

بررسی رابطه جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

پایه سوم راهنمایی دزفول

مسعود برومندنسب*

دکتر حسین شکرکن**

دکتر بهمن نجاریان**

چکیده

جایگاه مهار به عنوان یکی خصوصیت شخصیتی به این معنا اشاره دارد که هر انسان دارای مجموعه‌ای از باورهاست مبنی بر اینکه افراد با انشایی با داشته‌ها و تنبیه‌ها در زندگی وی کنترل می‌کنند. برخی از افراد جهت‌گیری درونی دارند با این اعتقاد که تبعه، سختکوشی و رفتار مسئولیت‌پذیر به پیامدهای مثبت منجر می‌شود و نتایج نحت کنترل خودشان است. گروهی دیگر جهت‌گیری بیرونی دارند با این اعتقاد که رویدادها از طریق شانسر، قدرت دیگران و عوامل ناشناخته و غیرقابل کنترل تعیین می‌شوند و در نتیجه پیامدها، خارج از کنترل آنهاست. هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی است. نمونه این بررسی شامل ۲۱۷ دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم دوره راهنمایی شهرستان دزفول بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. فرضیه اصلی این پژوهش که به سه فرضیه فرعی تجزیه شده است، بدین صورت است: «بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد». نتایج تحلیل آماری داده‌ها نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی بین دو متغیر یاد شده در سطح آماری ($p < 0/05$) معنی دارند.

مقدمه

در ارتباط با تبیین افت تحصیلی که یکی از مهمترین مشکلات نظام آموزش و پرورش اکثر کشورهای جهان است عوامل مختلفی شناخته شده است. پژوهش‌های انجام شده بالاترین رابطه را بین استعداد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با همبستگی $r = 0/5$ نشان داده‌اند (سیف، ۱۳۶۸).

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

** عضو هیات علمی گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

بدین ترتیب، استعداد تحصیلی فقط ۲۵٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند، و گویای آن است که عوامل دیگری با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند. امروزه در بسیاری از کشورهای جهان علاقه خاصی به بررسی رابطه ویژگیهای شخصیتی با عملکرد تحصیلی پیدا شده است. یکی از این ویژگیهای شخصیتی، جایگاه مهار یا جایگاه کنترل شده است. (Locus of Control) است. جایگاه مهار به اعتقاد افراد در مورد چگونگی کنترل محیط اشاره دارد. به عبارت دیگر، جایگاه مهار نظامی از اعتقادات است که بر اساس آن فرد موفقیتها و شکستهای خود را بر حسب تواناییها و ضعفهایش ارزیابی می‌نماید.

آنچه که ما را به موقعیت ساختار جایگاه مهار در نظریه یادگیری اجتماعی نزدیک می‌کند، «آزادی حرکت» است (راتر Rotter, ۱۹۶۶). طبق دیدگاه راتر، هرگاه فردی مجموعه‌ای از رفتارها را برای رفع بعضی از نیازهایش انجام دهد و با انجام این رفتارها به خشنودی برسد، در او برای موقعیتهای مشابه در آینده نیز انتظاراتی به وجود می‌آید. از نظر راتر، میانگین این انتظارات، آزادی حرکت است. اگر فرد انتظار بالایی داشته باشد که در تلاش برای به دست آوردن تفریبهایی که نیاز خاصی را برآورده می‌کنند، شکست خواهد خورد و یا تنبیه خواهد شد، آزادی حرکت وی کم است.

در اصل، آزادی حرکت انتظاری تعمیم یافته از موقعیتهایی است که به توانایی فرد مربوط می‌باشد، و با یادآوری بلند مدت نوعی انتظار به صورت توالیهای «رفتار - پیامد»، نمود می‌یابد. همانند آزادی حرکت، جایگاه مهار نیز از دسته‌ای انتظارات ویژه که به صورت چرخه‌های رفتار - پیامد است تشکیل می‌شود، یعنی جایگاه مهار همانند یک انتظار تعمیم یافته عمل می‌کند. تفاوت آزادی حرکت و جایگاه مهار این است که آزادی حرکت به احتمال موفقیتها و شکستها مربوط است، در صورتی که جایگاه مهار متضمن تحلیلهای علی موفقیت و شکست است. دو بعد از چنین تحلیل و تفسیرهای علی متضاد از شکست و پیروزی، ابعاد درونی (Internal) و بیرونی (External) جایگاه مهار هستند. ادراک دارندگان جایگاه مهار درونی از کنترل تقویت، عکس دارندگان جایگاه مهار بیرونی است.

یک نگرش، اعتقاد یا انتظار تعمیم یافته درباره ماهیت ارتباط علی بین رفتار فرد و

پیامدهایش ممکن است انواع مختلفی از انتخابهای رفتاری را در عرصه گسترده‌ای از موقعیتهای زندگی تحت تأثیر قرار دهد.

