

مقایسه اهمال کاری و خودکارآمدی در بین افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین

حسین مریانجیان^۱، مینا رجبی^۲

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، همدان، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هفتم، شماره بیست و پنجم، بهار ۱۴۰۴، صفحات ۷۹-۹۱

چکیده

هدف از بررسی این پژوهش مقایسه اهمال کاری و خودکارآمدی در افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین است. در مرحله اول به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۷۵ دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی همدان انتخاب گردید و پس از استفاده از مقیاس نقص تمرکز بکر، یک انحراف پایین‌تر از میانگین این مقیاس به عنوان گروه کندی سرعت شناختی پایین و یک انحراف بالاتر از میانگین این مقیاس به عنوان گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا انتخاب شدند و سپس با استفاده از مقیاس خودکارآمدی شرر و مادوکس و مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم، هر دو گروه از نظر اهمال کاری و خودکارآمدی با استفاده از آزمون تی مستقل در SPSS با یکدیگر مقایسه شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که میانگین گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین از نظر اهمال کاری ($t=42/25$ ؛ $p<0/05$) و خودکارآمدی ($t=-45/53$ ؛ $p<0/05$) با یکدیگر تفاوت معناداری دارند و اهمال کاری و خودکارآمدی ضعیف در گروه افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی بیشتر از گروه افراد با کندی سرعت شناختی پایین است.

واژه‌های کلیدی: کندی سرعت شناختی، اهمال کاری، خودکارآمدی.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هفتم، شماره بیست و پنجم، بهار ۱۴۰۴

مقدمه

کندی سرعت شناختی^۱ یک مفهوم در آسیب‌شناسی روانی است که با علائم و نشانه‌هایی همچون خیال‌پردازی، مشکلات توجهی، کندی حرکتی، کمبود و افت انرژی، مه‌آلودگی فکری و انگیزه پایین مشخص می‌شود (نوران^۲ و همکاران، ۲۰۲۳).

اگرچه کندی سرعت شناختی اغلب با اختلال بیش‌فعالی/کمبود توجه (ADHD) همراه است و در گذشته این دو پدیده را یکی قلمداد کرده‌اند اما در سال‌های اخیر پژوهشگران کندی سرعت شناختی را به‌عنوان یک ساختار متمایز از اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی به همراه مجموعه‌ای از علائم اختصاصی در نظر گرفته‌اند (نیکول^۳ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ و برخی آن را به‌عنوان یک اختلال مجزا و برخی دیگر از محققان از آن به‌عنوان یک ملاک فراتشخیص یاد می‌کنند (جاسون و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات نشان می‌دهد افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی به نسبت اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه مشکلات بیشتری در کارکردهای اجرایی و همچنین تحریف در ادراک زمان از خود نشان می‌دهند (مارس^۴ و همکاران، ۲۰۲۱)؛ همچنین محققان وجه تمایز اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه از کندی سرعت شناختی را در این می‌بینید که اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی به تکانشگری، بیش‌فعالی و برونی‌سازی مرتبط است؛ درحالی‌که کندی سرعت شناختی با کندی و خیال‌پردازی و درونی‌سازی مشکلات در ارتباط است (کیریسٹوفر^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). یکی دیگر از مشکلاتی که افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی با آن درگیر هستند، مشکلات تحصیلی است. این افراد در مقایسه با همسالان خود عملکرد تحصیلی پایین، معدل پایین و پیشرفت تحصیلی پایین‌تری را نشان می‌دهند، این مشکلات حتی پس از کنترل درآمد خانواده، مصرف دارو و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی باقی بوده است (بکر^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) مشکلات تحصیلی در افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی از جمله نقایص شناختی و عملکرد اجرایی باشد (میشل^۷ و همکاران، ۲۰۱۹) از سوی دیگر باید توجه داشت افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی به علت مشکلاتی که در مدیریت زمان، ادراک زمان و سازمان‌دهی اهداف و وظایف خود دارند (بکر و همکاران، ۲۰۲۲) بیشتر مستعد اهمال‌کاری از جمله اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشند.

اهمال‌کاری به معنای به تعویق انداختن غیرمنطقی اهداف موردنظر است و در حوزه‌های متفاوتی دیده می‌شود، یکی از این حوزه‌ها که توجه محققان را به خود جلب کرده است، اهمال‌کاری تحصیلی است. بسیاری از مردم تمایل دارند که وظایف خود را به تعویق انداخته و دست به اهمال‌کاری بزنند ولی به‌صورت ویژه این پدیده در میان دانشجویان شیوع بیشتری دارد و یکی از مشکلات اساسی دانشجویان، اهمال‌کاری تحصیلی است (افضل و جامی، ۲۰۱۸). به‌طوری‌که محققان بیان کرده‌اند نزدیک به ۸۰ درصد از

