[٣٤] الضبط الداخلي - الخارجي

المفهوم: قد أشار روتر Rotter (١٩٧١) إلى أن الأفراد الذين يهيمنوا على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسئولية الاجتماعية على ما يحدث لهم، فهم أفراداً ذوو توجه داخلي internal orientation. بينما الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول لهم ولا قوة وأن مصائرهم تحت رحمة القدر، ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسئولية الكاملة عما يحدث فهم أفراداً ذوو توجه خارجي external orientation.

ويقصد بهذا المفهوم إلى أن هناك أفراداً يعزون نجاحهم إلى مجهوداتهم الداخلية internal effort أو إلى القوى الخارجية external forces فالشخص ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي يعتقد أنه يستطيع أن يحدد ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو يستطيع أن يتحكم ويهيمن على قدره ومصيره. بينما الفرد ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يعتقد أنه تحت رحمة القدر وليس لديه الهيمنة على الأحداث التي يتعرض لها.

ويعرّف روتر Rotter (١٩٦٦: ١) مفهوم الضبط الداخلي - الخارجي بأنه "عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه لعديد من الأفعال ويعتقد أن هذا التعزيز لا يتوقف على أدائه كلية .. فإن هذا يدرك على أنه نتيجة للحظ، والصدفة، والقدر، وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء، أو شيء غير متوقع بسبب أن هناك تعقيدات من القوى تحيطه. وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة، فنحن نصف الفرد بأنه يعتقد في الضبط الخارجي، بينما إذا أدرك الفرد أن وقوع الحدث يتوقف على سلوكه أو خصائصه، فنحن نصف هذا الفرد بأنه يعتقد في الضبط الداخلي.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الضبط يعد يميز بين الأفراد على الدرجة التي يقبلون فيها المسئولية الشخصية لما يحدث لهم. لذا فإن الأفراد ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي لديهم توقع معمم generalized expectancy على كل التعزيزات reinforcements التي ليست تحت هيمنتهم من خلال المواقف المختلفة. ويحدد ليفكورت (Lefcourt, 1966) أن هؤلاء الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الخارجي يمكن وصفهم بأنهم يعانون من انعدام الثقة بالنفس Lacking self-confidence.

المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

يتحدد سلوك الفرد في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي بأهدافه، فالسلوك يتصف دائماً بالاتجاهية، ويستجيب الفرد للسلوك الذي تعلم من خلاله أنه سوف يؤدي إلى إشباع في موقف معين. ويربط كل فرد تدريجياً بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعينة بإشباعات غير متعلمة أو موروثة. فالإرضاع، مثلاً يشبع الطفل في أول الأمر، ثم يصبح وجود الأم نفسها سبباً لسروره، وبعد ذلك يحاول الفرد أن يقوم بالأمور التي تحبذها الأم، وينتهي الأمر أخيراً في غياب الأم بأن يجد الفرد إشباعاً في تحقيق الأعمال المحببة إليه المرتبطة بالماضي (Rotter, 1971).

والدوافع النفسية، تميزاً لها عن إشباعات الفرد غير المتعلمة أو التي تقوم على أساس بيولوجي، هي نتيجة الخبرة وليست نتيجة الغريزة. وتنشأ بالتدريج لدى كل فرد مجموعة من الدوافع والحاجات المتمايزة تتراوح بين الدوافع أو الحاجات النوعية جداً والدوافع أو الحاجات الهامة جداً. وكلما كانت أنماط السلوك أو الأهداف التي تتضمنها الحاجة نوعية، كلما أمكن التنبؤ بأنماط السلوك أو الأهداف. وكلما كان المفهوم عاماً أو عريضاً أو شاملاً كلما تضاءلت دقة التنبؤ بسلوك معين من سلوك آخر (Rotter, 1971).

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي بصورة أساسية على الطريقة التي تحدد اختيار الأفراد لطاقة السلوكيات المتاحة لهم. ولكي نفهم هذا، يتطلب تحليل أربع أنواع من المتغيرات المختلفة التي يمكن من خلالها توقع سلوك الفرد. وهذه المتغيرات هي: طاقة السلوك، التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي.

