

樂觀/悲觀對大學生學習倦怠的差異分析

黃韞臻 林淑惠*

摘要

本研究主要目的在於比較樂觀、悲觀特質不相同的大學生在學習倦怠上的差異情形。本文以「大學生學習倦怠量表」、「樂觀/悲觀量表」為研究工具，以國內10所大學學生為問卷施測對象，共得有效樣本1,932份，採用SPSS套裝軟體進行資料的分析，所使用統計方法包含敘述統計、Pearson相關分析、獨立樣本t檢定、ANOVA，以及Scheffé事後比較法。主要獲致結果如下：(一)高度樂觀大學生較低度樂觀者有較低的人際疏離與情緒耗竭，但有較高的負面學習情緒；高度悲觀者在各方面的倦怠感皆較低度悲觀者嚴重；(二)無論就整體或個別構面的學習倦怠來看，四種組別中以高樂觀高悲觀組的倦怠感受最高，其次為低樂觀高悲觀組。

關鍵詞：悲觀、樂觀、學習倦怠

黃韞臻 國立臺中科技大學會計資訊系副教授

林淑惠* 國立臺中科技大學保險金融管理系副教授 (suelin@nutc.edu.tw)

壹、緒論

在過去的研究中，倦怠主要針對專業助人工作者或工作中需與他人有密切互動的從業人員為對象，其中又以社工人員、護理人員和教師受到較多的關注，然而，研究(Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoerberlein, 1996; Jacobs & Dodd, 2003)發現，倦怠現象同樣出現在學生族群中。學習倦怠是職業倦怠的理論擴展，意指學生在學習過程中，因為課業壓力、課業負荷，或其他個人心理層次上的因素，以至於有情緒耗竭、消極態度，及個人成就感低落的現象(Balogun et al., 1996; Lingard, Yip, Rowlinson, & Kvan, 2007; Zhang, Gan, & Cham, 2007)。學業學習是大學生主要的生涯課題之一，此議題往往關係學生的生涯滿意與自尊，亦是家長、教師和教育單位關切的重要議題(林清文, 2001)，目前國內關於大學生學習倦怠的研究較為缺乏，本研究欲藉實徵數據探討國內大學生學習倦怠行為，希冀研究結果能提供學校輔導單位或相關領域研究者之參考及應用。

樂觀/悲觀是經常被提及的一種人格特質，係指個體對未知結果的生活事件做出好壞預期的一種穩定傾向(Carver & Scheier, 2002)，樂觀者通常會對未知結果的生活事件傾向做出好的預期，而悲觀者則相反。Scheier、Carver與Bridges(2002)綜合過去的研究指出，樂觀和悲觀在穩定的因應傾向及面對壓力情境所產生的因應反應上均有差異，樂觀者偏向主動問題解決，悲觀者傾向逃避。洪瑞斌與陳怡璇(2009)於回顧諸多職業倦怠的相關文獻之後認為，相關個人特質是影響個體職業倦怠的重要前因變項，而個體的樂觀/悲觀風格即為其中一變項，亦即個體的職業倦怠情況與個體的樂觀/悲觀傾向有關。由於學習倦怠是職業倦怠的理論擴展，因此，研究者欲探究樂觀/悲觀的人格特質之於大學生，是否如同其之於工作者一樣存在密切關聯，主要欲探究不同樂觀/悲觀取向的大學生在學業學習過程中的倦怠感受是否存在顯著差異。

以往大多數的研究者將樂觀與悲觀視為一體兩面，簡單言之，就是將很不樂觀視為等同於悲觀；然而，事實上，對事情不作正向的預期與對事情作負向的預期兩者間應該還是存在著些許差異。因此，部分學者認為應該採取二向度的觀點看待樂觀與悲觀，也就是將樂觀與悲觀視為兩個不同的，而不是單一向度的人格特質；陸續出現的一些研究結果中，也發現樂觀與悲觀確實是相關但不相等的兩種概念(丁明潔, 2003; 吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君, 2008; Creed, 2002; Herzberg, Glaesmer, & Hoyer, 2006; Kubzansky, Kubzansky, & Maselko, 2004)。而賴怡君(2007)卻認為，單純考量樂觀及悲觀並不足以反應出個體差異，若樂觀與悲觀確實代表預期特質中正向和負向兩向度時，應可從個別差異的角度來進一步區分為高樂觀高悲觀、高樂觀低悲觀、低樂觀高悲觀，以及低樂觀低悲觀組四個組型，其想法源自於Hummer、Dember、Melton與Schefft(1992)於探討樂觀和悲觀之間的關係時發現，有一群不同於樂觀和悲觀者的個體存在，而後賴怡君的研究證實，確實存在所謂的高樂觀高悲觀者。上述學者的觀點各有其理論依據，本研究將參酌其觀點分別依二向度以及四個組型方式來探討樂觀/悲觀傾向者

的學習倦怠議題。

基於上述研究動機，具體而言，本研究的目的如下：

- 一、比較高低樂觀者、高低悲觀者在學習倦怠上的差異。
- 二、比較高樂觀高悲觀組、高樂觀低悲觀組、低樂觀高悲觀組，及低悲觀低樂觀組等四個組別在學習倦怠上的差異。

貳、文獻探討

一、大學生的學習倦怠現象

倦怠的概念由Freudenberger (1974) 首先提出，認為倦怠是個人由於執著於某種生活的理想或方式，或者是因為無法得到預期的回報而產生的一種慢性疲乏症、抑鬱及挫折感；之後許多學者紛紛提出了此方面的實證研究，Maslach (1982) 提出了「職業倦怠三因子模型」，此理論至今仍是學界進行職業倦怠研究時主要的參考架構。依此理論模型，職業倦怠主要表現在三方面：(1) 低成就感：指對自我與工作成就感的負面反應，個體感受到沮喪、退縮、無力，及缺乏因應能力；(2) 乏人性化：指與他人互動上的負面情緒，個體失去原有的服務熱忱或態度，以不當的方式或反應對待服務對象及同事；(3) 情緒耗竭：指心理與生理的無力感，例如個體感覺筋疲力竭、情感耗竭、喪失樂趣、精神不濟等等。

雖然學生並非工作者，但他們幾乎每天活動於彷彿為一組織的校園中，在規定的時間到校、完成作業，為通過考試或優良成績而努力，就心理學的觀點，其核心活動能夠被視為「工作」。因此，相對於工作者會出現倦怠現象，學生族群亦會產生學業倦怠心態，對教師課業的要求感到筋疲力盡，對周遭人事冷淡而無人情味，由學習中無法獲得成就感；誠如Meier與Schmeck (1985) 以及McCarthy、Pretty與Catano (1990) 所認為，學習倦怠是大学生的一種經驗。因此，關心學子心理發展的學者逐漸將工作倦怠理論延伸至學習範疇 (Balogun et al., 1996; Jacobs & Dodd, 2003; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002)。張治遙 (1989)、Meier與Schmeck (1985) 充分說明了學習倦怠的內涵，認為學習倦怠所代表的涵意是指學生因為長期的壓力或負荷而產生精力耗損，對學校課業及活動的熱忱逐漸消失、對同學態度冷漠和疏離的行為、及成績未如預期的好而對學校課業抱持著負面態度的一種現象。

