



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال سیزدهم - شماره ۴۹ - بهار ۱۳۹۹
ص. ص. ۱۴۷-۱۲۷

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه

حمیدرضا آریانپور^{۱*}

یاسر رضاپورمیرصالح^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۰۵

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس منبع کنترل تحصیلی (ALCS) در دانش‌آموزان دوره متوسطه صورت گرفت. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان‌های اردکان و میبد بود که از بین آن‌ها ۶۰۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس منبع کنترل تحصیلی ترایس، منبع کنترل درونی-بیرونی و معدل نیمسال اول تحصیلی جمع‌آوری و با استفاده از تحلیل همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی تأییدی و آزمون t نمونه‌های مستقل تحلیل شدند. روایی محتوایی و صوری مقیاس مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی با منبع کنترل راتر و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان روایی همگرایی معنی‌داری داشت ($p < 0/01$). همچنین این مقیاس قادر به تمایز دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا از دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین بود. بررسی روایی سازه مقیاس، ساختار تک بعدی آن را مورد تأیید قرار داد. پایایی بازآزمایی مقیاس در فاصله زمانی دو هفته $0/83$ ($p < 0/01$) و آلفای آن به شیوه کودر-ریچاردسون $0/71$ بدست آمد. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که نسخه فارسی مقیاس منبع کنترل تحصیلی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش دارای روایی و پایایی قابل قبولی است.

واژگان کلیدی: منبع کنترل تحصیلی، روان‌سنجی، روایی، پایایی

۱ - گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، اردکان

* نویسنده مسئول hamidaryanpour@ardakan.ac.ir

۲ - گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، اردکان

Psychometric Characteristics of Academic Locus of Control Scale (ALCS) in High School Students

Hamid Reza Arianpour
Yaser Rezapour Mirsaleh

Data of receipt: 2019.07.27
Data of acceptance: 2020.06.22

Abstract

The purpose of present study was to investigate the psychometric characteristics of academic locus of control scale (ALCS) in high school students. The population of the study includes all high school students of Ardakan and Meybod city. A total of 604 students were selected by categorical random sampling. The data gathered by academic locus of control, E-I locus of control scale and grade point average, and then analyzed by Correlation analysis, confirmatory factor analysis and independent t-test. The results showed that Face and content validity of the scale were confirmed. ALCS had a significant convergent validity with Rotter's locus of control scale and grade point average ($p < .01$). The ALCS discriminated between students with high grade point average from those with low grade point average. Investigating of construct validity of ALCS showed one factor structure of the scale was confirmed. Test-retest reliability after a two week interval and Kuder-Richardson alpha coefficient of the ALCS were .83 ($p < .01$) and .71 respectively. With regarding the results can concluded that Persian version of ALCS has appropriate validity and reliability in participants of present study.

Keywords: Academic Locus of Control, Psychometric, Validity, Reliability

مقدمه

منبع کنترل^۱ به میزان اعتقاد فرد در مورد کسب پاداش از طریق کوشش شخصی اطلاق می‌شود (راتر^۲، ۱۹۶۶). افرادی که از منبع کنترل درونی برخوردارند بر این باورند که کنترل کافی بر زندگی خود و رویدادهای آن داشته و مطابق همین باور رفتار می‌کنند. آنها در تکالیف خود عملکرد بهتری دارند، کمتر تحت نفوذ دیگران قرار می‌گیرند و برای مهارت‌ها و پیشرفت‌های خود ارزش والاتری قائل هستند. در مقابل، افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند بر این باورند که بر آنچه برای ایشان روی می‌دهد کنترل ندارند و رویدادها را به منابعی بیرون از خود مانند شانس، سرنوشت و صاحبان قدرت نسبت می‌دهند. در واقع این افراد فکر می‌کنند که دریافت تقویت آنها وابسته به لطف دیگران و یا شانس است. افراد دارای منبع کنترل بیرونی معتقدند که تقویت توسط مردم دیگر کنترل شده و آنها در مقابل این نیروهای بیرونی ناتوانند (لفکورت^۳، ۲۰۱۴).

منبع کنترل تحصیلی^۴ در دانش‌آموزان نیز اولین بار با گسترش مفاهیم نظریه راتر (۱۹۶۶) به زمینه‌های تحصیلی مطرح شد (ترایس^۵، ۱۹۸۵). با توجه به مفاهیم مطرح شده در نظریه راتر، دانش‌آموزان نیز ممکن است موفقیت یا شکست‌های تحصیلی خود را به عوامل بیرونی یا درونی نسبت دهند. بنابراین، دانش‌آموزانی که موفقیت یا شکست‌های تحصیلی خود را به عوامل درونی مانند میزان استعداد، سعی و تلاش و انگیزه خود نسبت می‌دهند دارای منبع کنترل درونی هستند و بالعکس آن‌هایی که موفقیت یا شکست‌های تحصیلی خود را به عوامل بیرونی مانند سخت بودن امتحان، رفتار بد معلم، نداشتن شرایط برای درس خواندن نسبت می‌دهند دارای منبع کنترل بیرونی هستند (کورتیس^۶ و ترایس، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که دارای منبع کنترل درونی هستند مسئولیت تکالیف مدرسه‌ای خود را به عهده می‌گیرند و خود را به خاطر شکست‌های تحصیلی‌شان مسئول می‌دانند، اما بالعکس دانش‌آموزانی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، حتی موفقیت‌های تحصیلی خود را نیز به عوامل بیرونی مانند شانس نسبت می‌دهند (کلین و کلر، ۱۹۹۰).

مک‌کلند، موریسون و هولمز^۷ (۲۰۰۰) در بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به این نکته اشاره کرده‌اند که عوامل درونی شخص مانند «تمایل به پیشرفت»، «رقابت^۸» و «اتکا به خود^۹» نسبت به عوامل بیرونی مانند تشویق والدین و تأثیر همسالان، نقش مهم‌تری را در تأثیر گذاری بر عملکرد دانش‌آموزان در زمینه آموزش و یادگیری دارند. نظریه شناختی اجتماعی تأکید بیشتری بر عقاید

1- locus of control
 2- Rotter
 3- Lefcourt
 4- academic locus of control
 5- Trice
 6- Curtis
 7- McClelland, Morrison, & Holmes
 8- Competitiveness
 9- Self-reliance

دانش‌آموزان در مورد توانمندی‌ها و برداشت‌های آنها از عوامل زمینه‌ای در موقعیت پیشرفت دارد. به اعتقاد مک‌کلند و همکاران (۲۰۰۰) نظریه هدف پیشرفت، نظریه‌ای است که بیشترین توجه‌اش را به طور مستقیم بر برداشت‌های دانش‌آموزان در مورد دلایلی که برای اشتغال به «تکلیف تحصیلی»^۱ دارند، گذاشته است. این نظریه معتقد است که اگر دانش‌آموزان در ارتباط با انجام تکلیف مدرسه، بر عوامل درونی مانند تلاش خود تأکید کنند، برای موفقیت خود در امور تحصیلی بیشتر تلاش می‌کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بیشتری نصیب آنان خواهد شد. انگیزه‌های اجتماعی مانند کسب تأیید از دیگران و پسر یا دختر خوب بودن، (که جزء منبع کنترل بیرونی تقسیم‌بندی می‌شوند) تأثیر زیادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ندارد (مک‌کلند و همکاران، ۲۰۰۰).

