

南華大學社會科學院應用社會學系社會學碩士班

碩士論文

Department of Applied Sociology

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響

The Effects of Perceived Learning Environment,
Perfectionism and Academic Procrastination on the
Academic Achievement of Junior High School Students

黃信維

Xin-Wei Huang

指導教授：賴英娟 博士

張楓明 博士

Advisor: Ying-Chuan Lai, Ph.D.

Feng-Ming Chang, Ph.D.

中華民國 109 年 6 月

June 2020

南華大學

應用社會學系社會學碩士班

碩士學位論文

國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響

The Effects of Perceived Learning Environment,
Perfectionism and Academic Procrastination on the
Academic Achievement of Junior High School Students

研究生：黃信維

經考試合格特此證明

口試委員：黃如英

譚子文

賴英娟

張佩明

指導教授：賴英娟

張佩明

系主任(所長)：劉新

口試日期：中華民國 109 年 6 月 17 日

謝辭

在就讀研究所的過程，完成論文是所有研究生的必經之路，而研究生的最大難題莫過於撰寫論文，過程中不僅有極大的壓力，還會時常感到挫折，在制定研究方向時，往往有興趣的題目不一定有貢獻，而何謂有貢獻的研究，也是研究生常常苦惱的問題，在剛開始撰寫時，常常會詢問自己，為什麼這個研究題目可以，另外一個不行呢？或是，這個研究真的有貢獻嗎？

首先，我要先感謝我的指導教授英娟老師與楓明老師，感謝老師們解釋何謂有貢獻的研究，讓我解開了在制定研究方向與題目時的疑惑，且在撰寫論文的時間規劃上與我一同制訂目標，讓論文可以順利的完成，也謝謝老師們能夠用心、耐心、細心的與我討論撰寫的內容還有教導研究工具的使用，並且時常的鼓勵和關心，以及提點非常多學業之外的事情，宛如再生父母一般。

感謝曾是大學的班導師姿憶老師，緣分讓我在服役期間與您相遇，是您給了我信心與勇氣，雖然您不是梁靜茹也不是蘇世豪，但您讓我有動力繼續回到學校裡將論文完成。

感謝子文老師和旭英老師，感謝老師們前來擔任我的口試委員，不僅在論文中提點了許多寶貴的意見，也為我上了研究所的最後一堂課程，讓我對研究有了更多的了解以及反思。

最後感謝我的家人與朋友們，是你們一直在背後支持與鼓勵我，讓我完成了碩士論文與學位，也謝謝所有教導過我的老師們，沒有各位老師們的教導也不會有今天的我。

南華大學應用社會學系社會學碩士班 研究生 黃信維
2020年6月24日

國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響

中文摘要

本研究探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響，並針對所建構之模式進行適配度考驗。為了完成本研究之研究目的，本研究使用分層叢集抽樣方式，抽取台灣地區北、中、南三個區域中 15 所學校、30 個班級的國中八年級學生，共計 772 人，做為本研究之研究樣本。本研究之研究工具包含教師自主支持量表、教師心理控制量表、完美主義量表與學業拖延量表。本研究所蒐集的觀察資料以結構方程模式 (SEM) 進行統計分析。本研究發現如下：

- 一、本研究所建構之理論模式可以用來解釋所蒐集的觀察資料。
- 二、教師自主支持對適應性完美主義傾向有正向且直接的影響效果。
- 三、教師心理控制對不適應性完美主義傾向有正向且直接的影響效果。
- 四、適應性完美主義傾向對學業拖延具有負向的直接影響效果。
- 五、不適應性完美主義傾向對學業拖延具有正向的直接影響效果。
- 六、學業拖延對學業成就具有負向的直接影響效果。

本研究依據上述研究結果進行討論，並提出建議作為教學上之實務與未來研究之參考。

關鍵字：教師自主支持、教師心理控制、完美主義傾向、學業拖延、學業成就

The Effects of Perceived Learning Environment, Perfectionism and Academic Procrastination on the Academic Achievement of Junior High School Students

Abstract

This study investigates the effects of the perceived learning environment, perfectionism and academic procrastination on the academic achievement of junior high school students. A stratified cluster sampling was used in the study, and the participants were 772 eighth grade students. They were recruited from 30 classes of 15 junior high school in northern, central and southern Taiwan, respectively. The instruments used in the study included the Teachers' Autonomy Support Scale, Teachers' Psychological Control Scale, Perfectionism Scale and Academic Procrastination Scale. We adopt Structural Equation Modeling (SEM) to analyze the data. Results of this study are summarized as follows:

- (1) There is adequate fit between the observed data and the theoretical model.
- (2) Teachers' autonomy support had positive and direct effects on adaptive perfectionism.
- (3) Teachers' psychological control had positive and direct effects on maladaptive perfectionism.
- (4) Adaptive perfectionism had negative and direct effects on academic procrastination.
- (5) Maladaptive perfectionism had positive and direct effects on academic procrastination.
- (6) Academic procrastination had negative and direct effects on academic achievement.

Implications for educational practices and future research were discussed.

Keywords: teachers' autonomy support, teachers' psychological control, perfectionism, academic procrastination, academic achievement

目錄

謝辭.....	I
中文摘要.....	II
Abstract.....	III
目錄.....	IV
表目錄.....	VI
圖目錄.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	8
第一節 學業拖延的內涵與理論基礎.....	8
第二節 脈絡因素與完美主義傾向之內涵.....	14
第三節 脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之關連性.....	19
第三章 研究方法.....	24
第一節 研究對象.....	24
第二節 整體模式圖.....	26
第三節 研究工具.....	32
第四節 資料分析與處理.....	43
第五節 實施程序.....	45
第四章 研究結果.....	46
第一節 基本統計分析.....	46
第二節 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響.....	51
第三節 模式各潛在變數間之效果.....	55
第五章 結論、討論與建議.....	60
第一節 研究結論與貢獻.....	60
第二節 研究討論.....	62
第三節 研究建議.....	65

參考文獻.....	68
壹、中文部分.....	68
貳、外文部分.....	71
附 錄一 教師自主支持量表.....	76
附 錄二 教師心理控制量表.....	77
附 錄三 完美主義量表.....	78
附 錄四 學業拖延量表.....	80
附 錄五 量表使用同意書(一).....	81
附 錄六 量表使用同意書(二).....	82



表目錄

表 3-1-1 本研究正式參與者之地區、學校及樣本數分布.....	25
表 3-3-1 教師自主支持量表信、效度.....	33
表 3-3-2 教師心理控制量表信、效度.....	35
表 3-3-3 適應性完美主義量表信、效度.....	38
表 3-3-4 不適應性完美主義量表信、效度.....	39
表 3-3-5 學業拖延量表信、效度.....	41
表 4-1-1 受試者在脈絡因素之描述統計摘要表.....	46
表 4-1-2 受試者在完美主義傾向之描述統計摘要表.....	47
表 4-1-3 受試者在學業拖延之描述統計摘要表.....	48
表 4-1-4 受試者在學業成就之描述統計摘要表.....	49
表 4-1-5 11 個測量指標之相關係數矩陣.....	50
表 4-2-1 模式的整體適配度考驗結果.....	52
表 4-2-2 模式之個別項目信度、潛在變項成分信度、平均變異抽取量.....	54
表 4-3-1 各潛在變項間之直接效果、間接效果與全體效果分析一覽表.....	59

圖目錄

圖 3-2-1 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式圖.....27

圖 4-3-1 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式 (SC 解) 圖 ($N = 772$)56



第一章 緒論

本研究主要在探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響。因此，本章共分為三節：第一節為研究動機與目的；第二節為根據研究動機與目的所提出的研究問題；第三節為介紹本研究中重要名詞定義。

第一節 研究動機與目的

學業拖延對於學生來說是經常發生的一種行為，研究者本身也是學業拖延行為者，也受到拖延行為所帶來的影響。Klassen、Krawchuk 與 Rajani (2008) 研究發現約 89% 的大學生會有學業拖延行為。學業拖延會對學生帶來學習上的影響，譬如學習時感到挫折、苦惱、煩躁等負面情緒 (Urdan, 2004)。亦有研究發現，學業拖延行為能正向預測學生的焦慮、憂鬱、擔心、害怕等學習情緒 (Higgins, Roney, Crowe, & Hymes, 1994; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; 簡嘉菱、程炳林, 2018)。另當學生出現學業拖延行為，亦會使學業成就受到影響，使其在學業成就上面的展現較低，當學業成就較低時，會再反饋導致學業拖延情況更加的嚴重 (朱曉斌、朱金晶、張莉渺, 2011; 胥興春、王彩霞, 2011; Pinxten, Laet, Soom, Peeters & Langie, 2019)。綜上，學業拖延對於學生的影響甚大，不僅影響學生在學習上的學習情緒，也影響到了學生在學業成就上面的表現，而此情形還會產生反饋，再次使的拖延行為更加嚴重。由此可見，學業拖延的重要性不言可喻。

回顧學業拖延的研究發現，目前研究大多將焦點放在學業拖延與自我效能之間的關連性 (吳政勳, 2018; 黃佳恩, 2009; Karami & Mahmoodi, 2018; Ziegler & Opdenakker, 2018)、學業拖延與學習動機之間的關連性 (彭柏翔, 2014; Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries, 2016)、學業拖延對學業情緒的影響效果 (簡嘉菱、程炳林, 2018)，甚少研究探討學業拖延與學業成就和完美主義傾向

的關係。然而學生在學習階段，個體擁有學業拖延行為是相當常見的事情，學業拖延者通常具有完美主義特質、延遲開始、害怕失敗、自我挫敗等特徵(繆志文，2016；簡嘉菱、程炳林，2018；Ellis & Knaus, 1977；Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003；Solomon & Rothblum, 1984)，然而在學習階段這些特質的產生，與教師的教學方式密不可分(施淑慎，2010；張淑靜，2014；許苔意，2017；Reeve & Jang, 2006)，綜多研究發現，當學生有學業拖延行為產生時，則能負向預測學業成就的展現(朱曉斌、朱金晶、張莉渺，2011；胥興春、王彩霞，2011；Pinxten, Laet, Soom, Peeters & Langie, 2019)。綜上，學業拖延的議題已日益受到重視。惟目前研究學業拖延的研究大多聚焦於大學生(周倩，2013；Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014；Pinxten, Laet, Soom, Peeters & Langie, 2019；Rice, Richardson & Clark, 2012)，甚少聚焦於青少年(Shih, 2009)。因此，本研究係以國中生為研究對象，探討影響學業拖延的前因。

脈絡因素對於學生而言，通常是指父母、教師或重要他人，而本研究所指的脈絡因素為教師自主支持與教師心理控制。關於脈絡因素對於完美主義傾向的研究發現，當父母或教師願意與學生進行溝通，接受其觀點，認同其感受和需求，以支持的態度並且給予學生選擇的機會，則會使的學生產生適應性完美主義傾向。反之，當父母或是教師使用嚴厲與控制性的教導方式，不願意與學生進行溝通，不擇手段的要求學生達成父母或教師的標準，則會使得學生產生不適應性完美主義傾向(余彥霆，2016；施淑慎，2010；張淑靜，2014；許苔意，2017；蔡敏瑛，2009；Reeve & Jang, 2006)。例如：許苔意(2017)以808位青少年為研究對象，研究發現父母採用開明權威型的教養方式，能正向預測青少年的過度在意評價，意即權威型的教養方式能正向預測青少年的不適應性完美主義傾向(在意犯錯)。Reeve 與 Jang(2006)研究指出，在教師自主支持的情況下，學生較容易發展出適應性完美主義的傾向，但若教師嚴格要求學生遵守其所主導的規範，則會使學生出現懷疑自我表現等的不適應性完美主義傾向。

然而過去研究大多將脈絡因素聚焦於父母身上，甚少將脈絡因素聚焦於教師

上（施淑慎，2010；Reeve & Jang, 2006），且過去的研究多探討教師自主支持或教師心理控制為單一研究變項對於完美主義傾向的影響，國內僅施淑慎(2010)的研究將教師自主支持與教師心理控制兩者一併納入考量。因此，本研究同時納入教師自主支持與心理控制，以了解其對學生的完美主義傾向之影響為何，此為本研究動機之一。

綜多研究指出學生的完美主義傾向（適應性與不適應性完美主義）對學生的學業拖延情形有顯著的影響效果(周倩, 2013; 繆志文, 2016; Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014; Leanna & Rory, 2017; Rice, Richardson & Clark, 2012; Shih, 2017)。關於完美主義傾向對於學業拖延的研究發現，當學生屬於適應性完美主義傾向，擁有堅持不懈、追求成功的趨向、負責任與正向情緒等特質時，其產生學業拖延的情況會較低(Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014; Shih, 2017)。例如：Shih (2017) 的研究發現，不論在家庭作業上或考試前的準備情境下，學生的適應性完美主義對拖延行為皆具有負向的預測效果。

當學生屬於不適應性完美主義傾向，出現缺乏自信、覺得自身能力較差、在意過錯等特徵時，其產生學業拖延的情況會較高（周倩，2013；繆志文，2016；Leanna & Rory, 2017；Rice, Richardson & Clark, 2012；Shih, 2017）。例如，繆志文(2016)的研究發現，不適應性完美主義的學生在設定自我高標準與實際表現有較大差距，導致在學業上較易出現拖延行為（拖延行為、害怕失敗、缺乏動機）。綜上，評析過去的研究發現，大多都將適應性完美主義與不適應性完美主義傾向對於學業拖延的影響分開探討，國內學者僅 Shih (2017) 將兩者一併納入探究。因此，本研究欲探討適應性與不適應性完美主義傾向對於學業拖延的影響為何，此為本研究動機之二。

對於學生而言，學業拖延是相當常見的行為，幾乎在每一個學習歷程中都會有拖延情形的產生，且過去研究皆指出，學業拖延對於學業成就具有負向的影響效果（朱曉斌、朱金晶、張莉渺，2011；胥興春、王彩霞，2011；Pinxten, Laet, Soom, Peeters & Langie, 2019）。例如，朱曉斌、朱金晶與張莉渺（2011）以 280

名中學生為研究對象，結果發現學生在學習階段中，當學生有學業拖延的情況產生，則會對學業成就產生負向的影響，意即學生的拖延行為愈嚴重，則其學業成就愈差。Pinxten, Laet, Soom, Peeters 與 Langie (2019) 的研究發現，學生的拖延行為對學業成就具有負向的預測效果，意即其拖延行為愈高，則其學業成就愈較差，此為本研究動機之三。

關於學業拖延的研究，過去的研究大多聚焦於大學生(江依芳, 2009; 周倩, 2013; 黃佳恩, 2008; Burnam et al., 2014; Leanna & Rory, 2017; Pinxten et al., 2019; Rice et al., 2012)，而國內僅有少數學者(蕭銘輝、謝智玲, 2017; Shih, 2017)將學業拖延聚焦於國中生，因此，本研究將以國中生為研究對象，以豐碩其研究成果，此為本研究動機之四。

綜上，過去探討脈絡因素對完美主義傾向之影響，大抵聚焦於父母，甚少針對教師，而將教師自主支持與心理控制一併納入研究，更是少之又少。其次，過去研究大多聚焦於不適應性完美主義傾向對於學業成就之影響，亦鮮少同時將適應性完美主義傾向一併納入探究。最後，有關學業拖延研究，大多聚焦於大專院校的學生，甚少以國中生為研究對象。因此，本研究欲探討國中生所知覺到的脈絡因素(教師自主支持與教師心理控制)、完美主義傾向(適應性完美主義傾向與不適應性完美主義傾向)、學業拖延對學業成就之影響。

第二節 研究問題

根據研究背景與動機和文獻探討，由於過去研究脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就以國中生為研究對象的研究鮮少，因此本研究欲探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響。本研究欲探討的研究問題如下：