خلاصه آنکه به نظر راتر (۱۹۶۶) انسانها مجموعه‌ای گسترده از باورها را درباره اشخاص یا انیایی که پاداشها و تنبیه‌ها را در زندگی‌شان کنترل می‌کنند، کسب می‌نمایند. برخی از افراد یک جهت‌گیری درونی پیدا می‌کنند، با این اعتقاد که تبجر، سختکوشی، احتیاط و رفتار مسئولیت‌پذیر به پیامدهای مثبت خواهد انجامید، و برعکس عدم مهارت، عدم تلاش و رفتار غیرمسئولانه به پیامدهای منفی منجر خواهد شد. از سوی دیگر، برخی افراد جهت‌گیری بیرونی پیدا می‌کنند، با این اعتقاد که رویدادها از طریق شانس، قدرت دیگران و عوامل ناشناخته و غیرقابل کنترل تعیین می‌شوند. این افراد اعتقاد دارند که رفتار و نتیجه از یکدیگر مستقلند و چون به باور آنان نتایج به رفتار مربوط نمی‌شوند، چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که نتایج خارج از کنترل شخصی آنان است. براساس دیدگاه راتر (۱۹۶۶)، انسانها را می‌توان از لحاظ جایگاه مهار در امتداد یک پیوستار قرار داد:

۱. گروهی که موفقیتها و شکستهای خود را به تواناییها و کوششهای خود نسبت می‌دهند.
۲. گروهی که موفقیتها و شکستهای خود را به علل بیرونی مثل بخت و اقبال و دشواری و یا آسانی کار نسبت می‌دهند.
- گروه اول دارای جایگاه مهار درونی و گروه دوم دارای جایگاه مهار بیرونی هستند.

شعبه‌ی روانشناسی و مطالعات فرهنگی

مركز جامع علوم انسانی

موضوع و پیشینه پژوهش

نخستین تحقیق کلاسیک در نوشته‌های مربوط به ارتباط بین جایگاه مهار و پیشرفت تحصیلی، تحقیقی است که به‌وسیله کراندال، کاتکوسکی و پرستون (Crandall, Katkovsky & Preston, ۱۹۶۲) از مؤسسه تحقیقاتی فل (Fels Research Institute) انجام شده است. این محققان از چندین ابزار شخصیتی از جمله پرسشنامه مسئولیت‌پذیری (پیشرفت عقلی (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire), آزمون TAT

(Thematic Apperception Test) برای سنجش نیاز به پیشرفت (need for achievement)، مقیاسی برای سنجش اضطراب آشکار (Manifest Anxiety) به عنوان ابزارهای سنجش متغیرهای پیش‌بین و از آزمون‌هایی همچون آزمون هوشی استانفورد - بینه (Stanford-Binet Intelligence Test) و آزمون پیشرفت تحصیلی کالیفرنیا (California Achievement Test) به عنوان وسایل اندازه‌گیری متغیرهای ملاک استفاده کردند. نتایج نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین نمره‌های پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی به عنوان مقیاسی برای جایگاه مهارت‌های قوی‌ترین همبستگی را با نمره‌های هوش پسران ($p < 0/05, r = 0/52$) با پیشرفت در خواندن ($p < 0/05, r = 0/51$) و با پیشرفت ریاضی ($p < 0/05, r = 0/38$) داشت. در تحقیقی دیگر که چانس (Chance, ۱۹۶۵) انجام داد، از آزمون استانفورد - بینه و آزمون پیشرفت تحصیلی کالیفرنیا به عنوان متغیر ملاک و از پرسشنامه مسئولیت عقلی برای سنجش جایگاه مهارت به عنوان متغیر پیش‌بین استفاده کرد. نتایج به دست آمده نشان داد که برای آزمودنیها بین پرسشنامه مسئولیت از یکسو و پیشرفت در هجی کردن از سوی دیگر، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تحقیقی که توسط مک‌گی و کراندال (McGee & Crandall, ۱۹۶۸) انجام شد، رابطه بین نمره درسی آزمودنیها و نمره جایگاه مهارت آنان مورد بررسی قرار گرفت. نمونه مورد مطالعه از میان دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا دوازدهم انتخاب شده بود. نتایج نشان داد که بین نمره‌های دانش‌آموزان و جایگاه مهارت آنان همبستگی مثبتی وجود دارد.

هاریسون (Harrison, ۱۹۶۸) نیز در مطالعه‌ای رابطه بین احساس کنترل شخصی و موفقیت تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. وی دریافت احساس کنترل شخصی می‌تواند، صرف‌نظر از موقعیت اجتماعی - اقتصادی، بعضی از موفقیت‌های تحصیلی را در تحصیل پیش‌بینی کند. فیرز (Phares, ۱۹۶۸) با انجام مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که در استفاده صحیح از معلومات کسب شده، دانش‌آموزان دارای مهارت درونی به‌طور معنی‌داری بهتر از دانش‌آموزان واجد مهارت بیرونی عمل می‌کنند و بنابراین حتی اگر میزان دانسته‌ها و اطلاعات هر دو گروه یکسان باشد، کماکان دانش‌آموزان واجد مهارت درونی موفقیت و پیشرفت بیشتری به دست

می آورند. (Joshi, ۱۹۶۱، ص ۸۷۶) (میلین، ۱۳۸۱، ص ۱۰۸) به جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان ایرانی می آورند.

نتایج مطالعه لسینگ (Lessing, ۱۹۶۹) با استفاده از مقیاس کنترل شخصی استروونیک (Strodbeck's Personal Control Scale) نشان داد که بین میانگین نمره های درسی دانش آموزان و نمره های جایگاه مهار آنان همبستگی وجود دارد، و حتی وقتی نمره های هوشبهر ثابت نگه داشته شد، باز بین نمره های جایگاه مهار و میانگین نمره های درسی دانش آموزان همبستگی وجود داشت. همچنین مسر (Messer, ۱۹۷۲) در پژوهشی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و جایگاه مهار را مورد بررسی قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین نمره های جایگاه مهار با نمره های حاصل از آزمون پیشرفت همبستگی وجود دارد، حتی هنگامی که هوشبهر ثابت نگه داشته شد این همبستگی کماکان معنی دار بود.

