علاقة التحكم الداخلى / الخارجى بكل من التروى / الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعـــة

دكتور / فاروق عبد الفتاح على موسي
أستاذ علم النفس التعليمى المساعد
كلية التربية - جامعـة الزقازيق

مقدمـــــــة

التحكم الداخلى / الخارجى Internal/External Locus of Control

بدأ ظهور مفهوم التحكم الداخلى / الخارجى فى جامعة «أوهايو» OHIO فى منتصف عـام ١٩٥٠ ، ويعتبر « جوليـــــان روتر » J. Rotter أول من قدم هذا المفهوم فى عام ١٩٥٤ من خلال نظريته عن التعلم الاجتماعى . يذكر « روتر » أن نوع التحكم - داخلى أو خارجى - يبنى على نوع التعزيز ويتصل بالدرجة التى يدرك بها الفرد نتيجـــة الأحداث فى حياته وما اذا كانت تعتمد على القدر والصدفة وسلطات الآخرين . فاذا أدرك الفرد أن التعزيز يتوقف على أساليب عمله عندئذ يكون التحكم داخليا Internal ، أما اذا أدرك الفرد ان التعزيز لا يعتمد على أساليب عمله وانما يعتمد على الحظ والقدر والصـدفة وعلى عوامـــل خارجيـة عنـدئذ يكون التحكم خارجيـا External . (Rotter, 1966)

يلخص « روتر » نظرية التعلم الاجتماعى - التى انبثق منهـا مفهوم التحكم الداخلى / الخارجى فى أربعة جوانب هى :

١ - جهد السـلوك Behavior Potential : وهو امكانية حدوث سـلوك ما فى موقف ما من أجل تعزيز واحد او مجموعـــة من التعزيزات ، وهو مفهوم نسبى حيث أن الفرد يقدر امكانيـــة حدوث أى سلوك بالارتباط مع بدائل اخرى متوفرة لديه .

٢ - التوقع Expectancy : وهو الاحتمال الذى يضعه الفرد بأن تعزيزا معينا يحدث كدالة لسلوك معين يصدر عنه فى موقف أو مواقف معينة .

٣ - قيمة التعزيز Reinforcement Value : وهو درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين اذا كانت امكانيات الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية .

٤ - الموقف النفسى Psychological Situation : وهو البيئة الداخلية أو الخارجية التى تحفز الفرد - بناء على التجارب السابقة - كى يتعلم كيف يستخلص أعظم اشباع فى أنسب مجموعة من الظروف .

ويذكر « فارس » Phares ١٩٥٧ أن مركز التحكم يعبر عن مدى ادراك الفرد لنتائج المهمة التى يقوم بها ، فاذا أدرك أن نتائج المهمة لا يمكن التنبؤ بها أو أنها تعود الى الحظ والصدفة عندئذ يكون التحكم خارجيا ، أما اذا أدرك أن نتائج المهمة التى يقوم بها تعتمد على انجازه عندئذ يكون التحكم داخليا .

ويرى « ماك كونيل » Mc Connell ١٩٧٧ أنه لا توجد أنماط نقية من التحكم الداخلى أو التحكم الخارجى حيث أن الأفراد العاديين يسجلون فى اختبارات هذا المفهوم درجات تقع على خط يمتد بين نهايتين هما نهاية التحكم الداخلى ونهاية التحكم الخارجى ، وعندما نقارن الأفراد بالنسبة لهذا المفهوم نجدهم يختلفون فى الدرجة لا فى النوع شأنهم فى ذلك شأن اختلافهم فى أى صفة شخصية أخرى .

التروى / الاندفاع Reflection/Impulsivity :

يعتبر « جيروم كاجان » J. Kagan ١٩٦٤ أول من قدم وصفا لبعد التروى / الاندفاع حيث يرى أن هذا البعد يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة فى المهام التى تتضمن مواقف الشك وعدم اليقين ، ويذكر أن درجة ميل الطفل للتروى فى الانتاج المعرفى تعتبر شرطا لتسهيل اكتساب الطفل للمعلومات الجديدة ويؤكد على

ان الطفل ذا الميل للاستجابة باندفاعية فى مواقف المشكلات الصعبة (بمعنى أن يقترح اول فرض يطرأ على ذهنه او يقرر اجابة بدون قدر كاف من التروى بشأن مدى صدق الفرض) يكون اكثر احتمالا لانتاج استجابة غير صحيحة بالمقارنة بالطفل الذى لديه رغبة طبيعية تدفعه للتروى والتأنى لمعرفة الفروق بين فروض الحل العديدة المتاحة امامه ويأخذ فى اعتباره نوعية الاجابة التى يقررها ودرجة كفاءتها .

وقد برز المفهوم النفسى للتروى / الاندفاع من خـــلال سلسلة دراسات قام بها « كاجان » وآخرون لتصنيف الأســـاليب التحليلية Analytic وغير التحليلية Nonanalytic . وقد استنتج الباحثون أن بعد التروى / الاندفاع يعتبر أحد محددات الاتجاه التحليلى فى مقابل الاتجاه غير التحليلى حيث وجدوا ان الأسلوب التحليلى يرتبط بالأسلوب الذى يتسم بالتروى فى حين يرتبط الأسلوب غير التحليلى بالأسلوب الذى يتسم بالاندفاع (Block, 1974) .

وتعتبر الطريقـة الاجرائيـة لتحديد درجـة الأفـراد فى بعد التروى / الاندفاع هى زمن اتخاذ القرار تحت ظروف عدم التأكد من صحة الاستجابة ، وفى هذا الشأن يذكر « كجان » (Kagan, 1964) ان الأفراد الذين يتأنون فى اتخاذ القرار فى مواقف عدم التأكد يكونون متروين Reflectives ، بينما يكون الأفراد ذوو السرعة فى اتخاذ القـــرار فى الظـــروف التى تتصـــف بعـــدم اليقين « مندفعين » Impulsives .