有關學生的學習問題或困擾時有耳聞，例如，在個人方面：對就讀科系不感興趣，沒動機學習；學習困難，質疑是否有能力面對後續的課業；對學校、教師、班級、課業的認同不強，甚至常缺課 (黃玉，2004)；對自己未來很茫然、無目標也無想法；社團外務活動太多 (Black, 2002) 或沉迷網路疏忽課業 (游森期，2001) 等等。在家庭環境方面：父母期望過高、家庭氣氛不好、家庭窮困。在學校環境方面：課程安排不妥、師生關係欠佳、班級氣氛不良 (洪寶蓮，2001)。這些在各方面層出不窮的問題都可能影響大學生專心學習的心態，Pines與Kafry (1980) 以

大學生和助人專業工作者為對象的比較研究中發現，大學生對於學校求學期間的學習倦怠程度高於助人專業工作者對於工作期間的工作倦怠程度，學生族群於學習上的倦怠感受如同工作者的職業倦怠一樣需要加以關注。

學生一旦產生了學習倦怠，可以概括出下列幾項特徵(楊惠貞、范錚強, 2004; Lingard et al., 2007; Zhang et al., 2007)：1.學習意願和學習動機會降低；2.情感與認知方面將產生負向改變，使學生明顯地喪失學習的熱忱及活力；3.無法適當地應付功課壓力與挫折，對學校課業顯現出不關心與不在乎的態度；4. 學生顯現出耗盡身心資源的現象；5. 缺乏成就感；6.在學校的課業或活動上容易表現出疏離或退縮的行為，甚至遲到、早退、缺席或休學等情況。綜觀此等學習倦怠徵狀，如同於一般工作者的職業倦怠，學生族群所產生的學習倦怠亦可以大致歸類為低成就感、人際疏離、情緒耗竭等三個面向。

國外如美國、西班牙、葡萄牙、荷蘭等，於探討學生的學習倦怠行為時，均依據三因子模型理論(Balogun et al., 1996; Chang, Rand, & Strunk, 2000; Law, 2010; Schaufeli et al., 2002)。然而國內學者黃韞臻與林淑惠(2011)於針對台灣大學生的研究中，在學習倦怠行為的因素結構上增列了「負面學習情緒」，此因素雖類似於情緒耗竭因素，同樣強調情緒上的負面發展，但「情緒耗竭」偏向於心理方面，表示個體在學習過程中，表現出缺乏活力、體力資源耗盡的現象；而「負面學習情緒」因素則偏向於學習行為方面，表示個體對學校功課感到厭倦、乏味、提不起勁，以至於對學業產生排斥。黃韞臻與林淑惠以四因素模式理論建構了「大學生學習倦怠量表」，並進一步透過驗證性因素分析確認了學習倦怠的四因素模式對於國內大學生的適用性。換句話說，對國內大學生而言，在學習過程中其倦怠感受應可由四個面向來觀察，除了偏重認知層面之「低成就感」、偏重行為層面之「人際疏離」，以及有關個人心理方面情緒發展的「情緒耗竭」等層面外，在情緒層面上，與個人心理方面的情緒同等重要的是，關乎課業方面的學習情緒。學習倦怠四個因素內涵的界定大致如下(黃韞臻、林淑惠, 2011)：

1. 低成就感：此因素偏重認知層面，指降低對自己的評價，甚至否定自我的表現。也就是說，學生若於學業上出現倦怠感覺，容易喪失自信，對自己的能力產生懷疑。

2. 人際疏離：此因素偏重行為層面，此指個人以玩世不恭和不帶感情的方式或態度，以回應周圍的人際關係，對學校產生疏離感，以消極、疏遠、否定的態度面對學習。

3. 情緒耗竭：此因素指有關個人心理方面的情緒發展，表示學生在學習過程中，表現出缺乏活力、體力資源耗盡的現象。

4. 負面學習情緒：此因素指有關個人課業方面的情緒發展，表示學生對學校功課感到厭倦、乏味、逃避、提不起勁，以至於對學業產生排斥。

二、樂觀/悲觀特質與相關研究

對於一個人的樂觀與悲觀特質，學者依不同角度抱持不同觀點或看法。有研究（Dember, Martin, Hummer, Howe, & Melton, 1989; Taylor & Armor, 1996）認為樂觀是一種認知的偏誤，低估負向結果，高估正向結果，可說是一種正向幻覺；施建彬與陸洛（1997）同樣提到樂觀是一種認知偏誤，這偏誤會使個體專注於接收正向訊息，而忽略負向訊息，但是這正向偏誤是來自於個體對於負向心情找尋一個可供選擇的解釋。也有學者（Bandura, 1988; Schwarzer, 1994）認為樂觀是一種普遍化自我效能，即個體在面對環境時，對於自己的因應能力具有高度自信。至於以結果預期的角度來定義，認為樂觀與悲觀是在面對不確定狀況時，預期會有好或壞結果發生者，亦不在少數（丁明潔, 2003; 李澄賢, 2004; Segerstrom, 2001）。還有一些以歸因的角度為觀點的研究（常雅珍, 2004; Peterson & De Avila, 1995; Seligman, 1991）認為，樂觀與悲觀是指個體對於發生於自身正面及負面事件的解釋風格，Snyder（2002）即指出以理性、正向的情緒和態度接納眼前既定的困難事實就是樂觀。本研究將依丁明潔（2003）、李澄賢（2004）與Segerstrom（2001）的方式，以結果預期的角度來定義樂觀與悲觀特質，即樂觀與悲觀是個人對未知結果的生活事件做出好壞預期的一種穩定傾向。

在過去的研究中，大多將樂觀與悲觀視為單一向度，並未將兩者加以區分，意即認為很不樂觀等同於悲觀；然而，近期的研究諸如吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠與徐芝君（2008）、Creed（2002）、Herzberg、Glaesmer與Hoyer（2006），以及Kubzansky、Kubzansky與Maselko（2004），均認為樂觀和悲觀為兩因素模式，此二者其實分屬於相關但不同的人格特質，應該分別進行探討或測量；許多研究也開始從兩向度的觀點分別去分析樂觀和悲觀特質對個體適應及心理健康的影響（丁明潔, 2003; Chang, Sanna, & Yang, 2003; Gaudreau & Bolndin, 2004）。其中，丁明潔（2003）探究了國中生樂觀/悲觀傾向與學校生活適應間之關係；吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠與徐芝君（2008）針對國小學童編製了樂觀/悲觀量表，於進行嚴謹的驗證性因素分析後指出，雙因子比單因子模式在各項適配度指標及參數表現均為良好，顯示樂觀及悲觀是雙因子的論點得到支持，也就是說，個人的樂觀及悲觀信念是有可能兼具的。