تحقیق دانیل و استیونز (Daniel & Stevens, ۱۹۷۶) نشان داد که علی رغم کنترل هوشبهر، دانش آموزانی که جایگاه مهار درونی بالایی دارند نسبت به دانش آموزانی که جایگاه مهار درونی پائینی دارند، در آزمونهای فراگیری نمره های بالاتری به دست می آورند. همچنین بعضی از پژوهشگران مانند پروکاور، بیلی، فلا، شوایستر و وایزن بیکر (Brookover, Beady, Flood, Schweiter & Wisenbaker, ۱۹۷۹) با انجام تحقیقاتی این عقیده را پیدا کردند که پس از تواناییهای ذهنی، جایگاه مهار مهمترین عاملی است که می تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند.

رابطه بین عملکرد تحصیلی و جایگاه مهار منحصر به یک فرهنگ خاص نیست، بلکه محققین بسیاری مثلاً بار- نال و بار- زرها (Bar- Tal & Bar- Zohar, ۱۹۷۷)، فیندلی و کوپر (Findley & Cooper, ۱۹۸۴)، تایلر، لبارتا و اتر (Tyler, Labarta & Otero, ۱۹۸۶)، با تحقیقاتی که در فرهنگهای مختلف انجام داده اند، به این نتیجه رسیده اند که درونی بودن جایگاه مهار همبستگی مثبتی با عملکرد تحصیلی، رشد شناختی و پیشرفت در زمینه های مختلف زندگی دارد.

نتایج بعضی از تحقیقات همچنین نشان داده اند که نمره های جایگاه مهار با رفتارهای سازشی

و پیشرفت تحصیلی کودکان ارتباط دارد (گیلمور Gilmor، ۱۹۷۸، نوویکی و درک Nowicki & Duke، ۱۹۸۳). در تحقیقی که توسط بلاونت، فینچ، سیلور و ولف (Blount, Finch, Saylor & Wolfe، ۱۹۸۷) انجام گرفت رابطه بین جایگاه مهار و پیشرفت تحصیلی، روی ۶۶ کودک دارای اختلال روانی بین سنین ۶ سال و ۷ ماه تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه مورد بررسی قرار گرفت. پژوهشگران برای اندازه‌گیری جایگاه مهار از آزمون نوویکی- استریکلند کودکان، و برای کنترل اثر هوش از آزمون پیشرفت فردی پی‌بادی (Peabody Individual Achievement Test) و مقیاس موشی و کسلر کودکان - فرم تجدیدنظر شده (Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised, Wisc-R) استفاده کردند. نتایج نشان داد که همبستگی به‌دست‌آمده بین آزمون جایگاه مهار و آزمون پیشرفت معنی‌دار بود، هر چند هنگامی که تأثیر هوشبهر ثابت نگه‌داشته شد، همبستگی معنی‌دار نبود. پژوهشگران دیگر نیز نشان داده‌اند که جایگاه مهار می‌تواند به گونه‌ای موفقیت‌آمیز عملکرد و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نماید، و در مقایسه با متغیرهای دیگری همچون مدرسه، معلم و یا خانواده متغیر مهمتری است (لافون، فریدمن و تالفسون Laffon, Friedman & Tallefson، ۱۹۸۹).

پژوهش حاضر نیز جهت پاسخگویی به این پرسش انجام شده است که آیا بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم مدارس راهنمایی شهرستان دزفول رابطه وجود دارد؟ فرضیه‌های مورد بررسی در این تحقیق به شرح زیر است:

۱. بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان دزفول رابطه مثبت وجود دارد.
۲. بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهرستان دزفول رابطه مثبت وجود دارد.
۳. بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی شهرستان دزفول رابطه مثبت وجود دارد.

روش

جمعیت هدف و روش نمونه گیری

جمعیت هدف آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی سال تحصیلی ۷۳-۱۳۷۲ مدارس راهنمایی شهرستان دزفول است. در این پژوهش تعداد ۲۱۷ نفر از دانش آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی شرکت داشته‌اند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شده است. توضیح آن‌که نخست شهر دزفول به پنج منطقه، شمالی، جنوبی، شرقی، غربی و مرکزی تقسیم شد و آنگاه از هر منطقه دو مدرسه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه، یعنی مجموعاً ده مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس با توجه به جمعیت دانش آموزان پایه سوم هر مدرسه نسبت به کل نمونه، از هر مدرسه بین ۱۰ تا ۳۰ دانش آموز با استفاده از جدول اعداد تصادفی انتخاب و بدین ترتیب، مجموعاً ۲۱۷ آزمودنی انتخاب شد. ۲۳ مورد از آزمودنیها به دلایل مختلف کنار گذاشته شدند. در نهایت آزمودنیها به ۱۹۴ نفر کاهش یافت. از این تعداد ۹۸ نفر دختر و ۹۶ نفر پسر بودند.

ابزارهای تحقیق. برای سنجش جایگاه مهارت از سه ابزار استفاده شده است.

۱. پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی. این پرسشنامه مداد - کاغذی توسط کراندال، کانکوسکی و کراندال (Crandall, Katkovsky & Crandall, ۱۹۶۵) تهیه شده است و توسط گزارشگران این تحقیق به فارسی برگردانده شد و شامل ۳۴ سؤال دوگزینه‌ای است. آزمودنی پس از خواندن هر سؤال، بر اساس نگرشهایش یکی از گزینه‌ها را علامت می‌زند. پرسشنامه دارای سه سطح به‌صورت زیر است:

- جایگاه کنترل درونی مثبت (I+): گزینه‌هایی هستند که به پذیرش مسئولیت موفقیت‌های شخصی اشاره دارند.