ويستخدم الناس مصطلحى « التروى » و « الاندفاع » على نطاق واسع كسمات للشخصية ، لكن اخصائى العـــلاج النفسى والاخصائيين الاجتماعيين ورجال التربيـــة يستخدمون المصطلحين بطرق مختلفة (Block, 1974) . ويحدد « كاجان وكوجان » (Kagan ; Kogan, 1970) المصطلحين وظيفيا فى مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين حيث يتعين على الفرد ان يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة امامه ، ويرتبط الأساس النظرى لمفهوم التروى / الاندفاع بحل المشكلة

حيث يشير هذا البعد الى مدى التأمل للوصول الى حل صحيح للمشكلة التى تصادف الفرد .

ويرى « ميوســـين آخـرون » (Mussen and Others, 1974) ان التقويم كخطوة اخيرة فى حل المشكلة يتعلق بالدرجة التى يتوقف بها الطفل ليقدر ويأخذ بعين الاعتبار نوعية تفكيره حيث ان بعض الأطفال يقبلون ويقررون اول فرض ينتجونه ويختبرون صحـــة هذا الفرض بقليل من العناية والاهتمام وهؤلاء هم « المندفعون » فى حين يبذل أطفال آخرون جهدا وعناية بدرجة اكبر وينفقون وقتا اطول فى فحص فروضهم واختبارها لاســـتبعاد الضعيف منهـــا وهؤلاء هـم « المتروون » .

واستنتج « ميسير » (Messer, 1976) ان « المتروين » لا يستغرقون فقط وقتا اطول فى تقويم الفروض - بالمقارنة بالمندفعين - ولكنهم يجمعون معلومات كثيرة وبطريقة منظمة عن الأساس الذى يبنون عليه قراراتهم .

ايدت الدراسات التى تناولت التروى / الاندفاع انه يرتبط بالأداء فى العديد من الاختبارات المتشـــابهة ويمكن التنبؤ منه بنوعية حـل المشكلات التى تتضمن عدم التأكد من الاستجابة . ومع ذلك لا يمكن التنبؤ من التروى / الاندفاع بأداء أطفال ما قبل المدرسة الذين لم يتعلموا بعد اختبار الفروض البديلة . وفى حين لا يعتمد زمن كمون الاستجابة - نسبيا - على نسبة الذكاء الا ان عدد الأخطاء يرتبط بنسبة الذكاء بدرجة متوسطة (Messer, 1976) .

ظهرت مقاييس التروى / الاندفاع حديثا وتتوفر الآن المعايير التى تساعد الباحثين فى هذا المجال . وقد نجحت محاولات ربط هذا المتغير بالشخصية وبالمتغيرات الاجتماعية جزئيا فقط ، وقد وجد ان التروى / الاندفاع يرتبط ببعض الأعراض الكلينيكية مثل النشاط الزائد Hyperactivity والتخلف العقلى Mental Retardation . ويؤثر التروى / الاندفاع فى الأداء المدرسى حيث تكون درجة الاندفاع كبيرة

لدى الأطفـال ذوى صعوبات القـــراءة وصعوبات التعلم Learning Disabilities والرسوب المدرسى . كما وجد انه يمكن التغلب على الاندفاع من خلال تعليم المندفعين التروى بالتدريب على برنامج يجـرى تخطيطه بصورة جيدة .

التحصيل الدراسى Scholastic Achievement :

يعتبر التحصيل الدراسى من المتغيرات الهامة التى قام الباحثون فى أماكن كثيرة بدراســـــة علاقتـه بالعـديد من المتغيرات المعـرفية والانفعالية . ويمكن التعبير عن مصطلح التحصيل الدراسى بالدرجـة التى يحصل عليها الفرد فى اختبار مادة دراسية او عدة مواد ســـبق ان قام هذا الفرد بدراستها دراسة منظمة فى حجرات الدراسة . وقد يجرى التعبير عن هذه الدرجة بالنسبة لأداء مجموعة الأقران او الزملاء وهو ما يطلق عليه الدرجة « مرجعية المعيار » Norm-Referenced وقد يجرى التعبير عن هذه الدرجة بالنسبة لدرجة تحقيق اهداف معينة ـ سبق تحديدها ـ وهو ما يطلق عليه الدرجة « مرجعية المـك » Criterion-Referenced

تعريف المصطلحات

التحكم الداخلى Internal Locus of Control :

اعتقاد الفرد بانه يســـتطيع أن يقرر الأحداث (الايجابية او السلبية) فى بيئته أو فى عالمه الخاص ، واعتقاده بأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التى يقوم بها ، كما يشير الى شعوره بالتمكن والفعالية والسيطرة على بيئته والى اعتقاده بوجود حياد ووضوح فى البيئة المحيطة بحيث يقبل المسئولية عن الأحداث التى تجرى فى بيئته او فى عالمه الخاص (صلاح ، ١٩٨٤) .

التحكم الخارجى External Locus of Control :

يشير الى اعتقاد الفرد بان اصحاب النفوذ او السلطة يتحكمون فى مصيره ويقررون الأحداث التى تجرى فى بيئته او فى عالمه الشخصى ، كما يشير الى شعور الفرد بالعجز وضعف المسئولية الشخصية عن نتائج افعاله الخاصة . وقد يشير التحكم الخارجى الى اعتقاد الفرد بان القوى الغيبية مثل الحظ والصدفة والقدر هى التى تتحكم فى الأحداث (الايجابية والسلبية) .

التروى Reflection :

الميل لعمل اختيار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من

الاندفاع Impulsivity :

الميل لعمل اختيار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الغموض .

التحصيل الدراسى Scholastic Achievement :

يقاس فى هذه الدراسة بالتقدير الذى حصل عليه الطالب فى كل المقررات التى يدرسها حيث يمتد هذا التقدير فى ستة مستويات تنحصر بين ممتاز ومنقول مع تخلف فى مقررين .