¹ Sluggish cognitive tempo

² Nuran

³ Nicole

⁴ Marc

⁵ Christopher

⁶ Stephen, Becker

⁷ Michael, Kofler

دانشجویان درجاتی از اهمالکاری را دارا می‌باشند (یارد^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). در مطالعه‌ای که در کشور عراق انجام شده است مشخص شد که ۶۷.۱۹ درصد از دانشجویان دارای سطوح بالایی از اهمالکاری تحصیلی هستند (عبدالمومن و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این یک مطالعه رفتاری که در یک مقیاس بزرگ در ایالات متحده انجام گردید نشان داده شد که سطوح اهمالکاری تحصیلی در بین مردان، اقلیت‌های نژادی و دانشجویان تازه‌وارد به صورت معناداری بالا می‌باشد، بر اساس این تحقیق اهمالکاری تحصیلی با مشکلات یادگیری در ارتباط است (سونیل^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). در ایران نیز محققان نشان دادند که ۲۹.۲۵ درصد از دانشجویان علوم پزشکی دارای سطوح بالایی از اهمالکاری تحصیلی هستند که این مسئله به پیشرفت تحصیلی آنان صدمه وارد کرده است (حیات^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). اهمالکاری تحصیلی علاوه بر مشکلات تحصیلی با پیامدهای روانی دیگری همچون کاهش سازگاری و بهزیستی افراد در ارتباط است (مارکلا^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). اهمالکاری پیامدهای متعددی از جمله از دست دادن زمان، مشکلات مالی، احساس گناه و استرس و کیفیت کار ضعیف را نیز با خود به همراه دارد (جان^۵، ۲۰۱۲). همچنین این مسئله باعث عزت نفس پایین، خودکارآمدی ضعیف و اضطراب و نگرانی در مورد خود خواهد شد و افرادی که اهمالکاری می‌کنند از دستاوردهای خود رضایت کافی نداشته و کیفیت زندگی پایینی را گزارش می‌کنند (فروده^۶، ۲۰۲۲).

اهمالکاری تحصیلی که خود جزئی از اهمالکاری است نیز پیامدهای مخرب متعددی را در پی دارد و منجر به ترک تحصیل و از بین رفتن بهزیستی روانی افراد می‌شود، همچنین مطالعات نشان می‌دهد که اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان علاوه بر این که منجر به مشکلات تحصیلی و ترک تحصیل می‌شود (مارکلا و همکاران، ۲۰۲۳) و می‌تواند بر روی انگیزش تحصیلی و رفتار هیجانی آنان نیز تأثیرگذار باشد (یارد، ۲۰۲۲)؛ علاوه بر موارد مذکور مطالعه دیگری نشان می‌دهد که اهمالکاری تحصیلی با مشکلات دیگری نظیر انگیزه کم و انضباط پایین مرتبط است که می‌تواند بر روی رشد حرفه‌ای دانشجویان که در آینده متخصصان جامعه خواهند بود تأثیر نامطلوب بگذارد (النا^۷، ۲۰۲۲)؛ از این رو توجه ویژه به این مفهوم اهمیت دارد.

یکی دیگر از متغیرهایی که با موفقیت تحصیلی در ارتباط است، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به توانایی‌های درک شده افراد برای یادگیری یا اتخاذ راهبردهای مفید در محیط دانشگاهی اشاره دارد. این مفهوم بر پایه نظریه شناختی اجتماعی بندورا است که بر تأثیرات متقابل شخص، رفتار و محیط تأکید می‌کند (لاور^۸، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تحصیلی بخشی مهم در عاملیت شخصی است و با یادگیری، مسائل انگیزشی و خودتنظیمی مرتبط است (داله^۹، ۲۰۲۲) که می‌توان آن را از طریق حمایت خانواده، گروه‌های دوستی و پشتیبانی معلم ارتقا دارد (عارف، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تحصیلی در زمینه‌های مختلف خصوصاً در زمینه ارائه

¹ Yared, Fentaw

² Sunil, Sabnis

³ Hayat, Kojuri

⁴ Marcela, Paz

⁵ Jeanne, Farrington

⁶ Frode, Svartdal

⁷ Elena, Kuftiyak

⁸ Ivar, Bråten

⁹ Dale

تکالیف و درجایی که نیاز به ادغام اطلاعات از منابع متعدد و تولید محتوا است به صورت چشمگیری حائز اهمیت می باشد (ترن تان^۱، ۲۰۲۲). در مطالعه ای نشان داده شده است خودکارآمدی تحصیلی به ویژه در مکان هایی که دانشجویان با فشارها و خواسته های خاص و منحصربه فردی روبه رو هستند تأثیر به سزایی در فرسودگی تحصیلی در آنان دارد (عارف، ۲۰۲۳).

خودکارآمدی تحصیلی یک عامل مهم و کلیدی در پیشرفت تحصیلی می باشد زیرا دانشجویانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشند، بیشتر احتمال دارد که اهداف چالش برانگیزی برای خود انتخاب کنند و در مواجهه با مشکلاتی که در این راه وجود دارد عملکرد بهتری داشته باشند و به موفقیت تحصیلی دست یابند، عوامل مختلفی بر خودکارآمدی تحصیلی مؤثر هستند که از جمله آن ها می توان به انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، حمایت اشخاص مهم، و شرایط تسهیل کننده محیطی نام برد (یه چون^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر موارد گفته شده، سلامت روانی/اجتماعی، ذهنیت تحصیلی ثابت، انتظارات فردی می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی شخص اثرگذار باشد (کاترین^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین نظریه شناختی اجتماعی بندورا نشان می دهد که عوامل شخصی، رفتاری و محیطی در خودکارآمدی تحصیلی فرد نقش مهمی ایفا می کند و علاوه بر این سطح خودکارآمدی افراد می تواند تحت تأثیر عوامل فردی مانند جنسیت، سن و سطح تحصیلات افراد متغیر باشد (یوسف الراشد^۴، ۲۰۲۱). مطالعات دیگر از ارتباط تنگاتنگ عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان صحبت به میان می آورد در این مطالعه دانشمندان بیان می کنند بین عزت نفس و خودکارآمدی رابطه دوسویه وجود دارد و عزت نفس پایین ممکن است باعث مشکل در خودکارآمدی تحصیلی شود (کارلوس ایگوسوتو^۵، ۲۰۲۲).

با توجه به ادبیات مذکور و این نکته که سرعت شناختی کند با عملکرد ضعیف تر در حوزه های تحصیلی و دانشگاهی از جمله مدیریت ضعیف، مشکل در انجام تکالیف و نمرات پایین تر مشخص شده است (چاوا^۶، ۲۰۲۱) و همچنین با توجه به تحقیقاتی بیان می کند علائم کندی سرعت شناختی با سرعت پردازش، عملکرد اجرایی و سرعت زمان واکنش در ارتباط است (گیرستی^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). امکان دارد که اهمال کاری در این گروه به نسبت جمعیت عادی بیشتر باشد با این حال هیچ پژوهشی مبنی بر ارتباط اهمال کاری و کندی سرعت شناختی وجود ندارد و از این رو ضرورت دارد مطالعه ای در این حوزه صورت گیرد.

از طرف دیگر با توجه به این که کندی سرعت شناختی با تمام زمینه های تحصیلی ارتباط منفی و این افراد از عزت نفس پایین تری به نسبت افراد عادی برخوردار هستند و با مشکلاتی همچون افسردگی و اضطراب درگیر می باشند و با توجه به این که ارتباطات اجتماعی این افراد محدود است و دست به کناره گیری اجتماعی می زنند به نظر می رسد خودکارآمدی آن ها در زمینه های مختلف

¹ Tran, Thanh

² Yi-Chun, Sherri

³ Catherine, Betancourt-Lee

⁴ Yousef, Alrashed

⁵ Carlos, Augusto

⁶ Chava

⁷ Kirstie, O'Hare

علی‌الخصوص در زمینه تحصیلی پایین‌تر از افراد جامعه باشد. از این‌رو سؤالی که در این پژوهش مطرح است این است که آیا اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه افراد با علائم کندی سرعت شناختی با افراد عادی متفاوت است یا خیر؟

روش پژوهش

با توجه به اهداف پژوهش در ابتدا پرسشنامه نقص تمرکز بکر توسط دانشجویان پاسخ‌داده‌شده سپس با استفاده از اس پی اس اس آزمون نرمال بودن داده‌های جمع‌آوری‌شده انجام گرفت و با توجه به این‌که داده‌ها نرمال بودند، یک انحراف معیار بالاتر و یک انحراف پایین‌تر از میانگین در نمرات پرسشنامه نقص تمرکز بکر به‌عنوان خط برش برای تعیین گروه‌ها مدنظر قرار گرفت؛ به این صورت که افرادی که در این پرسشنامه در سمت راست منحنی قرار گرفتند به‌عنوان گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا و افرادی که در انتهای نیمه چپ منحنی نرمال قرار گرفتند افراد با کندی سرعت شناختی پایین قلمداد شدند بر این اساس دانشجویان را به دو گروه تقسیم‌بندی نمودیم و در این سطح که شرح داده شد از روش تحقیق توصیفی استفاده گردید؛ سپس در گام دوم این دو گروه از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با یکدیگر مقایسه شدند که در این سطح از روش علی-مقایسه ای استفاده گردید.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد همدان در سال ۱۴۰۲ تعیین‌شده بود. تعداد کل دانشجویان در این سال تحصیلی ۱۴۷۵۰ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۷۵ نفر برآورد شد. انتخاب نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انجام شد. در مرحله اول سه دانشکده به‌عنوان خوشه اول و سپس سه گروه در هر دانشکده به‌عنوان خوشه بعدی در نظر گرفته شد. از بین گروه‌های انتخاب‌شده ۳۷۵ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. سپس با توجه به نرمال بودن داده‌ها در مرحله اول، از بین کلیه افراد شرکت‌کننده در پژوهش، افرادی که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بودند به‌عنوان گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا انتخاب شدند که تعداد آن‌ها ۵۰ نفر بود و تعداد ۵۵ نفر از افراد نیز که نمرات آن در مقیاس نقص تمرکز بکر در انتهای چپ طیف قرار داشت به‌عنوان گروه افراد با کندی سرعت شناختی پایین شناخته شدند و وارد پژوهش گشتند، به این ترتیب کلیه شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۰۰ نفر می‌باشند که در دو گروه ۵۰ نفری جهت مقایسه قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای به دست آوردن اطلاعات از سه ابزار مختلف استفاده گردید که عبارت‌اند از ۱- پرسشنامه نقص تمرکز ۲- پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی ۳- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ^۱) سولومون و راثبلوم^۲ در سال ۱۹۸۴ با هدف سنجش ابعاد مختلف اهمال‌کاری در محیط‌های تحصیلی تدوین شد. پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۲۷ سؤال بود که از این تعداد ۲۱ سؤال برای سنجش سه مؤلفه متمایز اهمال‌کاری در زمینه آمادگی برای امتحانات، آماده‌سازی تکلیف و آمادگی برای مقالات ترم آخر استفاده شد. شش سؤال باقیمانده

¹ Academic Procrastination Questionnaire

² Solomon, Rothblom

برای سنجش دو مؤلفه دیگر یعنی ناراحتی پس از اهمال کاری و تمایل به تغییر عادات اهمال کاری استفاده شد. پاسخ به پرسشنامه بر اساس طیف چهار گزینه‌های لیکرت بود که نمرات آن به‌ندرت (۱ امتیاز) تا همیشه (۴ امتیاز) متغیر بود و عبارات خاصی مانند ۲۵، ۲۳، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۶، ۲ و ۴ دارای نمرات معکوس بودند. حداقل نمره اهمال کاری ممکن ۲۷ و حداکثر ۱۰۸ بود.

نسخه فارسی این پرسشنامه در ابتدا توسط جوکار و همکاران در سال ۱۳۸۶ در ایران طراحی و سپس توسط نیکبخت، عبدخدایی و حسن‌آبادی در سال ۱۳۹۳ مورد ارزیابی قرار گرفت که از پایایی بالایی برخوردار است. به‌طور خاص، پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ را نشان داد که نشان‌دهنده همسانی درونی قوی است. همچنین روایی محتوایی آن ۰/۸۱ برآورد شد که نشان می‌دهد پرسشنامه به‌اندازه کافی سازه‌هایی را که قصد اندازه‌گیری آن را دارد، می‌سنجد. در مطالعه‌ای که توسط نیکبخت، عبدخدایی و حسن‌آبادی در سال ۱۳۹۳ انجام شد، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی: مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس^۱ (۱۹۸۲): برای بررسی خودکارآمدی عمومی دارای «۱۷ گویه» است، این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل «میل به آغازگری رفتار» میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف «و مقاومت در رویارویی با موانع» را اندازه‌گیری می‌کند و به شیوه ۴ امتیازی لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. شرر و دیگران (۱۹۸۲) و شرر و آدامز (۱۹۸۳) مقیاس ۱۷ سؤالی خودکارآمدی عمومی را برای اندازه‌گیری «یک مجموعه کلی از انتظاراتی که افراد به موقعیت‌های جدید می‌برند» توسعه دادند. این مقیاس اکثراً برای اندازه‌گیری خودکارآمدی عمومی مورد استفاده قرار گرفته است. بیش از ۲۰۰ بررسی منتشر شده از این مقیاس استفاده کرده‌اند اگرچه مقیاس خودکارآمدی عمومی برای پژوهش‌های بالینی و شخصیتی توسعه یافت اما از آن در سازمان‌ها نیز استفاده شده است. نمره‌گذاری مقیاس برای گویه‌های ۱۳، ۹، ۸، ۳، ۱ و ۱۵ از راست به چپ ۱ (امتیاز اولین گزینه تا ۴ امتیاز آخرین گزینه) و باقیمانده گویه‌ها از چپ به راست ۴ (امتیاز اولین گزینه تا ۱ امتیاز آخرین گزینه) است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های تمام گویه‌ها به دست می‌آید که به‌این ترتیب کمینه آن ۱۷ و بیشینه آن ۶۸ خواهد بود. وودرووف و کاشمن^۲ (۱۹۹۳) در بررسی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس روایی و اعتبار آن را تأیید کردند. نتایج بررسی بوچر و اسمیت^۳ (۱۹۹۸) حاکی از وجود سه عامل نهفته همبسته و یک عامل سطح بالاتر یعنی خودکارآمدی عمومی در این مقیاس است (نقل از شرر و مادوکس، ۱۹۸۲). اعتبار مقیاس در بررسی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) ۰/۸۶ در بررسی وودراف و کاشمن (۱۹۹۳) ۰/۸۴ و در بررسی اصغرنژاد، احمدی قطبالدینی، فرزاد، خدایانه‌ی (۱۳۸۵) ۰/۸۳ گزارش شده است. اصغر نژاد و دیگران برای روایی ملاکی همبستگی درونی این مقیاس آن با مسند مهار گذاری راتر (۱۹۶۶) مقایسه کردند.

پرسشنامه تمرکز بزرگ‌سالان^۴ (بکر و همکاران، ۲۰۱۸) (ACI): برای اندازه‌گیری کندی سرعت شناختی به کار می‌رود. شامل ۱۶ پرسش خود گزارشی است. نمرات بالا در این پرسشنامه، کندی سرعت شناختی بالا را نشان می‌دهد. شواهد حاکی از آن است که این مقیاس روایی همگرا، و اگر خوبی را نشان می‌دهد و دارای آلفای کرونباخ مطلوبی است. نتایج نشان می‌دهد پرسشنامه تمرکز

¹ Sherer, Maddux

² Woodruff, & Cashman

³ Bosscher, & Smit

⁴ Adult Concentration Inventory (ACI)

بزرگسالان از همسانی درونی بالایی برخوردار است و همچنین روایی همگرا و واگرا بسیار خوبی برخوردار است. نمره کلی در این مقیاس در دامنه ۰ تا ۴۸ قرار می‌گیرد که نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتری از کندی سرعت شناختی است. این مقیاس در سال ۱۳۹۹ توسط مربانجیان و همکاران در ایران اعتبار یابی شده است و آلفای کرونباخ آن ۰/۹۳ و ضریب پایایی آن ۰/۹۴ برآورد شده است.

یافته‌ها

از روش‌های آمار توصیفی برای محاسبه میانگین و انحراف معیار نمره مقیاس کندی سرعت شناختی و تقسیم افراد به دو گروه کندی سرعت شناختی بالا و پایین و از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین اهمالکاری و خودکارآمدی استفاده شد.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به مقیاس نقص تمرکز بکر (کندی سرعت شناختی)

تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
۳۷۵	۱۹/۹۸	۹/۳۹	۰/۱۱۵	-۰/۲۶۰

با توجه به جدول بالا در مرحله اول ۳۷۵ نفر شرکت کرده‌اند که میانگین و انحراف معیار آن‌ها در پرسشنامه نقص تمرکز بکر (کندی سرعت شناختی) به ترتیب ۱۹/۹۸ و ۹/۳۹ بوده است. همچنین نتایج چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که نمرات در بازه مورداطمینان قرار دارند.

جدول ۲. آزمون بررسی نرمال بودن داده‌های مربوط به کندی سرعت شناختی

آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف اسمیرنوف		
اماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۹۹۳	۳۷۵	۰/۰۷۴	۰/۳۷	۳۷۵	۰/۲۰۰

با توجه به جدول ۲ سطح معناداری توزیع داده‌های مربوط به مقیاس نقص تمرکز بکر (کندی سرعت شناختی) بالای ۰/۰۵ است که به معنای آن است که توزیع داده‌ها معنادار نیست و داده‌ها به صورت نرمال توزیع شده‌اند.

همان‌طور که بیان شد در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در مقیاس کندی سرعت شناختی ارائه گردید، به‌منظور تعیین گروه‌های افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین نمرات به نمرات استاندارد (Z) تبدیل شدند. در متون تخصصی روان‌سنجی برای تعیین نقطه برش از نمرات استاندارد (Z) استفاده می‌شود و مبنای نمره برش داشتن یک انحراف استاندارد بیشتر از میانگین است که با توجه به میانگین و انحراف معیار پژوهش حاضر افرادی که نمره خام مقیاس نقص تمرکز بکر آن‌ها مساوی یا بالاتر از ۳۰ بود جز گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا شناخته شده است که تعداد آن‌ها در این پژوهش ۵۰ نفر بود، همچنین افرادی که نمرات استاندارد آن‌ها یک انحراف پایین‌تر از میانگین بود به‌عنوان گروه کندی سرعت شناختی پایین دست بندی شدند که در این پژوهش نمره خام آن‌ها ۹ یا کمتر از ۹ بود و تعداد آن‌ها ۵۵ نفر بودند.

نتایج مقایسه میانگین اهمالکاری و خودکارآمدی در دو گروه افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۳. مقایسه میانگین نمره اهمالکاری در بین افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون f	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش t	سطح معناداری
کندی سرعت شناختی بالا	۵۰	۹۴/۲	۵/۷۲	۴/۶۹	$p < ۰/۰۵$	۱۰۳	۴۲/۲۵	$p < ۰/۰۵$
کندی سرعت شناختی پایین	۵۵	۳۸/۱۶	۶/۸۴					

نتایج نشان می‌دهد که نمره اهمالکاری در افراد با کندی سرعت شناختی بالا به‌طور معناداری بیشتر از افراد گروه کندی سرعت شناختی پایین است.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمره خودکارآمدی در بین افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون f	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش t	سطح معناداری
کندی سرعت شناختی بالا	۵۰	۲۳/۷۲	۴/۰۳	۴/۱۴	$p < ۰/۰۵$	۱۰۳	-۴۵/۵۳	$p < ۰/۰۵$
کندی سرعت شناختی پایین	۵۵	۶۳/۰۵	۴/۷۴					

نتایج نشان می‌دهد که نمره خودکارآمدی در افراد با کندی سرعت شناختی بالا به‌طور معناداری کمتر از افراد گروه کندی سرعت شناختی پایین است.

بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های می‌توان گفت اهمالکاری در افرادی که از نظر علائم کندی سرعت شناختی در سطوح بالاتری قرار دارند، به‌طور معنادار بیشتر از افرادی است که سطوح پایینی از علائم کندی سرعت شناختی را دارا می‌باشند، این یافته با نتایج دیگر پژوهشگران همسو می‌باشد (چاوا، ۲۰۲۱؛ گیرستی و همکاران، ۲۰۲۱). در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت اختلال در عملکرد اجرایی که در افراد با علائم کندی سرعت شناختی دیده می‌شود می‌تواند توضیح دهد که چرا این افراد اهمالکار می‌باشند زیرا مطالعات بیان می‌کنند افرادی که در عملکرد اجرایی مشکل دارند، به‌طور خاص در عملکردهای دیگر نظیر مدیریت زمان و برنامه‌ریزی ریز نیز دچار مشکل هستند از همین رو دست به اهمالکاری می‌زنند (تایسا^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ آنتونی^۲ و همکاران، ۲۰۲۱؛ امگالسوم^۳، ۲۰۲۲؛ لیندزی^۴، ۲۰۲۲).

از طرف دیگر افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی واجد مشکلاتی در زمینه ادراک زمان می‌باشند و ادراک متفاوتی از زمان نسبت به دیگر افراد دارند (آنه^۵، ۲۰۱۹). از همین رو گذر زمان را به‌طور دقیق حس نمی‌کنند و همین دلیل موجب می‌شود تا زمانی که موعد پایانی کار یا تکلیف فرارسد، آن‌ها دست به آن کار یا تکلیف نمی‌زنند و به همین دلیل دچار اهمالکاری می‌شوند (یاسمین^۶، ۲۰۱۷؛

¹ Taissa

² Anthony

³ Ummugulsum

⁴ Lindsey

⁵ Anne

⁶ Jasmina

ریتو^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). از تبیین‌های احتمالی دیگر برای ارتباط اهمالکاری با کندی سرعت شناختی می‌توان به عزت‌نفس و مسائل انگیزشی اشاره کرد، مطالعات پیشین بیان می‌کنند که بین عزت‌نفس و کندی سرعت شناختی ارتباط وجود دارد، احتمالاً به این علت که کندی سرعت شناختی باعث بروز تعارضاتی در فرد می‌شود و اختلالاتی در مسائل شناختی به وجود می‌آورد باعث صدمه به عزت‌نفس فرد می‌شود (شایما^۲ و همکاران، ۲۰۲۱؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۶) و عزت‌نفس پایین پیش‌بینی کننده اهمالکاری در بین دانشجویان است (مردا^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ مسلمی و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این یک مطالعه نشان داده است که دانش آموزان با عزت‌نفس بالا، اهمالکاری کمتری را نشان می‌دهند و دانش‌آموزانی که به‌مرور زمان دچار عزت‌نفس پایین‌تری می‌شوند تمایل به اهمالکاری بیشتری دارند (ایکسانگتونگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۱).

در تبیین دیگر می‌توان گفت افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی به علت خیال‌بافی‌هایی که دارند (بارکلی و همکاران، ۲۰۲۲). به نظر می‌رسد، اهداف خود را در ذهن خوبش مجسم می‌کنند و از این تجسم لذت می‌برند و ساعت‌ها درگیر این نوع خیال‌پردازی‌ها می‌باشند به علت این که این نوع خیال‌پردازی‌ها خاصیت تقویت‌کننده و پاداش‌دهنده دارند، فرد پاداش‌های خویش را از خیال‌پردازی به دست می‌آورد و دیگر انگیزه‌ای برای به دست آوردن پاداش‌ها در دنیای واقعی ندارد و همین باعث می‌شود فرد به اهمالکاری تمایل پیدا کند.

از دیگر یافته‌های این مطالعه معناداری تفاوت خودکارآمدی تحصیلی در بین افراد با کندی سرعت شناختی بالا و پایین است. هرچند تا به حال مطالعه‌ای در این زمینه نبوده است اما نتایج این مطالعه همسو با مطالعاتی است که بیان می‌کند مشکلات تحصیلی در افراد با کندی سرعت شناختی بیشتر است (بکر و بارکلی، ۲۰۱۸؛ بکر، ۲۰۲۱).

برای تبیین ارتباط بین کندی سرعت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی ضعیف می‌توان بیان داشت که خودکارآمدی تحصیلی تحت تأثیر باورهای شخصی در مورد توانایی‌های فرد برای یادگیری و عملکرد در محیط‌های دانشگاهی است (شوفانیا^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). از آنجاکه افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی به دلیل نقایص شناختی که داشته در مدرسه تجربیات متعدد شکست و ناکامی را حس کرده‌اند و به همین دلیل به‌نوعی دچار درماندگی آموخته‌شده گشته‌اند و دیگران برای انجام کارها به خود اعتماد کافی ندارند (رایس^۶، ۲۰۲۱؛ وو^۷ و همکاران، ۲۰۱۲)؛ به نظر می‌رسد افراد مبتلا به کندی سرعت شناختی به دلیل عزت‌نفس پایین (واتابی^۸ و همکاران، ۲۰۱۴؛ بکر، ۲۰۲۱) مدیریت ضعیف زمان (بارکلی^۹ و همکاران، ۲۰۲۲) و عدم ابتکار عمل (بکر و لانگبرگ، ۲۰۱۴) و

¹ Ritu

² Shaimaa

³ Marada

⁴ Xiantong

⁵ Shofania

⁶ Reyes

⁷ Wu

⁸ Watabe

⁹ Barkley

مشکلات توجهی مکرراً در وظایف و نوع عملکرد خود دچار شک و تردید گشته و همین امر موجب خودکارآمدی ضعیف در آنها می شود (تیریواهیونی^۱، ۲۰۲۲).

همچنین مشکل بی نظمی هیجانی که در اختلال کندی سرعت شناختی دیده می شود می تواند میانجی این اختلال با خودکارآمدی ضعیف در افراد باشد (فلانری^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).

تنظیم هیجان و خودکارآمدی ساختارهایی به هم پیوسته هستند. تحقیقات نشان می دهد که اختلال تنظیم هیجان، که با مشکلات در مدیریت احساسات منفی و بیان احساسات مثبت مشخص می شود، ارتباط معکوس با خودکارآمدی دارد (زوفیانو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات نشان داده است افرادی که سطوح پایین تری از خودکارآمدی را گزارش می دهند، بیشتر از استراتژی های نامناسب تنظیم هیجان مانند سرکوبی استفاده می کنند، که منجر به رفتارهای درونی سازی می شود. علاوه بر این، نقش میانجی خودکارآمدی بین تنظیم هیجانی و عملکرد تحصیلی برجسته شده است و بر اهمیت رفتارهای سازگار در ارتقای رشد شخصی و موفقیت تحصیلی تأکید می شود.

از این رو غربال افراد از نظر کندی سرعت شناختی در بدو ورود به دانشگاه و مدارس ضروری به نظر می رسد زیرا اهمال کاری و خودکارآمدی ضعیف که با کندی سرعت شناختی پیوند عمیق برقرار کرده است نه تنها در زمینه تحصیلی می تواند مشکل ایجاد کند بلکه در زمینه روابط و مسائل شغلی نیز آسیبزا است.

منابع

- اصغر نژاد، طاهره؛ احمدی ده قطب الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی الله؛ محمد کریم، خدایپناهی (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی های روان سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، روانشناسی، ۹، ۲۷۴-۲۶۲.
- مریانجیان، حسین؛ شاهقلیان، مهناز؛ عبدالمهی، محمد حسین (۱۳۹۹) پیش بینی کناره گیری اجتماعی بر اساس علایم کندی سرعت شناختی. نقش واسطه ای بی نظمی هیجانی، سیستم بازدارنده رفتاری و عزت نفس، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمد سعید و حسن آبادی، حسین. (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۶، ۸۱-۹۴.
- Abdul, M., Jaber, H., Al, M. (2022). Academic Procrastination Among Students of AlMaarif University College. *Mağallaā kulliyyaā al-ma'ārif al-ğāmi'a*, doi: 10.51345/v33i3.512.g292
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 28(1), 51-66.
- Anne, E. S. (2019). Temporal Processing And Sluggish Cognitive Tempo In College Students.
- Anthony, R., Carrie, L.R., John, M. (2021). Procrastination as evidence of executive functioning impairment in college students. *Applied Neuropsychology*, doi: 10.1080/23279095.2019.1684293
- Arief, Rahman., Temi, Damayanti, Djamhoer. (2023). Hubungan antara Academic Self Efficacy dengan Academic Burnout. doi: 10.29313/bcsps.v3i1.5275