於社會學習理論中（Bandura, 1986），個體認知的評估、自我效能、結果預期被認為是對特定情況的反應，而非性格或特質所決定，由此觀點，個體可能對生活中的某些處境感到樂觀，例如，工作、交友，然而卻可能同時對其他處境感到悲觀，例如，婚姻、性生活（Chang, D'Zurilla, & Maydeu-Olivares, 1994）。Hummer等人（1992）於探討樂觀和悲觀之間的關係時亦發現，有一群不同於樂觀和悲觀者的個體存在，Norem（齊若蘭譯, 2002）的觀點與之雷同，其發現有一群過去具有良好成功經驗，但卻習慣藉由負向預期來面對壓力者（稱之為防禦性悲觀者），其適應狀況與一般樂觀和悲觀者並不相同，其會藉由負向預期來促使自己思考，並採取更多的解決之道來處理當下的壓力或情緒。Benyamini（2005）曾針對120位患有關節炎的年長者進行研究，發現在某些情況下高樂觀和高悲觀特質確實可能共存，同時具高樂觀和高悲觀特質者對於疼痛的因應策略與其他個體並不相同。

賴怡君（2007）研究認為，若樂觀與悲觀確實代表預期特質中正向和負向兩向度時，應可從個別差異的角度來進一步區分為高樂觀高悲觀、高樂觀低悲觀、低樂觀高悲觀，以及低樂觀低悲觀組四個組型，而後賴怡君的研究證實，確實存在所謂的高樂觀高悲觀者。Palgi、Shrira、Ben-Ezra、Cohen-Fridel 與Bodner（2011）比較年輕與年長兩族群的樂觀/悲觀四個向度在情緒適應方面的差異，結果指出，對於年輕族群而言，高樂觀低悲觀者有利於情緒調適，而對於年長族群而言，對情緒調適較具正面影響則是高樂觀高悲觀或低樂觀低悲觀者。不過，雖然少數研究曾提到所謂的「低樂觀低悲觀者」（賴怡君，2007；Palgi et al., 2011），但尚未出現確切證據支持此族群的存在。

樂觀除了在情緒狀態上，被發現與沮喪、生氣、焦慮呈現負相關之外，部分研究亦指出，樂觀者較不易出現生理症狀及職業倦怠的現象，而且樂觀者的生活滿意度與自尊也比悲觀者來得高（Cederblad, Dahlin, Hagnell, & Hansson, 1995; Fry, 1995; Nelson, Karr, & Coleman, 1995），可見樂觀在個體生理與情緒的良好適應上扮演很重要的角色。然而，並非所有的研究中皆顯示樂觀將導致一切良性的結果，有研究即指出當不考慮實際狀況而過度樂觀，或對徒勞無功的事物感到樂觀時，有時反而會導致結果更糟糕（Epstein & Meier, 1989），因為當情況處於難以改變之時，樂觀者可能會因為過度樂觀而不知放棄，以致問題愈加嚴重或錯過改善的良機（Tennen & Affleck, 1987）。同樣地，有時悲觀者會由於對失敗的憂心和恐懼而更加努力，以致於會與樂觀者有相同的成績表現，但是研究指出，這樣的情形通常只會發生在短暫的時間之內，若長期觀察則發現，悲觀者會產生較多的心理症狀與較低的生活滿意度（Cantor & Norem, 1989）。綜上所述，個體的樂觀與悲觀對於生活事件似乎沒有好壞的定論。

目前針對樂觀/悲觀的研究主要聚焦於它與心理發展、生理健康議題的關連，例如，癌症（Carver et al., 1993）、適應或因應能力（Aspinwall & Taylor, 1992; Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Harju & Bolen, 1998; Myers & Steed, 1999）、情緒調適（Palgi et al., 2011），以及壓力（Chang, 1998a）。洪瑞斌與陳怡璇（2009）的研究認為，樂觀與悲觀特質是影響個體職業倦怠的重要前因變項，亦即此二種特質對於工作者的職業倦怠具有重要影響，由於學習倦怠是職業倦怠的理論擴展，其本質極為相近，因此，研究者欲探究樂觀/悲觀特質之於大學生的課業學習是否如同其之於工作者的工作般具有影響力，不同樂觀/悲觀取向的大學生在學業學習過程中的倦怠感受是否存在顯著差異。本研究除將參酌前述文獻觀點依樂觀/悲觀二向度，分別探討樂觀/悲觀差異的學習倦怠議題外，由於Benyamini（2005）與Palgi等人（2011）指出，高樂觀高悲觀者對於疼痛因應及情緒調適與其他個體的反應存在差異，可見高樂觀高悲觀者對外在壓力或刺激的反應似乎與其他個體不盡相同。因此，本研究擬將樂觀/悲觀特質進一步細分為四個組型方式，以進行研究目的的探討。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以國內大學生為研究對象，研究樣本共有兩個部分。第一部分為預試量表的施測，參與量表填答者為中興大學200名學生，刪除作答不完整者後得可用樣本183份，其中男女生分占45.9%及54.1%，而後藉由預試結果進行項目分析、題項語意之修訂，以及探索性因素分析。第二部分為正式量表的施測，以便利取樣方式由國內北中南地區抽出10所大學，再由各校隨機以班級為單位抽取願意協助問卷填答之班級，於刪除作答未完整之問卷後共得有效樣本1,932份。其中男、女生所占比例為46.1%與53.9%，一至四年級所占比例分別為25.9%、25.3%、26.5%及22.3%。問卷填寫前均告知參與者研究目的及結果的重要與貢獻性，原則上採不記名方式，但為利於研究可能須要進行的後續追蹤，其中臺中科技大學的250名學生（男、女分占40.9%與59.1%），請有意願接受後續追蹤訪談的學生，並在問卷結尾加註學號，後續的質性訪談研究即以此部分學生為邀約對象。

二、研究工具

（一）大學生學習倦怠量表

本研究以黃韞臻與林淑惠（2011）之「大學生學習倦怠量表」為研究工具。量表共 21 個題項，含「低成就感」、「人際疏離」、「情緒耗竭」，以及「負面學習情緒」等四個分量表，採 Likert 五點量表，由總是如此、經常如此、有時如此、很少如此、不曾如此，分別給予 5、4、3、2、1 分，受試者的得分愈高，表示學習倦怠的程度愈強。原作者以嚴謹程序，包括探索性因素分析、驗證性因素分析，以及模式複核效化進行量表的考驗，確認了所建構量表的信度與效度良好。

研究者針對 200 位大學生進行預試，採極端組比較法（CR 值）、同質性檢驗法（項目與總分之相關、因素負荷量）進行預試結果之項目分析，其中第 5 與第 8 題因素負荷量在 .5 以下予以刪除，剩餘之 19 題經採主成分法進行因素的抽取，以 Promax 進行因素的斜交轉軸，並將因素負荷量的絕對值小於 .5 的題項予以刪除，因素分析結果之摘要數據整理於表 1 中，分析結果發現，「大學生學習倦怠量表」經第一階段之探索性因素分析共可以抽取出四個因素，且符合原作者所建構之因素意涵，於是採原量表之命名方式，即「低成就感」、「人際疏離」、「負面學習情緒」，以及「情緒耗竭」等因素。四個因素共可解釋全部變異量的 64.2%，各構面的 Cronbach's α 介於 .730~.880 之間，整體則為 .903，表示量表的內部一致性良好。