آنچه که بیشتر موجب رفتار خودجوش در دانش‌آموزان می‌شود، منبع کنترل درونی است. هدف عمده فعالیت‌های پرورشی معلم باید بر این مسئله متمرکز شود که دانش‌آموز به تدریج از منبع کنترل بیرونی به سمت منبع کنترل درونی هدایت شود (شفر، اُون، فیتچ و مارشال^۲، ۲۰۰۶). تفاوت اساسی دانش‌آموزان دارای منبع کنترل درونی با دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی این است که افراد با منبع کنترل درونی احساس کفایت بیشتری در خود دارند و کمتر به دیگران اجازه می‌دهند که محرک رفتارشان شوند (گیفورد، بریکنو-پریوت و میانزو^۳، ۲۰۰۶). این گروه از دانش‌آموزان، خود تعیین‌کننده رفتارهای خویش هستند و به خاطر کفایتی که در خود احساس می‌کنند، باور دارند که می‌توانند با رفتارشان بر محیط خود تأثیر بگذارند.

دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، تصورشان این است که موفقیت و عدم موفقیت در تحصیل به خاطر نحوه رفتار صحیح یا غلط خودشان است. اما برخلاف آنها، دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی، احساس بی‌کفایتی یا کفایت کم داشته و همواره تصور می‌کنند که موفقیت آنها تحت تأثیر عوامل محیطی نظیر معلم و سوالات سخت است (جوو، لییم و کیم^۴، ۲۰۱۳). این گروه از دانش‌آموزان تلاش کمی برای پیشرفت تحصیلی می‌کنند و حتی اگر هم تلاش کنند، باز هم موفقیت چندانی کسب نخواهند کرد؛ چرا که اندک تلاش آنها به خاطر انگیزه‌های بیرونی، همچون فرار از تنبیه یا برآوردن خواسته معلم است. آنها در صورت کسب موفقیت اندک هم آن را به شانس و تصادف نسبت می‌دهند و نه به تلاش و استعداد خود. این دانش‌آموزان حتی اگر نیم‌نگاهی به موفقیت داشته باشند، آنقدر آن را دست نیافتنی می‌دانند که دست به عمل نمی‌زنند، در نتیجه هرگز طعم موفقیت را نخواهند چشید (مک‌کلان و میرل^۵، ۱۹۹۹).

1- Academic work

2- Shepherd, Owen, Fitch, & Marshall

3- Gifford, Briceno-Perriott & Mianzo

4- Joo, Lim & Kim

5- McClun & Merrell

همان‌طور که در بالا اشاره شده، منبع کنترل تحصیلی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ بنابراین شناسایی منبع کنترل تحصیلی دانش‌آموزان و داشتن برنامه‌های مداخله‌ای به منظور درونی کردن منبع کنترل آنها، از ضروریات یک نظام آموزش و پرورش است. این مسئله، نیاز به وجود یک ابزار سنجش تخصصی برای تعیین منبع کنترل تحصیلی را ضروری می‌سازد و این در حالی است که تاکنون بسیاری از مطالعات انجام شده در این زمینه، از پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر (۱۹۶۶) برای سنجش منبع کنترل دانش‌آموزان استفاده کرده‌اند (سلیمان نژاد و مهرآرای، ۱۳۸۰؛ حسن زاده، ۱۳۸۱؛ جعفری روشن و اعتماد، ۱۳۸۹؛ خدیوی و وکیلی، ۱۳۹۰) که به علت عمومی بودن گویه‌های آن، ممکن است به طور تخصصی برای سنجش منبع کنترل تحصیلی دانش‌آموزان کارایی لازم را نداشته باشد.

با این وجود، تعداد محدودی ابزار تخصصی در این زمینه نیز وجود دارد که پژوهش‌های مختلف از آن‌ها استفاده کرده‌اند. پرسشنامه مسئولیت موفقیت هوشی^۱ یکی از این ابزارها است. این پرسشنامه توسط کراندال، کاتکوفسکی و کراندال^۲ (۱۹۶۵) طراحی شده و شامل ۳۴ عبارت دو جمله‌ای است که باور دانش‌آموز را در مورد عملکرد تحصیلی اش می‌سنجد. این پرسشنامه این مسئله را مورد ارزیابی قرار می‌دهد که آیا دانش‌آموز موفقیت تحصیلی خود را به تلاش‌های خود نسبت می‌دهد یا عملکرد هوشی خویش. روایی و پایایی این پرسشنامه در چند پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است (رید و کروچر^۳، ۱۹۸۰؛ سولومون، هولی هان و پارلیوس^۴، ۱۹۶۹)، اما محدودیتی که این ابزار دارد این است که فرم اولیه آن برای کودکان طراحی شده و نمی‌توان از آن به درستی در مقاطع بالاتر تحصیلی استفاده کرد.

ابزار دیگری که در این زمینه وجود دارد، مقیاس چند وجهی اسناد علیت^۵ (لفکورت و همکاران، ۱۹۷۹) است که در برخی از پژوهش‌ها به منظور سنجش منبع کنترل تحصیلی از آن استفاده شده است (ابوسیری^۶، ۱۹۹۴؛ اسپلمیر، لاو، مک‌گیل، الیوت و پاپرس^۷، ۲۰۱۲). این مقیاس شامل ۴۸ گویه است که چهار بعد اسناد به مهارت یا توانایی (اسناد درونی/پایدار)، اسناد به تلاش و انگیزه (اسناد درونی/ناپایدار)، اسناد به زمینه و موقعیت (اسناد بیرونی/پایدار) و اسناد به شانس (اسناد بیرونی/ناپایدار) را در بر می‌گیرد. محدودیت این مقیاس تعداد سؤالات بالای آن و استفاده از نظریه سبک‌های اسنادی (لابیل و مارتین^۸، ۲۰۱۴) به جای نظریه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) است.

1- Intellectual Achievement Responsibility questionnaire (IARQ)

2- Crandall, Katkovsky & Crandall

3- Reid & Croucher

4- Solomon, Houlihan & Parelius

5- Multidimensional multiattributonal causality scale

6- Abouserie

7- Aspelmeier, Love, McGill, Elliott, & Pierce

8- LaBelle & Martin

مقیاس منبع کنترل تحصیلی^۱ ترایس (۱۹۸۵) یکی دیگر از ابزارهایی است که به طور تخصصی با الگوگیری از نظریه راتر (۱۹۶۶) و پرسشنامه منبع کنترل راتر (۱۹۷۵) برای سنجش منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان ساخته شده است. این پرسشنامه یک ابزار ۲۸ ماده‌ای است که کاربرد زیادی در پژوهش‌های مرتبط با منبع کنترل تحصیلی داشته است (کورتیس و ترایس، ۲۰۱۳؛ بوکتر و فین^۲، ۲۰۱۳؛ برون، روسنیک و سگریست^۳، ۲۰۱۶؛ بودیل و رابرتز^۴، ۲۰۱۳) و در چند پژوهش داخلی نیز استفاده شده است (چالاک و نصری، ۲۰۱۵؛ چالاک، نصری و حیدری تبریزی، ۲۰۱۴). ابراهیم (۱۹۹۶) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس منبع کنترل تحصیلی در دانشجویان عمانی پرداخت. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه عمانی ۰/۶۰ بدست آمد و نمرات دانشجویان در این مقیاس قادر به پیش‌بینی معنی‌دار عملکرد تحصیلی آنها بود. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی نسبت به پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر پیش‌بین بهتری برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین براون، رازنیک و سیگریست^۵ (۲۰۱۶) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کردند.