- جایگاه کنترل درونی منفی (I-): گزینه‌هایی که به پذیرش مسئولیت شکستها و وقایع منفی اشاره دارند.

- جایگاه کنترل درونی کلی (IT): به مجموع نمره‌های جایگاه کنترل درونی مثبت و درونی

منفی اشاره دارد. کرونباخ از لحاظ تئوری (گیلمور Gilmor, ۱۹۷۸ - در پیشرفت روش) نحوه نمره گذاری پرسشنامه به صورت صفر و یک است. گرفتن نمره بالا در هر یک از دو آزمون فرعی و یا آزمون کلی نشان دهنده جهت گیری درونی است. برای نمونه یک سؤال از این پرسشنامه در اینجا آورده می شود.

- هنگامی که در مدرسه امتحانی را خوب نمی دهید، آیا:

الف - به این دلیل است که آن امتحان خیلی مشکل است، یا

ب - به این دلیل است که برای امتحان مطالعه نکرده اید؟

به منظور اعتباریابی پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی از روش همبستگی با آزمون دیگر که نوعی اعتبار سازه است، استفاده شد. به این منظور همبستگی بین مقیاس جایگاه مهار راتر (۱۹۶۶) و سطوح مختلف پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی محاسبه شد. ضریب همبستگی بین کل پرسشنامه و مقیاس راتر $r = 0/42$ ، بین مقیاس جایگاه کنترل درونی مثبت و مقیاس راتر $r = 0/32$ و بین مقیاس جایگاه کنترل درونی منفی و مقیاس راتر $r = 0/38$ بود که همگی در سطح $P < 0/01$ معنی دار بودند.

برای محاسبه ضرایب پایایی این پرسشنامه از دو روش تصنیف (split - half) و آلفای کرونباخ (Cronbach's Alpha) استفاده شد. ضرایب همسانی درونی به دست آمده به روش تصنیف برای کل پرسشنامه $r = 0/68$ ، برای I+ برابر با $r = 0/56$ و برای I- برابر با $r = 0/57$ بود. همچنین ضرایب همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه $0/67$ ، برای I+ $0/51$ و برای I- $r = 0/58$ بود.

۲. مقیاس جایگاه مهار نوویکی - استریکلند: مقیاس جایگاه مهار نوویکی - استریکلند (Nowicki & Strickland) یک ابزار مداخله - کاغذی است که توسط گزارشگران این تحقیق به فارسی برگردانده شده است. این مقیاس ۴۰ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده با بلی یا خیر پاسخ می دهد. روش نمره گذاری این مقیاس به صورت صفر و یک است. در نمونه اصلی مقیاس نمره بالا به منزله جهت گیری بیرونی است؛ ولی در این پژوهش به خاطر هماهنگی با ابزارهای دیگر

نمره گذاری به روشی صورت گرفت که نمره بالا نشان دهنده جهت گیری درونی باشد. نمونه هایی از سئوالات این مقیاس به شرح زیر است:

« آیا در گذشته هرگز بخت و اقبال بلندی داشته اید؟ »

« آیا فکر می کنید که زونگ بودن بهتر از خوش شانس بودن است؟ »

جهت اعتباریابی مقیاس جایگاه مهارت نوویکی - استریکلند از روش اعتباریابی سازه استفاده شد. برای این منظور ضریب همبستگی بین مقیاس جایگاه مهارت راتر (۱۹۶۶) و مقیاس جایگاه مهارت نوویکی - استریکلند محاسبه شد که مقدار آن $r = 0/46$ بود. همچنین ضرایب پایایی آن به روش تنصیف $0/47$ و به روش آلفای کرونباخ $0/5$ بود.

۳. مقیاس جایگاه مهارت راتر: این مقیاس توسط راتر (۱۹۶۶) تهیه شده است و دارای ۲۹ ماده می باشد، و هر ماده آن از دو جمله تشکیل شده است (۶ ماده این مقیاس بخش هستند). نمره گذاری این مقیاس به صورت صفر و یک است. در نمونه اصلی مقیاس نمره بالا به منزله جهت گیری بیرونی است، ولی در این پژوهش به خاطر هماهنگی با ابزارهای دیگر نمره گذاری به روشی صورت گرفت که گرفتن نمره بالا نشان دهنده جهت گیری درونی باشد. این مقیاس علاوه بر سنجش جایگاه مهارت برای سنجش اعتبار سازه پرسشنامه های دیگر نیز مورد استفاده قرار گرفته است. نوویکی و استریکلند (۱۹۷۳) جهت اعتباریابی مقیاس خویش، آن را با مقیاس راتر روی دو نمونه از دانشجویان همبسته کردند که نتایج آن رضایت بخش بودند $r = 0/38$ و $r = 0/61$. همچنین در مطالعات زیادی پایایی مقیاس راتر به روش بازآزمایی محاسبه شده که راتر (۱۹۶۶) میزان آنها را بین $0/49$ تا $0/83$ گزارش داده است. یک نمونه از سئوالات این مقیاس به شرح ذیل است:

الف. بسیاری از رویدادهای ناخوشایند در زندگی مردم نا اندازه ای به علت بدشانسی است.

ب. بدبختی های مردم نتیجه اشتباهات خود آنهاست.

در این پژوهش از معدل تمام دروس دانش آموزان در سال دوم راهنمایی به عنوان شاخص

عملکرد تحصیلی استفاده شد. فاصله بین برگزاری آزمون جایگاه مهار و امتحانات پایانی سال دوم حداکثر ۵ ماه بود.

