體成員接觸」(反向題)及「我在團體中會感到孤單」(反向題)等。量表以因素分析進行斜交轉軸，可獲得 71.20% 累積解釋總變異量，透過內部一致性分析法分析信度為 .79。量表填答方式將採 Likert 六點評量法，填答選項從「從沒發生」至「總是發生」，分數越高代表個體覺得自我與團體成員的關係越親密。

(六) 情緒適應之測量

情緒適應之測量根據朱錦鳳 (2002) 的大學生身心適應調查表及胡秉正 (1995) 大專行為困擾調查表進行自編，目的在測量個體在成就評價前對自我情緒之感受程度。題目共 8 題，題目如：「我對自己充滿信心」、「我對自己很滿意」、「我做事很專注」、「我的情緒很穩定」、「我能感到成就感」、「我感到壓力很大」(反向題)、「我會感到很緊張」(反向題)及「我內心起伏不定」(反向題)等。量表以因素分析進行斜交轉軸，可獲得 63.88% 累積解釋總變異量，透過內部一致性分析法分析信度為 .78。量表填答方式將採 Likert 六點評量法，填答選項從「非常不同意」至「非常同意」，分數越高代表個體覺得在成就評價前情緒越穩定。

(七) 學業適應之測量

學業適應之測量將根據朱錦鳳 (2002) 的大學生身心適應調查表及胡秉正 (1995) 大專行為困擾調查表進行自編，目的在測量個體在團體中對學業成就之滿意程度。題目共 8 題，題目如：「我會利用時間充分準備課業」、「我了解如何準備課業的技巧」、「我知道如何因應老師的作業要求」、「我可以按時

完成課業任務」、「我可以獲得理想的課業成績」、「我覺得課業壓力很大」(反向題)、「我覺得準備功課時容易分心」(反向題)及「我覺得很難達到自己規畫的進度」(反向題)等。量表以因素分析進行斜交轉軸,可獲得 65.78%累積解釋總變異量,透過內部一致性分析法分析信度為.79。量表填答方式將採 Likert 六點評量法,填答選項從「非常不同意」至「非常同意」,分數越高代表個體覺得自我在此次成就評價中表現越佳。

(八)能力歸因之測量

能力歸因之測量係根據李介至(2005)的歸因量表之能力歸因向度,該量表採最大變異數法直交轉軸進行因素分析,共抽取五個因素,與理論相符。依題目內容命名為「能力歸因」、「努力歸因」、「運氣歸因」、「身心狀況歸因」與「工作難度歸因」,累積解釋變異量達 63.74%,具有因素構念效度。信度分析顯示,五個分量表的 α 係數分別為.77、.71、.71、.68 及.63,顯示量表穩定性尚可。量表填答方式將採 Likert 六點評量法,填答選項從「非常不認同」至「非常認同」,分數越高代表個體在團體任務評價後傾向將任務順利完成歸因於自我能力。

四、研究步驟

本研究以大學在學學生為研究對象,透過抽樣計畫先抽取標的學校,並針對中高年級學生抽取本研究之正式研究參與者。施測背景將限制在困難且重要必修之團體學科任務(如教材教法、課程設計、學習評量)下,進行量表施測,以完成評估主動拖延者之期限因應能力、社會比較效應、拖延情緒及學業適應之變化,以及分析在成就評價後之能力歸因情形。

為符合研究倫理,本研究在研究前並告知研究參與者如在研究過程中在心理上感到不舒服或困擾,均建議研究參與者退出當次討論或退出整個研究,且本研究亦對研究參與者保證如退出並不會因此引起任何不愉快、產生任何不良後果,或影響參與者其他方面的權益(例如:學校成績)。另告知研究參與者如參與本計畫可能了解自己屬於主動或被動之學習特質,以及了解在團體學習中是否將成就歸因於自我能力,但不保證或承諾在本計畫中一定會獲得這些利益。待研究量表施測後,本研究依法把任何可辨識研究參與者身分之紀錄與個人隱私資料視為機密來處理,所有研究的原始資料在經由統計或分析之後,都被審慎加鎖保管在研究者研究室之檔案櫃,並在研究結束後三年進行銷毀。