مشكلة الدراسة

١ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط زمن الاستجابة لدى الطلاب ؟

٢ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط عدد الأخطاء لدى للطلاب ؟

٣ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسى للطلاب ؟

٤ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط زمن الاستجابة لدى الطالبات ؟

٥ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط عدد الأخطاء لدى الطالبات ؟

٦ - هل توجد علاقة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسى للطالبات ؟

اهميـــة الدراســـة

يعتبر التحكم الداخـلى / الخـارجى والتروى / الاندفاع من المتغيرات التى دخلت مجال البحث فى مصر منذ وقت قصير نسبيا وقد تعود أول أداة تنشر باللغة العربية لقياس المتغير الأول الى عام ١٩٨١ (فاروق ، ١٩٨١) وتعود أول اداة لقياس المتغير الثانى الى عام ١٩٨٥ (حمدى ١٩٨٥) . اثبتت الدراسات القليلة نسبيا التى تناولت المتغيرين ارتباطهما بعـــدد من المتغيرات المختلفة مثل حل المشكلات وسمات الشخصية والذكاء والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى والتحصيـــل الدراسى ، لكن النتائج لم تتفق فى كل الأحيان ، كما أجرى معظم هذه الدراسات على عينات من الأطفال ، ولم تتناول اى من الدراسات المتغيرات الثلاثة موضوع البحث الحالى ، ولذا قام الباحث بهذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الجامعة .

الدراسات السابقـة

أولا : العلاقة بين التحكم الداخلى والخارجى / والتروى / الاندفاع :

وجد « شيب » (Shipe, 1971) باستخدام دليل بسيط للايقاع المفاهيمى Conceptual Tempo - اى عدد الأخطاء Errors وكمون الاستجابة Latency ارتباطا موجبا متوسطا بين التروى والتحـــكم الداخلى لدى عينـــة من تلاميذ المدرســـة المهنيـــة Vocational School Boys لكنه يجد مثل هـــذا الارتباط لدى

عينة مماثلة من التلاميذ نزلاء المؤسسات . واشار « ماسارى » (Massari, 1975) الى انه وجد ميلا للتحكم الداخلى لدى عينة من أطفال الصفوف الأول والثانى والثالث السود الذين يتميزون بالتروى . ولم يجد « برزنسكى » (Berzonsky, 1974) اى فرق بين المتروين والمندفعين فى التحكم الداخلى . ووجد « كاميل » و « دوجلاس » (Campbell and Douglas, 1972) ان الأولاد المتروين كانوا اكثر ميلا لذكر قصص - فى اختبار اسقاطى - تتضمن توقع النجاح عند مواجهة مواقف الاحباط ، كما اكتشف « فنش وآخرون » (Finch and Others, 1974) عدم وجود فرق فى التحكم الداخلى / الخارجى لدى تلاميذ الصفين الأول والثانى المتروين والمندفعين المضطرين انفعاليا الذين تبلغ اعمارهم العقلية ٧ر١٠ سنوات ، كما يذكر ، ميسير » (Messer, 1976) انه لم يجد علاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى والتروى / الاندفاع لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع من الطبقة الوسطى وكان «ميسير» قد افترض ان تفوق الأطفال ذوى التحكم الداخلى فى المهام العقلية الأكاديمية قد يعود الى زيادة درجة التروى لدى هذه الفئة من الأطفال.

ثانيا : العلاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى والتحصيل الدراسى :

اشار « روتر » (Rotter, 1966) بان علاقة التحكم الداخلى بالتحصيل الدراسى للراشدين صغيرة ويفسر هذه الظاهرة بان طلاب الجامعة قد يتخذون مظهرا خارجيا للوقاية ضد الفشل لذا لا يكون اتجاه التحكم الداخلى / الخارجى واضحا فى مواقف التحصيل الدراسى للراشدين . ويذكر « ماك جيهى » و « كرندال » (Mc Ghee and Crandall, 1968) ان التحكم الداخلى يرتبط ايجابيا بارتفاع التحصيل الدراسى للذكور اكثر من ارتباطه بالتحصيل الدراسى للاناث . ووجد « كليفورد » وكليرى » (Clifford and Cleary, 1972 in Faustman and Mathews, 1980) انه يمكن التنبؤ بالانجاز الاكاديمى لأطفال المدارس من درجتهم فى التحكم الداخلى ويذكر « لى فشانز » (Li Iffshitz, 1973) ان ادراك الأطفال للتعزيزات التى يتلقوها فى المدرسة هى التى تحدد نجاحهم

فى الأعمال المدرسية لأن الطفل الذى يشعر بأن تحصيله الدراسى يعتمد على جهوده الخاصة يكافح ـ فى معظم الأحيان ـ كى يحقق النجاح فى حين أن الطفل الذى يشعر بأن تحصيله الدراسى يتوقف على الحظ والصدفة لا يبذل ـ فى معظم الأحيان ـ جهدا كى ينجح . ووجد « ستيفنز » و « ديليس » (Stephens and Delyc, 1973) من دراسته التى أجراها على عينة من الأطفال المحرومين Disadvantaged أن توقعات التحكم الداخلى / الخارجى من العوامل الهامة التى تؤثر فى نقص تحصيلهم الدراسى حيث ان ايمان الأطفال بأنهم يؤثروا فى بيئتهم الخاصة ومستقبلهم كان أكثر اهمية من كل العوامل الأخرى التى تؤثر فى التحصيل الدراسى . ويذكر « ديوك » و « ناويكى » (Duke ; Nowicki, 1974) ان المقاييس الحالية للتحكم الداخلى / الخارجى قد لا تكون مناسبة للراشدين لذا لا تظهر اى علاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى والتحصيل الدراسى لهؤلاء الراشدين وخصوصا طلاب الجامعة .

الفروض

اشارت نتائج بعض الدراسات السابقة الى وجود علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتروى كما اشارت نتائج دراسات اخرى الى عدم وجود علاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى والتروى / الاندفاع ، وقد تساوت تقريبا اعداد الدراسات التى اسفرت نتائجها عن وجود علاقة والتى اسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة . من جانب آخر اسفرت نتائج معظم الدراسات التى تناولت علاقة مركز التحكم بالتحصيل الدراسى عن وجود علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى . لذا يمكن صياغة الفروض التالية كاجابات محتملة على أسئلة المشكلة .

١ ـ لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط زمن الاستجابة لدى الطلاب .

٢ - لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط عدد الأخطاء لدى الطلاب .

٣ - توجد علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى للطلاب .

٤ - لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط زمن الاستجابة لدى الطالبات .

٥ - لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط عدد الأخطاء لدى الطالبات .

٦ - توجد علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى للطالبات .