[١] الطاقة السلوكية Behavioral Potential (BP):

عرّف روتر Rotter (١٩٥٤: ١٠٥) الطاقة السلوكية بأنها "إمكانية حدوث السلوك في موقف معين كما هي محسوبة في العلاقة بأي تعزيز واحد أو مجموعة من التعزيزات فعلى سبيل المثال في مواقف الإمتحانات الأكاديمية عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان ومكانته اجتماعية مرموقة بين زملاء الفصل. وبطبيعة الحال، يعتمد الطالب على العديد من السلوكيات الممكنة التي من خلالها يحصل على درجات مرتفعة أو مكانة اجتماعية مرموقة بين زملائه مثل الاجتهاد في المذاكرة أو الغش أو يدعي المرض حتى يتجنب دخول الامتحان. ويمكن أن يقال أن كل هذه السلوكيات التي يسلكها الفرد بأنها الطاقة السلوكية المبذولة من قبل الفرد، ولكن الفرد لا يسلك كل هذه السلوكيات في آن واحد ولكنه يسلك المسلك المناسب في ضوء الموقف من حيث قوته أو ضعفه.

ومفهوم الطاقة السلوكية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي يشمل أي فعل يقوم به الفرد في ضوء الاستجابة لموقف مثير يمكن قياسه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ومفهوم هذه النظرية عن السلوك واسع بدرجة كبيرة، حيث يشمل هذا السلوك: أفعال حركية حقيقية، إدراكات، سلوكيات لفظية، سلوكيات تعبيرية غير لفظية، ارتكاسات انفعالية emotional reactions، وكل هذه الأنماط السلوكية يمكن قياسها وملاحظتها. في حين أن التبرير rationalizing والنكوص repressing، والتخطيط planning، وإعادة التصنيف reclassifying لمجموعة أخرى من السلوكيات الضمنية التي يمكن قياسها فقط بطريقة غير مباشرة. ويشير روتر، شانس، وفارس Rotter, Chance and Phares (١٩٧٢: ١٢) إلى أن "الطاقة السلوكية مفهوم نسبي، حيث أن الفرد يحسب إمكانية حدوث أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى متوفرة للفرد. وهكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين إمكانية حدوث السلوك (x) أكبر من حدوث السلوك (z)".

[٢] التوقع Expectance (E):

والمكون الرئيسي الثاني لهذه النظرية، هو التوقع بأن أنواعاً معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباع أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد. فقد يحدث أن يكون الفرد قد تعلم طرقاً كثيرة للحصول على رعاية الآخرين له كطفل، ولكنه في الوقت الحاضر قد يكون توقعه بأنها سوف تؤدي إلى أية إشباعات ضئيلة. فالبكاء مثلاً، قد يؤدي إلى حصول الوليد على الرعاية والمساعدة. ولكن طفل العاشرة أو الثانية عشرة قد يجد نفسه عندما يستخدم نفس الأسلوب منبوذاً من والديه على اعتبار أنه يتصرف مثل البنات.

ويمكن تعريف التوقع (Rotter, 1954: 107) "بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة. ويكون التوقع مستقلاً بشكل منتظم عن قيمة أو أهمية التعزيز".

وبناء على نظرية التعلم الاجتماعي، يمكن النظر إلى مفهوم التوقع بأنه احتمال ذاتي subjective probability، ولكن هذا التعريف لا يعني عدم الوصول إلى القياس الموضوعي، ومع ذلك فإن تقديرات الأفراد عن الاحتمال المستقبلي بوقوع حادث ما كثيراً ما يختلف تنظيمياً عن تتابعه ثم نواتجه عن خبراتهم مع الأحداث السابقة بالإضافة إلى أن هناك عوامل أخرى معينة تؤثر في تقديرات الاحتمال لدى الفرد، وتشمل هذه العوامل طبيعية وتصنيف الموقف، واعتبارات النموذج المقتدى، وخاصية وتفرد الأحداث، والتعميم، وإدراك السببية (Rotter, Chonce and Phares, 1972).

ويرى روتر وهوكريش Rotter and Hochreich (١٩٧٥) أن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد عن إمكانيته لتعزيز بعض السلوكيات. فمثلاً قد يكون توقع الفرد للنجاح في موقف ما

منخفضة في حين أن إمكانيته الحقيقية للنجاح مرتفعة. لذا فإنهما يران أن التنبؤ بالسلوك يتوقف على الكيفية التي يدرك بها الفرد موقف معين لسلسلة من المواقف التي يمكن إدراكها على أنها مواقف مرتبطة مع بعضها البعض أو متشابهة.

