

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۵ پاییز ۱۳۸۸

### اهداف پیشرفت دانش آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص

رحیم بدری گرگری - استادیار روانشناسی تربیتی گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

ناصر بیرامی - دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

#### چکیده

این پژوهش، نیمرخ انگیزشی دانش آموزان ناشنوا و تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف را از نظر توانایی‌های فراشناختی مورد مطالعه قرار داد. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان ناشنوا شهر تبریز بودند. ۷۸ نفر از دانش آموزان (۳۰ دانش آموز دختر و ۴۸ دانش آموز پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. پرسشنامه‌های هدف‌گرایی تحصیلی و ادراک دانش آموزان از توانایی فراشناختی خود به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای گروه‌بندی دانش آموزان، روش‌های آماری تحلیل خوشه‌ای سلسله‌مراتبی و تحلیل تابع تشخیص به کار رفت. نتایج پژوهش سه گروه از دانش آموزان: (الف) خوشه دانش آموزان هدف‌گرایی پیشرفت پایین (ب) خوشه دانش آموزان چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد متوسط (ج) خوشه اهداف چندگانه را شناسایی کرد. نتایج دیگر پژوهش نشان داد که دانش آموزان ناشنوا خوشه «اهداف چندگانه» از لحاظ توانایی فراشناختی با دو گروه دانش آموزان «هدف پیشرفت پایین» و گروه «چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد متوسط» تفاوت معنی‌داری دارند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، توانایی فراشناختی، دانش آموزان ناشنوا، تحلیل مبتنی بر شخص.

با وجود تاریخچه بسیار طولانی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان ناشنوا یکی از مشکلات این دانش‌آموزان انگیزش پیشرفت پایین آنها و شکست در کسب مهارت‌های تحصیلی است (تراکسلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). دانش‌آموزانی که ناشنوا هستند یا کاستی‌های عمده شنوایی دارند سطح خواندن آنها هنگام فارغ‌التحصیلی از دبیرستان به اندازه کودکان دارای اختلالات رفتاری و کودکان دچار اختلالات یادگیری هستند. اغلب پژوهش‌ها در این چند دهه نشان داده است که به طور کلی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناشنوا در دروس مختلف از کودکان عادی کمتر است (پاور و لیچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، تراکسلر، ۲۰۰۰، هولت، تراکسلر و الن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷، هولت، ۱۹۹۴). از جمله می‌توان به داشتن مشکلات در فهم و کاربرد روابط انتزاعی و طبقه‌بندی مفهومی (اوتتم<sup>۴</sup>، ۱۹۸۰)، محاسبات ریاضی (کارچمر<sup>۵</sup>، ۱۹۸۵)، خواندن (کینگ و گوایگلی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۵)، نوشتن (گرینبرگ و و گوشه<sup>۷</sup>، ۱۹۸۷) اشاره نمود.

در زمینه عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان ناشنوا دو تبیین کلی وجود دارد. برخی از پژوهش‌ها ویژگی‌های دانش‌آموزان ناشنوا و برخی دیگر متغیرهای آموزشی را مد نظر قرار داده‌اند. در زمینه نقش عوامل مربوط به ویژگی‌های این دانش‌آموزان متغیرهایی مانند والدین ناشنوا، سن تشخیص ناشنوایی، حافظه کوتاه‌مدت، درک معنای چند بعدی کلمات، دانش واج‌شناختی زبان (به نقل از پادن و رامسی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷) مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

از طرف دیگر پژوهشگران معتقدند اگر آموزش دانش‌آموزان ناشنوا متناسب باشد آنها می‌توانند یاد بگیرند و پیشرفت تحصیلی بهتری داشته باشند و اگر آنها شکست می‌خورند نشانگر آن است که روش آموزش آنها متناسب نبوده است (هرینگ - هاریسون گاردنر