الأدوات

١ - اختبار تزاوج الأشكال المألوفة :
Matching Familiar Figures Test (MFFT)

أعد هذا الاختبار فى الأصل « جيروم كاجان » بهدف قياس بعد التروى / الاندفاع Rerlection/Impulsivity ، وقد قام « حمدى الفرماوى » باعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية . يتكون الاختبار فى صورته العربية من ٢٠ فقرة بالاضافة الى فقرتين يقوم الفاحص بتدريب المفحوصين عليهما كأمثلة لطريقة الاجابة على فقرات الاختبار . تتكون كل فقرة من (معيار) وثمانية (بدائل) حيث يطابق المعيار احد البدائل بصورة تامة بينما تختلف البدائل السبعة الأخرى عن المعيار اختلافا جزئيا بسيطا وبحيث لا يستطيع المفحوص ادراك الاختلاف للوهلة الأولى ودون فحص أو تمحيص . يطلب من المفحوص تحديد الشكل الذى يطابق المعيار ويحسب الزمن منذ أن يبدأ المفحوص فى الاجابة على الفقرة حتى يصدر أول استجابة . يطلق على هذا الزمن « فترة كمون الاستجابة Latency » يعطى

المفحوص تغذية راجعة بحيث ينتقل الى الفقرة التالية اذا كانت اول استجابة هى الصواب او يطلب منه اختيار بديل آخر ويظل يعطى تغذية راجعة الى أن يصل الى الحل الصواب . بحسب عدد الأخطاء فى كل فقرة على حدة ويطلق عليه « الدقة Accuracy » .

قام حمدى الفرماوى ، ١٩٨٥ باختبار صدق هذا الاختبار فى البيئة المصرية باستخدام صدق المحك حيث قام بحساب معاملى الارتباط بين درجات ١٠٠ طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية فى اختبار لفظى لقياس التروى / الاندفاع وكل من متوسطات زمن كمون الاستجابة ومتوسطات عدد الأخطاء للطلاب والطالبات فى اختبار تزاوج الأشكال المألوفة MFFT فكان هذان المعاملان ٢٤ر٠ و ٦٨ر٠ بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى الحالتين . قام حمدى الفرماوى ايضا بحساب معاملى الارتباط بين تقديات المعلمين لطلابهم فى التروى / الاندفاع ومتوسطات زمن كمون الاستجابة ومتوسطات عدد الأخطاء فى اختبار تزاوج الأشكال المألوفة فكان هذان المعاملان ٢١ر٠ و ٥٦ر٠ بمستوى دلالة ٠٥ر٠ و ٠٠١ر٠ على الترتيب . وقامت « فاطمة حلمى » ١٩٨٦ باعادة الاجراء الأول لحمدى الفرماوى على عينة قوامها ٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية فحصلت على معاملى ارتباط قدرهما ٣٣ر٠ و ١٢ر٠ بمستوى دلالة ٠١ر٠ و ٠٥ر٠ على الترتيب .

وعن ثبات اختبار تزاوج الأشكال المؤلوفة يذكر « حمدى الفرماوى » ١٩٨٥ ان معاملى ثبات زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء بطريقة اعادة الاختبار على عينة قوامها ١٠٠ طالب وطالبة هما ٨٥ر٠ و ٦٨ر٠ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى الحالتين ، وكان الفاصل الزمنى بين مرتى التطبيق ١٧ يوما ، كما قامت « فاطمى حلمى » ١٩٨٦ بنفس الاجراء على عينة قوامها ٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية فحصلت على معاملى ثبات قدرهما ٧٩ر٠ و ٨٧ر٠ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى الحالتين . وقام الباحث الحالى بحساب معاملى ثبات زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء من عينة البحث الحالى التى تتكون من طلاب وطالبات الجامعة (ن = ١٩٧)

بطريقة التجزئة النصفية فكان هذان المعـــاملان ٦٤ر٠ و ٧٨ر٠ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى الحالتين ٠

اختبار تزاوج الأشكال المؤلوفة من الاختبارات الفردية يستغرق تطبيقه زمنا يمتد من ٣٠ الى ٤٥ دقيقة ٠

ومما يجدر ذكره ان « قاسم الصواف » ١٩٨٦ قام بتعريب اختبار « كاجان » الذى يتكون من ١٢ فقرة بالاضافة الى مثالين حيث تتكون الفقرة من (معيار) وستة (بدائل) ، وقد أطلق عليه « اختبـــار مناظرة الأشكال المؤلوفة » ٠

٢ ـ اختبار مركز التحكم Locus of Control Scale

اعد هذا الاختبار اصلا س٠ ناويكى و ب٠ ستريكلاند ٠ وقـــد قام باقتباسه وتعريبه الباحث الحالى ٠ يستخدم هـذا الاختبـــار فى تقرير ما اذا كان الفرد يرى ان بامكانه التحكم فى الأحداث من داخله او من خارجه ، أى اذا كان يعتقد انه يسيطر على الأحداث بقـدرته وخصائصه أو يعتقد ان السيطرة على هـــذه الأحداث تكون للقـــدر وللصدفة وللحظ وللأشخاص الآخرين وللسلطات الأعلى ٠

يتكون الاختبار من ٤٠ ســـؤالا يقوم المفحوص بالاجابة عليهـــا بـ « نعم » أو « لا » ٠ وبناء على مفتاح التصحيح ـ الذى يتضـمن الاجابات التى تدل على اتجاه التحكم الخارجى ـ تشير الدرجـــة المرتفعة الى زيادة التحكم الخارجى ، بينما تشير الدرجة المنخفضـة الى زيادة التحكم الداخلى ٠

أمكن الاستدلال على صدق الاختبار من آراء مجموعة من العاملين فى مجال علم النفس التربوى والقيـــاس النفسى عن مدى ملاءمة العبارات لقياس التحكم الداخلى / الخارجى ، وقد اتفق المحكمون على ان العبارات تلائم الهدف من الاختبار ولم تقل نسبة الاتفـــاق حول اى عبار عن ٩٠ بالمائة ٠ واشارت الدراســات الســـابقة الى ان التحكم الداخلى / الخارجى يزداد بتقدم الأعمار كما توجد فـروق

بين الجنسين ، وقد وجد ان المقياس الحالى يحقق هاتين الخاصيتين.