- (一) 國中生所知覺到教師自主支持對適應性完美主義傾向的影響為何？
- (二) 國中生所知覺到教師心理控制對不適應性完美主義傾向的影響為何？
- (三) 國中生的適應性完美主義傾向對學業拖延的影響為何？
- (四) 國中生的不適應性完美主義傾向對學業拖延的影響為何？
- (五) 國中生的學業拖延對學業成就的影響為何？

第三節 名詞釋義

壹、教師自主支持 (Teacher's autonomy support)

教師自主支持是指教師在與學生的互動之間，會與學生溝通、了解並接受學生的觀點與想法，認同學生的感受與需求，並能提供學生自主選擇的空間與適切的資訊，同時減少給予學生壓力與嚴格的要求 (Deci & Ryan, 1985)。本研究以學生在教師自主支持量表上的得分，表示學生所知覺到的教師自主支持程度。若學生在教師自主支持得分越高，代表其所知覺到的教師自主支持程度越高；反之，則代表其所知覺到的教師自主支持程度越低。

貳、教師心理控制 (Teacher's psychological control)

教師心理控制是指在教學時教師以自己的需求、情緒反應和權威地位為主，採用操控性 (manipulative) 或強制性 (constraining) 的手段，干涉學生的心理自主性，藉此影響學生的行為與思想，並滿足老師的標準與期望 (Barber, 1996; Barber & Harmon, 2002)。本研究以學生在教師心理控制量表上的得分，表示學生所知覺到的教師心理控制程度。學生的得分越高，表示學生所知覺到的教師心理控制程度越高；反之，則代表學生所知覺到的教師心理控制程度越低。

參、完美主義傾向 (Perfectionism)

完美主義是指個體對於人、事、物都設定了一個嚴峻的標準，並以標準的達成與否來評斷個人價值，是一種個人特質的展現 (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990)。而完美主義又依循「適應」與「不適應」分為兩個層次，所謂的適應性完美主義是指個人所設定的標準與目標是在能力所及的範圍內，並從完成任務的過程中獲得成就，重點放在事情的處理上，其包含了個人標準、組織性；而不適應性完美主義是指個人所設定的標準與目標超出個人能力所能處理的範圍，在完成任務的過程中會感到焦慮與緊張，重點會放在避免犯錯與失敗，其包含了擔心犯錯、懷疑行動。本研究以完美主義量表上的得分，表示學生完美主

義傾向，學生在完美主義上的得分愈高，則代表學生越傾向於適應性或不適應性完美主義；反之，則代表傾向程度越低。

肆、學業拖延 (Academic Procrastination)

學業拖延是指學生有意的拖延或延遲必須完成的學習上的任務（江依芳，2009）。本研究以學生在學業拖延量表上的得分，表示學生學業拖延的程度，學生在學業拖延的得分越高，代表其學業拖延程度越高；反之，則代表學生的學業拖延程度越低。

伍、學業成就 (Academic achievement)

目前國中共有七大領域科目，而國文的教育是一切教育的基礎，若國文能力不佳，則會影響其他學科之能力（陳玉嬪，2012），數學可以培養個人的推理、理解、分析與創造力，並且提高個人的解決問題能力（蔡益明，2017），且在全球化與國際化的影響之下，英文已成為跨國交談的常用工具之一。因此本研究之學業成就是指國中八年級學生自陳於 108 學年度下學期之國文、英文、數學三門學科的第一次段考分數為學業成就，並由學生自陳各科目之段考成績。本研究將以班級為單位，將受試者的成績轉換成 Z 分數。

陸、國中八年級生 (Junior high school eight grade students)

國中八年級生是指就讀台灣地區 108 學年度國中八年級之學生。由於學生從國小邁入國中需要一段適應期，而九年級學生又面臨到基本學力測驗給予的壓力，故本研究選擇國中八年級生作為研究對象。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之關係。以下共分為三小節，第一節為敘述學業拖延的內涵與理論基礎；第二節則是闡述脈絡因素與完美主義傾向之內涵；第三節則是探討脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之關連性。

第一節 學業拖延的內涵與理論基礎

一、學業拖延的內涵

拖延 (Procrastination) 一詞被大多數的學者認為具有一種負面的意涵，是一種個體的非適應性行為，會阻礙個體發展，並且導致負面的結果(王靈芝, 2007；黃佳恩, 2008；繆志文, 2016；Solomon & Rothblum, 1984)。而拖延一詞最早出現在拉丁文中的「procrastinare」，意指明天之前把事情做好，此時的拖延並沒有負面的意涵，直到十八世紀工業革命之後，拖延才具有道德意涵，變成了拖延是一種「延誤、耽擱」的意思。

縱使如此，拖延並非完全是件壞事，Tice 和 Baumeister (1997) 研究發現拖延是一種調節負面情緒的策略，透過拖延能使個體的壓力減少與身心放鬆。Knaus (2000) 認為拖延並不會導致較差的學習表現與結果，有些拖延者即使在期限前才開始進行他們的作業，依然能準時完成，並且在時間壓力下，更有效率的完成作業，甚至產生更有效率或創意的的方法，以完成作業。然而 Chu 與 Choi (2005) 發現拖延者可分成被動與主動拖延兩種，所謂的被動拖延者，也就是傳統意義上的拖延者，優柔寡斷的行為使得他們無法順利地開始任務，並在期限內完成任務，因而造成了拖延的情況，而另外一種則是主動拖延者，這類型的拖延是積極類型的拖延，喜歡在壓力下工作的一群人，並且是自己刻意去拖延任務的開始，但總是能在任務期限內完成任務。

本研究評析國內、外學業拖延的文獻（林清文，2006；胡瑄芸，2016；Chu & Choi, 2005； Choi & Moran，2009；Ellis & Knaus, 1977；Ferrari, Johnson & McCown, 1995；Schraw, Wadkins & Olafson, 2007），歸納與整理後發現拖延可區分為以下四種觀點，詳述如下：

（一）時間的觀點

從時間觀點上來探討拖延，會與任務的開始以及結束有關，有可能是延遲任務開始的時間點，或是延後任務完成的時間點。林清文（2006）認為拖延是指個體經常無法在預期的時間內完成指定的任務。Schraw, Wadkins 與 Olafson(2007)認為拖延是指個體盡可能地將任務拖到期限在去執行的一種現象。

（二）非理性的觀點

拖延也可從非理性的角度來看，拖延除了是一種外顯行為外，亦源自於個體對生活的一種信念，例如：「我必須做到完美」、「什麼都不做比嘗試冒險而導致失敗結果還來的安全」、「做不好乾脆別做」、「如果這次做不好，以後每次也都做不好」...等等（洪慧芳譯，2013）。Ellis 與 Knaus（1977）認為拖延的個體常常會出現容易導向自我挫敗的非理性想法。

（三）缺乏自律性的觀點

Ferrari, Johnson 與 McCown（1995）指出，導致拖延的因素中，工作紀律和自我控制皆與人格特質中的「自律性」有關。從缺乏自律性的觀點來看，個體若是對自己的行為缺乏監控，將導致執行任務的延遲，進而造成拖延現象。因此，個體是否會有拖延行為，主要取決於個體是否能自我監控。

（四）多元觀點

拖延從字面上來看是一種延遲行為，表現出來的是不積極、不馬上處理，是一種負面的行為表現。但 Schraw 等人（2007）指出，目前的研究亦發現拖延具潛在的適應性，認為具適應性的拖延能創造出學習效率。Chu 與 Choi（2005）更將拖延分為主動拖延及被動拖延等兩種，在認知上，被動拖延者並不想拖延任務，但卻無法計畫及分配時間最後造成了延誤，相反的，主動拖延者有能力分配

時間、規劃行動，因此會故意延遲非急迫任務，將注意力放置在手邊更重要之工作。

此外主動拖延者喜愛在期限壓力下工作，在期限的最後一刻更容易激起主動拖延者的挑戰性及內在動機，且能及時處理任務（Choi & Moran, 2009）。在行為上，不論主動與被動，拖延者在任務還有充裕期限的狀態下，都可能有外顯延遲行為，但在期限將至前，主動拖延者能積極投入任務計畫並加以組織，而被動延遲者容易低估完成任務的時間，可能放棄或因為時間的分配導致失敗（Lay, 1990；胡瑄芸，2016）。

綜上，上述所探討的延遲觀點和行為放在學生在學校的學習任務上，即為學業延遲，而研究者認為學業延遲是學生在學習過程中，基於各種不同的理由，延遲學業相關任務的開始或結束。

二、學業延遲的因素

目前在學業延遲相關研究有眾多的理論探討，本研究根據 Schraw 等人(2007)的學業延遲模式，與國內、外學業延遲的實證研究（李蒙蒙，2013；胡瑄芸，2017；張小芬，2009；周怡蕙，2016；簡嘉菱、程炳林，2018；蕭明輝、謝智玲，2016；Martin et al., 2003；McCown et al., 1987；Ryan & Deci, 2000；Solomon & Rothblum, 1984），歸納出導致個體學業延遲的因素，其包含自我面向、重要他人及任務面向，分述如下：

1. 學業延遲上的自我面向

(1) 害怕失敗

Martin, Marsh, Williamson 與 Debus（2003）認為人會將失敗視為是一種對自我價值的威脅，將失敗歸因於自我能力不足所導致的結果。而簡嘉菱、程炳林（2018）則指出，延遲是一種保護自尊價值感的行為，當個體對於自己是否能完成任務不太有把握時，只好先將失敗因素歸於外在因素，一種方式是為自己設立

障礙，為自己的失敗找理由，另一種則是設立較低的標準，害怕失敗可以說是保護自我價值感的行為，而可能用拖延的方式來呈現，避免自我價值感受到傷害。

(2) 對任務厭惡

對任務的厭惡是拖延的另一個原因（胡瑄芸，2017；Schraw et al., 2007；Solomon & Rothblum, 1984）。學生通常會對他們沒有興趣的任務有延遲開始的行為，要求學生執行時會導致他們在執行任務時感到反感。

(3) 時間管理

McCown, Petzle 與 Rupert（1987）發現拖延者會低估自己完成工作所需要花費的時間，因此無法做出適當的時間分配。而學生為了減緩學業壓力，會為自己安排玩樂時間及社交活動而延遲執行任務，或導致任務無法在時間內完成（蕭明輝、謝智玲，2016；McCown, Petzle & Rupert, 1987）。

(4) 缺乏動機

Ryan 與 Deci（2000）認為學生之所以缺乏動機，可能是因為學生無法了解行為與結果間的關係，所以學生們會認為學業任務是沒有意義、浪費時間的，或是認為自己沒有能力，覺得在學習表現上面較差，因此也沒有從學業中獲得成功的渴望。

(5) 完美主義

完美主義者在工作表現上會對自己的表現要求完美，替自己定下嚴峻的目標，且會把失敗或錯誤放大並套用到其他情境中。Solomon 與 Rothblum（1984）在分析學業拖延成因時，指出失敗恐懼的概念內含有完美主義的因素，失敗恐懼者一方面想符合他人期望以期達到自己理想中的完美，另外一方面又害怕達不到自己所設的理想完美的標準。

2. 學業拖延上的重要他人面向

(1) 課業要求

老師如果經常應學生要求而延後期限，或時常同情學生無法完成課業，則學

生覺得老師的底線較為寬鬆，就比較容易產生拖延的情況；但老師如果對於課業要求較多較嚴格或者出比較多作業時，雖然學生的焦慮會明顯增加，但學生知道老師較為嚴格時，學生的學業拖延也會減少，因此學生若認為滿足老師課業上要求是容易的，那便會增加拖延的可能性（Schraw et al., 2007）。

（2）教師期望

學生在知覺到教師對他們保持肯定態度，則會增加他們對學習的動機，也較不會出現拖延行為，同時學生在學業表現及學習成果也會較佳（張小芬，2009；周怡蕙，2016）。施淑慎與巫博瀚（2017）研究發現，教師在教學上給予學生學習自由，並且嘗試採納學生的觀點時，可以增強學生對於學習上的內在動力，進而減少拖延與學習倦怠等行為的產生；反之，若使用強硬或控制性等方式，則會使得學生的學習動力降低，進而造成拖延的情況發生。

（3）父母期望

在父母的期望之下，學生會非常在意自己是否能達到父母的期許，如果家庭充滿懷疑傾向時，學生面對新挑戰時會展現出害怕與不安，容易放棄；有控制傾向的家庭會使學生覺得因為沒權利做自己，為了保有一些獨立感，而以學業拖延作為消極抵抗，從而發洩的一種方式（洪慧芳譯，2013）。蕭銘輝與謝智玲（2016）的研究探討學生在父母民主權威與父母專制傾向的不同管教方式，個體的拖延情況為何，結果發現在父母專制傾向下的學生拖延情況較高，且在專制傾向下較容易出現害怕與不安等情形。

3. 學業拖延上的任務面向

（1）學習期間過長

Schraw 等人（2007）研究發現若學習時間過長，會使學生產生學習疲勞，使的學生出現拖延行為，如果學習期間是短暫的，只有 3~5 週的時間，學生會有較多的心力及興趣去完成學習任務；反之，若學習期間是長期的，超過 5 週以上，則學生對於學習上的效率將會大大降低。

(2) 任務難易度

在課業的難易度上也會影響拖延情況的發生率，劉慧玲（2013）探討學業難度與學業拖延間之關連性，研究發現學業任務越難，拖延行為越容易發生。而科目也會影響學生的拖延表現，如國文、歷史等需要背誦的科目比數學等理解性質的科目容易產生拖延情況（李蒙蒙，2013；Schraw et al., 2007）。

綜上，學業拖延是一種逃避學業任務的行為，可能因為害怕失敗、對學習的厭惡、時間上的管理不當或有更重要的任務要先處理、缺乏學習的動機、對自己的期待相當高，亦可能因脈絡與環境給予的期望或是學業上的壓力影響，或是因為長時間的處於學習環境中導致學習疲倦，亦或任務太過於困難不知如何下手、逃避任務等因素，導致拖延行為的產生。基於此，本研究所探討的脈絡因素（教師自主支持與教師心理控制）與完美主義傾向（適應性與不適應性完美主義），與自我面向中的完美主義和重要他人面向中的教師期望有關。因此，本研究欲探究教師自主支持與教師心理控制及完美主義傾向對學業施延之影響。

第二節 脈絡因素與完美主義傾向之內涵

本節分為兩個部分，首先闡述脈絡因素脈絡因素中的教師自主支持、教師心理控制之內涵；其次，闡述完美主義傾向中的適應性完美主義、不適應性完美主義之內涵。

壹、教師自主支持與教師心理控制之內涵

一、教師自主支持之內涵

有關教師自主支持之內涵與定義，在國外研究方面，Reeve, Jang, Carrell, Jeon 與 Barch (2004) 指出，教師自主支持係指老師通過識別和培養學生的需求、興趣和喜好，並為學生創造課堂機會來利用這些內部動機指導他們的學習和活動。Tessier, Sarrazin 與 Ntoumanis (2008) 主張，教師自主支持是指教師願意尊重與理解學生，並且花費時間去解決學生在學習上的問題和不適應，並且會給予支持和鼓勵言語，也給予學生們自主決定的機會。

在國內研究方面，陳惠珍 (2010) 指出，教師自主支持是在教學歷程中，教師願意給予學生瞭解、傾聽的態度，常給予正向的鼓勵與回饋，並且尊重個別的學習方法，持續回應學生的問題或適時的給予協助，而非單向、反覆的灌輸學科知識，在乎的是學生學習需求的重點，亦即以學生為本位的教學互動。其次，張明宏 (2016) 指出，教師自主支持係指教師在教學情境下，提供滿足學生的自主性、勝任感與聯繫感，讓學生對學習目標產生興趣，增進學生正向的情感和適應行為的教學行為。薛杏秋 (2017) 指出，教師自主支持是教師能接納學生的觀點，明瞭學生的需求，認同學生的感受，並提供適切的訊息、自由選擇的機會及相對應的教學措施，讓學生在正向鼓勵與支持的環境下學習，盡量減少壓力與要求。而賴英娟與巫博瀚 (2018) 所定義的教師自主支持是指教師在學習上會與學生進行溝通，了解學生的學習狀況與想法，提供自我選擇與決定的權利，認同學生的感受、提供適切的訊息，並且在教學上減少使用強迫與要求的方式。