دو اصطلاح تخصصی در زمینه ساخت و هنجاریابی آزمون‌های روانشناختی، روایی^۶ و پایایی^۷ است. روایی به این نکته اشاره دارد که پرسشنامه ساخته شده تا چه اندازه می‌تواند خصوصیت مورد نظر را درست اندازه‌گیری کند (کرمی، ۱۳۹۷). به عبارتی دیگر، یک پرسشنامه تا چه اندازه‌ای می‌تواند به اهداف مورد نظر خود در سنجش یک متغیر دست پیدا کند و آن متغیر را به درستی اندازه‌گیری کند (بهرامی، ۱۳۹۴). روایی به چند نوع تقسیم می‌شود (کرمی، ۱۳۹۷). روایی صوری به این مسئله اشاره دارد که آیا ابزار در ظاهر به درستی متغیر مورد مطالعه را مورد سنجش قرار می‌دهد. برای مثال، آیا جمله‌بندی سوالات مناسب است؟ آیا گزینه‌های پاسخ کافی و مناسب است؟ این نوع روایی معمولاً از نظر شرکت‌کنندگان پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. روایی محتوایی به این مسئله اشاره دارد که یک پرسشنامه تا چه اندازه محتوای مورد نظر را در بر می‌گیرد. برای مثال، آیا پرسشنامه همه جوانب یک متغیر را مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی محتوایی، معمولاً از نظر متخصصان صاحب نظر در آن متغیر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (کرمی، ۱۳۹۷؛ بهرامی، ۱۳۹۴). روایی ملاکی نوعی دیگری از روایی است که به این مسئله می‌پردازد که تا چه اندازه پرسشنامه مورد نظر رفتار آزمودنی را در موقعیت‌های خاص پیش‌بینی می‌کند. این روایی خود به چهار نوع روایی پیش‌بین (پیش‌بینی رفتار یا عملکرد آزمودنی در آینده)، روایی همزمان (ارتباط با رفتارهای فعلی آزمودنی)، روایی همگرا (همبستگی با سازه‌های مشابه) و روایی

1- Academic locus of control scale (ALCS)

2- Buckner & Finn

3- Brown, Rosnick & Segrist

4- Bodill & Roberts

5- Brown, Rosnick & Segrist

6- validity

7- reliability

تمایزی (توانایی تفکیک دو مشخصه یا دو گروه آزمودنی‌ها از هم) تقسیم می‌شود (کرمی، ۱۳۹۷). پایایی، اصطلاح دومی است که در آزمون سازی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این اصطلاح به این نکته اشاره دارد که تا چه حد می‌توان به نتایج یک پرسشنامه اعتماد کرد. به عبارتی دیگر، تا چه اندازه نتایج یک پرسشنامه در طول زمان ثابت هستند. انواع پایایی شامل پایایی بازآزمایی (همبستگی نمرات در دو نوبت اجرای آزمون با فاصله زمانی از هم)، همبستگی با فرم‌های موازی، همبستگی دو نیمه آزمون و روش آلفای کرونباخ^۱ یا کودر-ریچاردسون^۲ است (کرمی، ۱۳۹۷).

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن اهمیت وجود یک ابزار تخصصی در سنجش منبع کنترل تحصیلی دانش‌آموزان، با هدف بررسی ویژگی‌های پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. به این منظور، با بررسی پیشینه پژوهشی در پایگاه‌های مختلف اطلاعاتی، پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی ترایس (۱۹۸۵)، به عنوان بیشترین پرسشنامه‌ای که برای سنجش منبع کنترل تحصیلی دانش‌آموزان به طور تخصصی در پژوهش‌ها استفاده می‌شود، شناسایی شد. علاوه بر کاربرد زیاد در پژوهش‌ها، این پرسشنامه به دلیل اینکه منطبق با نظریه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) طراحی شده است، محدود به جامعه دانش‌آموزان یک دوره تحصیلی خاص نمی‌شود و حتی در دانشجویان نیز می‌توان آن را مورد استفاده قرار داد و علاوه بر اینکه تعداد گویه‌های آن محدودتر از پرسشنامه‌های مشابه در این زمینه است، نسبت به پرسشنامه‌های دیگر ابزار دقیق‌تری برای سنجش منبع کنترل تحصیلی به حساب می‌آید. بنابراین، پژوهش حاضر با استفاده از این پرسشنامه، به دنبال پاسخ به این سؤال بود که آیا پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی در نمونه‌های ایرانی نیز دارای روایی و پایایی قابل قبولی است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی بود که در آن از برخی از شاخص‌های روان‌سنجی برای بررسی ویژگی‌های هنجاری یک پرسشنامه استفاده گردید. به عبارتی دیگر، با توجه به این که اساس روش‌های به کار رفته برای تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارها مبتنی بر ارتباط بین متغیرها است، طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی تلقی می‌شود. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم (رشته‌های نظری) شهرستان‌های اردکان و میبد بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند ($n \approx 1950$). از این تعداد، ۶۰۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با در نظر گرفتن نسبت جنسیت دانش‌آموزان و تعداد دانش‌آموزان هر مدرسه، برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. معیار تعیین حجم نمونه با استفاده از جدول کرجیسی و مورگان^۳ (۱۹۷۰) ۳۲۲ نفر بود اما از

1- Cronbach Alpha

2- Kuder-Richardson

3- Krejcie & Morgan

آنجایی که مطالعات هنجاریابی برای افزایش اعتبار خود نیاز به نمونه های نسبتاً بالا دارند (هومن، ۱۳۸۰)، از تعداد بالاتری از نمونه در پژوهش حاضر استفاده شد. از پرسشنامه های زیر برای گردآوری اطلاعات استفاده شد و در نهایت داده های جمع آوری شده با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، همبستگی پیرسون و آزمون t نمونه های مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