根據整體受試者在拖延行為檢核表及主動拖延量表之填答分數,再依據 Chu 和 Choi (2005) 二階段分類法以區分主動拖延者及被動拖延者等二類,即先以全體受試者在拖延行為檢核表上之單題平均得分 2 (五點量表,2 以下代表幾乎無或非常少拖延,2 以上代表有拖延) 區分為學業拖延者及非學業拖延者,上述程序主要確認受試者的外顯拖延行為。其次,再根據學業拖延者在主動拖延量表上之單題平均得分數 3.5 (六點量表居中數值) 區分為主動拖延者(單題平均高於 3.5 分,代表具有高主動拖延動機)及被動拖延者(單題平均低於 3.5 分),透過此方法所抽取的主動或被動拖延者代表量者具有外顯學業拖延行為,但動機強弱卻大不同,而本研究根據研究目的將以主動拖延者為主要研究對象。

經過前述階段抽取主動拖延者後,本研究根據 Woolfolk (2004)觀點,以 3~5 名學生為團體課業任務分組,以共同完成一份重要必修課所規定之團體作業或報告為主,另根據 Steel(2007)論點以控制時間期限壓力,因此規劃在大學期中報告繳交前進行量表施測學業拖延事件檢核表、主動拖延量表、社會比較效應量表、能力知覺差距量表及關係親近量表等量表,並在報告繳交後施測能力歸因量表,以同時控制時間、課業任務及團體對研究參與者之壓力。

待前述研究完成後,本研究將主動拖延者區分為高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距及低關係親近/低能力差距等四組受試者,再考驗這四組受試者在不同社會比較效應下,是否因不同社會比較效應而增加能力歸因,藉此可檢測主動拖延者在高/低關係親近、高/低能力差距及在社會比較效應之條件下自我能力歸因之細部變化。

在統計分析部分，根據研究目的一，本研究在檢視主動拖延者期限因應能力、社會比較效應、拖延情緒及成就適應之關係。統計技術採徑路分析以釐清期限因應能力、不同社會比較效應及情緒之關係。根據研究目的二，本研究在考驗主動拖延者對團體內他人之能力知覺差距及關係親近是否對其社會比較效應之選擇造成作用效果，因此將以期限因應能力為自變項，能力知覺差距及關係親近為調節變項，社會比較效應則為依變項，考驗主動拖延者期限因應能力是否因能力知覺差距及關係親近對社會比較效應之產生調節效果。根據研究目的三，本研究進一步將主動參與者區分為高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距及低關係親近/低能力差距等四組參與者，另一個因子為四類不同社會比較效應，再透過二因子變異數分析再考驗這四組受試者在不同社會比較效應下之自我能力歸因，以了解主動拖延者是否在評估與他人關係親近及能力知覺差異之條件下，利用社會比較效應，巧妙地在成就評價後彰顯自我能力價值。