[٣] قيمة التعزيز Reinforcement Value (RV):

يمكن تعريف قيمة التعزيز (Rotter, 1954: 107) على أنها "درجة تفضيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين، إذا كانت إمكانيات الحدوث لهذه التعزيزات متساوية جميعاً. ويؤثر التعزيز على حدوث واتجاه أو نوع السلوك". لذا نجد أنفسنا أمام السؤال التالي: ماذا يحدد قيمة التعزيز؟ وقد استطاع فارس Phares (١٩٧٦: ١٥) أن يقدم الإجابة على هذا السؤال على أنه "يمكن تحديد قيمة التعزيز عن طريق مدى ارتباط هذا التعزيز بالتوقع". وأشار روتر Rotter (١٩٦٦: ٢) أن "التعزيز يقوى التوقع لسلوك أو حدوث معين سوف يحدث بواسطة هذا التعزيز في المستقبل".

لذا، فإن الأفراد يختلفون في الدرجة التي يمكن عن طريقها تقييم التعزيزات المختلفة، وهذا الاختلاف نتيجة طبيعية للتوقع. فعلى سبيل المثال ينمو الطفل ويكتسب كثيراً من الخبرات وهو في الوقت ذاته يفرق بين الأحداث المرتبطة بطريقة سببية بالأحداث السابقة. ويرى روتر Rotter (١٩٦٦: ٢) أن التعزيز لا يتوقف على سلوك المفحوص، وبالتالي فإن حدوثه سوف لا يزيد التوقع وبالإضافة إلى ذلك، فإن التعزيزات لا تحدث بطريقة مستقلة، فحدوث تعزيز ما ربما يؤدي إلى نتائج لتوقعات مجموعة من التعزيزات ويشير روتر وهوكريش Rotter and Hochreich (١٩٧٥) إلى أن الأفراد تنمي التوقعات لتعزيز معين. فمثلاً، الحصول على درجات مرتفعة في المدرسة سوف تؤدي إلى تعزيزات أخرى مثل التخرج الذي هو بالتالي سوف يؤدي إلى تعزيزات أخرى مثل الحصول على وظيفة ذات مرتب مرتفع وهكذا. وتعزو كل هذه التعزيزات المستقبلية المتوقعة إلى قيمة التعزيز الحاضر. لذا فقيمة الحصول على درجات مرتفعة في المدرسة سوف تكون أعلى للفرد الذي يتوقع أن هذه الدرجات سوف يتبعها الحصول على وظيفة مرموقة، والأمان، والقدرة على تكوين أسرة عن ذلك الفرد الذي لا يتوقع أن هذه التعزيزات المستقبلية سوف تكون نتيجة طبيعية لكل ما سبق ذكره.

ويشير روتر Rotter (١٩٦٦: ٥٠) أيضاً إلى أن إدراك الفرد للتعزيز يتوقف على سلوكه، لذلك فإن حدوث تعزيز موجب أو سالب يقوى أو يضعف طاقة السلوك. أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز خارج عن سيطرته أو تحكمه ولا يتوقف عليه بينما يتوقف على الصدفة والقدر والآخرين الأقوياء فإن سلوكه تجاه هذا يكون ضعيفاً.

[٤] الموقف السيكولوجي Psychological Situaution:

يشير روتر وآخرون Rotter, *et al.* (١٩٧٢: ١٣) إلى أن "السلوك لا يحدث من فراغ، فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية والخارجية ويحدث هذا لعديد من أنواع المثيرات الداخلية والخارجية بطريقة تتفق مع خبرته الفريدة".

والموقف النفسي هو تلك البيئة أو ذلك الموقف الداخلي أو الخارجي الذي يحفز الفرد أو يثيره لكي يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أكبر إشباعات في ظروف معينة. هذا ويلعب الموقف النفسي دوراً حاسماً في تقرير السلوك.