الف) مقیاس منبع کنترل تحصیلی (ALCS) (ضمیمه الف): این پرسشنامه ۲۸ سؤالی توسط ترایس در سال ۱۹۸۵ بر اساس پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر (۱۹۷۵) برای سنجش منبع کنترل تحصیلی در دانشجویان ساخته شده است، اما در دانش آموزان دوره متوسطه (۱۳ تا ۱۸ سال) نیز می توان از آن استفاده کرد (فراری^۱، ۱۹۹۲). این پرسشنامه به صورت دو گزینه ای درست و غلط نمره گذاری می شود. به پاسخ درست دانش آموز در هر سؤال نمره ۱ و به پاسخ غلط او نمره ۰ داده می شود (برخی سؤالات به صورت معکوس نمره گذاری می شوند). بنابراین نمرات دانش آموز در این پرسشنامه از ۰ تا ۲۸ متغیر است. در این پرسشنامه به مانند پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر، دو نمره جداگانه برای منبع کنترل بیرونی و درونی محاسبه نمی شود و نمره گذاری به این صورت است که یک نمره کلی بدست می آید و نمرات بالا نشان دهنده منبع کنترل تحصیلی بیرونی و نمرات پایین نشان دهنده منبع کنترل تحصیلی درونی دانش آموز است؛ زیرا نمره گذاری به گونه ای طراحی شده است که پاسخ های مربوط به منبع کنترل بیرونی نمره ۱ می گیرند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی این پرسشنامه ساختار عاملی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد (ترایس، ۱۹۸۵). ترایس (۱۹۸۵) اعتبار بازآزمایی این پرسشنامه را در فاصله زمانی ۵ هفته، ۰/۹۲ بدست آورد. نمرات این پرسشنامه همبستگی معنی داری با پرسشنامه های منبع کنترل عمومی راتر و انگیزش پیشرفت داشت که نشان از روایی همگرایی این پرسشنامه می داد (ترایس، ۱۹۸۵).

ب) پرسشنامه منبع کنترل عمومی^۲: این پرسشنامه توسط راتر (۱۹۶۶) طراحی شده و شامل ۲۹ گویه می باشد که هر ماده به دو قسمت الف و ب تقسیم می شود. به پاسخ الف نمره ۱ و به پاسخ ب نمره ۲ تعلق می گیرد. از آنجا که فقط ۲۳ گویه نمره گذاری می شود بنابراین نمرات پاسخگویان از ۰ الی ۲۳ متغیر است. نمرات بالا نشان دهنده منبع کنترل بیرونی و نمرات پایین نشان دهنده منبع کنترل درونی است. نمره برش نیز ۹ می باشد (راتر، ۱۹۷۵). روایی همگرایی این پرسشنامه با مقیاس منبع کنترل درونی - بیرونی نوویکی - انستریکلند به ترتیب در پژوهش موفق (۱۳۷۵) ۰/۳۹ و در پژوهش بیات (۱۳۸۱) ۰/۴۹ دست آمد ($p < 0.05$). صباغ (۱۳۷۶) پایایی بازآزمایی این پرسشنامه را ۰/۷۸ بدست آورد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه با استفاده از روش کودر-ریچاردسون ۰/۸۱ بدست آمد.

1- Ferrari

2- Rotter's locus of control scale

ج) عملکرد تحصیلی: در پژوهش حاضر از معدل نیمسال اول تحصیلی دانش‌آموزان برای سنجش عملکرد تحصیلی آنها استفاده شد.

یافته‌ها و نتایج

ابتدا مقیاس کنترل تحصیلی به دقت از انگلیسی به فارسی ترجمه شد. برای صحت از اطمینان ترجمه، گویه‌ها در اختیار دو نفر کارشناس مترجمی زبان انگلیسی گذاشته شد و برخی از گویه‌ها با توجه به نظرات آن‌ها اصلاح شدند. در مرحله بعد، از دو کارشناس دیگر زبان انگلیسی خواسته شد تا گویه‌ها را مجدداً از فارسی به انگلیسی بازترجمه کنند. گویه‌های بازترجمه شده شباهت زیاد و قابل تأییدی با گویه‌های اصلی مقیاس داشتند.

به منظور بررسی روایی محتوایی آزمون، از شاخص روایی محتوا (CVI) با کمک روش والتز و باسل^۱ (۱۹۸۱) استفاده شد. به این منظور، از متخصصان آگاه به موضوع (۱۰ نفر) خواسته شد تا «مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه را بر اساس یک طیف لیکرتی ۴ درجه‌ای مشخص کنند. سپس با استفاده از فرمول، که کسر مجموع تعداد متخصصینی که به گویه نمره ۳ و ۴ داده بودند به تعداد کل متخصصین بود، شاخص روایی محتوایی محاسبه شد که برای هر گویه بالاتر از حداقل مقدار قابل قبول یعنی $0/79$ بدست آمد. در نهایت، برای بررسی روایی صوری مقیاس، گویه‌ها در اختیار ۳۰ نفر از دانش‌آموزان گروه هدف قرار گرفت. با استفاده از روش تأثیر آیتم برای بدست آوردن نمره تأثیر هر گویه، میزان اهمیت هر گویه در تعداد آن ضرب شد (آکرمن^۲، ۱۹۹۲). نتایج نشان داد که نمره تأثیر بدست آمده برای هر گویه بیشتر از $1/5$ بود که قابل قبول تلقی می‌شود (آکرمن، ۱۹۹۲).

میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای مورد مطالعه و همبستگی پیرسون بین آن‌ها در جدول ۱ آورده شده است. مجدداً ذکر این نکته لازم است که نمره گذاری هم در پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی و هم در پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر به گونه‌ای است که نمرات بالا نشان دهنده منبع کنترل بیرونی و نمرات پایین نشان دهنده منبع کنترل درونی است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، نمرات منبع کنترل تحصیلی و منبع کنترل عمومی همبستگی نسبتاً بالایی با یکدیگر دارند که نشان‌دهنده روایی همگرایی این مقیاس است. همچنین همبستگی منفی معنی‌داری بین منبع کنترل تحصیلی و عملکرد تحصیلی بدست آمد، که نشان می‌دهد هرچه منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان درونی‌تر باشد، عملکرد تحصیلی آن‌ها بالاتر است. مقیاس منبع کنترل تحصیلی نسبت به پرسشنامه منبع کنترل درونی-بیرونی راتر، همبستگی بیشتری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشت.

1- Waltz & Bausell

2- Ackerman

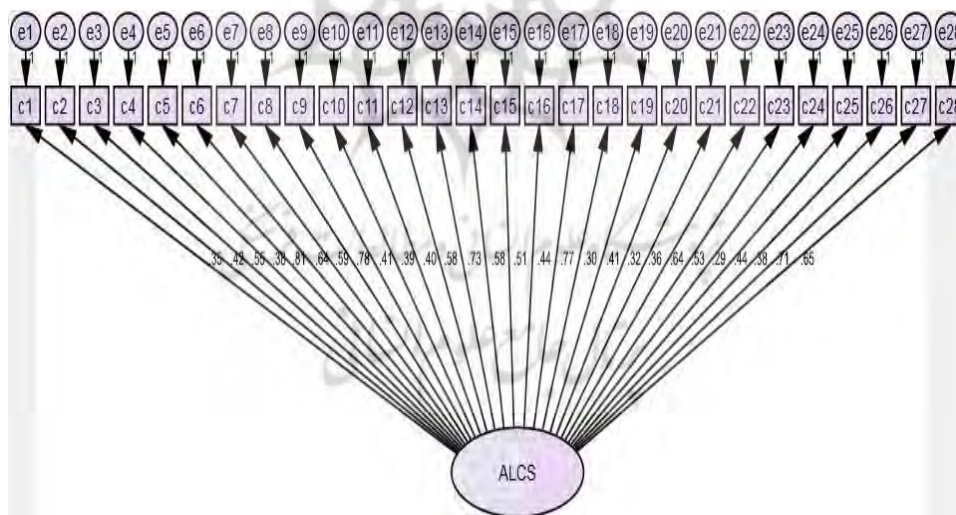
جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه

Table 1

Mean, standard deviation and correlation between variables

متغیر	میانگین	انحراف معیار	منبع کنترل عمومی	منبع کنترل تحصیلی	عملکرد تحصیلی
Variable	Mean	Standard deviation	General locus of control	Academic locus of control	Grade point average
منبع کنترل تحصیلی Academic locus of control	12.86	4.03		1	
منبع کنترل عمومی General locus of control	10.17	3.52	1	.74*	
عملکرد تحصیلی Grade point average	16.92	2.81	-.42*	-.56*	1

*p < .05



(در تحلیل عاملی تأییدی ALCS شکل ۱. ساختار عاملی مقیاس منبع کنترل تحصیلی)

Figure 1

Factor structure of academic locus of control scale (ALCS) in confirmatory factor analysis

برای بررسی روایی سازه مقیاس منبع کنترل تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است. بررسی شاخص‌های برازش مدل در تحلیل اولیه مقیاس نشان داد که برخی از شاخص‌ها، تفاوت اندکی با معیارهای مطلوب برازش مدل داشت که پس از انجام اصلاح مدل و برقراری کوواریانس بین برخی از متغیرهای خطا، شاخص‌های برازش به معیارهای مطلوب برای تأیید مدل رسیدند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار χ^2 معنی‌دار است در صورتی که این مقدار در مدل دارای برازش مطلوب بایستی غیر معنی‌دار باشد (قاسمی، ۱۳۸۹). با این وجود، مقدار χ^2 دو معمولاً در نمونه‌های با حجم بالا، بسیار بالا و معنی‌دار می‌شود به همین دلیل شاخص خوبی برای تعیین برازش مدل نیست. در این مواقع بهتر است شاخص χ^2/DF که نسبتی از χ^2 دو به درجه آزادی مدل است را مورد بررسی قرار دهیم. برای این شاخص مقادیر ۱ الی ۵ به منظور برازش مدل مناسب می‌باشند (قاسمی، ۱۳۸۹) که در مدل حاضر به دلیل اینکه مقدار درجه آزادی $df=309$ بود، این مقدار برابر $1/373$ بدست آمد (جدول ۲).

همان‌طور که مشاهده می‌شود، وزن‌های رگرسیونی تمام متغیرها (بارهای عاملی) معنی‌دار هستند. شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش نسبی (RFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) نیز همگی بالای $0/90$ هستند که برای برازش مدل مطلوب تلقی می‌شوند. شاخص نسبت اقتصاد (PRATIO) که نسبت پارامترهای ثابت را به پارامترهای آزاد مورد بررسی قرار می‌دهد نیز بیشتر از $0/50$ است ($0/821$) و برای برازش مدل مناسب است. در نهایت، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز که بایستی کمتر از $0/05$ باشد در مدل حاضر $0/027$ بدست آمد که مطلوب تلقی می‌شود. بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس ALOS از برازش مطلوبی در نمونه ایرانی برخوردار است و می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس منبع کنترل تحصیلی دارای همان ساختار تک بعدی است که در نمونه غیر ایرانی وجود دارد.

جدول ۲: بار عاملی گویه ها پس از انجام اصلاح مدل و شاخص های برازش مدل

Table 2

Model fitness indexes and regression weights after model modification

مقدار آماره Statistics	شاخص های برازش مدل Model fit indexes	وزن رگرسیونی استاندارد شده Standard regression weight	شماره گویه Item number	وزن رگرسیونی استاندارد شده Standard regression weight	شماره گویه Item number	وزن رگرسیونی استاندارد شده Standard regression weight	شماره گویه Item number
425.492*	χ^2	.441*	25	.732*	13	.346*	1
1.373	χ^2/DF	.379*	26	.576*	14	.421*	2
.942	GFI	.712*	27	.509*	15	.552*	3
.925	AGFI	.653*	28	.438*	16	.378*	4
.015	RMR			.772*	17	.811*	5
.899	CFI			.295*	18	.642*	6
.877	TLI			.413*	19	.592*	7
.905	IFI			.322*	20	.776*	8
.720	NFI			.364*	21	.411*	9
.821	PRATIO			.461*	22	.389*	10
.027	RMSEA			.533*	23	.402*	11
				.286*	24	.578*	12

* تمامی مقادیر در سطح $p < 0.01$ معنی دار هستند

در ادامه، به منظور بررسی روایی تمیز این مقیاس، دو گروه شرکت کنندگان دارای منبع کنترل تحصیلی درونی و بیرونی از لحاظ معدل نیمسال تحصیلی با یکدیگر مقایسه شدند. این مقایسه به این دلیل انجام شد که همان طور که در بالا نیز اشاره شد، منبع کنترل تحصیلی به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان محسوب می شود و قدرت تشخیص ابزارهای منبع کنترل تحصیلی، تفکیک دانش آموزان موفق از ناموفق است (ترایس، ۱۹۸۵)، بدین صورت که انتظار می رود، دانش آموزان دارای منبع کنترل درونی عملکرد آموزشی بهتری نسبت به دانش آموزان دارای منبع کنترل بیرونی داشته باشند و ابزارهای موجود در این زمینه، باید قدرت تشخیص دانش آموزان دارای منبع

کنترل تحصیلی درونی با عملکرد تحصیلی بالا را داشته باشند. بدین منظور برای سنجش روایی تمیز پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی، دانش‌آموزان شرکت کننده از لحاظ نمرات منبع کنترل به ترتیب بزرگتر به کوچکتر فهرست شدند. ۵۰ نفر از اول فهرست یعنی دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی با ۵۰ نفر آخر فهرست یعنی دانش‌آموزان دارای منبع کنترل درونی با استفاده از آزمون t نمونه‌های مستقل مورد مقایسه قرار گرفتند (جدول ۳). نتایج نشان داد که معدل نیمسال (عملکرد تحصیلی) دانش‌آموزان دارای منبع کنترل درونی بیشتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی است ($p < 0/05$). یعنی این مقیاس می‌تواند دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا را با دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین از یکدیگر متمایز کند.