٣ ـ التحصيل الدراسى Achievement

جرى قياس هذا المتغير فى الدراسة الحالية من التقدير التى حصل عليها الطلاب والطالبات افراد العينة فى كل المقررات التى درسوها فى العام السابق لاجراء الدراسة ، وكانت التقديرات هى : ممتاز ـ جيد جدا ـ جيد ـ مقبول ـ منقول بمادة ـ منقول بمادتين ، وقد أعطيت درجات تقابل هذه التقديرات وهذه الدرجات هى على الترتيب : ٦ ـ ٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ .

العينة

طبقت أدوات الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية ـ جامعة الزقازيق قوامها ١٩٧ حيث بلغ عدد الطلاب ١٠٤ وعدد الطالبات ٩٣ ، وقد جرى استبعاد الطلاب والطالبات الذين رسبوا فى فرقهم الدراسية والذين لم يكملوا تطبيق كل الأدوات والذين نقلوا من كليات اخرى فى نفس عام اجراء الدراسة . ويوضح الجدول رقم (١) خصائص العينة .

جدول رقم (١)
خصائص العينة النهائية

الخاصية	الطلاب	الطالبات
العدد	١٠٤	٩٣
متوسط الأعمار	٢٢ر٨	٢١ر٩
الانحراف المعيارى للأعمار	٢ر١٤	٢ر٠٩
التخصص الدراسى	رياضيات ـ تاريخ طبيعى ـ جغرافيا	رياضيات ـ طبيعة وكيمياء ـ جغرافيا
الفرقة الدراسية	الثالثة والرابعة	الثالثة والرابعة

الاجـراء الاحصـائى (*)

١ ـ حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد فى اختبار مركز التحكم وكل من متوسطات زمن الاستجابة وعدد الأخطاء ودرجات التحصيل الدراسى .

٢ ـ حساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات ٢٧ بالمائة العليا (التحكم الخارجى) ودرجات ٢٧ بالمائة الدنيا (التحكم الداخلى) من الطلاب والطالبات (Ebel, 1969) .

٣ ـ تطبيق معادلة الانحدار للتنبؤ بدرجات الطلاب والطالبات فى التحكم الداخلى / الخارجى من متوسطات زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والتحصيل الدراسى .

(*) ١ ـ معامل الارتباط = $1 - \frac{6 \text{ مج ف}^2}{\text{ن} (\text{ن}^2 - 1)}$

٢ ـ قيمة (ت) = $\frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\frac{\text{ع}_1^2 + \text{ع}_2^2}{\text{ن} - 1}}}$

٣ ـ س = ر × $\frac{\text{ع س}}{\text{ع ص}}$ (ص ـ م ص) + م س

النتـــــــــائج

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجات مركز التحكم وكل من متوســـــطات زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والتحصيل الدراسى للطلاب والطالبات

الجنس	العـدد	مركز التحكم زمن الاستجابة	مركز التحكم عدد الأخطـــاء	مركز التحكم التحصيل الدراسى
طـــلاب	١٠٤	ـ ٠ر٢١٦٣ (*)	٠ر٢٣١٤ (*)	ـ ٠ر٢٠٥٩ (*)
طالبـات	٩٣	ـ ٠ر٣٥٩٦ (**)	ـ ٠ر١١٩٩	٠ر٢١٩٥ (*)

(**) مستوى الدلالة ٠ر٠٥

(*) مستوى الدلالة ٠ر٠١

جدول رقم (٣)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات ذوى التحكم الداخلى وذوى التحكم الخارجى فى زمـــن الاستجابة

الجنس	نوع التحكم	العـدد	المتوسط	الانحراف المعيـارى	(ت)	(ف)
طـــلاب	داخلى	٢٨	٥٧ر٤	١٧ر٧	١ر١٥	٠ر٠٢
	خارجى	٢٨	٥٢ر٦	١٦ر٦		
طالبـات	داخلى	٢٥	٦٥ر٤	٢٩ر١	٣ر٥٨**	٣ر٥٩**
	خارجى	٢٥	٤١ر٤	١٥ر٤		

(*) مستوى الدلالة ٠ر٠٥

(**) مستوى الدلالة ٠ر٠١

جدول رقم (٤)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات ذوى التحكم الداخلى وذوى التحكم الخارجى فى عدد الأخطاء

الجنس	نوع التحكم	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	(ف)	(ت)
طلاب	داخلى	٢٨	٠ر٧٣	٠ر٥٥	١ر٣٧	٠ر٧٩
	خارجى	٢٨	٠ر٨٤	٠ر٤٧		
طالبات	داخلى	٢٥	٠ر٩٦	٠ر٦٥	١ر٠٦	**١ر٠٠**
	خارجى	٢٥	٠ر٧٧	٠ر٦٧		

(*) مستوى الدلالة ٠ر٠٥

(**) مستوى الدلالة ٠ر٠١

جدول رقم (٥)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات ذوى التحكم الداخلى وذوى التحكم الخارجى فى التحصيل الدراسى

الجنس	نوع التحكم	العـدد	المتوسط	الانحراف المعيـارى	(ف)	(ت)
طـــلاب	داخلى	٢٨	٣ر٣٥	**٠ر٩٣**	**١ر٠٢**	**٠ر٢٤**
	خارجى	٢٨	٣ر٢٩	٠ر٩٢		
طالبـات	داخلى	٢٥	٣ر٦٣	٠ر٥٢	١ر٠٤	**٠ر٤٠**
	خارجى	٢٥	٣ر٥٧	٠ر٥٣		

(*) **مستوى الدلالة ٠ر٠٥**

(**) مستوى الدلالة ٠ر٠١

جدول رقم (٦)

التنبؤ بدرجات مركز التحكم من متوسطات زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والتحصيل الدراسى لعشرة طلاب وعشر طالبات تم اختيارهم عشوائيا