綜上，本研究所定義的教師自主支持是指教師在教學中會與學生進行溝通，並接受學生的觀點與認同學生的感受和需求，在教學上減少使用壓力與要求等手段，並提供適切的資訊給予學生選擇的機會。

二、教師心理控制之內涵

有關教師心理控制的內涵與定義，在國外研究方面，Reeve (2009) 指出，教師心理控制是一種教師在教學上給予學生壓力，並且要求學生以特定的方式思考、感受和行為的展現，例如不接受學生的意見與表達、在教學上使用壓迫性言語、表現出不耐煩的行為迫使學生產生正確答案。Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy 與 Goossens (2012) 指出，教師心理控制是一種教師對學生採用壓迫與侵入等方式，改變學生的思考和想法，並且控制學生的行為，使學生照著老師的標準行動。Jian, Mengdi, Xiaohan 與 Yun (2018) 指出教師心理控制多半出現在東方文化的國家，由於文化的差異性，東方國家的文化較少出現自主支持的行為，權威者經常使用控制與規範，使弱勢者符合權威者設定的標準並聽令於權威者。在國內研究方面，施淑慎 (2010) 指出，教師與學生的互動比較傾向於心理控制時，教師會要求學生嚴格遵守教師所主導設置的規範。陳妍榛 (2017) 的教師心理控制定義為教師在教學時，因為過度在意自身的情緒、心理需求與權威地位，而在教學上採用操控性 (manipulative) 或強制性 (constraining) 等手段，隱匿的干涉學生的心理自主性，藉此影響學生的思想和行為，使其符合老師的標準與期望。

綜上，本研究的教師心理控制定義是指教師在教學上，因為在意自身的權威地位、心理需求與自我情緒，而在教學時採取操控性與強制性的手段，干涉學生的自主性，強迫使學生的思想和行為符合教師的標準與期望。

貳、完美主義傾向之內涵

早期的完美主義研究者，大多將完美主義視為一種過度要求表現高度自我的負向的心理特質，例如：Hollender (1965) 和 Burns (1980) 將完美主義定義為

個體對於個人的自我表現設定嚴苛的標準，而這樣的定義將完美主義視為負向的心理特質，容易造成認知、情感與行為等面向的適應問題，且在問題處理上會不斷的重複錯誤與逃避失敗，以及面臨評量時容易感到緊張與憂鬱等不適應狀態。另外，Frost, Marten, Lahart 及 Rosenblate (1990) 則認為完美主義傾向是個體對自己設立一個極高的標準，過度的追求完美，且對事情的成敗給予嚴苛的自我評價，其中也包括個人的行為是否能符合社會的期望。

隨著時代的演變，Hamachek (1978) 將完美主義區分為正常的完美主義與神經質的完美主義兩個面向，正常的完美主義者會為自己設定一個標準，同時能夠容許自己的表現不盡完美，並且在過程中獲得滿足；而神經質的完美主義者會為自己設定一個難以達到的標準，害怕失敗並把重點放在避免錯誤與獲得他人之讚賞和認同，即使完成目標或任務亦無法從中獲得自我滿足感。而 Stoeber 與 Otto (2006) 將完美主義分為健康完美主義者、不健康完美主義者與非完美主義者，其發現健康完美主義者擁有更多的正向特質，例如認真負責、正向因應等，也有較佳的幸福感和心理適應，而不健康完美主義者會經常性的自責，表現出焦慮、沮喪、拖延、防禦、適應不良的應對方式和人際關係上的問題。Frost 等人 (1990) 根據 Hamacheck 於 1978 年所發展出的完美主義，編製了多向度完美主義量表，其顯示出完美主義包含了適應性完美主義（個人的表現標準、重視秩序與組織）與不適應性完美主義（在意犯錯、懷疑所為）等現象。

綜上，根據過去相關文獻可知，完美主義傾向並非只有負向的特質，亦有正向的特質存在，正向的完美主義者會規畫任務的進展，且積極努力的去完成任務，在自我標準的設定上是具有彈性的，而負向的完美主義者會特別在意任務進行時是否犯下錯誤，經常性的焦慮與不安，會為了保護自我價值而使用各種防禦方式，所以造成最後負向的結果。

一、適應性完美主義

Hamachek (1978) 所提出的正常完美主義，認為某些面向的完美主義特質

有助於個體對於目標的完成與成就的追求，同時正常的完美主義者會對自己設定一個可達到的標準，並且能從達成目標的過程中感到快樂與成就感，就算最後成果沒有預期的完美亦能接受。而 Preusser 與 Rice (2002) 將適應性完美主義歸納出十五種特徵，其包含能藉由努力獲得滿足與快樂、能依情境修正所設定之標準、設定個人能力所能達到的標準、追求成功、聚焦在正確的處理事物、謹慎但放鬆的工作態度、工作表現與個人標準相符、自我獨立的表現感、工作能及時完成、有贏得正向回饋的動機、目標達成是為了提昇社會、遇挫折會失望，但能努力恢復、思考平衡、渴望完美、行為是確實且合理的等特徵。

過去的研究發現，適應性完美主義者有正向的人格特質與成就，例如：堅持不懈、追求成功的趨向、高成就、負責任與正向情緒等 (Stoeber & Otto, 2006; Stoeber & Rambow, 2007)。張偉誠 (2018) 指出個體具有高標準、有組織性、有計劃性、自我欣賞等，可視為正向、個人導向的完美主義內涵。Adler (1956) 主張，正常的完美主義者會衡量自己的能力，在設定目標的時候會設定一個自己能力可以達成的目標。

綜上，不論正向的、正常的完美主義皆與適應性完美主義特徵十分相似，故皆可視為適應性完美主義的一環。因此，本研究認為適應性完美主義是一種有計畫性且對於自身能力有掌握度的人，在任務上面會盡力的去完成任務，即使最後沒有完成任務或沒達到標準，亦能讓自己的內心調整和恢復，從完成任務的過程中獲取滿足感，遇到問題也不會逃避而是聚焦在問題本身去處理。

二、不適應性完美主義

Hamachek (1978) 提出神經質的完美主義，神經質完美主義者會對自己設定一個超過自己能力所及的標準，害怕失敗、避免犯錯因而過度重複檢查是否有錯誤，同時從任務的開始到結束的過程中，從未體驗到快樂與成就感，並且非常的在意他人的稱讚與認同。Adler (1956) 認為神經質的完美主義者會努力追求超乎自己能力所能達成的標準，並且害怕失敗、渴望得到所有人的讚賞及自我中

心。Preusser 與 Rice (2002) 將不適應性完美主義歸納出十六種特徵，其包含無法由努力獲得快樂、固著的高標準、設定不合理的過度標準、害怕失敗、聚焦在避免錯誤、焦慮且緊張的工作態度、工作表現與個人標準落差很大、自我依賴的表現感、拖延行為、會有避免負面結果的動機、目標達成是為了提昇自我、遇到挫折會有強烈的自我批評、二分化思考（非完美即失敗）、有「個人應該是完美的」的信念、有強迫性傾向與懷疑等特徵。

過去的研究發現，不適應性完美主義者通常缺乏自信、且在犯錯後會覺得自身能力較差、非常的在意過錯，且不願與他人談論結果，亦不願告知他人自己所犯的錯誤 (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams & Winkworth, 2000; Frost et al., 1995)。

綜上，神經質的完美主義與不適應性完美主義特徵十分相似，故皆可視為不適應性完美主義的一環。因此，本研究認為不適應性完美主義是一種會對自己設定一個自己所無法達到的標準，且對於執行任務會非常的緊張與害怕，擔心犯錯且害怕失敗，會為自己的失敗先找好藉口，會因為害怕而耽誤任務的進行，會一直重複檢查是不是有錯誤的地方，且無法在完成任務的過程中得到成就感。

第三節 脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之 關連性

本節分為三個部分，第一部分為探討脈絡因素與完美主義傾向之關連性；第二部分為探討完美主義傾向與學業拖延之關連性；第三部分為探討學業拖延與學業成就之關連性。

一、脈絡因素與完美主義傾向之關連性

有關脈絡因素（學生所知覺到的教師自主支持與教師心理控制）與完美主義傾向（適應性與不適應性完美主義）的關連性而論，研究者透過文獻的評閱和歸納，發現大多聚焦在父母的自主支持與心理控制（余彥霆，2016；張淑靜，2014；許苔意，2017；蔡敏瑛，2009）。例如：蔡敏瑛（2009）以 490 位高雄市國中一、二年級資優生為研究對象，研究發現父母若採專制獨裁型教養方式，即對孩子過於要求嚴格，孩子可能會發展成消極型完美主義者；若資優生本身自我要求較高，再加上父母採寬容溺愛型教養方式，即不過度要求孩子、且高度回應孩子的需求，則孩子可能會成為積極型完美主義者。換言之，若權威者採取控制性教養，則會造成學生不適應性完美主義傾向的產生；反之，較為開明的教養方式，則能讓學生產生適應性完美主義傾向。張淑靜（2014）以 493 位台灣中部五個縣市地區的國中生為研究對象，探討青少年父母管教、完美主義與生活滿意度之關係，研究發現，父母採嚴厲和控制性的教養方式，能正向預測青少年的不適應性完美主義傾向，而父母採取民主教養方式，則能正向預測青少年的適應性完美主義傾向。余彥霆（2016）以 83 位大學生為研究對象，探討父母管教方式對完美主義的影響，研究發現，當父母所給予的支持程度越多，則其正向完美主義程度就會越高。許苔意（2017）以 808 位青少年為研究對象，探討青少年父母教養方式、雙元自主發展與完美主義傾向之間的關係，研究發現父母採用開明權威型的教養方式，能正向預測青少年的過度在意評價，意即權威型的教養方式能正向預測青少年的

不適應性完美主義傾向(在意犯錯)。過去的研究多聚焦於父母的影響(余彥霆, 2016; 張淑靜, 2014; 許苔意, 2017; 蔡敏瑛, 2009), 僅有少數研究探討教師的教學方式對學生完美主義傾向之影響。

有關教師自主支持對完美主義傾向, 則鮮少研究予以探究, 例如: Reeve 與 Jang (2006) 研究指出, 在教師自主支持的情況下, 學生較容易發展出適應性完美主義的傾向, 但若教師嚴格要求學生遵守其所主導的規範, 則會使學生出現懷疑自我表現等的不適應性完美主義傾向。施淑慎 (2010) 以 512 位國中八年級生為研究對象, 結果顯示: 教師自主支持對於適應性完美主義傾向具有正向的影響; 而教師心理控制對不適應性完美主義具有正向的影響。換言之, 教師自主支持會誘發學生有計畫性、正向情緒及負責任等適應性完美主義的特徵; 而教師心理控制則會要求學生遵守教師的規範, 從而出現負面自我形象與懷疑自己的表現等不適應性完美主義之特徵。

綜上, 本研究推論教師自主支持越高, 則學生越容易產生適應性完美主義傾向, 以及降低學生不適應性完美主義傾向的產生; 而教師心理控制越高, 則學生越容易產生不適應性完美主義傾向, 以及降低學生的適應性完美主義傾向的產生。

二、完美主義傾向與學業拖延之關連性

(一) 適應性完美主義與學業拖延之關連性

在適應性完美主義與學業拖延之關連性而言, Burnam, Komarraju, Hamel 及 Nadler (2014) 以 393 位大學生為研究對象, 探討適應性完美主義與學業拖延的關係, 研究顯示適應性完美主義較高的大學生在學習、考試和撰寫報告時的拖延程度會較低。Shih (2017) 以 405 位台灣國中八年級生為研究對象, 探討完美主義傾向與學業拖延的相關性, 在家庭作業上, 適應性完美主義傾向和拖延行為具有負向預測效果, 而在考試前的準備, 適應性完美主義傾向與拖延行為亦具有負向的預測效果。綜上, 本研究假設適應性完美主義傾向愈高, 則其學業拖延程度

會愈低。

(二) 不適應性完美主義與學業拖延之關連性

就不適應性完美主義與學業拖延之關連性而論，Rice, Richardson 及 Clark (2012) 以 357 位大學生為研究對象，針對非適應性的完美主義、拖延與心理壓力的關係進行分析，結果發現非適應性完美主義能正向地預測學生的學業拖延。Shih (2017) 以 405 位台灣國中八年級生為研究對象，探討完美主義傾向與學業拖延之關連性，在家庭作業上，不適應性完美主義傾向對拖延行為具有正向預測效果；在考試前的準備，不適應完美主義傾向對拖延行為亦具有正向的預測效果。Leanna 與 Rory (2017) 以 492 位大學生為研究對象，探討完美主義傾向與學業拖延的相關性，研究發現不適應性完美主義與學業拖延呈現正相關。

在國內研究方面，周倩 (2013) 以 500 名大學生為對象，探討完美主義傾向對學業拖延的影響，其研究發現負向完美主義與拖延行為（例如有延遲開始、錯失時機）具有顯著的正相關，且研究更指出負向完美主義可以正向預測拖延行為的產生。繆志文 (2016) 以 420 位國小五年級至國中三年級的學生為研究對象，研究發現不適應性完美主義的青少年在設定自我高標準與實際表現有較大差距，導致在學業上較易出現拖延行為（拖延行為、害怕失敗、缺乏動機），且害怕失敗與缺乏動機的程度皆高於適應性完美主義的青少年，可見不適應性完美主義傾向可以正向預測學生的拖延行為。

綜上，評析過往的研究後發現，有關學業拖延大多聚焦於大學生，雖有針對國中生進行探究，但仍少之又少。基於此，本研究欲以國中生為研究對象，探討完美主義傾向對於學業拖延的影響，本研究假設不適應性完美主義傾向愈高，則其學業拖延程度也會愈高。

三、學業拖延與學業成就之關連性

在學業拖延與學業成就之關連性而論，朱曉斌、朱金晶與張莉渺 (2011) 曾以 280 名中學生為研究對象，探討學業拖延對於學業成就的影響，結果發現學生

在學習階段中，當學生有學業拖延的情況產生，則會對學習成就產生負向的影響，意即學生的拖延行為愈嚴重，則其學業成就會愈差。胥興春與王彩霞（2011）探討 264 名國中生在學業拖延上與學業成就的關係，研究發現學習者的學業拖延對學業成就具有負向與直接的影響效果，意即學生的學業拖延程度越嚴重，則會導致學業成就越低，且學業成就低落時，會再反饋導致學業拖延的程度加深。Pinxten, Laet, Soom, Peeters 與 Langie（2019）探討 1,605 位理工科大學生的學業拖延行為對學業成就的影響，研究發現學生的拖延行為對學業成就具有負向的預測效果，意即其拖延行為愈高，則其學業成就會較差，且相較於拖延行為者，無拖延行為的學生，其學業成就亦會較佳。綜上，當學生出現學業拖延行為時，則其對學生的學業成就會產生負向的影響。因此，本研究假設學習者的學業拖延程度較高，則其學業成就則會較差。

四、整體模式之論述

本研究之整體模式論述如下：施淑慎（2010）研究指出，教師自主支持對於適應性完美主義傾向具有正向的影響；而教師心理控制對不適應性完美主義具有正向的影響。而 Reeve 與 Jang（2006）指出在教師自主支持的情況下，學生較容易發展出適應性完美主義的傾向，反之，若教師嚴格要求學生遵守其所主導的規範，則會較易使得學生產生不適應性完美主義傾向。綜上，本研究假設國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向具有正向的直接影響效果，而教師心理控制對不適應性完美主義傾向具有正向的直接影響效果。其次，Burnam, Komarraju, Hamel 及 Nadler（2014）研究指出，適應性完美主義較高的學生在學習、考試和撰寫報告時的拖延程度會較低。而 Shih（2017）研究發現不適應性完美主義傾向對拖延行為具有正向預測效果。綜上，本研究假設適應性完美主義傾向對學業拖延具有負向的直接影響效果，而不適應性完美主義傾向對學業拖延具有正向的直接影響效果。