والقيمة التي تعطيها نظرية التعلم الاجتماعي للموقف النفسي، سواء في فهم السلوك أو التنبؤ به، مظهراً رئيسياً من مظاهر هذه النظرية. كما تؤكد هذه النظرية أن الفرد يتعلم عن طريق الخبرات السابقة أن بعض الإشباعات أكثر احتمالاً من غيرها في بعض المواقف. ويمد الموقف النفسي الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه

سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها. وإذا ما وضع فرد ما قيمة عالية على بعض الأهداف مثل الرغبة في الاعتراف به، أو في أن ينال الرعاية، فإنه يتوقع العقاب أو الفشل أو النبذ عندما يحاول أن يحقق هذه الرغبات (ومثل ذلك الطفل الذي يحصل باستمرار على درجات ضعيفة أو درجات رسوب في المدرسة). وعندما يحدث ذلك فإن الفرد يتعلم عادة أنواعاً أخرى من السلوك ليتفادى العقوبات نفسها. فهو أحياناً يحاول أن يحصل على الإشباعات بطرق غير واقعية مثل الاستغراق في أحلام اليقظة، أو بالأساليب الرمزية للحصول على الإشباع. وينظر إلى مثل هذه الأنواع من السلوكيات على أنها أعراض للسلوك غير السوي. والسلوك غير السوي من وجهة النظر هذه، ليس مرضاً أو اضطراباً أو انهياراً، بل محاولة ذات معنى لتجنب عقوبات معينة أو للحصول على إشباعات معينة على مستوى غير واقعي.

وقد قام روتر Rotter (١٩٧١: ٥٩-٦٠) بتطوير ست فئات من الحاجات العريضة التي تتضمن معظم السلوك النفسي المتعلم مع تعاريفها. والواقع أن هذه المفاهيم متسعة بحيث لا تسمح لنا إلا بشيء قليل من التنبؤ. فمثلاً، أن حاجة الفرد إلى المركز وإلى أن يعترف به يمكن أن تحال إلى مستويات أكثر خصوصية من النشاط الاجتماعي، أو الأنشطة المهنية أو العقلية، أو المهارات الجسمية والرياضية.

(١) **الحاجة إلى الاعتراف والمكانة Recognition and Status Need:**

ويقصد به حاجة الفرد إلى التفوق، وأن يكون كفئاً مثل الآخرين أو أفضل منهم في المدرسة، أو العمل، أو المهنة، أو النشاط الرياضي، أو المكانة الاجتماعية، أو الجاذبية الجسمية، أو اللعب، أي الحاجة على أن يحصل الفرد على مكانة مرتفعة.

(٢) **الحاجة إلى السيطرة Dominance Need:**

ويقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في أعمال الآخرين، بما في ذلك الأسرة والأصدقاء، وأن يكون الفرد في مركز قوة، وأن يتبع الآخرون أفكاره ورغباته الخاصة.

(٣) **الحاجة إلى الاستقلال Independence Need:**

ويقصد بها حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته، وأن يعتمد على نفسه، وأن يطور المهارة اللازمة للحصول على الإشباع، وأن يصل إلى الأهداف دون مساعدة الآخرين.

(٤) **الحاجة إلى الاعتماد والحماية Protection and Dependency Need:**

ويقصد بها حاجة الفرد إلى فرد آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط، ويوفرون له الحماية والأمن، ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة.

(٥) **الحاجة إلى الحب والعطف Love and Affection Need:**

ويقصد بها حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم، وأن يحظى باحترامهم وانتباههم واهتمامهم وإخلاصهم.

(٦) **الحاجة إلى الراحة الجسمية Physical Comfort Need:**

ويقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ارتبطت بالأمن وتجنب الألم، والرغبة في الملذات الجسمية.

واختصاراً لما سبق، فإن إمكانية حدوث سلوك ما، أو مجموعة من السلوك في موقف معين، تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معين، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له، وعلى القوة النسبية لإمكانية السلوكات الأخرى في نفس الوقت.

وقد استطاع روتر وزملاؤه Rotter, *et al.* (١٩٧٢: ١٤-١٥) تبسيط نظرية التعلم الاجتماعي من خلال المعادلة التالية:

$$NP = (FM \text{ and } NV)$$

ويقصد بهذه المعادلة أن طاقة الحاجة Need Potential (NP) تكون دالة لحرية الحركة Freedom of Movement (FM)، وقيمة الحاجة Need Value (NV).