جدول ۳: مقایسه نمرات ALCS در شرکت کنندگان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین (روایی تمایزی)

Table 3

Comparison ALCS scores between participants with high and low academic performance (Discriminant validity)

سطح معنی داری sig	درجه آزادی Df	نمره T	انحراف استاندارد Standard deviation	میانگین Mean	تعداد N	گروه‌ها Groups	متغیرها Variables
.0001	98	16.551	1.01	15.88	50	منبع کنترل بیرونی External locus of control	معدل نیمسال Grade point average
			.82	18.91	50	منبع کنترل درونی Internal locus of control	

در نهایت، برای ارزیابی پایایی بازآزمایی مقیاس منبع کنترل تحصیلی، از دو روش پایایی بازآزمون و محاسبه آلفا به شیوه کودر-ریچاردسون ۲۰ استفاده شد. ضریب همبستگی بین دوبار اجرای پرسشنامه ALCS به فاصله زمانی دو هفته اجرای مجدد آزمون در ۳۰ دانش‌آموز گروه هدف $r = 0/831$ بود ($p < 0/01$) که نشان داد که این پرسشنامه از پایایی بازآزمایی خوبی برخوردار است. ضریب آلفا به شیوه کودر-ریچاردسون نیز برابر $0/706$ بود. مقدار همبستگی هرگویه با کل گویه‌ها بالا بود و ضریب آلفا در صورت حذف هر کدام از گویه‌ها تغییر چندانی نمی‌کرد. بنابراین، در نهایت می‌توان گفت که مقیاس منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان از پایایی قابل قبولی برخوردار بود.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی از روایی محتوایی و صوری قابل قبولی برخوردار است. این یافته همسو با نتایج مطالعه ترایس (۱۹۸۵) و کورتیس و ترایس (۲۰۱۳) بود. در این دو مطالعه، از متخصصان خواسته شد تا بر اساس نظریه راتر (۱۹۶۶) محتوای گویه ها را مورد تأیید قرار دهند. به دلیل اینکه محتوای این مقیاس کاملاً با الگوگیری از پرسشنامه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) طراحی شده است، روایی محتوایی آن منطبق با نظریه شناختی-اجتماعی راتر (۱۹۶۶) و این پرسشنامه است که روایی آن در ۴۳ کشور مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (اسمیت، ترامپنارز و دوگان^۱، ۱۹۹۵). روایی همگرایی این مقیاس با پرسشنامه منبع کنترل راتر نیز در پژوهش حاضر بالا و معنی دار بود. ترایس (۱۹۸۴) نیز همین نتیجه را در پژوهش خود بدست آورد، که با توجه به اصولی که در طراحی این مقیاس به کار گرفته شد، قابل انتظار بود. ابراهیم (۱۹۹۶) گزارش کرد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی روایی پیش بین^۲ خوبی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. بررسی روایی تمیز مقیاس منبع کنترل تحصیلی نشان داد که این مقیاس قادر است دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا را با از دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین متمایز کند، به طوری که دانش آموزان دارای منبع تحصیلی درونی، معدل نیمسال بهتری نسبت به دانش آموزان دارای منبع کنترل بیرونی داشتند. این یافته نیز همسو با نتایج مطالعه ترایس (۱۹۸۵)، ترایس، اژن، استیونز و بوث^۳ (۱۹۸۷)، کورتیس و ترایس (۲۰۱۳)، هوور^۴ (۲۰۰۳) بود. نتایج این پژوهش ها نشان داد که دانش آموزان دارای منبع کنترل دورنی دارای عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دانش آموزان دارای منبع کنترل بیرونی هستند و نمرات بالاتری را در امتحانات کسب می کنند. در پژوهش های مختلفی ارتباط بین منبع کنترل تحصیلی و عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است (آکین^۵، ۲۰۱۰؛ ستینکالپ^۶، ۲۰۱۰)، بنابراین می توان نتیجه گرفت با وجود همبستگی بالا بین نمرات منبع کنترل و عملکرد تحصیلی در پژوهش حاضر و وجود تفاوت بین معدل نیمسال دانش آموزان دارای منبع کنترل تحصیلی بالا و پایین، گویه های مقیاس منبع کنترل تحصیلی در هر بعد احتمالاً همان ویژگی های دانش آموزان دارای منبع کنترل بیرونی یا دورنی را مورد سنجش قرار می دهد. یافته های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی نسبت به پرسشنامه منبع کنترل عمومی راتر همبستگی بیشتری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. ابراهیم (۱۹۹۶) نیز در بررسی روایی این مقیاس در نمونه های غیر آمریکایی نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی نسبت به پرسشنامه راتر پیش بینی کننده بهتری برای انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

1- Smith, Trompenaars & Dugan
1- predictive validity
2- Trice, Ogden, Stevens, & Booth
3- Hoover
4- Akin
5- Cetinkalp

است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که احتمالاً گویه‌های مقیاس منبع کنترل تحصیلی به طور تخصصی-تری نسبت به منبع کنترل راتر، این ویژگی را در دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌دهد و بنابراین دارای روایی محتوایی خاص برای مسائل تحصیلی است. اسکینر^۱ (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کند که مقیاس منبع کنترل تحصیلی می‌تواند ابزار مهمی برای مشاوران در کار با دانش‌آموزان دارای ناتوانایی یادگیری باشد. این ابزار می‌تواند برای ارزیابی مداوم منبع کنترل تحصیلی در این دانش‌آموزان و برنامه ریزی برای درونی کردن منبع کنترل آن‌ها به کار رود. نمرات دانش‌آموزان در این مقیاس همچنین با مهارت‌های مطالعه (جونز، اسلیت و مارینی^۲، ۱۹۹۵، اونوگبوزی و دیلی^۳، ۱۹۹۸)، اعتیاد به اینترنت و خودکارآمدی اجتماعی (اسکندر و آسکین^۴، ۲۰۱۰)، غیبت‌های کلاسی دانش‌آموزان (ترایس و همکاران، ۱۹۸۷ و ترایس و هاگپورت^۵، ۱۹۸۹)، و انجام تکالیف درسی (جانسن و کارتون^۶، ۱۹۹۹) ارتباط داشت.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس منبع کنترل تحصیلی از یک ساختار تک بعدی برخوردار است و روایی سازه آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین بارهای عاملی گویه‌ها همگی معنی‌دار بودند. این یافته نیز همسو با نتایج مطالعات ترایس (۱۹۸۵)، ترایس و همکاران (۱۹۸۷) و کورتیس و ترایس (۲۰۱۳) بود. بارهای عاملی گویه‌ها در مقیاس اصلی نیز از ۰/۱۴ تا ۰/۸۴ متغیر بود که همگی معنی‌دار بودند ($p < ۰/۰۵$). بررسی بارهای عاملی در مطالعه‌ای که ابراهیم (۱۹۹۶) در دانشجویان عمانی انجام داد نیز نشان داد که پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی از ساختار تک بعدی برخوردار است و تمامی بارهای عاملی گویه‌ها معنی‌دار هستند. این مقیاس در واقع از یک عامل برخوردار است و هرچه نمرات فرد در آن عامل بالاتر رود نشان‌دهنده این است که فرد منبع کنترل بیرونی بالاتری دارد. به طور کلی، در بررسی روایی سازه این مقیاس و همچنین پرسشنامه منبع کنترل درونی-بیرونی راتر، تحلیل عاملی به منظور اکتشاف عامل‌های موجود انجام نشده است و صرفاً بارعاملی گویه‌ها مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند (ترایس، ۱۳۸۵). کورتیس و ترایس (۲۰۱۳) یک تحلیل مجدد روی مقیاس منبع کنترل تحصیلی انجام دادند و در بررسی عامل‌های آن، به چهار عامل با ۲۱ گویه رسیدند (۷ گویه بار عاملی کافی در هیچکدام از چهار بعد مطرح شده بدست نیاوردند). با این وجود، این پژوهشگران استفاده از پرسشنامه اولیه طراحی شده توسط ترایس (۱۹۸۵) را ترجیح دادند و در بررسی‌های خود دریافتند که تحلیل عاملی جدید شامل چهار عامل نیز به مانند مقیاس اولیه ارتباط معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