肆、研究結果

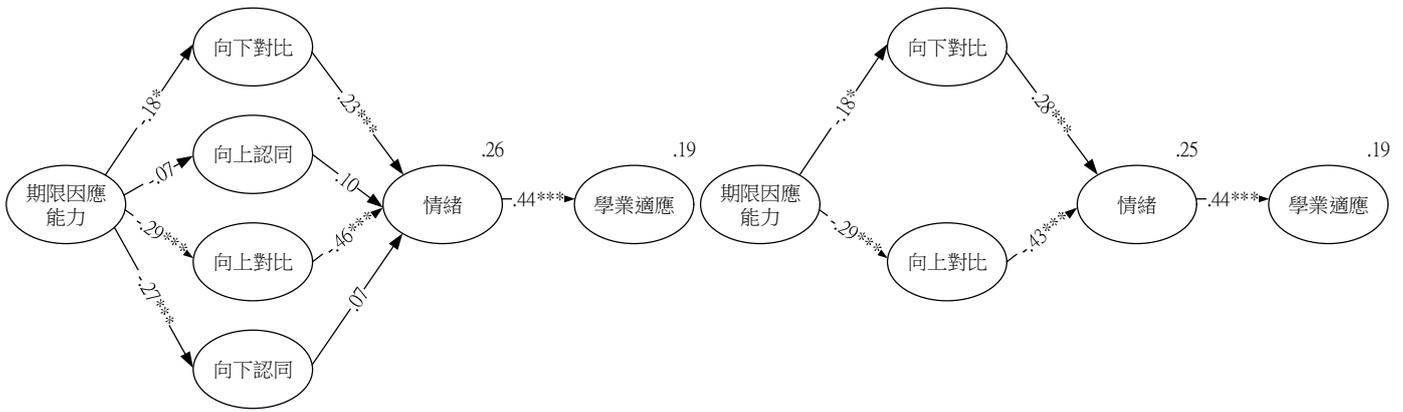
一、主動拖延者期限因應能力、社會比較效應、情緒及學業適應

根據研究目的一，主要評估主動拖延者期限因應能力及社會比較效應之關係變化，並透過社會比較效應，評估主動拖延者期限因應能力對拖延情緒及學業適應之作用效果。研究模型為釐清主動拖延者透過何種社會比較策略以維繫拖延情緒，採取徑路模型進行分析，採 ML 最大概似法進行估計，研究結果初始模型 $\chi^2/df=8.31$ ，絕對適配指數 $GFI=.84$ ， $AGFI=.61$ ，相對適配指數 $IFI=.50$ ， $CFI=.48$ ， $RMSEA=.23$ ，顯示模型適配指數不慎理想且須修正，故透過刪除缺乏顯著效果之估計參數以提升整體適配度。修正模型如表 1 及圖 2， $\chi^2/df=2.03$ ，低於 3 以下，絕對適配指數 $GFI=.97$ ， $AGFI=.91$ ，相對適配指數 $IFI=.94$ ， $CFI=.93$ ，高於 .90 以上， $RMSEA=.08$ ，低於 .08，顯示模型適配度尚佳。檢視修正模型內各估計參數均達顯著標準，其中主動拖延者期限因應能力對向下對比效應 ($\gamma_{11}=-.18, p<.05$) 或向上對比效應 ($\gamma_{31}=-.29, p<.001$) 均呈現顯著負向作用效果，即高期限因應能力會減少向下對比，不會因對方表現比自我差而顯示出自我較佳，亦不會傾向向上對比效應，即因為對方表現比我佳，而顯示出自我較差。至於透過向下對比效應可獲得較佳拖延情緒 ($\beta_{51}=.28, p<.001$)，透過向上對比效應則會造成負面情緒 ($\beta_{53}=-.43, p<.001$)，拖延情緒越佳則學業適應越佳。整體而言，主動拖延者維繫良好拖延情緒，的確有助於其學業適應 ($\beta_{65}=.44, p<.001$)，但會減少透過向下對比或向上對比等相對性比較效應以獲得較佳情緒適應。

表 1 初始模型一/修正模型二之標準化係數比較

| 估計參數 | 估計值 | | 標準誤 | | 標準化估計值 | |
|---------------|------|-------|------|-------|---------|---------|
| | 模型 1 | 模型 2 | 模型 1 | 模型 2 | 模型 1 | 模型 2 |
| γ_{11} | -.50 | -.50 | .23 | .23 | -.18* | -.18* |
| γ_{21} | -.16 | ----- | .19 | ----- | -.07 | ----- |
| γ_{31} | -.84 | -.84 | .24 | .24 | -.29*** | -.29*** |
| γ_{41} | -.75 | ----- | .24 | ----- | -.27** | ----- |
| β_{52} | .13 | ----- | .09 | ----- | .10 | ----- |
| β_{51} | .23 | .29 | .08 | .08 | .23** | .28*** |
| β_{53} | -.46 | -.43 | .07 | .07 | -.46*** | -.43*** |
| β_{54} | .06 | ----- | .07 | ----- | .07 | ----- |
| β_{65} | .35 | .35 | .06 | .06 | .44*** | .44*** |