درجات مركز التحكم طلاب	الفعلية	١٩	٩	١١	٨	**٢٠**	١٤	٢٠	٨	٦	١٤
	من زمن الاستجابة	١١ر٣	١١ر٢	١٠ر٤	١٠ر٦	١٠ر٥	١١ر٣	١١ر٩	١٠ر٠	١٢ر٢	١١ر٧
	من عدد الأخطاء	١٣ر٤	١١ر٨	١٠ر٨	١٠ر٤	١١ر١	١٠ر٠	١٠ر٧	٩ر٦	١٣ر٣	١٢ر٨
	من التحصيل الدراسى	١٣ر٢	١٢ر٣	١٣ر٣	١٢ر٣	١٢ر٣	١١ر٣	١١ر٣	١١ر٣	١١ر٣	١١ر٣
درجات مركز التحكم طالبات	الفعلية	٦	١٢	١١	٨	١٢	**١٢**	**١١**	٧	١٥	١٥
	من زمن الاستجابة	١٠ر٠	١٠ر٨	١٠ر٧	١١ر٠	١٠ر٧	١١ر٢	١١ر٠	١١ر٨	١١ر٨	١١ر٤
	من عدد الأخطاء	١٠ر٢	١٠ر٨	١٠ر٦	١٠ر٢	١٠ر٨	١١ر١	١٠ر٩	١٠ر٩	٩ر٩	١٠ر٩
	من التحصيل الدراسى	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	٩ر٩	١١ر١	١١ر١

مناقشة النتائج وتفسيرها

ينص الفرض لأول على أنه « لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسطات زمن الاستجابة يساوى - ٢١٦٣ر٠ وهذا يدل على أنه أن معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى التحكم الداخلى/الخارجى ومتوسطات زمن الاستجابة يساوى - ٢١٦٣ر٠ وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت الدرجة فى التحكم الداخلى/الخارجى ينخفض زمن الاستجابة ٠ وبناء على أن الدرجة المرتفعة فى مقياس مركز التحكم المستخدم فى هذه الدراسة تدل على اتجاه التحكم الخارجى لذلك تكون العلاقة السالبة التى حصلنا عليها تدل على انخفاض زمن الاستجابة بارتفاع درجة التحكم الخارجى ونتوقع أن تكون العلاقة بين التحكم الداخلى وزمن الاستجابة موجبة وهى نتيجة منطقية حيث أن ذو ىالتحكم الداخلى يرون أنفسهم مسئولين عن نتائج سلوكهم واستجاباتهم لذا لا يقبلون أول فرض لحل المشكلة ولكنهم يتأملون هذا الفرض ونتائجه وتوابعه وبدائله ويفحصون ويتمرسون قبل أن يصدروا أحكامهم ، ولكن ذوى التحكم الخارجى الذين يعتمدون على الصدفة والحظ لا يترددون ولا يتأملون بل يندفعون فى اصدار أحكامهم دون مبالاة بالنتائج ولذا نجد أن ذوى التحكم الداخلى يستغرقون وقتا أطول - بالمقارنة بذوى التحكم الخارجى - قبل أن يقرروا حلولا للمشكلات التى يطلب منهم حلها وخصوصا اذا كانت هذه المشكلات غامضة ويتوفر عدد من الحلول أمام الفرد ٠

من جانب آخر نجد ان متوسط زمن الاستجابة لذوى التحكم الداخلى ٥٧ر٤ ولذوى التحكم الخارجى ٥٣ر٦ لكن الفرق بين المتوسطين غير دال احصائيا كما يتضح من الجدول رقم (٣) ، كما أن درجات التحكم الداخلى/الخارجى التى أمكن التنبؤ بها من درجات زمن الاستجابة تختلف كثيرا عن درجات التحكم الداخلى / الخارجى الفعلية (جدول رقم ٦) ٠

ومع أن معامل الارتباط بين درجات الضحكم الداخلى/الخارجى

ومتوسط زمن الاستجابة دال عند مستوى ٠٫٠٥ وأن متوسط زمن استجابة ذوى التحكم الداخلى اكبر من متوسط زمن استجابة ذوى التحكم الخارجى الا ان النتائج فى مجملها لا تشير الى وجود علاقة اكيدة وثابتة بين التحكم الداخلى/الخارجى ومتوسط زمن الاستجابة لدى طلاب الجامعة ـ اى ان النتائج تحقق صدق الفرض الأول ٠ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ٠

(Berzonsky, 1974, Messer, 1976, Finch and Others, 1974)

ينص الفرض الثانى على انه « لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط عدد الأخطاء لدى الطلاب » من الجدول رقم (٢) نجد أن معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى اختبار مركز التحكم ومتوسطات عدد الأخطاء يساوى ٠٫٢٣١٤ ودال عند مستوى ٠٫٠٥ كما حصل ذوو التحكم الداخلى على متوسط اخطاء قدره ٠٫٧٣ بينما حصل ذوو التحكم الخارجى على متوسط أخطاء قدره ٠٫٨٤ (جدول رقم ٤) ٠ توضح هذه النتائج ان ذوى التحكم الخارجى يقعون فى عدد اكبر من الأخطاء بالمقارنة بذوى التحكم الداخلى ، ومع أن معامل الارتباط ذو دلالة عند مستوى ٠٫٠٥ الا أن الفرق بين متوسطى ذوى التحكم الداخلى وذوى التحكم الخارجى فى عدد الأخطاء غير دال احصائيا ٠ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ذوى التحكم الداخلى يميلون الى التروى ويتجنبون قدر استطاعتهم الوقوع فى اخطاء حيث أنهم يكونون مسئولين عن سلوكهم وقراراتهم ،بينما يكون ذوو التحكم الخارجى متهورين ولا يكترثون بالوقوع فى الأخطاء لذا كان متوسط عدد اخطائهم اكبر ٠ ومع ذلك لا يمكن الحكم من هذه النتائج على وجود علاقة كبيرة وثابتة بين التحكم الداخلى/الخارجى وعدد الأخطاء وخصوصا أن درجات التحكم التى يمكن التنبو بها من متوسطات عدد الأخطاء تختلف بدرجة كبيرة عن درجات التحكم الفعلية (جدول رقم ٦) ٠ لذا تحقق هذه النتائج صدق الفرض الثانى ٠ وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات ٠

(Messer, 1976, Finch and Others, 1974, Berzonsky, 1974)