6- Skinner

7- Jones, Slate, & Marini

8- Onwuegbuzie & Daley

9- İskender & Akin

10- Hackburt

1- Janssen & Carton

در نهایت، بررسی پایایی مقیاس منبع کنترل تحصیلی در این پژوهش نشان داد که این مقیاس، دارای پایایی بازآزمایی و آلفای (کودر-ریچاردسون) قابل قبولی است. تریس (۱۹۸۵) نیز در پژوهش خود پایایی بازآزمایی این مقیاس را $0/92$ ($p < 0/01$) و آلفای آن را به شیوه کودر-ریچاردسون $0/70$ بدست آورد. کورتیس و تریس (۲۰۱۳) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. بوکتر و فین (۲۰۱۳) آلفای کرونباخ پرسشنامه را $0/91$ و بودیل و رابرتز (۲۰۱۳) آلفای کرونباخ را $0/72$ بدست آوردند.

به طور کلی، با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که نسخه فارسی مقیاس منبع کنترل تحصیلی تریس (۱۹۸۵) در نمونه ای از دانش‌آموزان ایرانی دارای روایی و پایایی قابل قبولی است و می‌توان برای سنجش منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان یا در برنامه‌های مداخله‌ای برای درونی کردن منبع کنترل دانش‌آموزان و ارزیابی روند پیشرفت مداخلات آموزشی، از این مقیاس استفاده کرد. با این وجود، پژوهش حاضر فقط در نمونه ای از دانش‌آموزان دوره متوسطه در شهرستان‌های اردکان و میبد انجام شد و برای تعمیم بهتر نتایج پژوهش حاضر بهتر است پژوهش‌های مشابهی در دانش‌آموزان مناطق دیگر، خصوصاً با توجه به اینکه فرهنگ ممکن است بر منبع کنترل تحصیلی نقش داشته باشد (ابراهیم، ۱۹۹۶) نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود بررسی انواع دیگر روایی مانند روایی پیش‌بین که به علت محدودیت‌های اجرایی در پژوهش حاضر انجام نشد، در پژوهش‌های آینده مورد توجه قرار گیرد. پیشنهاد دیگر این است که در پژوهش‌های آزمایشی برای تعیین اثربخشی مداخلات درمانی بر روند افزایش منبع کنترل تحصیلی درونی دانش‌آموزان این مقیاس مورد استفاده قرار گیرد.

References

منابع

- بیات، فرزانه (۱۳۸۱). *هنجاریابی مقیاس منبع کنترل درونی- بیرونی نوویکی- انستریکلند در دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز. بهرامی، هادی (۱۳۹۴). *آزمون‌های روانی (مبانی نظری و فنون کاربردی)*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- جعفری روشن، مرجان و اعتماد، مهرناز (۱۳۸۹). رابطه سبک اسناد و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه تحقیقات روانشناختی*، ۲(۶)، ۱-۱۲.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۱). رابطه بین انگیزش (درونی- بیرونی) منبع کنترل (درونی- بیرونی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱(۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- خدیبوی، اسداله و وکیلی‌مفاخری، افسانه (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۳)، ۴۷-۷۱.
- سلیمان‌نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۳۱(۲)، ۱۷۵-۱۹۸.
- صباغ، ع. (۱۳۷۶). *مقایسه منبع کنترل در بیماران اسکیزوفرنی و افراد سالم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- کرمی، ابوالفضل (۱۳۹۷). *آشنایی با آزمون‌سازی و آزمون‌های روانی*. تهران: انتشارات روان‌سنجی.
- موفق، خلیل (۱۳۷۵). *هنجاریابی مقیاس کنترل درونی بیرونی راتر I-E برای دانش‌آموزان دبیرستان‌های مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). *اندازه‌گیری روانی و تربیتی و فن تهیه تست*. تهران: انتشارات سلسله.
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330.
- Ackerman, T. A. (1992). A didactic explanation of item bias, item impact, and item validity from a multidimensional perspective. *Journal of educational measurement*, 29(1), 67-91.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 1-18.
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., & Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781.
- Bayat, F. (2002). *Standardization of Nowroki -Strickland locus of control scale in students*. Unpublished Thesis. Faculty of Humanities, Islamic Azad University of Tehran [In Persian].

- Bodill, K., & Roberts, L. D. (2013). Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behaviour. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166.
- Brown, D. L., Rosnick, C. B., & Segrist, D. J. (2016). Internalized Racial Oppression and Higher Education Values The Mediation Role of Academic Locus of Control Among College African American Men and Women. *Journal of Black Psychology*, 43(4) 358-380, DOI: 10.1177/0095798416641865
- Buckner, M. M., & Finn, A. N. (2013). Academic locus of control as an individual factor influencing student dissent. *Communication Research Reports*, 30(4), 333-341.
- Cetinkalp, Z. K. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal*, 10(11), 1387-1391.
- Chalak, A., & Nasri, N. (2015). The Interplay of Locus of Control, Academic Achievement, and Biological Variables among Iranian Online EFL Learners. World Academy of Science, Engineering and Technology, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9(8), 2568-2572.
- Chalak, A., Nasri, N., & Tabrizi, H. H. (2014). The Relationship between the types of locus of control and the academic achievement of Iranian online foreign language learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(1), 50-56.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child development*, 36(1), 91-109.
- Curtis, N. A., & Trice, A. D. (2013). A revision of the academic locus of control scale for college students 1. *Perceptual & Motor Skills*, 116(3), 817-829.
- Ferrari, J. R., & Parker, J. T. (1992). High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance. *Psychological reports*, 71(2), 515-518.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- Hasanzade, R. (2002). The relationship between motivation (internal and external), locus of control (internal and external) and academic performance of students. *Journal of Educational Innovations*, 2, 107-120 [In Persian].
- Hoover, K. (2003). The relationship of locus of control and self-efficacy to academic achievement of first-year students. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 15(2), 103-123.
- Houman, H.A. (2001). *Educational measurement and test preparation techniques*. Tehran: Selsele Pub [In Persian].