---

1- Traxler  
3- Holt, Traxler & Allen  
5- Karchmer  
7- Greenberg & Kusche

2- Power & Leigh  
4- Ottem  
6- King & Quigley  
8- Padden & Ramsey

و لاولیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). متخصصان تعلیم و تربیت ویژه اغلب بر دو عامل محتمل آموزشی یعنی تنظیم فراشناختی و مشکلات انگیزشی تأکید دارند که موجب عملکرد تحصیلی ضعیف این دانش‌آموزان می‌شود. عامل اول عملکرد تحصیلی پایین به دانش و تنظیم فراشناختی مربوط می‌شود. این دانش‌آموزان فاقد درک و فهم در باره نحوه کار ذهن خویش‌اند و نه تنها اغلب از چنین راهبردهای شناختی مناسب قابل استفاده برای تسهیل عملکرد خود بی‌خبرند، بلکه توان آغاز موثر، تنظیم و بازبینی استفاده از چنین راهبردهایی را ندارند (جوناس و مارتین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴). مارتین (۱۹۹۲) بیان نمود که کودکان ناشنوا بر پردازش ادراکات فضای بصری متکی هستند و اما در پردازش متوالی کلامی و پردازش انتزاعی کاستی دارند. کاستی‌های تجربی این کودکان منجر به فقدان دانش و فهم فعالیت‌های روزانه زندگی می‌شود. بنابراین او به معلمان پیشنهاد می‌کند که در تدریس خود مهارت‌های فراشناختی را مدنظر داشته باشند. ال-هیلاوانی<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نشان دادند که مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان ناشنوا دارای عملکرد تحصیلی بهتر، بالاتر از مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان شنوای دارای پیشرفت تحصیلی پایین است اما بین مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالا و کودکان ناشنوای دارای عملکرد تحصیلی بهتر، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

عامل دیگر انفعال در یادگیری دانش‌آموزان ناشنوا به مشکلات انگیزشی آنها برمی‌گردد. با توجه به ویژگی‌های کودکان ناشنوا مبنی بر این که این معلولیت را برای سراسر زندگی خود ثابت و بدون تغییر می‌دانند و از طرف دیگر احتمالاً در جامعه، مدرسه و خانواده به عنوان دانش‌آموز متفاوت بر چسب خورده‌اند. این دانش‌آموزان با مشکلات مختلف انگیزشی از جمله ادراک کنترل شخصی پایین، عزت‌نفس کمتر، و فقدان توانایی لازم برای ایجاد اهداف خود انگیزی مواجه هستند. بر اساس این تبیین می‌توان گفت عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان ناشنوا بیش از آن که از نقایص

---

1- Herring-Harrinson, Gardner, & Lovelace      2- Jonas, & Martin  
3- Al-Hilawani

حسی‌شان باشد، ناشی از کاستی‌های انگیزشی آنها است (استینسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴ و گیلبرتسن و فری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

در رابطه با انگیزش فراگیران، جهت‌گیری هدف پیشرفت<sup>۳</sup> از جمله چهارچوب‌های نظری جدیدی است که نقش آن به عنوان یک سازه کلیدی در مطالعه انگیزش مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کیفیت انگیزش فراگیران در کلاس درس به تعریف موفقیت در آن موقعیت بستگی دارد. اهداف موفقیت به عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می‌کند، تعریف می‌شود (پینتریج<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). الیوت و مک‌گروگر<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی گرایش-چیرگی<sup>۶</sup>، اجتناب-چیرگی<sup>۷</sup>، گرایش-عملکرد<sup>۸</sup> و اجتناب-عملکرد<sup>۹</sup> را مشخص نمودند.

دانش‌آموزان گرایش و اجتناب - چیرگی هر دو در این جنبه که بر مطالب درسی چیرگی و تسلط پیدا کنند و مهارت‌های خودشان را رشد دهند، مشترک هستند اما دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری گرایش-چیرگی در صدد هستند دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند در حالی که دانش‌آموزان متمرکز بر اجتناب - چیرگی تلاش دارند که دانش و مهارت‌های قبلی خود را از دست ندهند و در مطالب درسی دچار سوء فهم نشوند. از طرف دیگر دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری گرایش و اجتناب عملکرد هر دو در باره عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان خود درگیر هستند. دانش‌آموزانی که گرایش به عملکرد دارند بر عملکرد بهتر از دوستان خود تکیه دارند و در حالی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری اجتناب - عملکرد بر عدم عملکرد سوء و بد در مقایسه با دوستان خود تکیه دارند (بارون، ایوانز، بارانیک و بوینگر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). پینتریج (۲۰۰۳)