此外，朱曉斌、朱金晶與張莉渺（2011）研究指出，當學生有學業拖延的情

況產生，則會對學習成就產生負向的影響。而 Pinxten 等人 (2019) 亦指出，學生的拖延行為對學業成就具有負向的預測效果。綜上，本研究假設學業拖延對學業成就具有負向的直接影響效果。



第三章 研究方法

本研究旨在探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之關係。以下分別依研究對象、研究工具、整體模式、資料分析與處理及實施程序等五個部分，分別敘述：

第一節 研究對象

本研究以台灣地區 108 學年度就讀公立國中八年級學生為研究對象，採分層叢集抽樣方式。首先，本研究先由教育部統計處 107 學年度台灣地區公立國民中學學生人數統計得知各縣市國中八年級學生的分布情況，並依據國家發展委員會（2017）出版之「都市及區域發展統計彙編」之地區劃分，將台灣地區的公立國中八年級學生劃分為北區、中區、南區三個子母體，並依子母體在母體中所占的比例（三個區域的學生數比例分別為 49%：23%：28%）來決定各層所需要的樣本數。

本研究根據驗證性因素分析原理，樣本數至少為題數的五倍以上（陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2009），有利於因素結構的穩定性及進行因素分析，而本研究考驗的研究工具有教師自主支持、教師心理控制、完美主義傾向、學業拖延與學業成就等五個量表，共計 53 題，以題數之 8 倍為準，並初估回收率為八成五，故推估樣本數至少需達 500 人以上為最適當的範圍。綜上，本研究以台灣地區 108 學年度國中八年級學生為母群體，先以「學校」為抽取單位，接著抽取「班級」做為施測對象，以每班人數約 25 人的情形下，各地區所需學校與班級數為；北部：5 所公立國中，10 個班級、中部：3 所公立國中，6 個班級、南部：3 所公立國中，6 個班級，預估為 550 人。

最後本研究的正式施測對象共選取自台灣共 15 所學校、30 個班級、實際回收 896 份，經刪除作答不完整和草率作答及漏寫不完整的受試者後，有效樣本數

為 772 份，回收率為 86%，其中男生 392 人，女生 380 人；北部 372 人、中部 212 人、南部 188 人。詳細樣本人數分布如表 3-1-1。

表 3-1-1

本研究正式參與者之地區、學校及樣本數分布 (N=772)

區域	學校數	班級數	男	女	合計	各區班級數比例
北	7	14	188	184	372	48%
中	4	8	107	105	212	26%
南	4	8	97	91	188	24%
總計	15	30	392	380	772	100%



第二節 整體模式圖

本研究依據研究目的，並以理論文獻與實證研究為基礎，探討國中生所知覺到的脈絡因素（教師自主支持與教師心理控制）、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式，以下將針對模式架構與適配度指標等，茲分述如下：

壹、 模式架構

本研究建構國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式，其中包含兩個潛在自變項（教師自主支持與教師心理控制）與四個潛在依變項（適應性完美主義傾向、不適應性完美主義傾向、學業拖延及學業成就），如圖 3-2-1 所示。另外，基於多元指標原則，本研究所有的潛在變項至少均透過兩個以上的測量指標來估計，如教師自主支持與教師心理控制係採用小包法分成兩個測量指標，其包含教師自主支持一（X1）與教師自主支持二（X2）；而教師心理控制則包含教師心理控制一（X3）與教師心理控制二（X4）；適應性完美主義傾向則以組織性（Y1）與個人的表現標準（Y2）為測量指標；不適應性完美主義傾向則以對錯誤過度在意（Y3）和對於自己行動的懷疑（Y4）為測量指標；學業拖延以做回家功課情境下的學業拖延（Y5）和準備考試情境下的學業拖延（Y6）為測量指標。

各潛在變項間的關係假設如下：國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向具有直接影響效果；其次，國中生所知覺到的教師心理控制對不適應性完美主義傾向具有直接影響效果；再者，適應性與不適應性完美主義傾向對學業拖延具有直接影響效果；最後，學業拖延對學業成就具有直接影響效果。

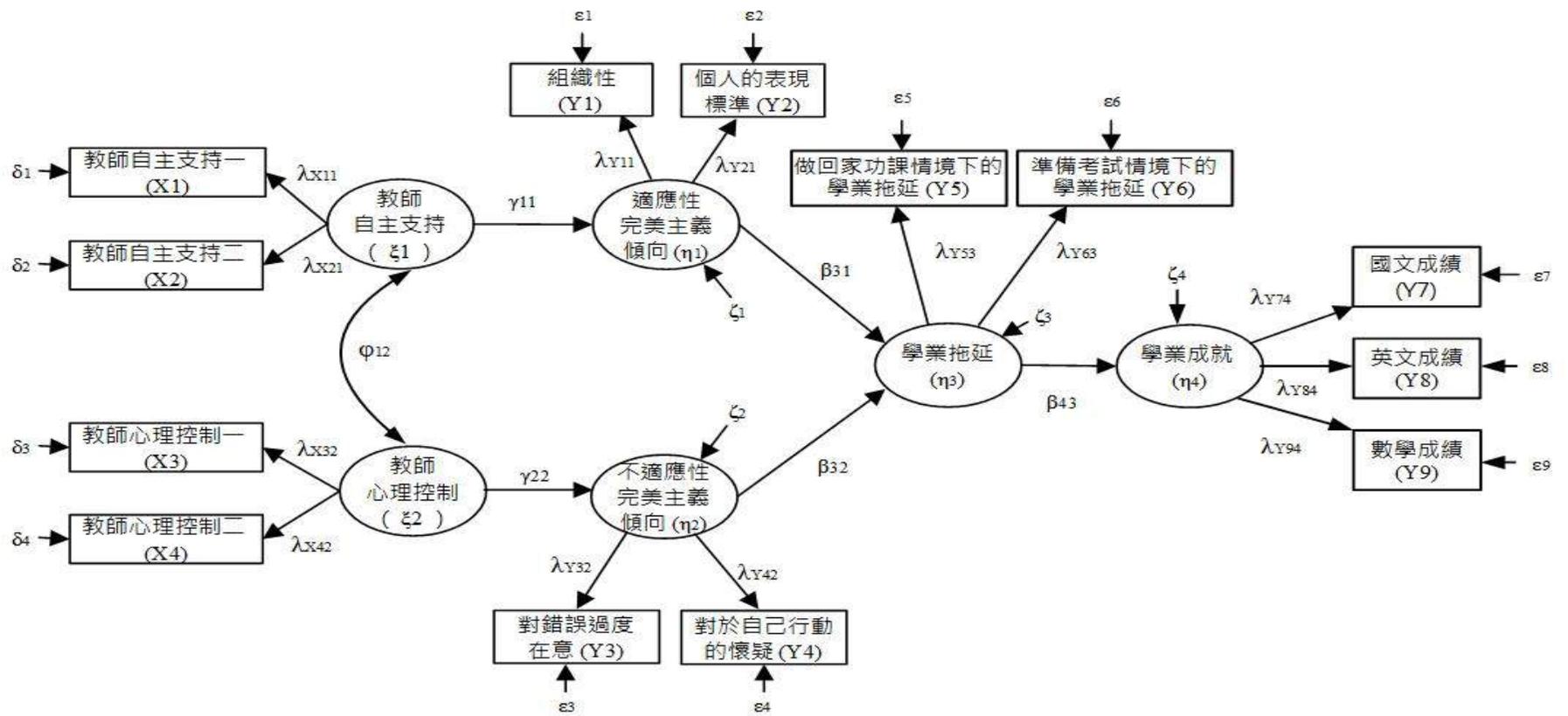


圖 3-2-1 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式圖

根據相關之文獻探討，與本研究之研究問題，共可提出五個研究假設，分述如下：

H1：國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向具有正向的直接影響效果。

H2：國中生所知覺到的教師心理控制對不適應性完美主義傾向具有正向的直接影響效果。

H3：適應性完美主義傾向對學業拖延具有負向的直接影響效果。

H4：不適應性完美主義傾向對學業拖延具有正向的直接影響效果。

H5：學業拖延對學業成就具有負向的直接影響效果。



貳、 模式之適配度指標

模式之適配度可透過模式的基本適配標準 (preliminary fit criteria)、整體模式適配度 (overall model fit) 以及模式內在結構適配度 (fit of internal structure of model) 三個方面予以檢定，以確認本研究理論模式與觀察資料的適配程度 (陳正昌等人，2009)，其模式之適配度指標，分述如下：

一、 模式基本適配標準

模式的基本適配標準，主要是用來檢視理論模式是否有輸入錯誤、細列誤差與辨認問題等問題之存在，而陳正昌等人 (2009) 建議參照 Bagozzi 和 Yi 所提出之模式基本適配標準，其認為較重要的指標共有下列五項：

- (一) 誤差變異不能有負的。
- (二) 誤差變異需達顯著水準。
- (三) 估計參數之間的相關絕對值不能太趨近於 1。
- (四) 因素負荷量不可過低或過高，最好介於 .50~.95 之間。
- (五) 不能有過大的標準誤。

二、 整體模式適配度指標

整體模式適配度，其相當於模式的外在品質，主要是評量理論模式與觀察資料之間的適配程度。而整體模式適配度可再區分為絕對適配指標 (absolute fit indices)、相對適配指標 (relative fit indices) 與精簡適配指標 (parsimonious fit indices) 等三個適配指標。其說明如下：

(一) 絕對適配指標

絕對適配之檢定，主要是在關心重製相關係數與共變數之能力 (邱皓政，2003；周子敬，2006)。其檢定標準如下：

1. χ^2 值未達顯著水準。

2. 適配度指數 (goodness of fit index, GFI) 至少大於 .90 以上。
3. 調整後適配度指數 (adjusted goodness of fit index, AGFI) 至少大於 .90 以上。
4. 平均概似平方誤根係數 (root mean square error of approximation, RMSEA) 必須小於 .05。

(二) 相對適配指標

相對適配指標係用來反映理論模式和基準線模式相較之下，對於理論模式的增值適配度 (陳正昌等人，2009；邱皓政，2003)。其指標如下：

1. 基準適配度指標 (normal fit index, NFI) 大於 .90。
2. NNFI 適配度指標 (nonnormed fit index, NNFI) 大於 .90。
3. 比較適配度指標 (comparative fit index, CFI) 大於 .90。
4. 增量適配度指標 (incremental fit index, IFI) 大於 .90。

(三) 精簡適配指標

精簡適配指標係用來檢視模式的簡約程度，其考慮到模式中的估計參數多寡，而數值越接近 1，表示模式越簡單 (邱皓政，2003；周子敬，2006)。其標準如下：

1. 精簡基準適配度指標 (parsimony normed of fit index, PNFI) 大於 .50。
2. 精簡適配度指標 (parsimony goodness of fit index, PGFI) 大於 .50。

三、模式內在結構適配度指標

模式內在結構適配度，主要作為評定潛在變項的信度與效度、估計參數的顯著性以及測量指標的信度等，相當於模式內在品質（陳正昌等人，2009）。其標準如下：

- （一）個別項目的信度（individual item reliability）在 .50 以上。
- （二）潛在變項的成分信度（composite reliability）在 .60 以上。
- （三）潛在變項的平均變異抽取（average variance extracted）在 .50 以上。
- （四）所有估計參數均達顯著水準。



第三節 研究工具

本研究所使用之研究工具共包含五個部分：第一部分為「教師自主支持量表」；第二部分為「教師心理控制量表」；第三部分為「完美主義量表」；第四部分為「學業拖延量表」；第五部分為「學業成就」。以下分別陳述各量表編製之依據、量表形式及量表之信、效度分析。

壹、教師自主支持量表

一、研究工具的來源

本研究所使用的教師自主支持量表係採用施淑慎(2010)改編自 Williams 與 Deci (1996) 所編製的學習氛圍量表 (Learning Climate Questionnaire, LCQ)，用來測量國中生所知覺到的脈絡因素中，教師所提供的自主支持程度，其題目包含「我覺得我的老師讓我在學習時能夠有一些選擇」、「我覺得我的老師很瞭解我」、「我的老師相信我有能力學好學校的功課」、「我的老師鼓勵我們發問」、「我的老師會傾聽我如何去做一件事」及「在建議我用新的方法做事之前，我的老師會先試著瞭解我對事情的看法」等六題。

二、量表的形式與計分

本研究的教師自主支持量表的計分方式係採用李克特氏六點量表 (six-point Likert Scales) 形式作答。受試學生根據自己對各題目之實際感受與學習經驗予以作答。「6」代表完全符合，「5」代表相當符合，「4」代表稍微符合，「3」代表有點不符合，「2」代表相當不符合，「1」代表完全不符合。受試者的得分數越高，其所知覺到之教師自主支持程度越高；反之，則代表受試者所知覺到的教師自主支持程度越低。

三、信、效度分析

在信、效度方面，施淑慎（2010）研究以 512 位國中八年級學生為研究對象進行驗證性因素分析，結果顯示： $\chi^2(8, N = 512) = 14.29, p > .05$ 。RMSEA = .03，GFI = .99，AGFI = .98，NFI = .99，NNFI = .99，CFI = .99，IFI = .99，RFI = .97；量表的 Cronbach's α 係數為 .71。綜上可知，教師自主支持量表具有良好的內在品質與建構效度。

本研究以 772 名國中八年級學生進行驗證性因素分析，結果顯示： $\chi^2(9, N = 772) = 112.01, p < .05$ 。RMSEA = .12，GFI = .95，AGFI = .89，NFI = .96，NNFI = .94，CFI = .96，IFI = .96，RFI = .93。由表 3-3-1 可知，教師自主支持量表的因素負荷量介於 .52 至 .84 之間、個別指標信度介於 .30 至 .73 之間、組成信度為 .84、平均變異抽取量為 .48；量表的 Cronbach's α 係數為 .84。綜上可知，教師自主支持量表具有良好的信效度。

表 3-3-1

教師自主支持量表信、效度 ($N = 772$)

題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量
1.我覺得我的老師讓我在學習時能夠有一些選擇	.69	.52		
2.我覺得我的老師很瞭解我	.73	.47		
3.我的老師相信我有能力學好學校的功課	.52	.73		
4.我的老師鼓勵我們發問	.61	.63	.84	.48
5.我的老師會傾聽我如何去做一件事	.84	.30		
6.在建議我用新的方法做事之前，我的老師會先試著瞭解我對事情的看法	.72	.47		

貳、教師心理控制量表

一、研究工具來源

本研究之教師心理控制量表係採用施淑慎（2010）改編自 Shek（2006）心理控制量表（Psychological Control Scale, PCS）進行測量，以瞭解國中學生所知覺到的教師心理控制特徵，其題目包含「我的老師總是想要改變我的想法」、「我的老師認為他的想法比我的想法重要」、「在我們的談話中，我的老師總是主導對話並且要我順從他的看法」、「我的老師總是為了我們班上所遇到的問題而責怪我」、「當老師責備我時，總會提到我過去所犯的錯誤」、「當我對事情的看法和老師不同時，他會比較沒那麼友善」、「當老師對我失望時，他會不跟我講話」、「當我讓老師不高興時，他會不跟我講話，直到我讓他高興為止」、「我的老師想要掌管我在學校生活中的所有事情」及「我的老師總是想要改變我以符合他的標準」等十題。

二、量表的形式與計分

本研究的教師心理控制量表的計分方式係以李克特式的六點量表計分，受試者就問卷內容陳述之題目依照自己的學習經驗或內心實際感受來選擇答案。「6」代表完全符合，「5」代表相當符合，「4」代表稍微符合，「3」代表有點不符合，「2」代表相當不符合，「1」代表完全不符合。受試者的得分數越高，其所知覺到之教師心理控制程度越高；反之，則代表受試者所知覺到的教師心理控制程度越低。