ويقصد بجهد الحاجة مجموعة السلوكيات الصادرة من الفرد التي تؤدي إلى أنواع مختلفة من التعزيزات (حرية الحركة)، وتقوية تلك التعزيزات (قيمة الحاجة). ويشعر روتر وزملاؤه إلى أن السلوك يختلف باختلاف الموقف. وإذا كان الأمر غير ذلك فلا مجال لمناقشة الشخصية كمركب أو كمجال للدراسة.

واتساقاً مع ما سبق اقترح روتر وهوكريش Rotter and Hochrich (١٩٧٥) أن الحاجة تتكون من ثلاثة مكونات أساسية. وأول هذه المكونات عبارة عن مجموعات السلوكيات الموجهة نحو تحقيق مجموعة من الأهداف والإشباعات مثل حصول الفرد على اهتمام ورعاية الآخرين له. وحدوث الجهد لهذه السلوكيات المرتبطة ببعضها البعض يمكن أن يطلق عليها جهد الحاجة. والمكون الرئيسي الثاني عبارة عن مجموعة التوقعات المصاحبة للأهداف التي تكون قيم الفرد (حرية الحركة)، والمكون الثالث عبارة عن قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف نفسها.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس الضبط الداخلي – الخارجي على النحو التالي:

[١] مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين:

قام نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland (١٩٧٣) بتصميم مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال، وهو يتكون من أربعين عبارة، يستجيب على كل منها بنعم أو لا. وقد تم اختيار عبارات المقياس من مجموعة من العبارات مكونة من ١٠٢ عبارة. وقد اعتمد بناء عبارات المقياس على تعريف روتر للضبط الداخلي – الخارجي. وتصف العبارات مواقف التعزيز من خلال المجالات الدافعية والبينشخصية مثل: الانتساب، والدافعية، والاعتمادية. وقد أخذ باستشارة مجموعة من مدرسي المدارس في بناء العبارات، حتى تكون سهلة القراءة والفهم لتلميذ المستوى الخامس الدراسي ولمستويات دراسية أعلى. وبالإضافة إلى ذلك، تم إعطاء عبارات المقياس لمجموعة مكونة من تسعة متخصصين في علم النفس الإكلينيكي، وطلب منهم الإجابة على العبارات في الاتجاه الخارجي external direction. وقد تم حذف العبارات التي لم تصل بعد إلى نسبة الاتفاق المُرضية بين المحكمين، فانتهى المقياس إلى ٥٩ عبارة بعد التحكيم، ثم طبقت هذه العبارات على عينة مكونة من ١٥٣ طفلاً من الصف الثالث حتى الصف التاسع الدراسي، وقد تراوحت متوسطات درجات المقياس من ١٩,١ درجة (الانحراف المعياري = ٣,٨٦) للمستوى الثالث الدراسي إلى ١١,٦٥ درجة (الانحراف المعياري = ٤,٢٦) للمستوى التاسع الدراسي، حيث تمت الإجابة على العبارات في الاتجاه الخارجي.

وإلى جانب هذا، تبين عند تثبيت متغير الذكاء أن الأطفال ذوو الاعتقاد في الضبط الداخلي يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار التحصيل من الأطفال ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي (قيمة ت = ٣,٧٨، درجات الحرية = ٤٨). وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد فاصل زمني قدره ستة أسابيع، فبلغ معامل الارتباط بين الإجرائين ٠,٦٧ لمجموعة مكونة من ٩٨ طفلاً تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١١ سنة، و٠,٧٥ لمجموعة مكونة من ٥٤ طفلاً تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ١٥ سنة. وعلاوة على ذلك، تم استخدام تكنيك تحليل العبارات item analysis، حتى يصبح المقياس أكثر تجانساً، بالإضافة إلى تعليقات مجموعة من المدرسين والأطفال إلى أن أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية مكونة من أربعين عبارة.