1- Stinson  
3- achievement goal orientation  
5- Elliot & McGregor  
7- mastery-avoidance  
9- performance- avoidance goal

2- Gilbertson and Ferre  
4- Pintrich  
6- mastery goal orientation  
8- performance- approach goal  
10- Barron, Evans, Baranik, SerpeU & Buvinger

معتقد بود که یک نتیجه یا پیامدی مانند پیشرفت تحصیلی از ترکیب انگیزه‌های مختلف ناشی می‌شود. لذا به جای تلاش برای تأیید یا رد یک سازه انگیزشی تنها و جداگانه برای پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی، بهتر است رویکردی برای پژوهش اتخاذ شود که چگونگی ترکیب جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی برای فراهم نمودن نیمرخ‌های متمایز را بررسی نماید و به همین دلیل رویکرد مبتنی بر شخص را پیشنهاد نمود. در این نوع مطالعات از طریق تمرکز بر افراد به جای متغیرها امکان شناسایی گروه‌های همگن دانش‌آموزان که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند، فراهم می‌شود.

تفاوت ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی نسبت به گروه‌های ناشنوا و عادی ممکن است منجر به داشتن اهداف پیشرفت متفاوت دانش‌آموزان شود. مخصوصاً این دو گروه ممکن رفتارهای مرتبط به پیشرفت متفاوتی داشته باشند. تفاوت در اجتماعی شدن اولیه کودکان شنوا و ناشنوا ممکن موجب شود که هر کدام از آنها هدف‌های متفاوتی را دنبال کنند (پادن و هامفریز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸).

با توجه به اهمیت انگیزش یادگیری و مهارت‌های فراشناختی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناشنوا و مشکلات مختلف انگیزشی از جمله ادراک کنترل شخصی پایین، عزت‌نفس کمتر، و فقدان توانایی لازم برای ایجاد اهداف خودانگیزی (استاییک و وایز، ۱۹۸۱ و استینسون، ۱۹۸۴) و مطالعات اندک در زمینه اهداف پیشرفت در کودکان دارای نیازهای ویژه (دان و شاپیرو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹، کارلسون، بوس، شین، و کانو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ و بارون، ایوانز، بارانیک سریو و بوینگر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶) پژوهش حاضر بر اساس رویکرد تحلیل مبتنی بر شخص در صدد بررسی این موضوع بود که:

دانش‌آموزان ناشنوا دارای چه نوع نیمرخ انگیزش هدف پیشرفت هستند؟ کدام نیمرخ انگیزش هدف پیشرفت از لحاظ مهارت‌های فراشناختی برای دانش‌آموزان ناشنوا

1- Padden & Humphries

2- Dunn & Shapiro

3- Carlson, Booth, shin & Cannu

4- Barron, Evans, Baranik, Serpeu & Buvinger

حالت انطباقی و سازگارانه دارد؟

## روش

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان ناشنوای دختر و پسر دبیرستان‌های علامه طباطبایی و مردانی آذرشهر تبریز بودند که بر اساس جدول کریچ سی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) تعداد ۷۸ نفر (۳۰ دانش‌آموز دختر و ۴۸ دانش‌آموز پسر) به عنوان نمونه آماری از این دانش‌آموزان انتخاب شدند که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد.

### ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی: این مقیاس توسط بوفارد، وزیو، رومانو، کوئینارد، بوردلیو و فیلیو (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷) تهیه گردیده است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود بر می‌گزیند. این اهداف عبارتند از: جهت‌گیری هدف چیرگی (تسلط)، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی. مقیاس هدف‌گرایی شامل ۲۰ سؤال است که ۶ سؤال آن مربوط به عامل چیرگی، ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عملکرد اجتنابی می‌باشد. ابزار مذکور در مقیاس لیکرت دارای ۵ گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) می‌باشد. ضریب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش به روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۵ بود و با روش بازآزمایی برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ بود. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط جوکار (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷) مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی مؤید وجود عوامل مذکور بود. این محقق ضریب پایایی را با محاسبه

ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد چیرگی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۶۳ و ۰/۷۰ گزارش کرد.

پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از شایستگی فراشناختی خود<sup>۱</sup> در این مطالعه از پرسشنامه دیگری با عنوان ادراک دانش‌آموزان از شایستگی فراشناختی خود تهیه شده به وسیله موک، مئی - تائی فان و سان کونگ پانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه برگرفته از دو پرسشنامه مهارت‌های انگیزش برای یادگیری پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه فراشناخت ایالتی<sup>۳</sup> (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶) می‌باشد. پرسشنامه فراشناخت از مولفه‌های مختلفی ساخته شده است که سه مولفه دانش و معلومات، کاربرد، تنظیم و نظارت فراشناختی به کار گرفته شد. برای این منظور ابتدا مواد این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی منجر به استخراج سه عامل دانش فراشناختی (۶ گویه)، کاربرد فراشناخت (۷ گویه) تنظیم فراشناخت (۴ گویه) شد. سه عامل فوق ۵۳ درصد واریانس کل پرسشنامه را تبیین نمودند. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های دانش فراشناختی، کاربرد فراشناخت، تنظیم فراشناخت به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۶۴ و ۰/۶۱ بود.

### روش اجرا

جمع‌آوری اطلاعات از طریق حضور مستقیم یکی از محققان که مشاور روانشناسی دانش‌آموزان استثنایی است، انجام پذیرفت. برای این منظور پرسشنامه به صورت انفرادی به دانش‌آموزان ناشنوا تحویل داده شد و نحوه پاسخ دادن به پرسشنامه و چگونگی درج آنها در پاسخ‌نامه بیان گردید و در جریان تکمیل پرسشنامه‌ها مشاور با پاسخ‌های خود به سؤالات دانش‌آموزان آنها را راهنمایی می‌کرد.

---

1- Students' Self-perception of Metacognitive Competencies  
3- The State Metacognition Inventory (SMI)

2- Moka, Mei-Tai Fanand Sun-Keung Pang  
4- O'Neil & Abedi

پس از جمع‌آوری اطلاعات، روش تجزیه خوشه‌ای اکتشافی به منظور خوشه‌بندی مناسب دانش‌آموزان ناشنوا به کار گرفته شد. به این منظور ابتدا از روش‌های مختلف تجزیه خوشه‌ای مانند روش نزدیک‌ترین همسایه (اسلینک<sup>۱</sup>)، دورترین همسایه (کلینک<sup>۲</sup>)، همسایگی متوسط<sup>۳</sup> روش مرکزی (سنترئوئید<sup>۴</sup>) و روش وارد<sup>۵</sup> (حداقل واریانس) استفاده شد. نظر به این که روش وارد، از نتایج منطقی‌تری برخوردار بود و افراد را به طور متعادل در خوشه‌ها قرار داد، از این روش برای تجزیه و تحلیل استفاده شد. تعیین محل برش دندروگرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چندمتغیره (MNOVA) انجام پذیرفت. چون در شیوه سلسله مراتبی، روشی وجود ندارد که تا افرادی که در مرحله اولیه خوشه‌بندی به صورت اشتباه طبقه‌بندی شده‌اند را مجدداً معین کند، لذا از تجزیه تابع تشخیص (تحلیل ممیز) استفاده شد. در روش تحلیل تابع تشخیص خوشه‌های تشکیل یافته در مرحله قبل دوباره گروه‌بندی شدند و میزان تطابق گروه بندی جدید با گروه‌بندی اولیه مشخص شد و توابع مختلفی نیز از ترکیب مولفه‌های مختلف انگیزشی به دست آمد تا بتواند در تشخیص گروه‌ها از همدیگر مفید واقع شود (مانلی، ۱۳۷۳).