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$



$\chi^2/df=8.31$, GFI=.84, AGFI=.61,
IFI=.50, CFI=.48, RMSEA=.23

$\chi^2/df=2.03$, GFI=.97, AGFI=.91,
IFI=.94, CFI=.93, RMSEA=.08

圖 2 初始模型一/修正模型二之標準化係數

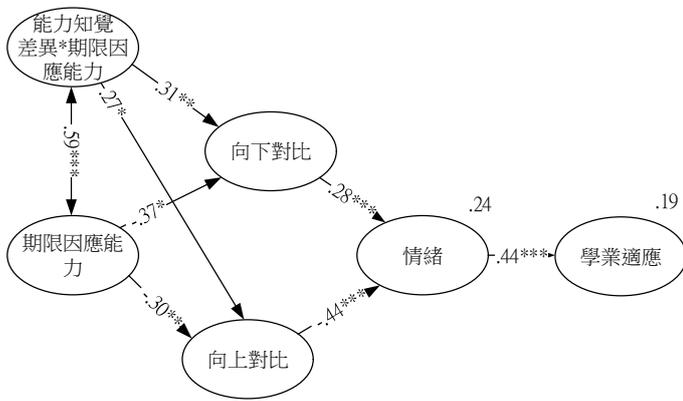
二、能力知覺差異及關係親近對主動拖延者社會比較效應之調節

根據研究目的二，主要透過團體任務分派，考驗主動拖延者之能力知覺差異及關係親近對社會比較效應之調節效果。在能力知覺差異調節模型上，整體模型適配度尚可， $\chi^2/df=2.38$, GFI=.96, AGFI=.88, IFI=.94, CFI=.94, RMSEA=.10，進一步檢視調節變項能力知覺差異之調節效果，結果顯示對向下對比效應($\gamma_{11}=.31$, $p<.01$)及向上對比效應($\gamma_{21}=.27$, $p<.01$)均達顯著作用效果，因此主動拖延者期限因應策略會因能力知覺差異而影響向下對比效應或向上對比效應，其中當能力知覺差異越高時，越傾向具有比較性的向下對比或向上對比效應，即他人表現不佳襯托出自我表現較佳，或他人表現甚佳反映出自我表現較差。在關係親近調節模型部分，整體模型適配度亦尚可， $\chi^2/df=2.73$, GFI=.96, AGFI=.87, IFI=.94, CFI=.93, RMSEA=.11，關係親近對向下對比並不會產生調節效果($\gamma_{11}=.16$, $p>.05$)，但對向上對比會造成調節效果($\gamma_{21}=-.39$, $p<.001$)，即主動拖延者期限因應能力會因關係親近而減少向上對比效應，當關係越親近，就會減少因他人表現較佳而顯示出自我較差之社會比較效應。

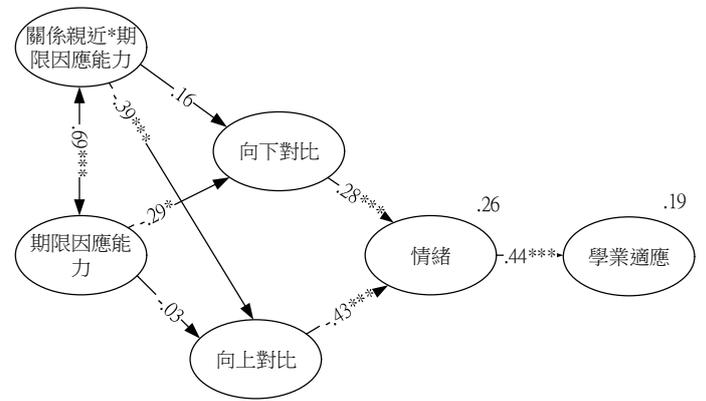
表 2 能力知覺差異模型/關係親近模型之標準化係數

| 估計參數 | 能力知覺差異調節模型 | | | 關係親近調節模型 | | |
|---------------|------------|------|---------|----------|------|---------|
| | 估計值 | 標準誤 | 標準化值 | 估計值 | 標準誤 | 標準化值 |
| γ_{12} | -1.00 | .28 | -.37*** | -.80 | .32 | -.29* |
| γ_{22} | -1.29 | .29 | -.45*** | -.08 | .31 | -.03 |
| γ_{11} | .15 | .05 | .31** | .05 | .04 | .16 |
| γ_{21} | .13 | .05 | .27** | -.14 | .04 | -.39*** |
| β_{31} | .29 | .08 | .28*** | .29 | .08 | .28*** |
| β_{32} | -.43 | .07 | -.44*** | -.43 | .07 | -.43*** |
| β_{43} | .35 | .06 | .44*** | .35 | .06 | .44*** |
| ϕ_{21} | 9.72 | 1.64 | .59*** | 15.76 | 2.40 | .69*** |

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$



$\chi^2/df=2.38$, GFI=.96, AGFI=.88,
IFI=.94, CFI=.94, RMSEA=.10



$\chi^2/df=2.73$, GFI=.96, AGFI=.87,
IFI=.94, CFI=.93, RMSEA=.11

圖 3 能力知覺差異模型/關係親近模型之標準化係數

三、關係親近/能力知覺差異在不同社會比較效應下之能力歸因

根據研究目的三，在團體任務條件下，比較高關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距、低關係親近/低能力差距等四組主動拖延者在不同社會比較效應下對能力歸因之差異。本研究在分組確認上，以六點量表中點 3.5 分為切割點，確認研究參與者具有高/低關係親近或高/低能力知覺差異之傾向。在社會比較效應之分組上，先計算研究參與者須在四種社會比較效應上平均得分在 3.5 分以上，並取最高分之特定社會比較效應為其傾向，且每組人數在 10 人以上。結果原計畫關係親近/高能力差距、低關係親近/高能力差距、高關係親近/低能力差距、低關係親近/低能力差距等四組，僅剩高關係/高能力差異及高關係/低能力差異等二組研究參與者，社會比較效應則區分為向上認同及向下對比等二組，顯示在本研究中，多數研究參與者在團體任務分派下，彼此關係較親近，多數均屬於高關係親近組別，而社會比較效應中以向上認同及向下對比等二組別人數較多，經二因子變異數分析顯示，在主要效果部分，關係/能力差異因子達顯著差異($F=9.13, p<.01$)，社會比較效應因子則未達顯著差異($F=.33, p>.05$)，交互作用亦未達顯著差異，顯示二因子在能力歸因上並未具有交互作用，僅存在關係/能力差異因子上之差異性。透過平均數可知，高關係/高能力差異組平均數為 20.33，高關係/低能力差異組平均數為 18.03，因此高關係/高能力差異組會比高關係/低能力差異組具有較高之自我能力歸因取向，社會比較效應對自我能力歸因取向在本研究並未發現其作用效果。

表 3 關係親近/能力差異在不同社會比較效應下之平均數、標準差及個數

| 關係/能力差異分組 | 社會比較效應分組 | 平均數 | 標準差 | 個數 |
|-----------|----------|-------|------|----|
| 高關係/高能力差異 | 向上認同 | 19.55 | 3.45 | 11 |
| | 向下對比 | 21.00 | 3.54 | 13 |
| | 總數 | 20.33 | 3.50 | 24 |
| 高關係/低能力差異 | 向上認同 | 18.29 | 3.10 | 34 |
| | 向下對比 | 17.70 | 2.76 | 27 |
| | 總數 | 18.03 | 2.94 | 61 |

表 4 關係親近/能力差異及社會比較效應在能力歸因之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F 值 |
|-------------|-------|----|-------|--------|
| A (關係/能力差異) | 88.27 | 1 | 88.27 | 9.13** |

| | | | | |
|--------------|----------|----|-------|------|
| B (社會比較效應) | 3.19 | 1 | 3.19 | .33 |
| A × B (交互作用) | 17.85 | 1 | 17.85 | 1.85 |
| 誤差 | 783.42 | 81 | 9.67 | |
| 總和 | 30560.00 | 85 | | |