یافته‌ها

یافته‌های این تحقیق در سه بخش یافته‌های توصیفی، یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها، و یافته‌های جانبی ارائه می‌شوند.

الف. یافته‌های توصیفی

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی کراندان، مقیاس‌های راتر و نوویکی - استریکلند همچنین عملکرد تحصیلی آزمودنیهای دختر، پسر و کل آزمودنیها می‌باشد. این یافته‌ها در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های جایگاه مهار و

عملکرد تحصیلی آزمودنیها

کل آزمودنیها			آزمودنیهای پسر			آزمودنیهای دختر			آزمودنیها	
نعداد	انحراف معیار	میانگین	نعداد	انحراف معیار	میانگین	نعداد	انحراف معیار	میانگین	منفی	مثبت
۱۹۴	۲۶/۹۹	۳/۶۸	۹۶	۲۷/۹۳	۲/۸۳	۹۸	۲۶/۰۸	۴/۰۸	کل	مسئولیت پیشرفت عقلی
۱۹۲	۴/۲۳	۱/۹۴	۹۶	۱۴/۴	۱/۶۵	۹۸	۱۴/۰۸	۲/۱۹	I+	عقلی
۱۹۱	۰۲/۷۶	۲/۴۹	۹۶	۱۳/۵۳	۱/۹۱	۹۸	۱۲	۲/۱۵	I-	کراندان
۱۹۲	۲۸/۸۴	۳/۶۳	۹۶	۲۸/۷۱	۳/۷۶	۹۸	۲۸/۹۶	۳/۵۲		نوویکی - استریکلند
۱۹۲	۱۵/۹	۳/۹۴	۹۶	۱۶/۳۳	۴/۴۸	۹۸	۱۵/۴۸	۳/۳۱		راتر
۱۹۲	۱۵/۳۵	۲/۴۴	۹۶	۱۵/۰۵	۲/۳۳	۹۸	۱۵/۶۵	۲/۵۲		عملکرد تحصیلی

مقایسه صوری میانگینهای پرسشنامه‌های جایگاه مهار نشان می‌دهد که آزمون‌دنیهای پسر در پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی کران‌دال و مقیاس‌های مربوط به آن و نیز در مقیاس جایگاه مهار راتر از آزمودنیهای دختر نمره بالاتری دارند ولی میانگین نمره‌های مقیاس نوویکی - استریکلند و نمره‌های عملکرد تحصیلی آزمودنیهای دختر بالاتر است.

ب. یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های سه‌گانه به صورت ضرایب همبستگی میان پرسشنامه‌های جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی و همچنین سطح معنی‌داری آنها برای دانش‌آموزان دختر و پسر و کل آزمودنیها در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین آزمونهای جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی

آزمودنیها									جایگاه مهار
کل			پسر			دختر			
df	p	r	df	p	r	df	p	r	
۱۹۲	۰/۰۰۲	۰/۲۲	۹۴	۰/۰۰۵	۰/۲۸	۹۶	۰/۰۱۲	۰/۲۵	مسئولیت کل
۱۹۲	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۹۴	<۰/۰۰۱	۰/۳۲	۹۶	۰/۰۲۴	۰/۲۳	پیشرفت عقلی I+
۱۹۲	۰/۰۰۵	۰/۱۲	۹۴	۰/۰۲۱	۰/۱۳	۹۶	۰/۰۴۵	۰/۲۰	کران‌دال I-
۱۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۹۴	<۰/۰۰۱	۰/۶۷	۹۶	<۰/۰۰۱	۰/۲۴	نوویکی - استریکلند
۱۹۲	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۹۴	۰/۰۲۱	۰/۲۴	۹۶	<۰/۰۰۱	۰/۴۱	راتر

همان‌طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود، همبستگی بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی برای کل آزمودنیها با کل مقیاس کران‌دال $r=۰/۲۲$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی مثبت $r=۰/۲۶$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی منفی $r=۰/۱۲$ و با مقیاس نوویکی -

استریکلند $\alpha = 0/45$ و با مقیاس راتر $\alpha = 0/29$ می‌باشد. از ضرایب به دست آمده فقط ضریب همبستگی مقیاس منفی کراندال در سطح تعیین شده معنی‌دار نیست و بقیه ضرایب در سطح $p < 0/05$ معنی دارند. با توجه به این نتایج فرضیه ۱ تأیید می‌شود.

همبستگی بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر با کل مقیاس کراندال $\alpha = 0/25$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی مثبت $\alpha = 0/23$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی منفی $\alpha = 0/20$ با مقیاس نوویکی - استریکلند $\alpha = 0/44$ و با مقیاس راتر $\alpha = 0/41$ است که همگی ضرایب به دست آمده در سطح $p < 0/05$ معنی دارند. بنابراین، فرضیه ۲ نیز تأیید می‌شود.

همچنین همبستگی بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر با کل مقیاس کراندال $\alpha = 0/28$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی مثبت $\alpha = 0/34$ با مقیاس جایگاه کنترل درونی منفی $\alpha = 0/13$ با مقیاس نوویکی - استریکلند $\alpha = 0/62$ و با مقیاس راتر $\alpha = 0/24$ است. از ضرایب به دست آمده فقط ضریب مقیاس منفی کراندال در سطح $p = 0/05$ معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه ۳ نیز تأیید می‌شود.