表 1

「大學生學習倦怠量表」因素分析結果摘要表

題項	負面學 習情緒	成分		
		情緒 耗竭	人際 疏離	低成 就感
我對學校課業感到厭倦	.845			
只要想到要上課，我就覺得提不起勁	.839			
我覺得學校課程十分乏味	.817			
我有不想上課的念頭	.710			
我覺得自己總是在應付功課	.699			
我覺得學校功課很吃力	.654			
我感到心灰意冷，無精打采		.860		
我覺得情緒低落，悶悶不樂		.850		
我覺得自己不受到他人關心		.833		
我覺得心力的付出沒有得到適當的回饋		.807		
我覺得沒有人瞭解我		.749		
大學生活使我對朋友的情感漸趨冷淡			.863	
我不關心同學所發生的事情			.830	
自上大學以來，我變得比較冷漠無趣			.825	
我覺得自己失去與人相處的熱情			.820	
我覺得無法從學習中獲得滿足				.835
我覺得大學生活缺乏努力目標				.818
我懷疑學習的價值和意義				.667
我對大學生活感到失望				.570

正式施測後，為能確認此量表對於研究對象的適用性，研究者進一步對此量表的四因素模式進行驗證，根據正式樣本分析結果，其絕對適配指標 GFI=.94、AGFI=.92、SRMR=.053、RMSEA=.062，比較適配指標 NFI=.97、NNFI=.97、CFI=.98，而精簡適配指標 PNFI=.83、PGFI=.72、CN=312.06，除了在易受樣本數影響的 χ^2 值（ $\chi^2=1215.96$, $df=146$ ），以及卡方自由度比值（ $\chi^2/df=8.33$ ）未達理想以外，其餘適配指標皆在一般評鑑標準的可接受範圍內（黃芳銘，2004），顯示觀察資料與理論模式達到合理適配。

（二）樂觀/悲觀量表

Dember 等人（1989）採取多向度觀點，將樂觀/悲觀視為兩種不同但相關的特質，據此觀點 Dember 等人編製了樂觀/悲觀量表（Optimism and Pessimism Scale, OPS），之後 Chang、D'Zurilla 與 Maydeu-Olivares（1994）應用 OPS 延伸至生活滿意度、情緒，以及自尊等議題，Chang 等人發現 OPS 的雙向度模式與觀察資料的適配度良好。國內丁明潔（2003）採用 OPS 進行研究，因考量語言差異因素，

在盡量不改變原量表題意前提下，其以國人較能瞭解的語意將 OPS 翻譯為中文版之樂觀/悲觀量表，OPS 原有 56 題，丁明潔刪除了其中 20 個易混淆題。本研究採用丁明潔所編修之樂觀/悲觀量表，共計 36 題，含「樂觀」與「悲觀」2 個分量表。採 Likert 五點量表，由總是如此、經常如此、有時如此、很少如此、不曾如此，分別給予 5、4、3、2、1 分；在樂觀分量表上得分愈高者，表示愈樂觀，反之，悲觀分量表上得分愈高者，表示愈悲觀。經以同上量表之處理方式進行預試資料的分析，共刪除 8 題保留了 28 題（刪除第 1、10、12、18、25、33、35 及 36 題），因素分析結果之摘要數據整理於表 2 中，其中悲觀、樂觀分量表各 14 題，2 個因素共可解釋全部變異量的 47.7%，各構面的 Cronbach's α 為 .905 及 .922，整體則為 .851，可見，「樂觀/悲觀量表」的內部一致性頗高。

而為瞭解此量表對於大學生的適用情形，同樣對此量表進行驗證，經以正式樣本分析結果，除了 χ^2 值（ $\chi^2=2449.98, df=349$ ）以及卡方自由度比值未達理想以外，其餘適配指標皆在可以接受的範圍（GFI=.92、AGFI=.91、SRMR=.062、RMSEA=.074、NFI=.93、NNFI=.93、CFI=.95、PNFI=.79、PGFI=.70、CN=224.35），顯示觀察資料與理論模式達到合理適配。

三、資料處理與分析

本研究以 LISREL 軟體進行量表的檢驗，而後應用 SPSS 統計軟體進行資料的分析，所採用之統計方法包含敘述統計、Pearson 相關分析、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、Scheffé 事後比較法。

（一）**資料檢視**：進行預試結果的項目分析以及正式施測資料之檢視，檢查資料登錄是否有誤、是否出現遺漏值。

（二）**量表檢核**：進行「學習倦怠量表」、「樂觀/悲觀量表」的探索性、驗證性因素分析，確認量表的信效度。

（三）資料分析

1. 以敘述統計計算全樣本及各組型之樣本數、各變項平均數、標準差；透過 Pearson 相關分析瞭解各變項彼此間之相關係數。
2. 為分別探究高低樂觀者、高低悲觀者，在學習倦怠上是否存在差異，取出樂觀分量表得分之前後各 27% 的學生，作為高、低分組樂觀者，然後利用獨立樣本 t 檢定進行二組的學習倦怠差異檢定，在高低悲觀者的比較方法上亦然。
3. 以 ANOVA 及 Scheffé 事後比較法分析高樂觀高悲觀、高樂觀低悲觀，以及低樂觀高悲觀等三個組別，在學習倦怠上的差異。

表 2

「樂觀/悲觀量表」因素分析結果摘要表

題項	成分	
	悲觀	樂觀
就算身邊事事皆如意，我還是覺得事情很快就會變得一團糟	.792	
當我自己決定事情時，我通常都會覺得這個決定是不好的	.764	
對於將來的計畫和抱負，我預料我會做錯的多，做對的少	.762	
我對人生歷程不抱太多希望	.754	
我覺得未來很令人沮喪	.745	
我覺得事情通常都會隨著時間愈變愈糟	.739	
當我參加競賽時，我通常預期我會輸	.724	
比賽中只剩下我跟另外一個人，我覺得輸的會是我	.718	
我很少期待好的事情發生	.717	
我會把問題看的比實際上嚴重	.670	
我有把小問題看得很嚴重的傾向	.648	
生命中大多數的事情都不如意	.637	
回答一個對錯機率各半的問題時，我通常會選到錯誤的那個	.587	
未來太多的不確定，使我無法好好做計畫	.557	
只要有足夠的信心，做什麼事情都能成功		.739
做每件事情之前，我通常相信事情會很順利		.707
持續地對一件事情抱持熱切的希望，最後將能得到理想結果		.703
我通常往事情的光明面看		.690
抱持著自己的信念走下去，就一定能成功		.686
當我嘗試新事物時，我預期自己會成功		.679
當我去參加活動時，我期待得到許多樂趣		.677
我相信任何願意努力工作的人，都很有機會成功		.670
我認為事情的結果通常都會變好		.656
即使生活中充滿挫折，我還是覺得這個世界很美好		.649
有時候我會感到沮喪，但我很快就會復原		.644
我希望能達成生命中大多數我想做的事情		.633
對我而言，擺脫壞情緒不需要花太多時間		.610
世界愈來愈美好		.609

肆、結果與討論

一、高低樂觀/悲觀大學生在學習倦怠的差異比較

表3為樣本資料中各變項間的Pearson相關係數，除了樂觀傾向與低成就感、整體學習倦怠外，其餘變項間均呈顯著相關。接著，本研究利用極端組檢驗法，

分別將樂觀/悲觀量表得分之前後27%筆資料，視為高、低樂觀者與高、低悲觀者，然後分別就樂觀與悲觀兩特質進行高低分組在學習倦怠量表得分差異之檢定，檢定結果整理於表4及表5。