$R^2=.08$, ** $p<.01$

伍、結果與討論

一、主動拖延者期限因應能力會減少透過向下對比或向上對比等社會比較效應以維繫拖延情緒，並有助於其學業適應。Seo(2013)曾以自我決斷理論驗證主動拖延者之動機，研究顯示低外在調節及內在動機能增主動拖延行為，高外在調節及低內在動機則會增加被動拖延行為，顯然主動拖延者重視自身如何去因應解決問題。Seo(2012)研究顯示不同拖延時間程度之主動拖延者並無成就表現之差異，但主動拖延者表現比被動拖延者要佳。另一方面社會比較理論強調個體具有自我能力的評價需求，主要透過與他人比較以滿足能力、強化與改善等自我能力(Taylor et al., 1996)，不過主動拖延者具有較高自我效能(Choi & Moran, 2009)，可能不需透過向上比較時以降低自我評價，或向下比較時以提高自我評價；因此會減少透過與他人相對性比較，亦不易因自我表現比他人差而反映出自身較差，成就適應亦較佳。

二、經調節模型驗證，主動拖延者能力知覺差異越高時，越傾向具有比較性的向下對比或向上對比效應。但關係親近對向下對比並不會產生調節效果，僅對向上對比會造成調節效果。研究結果修飾主動拖延者期限因應能力與社會比較效應之關係，雖然主動拖延者自我效能高，會減少向下對比或向上對比效應，但本研究透過調節模型證實訊息和整合論點(Mussweiler, 2003)及大魚小池效應(Greene & Miller, 1996)，一旦考慮自身與他人能力差異越大，他人表現較差時就會產生向下對比效應，以產生傾向利於自我價值彰顯之策略，巧妙獲得更安全的心理慰藉(Buunk & Ybema, 2003)。然而一旦他人表現較佳時，亦會產生向上對比效應，即證明自身相對表現較差，從 Klassen 等人(2010)觀點而言，個人表現成敗反映出社會聲望，高自我效能的主動拖延者預期自我表現較佳，一旦表現不如預期，對失敗結果之解釋傾向反而更傾向消極失落(Lazarus, 2003)。其次，個體在團體任務分派中，與其他組員關係越親近，亦不會傾向負向解釋趨向之向上對比效應，即他人表現較佳反映出自己較差，這部份效果可能因成員彼此關係親近而被抵銷(Buunk et al, 1990)，因此本研究結果亦可支持研究假設。

三、在團體任務分派下，比較高關係/高能力差異及高關係/低能力差異等二組研究參與者，在向上認同及向下對比等二類社會比較效應下在自我能力歸因之差異，差異考驗僅顯示關高關係/高能力差異組會比高關係/低能力差異組具有較高之自我能力歸因取向，即在高關係親近團體中，對他人能力認知差異越大，越傾向採取自我能力歸因。研究結果符合傳統折扣與擴增原則，主動拖延者相信自我有完成任務的期望及能力，心理不確定因素低，因此容易歸因於內在因素(Thompson, 2004)，即當知覺自身與他人能力差距頗大時，如果成就表現不差，正可彰顯自我能力價值(Warner & Moore, 2004)。

最後，在本研究中能力知覺差異導致主動拖延者採取相對性社會比較效應(向上對比或向下對比)，亦是導致主動拖延者採取能力歸因之重要因素，教育心理與輔導人員應思考如何在團體任務分派中，關注彼此能力知覺差異過大，以減少社會比較效應對個體學習心理之負面效果；其次，如果團體成員間關係緊密，亦可保護個體減少傾向負向解釋趨向，因此在團體任務分派中亦須思考如何營造成員間成為學業夥伴之信任關係，亦是後續教學輔導可著重之議題。

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。
朱錦鳳 (2002)。大學生身心適應調查表：指導手冊。台北：心理。