¹ Triwahyuni

² Flannery

³ Zuffianò

- Barkley, R. A., Willcutt, E., & Jacobson, L. A. (2022). What is the cognitive deficit in sluggish cognitive tempo (SCT)? A review of neuropsychological research. *The ADHD Report*, 30(2), 1-10.
- Becker, S. P. (2021). Systematic review: Assessment of sluggish cognitive tempo over the past decade. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(6), 690-709.
- Becker, S. P., & Barkley, R. A. (2018). Sluggish cognitive tempo. *Oxford textbook of attention deficit hyperactivity disorder*, 147-153.
- Becker, S. P., & Langberg, J. M. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo dimensions in relation to executive functioning in adolescents with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 45, 1-11.
- Becker, S. P., Burns, G. L., Garner, A. A., Jarrett, M. A., Luebbe, A. M., Epstein, J. N., & Willcutt, E. G. (2018). Sluggish cognitive tempo in adults: Psychometric validation of the Adult Concentration Inventory. *Psychological assessment*, 30(3), 296.
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour research and therapy*, 36(3), 339-343.
- Carlos, A.L. (2022). Academic Procrastination, Self-Esteem and Self-Efficacy in University Students: Comparative Study in Two Peruvian Cities. *International journal of criminology and sociology*, doi: 10.6000/1929-4409.2020.09.300
- Catherine, B., Brittany, L., Mandeep, P., Melissa, B., Kim, L.J. (2022). Factors that influence the connection between engineering self-efficacy and growth within academic, social and spiritual life habits. *Proceedings of the ... CEEA Conference*, doi: 10.24908/pcee.vi.15955
- Chava, A., Creque., Erik, G., Willcutt. (2021). Sluggish Cognitive Tempo and Neuropsychological Functioning.. doi: 10.1007/S10802-021-00810-3
- Christopher, R., Shelton., William, E., Addison., Cynthia, M., Hartung. (2019). ADHD and SCT Symptomatology in Relation to College Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies:. *Journal of Attention Disorders*, doi: 10.1177/1087054717691134
- d s'Children.V,Morgan &.,J,Jinks 18..scale inventory an:efficacy-self academic 224-30.: (4)72;1999.House Clearing of Journal /10.1080/00098659909599398org.doi://http
- Dale, H., Schunk., Maria, K., DiBenedetto. (2022). Academic Self-Efficacy. doi: 10.4324/9781003013778-21
- Ekaterina, P., Anastasiya, P. (2020). Procrastination problem in self-management. doi: 10.36629/2686-9896-2020-1-326-327
- Elena, K. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *ARPHA Proceedings*, doi: 10.3897/ap.5.e0965
- Flannery, A. J., Becker, S. P., & Luebbe, A. M. (2016). Does emotion dysregulation mediate the association between sluggish cognitive tempo and college students' social impairment?. *Journal of attention disorders*, 20(9), 802-812.
- Frode, S., Efim, N. (2022). Past Negative Consequences of Unnecessary Delay as a Marker of Procrastination. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2022.787337
- Frode, S., Efim, N. (2022). Past Negative Consequences of Unnecessary Delay as a Marker of Procrastination. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2022.787337
- Hayat, A. A., Kojuri, J., & Mitra Amini, M. D. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 8(2), 83.
- Ivar, B., Ymkje, E., Haverkamp, N, Latini, H., Strømsø, L. (2023). Measuring multiple-source based academic writing self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2023.1212567
- Jasmina, N. (2017). The Influences of Time Perspectives on Academic Procrastination. doi: 10.1057/978-1-137-60191-9_13
- Jeanne, F. (2012). Procrastination—Not all it's put off to be. *Performance Improvement Quarterly*, doi: 10.1002/PIQ.20121