ج. یافته‌های جانبی

در این پژوهش رابطه وضعیت اجتماعی - اقتصادی با نمره‌های آزمودنیها در آزمونهای جایگاه مهار کراندال و نوویکی - استریکلند نیز مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور آزمودنیهای دختر و پسر بر اساس وضعیت اجتماعی - اقتصادی به دو طبقه بالا (مرنه) و پایین (غیرمرنه) تقسیم شدند و میانگین نمره‌ها برای هر دو آزمون جداگانه مورد بررسی قرار گرفت.^۱ بدین ترتیب یک تحلیل واریانس 2×2 روی داده‌های یادشده به عمل آمد. نتایج مربوط در جداول ۳ و ۴ خلاصه شده‌اند.

۱- وضعیت اجتماعی - اقتصادی ا توجه به ۸ عامل مشخص شد، این عوامل عبارتند از: میزان تحصیلات پدر، میزان تحصیلات مادر، شغل پدر، شغل مادر، درآمد خانواده، نوع منزل (استیجاری، سازمانی، شخصی)، تعداد اتاق در اختیار خانواده و تعداد افراد خانواده. پس از محاسبه نمره همه آزمودنیها، میانه آنها به عنوان نقطه برش استفاده شد. به عبارت دیگر، نمره‌های پایین‌تر از میانه در وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین (غیرمرنه) و سایرین به وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالا (مرنه) قرار داده شد.

جدول ۳. میانگین نمره‌های آزمودنیها در آزمونهای جایگاه مهار به تفکیک

جنسیت و وضعیت اجتماعی - اقتصادی

جایگاه مهار	آزمودنیهای دختر		آزمودنیهای پسر		کل آزمودنیها	
	مرفه	غیرمرفه	مرفه	غیرمرفه	مرفه	غیرمرفه
مسئولیت پیشرفت عقلی کراندال	۲۶/۸۶	۲۵/۳۱	۲۸/۱۹	۲۷/۶۷	۲۷/۵۲	۲۶/۴۹
نوویکی - استریکلند	۲۹/۶۳	۲۸/۲۹	۲۹/۵۲	۲۷/۸۱	۲۹/۵۹	۲۸/۰۸

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس دو راهه روی نمره‌های آزمونهای کراندال و نوویکی استریکلند

با متغیرهای مستقل وضعیت اجتماعی - اقتصادی و جنسیت

مقیاس	منبع تغییر	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	P
پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی کراندال	جنسیت	۱۶۵/۱۶	۱	۱۶۵/۱۶	۱۳/۱۴	۰/۰۰۱
	وضعیت اجتماعی اقتصادی	۵۴/۵۸	۱	۵۴/۵۸	۴/۱۸۳	۰/۰۴۲
	تعامل جنسیت و طبقه اجتماعی اقتصادی	۱۲/۸۷	۱	۱۲/۸۷	۱/۰۲۴	۰/۳۱۳
	باقی مانده (خطا)	۲۳۸۸/۳۹	۱۹۰	۱۲/۵۸		
	کل	۲۶۱۸/۹۹۵	۱۹۳	۱۳/۵۷		
	جنسیت	۳/۰۵۳	۱	۳/۰۵	۰/۶۲۶	۰/۲۳۸
نوویکی استریکلند	وضعیت اجتماعی - اقتصادی	۱۰۹/۸۸	۱	۱۰۹/۸۸	۸/۵۸۲	۰/۰۰۴
	تعامل جنسیت و وضعیت اجتماعی اقتصادی	۱/۱۲۶	۱	۱/۲۳۹	۰/۰۹۷	۰/۷۵۶
	باقی مانده (خطا)	۲۴۳۲/۵	۱۹۰	۱۴/۸		
	کل	۲۵۴۶/۷	۱۹۳	۱۳/۲		

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که F به دست آمده مربوط به پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی کراندال در رابطه با جنسیت ۱۳/۱۴ است که در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و نشان می‌دهد که میانگینهای نمره‌های پسران و دختران در آزمون کراندال با هم

تفاوت دارند. در رابطه با وضعیت اجتماعی-اقتصادی، F به دست آمده $۴/۱۸$ ($p < ۰/۰۵$) است و حاکی از این است که نمره‌های مقیاس کرانداال در وضعیتهای اجتماعی-اقتصادی بالا و پائین با هم متفاوت است. در رابطه با تعامل جنسیت آزمودنیها و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آنان، F به دست آمده $۱/۰۲۴$ ($p = NS$) است و وجود اثر متقابل جنسیت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آزمودنیها در ارتباط با نمره‌های پرسشنامه مسئولیت پیشرفت عقلی را مورد تأیید قرار نمی‌دهد. همچنین تأثیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی آزمودنیهای دختر و پسر برای مقیاس جایگاه مهارت‌نویکی-استریکلند مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج به دست آمده از جدول شماره ۴ همچنین نشان می‌دهد که F مشاهده شده مربوط به آزمون نوویکی-استریکلند در رابطه با جنسیت $۰/۲۴$ ($p = NS$) است و حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری میان میانگین نمره‌های دختران و پسران در مقیاس نوویکی-استریکلند دیده نمی‌شود. در خصوص وضعیت اجتماعی-اقتصادی، F به دست آمده $۸/۵۸$ است که در سطح $p < ۰/۰۱$ معنی‌دار می‌باشد و گویای آن است که میانگینهای نمره‌های وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالا و پائین با هم تفاوت معنی‌دار دارند. همچنین F به دست آمده در رابطه با تعامل جنسیت آزمودنیها و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آنها معادل $۰/۰۹۷$ است که در سطح تعیین شده معنی‌دار نیست و نشان می‌دهد که وجود اثر متقابل جنسیت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آزمودنیها در ارتباط با نمره‌های مقیاس نوویکی-استریکلند مورد تأیید قرار نگرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج این پژوهش هر چه جایگاه مهارت دانش‌آموزان درونی‌تر باشد، عملکرد تحصیلی آنها بهتر است، یعنی هر چه دانش‌آموزان بیشتر احساس کنند که مسئول اعمال و رفتار خودشان هستند و نتایج حاصله معلول عملکرد خودشان است، و شانس و بخت و اقبال تأثیری در شکستها و پیروزیهایشان ندارد، عملکرد تحصیلی بالاتری خواهند داشت. این یافته‌ها با نتایج بسیاری از تحقیقات انجام شده در سایر کشورها (مثل کرانداال و همکاران، ۱۹۶۲، لسینگ،