三、信、效度分析

就信、效度方面，施淑慎（2010）曾以 512 位國中八年級學生為研究對象進行驗證性因素分析，結果顯示： $\chi^2(30, N = 512) = 62.98, p < .05$ 。RMSEA = .05，GFI = .98，AGFI = .96，NFI = .98，NNFI = .99，CFI = .99，IFI = .99，RFI = .97；

量表的 Cronbach's α 係數為 .88。綜上可知，教師心理控制量表具有良好的內在品質與建構效度。

本研究以 772 名國中八年級學生進行驗證性因素分析，結果顯示： $\chi^2(35, N = 772) = 782.59, p < .05$ 。RMSEA = .17，GFI = .83，AGFI = .73，NFI = .92，NNFI = .90，CFI = .93，IFI = .93，RFI = .90。由表 3-3-2 可知，教師心理控制量表的因素負荷量介於.60 至.82 之間、個別指標信度介於.33 至.64 之間、組成信度為.91、平均變異抽取量為.52；量表的 Cronbach's α 係數為 .91。綜上可知，教師心理控制量表具有良好的信效度。

表 3-3-2

教師心理控制量表信、效度 ($N = 772$)

題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量
1.我的老師總是想要改變我的想法	.60	.64		
2.我的老師認為他的想法比我的想法重要	.75	.44		
3.在我們的談話中，我的老師總是主導對話並且要我順從他的看法	.76	.43		
4.我的老師總是為了我們班上所遇到的問題而責怪我	.74	.45		
5.當老師責備我時，總會提到我過去所犯的錯誤	.74	.45	.91	.52
6.當我對事情的看法和老師不同時，他會比較沒那麼友善	.82	.33		
7.當老師對我失望時，他會不跟我講話	.65	.58		
8.當我讓老師不高興時，他會不跟我講話，直到我讓他高興為止	.66	.57		
9.我的老師想要掌管我在學校生活中的所有事情	.71	.49		
10.我的老師總是想要改變我以符合他的標準	.75	.44		

參、完美主義量表

一、研究工具來源

本研究在完美主義量表係採用施淑慎（2010）改編自（Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990）之多向度完美主義量表（Multidimensional Perfectionism Scale, MPS）進行測量，以瞭解國中學生之完美主義傾向，而完美主義量表包含「組織性」、「個人的表現標準」、「對錯誤過度在意」、「對於自己行動的懷疑」等四個分量表，依據施淑慎（2010）的研究建議，本研究係探討適應性完美主義與不適應性完美主義，故以其「組織性」與「個人的表現標準」分量表歸屬於「適應性完美主義」共十二題，而「對錯誤過度在意」與「對於自己行動的懷疑」分量表歸屬於「不適應性完美主義」共十三題，合計共二十五題。

適應性完美主義在組織性的題目包含「做事有組織、有條理對我而言很重要」、「我是個很整齊有秩序的人」、「我嘗試要成為一個有組織、有條理的人」、「我嘗試要成為一個整齊有秩序的人」及「我是個有組織、有條理的人」等五題。在個人的表現標準之題目包含「如果我沒有為自己設下最高的標準，我可能會變成一個不夠好的人」、「對我來說，能夠完全做好每一件事情是很重要的」、「跟別人比起來，我通常會設定比較高的目標」、「我很擅長集中火力去追求一個目標」、「我對自己設定非常高的目標」、「跟我比起來，別人對他們自己好像可以接受比較低的標準」及「我期許自己在日常工作上的表現要比其他人來得更好」等七題。

不適應性完美主義在對錯誤過度在意的題目包含「如果我在課業學習上失敗了，我就是一個失敗的人」、「如果我犯錯了，我會覺得沮喪」、「如果有人學校的作業上做得比我好，那我會覺得自己做得很糟糕」、「對我而言，一部分的失敗就跟全部的失敗是一樣的糟糕」、「我討厭沒有把事情做到最好」、「如果我犯錯了，別人可能會瞧不起我」、「如果我沒有做得跟其他人一樣好，那就表示我是一個比較糟糕的人」、「如果我不能隨時隨地都表現得很好，別人就不會尊敬我」及「如

果我犯的錯愈少，別人就會愈喜歡我」等九題。在對於自己行動的懷疑題目包含「就算我非常小心地做某件事，我還是覺得好像沒有把這件事情完全做對」、「我常常懷疑自己是否能完成日常生活中那些簡單的事情」、「因為我會反覆地做同樣一件事，所以往往會在工作進度上落後」及「我常常花很長的時間為了要把某件事情做對」等四題。

二、量表的形式與計分

本研究的完美主義傾向量表的計分方式係以李克特式的六點量表計分，受試者就問卷內容陳述之題目依照自己的學習經驗或內心實際感受來選擇答案。「6」代表完全符合，「5」代表相當符合，「4」代表稍微符合，「3」代表有點不符合，「2」代表相當不符合，「1」代表完全不符合。受試者於適應性完美主義上的得分越高，則代表該量表所測得之傾向越高；反之，受試者於不適應性完美主義上的得分越高，則代表該量表所測得之傾向越高。

三、信、效度分析

在信、效度方面，施淑慎（2010）以 512 位國中八年級學生為研究對象進行驗證性因素分析，適應性完美主義結果顯示： $\chi^2(37, N = 512) = 119.04, p < .05$ 。RMSEA = .06, GFI = .96, AGFI = .93, NFI = .98, NNFI = .98, CFI = .99, IFI = .99, RFI = .97；不適應性完美主義結果顯示： $\chi^2(56, N = 512) = 166.38, p < .05$ 。RMSEA = .06, GFI = .95, AGFI = .92, NFI = .96, NNFI = .97, CFI = .98, IFI = .98, RFI = .95。綜上可知，完美主義量表具有良好的內在品質與建構效度。

本研究以 772 名國中八年級學生進行驗證性因素分析，在適應性完美主義傾向方面，結果顯示： $\chi^2(53, N = 772) = 552.12, p < .05$ 。RMSEA = .11, GFI = .89, AGFI = .84, NFI = .94, NNFI = .94, CFI = .95, IFI = .95, RFI = .93。由表 3-3-3 可知，「組織性」的因素負荷量介於.64 至.89 之間、個別指標信度介於.22 至.58 之間；「個人的表現標準」的因素負荷量介於.56 至.84 之間、個別指標信度介於.30

至.69 之間；兩個潛在變項的組成信度分別為 .87 與.85、兩個變項的平均變異抽取量分別為 .57 與.46；在 Cronbach's α 係數方面，組織性和個人的表現標準的 Cronbach's α 係數分別為 .87 與 .85，而適應性完美主義傾向整體的 Cronbach's α 係數為 .90。

表 3-3-3

適應性完美主義量表信、效度 ($N = 772$)

	題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量
組織性	1.做事有組織、有條理對我而言很重要	.64	.58		
	2.我是個很整齊有秩序的人	.67	.55		
	3.我嘗試要成為一個有組織、有條理的人	.89	.22	.87	.57
	4.我嘗試要成為一個整齊有秩序的人	.87	.25		
	5.我是個有組織、有條理的人	.67	.55		
個人的表現標準	1.如果我沒有為自己設下最高的標準，我可能會變成一個不夠好的人	.56	.69		
	2.對我來說，能夠完全做好每一件事情是很重要的	.64	.59		
	3.跟別人比起來，我通常會設定比較高的目標	.84	.30		
	4.我很擅長集中火力去追求一個目標	.61	.63	.85	.46
	5.我對自己設定非常高的目標	.79	.37		
	6.跟我比起來，別人對他們自己好像可以接受比較低的標準	.61	.63		
	7.我期許自己在日常工作上的表現要比其他人來得更好	.66	.56		

另外，在不適應性完美主義傾向方面，結果顯示： $\chi^2(64, N = 772) = 619.55$, $p < .05$ 。RMSEA = .11, GFI = .89, AGFI = .84, NFI = .95, NNFI = .94, CFI = .95, IFI = .95, RFI = .94。由表 3-3-4 可知，「對錯誤過度在意」的因素負荷量介於.51 至.84 之間、個別指標信度介於.30 至.74 之間；「對於自己行動的懷疑」的因素負荷量介於.60 至.74 之間、個別指標信度介於.45 至.63 之間；兩個潛在變項的組成信度分別為 .89 與.79、兩個變項的平均變異抽取量分別為 .48 與.48；在 Cronbach's α 係數方面，對錯誤過度在意和對於自己行動的懷疑的 Cronbach's α

係數分別為 .89 與 .79，而不適應性完美主義傾向整體的 Cronbach's α 係數為 .90。

綜上可知，完美主義量表具有良好的信效度。

表 3-3-4

不適應性完美主義量表信、效度 ($N = 772$)

題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量
1. 如果我在課業學習上失敗了，我就是一個失敗的人	.62	.61		
2. 如果我犯錯了，我會覺得沮喪	.51	.74		
3. 如果有人在校的作業上做得比我好，那我會覺得自己做得很糟糕	.74	.45		
4. 對我而言，一部分的失敗就跟全部的失敗是一樣的糟糕	.79	.38		
5. 我討厭沒有把事情做到最好	.54	.71	.89	.48
6. 如果我犯錯了，別人可能會瞧不起我	.72	.49		
7. 如果我沒有做得跟其他人一樣好，那就表示我是一個比較糟糕的人	.84	.30		
8. 如果我不能隨時隨地都表現得很好，別人就不會尊敬我	.78	.39		
9. 如果我犯的錯愈少，別人就會愈喜歡我	.58	.67		
10. 就算我非常小心地做某件事，我還是覺得好像沒有把這件事情完全做對	.74	.45		
11. 我常常懷疑自己是否能完成日常生活中那些簡單的事情	.73	.46	.79	.48
12. 因為我會反覆地做同樣一件事，所以往往會在工作進度上落後	.70	.51		
13. 我常常花很長的時間為了要把某件事情做對	.60	.63		

肆、學業拖延量表

一、研究工具來源

本研究在學業拖延量表係採用黃佳恩 (2009) 所製作的學業拖延量表進行測量，由於研究對象的不同，本研究將量表內「撰寫報告」更改為「做回家功課」，並略微修改詞彙，以瞭解國中學生之學業拖延程度，而學業拖延量表包含「做回

家功課情境下的學業拖延」、「準備考試情境下的學業拖延」等兩個分量表，共計十二題，在做回家功課情境下的學業拖延題目包含「我會拖到回家功課繳交期限快到，才匆忙趕工」、「我會因為拖延而未執行自己原先排定做回家功課的計畫」、「我會因為其它事情，而延誤做回家功課」、「我總是在繳交期限前一刻才完成回家功課」、「期限內該繳交的回家功課，我常等到最後一刻才熬夜趕工」及「我預計在某個時間開始寫回家功課，但總是無法確實執行」等六題。在準備考試情境下的學業拖延題目包含「我會因為拖延而未執行自己原先排定好的讀書計畫」、「我會因為其它事情，而延誤唸書時間」、「我會拖到快要考試時，才匆忙準備考試」、「我會來不及唸完考試範圍」、「準備考試的過程中，我常浪費一些時間做別的事情而延遲讀書時間」及「我預計在某個時間唸某科目，但總是無法確實執行」等六題。

二、量表的形式與計分

本研究的學業拖延量表的計分方式係以李克特式的六點量表計分，受試者就問卷內容陳述之題目依照自己的學習經驗或內心實際感受來選擇答案。「6」代表完全符合，「5」代表相當符合，「4」代表稍微符合，「3」代表有點不符合，「2」代表相當不符合，「1」代表完全不符合。受試者於學業拖延量表上的得分越高，則代表其拖延行為程度越高；反之，則代表受試者拖延行為程度越低。

三、信、效度分析

在信、效度方面，黃佳恩（2009）曾以 910 位大學生為研究對象，經探索性因素分析，結果顯示在考試情境中學業拖延量表可抽出一個因素，總解釋變異量為 66.29%，因素負荷量介於.78~.85 之間，在撰寫報告情境中學業拖延量表，總解釋變異量為 67.41%，因素負荷量介於.77~.86 之間。在信度方面，考試情境中學業拖延量表的內部一致性信度為.90；而撰寫報告情境中學業拖延量表的內部一致性信度為.90。綜上可知，學業拖延量表具有不錯的信效度。

本研究以 772 名國中八年級學生進行驗證性因素分析，結果顯示： $\chi^2(53, N = 772) = 1073.13, p < .05$ ，RMSEA = .16，GFI = .81，AGFI = .72，NFI = .94，NNFI = .93，CFI = .94，IFI = .94，RFI = .92。由表 3-3-5 可知，「做回家功課情境下的學業拖延」的因素負荷量介於.73 至.89 之間、個別指標信度介於.20 至.47 之間；「準備考試情境下的學業拖延」的因素負荷量介於.56 至.81 之間、個別指標信度介於.34 至.69 之間；兩個潛在變項的組成信度分別為 .92 與.88、兩個變項的平均變異抽取量分別為 .65 與.54；在 Cronbach's α 係數方面，做回家功課情境下的學業拖延和準備考試情境下的學業拖延的 Cronbach's α 係數分別為 .92 與 .87，而學業拖延整體的 Cronbach's α 係數為 .93。綜上可知，學業拖延量表具有良好的信效度。

表 3-3-5
學業拖延量表信、效度 (N = 772)

題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量	
做回家功課情境下的學業拖延	1.我會拖到回家功課繳交期限快到，才匆忙趕工	.88	.22		
	2.我會因為拖延而未執行自己原先排定做回家功課的計畫	.76	.42		
	3.我會因為其它事情，而延誤做回家功課	.73	.47		
	4.我總是在繳交期限前一刻才完成回家功課	.89	.20	.92	.65
	5.期限內該繳交的回家功課，我常等到最後一刻才熬夜趕工	.84	.29		
	6.我預計在某個時間開始寫回家功課，但總是無法確實執行	.73	.47		

(續下頁)

	題目	因素負荷量	個別指標信度	組成信度	平均變異抽取量
準備考試情境下的學業拖延	7.我會因為拖延而未執行自己原先排定好的讀書計畫	.77	.41		
	8.我會因為其它事情，而延誤唸書時間	.81	.34		
	9.我會拖到快要考試時，才匆忙準備考試	.73	.47		
	10.我會來不及唸完考試範圍	.56	.69	.88	.54
	11.準備考試的過程中，我常浪費一些時間做別的事情而延遲讀書時間	.76	.42		
	12.我預計在某個時間唸某科目，但總是無法確實執行	.76	.43		

伍、學業成就

本研究的學業成就係指國中八年級學生於 108 學年度下學期的國文、英文、數學科的第一次段考成績，並由學生自陳各科目之段考成績。學生得分越高代表學生的學業成就越佳，為了避免各校與各班級之程度與測驗內容的不同，故本研究以班級為單位，將學生的成績轉成 Z 分數，再進行統計與分析。

第四節 資料分析與處理

本研究經研究者進行初步的資料整理後，將以 SPSS 18.0 版統計套裝軟體進行平均數、標準差等描述性統計分析來檢視各變項間的分佈情形，隨即再進行各變項之間的關聯性分析，以便做為更深入分析依據。最後，研究者再以 LISREL 8.52 版進行驗證性因素（CFA）分析，結構方程模式（SEM）分析，以考驗國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響，其分述如下。

壹、描述性統計

本研究以次數、百分比、平均數、標準差、偏態係數與峰度係數等統計方法，分析教師自主支持、教師心理控制、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之基本現況，藉此了解各變項的分布情形並加以比較，作為進一步處理資料之基礎。

貳、關聯性分析

關聯性分析又稱相關分析，是用來分析兩個或以上之變項間關係的方向與影響程度大小的統計方式。本研究使用皮爾森的積差相關法來檢視「教師自主支持」、「教師心理控制」、「完美主義傾向」、「學業拖延」和「學業成就」的相互關聯程度，以瞭解各變項在假設條件相等之情況下，彼此的關聯性如何。

參、驗證性因素分析

驗證性因素分析需在對問題有所瞭解的基礎上進行，而本研究所採用的「教師自主支持量表」、「教師心理控制量表」、「完美主義量表」與「學業拖延量表」皆有良好的信效度，故本研究採用驗證性因素分析來進行量表的信效度驗證。

