Joanna Poziemska
Uniwersytet Karola Wielkiego w Bydgoszczy

Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne

Możliwość kontroli poznawczej może pobudzać do zwiększonej aktywności życiowej, motywować, budować poczucie zaradności, skuteczności, wpływać na osiągnięcia. Wiele badań potwierdza tę zależność, jednak najczęściej traktują one poczucie kontroli jako jednorodny wymiar osobowości. W niniejszych badaniach podjęto próbę analizy tego, jak postrzeganie przyczyn sukcesów i niepowodzeń w sytuacjach szkolnych różnicuje osiągnięcia edukacyjne. Próbę badawczą stanowiło 449 uczniów drugich klas bydgoskich szkół ponadgimnazjalnych. Uzyskane wyniki potwierdzają stawianą hipotezę, iż poczucia kontroli nie należy traktować jednowymiarowo oraz że ujmowane osobno dla sukcesów i porażek może stanowić przydatną w praktyce edukacyjnej zmienną diagnostyczną.

Pojęcie poczucia lokalizacji kontroli i jego znaczenie w edukacji

Odczuwanie wolności wyboru jest wynikiem dostrzegania więcej niż jednej możliwości zachowania i podejmowania decyzji w tym zakresie Wiąże się z tym poczucie autodeterminacji, czyli przeświadczenie, że źródłem myśli, ocen i działań jest własne „ja" (Kofta, 2001, s. 200). Wyróżnia się trzy główne rodzaje kontroli: kontrola behawioralna (czyli bezpośrednie odziaływanie na środowisko, możliwość dokonywania realnych zmian w świecie), kontrola poznawcza (redukcja niepewności poprzez interpretację zdarzeń i poczucie panowania nad światem dzięki wiedzy o rzeczywistości, związkach pomiędzy zdarzeniami, rozumieniu świata i ludzi oraz możliwość przewidywania zdarzeń) oraz kontrola decyzyjna (dokonywanie wyboru pomiędzy alternatywnymi działaniami) (Averill 1973, s. 286; Kofta, 2001, s. 200). W eksperymencie Richarda Schulza (1976) wykazano, iż stworzenie uczestnikom możliwości przewidywania zdarzeń pozytywnych, czyli możliwość kontroli poznawczej nad ich wystąpieniem, jest czynnikiem decydującym, który może ukierunkowywać działanie i myślenie ludzi ku przyszłości, i tą właśnie drogą pobudzać ich do zwiększonej aktywności życiowej.

Według teorii społecznego uczenia się Juliana B. Rottera, będącej punktem wyjścia do ukształtowania się pojęcia poczucia lokalizacji kontroli wzmocnień (LOC – *locus of control*), człowiek podejmuje działania, aby osiągnąć założony efekt. Przeświadczenie podmiotu, że wyniki zachowania nie pozostają pod jego wpływem (są uzależnione od przeznaczenia, losu, innych ludzi mających władzę) to poczucie kontroli zewnętrznej, natomiast przekonanie, że zdarzenie zależy od własnego zachowania nazywa się poczuciem kontroli wewnętrznej (Rotter, 1966, s. 1; Drwal, 1995, s. 199).

LOC wiąże się między innymi z percepcją własnej skuteczności (Bandura, 1977), czyli przeświadczeniem o możliwości zrealizowania postawionego sobie celu. Wykazano również, iż wewnętrzne LOC sprzyja lepszemu przystosowaniu emocjonalnemu i społecznemu, wyższej samoocenie i samoakceptacji. Historia doświadczeń przekonuje osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli, iż podejmowane działania są skuteczne, co w efekcie zwiększa aktywność w sytuacjach problemowych i trudnych. Osoby takie skuteczniej wykorzystują stare informacje w sytuacjach nowych.