- Kirstie, O., Naomi, W., Rebecca, H., Barbara, C., Galland, M., Sellbom, B., Shine, E. S. (2021). Sluggish Cognitive Tempo and Daytime Sleepiness Mediate Relationships Between Sleep and Academic Performance.. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, doi: 10.1097/DBP.0000000000000948.
- Lindsey, W.V. (2022). The moderating role of sex in the relationship between executive functions and academic procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2022.928425
- Marada, S., Chandra, S., Reddy, V.... (2022). Relationship between academic procrastination and self-esteem among dental students in Nellore, Andhra Pradesh: A cross-sectional study. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry*, doi: 10.4103/jiaphd.jiaphd_49_21
- Marc, B., Rasha, M., George, O., Wael, S (2021). A retrospective investigation of the added clinical value of SCT symptoms on neuropsychological assessments in youth with ADHD.. *Child Neuropsychology*, doi: 10.1080/09297049.2020.1841146
- Marcela, P., González-Brignardello, Á., Sánchez-Elvira, P., Mario, L. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children (Basel)*, doi: 10.3390/children10061016
- Marcela, Paz, González-Brignardello., Ángeles, Sánchez-Elvira, Paniagua., Mario, López-González. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children (Basel)*, doi: 10.3390/children10061016
- Michael, J., Kofler., Lauren, N., Irwin., Dustin, E., Sarver., Whitney, D., Fosco., Caroline, E, Miller., Jamie, A., Spiegel., Stephen, P., Becker. (2019). What cognitive processes are "sluggish" in sluggish cognitive tempo?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, doi: 10.1037/CCP0000446
- Nicole, M., Stuart., Karina, Dorrington., Andrew, R., Sheridan., Carmela, Pestell. (2022). The Neuropsychological Correlates of Sluggish Cognitive Tempo: A Systematic Review Protocol. doi: 10.37766/inplasy2022.8.0102
- Nuran, G., Suleyman, C., Vahdet, G. (2023). Sluggish Cognitive Tempo Self Report Scale (SCT-SR): Development and Initial Validation Study. *Journal of Attention Disorders*, doi: 10.1177/10870547231153879
- Reyes-Lorilla, R. (2021). Self-Efficacy of the Learners: On the Road to English Language Learning. *Sociology*, 11(1), 37-43.
- Ritu, G., Douglas, A., Hershey, J. (2012). Time Perspective and Procrastination in the Workplace: An Empirical Investigation. *Current Psychology*, doi: 10.1007/S12144-012-9136-3
- Russell, A., Barkley., Erik, G., Willcutt., Lisa, P., Jacobson. (2022). What is the Cognitive Deficit in Sluggish Cognitive Tempo (SCT)? A Review of Neuropsychological Research. *Adhd Report, The*, doi: 10.1521/adhd.2022.30.2.1
- Shaimaa, E.B., Futiem, N. (2021). The Relationship between Sluggish Cognitive Tempo, Self-esteem, and Attention-deficit Hyperactivity Disorder among University Students. *Journal of Educational and Social Research*, doi: 10.36941/JESR-2021-0043
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological reports*, 53(3), 899-902.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Shofania, R., Safira, A.W. (2023). The Effect of Self Efficacy on Academic Procrastination Learning in Senior High School X Students. *Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering, Social Science, And Health International Conference*, doi: 10.30587/umgeshic.v2i1.5130
- Solomon, L.J., Rothblom, E.D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.
- Stephen, P., Becker., Jeffery, N., Epstein., G., Leonard, Burns., Kandace, W., Mossing., Aidan, P., Schmitt., Chaya, E., M., Fershtman., Aaron, J., Vaughn., Allison, K., Zoromski., James, Peugh., John, O., Simon., Leanne, Tamm. (2022). Academic functioning in children with and without sluggish cognitive tempo.. *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/j.jsp.2022.10.001

- Stephen, P., Becker., Stephen, P., Becker., Amanda, R., Withrow., Laura, Stoppelbein., Aaron, M., Luebbe., Paula, J., Fite., Leilani, Greening. (2016). Sluggish cognitive tempo is associated with suicide risk in psychiatrically hospitalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, doi: 10.1111/JCPP.12580
- Sunil, S., Renzhe, Y., René, F.K. (2022). Large-Scale Student Data Reveal Sociodemographic Gaps in Procrastination Behavior. doi: 10.1145/3491140.3528285
- Taissa, S.S., Fuke, E., Kamber, M., Alunni, C., Mahy, V. (2022). The emergence of procrastination in early childhood: Relations with executive control and future-oriented cognition.. *Developmental Psychology*, doi: 10.1037/dev0001502
- Tran, T.N. (2022). Academic Writing: Attitudes and Self-efficacy. *AJR Proceedings*, doi: 10.21467/proceedings.132.5
- Triwahyuni, R. R. D., & Qodariah, S. (2022). Hubungan Self Efficacy dengan Prokrastinasi Akademik pada Mahasiswa yang Mengerjakan Skripsi di Universitas Islam Bandung. In *Bandung Conference Series: Psychology Science*, 2, 590-594.
- Ummugulsum, G. (2022). Cognitive and behavioral predictors of procrastination behavior in adolescents at a mental health clinic in Turkey.. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, doi: 10.1177/13591045221146025
- Watabe, Y., Owens, J. S., Evans, S. W., & Brandt, N. E. (2014). The relationship between sluggish cognitive tempo and impairment in children with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 105-115.
- Woodruff, S. L., & Cashman, J. F. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scale. *Psychological reports*, 72(2), 423-432.
- Wu, L. M., Austin, J., Hamilton, J. G., Valdimarsdottir, H., Isola, L., Rowley, S., ... & Rini, C. (2012). Self-efficacy beliefs mediate the relationship between subjective cognitive functioning and physical and mental well-being after hematopoietic stem cell transplant. *Psycho-Oncology*, 21(11), 1175-1184.
- Xiantong, Y., Ru-De, L., Yi, D., Wei, H., Shuyang, J. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, doi: 10.1007/S12144-021-02075-X
- Yared, F., Bekalu, T., Moges, S., Masturah, I. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. *Education Research International*, doi: 10.1155/2022/1277866
- Yi-Chun, S.W., Yinghui, S., Jason, M., Harrison, H. Y. (2022). Exploring the Factors That Influence College Students' Academic Self-Efficacy in Blended Learning: A Study From the Personal, Interpersonal, and Environmental Perspectives. *SAGE Open*, doi: 10.1177/21582440221104815
- Yousef, A. (2021). The Influence of Individual Factors on the University Students Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, doi: 10.13189/UJER.2021.090521
- Zahra, M., Mahin, G., Davood, M. (2020). The relationship between personality dimensions (neuroticism, conscientiousness) and Self-esteem with Academic procrastination among students at Qom University of Medical Sciences. doi: 10.29252/DSME.7.1.5
- Zuffianò, A., Sette, S., Manfredi, L., Gregori, F., López-Pérez, B., Polias, S., ... & Pastorelli, C. (2023). The relation between self-esteem and regulatory emotional self-efficacy in daily life: A study among university students. *Identity*, 23(1), 36-49.