۱۹۶۹، مسر، ۱۹۷۲، دانیل و استیونز، ۱۹۷۶، بروک‌اور و همکاران، ۱۹۷۹، لفکورت، ۱۹۸۲، هووارد و استی یارت، ۱۹۸۴، تایلر و همکاران، ۱۹۸۶، بلونت و همکاران، ۱۹۸۷، لافون و همکاران، ۱۹۸۹) هماهنگ است. وجود رابطه بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی از جهات مختلف قابل بررسی و تبیین است.

۱. اولین تبیین به نظریه گاردنر (Gardner, ۱۹۷۱) در مورد واقعیت آزمایی یا واقعیت‌کاوی (reality-testing) مربوط می‌شود. وی معتقد است که شخصی که دارای ویژگی واقعیت‌آزمایی است، از استعدادها و محدودیت‌هایش آگاهی دارد. لازم به تذکر است برای اینکه فردی دارای ویژگی واقعیت‌آزمایی باشد، باید در محیطی پرورش یابد که به‌طور نسبی از محرک‌های آزاردهنده که برای کودک تهدیدی به‌شمار می‌آیند محافظت شود، به طوری که احساس کند برای کنجکاوی درباره محیط و پیرامونش آزاد است. وقتی کودک کمتر کنجکاوی می‌کند دامنه تجربه‌هایش محدود می‌شود و استعدادهای ویژه‌اش کشف نمی‌شود. این موضوع مانع یادگیری مهارت‌های اساسی همچون مهارت در خواندن می‌شود. برعکس اگر کودک در محیط به کنجکاوی پردازد، استعدادها و تواناییهای بالقوه‌اش بارز می‌شود. این امر در آینده در عملکرد کلی وی به‌ویژه عملکرد تحصیلی او تأثیر بسزایی دارد.

۲. دومین تبیین برای همبستگی بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی مربوط به ویژگی خاصی است که افراد واجد جایگاه مهار درونی دارند و آن عبارت از توانایی به تأخیر انداختن کامروایی (deferred gratification) است. این فرض بسیار جالبی است که دارندگان جایگاه مهار درونی بیشتر از افراد دارای مهار بیرونی عادت کرده‌اند برای انجام کارها نقشه‌های بلندمدت طرح کنند. به‌نظر می‌رسد فرآیند طولانی برنامه‌ریزی و تلاش برای هدفهای بلند مدت تنها برای افرادی قابل تحمل است که باور دارند، قادرند نتایج کوشش‌هایشان را کنترل کنند، در صورتی که دارندگان جایگاه مهار بیرونی از ابتدای شروع به‌کار، اعتقاد دارند عوامل غیرمشخصی تعیین کننده هستند. بنابر این چرا آنها باید خوشبختی قابل دسترس را برای هدفهای دراز مدت به تعویق بیندازند. وقتی که کارهای روزانه به وسیله بعضی پیامدهای غیرقابل پیش‌بینی تحت تأثیر قرار می‌گیرد دارندگان جایگاه مهار بیرونی ضرورتی نمی‌بینند که از خوشبختی قابل

دسترس چشم‌پوشی کنند. بلکه آنان هدفهای بلندمدت را فدای خوشیهای آنی می‌کنند. اگر افرادی بدانند که در زندگی روزانه با وقایعی روبرو می‌شوند که نامشخص است، کوششهای بلندمدت بیهوده به نظر می‌رسد.

نخستین یافته پژوهشی در زمینه ارتباط بین جایگاه مهار و توانایی به تأخیر انداختن خوشیها به وسیله بیلر (Bialer، ۱۹۶۱) گزارش شده است. وی با انجام پژوهشی، چنین مطرح می‌کند که به نظر می‌رسد دارندگان جایگاه مهار درونی نسبت به واجدین جایگاه مهار بیرونی بهتر بتوانند تنشی را که هنگام به تأخیر انداختن خوشیها ایجاد می‌شود تحمل کنند. این امر به نوبه خود باعث موفقیت در عملکرد، به ویژه عملکرد تحصیلی می‌شود. همچنین میشل، زایس و زایس (Mischel, Zeiss & Zeiss، ۱۹۷۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دارندگان جایگاه مهار درونی تجارب موفقیت‌آمیز را با تحمل فشار در فعالیتهایی که برای دستیابی به هدفهای والا سودمند است، مرتبط می‌دانند و شکست را با رفتارهایی مرتبط می‌دانند که در آنها از تحمل فشار برای رسیدن به هدف اجتناب می‌شود.