- 李介至 (2005)。護專學生自我跛足策略、歸因型態及學習適應之相關研究。《醫護科技學刊》，7 (3)，267-283。
- 李介至、林益永 (2013)。主動拖延量表之因素組成及檢測。《測驗學刊》，60(1)，117-149。
- 李介至 (2013)。主動/被動拖延者之後設認知信念、期限壓力及在高/低成就回饋後之情緒困擾變化。《教育心理學報》，45 (2)，175-200。
- 李介至 (2015)。拖延、依賴及社會閒散:主動/被動拖延者在不同任務分派及任務可視性之比較。(科技部 104 年專題研究報告，編號：MOST104-2410-H-235-001)。
- 胡秉正 (1995)。大專行為困擾調查表。台北:中國行為科學社。
- 陳佳穎 (2015)。大學生主動/被動拖延之學業社會比較歷程以及與拖延狀態的相關研究。國立交通大學教育研究碩士論文。
- 陳木壹 (2015)。任務不確定性與工作壓力之關係—主動拖延之調節作用。元智大學經營管理所碩士論文。
- 陳彥慈 (2015)。大學生主動拖延、被動拖延與學習倦怠之相關研究。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所碩士論文。
- 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。
- 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系碩士論文。
- 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.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessment. *Journal of Education for Business*, 78, 268-293.
- Bunck, B., Collins, R., Taylor, S., & Van Ypern, N. (1900). The affective consequences of social comparisons: Either direction has its ups or downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1238-1249.
- Bunck, B. P., & Ybema, J. F. (2003). Feeling bad, but satisfied: The effect of upward and downward comparison upon mood and marital satisfaction. *British Journal of Social Psychology*, 42 (4), 613-628.
- Byrne, B. M., & Schneider, B. H. (2009). Perceived competence scale for children: Testing for factorial validity and invariance across age and ability. *Journal of Applied Measurement in Education*, 1(2), 171-187.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211.
- 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.
- 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.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Harper Perennial.
- 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.
- 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.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive Behavior Therapy*.doi:10.1007/s10942-012-0152-x
- Eysenck, M. W. (2000). A cognitive approach to trait anxiety. *European Journal of Personality*, 14, 463-476.
- Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar and dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2012). If I wait, my partner will do it: The role of conscientiousness as a mediator in the relation of academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 14(1), 13-24.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Jassawalla, A. R., Malshe, A., & Sashittal, H. (2008). Student perceptions of social loafing in undergraduate business classroom teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 403-426.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681-706.
- Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(7), 1099-1113.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 361-379.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14, 93-109.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15.
- Locke, K. D. (2003). Status and solidarity in social comparison: magnetic and communal values and vertical and horizontal directions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 619-631.
- McClelland, D. (1985). *Human motivation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- McDaniel, E. (1994). *Understanding educational measurement*. Madison, Wis.: WBC Brown and Benchmark.
- Mussweiler, T. (2003). Comparison processes in social judgment: mechanisms and consequences. *Psychological review*, 110(3), 472-489.
- 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.
- Piezon, S. L., & Ferree, W. D. (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and U.S. naval war college students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-17.
- 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.
- Searle, J. R. (2001). *Rationality in action*. Cambridge: MIT Press
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal*

- of *Social Psychology*, 135, 607-619
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality*, 37, 911-920.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209-218.
- Seo, E. H. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1333-1340.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 777-786.
- 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.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Sirois, F. M., & Stout, D. (2011). *When knowing better doesn't mean doing better: Understanding the roles of procrastination and self-blame in the health and well-being of nurses*. Paper presented at the 7th Biennial Conference on Procrastination, Amsterdam, The Netherlands.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.
- Steel, P. (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.
- Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect? *Current directions in psychological science*, 11(5), 159-163.
- Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., & Huan, V. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.
- Taylor, S. E., Wayment, H. A., & Carrillo, M. (1996). Social comparison, self-regulation, and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 3, pp. 3-37). New York: Guilford.
- Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: An investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 4(2), 1-12.
- Van der Zee, K., Buunk, B., Sanderman, R., Botke, G., & van den Bergh, F. (2000). Social comparison and coping with cancer treatment. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 17-34.
- Waschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nuckles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537.