كما تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة مكونة من ١٠١٧ طفلاً قوقازياً في الصف الثالث الدراسي(*) حتى الصف الثاني عشر الدراسي لحساب صدق البناء والثبات. وقد تبين عند حساب الارتباطات الثنائية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس لعينة الذكور والإناث، أن قيمة معاملات الارتباط متوسطة ولكنها ثابتة ومتسقة عبر كل الأعمار. وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بواسطة استخدام طريقة التجزئة النصفية، فوصلت معاملات الثبات بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون إلى ٠,٦٣ (للصف الثالث والرابع والخامس الدراسي)، و٠,٦٨ (للصف السادس والسابع والثامن الدراسي)، و٠,٧٤ (للصف التاسع والعاشر والحادي عشر الدراسي)، و٠,٨١ (للصف الثاني عشر الدراسي). وإلى جانب هذا، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ثلاثة صفوف دراسية، فبلغت معاملات الثبات بفاصل زمني قدره ستة أسابيع ٠,٦٣ للصف الثالث الدراسي، و٠,٦٦ للصف السابع الدراسي، و٠,٧١ للصف العاشر الدراسي. كما لم تصل معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال وعبارات الصورة المختصرة من مقياس المرغوبية الاجتماعية للأطفال إلى حدود الدلالة الإحصائية. وأيضاً، توجد معاملات ارتباطات دالة وسالبة بين مقياسي الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال ودرجات التحصيل الدراسي.

كما أمكن حساب صدق البناء لمقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال، وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس مسئولية التحصيل العقلي على عينة من الأطفال السود في الصف الثالث الدراسي (ن = ١٨٢)، وعينة أخرى من الأطفال السود في الصف السابع الدراسي (ن = ١٧١)، فبلغت معاملات الارتباط لأطفال الصف الثالث ٠,٣١، ولأطفال الصف الرابع ٠,٥١، وهي معاملات دالة إحصائية. وبالإضافة إلى ذلك وصل معامل الارتباط بين مقياس نويكي وستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال ومقياس بيلر – كرومويل للضبط الداخلي – الخارجي Bialer-Cromwell Internal-External Locus of Control إلى ٠,٤١ على عينة مكونة من ٢٩ طفلاً، تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١١ سنة.

وعلى الجانب الآخر، وبناء على الارتباطات بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس، وتقديرات التباين لكل عبارة، أمكن تقسيم المقياس إلى صورتين مختصرتين؛ حيث تتكون الصورة المختصرة الأولى من عشرين عبارة، وهي تصلح للتطبيق على الأطفال من الصف الثالث حتى الصف السادس الدراسي. وتتكون الصورة المختصرة الثانية من أحدى وعشرين عبارة وهي تصلح للتطبيق على الأطفال في الصف السابع حتى الصف الثاني عشر الدراسي، ألا إنه يجب استخدامهما بحذر حتى يتاح جمع معلومات عن صدقهما وثباتهما (Nowicki and Strickland, 1973: 153). وعليه، قام موسى (١٩٩٤) بتعريب الصورة المختصرة الثانية من مقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال المكونة من أحدى وعشرين عبارة.

الصدق: لحساب صدق الصورة المختصرة الثانية من مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال تم تطبيقها على الصورة الكاملة للمقياس(*) على عينة مكونة من سبعين تلميذاً وتلميذة (٣٠ تلميذاً و٤٠ تلميذة) في الصف الثاني الإعدادي (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٢,٢٣ سنة، والانحراف المعياري – ١,٥٦)؛ فوصل

(*) تم التركيز على الصف الثالث الدراسي دون الأول والثاني، لأنه وجد عند تجريب المقياس في البداية أنه توجد بعض الصعوبات لأطفال هذين الصفين لفهم محتوى العبارات، لذا تم استبعادهما. وليس معنى هذا أن المقياس لا يصلح تطبيقه على أطفال الصفين الأول والثاني، ولكن المقياس في صورته الحالية يركز على الأداء للأطفال الأكبر عمراً (Nowicki and Strickland, 1973: 151).

(*) تم تعريب الصورة الكاملة لمقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال وتقنينه على عينات مصرية (موسى، ١٩٨١).

معامل الارتباط بين درجات المقياسين إلى ٠,٨٦، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغ معامل الثبات للصورة المختصرة الثانية من مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٨٢.