۳. سومین تبیین برای رابطه بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی به مفهوم درماندگی آموخته شده: (learned helplessness) که ابتدا توسط سلیمان (Seligman، ۱۹۷۵) مطرح شده است، برمی‌گردد. درماندگی آموخته شده به یک ویژگی شخصیتی اشاره دارد، بدین صورت که افراد درمانده بر اثر تجارب قبلی یاد گرفته‌اند که بر محیط خود کنترل چندانی ندارند. یعنی موفقیت را ناشی از تلاش و کوشش نمی‌دانند و بین رفتارهای خود و پیامدهای آنها رابطه‌ای نمی‌بینند. در تحقیقاتی که توسط دینر و دوک (Diener & Dweck، ۱۹۸۰، ۱۹۷۸) انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که کودکان تسلط مدار موفقیت را نشانه توانایی خود می‌دانند و اگر شکست بخورند تلاش بیشتری می‌کنند و سعی می‌کنند تا از راههای دیگر تکلیف را حل کنند، در صورتی که کودکان درمانده موفقیت را نشانه‌ای از توانایی نمی‌دانند و فکر می‌کنند که علل شکست خارج از اختیارشان قرارداد و بنابر این تمایل دارند که به سادگی دست از کار بکشند.

۴. تبیین چهارم برای توجیه وجود همبستگی بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی به داشتن انتظارات موفقیت برمی‌گردد و چیزی است که جامعه‌شناسان به آن پیشگویی خودکامبخش

(self-fulfilling prophecy) می‌گویند. بر اساس این دیدگاه کودکانی که انتظار موفقیت دارند و معتقد هستند توانایی آن را دارند که از عهد؛ انجام تکلیفی برآیند، بر اساس این انتظار تلاش زیادی می‌کنند و در نهایت می‌توانند موفق شوند. مثلاً در مطالعه میثیگان درباه موفقیت در ریاضی، بهترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت در ریاضی «مفهوم کودک از توانایی خود و انتظار موفقیت در ریاضی بود (پارسونز Parsons, ۱۹۸۲). البته انتظار موفقیت بالا به داشتن تجربه‌های موفقیت آینده در گذشته برمی‌گردد. ولی با وجود این، داشتن توقع بالا برای موفقیت به نوبه خود می‌تواند باعث ایجاد احساس کارآمدی در کودکان شود که این حس توانایی ارضا کننده‌ای است و آنان را برمی‌انگیزد تا در آینده تلاش بیشتری کنند (باندورا Bandura, ۱۹۸۱).

بدین ترتیب، اگر افراد احساس کنند که مسئول رفتار خودشان هستند و با تلاش خودشان می‌توانند موفق شوند، تلاش بیشتری می‌کنند و در نهایت هم شانس بیشتری برای موفق شدن دارند. در نهایت به نظر می‌رسد موجه‌ترین تبیین برای رابطه جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی ویژگی به تأخیر انداختن کامروایی؛ افراد واجد جایگاه مهار درونی باشد.

منابع

منابع فارسی

- ارونسون، الیوت. (۱۳۶۶). روانشناسی اجتماعی. ترجمه: حسین شکرکن. تهران: انتشارات رشد.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۶۸). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاد.
- ماس، پاول، هنری و همکاران. (۱۳۶۸). رشد شخصیت کودک. ترجمه: مهشید یاسایی. تهران: انتشارات نشر مرکز.

منابع انگلیسی

- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development frontier and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. & Bar-zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2: 181-199.
- Blount. R. L., Finch, A. J., Salor, C. F., Wolfe, V. V., et al. (1987). Locus of control and achievement in child psychiatric patients. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 (2): 175-179.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweiter, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School Systems and Student Achievement*. New York. Praeger.

- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behaviors. *Child Development*, 36: 91-109.
- Crandall, Y. J., Katkovsky, W. & Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children's intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 33: 643-661.
- Daniel, J. P. & Stevens, J. P. (1976). The interaction between the internal-external locus of control and two methods of college instruction. *American Educational Research Journal*, 13 (2).
- Diener, C. L. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30: 451-462.
- Findley, M. J. & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 419-427.
- Gardner, G. E. (1978). Aggression and violence, the enemies of precision learning in children. *American Journal of Psychology*, 128: 77-82.
- Gilmor, T. M. (1968). Locus of control as a mediator of adaptive behavior in children and adolescents. *Canadian Psychological Review*, 19: 1-26.
- Harrison, F. I. (1968). Relationship between home background, school success, and adolescent attitudes. *Merrill-Palmer Quarterly of*

Behavior and Development, 14: 331-334.

Laffon, K. S., Friedman, R. J. & Tallefson, N. (1989). Causal attribution of underachieved gifted, achieving fitted and non-gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13 (2): 4-21.

Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: current trends in theory and research* (3rd ed). Hillsdale, NJ: Erlbum.

Lessing, E. E. (1969). Racial differences in indices of ego functioning relevant to academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 115: 153-167.

McGee, P. E. & Crandall. V. C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 39: 91-102.

Messer, S. B. (1972). The relation of internal-external control to academic performance. *Child Development*, 43: 1456-1462.

Mischel, W., Zeiss, R. & Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29: 262-278.

Nowicki. S. & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40: 148-154.

Nowicki. S. & Duke M. P. (1983). The Nowicki Strickland life-span locus of control scale: Construct validation. In H. M. Lefcourt (Ed), *Research with the locus of control construct*, Vol. 2, Development and

- Social Problems (Pp 9-51), New York: Academic Press.
- Parsons, J. E. (1982). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed), *Perspective on achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Phares, E. J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality*, 36: 649-662
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rotter, J. H. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80 (whole No. 609).
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness on depression development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Shute, G. E., Howard, M. M. & Steyartt, J. P. (1989). The relationships among cognitive development, locus of control, and gender. *Journal of Research in Personality*, 18: 335-341.
- Tyler, F. B., Latarta, M. M. & Otero, R. F. (1986). Attributions of locus of control in a Puerto Rican sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 20:40.