研究顯示，在樂觀特質方面，由表4可知，高度樂觀與低度樂觀者在整體學習倦怠行為上並沒有顯著差別，但在「人際疏離」、「情緒耗竭」及「負面學習情緒」等三構面出現顯著差異。更清楚而言，就整體學習倦怠來看，高度樂觀者與低度樂觀者表現尚稱一致，但就細部來看，前者較後者有較低的人際疏離與情緒耗竭，不過卻有較高的負面學習情緒。而在悲觀特質方面，由表5可知，高度悲觀與低度悲觀者無論是在整體或各構面學習倦怠行為上皆存在顯著差異，而且顯而易見地，前者高出後者甚多，高度悲觀者在每一層面的平均倦怠都大於3.00，也就是說，高度悲觀者無論在低成就感、人際疏離、負面學習情緒，以及情緒耗竭層面，皆超過“有時如此”的程度，值得教育當局特別予以注意與關切。

表3

變項間之Pearson相關係數

	低成就感	人際疏離	負面學習情緒	情緒耗竭	整體學習倦怠	悲觀傾向
人際疏離	.327**					
負面學習情緒	.566**	.281**				
情緒耗竭	.387**	.639**	.359**			
整體學習倦怠	.702**	.764**	.739**	.805**		
悲觀傾向	.335**	.593**	.262**	.629**	.610**	
樂觀傾向	.043	-.119**	.110**	-.124**	-.034	-.162**

** $p < .01$

表4

樂觀分量表高低分組之學習倦怠程度差異比較

	高樂觀		低樂觀		平均數差	t 值
	M	SD	M	SD		
低成就感	2.967	.826	2.887	.753	.080	1.618
人際疏離	2.446	1.035	2.698	.827	-.252	-4.386***
負面學習情緒	3.111	.904	2.915	.765	.196	3.821***
情緒耗竭	2.559	1.061	2.780	.732	-.221	-3.957***
整體學習倦怠	2.778	.741	2.821	.590	.043	-1.056

*** $p < .001$

表5

悲觀分量表高低分組之學習倦怠程度差異比較

	高悲觀		低悲觀		平均數差	t 值
	M	SD	M	SD		
低成就感	3.278	.725	2.690	.758	.587	12.878***
人際疏離	3.347	.888	2.017	.662	1.330	27.565***
負面學習情緒	3.295	.783	2.784	.897	.511	9.872***
情緒耗竭	3.449	.820	2.081	.699	1.369	29.194***
整體學習倦怠	3.343	.575	2.398	.560	.945	27.096***

*** $p < .001$

丁明潔（2003）之研究結果顯示，國中生的樂觀傾向會導致較佳的學校生活適應，樂觀對學校生活適應也具有高度預測力，其並進一步指出，樂觀程度愈高的國中生，對於課業所帶來的壓力感、挑戰性與威脅性愈低，而對於自身能夠掌握及有效準備課業的程度則愈高；相反地，悲觀程度愈高的國中生，所感受到課業壓力愈高，而對於自身能夠掌握及有效準備課業的程度則愈低。黃德祥、謝龍卿、薛秀宜和洪佩圓（2003）也發現，樂觀的人會對學校生活整體知覺較為滿意，包括能認同學校生活素質、能體會教師付出的關懷、能感受同儕情誼，且能體會學習的樂趣。也有研究以6種不同測驗，從222名大學生中挑選出最快樂的10%進行研究，發現其都具有利他行為和豐富充實的社交生活（洪蘭譯，2003）。可見多數文獻認同樂觀特質與學校生活適應是有關聯性的，愈樂觀者應有較佳的學校生活適應；本研究發現在學業學習過程中，高度樂觀者較低度者較不常有人際疏離與情緒耗竭感受，此與前述學者之研究成果相呼應。

不過，本研究同時發現，高度樂觀者較常出現負面學習情緒，Chang等人（2003）以大學生所進行的研究顯示，即使是樂觀者，長期累積的壓力亦會使其出現心理及生理上的適應問題。目前文獻中尚無發現相關理論或依據可直接或間接解釋本研究在負面學習情緒方面的發現，於是，研究者欲藉由面對面接觸，實際瞭解其發生原因。研究者訪談了數十位本研究參與者中的「高度樂觀」學生，以瞭解其負面學習情緒產生之因，多數受訪者表示，「萬般皆下品唯有讀書高」的觀念已逐漸式微，因經濟不景氣、失業率的攀升，能否順利就業比課業表現更為重要，當其面臨課業壓力時，往往懷疑讀書的效益，同時認為順利投入職場才是美好未來的關鍵，有不少人甚至為能提早接觸就業市場已著手打工或兼職，但也由於在課業上的投入少、學業表現不如預期，反而產生比「低度樂觀者」較高的負面學習情緒。然而，本研究的發現，其結論能否延伸至其他範疇是值得再探的議題。

另外，根據丁明潔（2003）、Scheier等人（2002）研究指出，悲觀者在面對壓力時，採用了更多的逃避因應，包括逃避去面對問題以及逃避面對自己的情緒。由本研究的數據可看出，相對於高度樂觀者的平均數來看，高度悲觀者顯現出較不良的學習行為，如同Cantor與Norem（1989）研究指出，悲觀者會產生較多的心

理症狀與較低的生活滿意度。Chang (1998b) 以大學生為樣本所做的研究發現，在面對考試壓力時，高正向預期與高負向預期者明顯在考試後的生活滿意度及憂鬱症狀上有明顯差異，高正向預期者自評的生活滿意度明顯較高，且自陳具有較少的憂鬱症狀。而Gaudreau與Bolndin (2004) 以運動選手為對象的研究也指出，在面對比賽的壓力時，高正向預期者能預測賽後的正向情緒；而高負向預期者則能預測賽後的憤怒、拒絕等負向情緒。此二篇研究所言之高正向預期與高負向預期者，即類似於本研究中的高樂觀與高悲觀者，因此，本研究的發現與之前多數學者的結論頗為一致，大學生的樂觀與悲觀特質確實與其學習倦怠有所關聯。

二、不同樂觀/悲觀組別大學生在學習倦怠的差異比較

本研究係依據多向度的觀點，將樂觀與悲觀視為相關但不相等的兩種人格特質，因此，理論上，每個個體將可能同時具有高或低的樂觀/悲觀特質。換句話說，因個人所具特質的差異，應可進一步將其區分為高樂觀高悲觀組、高樂觀低悲觀組、低樂觀高悲觀組，及低悲觀低樂觀組等四個組別；而究竟這些組別在學習倦怠上是否存在差異，此為接下來需要探討的問題。首先，研究者分別以樂觀/悲觀分量表分數的中位數為準（前者為3.214分，後者為2.786分），將有效樣本區分為高樂觀高悲觀、高樂觀低悲觀、低樂觀高悲觀，及低悲觀低樂觀等組別，然後比較這些組別於學習倦怠量表的分數差異，表6中數據為全樣本與各組別在各變項得分的平均數與標準差。經以單因子變異數分析以及Scheffé法進行事後比較，相關檢定結果之摘要數據整理於表7，表中順序係按照平均數大小排列，分數愈大表示倦怠感受愈強，若前後二者的差異檢定為顯著 ($p < .001$)，則加註“>”表示。