ينص الفرض الثالث على أنـه « توجد علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى للطلاب » . من الجدول رقم (٢) نجـد أن معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى التحكم الداخلى/الخارى ودرجاتهم فى فى التحصيل الدراسى يساوى ـ ٢٠٥٩ر٠ وهى قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠٥ر٠ كما أن متوسط درجات التحصيل الـدراسى لذوى التحكم الداخلى ٣٥ر٣ ولذوى التحكم الخارجى ٢٩ر٣ (جدول رقم ٥) لكن الفرق بين المتوسطين غير دال احصائيا . ومن الجـــدول رقم (٦) نجد أن درجات التحكم التى أمكن التنبؤ بهـا من درجات التحصيل الدراسى تختلف كثيرا عن درجات التحكم الفعلية . يستدل من هذه النتائج على أن ذوى التحكم الداخلى يكونون أكثر ميلا للتحصيل الدراسى على أن بالمقارنة بذوى التضحكم الخارجى . ومع ذلك لا تؤكد هذه النتائج وجود علاقة ثابتة بين التحكم الداخلى / الخارجى من جانب والتحصيل الدراسى من جانب آخر . وقد يعـود هذا الميل الى أن ذوى التحكم الداخلى ينسبون نجاحهـــم أو فشـــلهم الى سلوكهم وجهودهم التى يبذلونها ويشعرون أن باستطاعتهم تحقيق النجاح . من ذلك لا تحقق هذه النتائج صدق الفرض الثالث . وتتفق نتائج اختبار صدق هـذا الفرض مع نتائج دراسات .

(Duke ; Nowicki, 1974, Rotter, 1966)

ينص الفرض الرابع على أنـه « لا توجد علاقة بين مركـــز التحكم ومتوسط زمن الاستجابة لدى الطالبات » . من الجدول رقم (٢) نجـد أن معامل الارتباط بين درجات الطالبات فى اختبـــار مركز التحكم ومتوسطات درجاتهن فى زمن الاستجابة يساوى ٣٥٩٦ر٠ عند مستوى دلالة ٠١ر٠ كما أن متوسط درجات ذوات التحكم الداخلى وذوات التحكم الخارجى ٦٥ر٤ و ٤٤ر٤ على الترتيب . والفـــرق بين المتوسطين دال احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ (جدول رقم ٣) ، ومع أن درجات التحكم التى أمكن التنبؤ بهـــا من متوسطات زمن الاستجابة تختلف عن درجات التحكم الفعلية الا أن النتائج تشير الى وجود علاقة كبيرة وثابتة بين التحكم الداخلى / الخارجى ومتوسطات زمن الاستجابة لـدى الطالبات . وقد تعود هـــذه النتيجة الى أن

ذوات التحكم الخارجى يستغرقن وقتا اقل فى حل المشكلات التى يطلب منهن حلها حيث يندفعن ولا يبالين بالنتائج ولا يتأنين فى اختبار صدق الفروض ، أما ذوات التحكم الداخلى يتوقفن أمام المشكلات ولا يقبلن أى فرض دون تأن وتأمل وترو ولذا يستغرقن وقتا أطول بالمقارنة بذوات التحكم الخارجى . من ذلك لا تحقق النتائج صدق الفرض الرابع . وتتفق نتائج اختيار صدق هذا الفرض مع نتائج دراسات .

Campbell and Douglas, 1972, Shipe, 1971, Massari, 1975)

ينص الفرض الخامس على أنه « لا توجد علاقة بين مركز التحكم ومتوسط أعداد الأخطاء لدى الطالبات » . من الجدول رقم (٢) نجد أن معامل الارتباط بين درجات الطالبات فى اختبار مركز التحكم ومتوسطات أعداد الأخطاء يساوى - ١١٩٩ر٠ وهى قيمة غير دالة احصائيا . ومن الجدول رقم (٤) نجد أن متوسط عدد أخطاء ذوات التحكم الداخلى ٩٦ر٠ بينما متوسط عدد أخطاء ذوات التحكم الخارجى ٧٧ر٠ لكن الفرق بين المتوسطين غير دال احصائيا. ومن جدول رقم (٦) نجد أن درجات التحكم التى أمكن التنبؤ بها من متوسطات أعداد الأخطاء تختلف كثيرا عن الدرجات الفعلية للتحكم من ذلك يتضح أنه لا توجد علاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى وعدد الأخطاء لدى الطالبات ، أى أن النتائج تحقق صدق الفرض الخامس . ومع أن النتائج غير دالة احصائيا الا أنه يمكن ملاحظة أن ذوات التحكم الداخلى سجلن متوسط أخطاء أكبر من متوسط أخطاء ذوات التحكم الخارجى وهى نتيجة غير متوقعة ويمكن ردها للصدفة أو لطبيعة الا ختبارات المستخدمة أو لطبيعة العينة .

ينص الفرض السادس على أنه « توجد علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى للطالبات » . من الجدول رقم (٢) نجد أن معامل الارتباط بين درجات الطالبات فى اختبار مركز التحكم ودرجاتهن فى التحصيل الدراسى ٢١٩٥ر٠ وهى قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠٥ر من الجدول رقم (٥) نجد أن متوسط ذوات

التحكم الداخلى فى التحصيل الدراسى ٣٫٦٣ بينما متوسط درجات **التحكم الخارجى** ٣٫٥٧ لكن الفرق غير دال احصائيا كما ان درجات التحكم التى أمكن التنبؤ بها من درجات التحصيل الدراسى تختلف كثيرا عن الدرجات الفعلية للتحكم . يستدل من هذه النتائج أنها لا **تحقق صدق الفرض السادس** ، أى أن التحصيل الدراسى للطالبات لا يتأثر بتحكمهن الداخلى/الخارجى .

خاتمـــــــــــة

أجريت الدراسة الحالية للاجابة عن ستة اسئلة واختبار صدق ستة فروض ، وقد ثبت صدق ثلاثة فروض ولم يثبت صدق الثـــلاثة الأخرى ، وتطابقت نتائج الطلاب والطالبات بالنسبة للعلاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى وكل من متوسطات عدد الأخطاء والتحصيل الدراسى لكن الطلاب اختلفوا عن الطالبات فى العلاقة بين التحكم الداخلى / الخارجى ومتوسطات زمن الاستجابة حيث وجدت علاقة ذات دلالة فى حالة الطالبـات ولم توجد مثل هذه العـــلاقة فى حالة الطلاب . وقد تعود الفروق بين الجنسين الى وجود فروق بينهم فى هذه المتغيرات أو الى طبيعة الأدوات المستخدمة أو الى طبيعة العينة وهى من طلاب وطالبات الجامعة .