[٢] مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار:

قام كل من نويكي ودوك Nowicki and Duke (١٩٧٤) بتصميم مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار مستفيدين في بناءه بالمقياس الذي صممه نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland (١٩٧٣) لقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين. ويتكون هذا المقياس من ٤٠ سؤالاً. وقد وضعت هذه الأسئلة حتى يتاح للأفراد ذوي القدرة القرائية البسيطة قراءتها وفهمها واستيعابها. وتكون الاستجابة لأي سؤال من هذه الأسئلة إما بنعم أو لا، والفرد الذي يحصل على درجات مرتفعة، هو ذلك الفرد الذي يتسم سلوكه بالضبط الخارجي. وقد تم تعريب هذا المقياس (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

الصدق: استخدم نويكي ودوك Nowicki and Duke (١٩٧٤) الصدق التمييزي والتكويني لإيجاد صدق مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار. كما قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٧) بحساب الصدق التمييزي للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٢٢ طالباً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢١,٨٠ سنة، والانحراف المعياري = ١,٧٨)، و١٢٠ طالبة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٢٢,٢٢ سنة، والانحراف المعياري = ١,٦٦) من طلاب الجامعة.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار على عينات أمريكية ومصرية (Nowicki & Duke, 1974)؛ (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

مقياس
الضبط الداخلي – الخارجي
للأطفال والمراهقين

	العبارات	نعم	لا
١	هل تعتقد أن كثيراً من المشكلات يمكن حلها دون الاهتمام بها؟	( )	( )
٢	هل يلومك الناس على أخطاء لم ترتكبها؟	( )	( )
٣	هل تعتقد أن الأشياء لا يمكن تغييرها مهما بذلت من محاولات جادة؟	( )	( )
٤	هل تعتقد أن الآباء يصغون لحديث أبنائهم في كثير من الأوقات؟	( )	( )
٥	هل يعاقبك شخص ما دون سبب واضح؟	( )	( )
٦	هل تجد صعوبة في تغيير رأي صديقك؟	( )	( )
٧	هل تجد صعوبة في تغيير رأي والديك في موضوع ما؟	( )	( )
٨	هل تعتقد أنك غير قادر على تغيير أخطاءك إلى الأصوب؟	( )	( )
٩	هل ترى أن كثير من التلاميذ يولدون ولديهم استعداداً جيداً للرياضة البدنية؟	( )	( )
١٠	هل تشعر أن أفضل طريقة لحل المشاكل عدم التفكير فيها؟	( )	( )
١١	هل تعجز عن منع تلميذ في مثل عمرك أن يضربك؟	( )	( )
١٢	هل تشعر باحتقار الناس لك دون سبب؟	( )	( )
١٣	هل تشعر أن ما تفعله اليوم لن يغير ما سوف يحدث غداً؟	( )	( )
١٤	هل تعتقد أن الأشياء السيئة سوف تحدث لك مهما حاولت منعها؟	( )	( )
١٥	هل تشعر أن محاولات الاستفادة من وقتك في البيت غير مفيدة؟	( )	( )
١٦	هل تستطيع منع طفل في مثل عمرك أن يكون عدواً لك؟	( )	( )
١٧	هل تشعر دائماً أنك ليست لديك القدرة على أن تبوح بما تأكله في البيت؟	( )	( )
١٨	هل تتصرف تصرفاً ما عندما تشعر أن شخصاً ما لا يحبك؟	( )	( )
١٩	هل تشعر أن الاجتهاد غير مهم في المدرسة لأن معظم الأطفال متفوقون عليك؟...	( )	( )
٢٠	هل تشعر أن التخطيط للمستقبل يغير الأشياء إلى الأفضل؟	( )	( )
٢١	هل تشعر كثيراً أنك لا تشارك أسرتك فيما تفعله؟	( )	( )

مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار

	العبارات	نعم	لا
١	هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها بنفسها إذا لم تهتم بها؟	( )	( )
٢	هل تعتقد أنك تستطيع حماية نفسك من الإصابة بالبرد؟	( )	( )
٣	هل تعتقد أن بعض الأفراد يولدون وهم محظوظون؟	( )	( )
٤	هل تشعر في معظم الأحيان أن حصولك على تقديرات مرتفعة يعني شيئاً عظيماً بالنسبة لك؟	( )	( )
٥	هل كثيراً ما يوجه إليك اللوم من قبل الآخرين على أخطاء لم ترتكبها؟	( )	( )
٦	هل تعتقد أن الفرد إذا ذاكر دروسه جيداً يمكن أن ينجح في أي مادة بعد ذلك؟	( )	( )
٧	هل تشعر في كثير من الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء لا تتغير بأي طريقة؟	( )	( )
٨	هل تشعر أن الأمور إذا بدأت حسنة منذ الصباح فإنها تظل كذلك طول اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تقوم به بعد ذلك؟	( )	( )
٩	هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يريد أبناؤهم قوله؟	( )	( )
١٠	هل تعتقد أن الرغبات والأماني يمكن أن تجعل الأشياء الجيدة تحدث؟	( )	( )
١١	عندما يعاقبك أحد، هل عادة ما يبدو لك ذلك بلا سبب معقول على الإطلاق؟	( )	( )
١٢	هل تجد أنه من الصعب عليك في معظم الأوقات أن تغير رأي أو فكرة صديقك؟	( )	( )
١٣	هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ؟	( )	( )
١٤	هل تعتقد أن من المستحيل تقريباً أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟	( )	( )
١٥	هل تعتقد أنه من الواجب على الراشدين أن يسمحوا لأبنائهم باتخاذ معظم قراراتهم؟...	( )	( )
١٦	إذا فعلت شيئاً خطأ، هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تجعله صواباً؟	( )	( )
١٧	هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداداً جيداً لممارسة الألعاب الرياضية؟...	( )	( )
١٨	هل تعتقد أن معظم الناس الآخرين الذين في مثل عمرك أقدر منك؟	( )	( )
١٩	هل تشعر أن أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل هو عدم التفكير فيها؟	( )	( )
٢٠	هل تشعر أن لديك كثيراً من حرية الاختيار في تحديد من هم أصدقاؤك؟	( )	( )
٢١	هل تعتقد أن الخرزة الزرقاء والكف تبعدان الحسد؟	( )	( )
٢٢	هل تشعر في كثير من الأحيان أن الطريقة التي تؤدي بها عملك المنزلي لها علاقة بالدرجات التي تحصل عليها؟	( )	( )
٢٣	عندما يقرر شخص في مثل عمرك أن يؤذيك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل إلا القليل تجاه ذلك؟	( )	( )
٢٤	هل تعتقد أن استعمال الحجاب (أو التعويذة) أحياناً يجلب لك الحظ؟	( )	( )
٢٥	هل تعتقد أن حب الناس لك أو عدم حبهم يعتمد على تصرفاتك تجاههم؟	( )	( )
٢٦	هل عادة ما يساعدك والداك إذا طلبت منهما ذلك؟	( )	( )
٢٧	هل تشعر أن الناس عندما يحتقرونك يكون ذلك عادة بلا سبب على الإطلاق؟	( )	( )
٢٨	هل تشعر في معظم الأوقات أنك لا تستطيع أن تغير ما سيحدث غداً بما تفعله اليوم؟..	( )	( )
٢٩	هل تشعر أن الأشياء السيئة التي تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تفعل؟	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٠	هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم الجادة؟	( )	( )
٣١	في كثير من الأحيان، هل تجد أنه من غير المفيد أن تحاول الاستفادة من وقتك في المنزل؟	( )	( )
٣٢	هل تعتقد أن الأشياء الجيدة التي تحدث للناس تكون نتيجة للعمل الجاد؟	( )	( )
٣٣	عندما يريد أحد زملائك أن يعانيك، هل تشعر أنك تستطيع أن تفعل إلا القليل تجاه ذلك؟	( )	( )
٣٤	هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقائك يفعلون ما تريده منهم؟	( )	( )
٣٥	هل تشعر عادة أنك لا تقول إلا القليل فيما يتعلق بما تأكله في المنزل؟	( )	( )
٣٦	عندما تحس أن شخصاً ما لا يحبك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل شيئاً تجاه ذلك؟...	( )	( )
٣٧	هل تعتقد أنه كان من غير المفيد محاولة الاجتهاد في المدرسة لأن معظم الطلاب الآخرين كانوا أقدر منك؟	( )	( )
٣٨	هل تعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأحسن؟	( )	( )
٣٩	في معظم الأحيان، هل تشعر بعدم جدوى كلامك بشأن ما تقرر أسرتك عمله؟	( )	( )
٤٠	هل تعتقد أنه من الأفضل لك أن تكون ذكياً عن أن تكون محظوظاً؟	( )	( )