表6

各組別在各變項的平均數與標準差

	總樣本		高樂觀高悲觀		高樂觀低悲觀		低樂觀高悲觀		低樂觀低悲觀	
	<i>n</i> =1,932		<i>n</i> =400		<i>n</i> =500		<i>n</i> =606		<i>n</i> =426	
	M	SD	M	SD	SD	SD	M	SD	M	SD
低成就感	2.970	.739	3.216	.747	2.831	.745	3.083	.657	2.739	.735
人際疏離	2.665	.900	3.203	.938	2.081	.710	3.001	.783	2.369	.684
負面學習情緒	3.044	.798	3.288	.774	3.006	.900	3.102	.687	2.774	.755
情緒耗竭	2.777	.880	3.339	.876	2.210	.802	3.108	.689	2.442	.647
整體學習倦怠	2.867	.629	3.265	.614	2.541	.592	3.075	.489	2.583	.527
樂觀	3.275	.654	3.674	.374	3.947	.471	2.838	.319	2.734	.403
悲觀	2.775	.747	3.488	.537	2.025	.431	3.242	.414	2.319	.378

表7

高低樂觀/悲觀組別之學習倦怠變異數分析摘要表

項目	F值	Scheffé法多重比較
低成就感	41.760***	1 > 3 > 2、4

人際疏離	214.762***	1 > 3 > 4 > 2
負面學習情緒	31.675***	1 > 3、2 > 4
情緒耗竭	236.066***	1 > 3 > 4 > 2
整體學習倦怠	193.567***	1 > 3 > 4 > 2

註：1表示高樂觀高悲觀組，2表示高樂觀低悲觀組，3表示低樂觀高悲觀組，4表示低樂觀低悲觀組；*** $p < .001$

數據顯示，無論是就整體或個別構面的學習倦怠來看，高樂觀高悲觀組的得分顯著最高，其次為低樂觀高悲觀組。類似研究中賴怡君（2007）以階層線性模式搭配日記法所得的研究結果亦支持「高樂觀高悲觀組」的存在，其除了為兩向度的樂觀/悲觀分類模式提供有力的支持證據外，也更具體地呈現出不同樂觀/悲觀組型，特別是高樂觀高悲觀組，在壓力因應和長期壓力情緒適應上的特點，高樂觀高悲觀組與低樂觀高悲觀組傾向使用更多的逃避情緒導向因應，而相較於其他組，高樂觀高悲觀組在面對「高壓力」情境時，多數個體會廣泛地採用各種策略來因應壓力。而Benyamini（2005）的研究認為，在面對壓力時，雖然高樂觀高悲觀者會使用相當多不同的因應策略去面對，包括主動情緒導向，如重新詮釋感覺、因應自我狀態，以及被動問題導向，如分散注意力，意即高樂觀高悲觀者可能會主動積極地處理問題和情緒，但其亦可能採用消極逃避的態度面對。本研究的發現呼應了Benyamini的看法，研究中的高樂觀高悲觀者明顯採取消極方式面對學習壓力，如同數據顯示，同時具有高度樂觀及高度悲觀特質的大學生，相較於其他人更常感覺到成就感低落、人際關係疏離、負面學習情緒，以及情緒耗竭等徵狀。然而，正如研究者於前小節之論述，本研究的發現，其延伸推論值得再進一步深探。

除此之外，「高樂觀高悲觀者」係指對未知結果的生活事件同時具有高度正向預期及負向預期者，Norem（齊若蘭譯，2002）在其著作中表示，部份個體在具正向預期下仍同時具有負向預期，主要原因在於其本身對於壓力較為敏感，因此，為了避免因實際結果不如預期而對其情緒等適應造成更大的負面影響，其會習慣性地藉由負向預期來促使自己思考，並採取更多的解決之道，藉由採用各種行動來處理當下的壓力或情緒。就Norem的觀點及本研究的發現而言，在樂觀者與悲觀者之外確實存在另一類特殊族群，不過，Norem所論述第三類並非「高樂觀/高悲觀者」而是所謂的「防禦性悲觀者」。Norem累積多年研究所提出的「防禦性悲觀」，是不同於一般樂觀、悲觀的另一種「悲觀」，從因應策略的角度能夠清楚的區分「防禦性悲觀者」與另二群人的不同。一般樂觀者對結果抱正向預期，因此採積極行動策略，有較高機會得到正向結果，而一般悲觀者對結果抱負向預期，因此採逃避行動策略，傾向放棄嘗試與努力；至於「防禦性悲觀者」，其對結果抱負向預期，但卻採積極面對及反思策略，因而通常有很高機會得到不錯的結果，可見，由因應策略的角度來看，「高樂觀高悲觀者」與「防禦性悲觀」是明顯不同的兩個類型。

反之，高樂觀低悲觀者由於總是相信未來是美好的，較少會去思考失敗的可能，以至於在面對壓力或困難時，相信自己有能力去掌控或解決問題，而願意主動積極地去面對問題；由於相信自己具有面對情緒的能力，對於壓力所引發的情緒反應，也會主動地去處理及面對，而使其有較高的正向情緒及較低的負向情緒，整體的壓力適應較好（Chang, 1998b; Scheier et al., 2002），這或許正是此族群的學習倦怠感受較低之因。

再看倦怠程度居第二位的低樂觀高悲觀組，「低樂觀高悲觀者」係指具有高度的負向預期以及低正向預期的個體，其相當類似於一般所謂的悲觀者。過去對於悲觀者的研究多半認為，在面對壓力時，低樂觀高悲觀者會因為過度高估失敗結果發生的可能，且認為正向結果出現的機會渺小，而對自己能力和未來可能的結果產生懷疑，這種質疑會讓其無論是在處理問題或面對自己的情緒時，常採取不予理會、退縮、逃避等反應，而使其出現更多的負向情緒，同時減少原有的正向情緒，致使出現更多的不適應或困擾（Chang, 1998b; Gaudreau & Blondin, 2004; Scheier et al., 2002）。由於低樂觀高悲觀者常與上述徵狀連結在一起，因此，本研究的結果亦顯示出理論與實際相符合的情況。

再者，由表7的數據更可看出，各組別中倦怠感受相對嚴重者，均為高程度悲觀者；而低程度悲觀者，其學習倦怠情況相對較少出現；也就是說，低悲觀者較不會對未知結果的生活事件做出負向預期，較不常出現「低成就感」、「人際疏離」、「負面學習情緒」，以及「情緒耗竭」等方面問題。根據研究（丁明潔，2003；Scheier et al, 2002）所指，悲觀者在面對難題時，採用了較多的逃避因應方式，研究者推測，低程度悲觀者由於很少會去思考失敗的可能，在面對困難時，較不會採用逃避方式因應壓力，即使面對長期的課業壓力，也會主動地去處理及面對情緒，因此，此類別學生其整體的校園學習適應自然較為良好。

三、「高樂觀/高悲觀組」與「低樂觀/低悲觀組」之追蹤訪談結果

整體而言，本研究結論發現悲觀與學習倦怠確實是顯著正向關聯，但樂觀所扮演的調節作用並非緩衝悲觀對倦怠的影響力，反而是加劇二者關係強度，這似乎和一般的社會期待不同；另一方面，關於低樂觀低悲觀者的特質及行為表現是另一值得思考問題，因此，為能進一步對樣本特性有所瞭解，以期釐清研究結果的疑問，於是研究者邀請研究中「高樂觀/高悲觀組」以及「低樂觀/低悲觀組」學生各 15 名進行個別訪談。訪談焦點包括對學習結果的預期、學習目標的設定、學習壓力與焦慮狀況、面對學習目標與壓力的因應策略、實際學習成效與成績狀況、以及對學習成果的歸因方式與風格等問題。

在「高樂觀/高悲觀組」的15位學生中（男5位、女10位），其成績優劣皆有，對於學習上的成敗均歸因於努力、能力等個人因素，除少數幾位對於學習成果或學習目標有著正向或很高的期待外，多數沒有特定的預期，值得注意的是受訪者對於未來發展抱持負面看法，對生涯發展的憂心明顯超越了學業的壓力，但普遍

表示會使用各種不同的因應策略來處理其所面對的壓力，超過半數的受訪者具信心的表示，自己應當可以克服所遭遇難題，但是整體社會的不景氣或是過去的失敗經驗會使他們在遇到瓶頸時有些悲觀和畏縮，意即他們一方面樂觀以對，但另一方面卻不免擔憂，訪談結果顯示，受訪者對於學業的重視度遠不及未來的發展，同時也發現其既悲觀又樂觀的雙重想法。

由訪談結果研究者認為，「高樂觀/高悲觀組」是倦怠程度最高之因，或許如社會學習理論（Bandura, 1986）所指，在於對特定情況的反應，個體可能對生活中的某些處境感到樂觀，然而卻可能同時對其他處境感到悲觀（Chang et al., 1994）。另一個原因或許單純是目標的追求因素，意即將生活中的關注重點置於生涯的發展上，導致對學業有所倦怠。不過，不管原因為何，關鍵因素在於這群學生對「未來生涯缺乏正向預期」，使目前學習目標與作用無法與未來生涯相連結；換言之，當學生看不到未來生涯的可能圖像，自然對目前的學習也缺乏期待與動機，可能因此造成「高度學習倦怠」之因素。但此發現也衍生更多問題待未來探討，例如「高樂觀/高悲觀」類型究竟屬於「特質」使然，或是「狀態」造成？因為目前資料顯示此類型之形成似乎與目前台灣社會環境之經濟趨緩、就業市場競爭、就業條件不佳有關，以致這些學生對未來缺乏希望感或正向預期。但是其「樂觀」是否為原本既存的「特質」？而其「悲觀」是否為環境因素造成的「狀態」？或者這是「高樂觀者」進入艱困情境無法再樂觀看待時的特殊狀態或現象？此為未來可以再進一步探討與思考之問題。

至於在「低樂觀/低悲觀組」的訪談結果（男 6 位、女 9 位），無論是對學習結果的預期、學習目標的設定、.....等前述問題皆未顯現共通特徵，研究者臆測此群組的產生也許來自問卷資料的填寫問題或分析過程中的歸類方式所致，未來需更多的實徵數據來探索此群組存在的可能性，或此類型者的相關行為特質。

伍、結論與建議

本研究以關心國內大學生的學業學習為由，分別比較在樂觀、悲觀兩構念具高低傾向及不同組合之大學生在學習倦怠上的差異，以探究大學生的樂觀與悲觀特質是否與其學習倦怠行為有所關聯。所獲致結論與相關建議如下：

一、結論

（一）除了樂觀傾向與低成就感、整體學習倦怠外，其餘變項間（樂/悲觀特質與學習倦怠各向度）均呈顯著相關，而高低樂觀/悲觀大學生在學習倦怠上存在顯著差異。在樂觀特質方面，高度樂觀者較低度樂觀者有較低的人際疏離與情緒耗竭，不過卻有較高的負面學習情緒。在悲觀特質方面，高度悲觀與低度悲觀者無論是在整體或各構面學習倦怠行為上皆存在顯著差異，高度悲觀者在各方面的倦怠感皆較嚴重。

- (二) 若進一步將研究對象區分為高樂觀高悲觀組、高樂觀低悲觀組、低樂觀高悲觀組，及低悲觀低樂觀組等四個組別，由單因子變異數分析以及Scheffe法進行事後比較後發現，無論是就整體或個別構面的學習倦怠來看，高樂觀高悲觀組的得分顯著較高，其次為低樂觀高悲觀組；而低程度悲觀者，其學習倦怠情況都較少出現。整體而言，悲觀與學習倦怠確實是顯著正向關聯，但樂觀所扮演的調節作用並非緩衝悲觀對倦怠的影響力，反而是加劇二者關係強度。
- (三) 由訪談結果顯示，「高樂觀/高悲觀組」有著既悲觀又樂觀的雙重想法，面對挑戰時一方面樂觀以對，另一方面卻不免擔憂，同時也發現他們對於學業的重視度遠不及於對未來發展的關切。

二、建議

本研究結果顯示，樂觀程度愈高或愈低的受試者，分別在「負向學習情緒」或「人際疏離」及「情緒耗竭」向度的倦怠感較高，而悲觀程度愈高的受試者，其整體及各向度的學習倦怠愈嚴重。因此，建議各大專院校輔導單位應當建立一套信、效度良好之評量，於入學時進行大學生樂觀/悲觀傾向之施測，更可將結果建立檔案，以作為大學生未來學業學習情形的預測標準，而能於事先將相當樂觀、相當不樂觀，以及悲觀傾向嚴重之大學生列入導師觀察或輔導的對象，以期能預防此類學生產生學習倦怠。

訪談過程中發現不少學生對「未來生涯缺乏正向預期」，「萬般皆下品唯有讀書高」的觀念已逐漸式微，因經濟不景氣、失業率的攀升，能否順利就業比課業表現更為重要，當面臨課業壓力時，讀書的效益受到質疑，同時認為順利投入職場才是美好未來的關鍵；換句話說，學生對於學業的重視度遠不及於對未來發展的關切，使目前學習目標與作用無法與未來生涯相連結。建議除設法協助學生進行生涯規劃儘早做好就業準備，協助學生完成生涯發展的任務外，此發現也衍生了相關問題待未來探討，例如「高樂觀/高悲觀」類型的「樂觀」是否為原本既存的「特質」？而其「悲觀」是否為環境因素造成的「狀態」？或者此乃「高樂觀者」進入艱困情境無法再樂觀看待時的特殊狀態或現象？此為未來可以再進一步探討與思考之問題。此外，本研究中研究對象的身分並未加以設限，若根據一般研究或理論來看，在學習上較可能出現問題者，通常為身分較特殊的學生，例如，單親家庭子女、休學後復學者、成績落後者等等，而此方面學生不管是日常生活或是課業學習，都需要得到特別的關注，因此，瞭解這些學生的學習狀況是研究者未來計畫探究的方向。

參考文獻

- 丁明潔（2003）。國中生樂觀/悲觀傾向、課業壓力評估 課業壓力因應方式與學校生活適應之相關研究（未出版碩士論文）。國立政治大學心理研究所，臺北市。

- 吳相儀、林耀南、陳學志、邱發忠、徐芝君 (2008)。樂觀就不悲觀嗎？樂觀與悲觀的雙向度理論驗證及量表的發展。《測驗學刊》，55 (3)，559-589。
- 李澄賢 (2004)。大學生的情緒調節、調節焦點、樂觀與創造力之關係 (未出版碩士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 林清文 (2001)。自我調整學習模式在課業學習輔導上的應用。載於八十九學年度中區大專院校輔導教師學習評量與諮商工作坊手冊。彰化市：國立彰化師大學生心理諮商與輔導中心主辦。
- 施建彬、陸洛 (譯) (1997)。幸福心理學 (原作者：Argyle, M.)。臺北市：巨流。(原著出版年：1987)
- 洪瑞斌、陳怡璇 (2009)。工作倦怠歷程模式之探索：以餐飲企業主管為例。《應用心理研究》，43，19-48。
- 洪寶蓮 (2001)。影響大學生學業學習之因素探討。《通識教育年刊》，3，7-27。
- 洪蘭 (譯) (2003)。真實的快樂 (原作者：Seligman, M.)。臺北市：遠流。(原著出版年：2002)
- 徐明珠 (2004)。十年教改爭議與政策革新之研究。《國家政策論壇季刊冬季號》，182-196。
- 張治遙 (1989)。大學生內外控信念、社會支持與學習倦怠的相關研究 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學輔導研究所，彰化市。
- 常雅珍 (2004)。激發心靈潛能以正向心理學內涵建構情意教育課程之研究 (未出版博士論文)。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北市。
- 游森期 (2001)。大學生網路使用行為、網路成癮及相關因素之研究 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化市。
- 黃玉 (2004)。E 世代多元背景大一學生校園經驗與心理社會、認知發展歷程之研究。論文發表於國際跨文化研究學會 (IAIR)、中國輔導學會、中國心理學會、中國測驗學會、台灣原住民教育學會共同主辦：第三屆國際跨文化研究會議，台北市。
- 黃芳銘 (2004)。社會科學、統計方法學：結構方程模式。台北：五南出版社。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓 (2003)。國小、國中與高中學生希望、樂觀與學業成就之相關研究。《彰化師大教育學報》，5，33-61。
- 黃韞臻、林淑惠 (2011)。“大學生學習倦怠量表”編製之研究。《政大教育與心理研究》，34 (4)，73-95。
- 齊若蘭 (譯) (2002)。我悲觀，但我成功：負向思考的正面威力 (原作者：Norem, J. K.)。台北：遠流。(原著出版年：2001)
- 賴怡君 (2007)。樂觀/悲觀、因應與正負向情緒關係之探討-日記研究法之階層線性模式分析 (未出版碩士論文)。東吳大學心理學系研究所，台北市。
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on

- college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 689-1003.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). New York: Springer.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Benyamini, Y. (2005). Can high optimism and high pessimism co-exist? Findings from arthritis patients coping with pain. *Personality and Individual Differences*, 38, 1463-1473.
- Black, S. (2002). The well-rounded student. *American School Board Journal*, 189(6), 33-35.
- Cantor, N., & Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S. et al. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism, pessimism and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*(pp.3151). Washington, DC: American Psychology Association.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cederblad,M., Dahlin, L., Hagnell, O., & Hansson, K. (1995). Coping with life span crises in a group at risk of mental and behavioral disorders: From the Lund by study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91, 322-330.
- Chang, E. C. (1998a). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well being? A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 25, 233-240.
- Chang, E. C. (1998b). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1109-1120.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the

- dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. *Cognitive therapy and research*, 18(2), 143-159.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., & Yang, K.-M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: A test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34, 1195-1208.
- Creed, P. A. (2002). Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10, 42-61.
- Dember, W., Martin, S., Hummer, M., Howe, S., & Melton, R. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology: Research & Reviews*, 8, 102-119.
- Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A board coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-350.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issue*, 31(3), 159-165.
- Fry, P. S. (1995). Perfectionism, humor, and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121, 211-245.
- Gaudreau, P., & Blondin, J.-P. (2004). Differential associations of dispositional optimism and pessimism with coping goal attainment, and emotional adjustment during sport competition. *International Journal of Stress Management*, 11, 245-269.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Harju, B. L., & Bolen, L. M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.
- Herzberg, P. Y., Glaesmer, H., & Hoyer, J. (2006). Separating optimism and pessimism: A robust psychometric analysis of the revised life orientation test (LOT-R). *Psychological Assessment*, 18, 433-438.
- Hummer, M. K., Dember, W. N., Melton, B. K., & Schefft, B. K. (1992). On the partial independence of optimism and pessimism. *Current Psychology*, 11, 37-50.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Kubzansky, L. D., Kubzansky, P. E., & Maselko, J. (2004). Optimism and

- pessimism in the context of health: Bipolar opposites or separate constructs? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 943-956.
- Law, D. W. (2010). A measure of burnout for business burnout. *The Journal of Education for Business*, 85(4), 195-202.
- Lingard, H. C., Yip, B., Rowlinson S., & Kvan, T. (2007). The experience of burnout among future construction professionals: A cross-national study. *Construction Management and Economics*, 25(4), 345-357.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Meier, S. F., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Myers, L. B., & Steed, L. (1999). The relationship between dispositional optimism, dispositional pessimism, repressive coping and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 27, 1261-1272.
- Nelson, E. S., Karr, K. M., & Coleman, P. K. (1995). Relationships among daily hassles, optimism and reported physical symptoms. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 11-26.
- Palgi, Y., Shrira, A., Ben-Ezra, M., Cohen-Fridel, S., & Bonder, E. (2011). The relationships between daily optimism, daily pessimism, and affect differ in young and old age. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1294-1299.
- Peterson, C., & De Avila, M. (1995). Optimistic explanatory style and the perception of health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 128-132.
- Pines, A., & Kafry, D. (1980). *Tedium in College*. Paper Presented at the Western Psychological Association Meeting, Honolulu, Hawaii (ERIC Document Reproduction Service No. ED192210).
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Eds.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology & Health*, 9, 161-180.
- Segerstrom, S. C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive

- stimuli. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1334-1343.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Journal of Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Taylor, S., & Armor, D. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-898.
- Tennen, H., & Affleck, G. (1987). The costs and benefits of optimistic explanations and dispositional optimism. *Journal of Personality*, 55, 377-393.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

Analysis of Optimism and Pessimism Among College Students with Academic Burnout

Yun-Chen Huang

Shu-Hui Lin*

Abstract

The study explored the relationship between optimism/pessimism and academic burnout. Using the “Academic Burnout Scale” and “Optimism/ Pessimism Scale” as research tools, 1,932 samples were collected from 10 different colleges. SPSS software was used to analyze the collected data, including descriptive analysis, Pearson correlation analysis, independent *t*-test, ANOVA, and Scheffé method. Some major findings and conclusions are as follow: (1) Students with higher optimism feel less “interpersonal alienation” and “emotional exhaustion”, but have more “negative learning emotion” while students with higher pessimism experience heavier academic burnout; (2) Among the four groups of subjects, those with “high-optimism and high-pessimism” experience the highest academic burnout, followed by those with “low-optimism and high-pessimism.”

Keywords: pessimism, optimism, academic burnout

Yun-Chen Huang

Associate Professor, Department of Accounting Information,

Shu-Hui Lin*

National Taichung University of Science and Technology

Associate Professor, Department of Insurance and

Finance, National Taichung University of Science and

Technology (suelin@nutc.edu.tw)