肆、結構方程模式分析

結構方程模式分析是一種用來探討因果關係的一種內在結構理論的統計分析方式，故本研究採用結構方程模式分析來探討「教師自主支持」、「教師心理控制」、「完美主義傾向」、「學業拖延」與「學業成就」之間的因果關係與影響路徑。



第五節 實施程序

本研究為瞭解國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響。為完成研究目的，本研究的實施流程如下：

壹、文獻閱讀與題目擬定

研究初期，蒐集與大量閱讀教師自主支持、教師心理控制、完美主義傾向、學業拖延、學業成就等相關文獻，並與指導教授討論研究目的，確定本研究之主題並擬定整體的研究架構。

貳、蒐集文獻資料與撰寫研究計畫

待確定研究主題後，便開始廣泛蒐集與研究主題有關之期刊、論文等資料(例如：教師自主支持、教師心理控制、完美主義傾向、學業拖延、學業成就等)，以及相關理論基楚，詳閱並彙整相關文獻，最後根據彙整之文獻結果，建立本研究之架構，並開始撰寫研究計畫。

參、研究工具

本研究所使用之研究工具包含「教師自主支持量表」、「教師心理控制量表」、「完美主義傾向量表」、「學業拖延量表」及學業成就，以上量表皆來自具備有良好信、效度之測量工具，同時並取得使用同意書。

肆、抽樣與施測

本研究以臺灣地區 108 學年度公立國中八年級學生為研究對象，採分層叢集抽樣方式進行樣本的選取與量表的施測，先依區域，再選取學校，隨後再以班級為單位進行團體施測。正式施測時間為 109 年 4 月初至 4 月中，預計全部問卷在 109 年 4 月 20 日前完成填寫並寄回。由於人力資源有限，故填寫問卷時，將請班級導師協助施測，故施測時請導師協助帶領學生閱讀完作答說明後，才開始作答。

第四章 研究結果

本研究旨在探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響。以下闡述內容分別是第一節基本統計分析；第二節則為脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模型考驗；第三節則為模式各潛在變數間的效果。

第一節 基本統計分析

本研究針對研究之變項上的得分情形進行描述性統計分析，並且描述變項與變項間的相關係數。

壹、描述性統計分析

一、脈絡因素之描述性統計分析

表 4-1-1 是受試者在教師自主支持與教師心理控制得分的描述性統計分析之結果。就集中情形而言，教師自主支持的平均數為 4.44，教師心理控制為 2.56。在離散情形而言，教師自主支持為 0.86，教師心理控制為 1.06。在偏態係數方面，教師自主支持的偏態係數為-0.55，較集中於高分，而教師心理控制的偏態係數為 0.48，較集中於低分。在峰度係數而言，教師自主支持的峰度係數為 0.34，教師心理控制為-0.48。綜上可知，依據 Kline (1998) 所主張的檢定標準，偏態絕對值小於 3.0，峰度絕對值小於 10.0，可視為單變量常態分配。

表 4-1-1

受試者在脈絡因素之描述統計摘要表 (N = 772)

變項名稱	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
教師自主支持	1.00	6.00	4.44	0.86	-0.55	0.34
教師心理控制	1.00	6.00	2.56	1.06	0.48	-0.48

二、完美主義傾向之描述性統計分析

表 4-1-2 是受試者在完美主義傾向得分的描述性統計分析之結果。就集中情形而言，以組織性的得分最高 ($M = 4.34$)；其次，為個人的表現標準 ($M = 3.98$) 和對於自己行動的懷疑 ($M = 3.40$)；最後，則是對錯誤過度在意 ($M = 3.03$)。在離散情形而言，對於自己行動的懷疑離散情形最大 ($SD = 1.16$)；其次，為對錯誤過度在意 ($SD = 1.04$)，再來是組織性 ($SD = 0.98$)；最後，則是個人的表現標準 ($SD = 0.95$)。在偏態係數方面，組織性的偏態係數為-0.49，個人的表現標準的偏態係數為-0.31，對於自己行動的懷疑的偏態係數為-0.10，較集中於高分，而對錯誤過度在意的偏態係數為 0.31，較集中於低分。在峰度係數而言，組織性的峰度係數為 0.41，個人的表現標準的峰度係數為 0.03，對錯誤過度在意的峰度係數為-0.38，對於自己行動的懷疑的峰度係數為-0.45。綜上可知，依據 Kline(1998) 所主張的檢定標準，偏態絕對值小於 3.0，峰度絕對值小於 10.0，可視為單變量常態分配。

表 4-1-2

受試者在完美主義傾向之描述統計摘要表 ($N = 772$)

變項名稱	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
組織性	1.00	6.00	4.34	0.98	-0.49	0.41
個人的表現標準	1.00	6.00	3.98	0.95	-0.31	0.03
對錯誤過度在意	1.00	6.00	3.03	1.04	0.31	-0.38
對於自己行動的懷疑	1.00	6.00	3.40	1.16	-0.10	-0.45

三、學業拖延之描述性統計分析

表 4-1-3 是受試者在做回家功課情境下的學業拖延與準備考試情境下的學業拖延得分的描述性統計分析之結果。就集中情形而言，做回家功課情境下的學業拖延的平均數為 3.20，準備考試情境下的學業拖延為 3.38。在離散情形而言，做回家功課情境下的學業拖延為 0.50，準備考試情境下的學業拖延為 0.45。在偏態係數方面，做回家功課情境下的學業拖延的偏態係數為 0.10，較集中於低分，而準備考試情境下的學業拖延的偏態係數為-0.03，較集中於高分。在峰度係數而言，做回家功課情境下的學業拖延的峰度係數為-0.85，而準備考試情境下的學業拖延的峰度係數為-0.65。綜上可知，依據 Kline (1998) 所主張的檢定標準，偏態絕對值小於 3.0，峰度絕對值小於 10.0，可視為單變量常態分配。

表 4-1-3

受試者在學業拖延之描述統計摘要表 (N = 772)

變項名稱	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
做回家功課情境下的 學業拖延	1.00	6.00	3.20	0.50	0.10	-0.85
準備考試情境下的學 業拖延	1.00	6.00	3.38	0.45	-0.03	-0.65

四、學業成就之描述性統計分析

表 4-1-4 是受試者在國文、英文、數學的學業成就得分之描述統計分析結果，本研究為利於不同班級間分數可進行比較，故轉換為 Z 分數，其平均數為 0、標準差為 1。在偏態係數方面，國文、英文及數學 Z 分數的偏態係數分別為-0.57、-0.57 及-0.50。在峰度係數而言，國文、英文及數學 Z 分數的峰度係數分別為-0.02、-0.34 及-0.43。依據 Kline (1998) 所主張的檢定標準，偏態絕對值小於 3.0，峰

度絕對值小於 10.0，可視為單變量常態分配。

表 4-1-4

受試者在學業成就之描述統計摘要表 (N = 772)

變項名稱	最小值	最大值	偏態係數	峰度係數
國文 Z 分數	-3.62	2.22	-0.57	-0.02
英文 Z 分數	-3.22	2.42	-0.57	-0.34
數學 Z 分數	-3.40	1.95	-0.50	-0.43

貳、相關係數矩陣分析

表 4-1-5 為模式中 11 個變項間的相關係數矩陣。表中顯示所有相關係數的絕對值介於.01~.73 之間。其次，教師自主支持與適應性完美主義傾向（組織性、個人的表現標準）有顯著的正相關，相關係數的絕對值介於.32~.37 之間，屬於中度相關；而教師心理控制與不適應性完美主義傾向（對錯誤過度在意、對於自己行動的懷疑）有顯著的正相關，相關係數的絕對值介於.22~.23 之間，屬於低度相關；再者，適應性完美主義傾向對於學業拖延（做回家功課情境下的學業拖延、準備考試情境下的學業拖延）有顯著的負相關，相關係數的絕對值介於.13~.27 之間，屬於低度相關；而不適應性完美主義傾向對於學業拖延（做回家功課情境下的學業拖延、準備考試情境下的學業拖延）有顯著的正相關，相關係數的絕對值介於.20~.32 之間，屬於低至中度相關。最後，學業拖延與學業成就具有顯著負相關，相關係數的絕對值介於.08~.14 之間，屬於低度相關。

表 4-1-5

11 個測量指標之相關係數矩陣

變項名稱	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 教師自主支持	1.00										
2 教師心理控制	-0.37*	1.00									
3 組織性	0.37*	-0.11*	1.00								
4 個人的表現標準	0.32*	0.02	0.60*	1.00							
5 對錯誤過度在意	0.26	0.23*	0.19*	0.43*	1.00						
6 對於自己行動的懷疑	0.32	0.22*	0.14*	0.29*	0.63*	1.00					
7 做回家功課情境下的學 業拖延	-0.16*	0.30*	-0.27*	-0.14*	0.20*	0.32*	1.00				
8 準備考試情境下的學業 拖延	-0.19*	0.23*	-0.23*	-0.13*	0.23*	0.31*	0.73*	1.00			
9 國文成績	0.06	-0.16*	0.17*	0.24*	0.04	-0.28	-0.08*	-0.14*	1.00		
10 英文成績	0.07*	-0.09*	0.20*	0.30*	0.05	0.01	-0.10*	-0.14*	0.67*	1.00	
11 數學成績	0.01	-0.03	0.15*	0.24*	0.06	-0.01	-0.05	-0.09*	0.66*	0.70*	1.00

* $p < .05$

第二節 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業

拖延對學業成就之影響

本節將針對上述各變項的得分進行模式適配度考驗，以模式基本適配度考驗、整體模式適配度考驗以及模式內在結構適配度考驗等三個部分，進行考驗。

壹、模式基本適配度考驗

本研究模式的參數估計結果顯示無負的誤差變異，且誤差變異達顯著水準；估計參數之間的相關係數的絕對值並未出現接近於 1 的情況，亦沒有過大的標準誤差，故符合模式基本適配標準（陳正昌等人，2009）。此外，本研究模型之因素負荷量在教師自主支持介於 .83~.82 之間；在教師心理控制介於 .85~.89 之間；在適應性完美主義傾向介於 .71~.83 之間，在不適應性完美主義傾向介於 .77~.81 之間；在學業拖延介於 .85~.86 之間；最後，在學業成就則介於 .79~.84 之間，綜上可知，所有的變項的因素負荷量均介於 .50~.95 標準之間，故符合標準。

貳、整體模式適配度考驗

本研究模式之整體適配度考驗如表 4-2-1，整體適配度考驗結果分別為絕對適配度、相對適配度以及精簡適配度等三個部分，以下分別說明。在絕對適配度方面，本研究提出的理論模式與觀察資料適配度的 $\chi^2 (58, N = 772) = 315.28$ ， $p < .05$ 達顯著，即為理論模式與觀察資料並未適配。根據過去的研究顯示， χ^2 值常會隨著樣本人數波動，當樣本數較大時，幾乎所有模式都有可能被拒絕（陳正昌等人，2009；周子敬，2006；邱皓政，2003）。因此，除了卡方考驗外，學者們也建議可參酌其他適配指標來評鑑理論模式與觀察資料的適配度。就其他指標而言，GFI 為 .94，符合檢定標準，RMSEA 為 .08，雖未達 .05 之標準，但尚可接受，AGFI 為 .91，亦符合檢定標準。綜上可知，本研究在絕對適配度方面

有良好的適配度。

其次，在相對適配度方面，NFI 為 .93，NNF 為 .92，CFI 為 .94，IFI 為 .94，均大於 .90 之檢定標準。綜上可知，本研究在相對適配度方面有良好的適配度。最後，在精簡適配度方面，PGFI 為 .53，PNFI 為 .66，皆大於 .50 的檢定標準。綜上可知，本研究所建構的理論模式為一個精簡的模式。

表 4-2-1
模式的整體適配度考驗結果

適配度	Goodness of Fit Statistics	考驗標準	考驗結果
	Degrees of Freedom = 58		
絕對 適配度	Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 315.28 (p = 0.0)	小於 .05	符合
	Goodness of Fit Index (GFI) = .94	大於 .90	符合
	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .91	大於 .90	符合
	Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA) = .08	小於 .05	不符
相對 適配度	Normed Fit Index (NFI) = .93	大於 .90	符合
	Non-Normed Fit Index (NNFI) = .92	大於 .90	符合
	Comparative Fit Index (CFI) = .94	大於 .90	符合
	Incremental Fit Index (IFI) = .94	大於 .90	符合
精簡 適配度	Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = .53	大於 .50	符合
	Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = .66	大於 .50	符合

參、模式內在結構適配度考驗

表 4-2-2 所呈現的為個別項目信度、潛在變項之成分信度與平均變異抽取量。在個別項目信度部分，本研究之 13 個項目的信度皆介於 .50~.79 之間，皆高於 .50 之標準。其次，在理論模式中，教師自主支持、教師心理控制、適應性完美主義傾向、不適應性完美主義傾向、學業拖延及學業成就等 6 個潛在變項的成分信度分別為 .81、.86、.75、.77、.84、.86，皆高於 .60 以上的評鑑標準。最後，在潛在變項之平均數抽取變異量中，教師自主支持、教師心理控制、適應性完美主義傾向、不適應性完美主義傾向、學業拖延及學業成就等 6 個潛在變項之抽取變異量分別為 .68、.76、.60、.62、.73、.67，以上各變項皆符合 .50 以上的評鑑標準。綜上所述，依模式內在適配度的結果而言，顯示理論模式之內在品質達良好，可以用來解釋觀察資料。

表 4-2-2

模式之個別項目信度、潛在變項成分信度、平均變異抽取量

變項	因素負荷量	測量指標之個別項目信度	潛在變項之成分信度	潛在變項之平均變異抽取量
教師自主支持 (ξ_1)			0.81	0.68
教師自主支持一 (X_1)	0.83	0.69		
教師自主支持二 (X_2)	0.82	0.67		
教師心理控制 (ξ_2)			0.86	0.76
教師心理控制一 (X_3)	0.85	0.72		
教師心理控制二 (X_4)	0.89	0.79		
適應性完美主義傾向 (η_1)			0.75	0.60
組織性 (Y_1)	0.71	0.50		
個人的表現標準 (Y_2)	0.83	0.69		
不適應完美主義傾向 (η_2)			0.77	0.62
對錯誤過度在意 (Y_3)	0.81	0.66		
對於自己行動的懷疑 (Y_4)	0.77	0.59		
學業拖延 (η_3)			0.84	0.73
做回家功課情境下的學業拖延 (Y_5)	0.85	0.72		
準備考試情境下的學業拖延 (Y_6)	0.86	0.74		
學業成就 (η_4)			0.86	0.67
國文成績 (Y_7)	0.79	0.62		
英文成績 (Y_8)	0.84	0.71		
數學成績 (Y_9)	0.83	0.69		

第三節 模式各潛在變數間之效果

本研究在探討國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響，以探究各變項間的關係。而本研究潛在變項間的效果包含三個部分，分別為直接效果、間接效果與全體效果，以下分別就三種效果加以分述：

壹、各潛在變項之直接效果

本研究以教師自主支持和教師心理控制為潛在自變項，以適應性完美主義傾向、不適應性完美主義傾向、學業拖延和學業成就為潛在依變項，圖 4-3-1 顯示模式中各變項間的直接效果值。

一、各潛在變項間之直接效果

由圖 4-3-1 可知，在脈絡因素部分，國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向 ($\gamma_{11} = .40, t = 9.11, p < .05$) 的直接效果達顯著水準，顯示學生所知覺到的教師自主支持程度越高，其適應性完美主義傾向也會越高。在教師心理控制方面，國中生所知覺到的教師心理控制對不適應性完美主義傾向 ($\gamma_{22} = .27, t = 6.65, p < .05$) 的直接效果達顯著水準，顯示學生所知覺到的教師心理控制程度越高，其不適應性完美主義傾向也會越高。其次，在完美主義傾向的部分，適應性完美主義傾向對學業拖延 ($\beta_{31} = -.55, t = -10.21, p < .05$) 的直接效果達顯著水準，顯示適應性完美主義傾向越高，則學業拖延的程度越低；而不適應性完美主義傾向對學業拖延 ($\beta_{32} = .63, t = 11.40, p < .05$) 的直接效果達顯著水準，顯示不適應性完美主義傾向越高，則學業拖延的程度越高。最後，學業拖延對學業成就 ($\beta_{43} = -.16, t = -3.81, p < .05$) 的直接效果亦達顯著水準，顯示國中生的學業拖延越高，則其學業成就會越低。