المراجـــــــــع

١ - أحمد عبد الرحمن عثمان : **بعض أساليب المعاملة الوالدية فى التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بموضع الضبط لدى الأبناء** · رسالة ما جستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق ، ١٩٨٦ ، ص ص : ١٦ - ٢٠ ·

٢ - السيد محمد خيرى : **الاحصاء النفسى** · عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض ، ١٩٨١ ، ص ١٧٣ ·

٣ - حمدى الفرماوى : **اختبار تزاوج الأشكال المألوفة** · مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ·

٤ - صلاح الدين أبو ناهية : **مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** · رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٥ - ١٦ ·

٥ - فاطمة حلمى حسن : **التأمل / الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية** · رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٤٠ - ١٤٥ ·

٦ - فاروق عبد الفتاح موسى : **علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلى لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية** · المجلة التربوية - العدد السادس - المجلد الثانى ، الكويت ، ١٩٨٥ ، ص ص ٤٢ - ٤٣ ·

٧ - فاروق عبد الفتاح موسى : **كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم** · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١١ ·

٨ - قاسم الصواف : **الأسلوب التأملى / الاندفاعى وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت** · المجلة التربوية - العدد العاشر - المجلد الثالث - سبتمبر ١٩٨٦ ، ص ص ١٣٤ - ١٦٣ ·

9 — Bemzonsky, M. D. : Reflectivity, Internality and Animistic **Thinking, Child Development,** 1974, 45, P.P. 785-789.

10 — Block, J. ; Block, J. H. and Harrington, D. M. : Some Misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a Measure of Reflection-Impulsivity, **Developmental Psychology,** 1974, 10, P.P. 611-632.

11 — Duke, M. P. and Nowicki, S. : Locus of Control and Achievement of a theoretical expectation, **Journal of Psychology,** 1974, 81, P.P. 263-267.

12 — Ebel, R. L. : **Essentials of Educational Measurement,** Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1979, P.P. 260-261.

13 — Faustman, W. O. and Mathews, W. M. : Perception of Personal Control and Academic Achievement in Sri-Lanka, **Journal of Cross-Cultural Psychology,** Vol. 11, 1980, P.P. 245-250.

14 — Finch, A. J. ; Nelson, W. M. ; Montgomery, E. and Stein, A. R. : Reflection-Impulsivity and Locus of Control in Emotionally Disturbed Children **Journal of Genetic Fsychology,** 1974, 125, P.P. 273-275.

15 — Kagan, J. : Impulsive and Reflective Children : Significance of Conceptuol Tempo, In J. D. Krumboltz, **Learning and the Educational Process,** Chicago, Ram-Mc Nally, 1965, P.P. 133-161.

16 — Kagan, J. and Kogan, N. : Individual Variation in Cognitive Processes, In Mussen, P. Carmichael's **Manual of Child Psychology,** Vol. 1, N. Y., Wiley and Sons, 1970. P.P. 1273-1365.

17 — Kagan, J. ; Rosman, B. L. ; Day, D., Albert, J. and Philips, W. : Information Processing in the Child Significance of Analytic and Reflective Attitudes, **Psychological Monographs,** 1964, Vol. 78 (1), P.P. 1-,7.

18 — Li Ifshitz, M. : A Function of Age and the Socialization Miliew, **Child Development,** 1973, 44, P.P. 538-546.

19 — Massari, D. J. : Relation of Reflection-Impulsivity to Field Dependance-Independance and Internal-External Control in Children, **Journal of Genetice Psychology,** 1975. 126, P P. 61-67.

20 — Mc Connell, J. V. : **Understanding Human Behavior**, Holt Rinehart and Winston, N. Y., 1977.

21 — Mc Ghee, P. F. and Crandall, V. G. : Belief in Internal-External Control of Reinforcement and Academic Performance, **Child Development,** 1968, 39, P.P. 91-112.

22 — Messer, S. B. : Reflection/Impulsivity : Stability and School Failure, **Journal of Educational Psychology,** 1970, 61, P.P. 487-490.

23 — Messer, S. B. : Reflection/Impulsivity : **A Review Psychological Bulletion,** 1976, Vol. 83, No. 6, P.P. 1026-1052.

24 — Mussen, P. H. ; Conger, J. J. and Kagan, J. : **Child Development and Personality,** New York, Harper, Row, 1974.

25 — Phares, E. J. : Expectancy Changes in Skill and Chance Situations, **Journal of Abmormal and Social Psychology**, Vol. 54, 1957, P.P. 123-139.

26 — Rotter, J. B. : Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinfoncement, **Psychological Monogrophs,** Vol. 80, 1966, P.P. 1014-1020.

27 — Senter, R. L. : **Analysis of Dota-Introductory Statistics for the Behavioral Sciences**, Scott, Foresman and Company, 1969, P. 505.

28 — Shipe, D. : Impulsivity and Locus of Control as Predictors of Achievement in Mildly Retarded and Bonderline Youth, **American Journal of Mental Deficiency,** 1971, 76, P.P. 12-22.

29 — Stephens, M. W. and Delys, P. : Disadvantoged Children at Preschool Age, **Child Development,** 1973, 44, P.P. 670-674.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNAL/EXTERNAL LOCUS OF CONTROL AND EACH OF REFLECTION/IMPULSIVITY AND SCHOLASTIC ACHIEVEMENT

Farouk Abdel Fattah Moussa Ph. D.
Associate Profossor-Zagazig University

Shipe (1971), Campbell and Douglas (1972) and Massari (1975) found positive relationship between internal locus of control and reflection, but Berzonsky (1974), Finch and others (1974) and Messer (1976) found no relationship. Mc Ghee and Crandall (1968), Clifford and Cleary (1972) and Li-infshitz (1973) found positive relationship between internal locus of control and scholastic achievement, but Rotter (1966) and Duke and Howicki (1974) found no relationship.

The Sample of this study consisted of 197 male (N : 104) and female (N : 93) University student. Natching Familiar figures test (MFFT) and Locus of control scale were used to test six hypotheses.

The results reveal that there are no relationship between locus of control and each of latency, accuracy and scholastic achievement whether in the case of males or females.

The exceptional case is that there is negetive relationship between external locus of control and latency in case of females.