- Ibrahim, A. M. (1996). A cross-cultural validation of Trice's academic Locus of Control scale for college students in an Omani sample. *Perceptual and motor skills*, 83(3), 823-829.
- İskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.
- Jafari Roshan, M. Etemad, M. (2010). The relationship of attribution styles and locus of control with academy performance of students. *Journal of Psychological Researches*, 2(6), 1-12 [In Persian].
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Jones, C. H., Slate, J. R., & Marini, I. (1995). Locus of Control, Social Interdependence, Academic Preparation, Age, Study Time, and the Study Skills of College Students. *Research in the Schools*, 2(1), 55-62.
- Joo, Y.J., Lim, K.Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*. 62,149-158.
- Khadivi, A. Vakili Mafakheri, A. (2002). A Survey of relationship between achievement motivation, locus of control, self-concept and high school first grader science students academic achievement the five regions of Tabriz. *Instruction and Evaluation*, 4(13), 47-71 [In Persian].
- Klein, J. D., & Keller, J.M. (1990). Influence of Student Ability, Locus of Control, and Type of Instructional Control on Performance and Confidence. *Journal of Educational Research*, 83(3), 140-146.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-10.
- LaBelle, S., & Martin, M. M. (2014). Attribution theory in the college classroom: Examining the relationship of student attributions and instructional dissent. *Communication Research Reports*, 31(1), 110-116.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity1. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lefcourt, H. M. (2014). *Locus of control: Current trends in theory & research*. New York: Psychology Press.
- Lefcourt, H. M., Von Baeyer, C. L., Ware, E. E., & Cox, D. J. (1979). The multidimensional-multiattributonal causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue comedienne des sciences du comportement*, 11(4), 286-304.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1999). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.

- Movafagh, K. H. (1996). *Standardization of I-E locus of control scale in high school students of Mashhad City*. Unpublished Thesis, Ferdousi University of Mashhad [In Persian].
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1998). Study skills of undergraduates as a function of academic locus of control, self-perception, and social interdependence. *Psychological Reports*, 83(2), 595-598.
- Reid, I., & Croucher, A. (1980). The Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire: A British validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 40(1), 255-258.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(1), 56.
- Sabagh, A. (1997). *Comparing locus of control between schizophrenic patients and normal persons*. Unpublished Thesis, Faculty of Nursing, Mashhad University of Medical Science [In Persian].
- Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2006). Locus of control and academic achievement in high school students. *Psychological reports*, 98(2), 318-322.
- Skinner, A. L. (2003). Using locus of control to improve self-determination and outcomes for consumers with learning disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 34(2), 27-32.
- Smith, P. B., Trompenaars, F., & Dugan, S. (1995). The Rotter locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.
- Soleimannejad, A., Shahraray, M. (2001). The relationship of locus of control and self-regulation with academic performance. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 31(2), 175-197 [In Persian].
- Solomon, D., Houlihan, K. A., & Parelius, R. J. (1969). Intellectual achievement responsibility in Negro and white children. *Psychological Reports*, 24(2), 479-483.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3f), 1043-1046.
- Trice, A. D., & Hackburt, L. (1989). Academic locus of control, type a behavior and college absenteeism. *Psychological reports*, 65(1), 337-338.
- Trice, A. D., Ogden, E. P., Stevens, W., & Booth, J. (1987). Concurrent validity of the academic locus of control scale. *Educational and Psychological Measurement*, 47(2), 483-486.
- Waltz, C. F., & Bausell, B. R. (1981). *Nursing research: design statistics and computer analysis*. New York: Davis FA.

ضمیمه الف: پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی تریس (۱۹۸۵)

پرسشنامه زیر در مورد ویژگی های شما در یادگیری دروس و عملکرد تحصیلی شما است. لطفاً هر عبارت را خوانده و مشخص کنید کدامیک در مورد شما صدق می کند.

ردیف	گویه	درست است	نادرست است
۱	نمراتی که در مدرسه می گیرید، اغلب نشان دهنده همان مقدار تلاشی است که شما در کلاس می کنید.		
۲	من به مدرسه می آیم، به دلیل اینکه (در این سن) از من انتظار می رود این کار را بکنم		
۳	من تا حد زیادی اهداف تحصیلی خودم را تعیین کرده ام.		
۴	برخی افراد در نوشتن مهارت دارند، در حالیکه برخی دیگر علیرغم تلاش زیاد نمی توانند خوب بنویسند		
۵	حداقل یک بار هم که شده، من یک نیمسال تحصیلی را با موفقیت تمام کرده ام، زیرا گرفتن نمره خوب در آن دوره راحت بود.		
۶	گاهی اوقات معلمان فوراً تصور و برداشتی از من می کنند و بعد از آن، علی رغم تلاشی که می کنم، دیگر نمی توانم تصورات آن ها را نسبت به خودم عوض کنم		
۷	درس هایی هستند که من هرگز نمی توانم عملکرد خوبی در آن ها داشته باشم		
۸	برخی دانش آموزان، مانند سرگروه ها، در کلاس های مدرسه آزادانه عمل می کنند.		
۹	گاهی اوقات احساس می کنم که برای بهبود وضعیتم هیچ کاری نمی توانم بکنم.		
۱۰	من هرگز احساس ناامیدی نمی کنم، همیشه برای بهبود وضعیتم راهی وجود دارد.		
۱۱	من هرگز به فعالیت های اجتماعی اجازه نمی دهم تا بر مطالعاتم تاثیر بگذارد.		
۱۲	برای من چیزهای مهمتری از گرفتن نمرات خوب وجود دارد.		
۱۳	مطالعه روزانه (برای من) مهم است.		
۱۴	در مورد برخی از دروس، رفتن به کلاس اهمیتی ندارد (رفتن یا نرفتن به کلاس فرقی نمی کند).		
۱۵	من برای رسیدن به موفقیت در زندگی بسیار انگیزه دارم.		
۱۶	من نویسنده خوبی هستم.		
۱۷	انجام به موقع کارها همیشه برای من مهم است.		
۱۸	چیزهایی که من می آموزم اغلب توسط مدرسه و نیازهای درسی تعیین می شوند، نه آنچه من می خواهم بیاموزم.		
۱۹	من معروف به این هستم که بیشتر وقتم را برای اتخاذ تصمیم هایی صرف می کنم که دیگران (این تصمیمات را) جدی نمی گیرند.		
۲۰	به راحتی حواس من پرت می شود.		
۲۱	دیگران می توانند براحتی با پیش کشیدن یک صحبت یا حرفی، من را از مطالعه باز دارند.		
۲۲	گاهی اوقات من ناامید می شوم، در آن موقع نمی توانم هیچ راهی برای انجام آنچه که من باید انجام دهم پیدا کنم.		
۲۳	زمانی در آینده نزدیک، کارها بر وفق مراد من پیش نخواهند رفت		
۲۴	من دارم نظرم را برای اهداف تحصیلی ام تغییر می دهم.		
۲۵	من تصور می کنم که اگر سخت تلاش کنم، روزی کمک بزرگی به جهان خواهم کرد.		
۲۶	در مدرسه حداقل یک نمونه از فعالیت های اجتماعی بوده است که به عملکرد تحصیلی من صدمه زده است.		
۲۷	من دوست دارم که از مدرسه فارغ التحصیل شوم (درسم را تمام کنم)، اما چیزهای مهمتری در زندگی ام وجود دارد.		
۲۸	من به خوبی برنامه ریزی می کنم و برای اجرای آن تلاش می کنم.		



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی