

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Investigating the Relationship between Belief in Locus of Control and Academic Self-Concept; The Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Fariborz Sedigh Arfaee^{1*}, Nooshin Safaeian², Maryam Talebi Baadi³

1 Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.

2 M.Sc of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran.

3 M.Sc of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran.

Correspondence

Name: Fariborz Sedigh Arfaee

Email: fsa@kashanu.ac.ir

How to cite:

Sedigh Arfaee, F. Safaeian, N. Talebi Baadi, M. (2026). Investigating the Relationship between Belief in Locus of Control and Academic Self-Concept; The Mediating Role of Academic Self-Efficacy. Research in School and Virtual Learning, 14(1), 85-94.

ABSTRACT

The present study conducted with the aim of investigating the relationship between locus of control beliefs and academic self-concept, considering the mediating role of academic self-efficacy, among students at the University of Kashan during the 2024–2025 academic year. This study employed a quantitative approach and utilized structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised 1700 students from the Faculties of Humanities and Law at the University of Kashan, from which 270 individuals selected via convenience sampling. The Rotter Locus of Control Scale (1966), the Liu and Wang Academic Self-Concept Questionnaire (2005), and the Norouzi et al. Academic Self-Efficacy Questionnaire (2013) distributed among them; after excluding incomplete data, the responses from 230 participants entered into the analysis process. The results indicated that belief in an external locus of control had a significant negative relationship with academic self-concept ($\beta = -0.213$) and academic self-efficacy ($\beta = -0.382$). Furthermore, academic self-efficacy exhibited a strong, positive relationship with academic self-concept ($\beta = 0.789$). The mediation analysis further revealed that academic self-efficacy played a significant mediating role in the relationship between external locus of control and academic self-concept ($\beta = -0.301$). The findings suggest that a tendency toward an external locus of control can negatively affect one's academic self-image by undermining self-efficacy, whereas enhancing self-efficacy can mitigate the adverse effects of external control and bolster students' academic self-concept. Accordingly, designing educational and psychological interventions aimed at reinforcing self-efficacy beliefs could lead to improved self-concept and enhanced academic motivation among students.

KEYWORDS

Belief, Locus of Control, External Control, Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, Improving Academic Motivation.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

بررسی رابطه باور به منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی؛ نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

فریبرز صدیق ارفعی^{۱*}، نوشین صفائیان^۲، مریم طالبی بادی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باور به منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد. این مطالعه از نوع کمی و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۷۰۰ دانشجوی دانشکده‌های علوم انسانی و حقوق دانشگاه کاشان بود که تعداد ۲۷۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسش‌نامه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶)، پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۲۰۰۵) و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی نوروزی و همکاران (۱۳۹۲) بین آنها توزیع شد؛ پس از حذف داده‌های ناقص، داده‌های ۲۳۰ نفر وارد فرایند تحلیل شد. نتایج نشان داد که باور به منبع کنترل بیرونی با خودپنداره تحصیلی ($\beta = -.213$) و خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = -.282$)، رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و قوی با خودپنداره تحصیلی داشت ($\beta = -.789$). آزمون میانجی‌گری نیز حاکی از آن بود که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین منبع کنترل بیرونی و خودپنداره تحصیلی ایفا می‌کند ($\beta = -.301$). یافته‌ها بیانگر آن است که گرایش به منبع کنترل بیرونی می‌تواند با تضعیف خودکارآمدی، تصویر تحصیلی فرد را منفی کند، درحالی‌که ارتقای خودکارآمدی قادر است اثرات منفی کنترل بیرونی را کاهش دهد و خودپنداره تحصیلی دانشجویان را تقویت نماید. بر این اساس، طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای تقویت باورهای خودکارآمدی می‌تواند به بهبود خودپنداره و ارتقای انگیزش تحصیلی دانشجویان منجر شود.

واژه‌های کلیدی

باور، منبع کنترل، کنترل بیرونی، خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، ارتقای انگیزش تحصیلی.

۱ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.
۲ کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.
۳ کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

نویسنده مسئول:

فریبرز صدیق ارفعی

رایانامه: fsa@kashanu.ac.ir

استناد به این مقاله:

فریبرز صدیق ارفعی، نوشین صفائیان، مریم طالبی بادی (۱۴۰۵). بررسی رابطه باور به منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی؛ نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۴(۱)، ۸۵-۹۴.

مقدمه

پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های اساسی رشد فردی و اجتماعی محسوب می‌شود؛ زیرا نشان‌دهنده میزان سازگاری، انگیزش و تلاش هدفمند آنان در محیط‌های آموزشی است. تلاش و استمرار نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی دارد و به عنوان یکی از پیش‌بین‌های کلیدی موفقیت دانشگاهی شناخته می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویانی که سطح بالاتری از تلاش و پویایی را دارند، از پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری برخوردارند (کرد^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ تالسم^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). از دیگر سازه‌های روان‌شناختی تأثیرگذار خودپنداره تحصیلی است که نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد و موفقیت تحصیلی افراد ایفا می‌کند (مارش^۳ و مارتین^۴، ۲۰۰۸). باور فرد به اینکه کنترل رویدادهای زندگی و نتایج تحصیلی در دستان او نیست؛ ممکن است هم بر تصویر ذهنی او از خود در محیط‌های تحصیلی و هم بر باور به توانایی‌هایش برای انجام تکالیف تأثیر بگذارد. محیط دانشگاهی به‌عنوان بستری برای رشد علمی، اجتماعی و فردی، تحت‌تأثیر باورهای روان‌شناختی دانشجویان قرار دارد. این باورها نه‌تنها در انگیزش و تلاش تحصیلی نقش دارند؛ بلکه در سازگاری با چالش‌های دانشگاهی مانند فشارهای درسی، روابط با همسالان و مدیریت زمان نیز مؤثر هستند (روزمن^۵ و همکاران، ۲۰۲۵).

همان‌طور که اشاره شد، یکی از مفاهیم کلیدی در این حوزه خودپنداره تحصیلی^۶ است که به ارزیابی فرد از توانایی‌های خود در حوزه‌های درسی و آموزشی اطلاق می‌شود. خودپنداره تحصیلی ریشه در نظریه خودشناسی جیمز^۷ (۱۸۹۰) داشته و توسط شاولسون^۸ و همکاران (۱۹۷۶) گسترش یافته است. این مفهوم شامل جنبه‌های شناختی (مانند باور به هوش تحصیلی) و عاطفی (مانند احساس رضایت از پیشرفت درسی) است و با عملکرد تحصیلی، انتخاب‌های شغلی موفق و رضایت شغلی در آینده مرتبط است (مارش^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). برای نمونه، دانشجویانی با خودپنداره تحصیلی مثبت، تمایل بیشتری به شرکت در فعالیت‌های پژوهشی دارند و در برابر شکست‌های موقتی مقاوم‌تر هستند.

یکی از عواملی که می‌توان در بحث از خودپنداره تحصیلی، به آن پرداخت منبع کنترل^{۱۰} است که به باور فرد در مورد عوامل کنترل‌کننده نتایج زندگی اشاره دارد و به دو دسته درونی (تکیه بر تلاش و توانایی‌های شخصی) و بیرونی (تکیه بر شانس، سرنوشت یا عوامل خارجی) تقسیم می‌شود (راتر^{۱۱}، ۱۹۶۶). افراد با منبع کنترل درونی اعتقاد دارند که موفقیت یا شکست‌شان به اقدامات خودشان بستگی دارد که این باور معمولاً با انگیزش بالاتر، پشتکار بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است.

در مقابل، منبع کنترل بیرونی می‌تواند به کاهش انگیزه، احساس درماندگی و عملکرد ضعیف‌تر منجر شود. این مفهوم در مطالعات متعدد نشان داده شده که بر جنبه‌های مختلف زندگی تحصیلی تأثیرگذار است؛ مانند انتخاب رشته، مدیریت استرس و حتی ترک تحصیل. مطالعه رین^{۱۲} و بوازم^{۱۳} (۲۰۱۴) تأییدی بر این امر است که به طور کلی، داشتن منبع کنترل درونی با خودپنداره تحصیلی بالاتر مرتبط است. به عبارت دیگر، افرادی که مالکیت موفقیت‌ها و شکست‌های خود را بر عهده می‌گیرند، احساسات قوی‌تری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود دارند. باور فرد درباره منبع کنترل زندگی‌اش با تصویری که از خود و توانایی‌هایش دارد، ارتباطی تنگاتنگ دارد. این رابطه آنقدر قوی است که می‌تواند بر پیامدهای مهمی مانند عملکرد اخلاقی یا سلامت رفتاری تأثیر بگذارد (عبدالکریم و همکاران، ۲۰۲۳).

عامل مهم دیگر، خودکارآمدی تحصیلی^{۱۴} است که بر اساس نظریه بندورا^{۱۵} (۱۹۹۷)، به باور فرد به توانایی خود در انجام وظایف درسی و غلبه بر چالش‌های آموزشی اشاره دارد و پیش‌بینی‌کننده اصلی تلاش، استقامت و موفقیت تحصیلی است؛ به‌ویژه در شرایطی مانند آموزش مجازی پس از همه‌گیری کووید-۱۹ که نیاز به خودمدیریتی بیشتری ایجاد کرد. مطالعاتی مانند قاسمی و قاسمی (۱۴۰۳) رابطه مثبت بین خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی را در فراگیران بررسی کرده‌اند. همین‌طور مطالعه ابراهیمیان و همکاران (۱۴۰۳) نیز رابطه منفی منبع کنترل بیرونی با خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان پرستاری تأیید کرده است. علاوه بر این، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند خودپنداره تحصیلی را از طریق تقویت خودکارآمدی بهبود بخشد (رستمی کیانی و همکاران، ۱۴۰۲).

از سوی دیگر، ابراهیمی‌موقر و همکاران (۱۴۰۳) نقش خودکارآمدی را به‌عنوان میانجی در روابط مرتبط با هویت

- 1 Credé
- 2 Talsma
- 3 Marsh
- 4 Martin
- 5 Rožman
- 6 Academic Self-Concept
- 7 James
- 8 Shavelson
- 9 Marsh

- 10 Locus of Control
- 11 Rotter
- 12 Rinn
- 13 Boazman
- 14 Academic Self-Efficacy
- 15 Bandura

بیشتری یافته؛ زیرا دانشجویان ایرانی با چالش‌های جدیدی مانند یادگیری آنلاین روبه‌رو شده‌اند و مطالعاتی مانند آنچه در مورد فرسودگی تحصیلی و خودپنداره انجام شده، نشان‌دهنده رابطه منفی بین منبع کنترل بیرونی و سازگاری است (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱).

این پژوهش بر چارچوب نظری نظریه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) و خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) استوار است. طبق نظریه راتر، منبع کنترل درونی با احساس مسئولیت شخصی، خودپنداره مثبت و انگیزش درونی مرتبط است؛ در حالی که نوع بیرونی ممکن است انگیزه را کاهش دهد و به وابستگی به عوامل خارجی منجر شود. نتایج این مطالعه می‌تواند به مداخلات آموزشی متناسب با دانشجویان ایرانی کمک کند؛ مانند برنامه‌های مشاوره‌ای که بر تقویت منبع کنترل درونی تمرکز دارند. مطالعات متعدد نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی اغلب نقش میانجی در روابط بین منبع کنترل و متغیرهای تحصیلی ایفا می‌کند. در ایران، عوامل فرهنگی مانند انتظارات خانوادگی، فشارهای اجتماعی و ارزش‌های سنتی می‌توانند این باورها را شکل دهند و گاهی اوقات به‌عنوان موانعی برای توسعه فردی عمل کنند (سیف، ۱۴۰۲). ازاین‌رو، شناخت دقیق سازه‌هایی چون منبع کنترل، خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و روابط میان آن‌ها، به‌ویژه در میان دانشجویان دانشگاه‌های ایران، می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مؤثر کمک کند.

با وجود پژوهش‌های موجود، هنوز شواهد محدودی درباره سازوکار ارتباط منبع کنترل با خودپنداره تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجویان ایرانی وجود دارد. از یک سو، منبع کنترل بیرونی می‌تواند با تضعیف باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود همراه باشد و از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل مرتبط با شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی محسوب می‌شود. بنابراین بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی می‌تواند به درک بهتر عوامل روان‌شناختی مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانشجویان کمک کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه باور به منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی دانشجویان علوم انسانی دانشگاه کاشان انجام شد.

مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل شماره ۱ ارائه گردیده است.

تحصیلی، سبک دلبستگی و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان بررسی کردند. پاپولیدی^۱ و مانیاداک^۲ (۲۰۲۵) نشان دادند که خودکارآمدی میانجی رابطه بین منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان یونانی است. همچنین، سونگ^۳ و هو^۴ (۲۰۲۴) خودکارآمدی را میانجی زنجیره‌ای بین سلامت روانی و دستاورد تحصیلی در دانشجویان تازه‌وارد شناسایی کردند. به طور کلی، ملک‌پور دهنوی و اکبرزاده (۱۴۰۳) نقش خودپنداره تحصیلی را به عنوان یک متغیر میانجی‌گر بین تمایز یافتگی و خودکارآمدی در بین دانشجویان ایرانی تایید کرده‌اند.

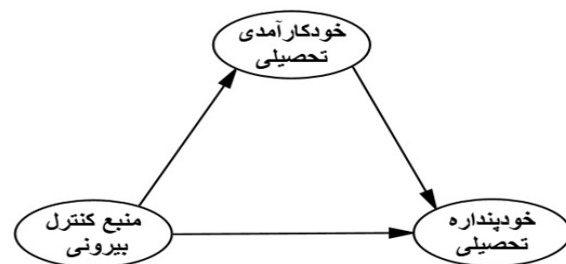
علاوه بر این، گبریسلیاس^۵ و همکاران (۲۰۲۵) نقش میانجی خودکارآمدی را در رابطه بین منبع کنترل و نیت کارآفرینی در فارغ‌التحصیلان اتیوپیایی تأیید کردند. هان^۶ و چن^۷ (۲۰۲۳) نیز اثر میانجی خودکارآمدی تحصیلی را در رابطه بین منبع کنترل و سازگاری تحصیلی در دانشجویان کالج بررسی کردند. صالحی و یونسی (۱۳۹۴) نیز به اهمیت این سازه‌ها پرداخته‌اند و نشان دادند که خودپنداره تحصیلی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مستقیم و قوی خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان است. شریفی ساکی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در مطالعه‌ای دیگر به نقش هم‌زمان خودکارآمدی ریاضی و خودپنداره ریاضی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کردند.

همچنین می‌توان به سایر مطالعاتی در این زمینه اشاره کرد که نشان‌دهنده تأثیر متقابل این سازه‌ها هستند. مثلاً، پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که منبع کنترل درونی می‌تواند از طریق افزایش خودکارآمدی، به بهبود خودپنداره تحصیلی کمک کند؛ به‌ویژه در جوامع فرهنگی که تأکید بر تلاش فردی دارند. در این مطالعه که بر دانشجویان دانشگاهی تمرکز داشت، مشخص شد که مداخلات آموزشی مبتنی بر تقویت منبع کنترل درونی، اثرات مثبتی بر خودپنداره دارد (بوگلیو^۸ و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، در زمینه ایرانی، پایان‌نامه‌ای بررسی رابطه منبع کنترل و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه را نشان داد که منبع کنترل درونی پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد است (میرجعفری، ۱۳۸۹). علاوه بر این، در دوران پساکرونا، خودکارآمدی تحصیلی اهمیت

- 1 Papoulidi
- 2 Maniadaki
- 3 Song
- 4 Hu
- 5 Gebresilase
- 6 Han
- 7 Chen
- 8 Bogalew

پژوهش برترواس و همکاران (۲۰۰۸) میانگین ضریب آلفای کرونباخ آن حدود ۰/۷۰ گزارش شده است و روایی مقیاس نیز به وسیله ساختار عاملی و همبستگی با متغیرهای سازگار با نظریه (مانند انگیزش، احساس کنترل شخصی و همچنین ملاحظه تفاوت‌های فردی) تأیید شده است. روایی این مقیاس را با استفاده از روایی ملاک همزمان، یعنی مقیاس منبع کنترل درونی و بیرونی نو (استریکلندر) به عنوان ملاک، ۰/۳۹ به دست آورده است (یاریری و همکاران، ۱۳۸۶). ضریب پایایی مقیاس راتر نیز با استفاده از روش تصنیف حدود ۰/۸۱ گزارش شده است (برزگر و همکاران، ۱۳۹۳). نتایج این پژوهش نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای متغیر باور به منبع کنترل درونی/بیرونی، برابر با ۰/۸۷۱ است. در این پژوهش، نمره پرسش‌نامه منبع کنترل راتر مطابق با رویه استاندارد آن محاسبه شد؛ بدین صورت که به ازای هر انتخاب گزینه بیرونی، ۱ نمره تعلق گرفت (دامنه نمرات ۰ تا ۲۳). این نمره پیوسته (که نمرات بالای آن بیانگر گرایش بیرونی است) مستقیماً به عنوان متغیر پیش‌بین در مدل معادلات ساختاری وارد شد و با استفاده از ضریب رگرسیونی استاندارد، تأثیر باور به منبع کنترل بیرونی بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی بررسی گردید.

پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی: توسط لیو و وانگ (۲۰۰۵) تدوین شده و دارای ۲۰ گویه است. این پرسش‌نامه برای سنجش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان و برای دانشجویان، با اندک تغییراتی که محتوای پرسش‌نامه را حفظ می‌کند، استفاده می‌شود. تغییرات به وجودآمده برای دانشجویان تنها منجر به فهم درست گویه‌ها در بستر دانشگاهی می‌شود و محتوای اصلی گویه‌ها بدون تغییر باقی می‌ماند. نسخه اصلی پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۱۹۸۴) شامل دو خرده مقیاس است: اعتماد تحصیلی (گویه‌های فرد) و تلاش تحصیلی (گویه‌های زوج). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی، احساسات و ادراکات دانش‌آموزان را درباره صلاحیت تحصیلی آن‌ها اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس تلاش تحصیلی، تعهد (سرسختی) و درگیری و علاقه به کار در مدرسه را اندازه‌گیری می‌کند. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ و شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱ خیلی کم تا ۵ خیلی زیاد) است. لیو و وانگ (۲۰۰۵) نشان دادند که این پرسش‌نامه با خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی باتلر (۱۹۸۸)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت (۱۹۸۳) اعتبار همگرا دارد. همچنین میزان پایایی آزمون در مطالعه آنها با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. در ایران گورویی و خیر (۱۳۹۰) میزان روایی پرسش‌نامه مذکور را با



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

مطالعه حاضر از نوع کمی و توصیفی، به روش همبستگی و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و حقوق دانشگاه کاشان (تعداد ۱۷۰۰ نفر) بودند. طبق فرمول دنیل سوپر، بر اساس اندازه اثر پیش‌بینی‌شده ۰/۰۲، سطح معناداری ۰/۰۵ و توان آماری ۰/۸ حداقل حجم نمونه ۲۲۳ نفر تعیین شد. با احتساب احتمال ریزش داده‌ها، تعداد ۲۷۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که از به‌صورت آنلاین پرسش‌نامه‌های خودپنداره تحصیلی، منبع کنترل، خودکارآمدی تحصیلی را تکمیل کردند. در نهایت با حذف اطلاعات ناقص مربوط به پرسش‌نامه‌هایی که تا انتها پر نشده بود، داده‌های مربوط به ۲۳۰ شرکت‌کننده تحلیل شدند. هنگام اجرا، محرمانه بودن پرسش‌نامه با توجه به بی‌نام و فردی بودن آن و اصل رازداری به طور کامل رعایت شد و رضایت ضمنی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش گرفته شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات با روش مدل معادلات ساختاری از نرم‌افزار AMOS - ۲۸ استفاده شده است.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه منبع کنترل راتر: این پرسش‌نامه که توسط جولیان بوت راتر (۱۹۶۶) طراحی شده است، شامل ۲۹ گویه است و به بررسی باورهای فرد در مورد منبع کنترل (درونی یا بیرونی) می‌پردازد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت دو گزینه‌ای (بله/خیر) انجام می‌شود و بنابراین تنها آزمودنی‌هایی که نمره ۹ یا بیشتر بگیرند واجد منبع کنترل بیرونی و افرادی که نمره کمتر بگیرند دارای منبع کنترل درونی خواهند بود. ۲۳ سوال با هدف میزان انتظار فرد درباره منبع کنترل نوشته و شش سوال باقی‌مانده با هدف منحرف کردن فرد آزمون‌دهنده از محتوای آزمون طرح کرده است. راتر در سال ۱۹۶۶، پایایی مقیاس فوق را به روش تصنیفی که روی دانشجویان دانشگاه اوهایو در آمریکا صورت گرفت، برابر ۰/۷۳ گزارش کرد، همچنین در

بین متغیرها، ماتریس همبستگی بر اساس ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری بین متغیرهای تحقیق در جدول ۱ گزارش شده است. همچنین کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها محاسبه و نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ± 2 نیست و نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. باور به منبع کنترل درونی/ بیرونی	۱		
۲. خودپنداره تحصیلی	-۰/۲۰۵**	۱	
۳. خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۶۷**	۰/۷۷۱**	۱
میانگین	۱۱/۰۸	۷۰/۱۴	۱۰۹/۶۳
انحراف معیار	۲/۷۴	۱۰/۶۵	۲۰/۷۱
چولگی	۰/۳۳۰	-۰/۳۷۲	-۰/۳۰۷
کشیدگی	۱/۹۰۱	-۰/۰۸۷	۰/۵۲۱

** $p < 0/01$, * $p < 0/05$

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، باتوجه به میانگین متغیر منبع کنترل درونی/ بیرونی که بیشتر از عدد ۹ به دست آمده است و بر اساس توضیحات پرسش‌نامه این متغیر به‌عنوان منبع کنترل بیرونی در نظر گرفته شده است.

همچنین باتوجه به نتایج جدول (۲) بین باور به منبع کنترل بیرونی با خودپنداره تحصیلی با ضریب همبستگی برابر با $-0/205$ - همبستگی منفی، بین باور به منبع کنترل بیرونی با خودکارآمدی تحصیلی با ضریب همبستگی برابر با $-0/367$ - همبستگی منفی وجود دارد، همچنین بین خودپنداره تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی با ضریب همبستگی برابر با $0/771$ ، همبستگی مثبت معناداری وجود دارد.

شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری شامل کی دو از شاخص‌های عمومی برای به‌حساب‌آوردن پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص‌های برازش شاخص خی - دو به‌نجار است که از تقسیم ساده خی - دو بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود. چنانچه این مقدار کوچک‌تر از ۲ باشد، مطلوب است و اگر از ۵ کوچک‌تر باشد با اغماض قابل‌قبول است. شاخص NFI که

استفاده از روش تحلیل عاملی $0/7$ محاسبه و در پژوهش منصوری و همکاران (۱۴۰۱) نیز پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/84$ به‌دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای متغیر خودپنداره تحصیلی، $0/852$ گزارش شده است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی (مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی) به‌ترتیب $0/852$ و $0/817$ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان: این پرسش‌نامه شامل ۳۲ گویه است که توسط آریتا نوروژی و همکارانش (۱۳۹۲) در دانشگاه علوم پزشکی ساخته شده است و به بررسی احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بر اساس توانایی افراد در مدیریت زمان، اهداف تحصیلی و اثربخشی در فرایند یادگیری می‌پردازد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه نیز بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از خیلی کم ۱ تا خیلی زیاد ۵) انجام می‌شود. حداقل نمره ۳۲ و حداکثر نمره ۱۶۰ است. امتیازات کلی بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های مختلف تأیید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن $0/90$ گزارش شده است. در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) روایی صوری و محتوایی این مقیاس توسط اساتید دانشگاه تأیید شد. برای بررسی اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان $0/91$ گزارش شد. طبق بررسی‌های انجام شده در پژوهش پیش رو، ضریب آلفای کرونباخ خودکارآمدی تحصیلی $0/941$ است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان (دانشکده علوم انسانی و ادبیات زبان‌های خارجه) شرکت داشتند که از این تعداد بیشتر افراد ۱۵۹ نفر ($69/1$ درصد) در گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال، همچنین اکثر آنها ۱۸۷ نفر ($81/3$ درصد) از زنان تشکیل شده‌اند و اکثراً دارای سطح تحصیلات کارشناسی ارشد ۱۱۲ نفر ($48/7$ درصد) هستند. در ادامه جهت بررسی همبستگی

جدول ۲. شاخص‌های مربوط به برازش مدل پژوهش

مغزور خی به درجه آزادی χ^2 / df	سطح معناداری	NFI	IFI	GFI	AGFI	CFI	RFI	RMSEA
کمتر از ۵	کمتر از ۰/۰۵	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	نزدیک به یک	کمتر از ۰/۱
۱/۸۳۶	$P < 0/001$	۰/۹۰۸	۰/۹۴۴	۰/۹۱۸	۰/۹۱۰	۰/۹۲۱	۰/۹۰۲	۰/۰۶۰
مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

جدول ۳. برآورد ضرایب غیر استاندارد و استاندارد رگرسیونی اثرهای مستقیم در مدل و سطح معناداری

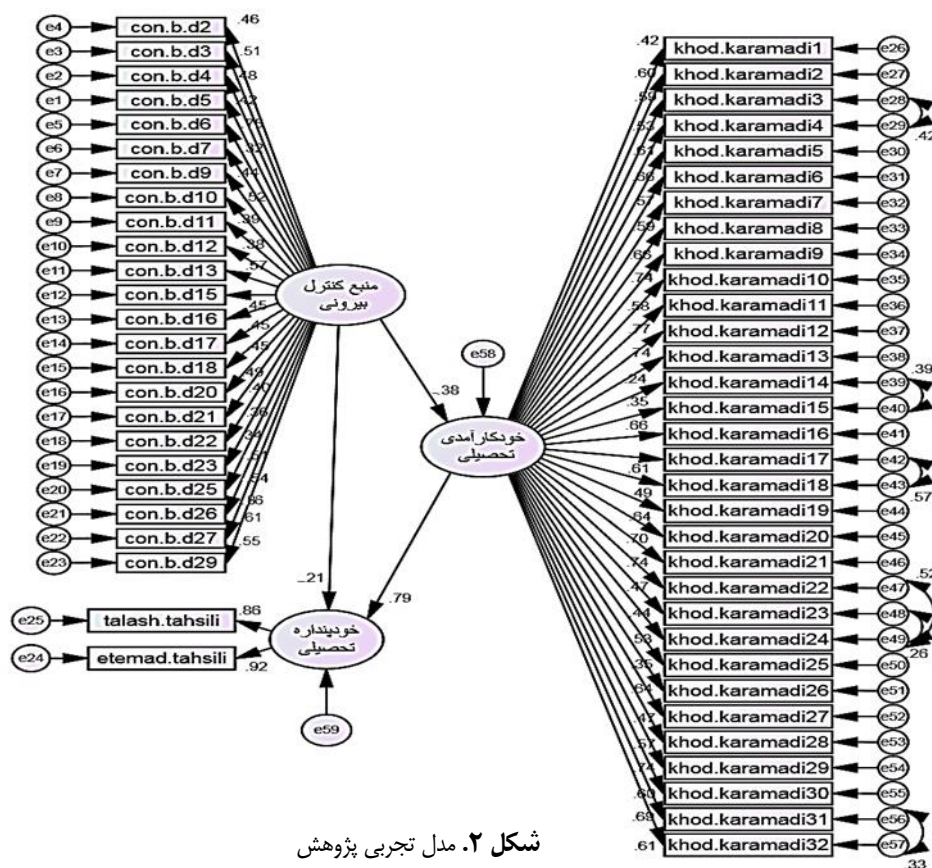
رابط مستقیم		برآورد غیر استاندارد (B)		برآورد استاندارد (β)		خطای استاندارد		نسبت بحرانی (t)		سطح معناداری					
منبع کنترل بیرونی --> خودپنداره تحصیلی		-۵/۹۷۱	-۰/۲۱۳	۱/۶۳۵		-۳/۶۵۲		P<۰/۰۰۱							
منبع کنترل بیرونی --> خودکارآمدی تحصیلی		-۰/۸۵۴	-۰/۳۸۲	۰/۲۳۹		-۳/۵۷۸		P<۰/۰۰۱							
خودکارآمدی تحصیلی --> خودپنداره تحصیلی		۹/۸۷۶	۰/۷۸۹	۱/۵۴۲		۶/۴۰۴		P<۰/۰۰۱							
رابطه غیر مستقیم (بوت استرپ)		برآورد غیر استاندارد (B)		برآورد استاندارد (β)		سطح معناداری		تعداد نمونه‌گیری مجدد		فاصله حد پایین ضریب		فاصله حد بالا ضریب		سطح معناداری	
کنترل بیرونی --> خودکارآمدی تحصیلی --> خودپنداره تحصیلی		-۸/۴۳۴	-۰/۳۰۱	P<۰/۰۰۱		۱۰۰۰		۰/۹۵		-۰/۴۳۸		-۰/۱۷۴			

آن مقادیر بسته شده به ۱ نشان‌دهنده تناسب بسیار خوب است؛ درحالی‌که ۱ نشان‌دهنده تناسب کامل است. جدول (۳) نشان داد که شاخص‌های برازش مدل‌ها از وضعیت قابل‌قبولی برخوردار هستند (جیبی و کلاهی، ۱۴۰۱).

در نتیجه در ادامه معنادار بودن رابطه‌های مستقیم و غیرمستقیم بین باور به منبع کنترل بیرونی و خودپنداره تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بررسی شده و در جدول ۳ نتایج این بررسی به نمایش درآمده است.

باتوجه به نتایج جدول ۳، منبع کنترل بیرونی بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان مطالعه‌شده تأثیر مستقیم منفی معناداری

شاخص بنتلر - بونت^۱ هم نامیده می‌شود برای مقادیر بالای ۰/۹ قابل قبول و نشانه برازندگی مدل است. شاخص IFI شاخص برازش افزایشی یکی دیگر از شاخص‌های برازش تطبیقی است. این شاخص برای مقادیر بالای ۰/۹ قابل قبول و نشانه برازندگی مدل است. شاخص‌های GFI و AGFI که بستگی به حجم نمونه ندارند. مقدار GFI باید برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹ باشد. شاخص نیکوئی برازش تعدیل‌یافته یا AGFI یک شاخص برازندگی دیگر است. این شاخص معادل با کاربرد میانگین مجذورات به جای مجموع مجذورات در صورت و مخرج GFI است. دامنه تغییرات GFI و AGFI بین صفر و یک است. مقدار

**شکل ۲.** مدل تجربی پژوهش

دارد ($\beta = -۰/۲۱۳$, $t = -۳/۶۵۲$ و $p < ۰/۰۰۱$). منبع کنترل بیرونی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم منفی معناداری دارد ($\beta = -۰/۳۸۲$, $t = -۳/۵۷۸$ و $p < ۰/۰۰۱$). خودکارآمدی تحصیلی بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت معناداری دارد ($\beta = ۰/۷۸۹$, $t = ۶/۴۰۴$ و $p < ۰/۰۰۱$). همچنین

قابل قبول این دو شاخص باید برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹ باشد. شاخص برازش تطبیقی نیز توسط بنتلر ارائه گردید. این شاخص برای مقادیر بالای ۰/۹ قابل قبول و نشانه برازندگی مدل است. شاخص RFI شاخص تناسب نسبی و مشتق‌شده از NFI که در

منبع کنترل بیرونی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بر خودپنداره تحصیلی تأثیر غیرمستقیم منفی دارد. ($\beta = -0.301$)، حد پایین برابر با -0.438 و حد بالا برابر با -0.174 است). همچنین فاصله اطمینان مورد نظر باتوجه به حدود پایین و بالای ذکرشده در جدول شماره ۳، صفر را در بر نمی‌گیرد بنابراین رابطه غیرمستقیم در سطح معناداری برابر با $p < 0.001$ کمتر از 0.05 معنادار و با ضریب استاندارد برابر با -0.301 معنادار است و این تأثیر با صفر اختلاف معناداری دارد. لازم به ذکر است که ضرایب جدول همبستگی بر اساس همبستگی‌های مشاهده‌شده و ضرایب مدل ساختاری بر اساس ضرایب استانداردشده مدل معادلات ساختاری گزارش شده‌اند؛ بنابراین انتظار برابری مستقیم این مقادیر وجود ندارد ولی هر دو عدد همسو است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه باور به منبع کنترل درونی/بیرونی و خودپنداره تحصیلی و همچنین بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه بود. تحلیل‌های توصیفی و استنباطی نشان دادند که الگوی کلی روابط پیشنهادی تأیید می‌شود؛ به‌طوری‌که مطابق نتایج جدول ۱، گرایش به منبع کنترل بیرونی با خودپنداره تحصیلی رابطه منفی دارد و همین گرایش بیرونی، باورها و رفتارهای مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی را تضعیف می‌کند. همچنین مطابق نتایج جدول ۳، خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی و مثبت برای خودپنداره تحصیلی است و آزمون میانجی‌گری نشان داد که خودکارآمدی نقش میانجی معناداری در رابطه بین منبع کنترل بیرونی و خودپنداره تحصیلی ایفا می‌کند. از منظر کمی، الگو نشان می‌دهد که نسبت‌دادن نتایج به عوامل بیرونی با سطوح پایین‌تر متغیرهای انگیزشی - شناختی همراه است و خودکارآمدی می‌تواند بخش قابل‌توجهی از رابطه بین منبع کنترل بیرونی و خودپنداره تحصیلی را تبیین کند.

این الگوی یافته‌ها با مجموعه‌ای از نظریه‌ها و شواهد تجربی پیشین همراستا است؛ به‌ویژه همسو با نتایج رین و بوازمین (۲۰۱۴) و بوگلیو و همکاران (۲۰۱۵). مشاهده شد که منبع کنترل درونی نقش مهمی در شکل‌گیری خودپنداره مثبت و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. همچنین یافته حاضر با پژوهش‌های ابراهیمیان و همکاران (۱۴۰۳)، هان و چن (۲۰۲۳) و گبریسالیس و همکاران (۲۰۲۵) همراستا است که نشان داده‌اند خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان منبع کنترل و متغیرهای تحصیلی نقش میانجی دارد. علاوه بر این، مشابه با نتایج رستمی‌کیانی و همکاران (۱۴۰۲) و پاپولییدی و مانیاداک

(۲۰۲۵)، می‌توان گفت که سطوح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی با خودپنداره تحصیلی مطلوب‌تر همراه است. در مجموع، همسویی این یافته‌ها با پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی اخیر، بر اهمیت خودکارآمدی به‌عنوان یکی از سازوکارهای تبیین‌کننده رابطه بین منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی تأکید می‌کند.

به‌طور مشخص، دیدگاه منبع کنترل بر این نکته تأکید دارد که نسبت‌دادن نتایج به عوامل خارج از کنترل، ادراک کنترل را کاهش داده و انگیزش درونی را تضعیف می‌کند (راتر، ۱۹۶۶). از سوی دیگر، نظریه خودکارآمدی بر نقش بنیادی باور به توانمندی‌های شخصی در تعیین تلاش، تاب‌آوری در مواجهه با موانع و تفسیر بازخوردهای عملکردی تأکید دارد؛ در نتیجه، خودکارآمدی می‌تواند عاملی مهم در شکل‌گیری و پایداری تصویر تحصیلی فرد باشد (بندورا، ۱۹۹۷). علاوه بر این، پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی به‌طور مداوم با نتایج انگیزشی و عملکرد تحصیلی مرتبط هستند و نقش واسطه‌ای یا تعدیل‌کننده خودکارآمدی در مدل‌های مختلف آموزشی - روان‌شناختی مشاهده شده است (پاجارس، ۱۹۹۶؛ مارش و همکاران، ۲۰۱۸). به‌عبارت دیگر، نتایج پژوهش حاضر نه‌تنها همراستا با انتظارات نظری است؛ بلکه با شواهد تجربی قبلی نیز سازگاری دارد. این همراستایی نشان می‌دهد که خودکارآمدی می‌تواند در تبیین رابطه بین گرایش به کنترل بیرونی و خودپنداره تحصیلی نقش مهمی ایفا کند.

روابط کشف‌شده میان متغیرها الگوی معناداری را نشان می‌دهد. مطابق نتایج جدول ۱، منبع کنترل بیرونی با خودپنداره تحصیلی همبستگی منفی دارد؛ بدین معنا که هرچه دانشجو نتایج را بیشتر به شانس، دیگران یا شرایط بیرونی نسبت دهد، تصویر او از توانمندی‌ها و جایگاه تحصیلی‌اش ضعیف‌تر خواهد بود. نسبت‌دادن شکست‌ها و موفقیت‌ها به عوامل خارج از کنترل، می‌تواند با شکل‌گیری ضعیف‌تر خود تحصیلی همراه باشد (راتر، ۱۹۶۶). همچنین مطابق نتایج جدول ۱، منبع کنترل بیرونی رابطه منفی و معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دارد. دانشجویانی که کنترل را بیرونی می‌پندارند، کمتر به توانایی‌های خویش برای غلبه بر موانع و انجام تکالیف اعتماد دارند و این کاهش خودباوری معمولاً با افت تلاش پیوسته و گرایش به انتخاب اهداف کم‌توقع‌تر همراه است (بندورا، ۱۹۹۷). در نهایت، مطابق نتایج جدول ۳، خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و قوی دارند؛ به‌گونه‌ای که باور به توانمندی‌ها با تصویر تحصیلی مثبت‌تر همراه است و خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای خودپنداره دارد (پاجارس، ۱۹۹۶).

در چارچوب مفهومی مدنظر و مطابق نتایج جدول ۳،

به تغییر سبک اسناددهی کمک می‌کنند؛ برای مثال تمرین در بازتفسیر شکست‌ها و افزایش حس مسئولیت‌پذیری و کنترل درونی، ممکن است با کاهش گرایش به منبع کنترل بیرونی و بهبود پیامدهای تحصیلی همراه باشند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به مقطعی بودن طرح پژوهش، استفاده از ابزارهای خودگزارشی، نمونه‌گیری در دسترس و محدود بودن نمونه به دانشجویان دانشگاه کاشان اشاره کرد. از این رو، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های دانشجویی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین با توجه به ماهیت همبستگی و مقطعی داده‌ها، استنباط روابط علی میان متغیرها امکان‌پذیر نیست. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی و آزمایشی، نقش خودکارآمدی را در رابطه بین منبع کنترل و خودپنداره تحصیلی با دقت بیشتری بررسی کنند.

در مجموع، این پژوهش بر اهمیت توجه به خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از عوامل کلیدی مرتبط با خودپنداره تحصیلی دانشجویان تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که توجه به باورهای کنترلی و خودکارآمدی می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای دانشگاهی سودمند باشد.

خودکارآمدی هم پیامد باورهای کنترلی است و هم میانجی اصلی ارتباط بین منبع کنترل و خودپنداره؛ به عبارت دیگر، گرایش به کنترل بیرونی با سطوح پایین‌تر خودکارآمدی همراه است و این کاهش خودکارآمدی نیز با خودپنداره تحصیلی ضعیف‌تر ارتباط دارد؛ الگویی که با نتایج تحلیل مسیر و آزمون میانجی‌گری این پژوهش نیز همخوانی دارد (مارش و همکاران، ۲۰۱۸).

جمع‌بندی کلی پژوهش نشان می‌دهد که گرایش به منبع کنترل بیرونی با خودپنداره تحصیلی ضعیف‌تر همراه است و خودکارآمدی در این میان نقش مهمی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، افرادی که احساس کنترل کمتری بر پیامدهای تحصیلی خود دارند، معمولاً سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی را گزارش می‌کنند. این یافته‌ها پیامدهای عملی روشنی برای سیاست‌های آموزشی و مداخلات مشاوره‌ای دارند؛ برنامه‌های آموزشی که مهارت‌های حل مسئله، تجارب موفق ساختاریافته و بازخوردهای تقویتی را در دستور کار قرار می‌دهند، می‌توانند به ارتقای خودکارآمدی تحصیلی کمک کنند و در نتیجه با بهبود خودپنداره تحصیلی همراه باشند. همچنین مداخلاتی که

منابع

References

- Abdulkareem, H. B., Bello, J. B., & Salami, T. A. (2023). Self-concept and locus of control as internet-addiction predictors among undergraduate students. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 2(3), 179-188. <https://ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajert/article/view/267>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barzegar Bafrooei, F., Salehpour, M., & Emam Jomeh, S. M. R. (2014). Investigating the relationship between locus of control and self-esteem with creativity in high school students of Ardakan city. *School and Educational Psychology*, 3(4), 6-21. <https://www.magiran.com/paper/1180841> [Persian]
- Bogalew, T. (2015). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of self-concepts. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/270847900>
- Crede, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Ebrahimian, A., Ajam, A. A., & Davari, S. (2024). Analysis of the relationship between locus of control and academic self-efficacy in nursing students: A study at Gonabad University of Medical Sciences. *Journal of Nursing and Midwifery*, 22(4), 260-268. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-5158-fa.html> [In Persian]
- Ebrahimi-Moghar, F., Rahimian-Boogar, E., & Tale'pasand, S. (2024). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between successful academic identity, secure attachment style, and maladaptive cognitive emotion regulation strategies with addiction to virtual social networks in students. *Journal of Modern Psychological Research*, 19(75), 217-233. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62278.6271> [In Persian]
- Gebresilase, T., Abebe, T., & Tesfaye, G. (2025). The mediating role of self-efficacy in the relationship between locus of control and entrepreneurial intention among Ethiopian graduates. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1664105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1664105>
- Ghasemi, G., & Ghasemi, F. (2024). Investigating the relationship between academic self-concept and academic self-efficacy of male elementary school students. *The 5th International Conference on Modern Studies in Humanities, Educational Sciences, Law and Social Studies*. <https://civilica.com/doc/2032044> [In Persian]
- Gorooi, M., Kheir, M., & Hashemi, L. (2011). Investigating the relationship between perfectionism and academic self-concept with the mediating role of academic procrastination in students. *Psychological Methods and Models*, 2(Special Issue), 137-149. <https://sid.ir/paper/227471/fa> [In Persian]
- Han, Y., & Chen, Y. (2023). The relationship between locus of control and academic adaptability among college students: Mediating effect of academic self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032621>
- Jamali, M., Norouzi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors affecting academic self-efficacy and its relationship with academic success in students of Bushehr University of Medical Sciences in 2012-2013. *Iranian*

- Journal of Education in Medical Sciences*, 13(8), 629-641. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2638-fa.html> [In Persian]
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vols. 1-2). Henry Holt.
- Malekpour Dehnavi, S., & Akbarzadeh, M. (2024). Investigating the mediating role of academic self-concept in the relationship between self-differentiation and academic self-efficacy. *The 24th National Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, Babol. <https://civilica.com/doc/2130346> [In Persian]
- Mansouri, L., Haji-Yakhchali, A., Shahni-Yeilagh, M., & Maktabi, G. (2022). Comparison of the effectiveness of neuro-linguistic programming planning strategies training and mindfulness training on academic self-concept of female students with learning disabilities. *Learning Disabilities*, 11(4), 91-103. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.10384.2006> [In Persian]
- Marsh, H. W., Pekrun, R., & Lüdtke, O. (2021). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 239-257). Guilford Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315806976-3/academic-self-concept-theory-measurement-research-herbert-marsh>
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Mikaeili, N., Afrooz, G., & Gholizadeh, L. (2012). The relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students. *School Psychology*, 1(4), 90-103. <https://sid.ir/paper/216678/fa> [In Persian]
- Papoulidi, A., & Maniadaki, K. (2025). The mediating role of self-efficacy in the relationship between locus of control and resilience in primary-school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(7), Article 138. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15070138>
- Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high-ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-101. <https://doi.org/10.14434/v14i4.12770>
- Rostami-Kiani, S., Latifi, L., & Sakineh-pour, A. (2023). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on self-concept and academic self-efficacy of students in Islamabad-e Gharb County. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 6(68). <http://noo.rs/fv8oZ> [In Persian]
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rožman, M., Vrečko, I., & Tominc, P. (2025). Psychological Factors Impacting Academic Performance Among Business Studies' Students. *Education Sciences*, 15(2), 121. <https://doi.org/10.3390/educsci15020121>
- Sadeghi, E., Tashk, A., & Fazilatpour, M. (2017). Investigating the mediating role of academic self-concept in the relationship between family communication patterns and achievement motivation. *The 2nd International Conference on New Research in Educational Sciences, Psychology and Social Harms*, Isfahan. <https://civilica.com/doc/1633735> [In Persian]
- Seyyed Salehi, M., & Younesi, J. (2015). Explaining the role of academic self-efficacy on academic performance and motivation based on social support, academic self-concept and personality traits: Structural equation modeling. *Research in School and Virtual Learning*, 3(9), 7-20. <https://sid.ir/paper/262902/fa> [In Persian]
- Seif, A. A. (2023). *Educational Psychology: Learning and Education* (28th ed.). Tehran: Doran Publications. [In Persian]
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sharifi Saki, Sh., Fallah, M. H., & Zare, H. (2014). The role of mathematical self-efficacy, mathematical self-concept and perception of classroom environment in students' mathematical achievement with gender control. *Research in School and Virtual Learning*, 1(4), 18-28. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1185.html [In Persian]
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Song, X., & Hu, Q. (2024). The relationship between freshman students' mental health and academic achievement: Chain-mediating effect of learning adaptation and academic self-efficacy. *BMC Public Health*, 24, Article 20738. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20738-9>
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Yariari, F., Moradi, A., & Yahyazadeh, S. (2007). The relationship between emotional intelligence and locus of control with psychological health among students of Mazandaran University. *Psychological Studies*, 3(1), 21-39. <https://sid.ir/paper/67742/fa> [In Persian]