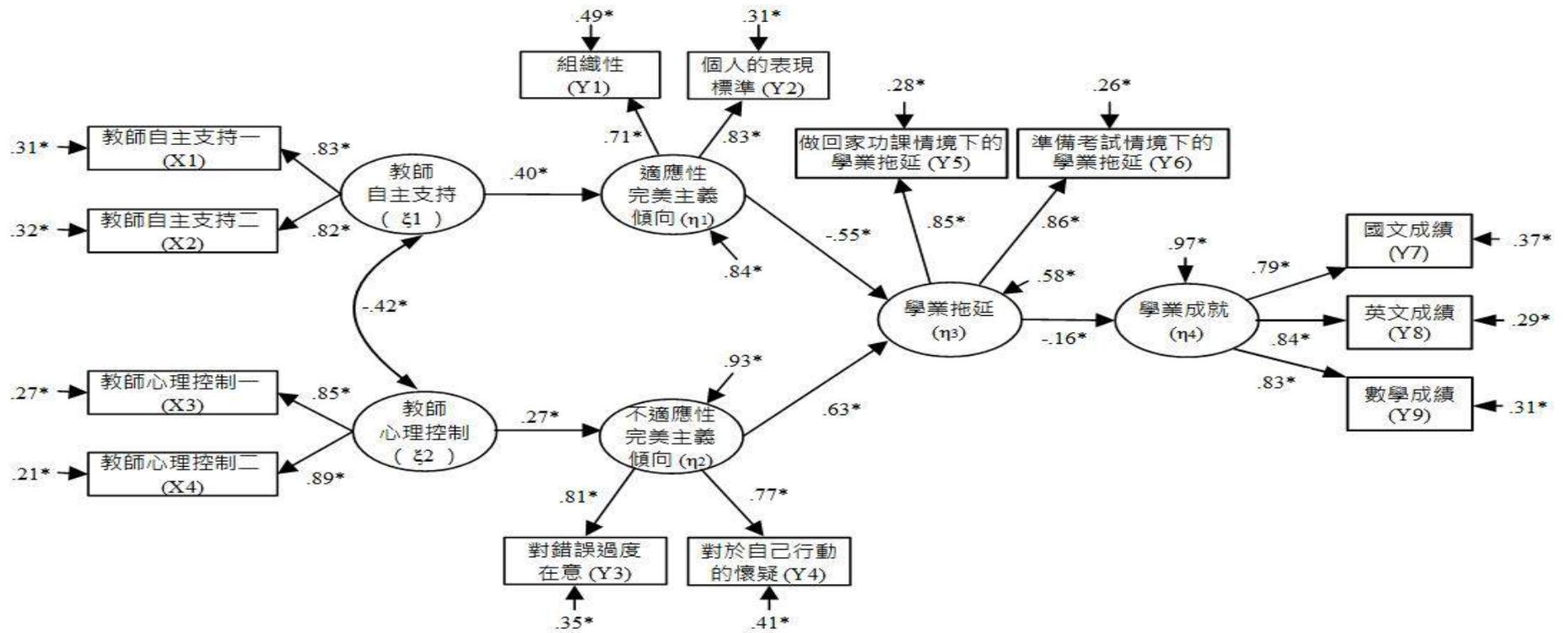


圖 4-3-1 國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響模式 (SC 解) 圖 (N=772)

貳、各潛在變項之間接效果

由表 4-3-1 可知，教師自主支持可透過適應性完美主義傾向 ($\gamma_{11} \times \beta_{31} = .40 \times -.55 = -.22$) 對學業拖延產生間接效果，其標準化值為 $-.22$ ，表示學生所知覺到教師自主支持越高者，則會透過適應性完美主義傾向進而對學業拖延產生間接效果；而教師心理控制則可透過不適應性完美主義傾向 ($\gamma_{22} \times \beta_{32} = .27 \times .63 = .17$) 對學業拖延產生間接效果，其標準化值為 $.17$ ，表示學生所知覺到教師心理控制越高者，則會透過不適應性完美主義傾向進而對學業拖延產生間接效果。

其次，教師自主支持可透過適應性完美主義傾向與學業拖延 ($\gamma_{11} \times \beta_{31} \times \beta_{43} = .40 \times -.55 \times -.16 = .04$) 對學業成就產生間接效果，其標準化值為 $.04$ ，表示學生所知覺到教師自主支持越高者，則會透過適應性完美主義傾向與學業拖延，進而對學業成就產生間接效果；而教師心理控制則可透過不適應性完美主義傾向與學業拖延 ($\gamma_{22} \times \beta_{32} \times \beta_{43} = .27 \times .63 \times -.16 = -.03$)，進而對學業成就產生間接效果，其標準化值為 $-.03$ ，表示學生所知覺到教師心理控制越高者，則會透過不適應性完美主義傾向與學業拖延，進而對學業成就產生間接效果。

參、各潛在變項之全體效果

綜合教師自主支持的直接效果與間接效果(表 4-3-1)，教師自主支持對適應性完美主義傾向、學業拖延及學業成就等變項的標準化全體效果如下：教師自主支持對適應性完美主義傾向之全體效果值為 .40；教師自主支持對學業拖延之全體效果值為 -.22；教師自主支持對學業成就之全體效果值為 .04。綜合上述，教師自主支持對於適應性完美主義傾向與學業成就具有正向的預測效果；而對於學業拖延則具有負向的預測效果。

就教師心理控制而言，教師心理控制對於不適應性完美主義傾向之全體效果值為 .27；教師心理控制對學業拖延的全體效果值為 .17；教師心理控制對學業成就之全體效果值為 -.03。綜上可知，教師心理控制對不適應性完美主義傾向與學業拖延具有正向的預測效果，而對於學業成就具有負向的預測效果。

就適應性完美主義傾向而論，適應性完美主義傾向對於學業拖延之全體效果值為 -.55；適應性完美主義傾向對於學業成就之全體效果值為 .09。綜上可知，適應性完美主義傾向對於學業拖延具有負向的預測效果，而對於學業成就具有正向的預測效果。

就不適應性完美主義傾向而論，不適應性完美主義傾向對於學業拖延之全體效果值為 .63；不適應性完美主義傾向對於學業成就之全體效果值為 -.10。綜上可知，不適應性完美主義傾向對於學業拖延則具有正向的預測效果，而對於學業成就則具有負向的預測效果。

最後，學業拖延對於學業成就之全體效果值為 -.16，代表學業拖延對於學業成就具有負向的預測效果。

表 4-3-1

各潛在變項間之直接效果、間接效果與全體效果分析一覽表

自變項	依變項 (內衍潛在變項)			
	適應性完美主義傾向 ($\eta 1$)	不適應性完美主義傾向 ($\eta 2$)	學業拖延 ($\eta 3$)	學業成就 ($\eta 4$)
教師自主支持 ($\xi 1$)				
直接效果	.40 (9.11*)			
間接效果			-.22 (-7.73*)	.04 (3.47*)
全體效果	.40 (9.11*)		-.22 (-7.73*)	.04 (3.47*)
教師心理控制 ($\xi 2$)				
直接效果		.27 (6.65*)		
間接效果			.17 (6.18*)	-.03 (-3.28*)
全體效果		.27 (6.65*)	.17 (6.18*)	-.03 (-3.28*)
適應性完美主義傾向($\eta 1$)				
直接效果			-.55 (-10.21*)	
間接效果				.09 (3.62*)
全體效果			-.55 (-10.21*)	.09 (3.62*)
不適應性完美主義傾向($\eta 2$)				
直接效果			.63 (11.40*)	
間接效果				-.10 (-3.67*)
全體效果			.63 (11.40*)	-.10 (-3.67*)
學業拖延($\eta 3$)				
直接效果				-.16 (-3.81*)
間接效果				
全體效果				-.16 (-3.81*)

註：* $p < .05$

第五章 結論、討論與建議

本章內容分為三個部分，第一節為研究結論，針對本研究結果與貢獻進行說明；第二節為研究討論，針對本研究之研究問題與研究結果進行解釋與討論；第三節為研究建議，根據研究結果與發現，提出相關的教育與輔導實務，以及未來之研究建議。

第一節 研究結論與貢獻

壹、研究結論

本研究旨在探討國中生所知覺到的脈絡因素(教師自主支持、教師心理控制)、完美主義傾向(適應性完美主義傾向、不適應性完美主義傾向)、學業拖延(做回家功課情境下的學業拖延、準備考試情境下的學業拖延)對學業成就之影響。本研究結果顯示，國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向具有直接效果外，亦會對學業拖延與學業成就產生間接效果。具體言之，國中生所知覺到的教師自主支持程度越高，其適應性完美主義傾向程度越高，此外，教師自主支持也會透過適應性完美主義傾向間接的影響到學業拖延與學業成就。

此外，國中生所知覺到的教師心理控制對不適應性完美主義傾向有直接效果外，亦會對學業拖延和學業成就產生間接效果。具體言之，國中生所知覺到的教師心理控制程度越高，其不適應性完美主義傾向越高，此外，教師心理控制也會透過不適應性完美主義傾向間接的影響到學業拖延與學業成就。

其次，適應性完美主義傾向對學業拖延具有直接效果，意即國中生的適應性完美主義傾向對於學業拖延具有負向的直接效果。換言之，當國中生適應性完美主義程度越高，其學業拖延的情況就會越低。

再者，不適應性完美主義傾向對學業拖延具有直接效果，意即國中生的不適應性完美主義傾向對於學業拖延具有正向的直接效果。換言之，當國中生的不適

應性完美主義傾向程度越高，則其學業拖延的情況就會越高。

最後，學業拖延對學業成就具有直接效果，意即國中生的學業拖延對於學業成就具有負向的直接效果。意即當國中生的學業拖延程度越高，其學業成就的表現就會較差。

貳、研究貢獻

根據第二章之文獻探討，在脈絡因素方面，國內研究大多以父母做為自變項來探討其對完美主義傾向的影響，在教師方面，國內研究多以單一面向（如教師自主支持）來探討，鮮少將教師自主支持與心理控制一併納入探討，而本研究發現當教師教學偏向支持性教學時，學生較容易產生適應性完美主義傾向，若教師教學模式較偏向心理控制，則較容易產生不適應性完美主義傾向。其次，在完美主義傾向方面，國內研究多以單一面向（如不適應性完美主義傾向）來探討，鮮少同時納入適應性與不適應性完美主義傾向兩者。此外，國內有關學業拖延研究方面，大多聚焦於自我效能、學業情緒、學習動機等關聯性的影響效果，甚少探討對學業成就之影響效果，且甚少研究探討學業拖延與學業成就和完美主義傾向的關係，而本研究發現，若學生屬於適應性完美主義傾向則能降低學業拖延的產生，使其學業成就表現較佳。反之，如果學生屬於不適應性完美主義傾向則會提高其學業拖延的程度，因而使其學業成就越表現較差。基於上述之原因，本研究同時探討脈絡因素（教師自主支持與心理控制）、完美主義傾向（適應性與不適應性完美主義傾向）、學業拖延對學業成就之影響。其研究結果提供一個新的實證依據，可做為教育相關之研究與教學實務應用上之參考，此為本研究之貢獻。

第二節 研究討論

本節依據研究結果與發現，並參酌過去的相關研究與文獻針對本研究之研究結果進行討論與說明，分述如下：

壹、國中生所知覺到的脈絡因素對完美主義傾向之影響

本研究發現，國中生所知覺到的教師自主支持對於適應性完美主義傾向有正向且直接的影響效果，而教師心理控制對於不適應性完美主義傾向則具有正向且直接的影響效果，此一結果與國內外研究一致（余彥霆，2016；張淑靜，2014；許苔意，2017；蔡敏瑛，2009；施淑慎，2010；Reeve, Jang, 2006）。意即，當學生知覺到學習情境中的教師自主支持程度越高，其適應性完美主義程度也就越高；反之，若學生所知覺到學習情境中的教師心理控制程度越高，則其不適應性完美主義傾向也就越高。然而，過去的研究多以父母的影響來探討對學生的完美主義傾向，研究對象大多以大學生為主。由此可知，教師在教學中是否尊重學生的自主性，會對學生的完美主義傾向的產生造成相當大的影響力。教師若能尊重學生自主性，充分的與學生進行溝通，接納學生的感受並且適當的給予選擇機會等支持環境，將有助於學生產生負責任、有計畫性、有組織性與能實踐的高標準等之適應性完美主義傾向；反之，若在教學中教師過於嚴厲與苛責等控制的環境，則會使的學生產生害怕失敗、懷疑自我、拖延行為與避免負向結果產生等不適應性完美主義傾向。

貳、國中生的適應性完美主義傾向對學業拖延之影響

本研究發現，國中生的適應性完美主義傾向對於學業拖延具有負向之直接效果，此一結果與國外研究結果相符合（Burnam et al., 2014；Shih, 2017）。誠如 Shih (2017) 研究顯示，在做家庭作業上，適應性完美主義傾向和拖延行為具有負向預測效果，而在考試前的準備，適應性完美主義傾向與拖延行為亦具有負向的預

測效果。綜上可知，在學習情境中，當國中生擁有較高的適應性完美主義傾向，則能降低學生的學業拖延程度。

參、國中生的不適應性完美主義傾向對學業拖延之影響

本研究發現，國中生的不適應性完美主義傾向對於學業拖延具有正向之直接效果，此一結果與國內外研究結果相符合（周倩，2013；繆志文，2016；Leanna & Rory, 2017；Rice et al., 2012；Shih, 2017）。例如：Leanna 與 Rory（2017）研究發現，不適應性完美主義與學業拖延呈現正相關。綜上可知，在學習情境中，當國中生擁有較高的不適應性完美主義傾向時，則會提高學生的學業拖延程度。

肆、國中生的學業拖延對學業成就之影響

本研究發現，國中生的學業拖延對學業成就具有負向的直接效果，此一研究結果與國內外研究結果相符（朱曉斌、朱金晶、張莉渺，2011；胥興春、王彩霞，2011；Pinxten et al., 2019）。如同 Pinxten（2019）等人所言，學生的拖延行為對學業成就具有負向的預測效果，意即其拖延行為愈高，則其學業成就會較差，且相較於拖延行為者，無拖延行為的學生，其學業成就亦會較佳。綜上可知，當學生有學業拖延的情況產生時，則其學業成就的表現也較差。

伍、整體研究之討論

本研究發現，國中生所知覺到的教師自主支持對適應性完美主義傾向有正向且直接的影響效果，誠如施淑慎（2010）的研究發現，當教師給予較多的自主支持，其可誘發學生適應性完美主義傾向；而適應性完美主義傾向對於學業拖延具有負向之直接效果，誠如 Shih（2017）的研究發現，意即當學生擁有較多的適應性完美主義傾向，則能有效降低其學業拖延。而教師心理控制對於不適應性完美主義傾向具有正向且直接的影響效果，誠如施淑慎（2010）的研究發現，教師心理控制會要求學生遵守教師的規範，其可誘發學生的不適應性完美主義傾向；而不適應性完美主義傾向對於學業拖延具有正向之直接效果，誠如 Shih（2017）的

研究發現，當學生的不適應完美主義傾向愈高，則其學業拖延程度會愈嚴重。最後，學業拖延對學業成就具有負向的直接效果，誠如 Pinxten 等人(2019)研究發現，當學生拖延程度愈高，則其學業表現會較差。綜上可知，當國中生所知覺到的教師自主支持程度越高，則會使學生產生適應性完美主義傾向，進而降低學業拖延的情況，使得學業成就表現較佳，而當國中生所知覺到的教師心理控制程度越高，則會使得學生產生不適應性完美主義傾向，進而增加學業拖延的情況，使得學業成就表現較差。