Poczucie kontroli przyczynia się też do adaptacji psychologicznej człowieka zarówno w krótkim odstępie czasu (sprzyja podtrzymaniu orientacji na działanie, warunkując tym samym realizację zamiarów), jak i w długim (m.in. pozwala radzić sobie z psychologicznymi skutkami przewlekłej choroby czy kalectwa) (Kofta, 2001, s. 221). Natomiast poczucie kontroli zewnętrznej, czyli przeświadczenie, że nic, co się dzieje, nie zależy od podejmowanych przez jednostkę działań, może powodować brak poczucia odpowiedzialności za skutki własnego działania, pojawienie się postawy fatalistycznej i obawy przed przyszłością. Stąd takie osoby są bardziej nieufne, przejawiają więcej symptomów niedostosowania emocjonalnego i wyższy poziom lęku (Krasowicz i Kurzyp-Wojnarska, 1990, s. 8). Narażenie na sytuacje niekontrolowane i sposób ich wyjaśniania ma związek z pojawieniem się wyuczonej bezradności i depresją (Meier i Seligman, 1976; Abramson, Seligman i Teasdale, 1979).

Dzieci o wewnętrznym LOC są bardziej wytrwałe przy rozwiązywaniu łamigłówek i zadań eksperymentalnych (Crandall i in., 1965), poświęcają więcej czasu zadaniom domowym (Rotter, 1966), mają wyższą samoocenę (Nowicki i Strickland, 1973) oraz bardziej realny obraz własnej osoby (Lao, 1977; Maqsud, 1980), potrafią odraczać gratyfikację dzięki przekonaniu o możliwości osiągnięcia nagród bardziej wartościowych, choć odległych w czasie (Drwal, 1978).

Wymienione konstrukty wyznaczają stopień aktywności jednostki, dlatego poczucie kontroli współzależne z nimi jest tak przydatne do wyjaśniania i przewidywania zachowań człowieka: w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu zadań, uczeniu się, aktywności społecznej i politycznej, ustalaniu aspiracji życiowych, osiągnięciach, w tym osiągnięciach edukacyjnych (Crandall i in., 1965; Drwal, 1995).

Na podstawie przeglądu badań dokonanego przez Maureen F1ndley i Harrisa Coopera (1983) wykazano pozytywną korelację wewnętrznego poczucia kontroli z osiągnięciami szkolnymi, przy czym zależność ta była modyfikowana przez wiek, płeć, sposób oceny osiągnięć szkolnych i pomiaru poczucia kontroli: związek jest silniejszy u młodzieży (niż u dzieci i osób dorosłych), chłopców, gdy miarą osiągnięć szkolnych jest test inteligencji lub inny wystandaryzowany test, oraz gdy poczucie kontroli mierzone jest oddzielnie dla sukcesów i porażek.

Obserwując rezultaty swoich zachowań, jednostki przyjmują założenia co do ich skuteczności i na tej podstawie podejmują decyzje o dalszych zachowaniach. Następstwa te wywołują istotne zmiany tylko wówczas, gdy towarzyszy im świadomość związku przyczyno-skutkowego (Bandura, 2007, s. 33).

Również doświadczenia innych, osiąganie sukcesu w określonym działaniu lub doświadczenie porażki, mogą wpływać na poczucie sprawstwa (Bandura, 1977, s. 192). Decydującą rolę przeszłych doświadczeń w powstawaniu percepcji kontroli wykazano w wielu badaniach (Bandura, 1977, s. 194; Rotter, 1966, s. 2; Seligman, 984, s. 81). Zdarzenia nietypowe wzbudzają zdziwienie oraz, ze względu na brak schematu, poszukiwanie atrybucyjne (Meyer i in., 1997, s. 258), przy czym porażka bardziej niż sukces pobudza do poszukiwania przyczyn (Wong i Weiner, 1981, s. 661).

W efekcie powtarzania się sekwencji zachowanie–następstwo określone oczekiwania utrwalają się i można je traktować jako względnie trwałą cechę osobowości człowieka na kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznej do poczucia kontroli wewnętrznej (Krasowicz i Kurzyp-Wojnarska, 1990, s. 5; Drwal, 1995, s. 200). Stąd poczucie lokalizacji kontroli traktowane jest jako wymiar osobowości, determinujący sposób odbierania i przetwarzania napływających informacji, a także zachowania się w różnych sytuacjach. Ponieważ jednak kształtuje się pod wpływem doświadczeń, może podlegać zmianom w pewnym zakresie pod wpływem sytuacji i doświadczeń (Kościelak, 2010, s. 39). Istotne w tym procesie są działania osób z otoczenia ucznia, a z trzech najważniejszych środowisk, które mają wpływ na młodego człowieka, to szkoła jako instytucja prowadzona przez profesjonalistów ma największe szanse na kształtowanie prawidłowych postaw wspierających rozwój i aktywność, zaradność oraz skuteczność. Niebagatelne miejsce ma w tym procesie prawidłowa diagnoza postawy ucznia i rozumienie jej znaczenia dla uzyskiwanych osiągnięć.

Metoda

Badaniu[1] poddano 506 uczniów (w tym 55% chłopców) klas drugich bydgoskich szkół ponadgimnazjalnych. Próbę pobierano, wydzielając warstwy (typ szkoły), w każdej z nich dokonano losowania szkół, a następnie klas. Ponieważ część badanych nie udzielała odpowiedzi w prawidłowy sposób (np. nie zaznaczali w danym pytaniu żadnej odpowiedzi lub zaznaczali dwie), analizie zostały poddane odpowiedzi 449 osób (214 z liceów, 169 z techników i 66 uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych).

Poczucie kontroli mierzono za pomocą skonstruowanego na użytek badań kwestionariusza do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli w sytuacjach szkolnych. Składa się on z 12 stwierdzeń opisujących sytuacje związane z edukacją: 5 pozytywnych i 7 negatywnych, co pozwala wyróżnić 2 podskale: umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesów i w przypadku porażek. Każde ze zdań może być zakończone wyjaśnieniem wewnętrznym lub zewnętrznym, a badani mogli wybrać, która z przyczyn w ich opinii występuje częściej. Odpowiedzi badanych zostały zakodowane od 1 (najbardziej zewnętrzne wyjaśnienie przyczyn danego zdarzenia) do 5 (najbardziej wewnętrzne wyjaśnienie przyczyn danego zdarzenia). Średnia punktów uzyskana za pozycje dotyczące porażek lub sukcesów stanowi odpowiednio wskaźnik empiryczny poczucia umiejscowienia kontroli porażek lub sukcesów. Wartość współczynnika α Cronbacha dla porażek wyniosła 0,72, a dla sukcesów 0,55.

[1] Badanie zostało przeprowadzone pod kierownictwem Barbary Ciżkowicz przy współpracy z Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy w I kwartale 2015 r.

Wskaźnikami osiągnięć edukacyjnych uczniów były wyniki z egzaminu gimnazjalnego (z języka polskiego, matematyki i języka obcego) oraz średnia ocen na koniec poprzedniego roku szkolnego. Ponadto zmierzono poczucie bezradności oraz motywację do uczenia się. Poczucie bezradności mierzono Skalą Bezradności Szkolnej (SBS) Ciżkowicz (2009). Rzetelność pomiaru szacowana metodą zgodności wewnętrznej jest wysoka (α Cronbacha = 0,84). Skala składa się z 20 pozycji opisujących zachowania związane z udziałem w lekcjach. Badani oceniali, jak często im się one przydarzają poprzez udzielenie odpowiedzi od „nigdy" (kodowane jako 1) do „zawsze" (5). Wskaźnik bezradności mieści się w przedziale 20-100 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższa bezradność.

Motywację do uczenia się badano zmodyfikowaną wersją Skali do Uczenia się Statystyki (Ciżkowicz, 1999). Skala składająca się w podstawowej wersji z 54 pozycji, do których badani ustosunkowywali się, używając 5-stopniowej skali Likerta (1-5). Na użytek prowadzonych badań wybrano 38 pozycji. W efekcie poziom motywacji może przyjmować wartości z przedziału [38 – 190], przy czym im wyższy wynik, tym wyższa motywacja. Rzetelność skali kształtuje się na poziomie 0,91.

Wyniki

Rozkład analizowanych zmiennych został przedstawiony w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe (N = 449)

Zmienne	M	SD	Min.	Max.	skośność	kurtoza
LOC porażki	3,2	0,71	1,0	5,0	-0,25	0,09
LOC sukcesy	3,7	0,67	1,4	5,0	-0,38	0,30
język polski	68,0	18,99	10,0	100,0	-0,67	-0,17
matematyka	58,9	26,76	7,0	100,0	0,04	-1,34
język obcy	69,6	24,74	8,0	100,0	-0,30	-1,20
średnia ocen	3,7	0,70	1,60	5,29	-0,17	-0,46
SBS	53,3	10,29	24	87	0,11	0,21
MOTYW	125,4	19,56	57	179	0,00	0,25

Źródło: badania własne.

Przeciętny wynik na skali porażek wynosił 3,19 z odchyleniem ±0,71, natomiast na skali sukcesów był wyższy (czyli silniej ukierunkowany wewnętrznie) – 3,65 z odchyleniem ±0,67. Obie zmienne mają rozkład lewoskośny i lekko wysmukły w stosunku do rozkładu normalnego.

W badanej grupie przeciętne wyniki z egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego wynosiły 68% z odchyleniem ±18,99%, z matematyki 58,9% z odchyleniem ±26,76%, i z języka obcego 69,6% z odchyleniem ±24,74%. Wyniki są nieco wyższe niż przeciętne dla kraju i województwa kujawsko-pomorskiego, na co wpływ miała struktura grupy (ze znaczną przewagą uczniów szkół kończących się maturą). Zmienne te charakteryzują się rozkładem spłaszczonym w stosunku do rozkładu normalnego (mniejszą koncentracją wokół średniej) oraz (z wyjątkiem wyników z matematyki) asymetrią lewostronną (która oznacza, że więcej badanych miało wyniki powyżej średniej).

Badani uczniowie okazali się zmotywowani (przeciętny wynik na skali motywacji 125,4 z odchyleniem ±19,56, czyli powyżej połowy skali, z maksymalnym wynikiem 179 na 190 możliwych) oraz z niskim poczuciem bezradności (przeciętny wynik na skali bezradności szkolnej 53,3 z odchyleniem ±10,29, czyli poniżej połowy skali z maksymalnym wynikiem zaledwie 87 na 100 możliwych, a minimalnym 24 – przy zakresie skali od 20 punktów). Obie te zmienne charakteryzuje rozkład wysmukły (większa koncentracja wokół średniej niż w rozkładzie normalnym) oraz prawoskośny (więcej wyników poniżej średniej).

W celu weryfikacji znaczenia umiejscowienia kontroli dla uzyskiwanych osiągnięć edukacyjnych zdychotomizowano zmienną LOC (zarówno w zakresie porażek, jak i sukcesów). Jako kryterium podziału przyjęto wartość 3, zgodnie z przyjętą skalą odpowiedzi: badani, których wynik wynosił 3 i mniej zostali zaklasyfikowani jako osoby o zewnętrznym LOC, a badani, których wynik wynosił powyżej 3 – jako osoby o wewnętrznym LOC w danym zakresie.

Tabela 2. Kierunki wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek

zewnętrzne		Wyjaśnianie porażek		Ogółem
		wewnętrzne		
Wyjaśnianie sukcesów	zewnętrzne	48	44	92
	wewnętrzne	134	223	357
Ogółem		182	267	449

Źródło: badania własne.

Aż 79,5% badanych stosuje wyjaśnienia wewnętrzne swoich sukcesów, a najliczniejszą grupę (223, czyli 49,7%) stanowiły osoby, które przyjmują wyjaśnienia wewnętrzne zarówno w sytuacji sukcesów, jak i porażek. 134 osoby mają wewnętrzne poczucie kontroli sukcesów i zewnętrzne poczucie kontroli porażek. Tylko 92 badanych przypisuje swoje sukcesy przyczynom zewnętrznym, w tym 48 osób (10,7% ogółu badanych) również porażki tłumaczy takimi przyczynami, a 44 osoby przyjmuje dla porażek wyjaśnienia wewnętrzne.

Do weryfikacji hipotezy o różnicowaniu osiągnięć edukacyjnych przez poczucie kontroli (osobno dla sukcesów i dla porażek) zastosowano test t-Studenta.

Tabela 3. Poczucie kontroli sukcesów a osiągnięcia edukacyjne

Osiągnięcia edukacyjne	LOC sukcesy	N	M	SD	t	p
język polski	zew.	87	58,5	20,70	-5,398	< 0,001
	wew.	348	70,4	17,80		
matematyka	zew.	87	46,4	24,01	-5,012	< 0,001
	wew.	348	62,0	26,53		
język obcy	zew.	87	57,2	22,92	-5,431	< 0,001
	wew.	347	72,8	24,25		
średnia ocen	zew.	82	3,3	0,64	-6,550	< 0,001
	wew.	317	3,8	0,67		

Analiza wykazała, że osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli mają istotnie wyższe osiągnięcia edukacyjne – zarówno w przypadku standaryzowanych testów zewnętrznych, jak i średniej ocen.

Tabela 4. Poczucie kontroli porażek a osiągnięcia edukacyjne

Osiągnięcia edukacyjne	LOC porażki	N	M	SD	t	p
język polski	zew.	172	67,0	18,70	-0,917	0,360
	wew.	263	68,7	19,20		
matematyka	zew.	172	57,6	26,20	-0,825	0,410
	wew.	263	59,7	27,15		
język obcy	zew.	172	68,7	24,16	-0,704	0,482
	wew.	262	70,4	25,18		
średnia ocen	zew.	163	3,6	0,74	-1,521	0,129
	wew.	236	3,8	0,67		

W taki sposób ujmowane poczucie kontroli porażek szkolnych nie ma istotnego znaczenia dla uzyskiwanych osiągnięć edukacyjnych.

Ponieważ jednak z danych wynika (por. tab. 2), iż nie są to grupy jednorodne, a na podstawie literatury można zakładać, iż inaczej będą postrzegać rzeczywistość, a tym samym funkcjonować osoby, które przyjmują odmienny kierunek wyjaśniania porażek niż sukcesów, przeprowadzono analizę wariancji.

Tabela 5. Poczucie kontroli a osiągnięcia edukacyjne, bezradność i motywacja

Zmienna	LOC	N	M	SD	F	p
język polski	1	43	54,1[a]	19,83	11,579	< 0,001
	2	44	62,8[b]	20,84		
	3	219	69,9[b,c]	18,68		
	4	129	71,3[c]	16,24		
matematyka	1	43	41,5[a]	23,00	9,456	< 0,001
	2	44	51,1[b]	24,30		
	3	219	61,5[b,c]	27,40		
	4	129	62,9[c]	25,07		
język obcy	1	43	53,3[a]	20,83	10,482	< 0,001
	2	44	61,1[a]	24,42		
	3	218	72,3[b]	24,96		
	4	127	73,4[b]	23,01		
średnia ocen	1	42	3,1[a]	0,60	15,773	< 0,001
	2	40	3,4[b]	0,65		
	3	196	3,8[c]	0,65		
	4	121	3,8[c]	0,70		
bezradność szkolna	1	48	58,8[a]	11,06	8,481	< 0,001
	2	44	56,6[a,b]	8,90		
	3	134	53,3[b,c]	10,08		
	4	223	51,6[c]	10,00		
motywacja	1	48	109,5[a]	16,61	20,303	< 0,001
	2	44	116,2[a]	17,36		
	3	133	126,9[b]	20,09		
	4	223	129,8[b]	17,87		

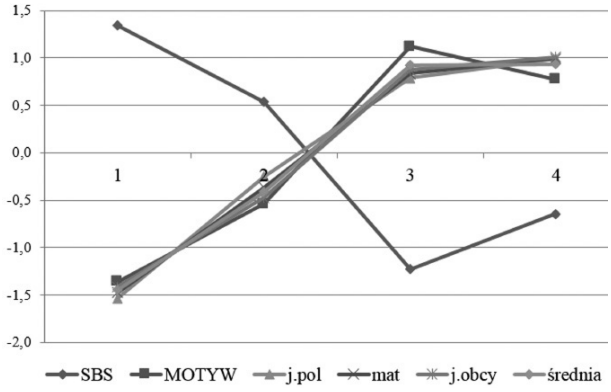
1 – sukcesy zew. porażki zew., 2 – sukcesy zew. porażki wew.,
3 – sukcesy wew. porażki wew., 4 – sukcesy wew. porażki zew.
[a,b,c] – grupy różnią się w sposób istotny statystycznie

Jak należało się spodziewać na podstawie poprzedniej analizy (por. tab. 3), osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli sukcesów różnią się poziomem osiągnięć od osób o zewnętrznym poczuciu kontroli w tym zakresie – mają osiągnięcia wyższe.

Jednak wśród badanych, którzy tłumaczą sukcesy przyczynami zewnętrznymi, można wyróżnić dwie odmienne grupy: jedną – tłumaczącą zewnętrznie porażki, o najniższej motywacji, największej bezradności i najniższych osiągnięciach, oraz drugą – o wyższej motywacji i niższej bezradności (choć tu różnice nie są istotne statystycznie) i wyższych osiągnięciach edukacyjnych. W przypadku wyników z egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego i matematyki oraz średniej ocen badani, którzy zarówno sukcesy, jak i porażki tłumaczą wewnętrznie (lit. a przy średniej), mają istotnie niższe wyniki niż osoby, które tylko sukcesy tłumaczą wewnętrznie, zaś do porażek stosują tłumaczenia zewnętrzne (lit. b przy średniej). Brak jest takich różnic w przypadku języka obcego, bezradności szkolnej i motywacji. Oznacza to, że w tej grupie przyjęcie na siebie odpowiedzialności za porażki jest zjawiskiem pozytywnym, które może pomóc uczniowi.

Natomiast wśród badanych wyjaśniających sukcesy wewnętrznie zależność z osiągnięciami jest odwrotna, to znaczy – wyższe osiągnięcia mają osoby, które przyjmują wyjaśnienia zewnętrzne swoich porażek. Dodatkowo osoby te mają niższą motywację i wyższą bezradność niż te, które przyjmują wyjaśnienia wewnętrzne i do sukcesów, i do porażek. Różnice w tej grupie (mimo jej dużej liczebności) nie są istotne statystycznie, stąd należałoby przeprowadzić dalsze badania w tym zakresie.

Na poniższym wykresie wyraźnie widać dwie wyżej wspomniane grupy: badani przyjmujący zewnętrzne wyjaśnienia sukcesów mają wyniki wszystkich analizowanych zmiennych poniżej średniej (bezradność powyżej), a różnica pomiędzy tymi spośród nich, którzy tłumaczą porażki wewnętrznie, a którzy zewnętrznie, jest wyraźna. Natomiast w drugiej grupie, z wynikami powyżej średniej (bezradność poniżej), nie ma takich różnic.



Wykres 1. Poczucie kontroli a osiągnięcia edukacyjne, bezradność i motywacja (wartości zostały wystandaryzowane w celu umożliwienia porównania)

Podsumowanie

W efekcie przeprowadzonych badań można zauważyć, iż zgodnie z oczekiwaniami wynikającymi z analizy literatury przedmiotu wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja motywacji do działania, poczuciu zaradności i wyższym osiągnięciom. Nie jest to jednak zależność prostoliniowa, gdyż to, czy przyjmowane wyjaśnienia dotyczą zdarzeń pozytywnych, czy negatywnych ma odmienne znaczenie dla funkcjonowania ucznia: postrzeganie sukcesów jako własnych sprzyja aktywnej postawie, natomiast wpływ postrzegania niepowodzeń zależy od tego, jak postrzegane są sukcesy. Dlatego w praktyce edukacyjnej przydatne może okazać się diagnozowanie uczniów w zakresie LOC oddzielnie dla sukcesów i oddzielnie dla porażek oraz zinterpretowanie uzyskanych wyników w kontekście postawy ucznia, jego ewentualnych problemów edukacyjnych czy nieadekwatnych osiągnięć.

Bibliografia

1. Abramson L.Y. i in. (1978). *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation,* Journal of Abnormal Psychology, nr 1, s. 49-74.
2. Averill J.R. (1973). *Personal Control Over Aversive Stimuli And Its Relationship To Stress,* Psychological Bulletin, nr 4, s. 286-303.
3. Bandura A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change,* Psychological Review, nr 2, s. 191-215.
4. Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Ciżkowicz B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży,* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
6. Crandall V. i in. (1965). *Children's Beliefs In Their Own Control Of Reinforcements In Inteuectual-Academic Achievement Situations,* Child Development, nr 1, s. 91-109.
7. Drwal R.Ł. (1978). *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości-podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań* [w:] Wołoszynowa L. (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, s. 307-345.
8. Drwal R.Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości: wybrane zagadnienia i techniki,* pod red. P. Brzozowskiego przy współpracy P. Olesia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Findley M.J., Cooper H.M. (1983). *Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review,* Journal of Personality and Social Psychology, nr 2, s. 419-427.
10. Forsterling F. (2005). *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie,* tłum. J. Radzicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
11. Kofta M. (2001). *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna* [w:] Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 199-225.
12. Kościelak R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Impuls, Kraków.
13. Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990). *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli.* Podręcznik, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.

14. Lao R.C. (1977). Internal-External As A Conditioner For Choice Beahviour In Interpersonal Situations, The Journal of Social Psychology, nr 101, s. 69-73.
15. Maqsud M. (1980). The Relationship Of Sense Of Powerlessnessof Antisocial Beahavior And School Achievement, The Hournal of Psychology, nr 105, s. 147-150.
16. Meier S.F., Seligman M. (1976). *Learned Helplessness: Theory and Evidence*, Journal of Experimental Psychology: General, nr 1, s. 3-46.
17. Meyer W.-U. i in. (1997). *Toward a Process Analysis of Emotions: The Case of Surprise,* Motivation and Emotion, nr 3, s. 251-274.
18. Nowicki S. Jr, Strickland B.R. (1973). *A Locus Of Control Scale For Children,* Journal of Consulting and Clinical Psychology, nr 1, s. 148-154.
19. Rotter J.B. (1966). *Generalized Expectancies For Internal versus External control Of Reinforcement*, Psychological Monographs: General and Applied, nr 609, s. 1-28.
20. Schulz R. (1976). *Effects of Control and Predictability on the Physical and Psychological Well-Being of the Institutionalized Aged,* Journal of Personality and Social Psychology, nr 5, s. 63-73.
21. Weiner B. (1985). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, Psychological Review, nr 4, s. 548-573.
22. Wong P.T.P., Weiner B. (1981). *When Peopple Ask "Why" Quwstions And The Heuristics Of Attributional Search*, Journal of Personality and Social Psychology, nr 4, s. 650-663.