第三節 研究建議

本節根據研究結果與發現，提出相關的教學及輔導上的運用，與未來研究建議。分述如下：

壹、教學與輔導實務上之建議

一、重視教師的教學方式與學生的完美主義傾向

本研究發現教師自主支持能夠讓學生產生適應性完美主義傾向，進而降低學業拖延情況與提高學業成就表現；而教師心理控制則會使學生產生不適應完美主義傾向，進而提高學業拖延情況，並且降低學業成就的表現。施淑慎（2010）研究指出，教師自主支持有助於學生發展適應性完美主義傾向。因此，在教學方面建議教師能給予學生多一點的支持與鼓勵，並且多與學生溝通、理解學生的想法和需求，提高學生的自我認同感，減少教學時的控制與苛責等教學方式，使學生產生適應性完美主義傾向，並且降低學生的不適應性完美主義傾向，並且適時的去關心學生的學習狀況，指派適當的學業進度與幫助，降低學生的挫折感並提升其自信，使其降低學業上的拖延行為，方能使學生在學業上有較好的表現。

二、給予學生適當且可完成之任務，以建立良好的適應性完美主義傾向

本研究發現，學生的完美主義傾向在學生的學習情況中扮演重要的角色。具體而言，適應性完美主義傾向能使學生減少學習上的拖延行為，並且有較佳的學業成就表現，而不適應性完美主義傾向則會增加學生在學習上面的拖延行為，進而降低學業成就的表現。而 Shih（2017）研究指出，教師在教學上面能提供學生足夠且有效的信息，並且滿足學生所期望的學習成果時，可以建立學生們的適應性完美主義傾向。本研究在教學上建議，教師在教學上面可以給予學生適量且是學生能力所及範圍內的事情，讓學生進行挑戰並從其中增加學生的自信心與責任感，亦或可以從旁協助學生完成任務，盡量降低任務對學生所帶來的焦慮、緊張、害怕失敗與錯誤等負面的情緒，進而使學生產生良好的適應性完美主義傾向。

三、增加教師自主支持，減少教師心理控制

本研究發現，教師自主支持會影響學生的適應性完美主義傾向的產生，進而減少學業拖延的情況產生，使的學生有較佳的學業成就表現，而教師心理控制則會使的學生產生不適應性完美主義傾向，進而增加學業拖延的情況產生，使得學生在學業成就上表現較差。因此，本研究建議在教學上，教師可以多支持與鼓勵學生，並且傾聽學生的意見和想法，給予學生選擇和決定的機會，減少在教學上使用強迫與嚴格要求等手段，降低學生在學習上的焦慮與不安。

貳、未來研究計畫之建議

一、納入不同的研究方法

本研究以問卷調查法來進行研究與探討，然而採用量化研究必有其限制性，往往無法更加的深入了解學生在脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延與學業成就之間的各種可能的關聯性與發展關係。因此，本研究建議，未來研究可以納入對於國中生的質性研究，以利研究蒐集更完整的資訊，讓研究結果更加完善與嚴謹。

二、探究不同的研究內容

本研究在脈絡因素方面以學生所知覺到教師的感受為主，但脈絡因素部分還有許多的可能性，如家長、朋友、重要他人等等。其次，在完美主義傾向方面，有些屬於情緒反應類型的項目，如害怕、緊張、焦慮、放鬆、滿足、快樂等等，本研究並未予以納入探究。此外，在學業拖延部分，本研究以做回家功課和準備考試下的情境做為探討內容，然而 Chu 與 Choi (2005) 發現拖延者有被動與主動拖延兩種，主動拖延者是喜歡在壓力下工作，且有能力在時間內完成任務，並且得到良好的結果，而被動拖延者則無法準時開始亦無法在時間內完成的傳統意義上的拖延者。綜上，本研究建議，未來研究可以探討朋友或重要他人對學生的拖延行為、完美主義傾向及學業成就上之影響。其次，在完美主義傾向部分則可帶入學習情緒，探討學習情緒是否會對於學生產生不同的完美主義傾向。此外，

在學業拖延的部分，則可以探討學生是屬於主動拖延還是被動拖延，以及其在學業成就上所帶來的影響。

三、進行縱貫研究及擴展不同的研究對象

本研究主要探討的對象為國中八年級生，在研究資料上僅能代表在國中八年級生所產生的結果，此為本研究之限制。因此，本研究建議未來研究對象選擇縱向的研究方式，從國中七年級開始進行探討，並在同一批研究對象持續追蹤三年，每年皆進行一次施測，進而探討該研究結果時否會因為年級而有所不同，亦或是會隨著時間而更加強化研究的結果。



參考文獻

壹、中文部分

- 王靈芝 (2007)。中學生學業拖延現狀的調查研究。教育教學研究文教資料，6，178-180。
- 王靈芝、王曉鈞 (2007)。拖延的理論與測量。社會科學論壇，7，26-28。
- 朱曉斌、朱金晶、張莉渺 (2011)。初中生學習拖延與學習適應性學業成績的關係。中國學校衛生，32 (10)，1196-1200。
- 江依芳 (2009)。大學生學業拖延模式分析 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 余彥霆 (2016)。「父母管教方式」對「完美主義」之影響：「社會興趣」的中介效果 (未出版之碩士論文)。國防大學，桃園縣。
- 李蒙蒙 (2013)。小學生學業拖延的現狀與原因的研究 (未出版之碩士論文)。遼寧師範大學，遼寧省。
- 周子敬 (2006)。結構方程模式 (SEM) /精通 LISREL 的理論技術與應用。臺北：全華。
- 周倩 (2013)。大學生拖延與完美主義，時間管理傾向的關係研究。吉林工程技術師範學院學報，29 (11)，30-31。
- 邱皓政 (2003)。結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用。臺北：雙葉。
- 施淑慎 (2010)。父母態度、教師之自主支持及心理控制與國中生完美主義傾向間關係之探究。彰化師大教育學報，17，1-16。
- 施淑慎、巫博瀚 (2017)。你累了嗎？國中生學習倦怠之多層次成長模式分析。教育學報，45 (1)，21-46。

- 洪慧芳（譯）（2013）。**拖延心理學：為什麼我老是愛拖延？是與生俱來的壞習慣，還是身不由己？**（原作者：J. B. Burka, & L. M. Yuen）。臺北：漫遊者文化。（原著出版年：1983）
- 胡瑄芸（2016）。**國小學童自我決定動機、學業情緒與學業拖延之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 胥興春、王彩霞（2011）。**初中生學業拖延的特征及其與學業成績的關係研究**。**教育科學**，27（2），20-23。
- 國家發展委員會（2017）。**都市及區域發展統計彙編**。取自 <http://ngis.nat.gov.tw/statistic/index.aspx?topic=4>。
- 張小芬（2009）。**國小學童的自我效能、目標導向、知覺教師期望對學業成就的影響之研究**（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 張明宏（2016）。**教師自主支持對學生在自然與生活科技領域心理需求、學習行為與動機上的成效**（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 張偉誠（2018）。**台灣青少年完美主義傾向、權力需求與生活盼望感之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張淑靜（2014）。**青少年的父母管教、完美主義與生活滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 教育部統計處（2018）。**教育統計查詢網**。取自 <http://stats.moe.gov.tw/>。
- 許苔意（2017）。**青少年父母教養方式、雙元自主發展與完美主義傾向之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2009）。**多變量分析方法/統計軟體應用（五版）**。臺北市：五南。
- 陳正嘉、柯慧貞、林旻沛、周鈺翔、陳廣圻（2011）。**中文版多向度完美主義量表之心理計量分析**。**中華心理衛生學刊**，24（1），61-96。
- 陳玉嬪（2012）。**國文科心智繪圖教學法對國中學生國語文學習成就與寫作表現影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

- 陳慧蓉、張郁雯、薛承泰 (2018)。脈絡因素、學業自我概念、與學習投入對學業表現的影響：臺灣國小三年級經濟弱勢與一般學生之比較。**當代教育研究季刊**，**26** (2)，73-107。
- 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。
- 黃佳恩 (2008)。大學生自我調整效能、學業焦慮與學業拖延—不同學業情境與拖延類型的探討 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 蔡敏瑛 (2009)。國中資優學生父母教養方式、自我效能與完美主義類型之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡益明 (2017)。國中生數學焦慮、數學學習動機與數學學業成就的關係 (未出版之碩士論文)。台灣首府大學，台南市。
- 蕭銘輝、謝智玲 (2017)。青少年的父母管教、自我調節學習策略與學業拖延之研究。**教育科學期刊**，**15** (2)，121-148。
- 賴英娟、巫博瀚 (2018)。國中生所知覺到的教師自主支持、自我效能及自主動機對學業情緒之影響。**課程與教學**，**21** (2)，85-110。
- 繆志文 (2016)。青少年不同完美主義、自我效能與學業拖延之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 簡嘉菱、程炳林 (2018)。學業拖延與課業情緒之交互關係：課室目標結構的調節效果。**教育心理學報**，**50** (2)，293-313。
- 龔心怡、李靜儀 (2015)。影響國中經濟弱勢學生之學業表現與中輟傾向之因素：「脈絡—自我—行動—結果」之動機發展自我系統模式為取向。**教育科學研究期刊**，**60** (4)，55-92。

貳、外文部分

- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence, 35*, 273-287.
- Bembenutty, H. (2011). Academic delay of gratification and academic achievement. *New Directions for Teaching & Learning, 126*, 55-65.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, R. D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences, 36*, 165-172.
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 12*, 34-52.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived

- social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437-45
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 143-156.
- Fenton, M. P. (2015). *Exploring the relationship between parental psychological control and emergent leadership*. MAS thesis. University of Nebraska-Lincoln.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 276-286.
- Jian, L., Mengdi, D., Xiaohan, W., & Yun, T. (2018). Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory. *Learning and Individual Differences*, 68, 20-29.
- 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, 915-931.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Karami, F., & Mahmoodi, M. (2018). The Study of the Relationship between Mental Health and Academic Performance and Self-Efficacy and Academic Procrastination of High School Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9 (4) , 462-464.
- 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.
- Leanna, M. C., & Rory, R. B. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*. 57, 157-162.
- McCown, W., Petzle, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Pinxten, M., De Laet, T., Van Soom, C., Peeters, C., & Langie, G. (2019). Purposeful delay and academic achievement. A critical review of the Active Procrastination Scale. *Learning & Individual Differences*, 73, 42–51.
- Preusser, J. K., & Rice, G. K. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 210-221.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*. 28. 147-169.

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Rice, K., Richardson, C., & Clark, D. (2012). Perfectionism, Procrastination, and Psychological Distress. *Journal of counseling psychology*, 59, 288-302.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- 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.
- Shih S.S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *Journal of Educational Research*, 110(4), 415-424.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100 (4), 765-781.
- Slade, P.D. and Owens, R. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4) , 503-509.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 239-253.
- Tice, D., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Ziegler, N., & Opendakker, C. M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation, *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.

附 錄一 教師自主支持量表

一、教師自主支持量表內容

1. 我覺得我的老師讓我在學習時能夠有一些選擇。
2. 我覺得我的老師很瞭解我。
3. 我的老師相信我有能力學好學校的功課。
4. 我的老師鼓勵我們發問。
5. 我的老師會傾聽我如何去做一件事。
6. 在建議我用新的方法做事之前，我的老師會先試著瞭解我對事情的看法。



附 錄二 教師心理控制量表

一、教師心理控制量表內容

1. 我的老師總是想要改變我的想法。
2. 我的老師認為他的想法比我的想法重要。
3. 在我們的談話中，我的老師總是主導對話並且要我順從他的看法。
4. 我的老師總是為了我們班上所遇到的問題而責怪我。
5. 當老師責備我時，總會提到我過去所犯的錯誤。
6. 當我對事情的看法和老師不同時，他會比較沒那麼友善。
7. 當老師對我失望時，他會不跟我講話。
8. 當我讓老師不高興時，他會不跟我講話，直到我讓他高興為止。
9. 我的老師想要掌管我在學校生活中的所有事情。
10. 我的老師總是想要改變我以符合他的標準。

附 錄三 完美主義量表

一、適應性完美主義量表內容

(一) 組織性

1. 做事有組織、有條理對我而言很重要。
2. 我是個很整齊有秩序的人。
3. 我嘗試要成為一個有組織、有條理的人。
4. 我嘗試要成為一個整齊有秩序的人。
5. 我是個有組織、有條理的人。

(二) 個人的表現標準

6. 如果我沒有為自己設下最高的標準，我可能會變成一個不夠好的人。
7. 對我來說，能夠完全做好每一件事情是很重要的。
8. 跟別人比起來，我通常會設定比較高的目標。
9. 我很擅長集中火力去追求一個目標。
10. 我對自己設定非常高的目標。
11. 跟我比起來，別人對他們自己好像可以接受比較低的標準。
12. 我期許自己在日常工作上的表現要比其他人來得更好。

二、不適應性完美主義量表內容

(一) 對錯誤過度在意

13. 如果我在課業學習上失敗了，我就是一個失敗的人。
14. 如果我犯錯了，我會覺得沮喪。
15. 如果有人在校的作業上做得比我好，那我會覺得自己做得很糟糕。
16. 對我而言，一部分的失敗就跟全部的失敗是一樣的糟糕。
17. 我討厭沒有把事情做到最好。

18. 如果我犯錯了，別人可能會瞧不起我。
19. 如果我沒有做得跟其他人一樣好，那就表示我是一個比較糟糕的人。
20. 如果我不能隨時隨地都表現得很好，別人就不會尊敬我。
21. 如果我犯的錯愈少，別人就會愈喜歡我。

(二) 對於自己行動的懷疑

22. 就算我非常小心地做某件事，我還是覺得好像沒有把這件事情完全做對。
23. 我常常懷疑自己是否能完成日常生活中那些簡單的事情。
24. 因為我會反覆地做同樣一件事，所以往往會在工作進度上落後。
25. 我常常花很長的時間為了要把某件事情做對。



附 錄 四 學 業 拖 延 量 表

一、做回家功課情境下的學業拖延量表內容

1. 我會拖到回家功課繳交期限快到，才匆忙趕工。
2. 我會因為拖延而未執行自己原先排定做回家功課的計畫。
3. 我會因為其它事情，而延誤做回家功課。
4. 我總是在繳交期限前一刻才完成回家功課。
5. 期限內該繳交的回家功課，我常等到最後一刻才熬夜趕工。
6. 我預計在某個時間開始寫回家功課，但總是無法確實執行。

二、準備考試情境下的學業拖延量表內容

7. 我會因為拖延而未執行自己原先排定好的讀書計畫。
8. 我會因為其它事情，而延誤唸書時間。
9. 我會拖到快要考試時，才匆忙準備考試。
10. 我會來不及唸完考試範圍。
11. 準備考試的過程中，我常浪費一些時間做別的事情而延遲讀書時間。
12. 我預計在某個時間唸某科目，但總是無法確實執行。

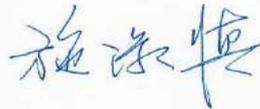
附 錄五 量表使用同意書(一)

量表使用同意書

茲同意南華大學應用社會學系社會學研究所研究生黃信維，於碩士論文「國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響」中，使用本人所編製之「教師自主支持量表、教師心理控制量表、完美主義量表」，作為其研究工具。

特此證明

同意人 簽章：



中華民國 108 年 11 月 18 日

附 錄六 量表使用同意書(二)

量表使用同意書

茲同意南華大學應用社會學系社會學研究所研究生黃信維，於碩士論文「國中生所知覺到的脈絡因素、完美主義傾向、學業拖延對學業成就之影響」中，使用本人所編製之「學業拖延量表」，作為其研究工具。

特此證明

同意人 簽章：黃佳恩

中華民國 109 年 3 月 31 日