### یافته‌ها

تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) انجام شده بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای مانند حالت دو گروهی، سه گروهی و حالت چهار گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های سه‌گانه بالاترین درجه معنی‌داری را داشته است و بنابراین از این حالت برای گروه‌بندی و یا خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات خوشه‌های مورد نظر در جدول ۱ و ۲ درج شده است. برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آنها در جهت‌گیری هدف پیشرفت، عنوان یا نامی

---

1- Slink  
3- average linkage  
5- Ward

2- Klink  
4- Centroid



(برچسب) داده شده است. نخستین خوشه ( $n=17$  و  $p=23/3\%$ ) دانش‌آموزان ناشنوا جهت‌گیری چیرگی - هدف، گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد بسیار پایین داشتند و گروه یا خوشه جهت‌گیری هدف پیشرفت ضعیف (خوشه بی‌انگیزشی) نام‌گذاری شدند. خوشه یا گروه دوم ( $n=34$  و  $p=49/6\%$ ) در جهت‌گیری چیرگی - هدف و گرایش-عملکرد متوسط و اجتناب-عملکرد پایین بودند که با عنوان گروه چیرگی-هدف و گرایش - عملکرد متوسط نام‌گذاری شدند. بالآخره خوشه سوم ( $n=22$  و  $p=30/1\%$ ) دارای نمرات بالا در جهت‌گیری چیرگی-هدف، گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد بودند این گروه نیز گروه جهت‌گیری هدف چندگانه نامیده شدند (جدول ۱ و ۲).

جدول (۱) خوشه‌های جهت‌گیری هدف - پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوی تبریز

خوشه	جهت‌گیری‌های هدف	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد
یک	چیرگی - هدف	۱۳/۶۴	۲/۹۶	۱۷	۲۳/۳
	گرایش - عملکرد	۱۰/۱۱	۳/۱۰		
	اجتناب - عملکرد	۱۶/۰۵	۲/۴۱		
دو	چیرگی - هدف	۱۹/۱۱	۲/۰۱	۳۴	۴۶/۵
	گرایش - عملکرد	۱۵/۷۰	۲/۵۶		
	اجتناب - عملکرد	۱۴/۴۴	۲/۵۰		
سه	چیرگی - هدف	۲۱/۵۰	۲/۱۷	۲۲	۳۰/۱
	گرایش - عملکرد	۱۸/۱۳	۱/۱۶		
	اجتناب - عملکرد	۱۹/۹۰	۲/۰۲		
کل	چیرگی - هدف	۱۸/۵۸	۳/۶۶	۷۳	
	گرایش - عملکرد	۱۵/۱۳	۳/۸۴		
	اجتناب - عملکرد	۱۶/۴۶	۳/۳۰		

جدول (۲) خوشه‌های سه‌گانه دانش‌آموزان ناشنوا بر اساس درصد تفاوت از میانگین مولفه‌ها

خوشه	چیرگی - هدف	گرایش - عملکرد	اجتناب - عملکرد
یک	-۲۶/۵۸	-۳۳/۱۷	-۲/۴۹
دو	۲/۸۵	۳/۷۶	-۱۲/۲۷
سه	۱۵/۷۱	۱۹/۸۲	۲۰/۸۹

با استفاده از خوشه‌ها یا طبقات به دست آمده از تجزیه کلاستر و سه نوع جهت‌گیری هدف، تحلیل تابع تشخیص انجام گرفت. دو تابع معنی‌دار قادر بود ۹۴/۵ درصد از دانش‌آموزان ناشنوا را به صورت صحیح طبقه‌بندی نماید و تنها ۹ دانش‌آموز (۵/۵) به صورت نابجا طبقه‌بندی شدند (جدول ۴).

جدول (۳) نتایج خوشه‌بندی تحلیل تابع تشخیص بر اساس خوشه‌بندی اولیه

گروه‌های اولیه	عضویت پیش‌بینی شده در تجزیه تابع تشخیص					
	گروه یک		گروه دو		گروه سه	
تعداد	احتمال	تعداد	احتمال	تعداد	احتمال	جمع
یک	۱۷	۱۰۰	۰	۰	۰	۱۷
دو	۱	۲/۹	۳۰	۸۸/۲	۳	۳۴
سه	۰	۰	۰	۰	۲۲	۲۲
طبقه‌بندی نشده	۱	۲۰	۳	۶۰	۱	۵

همان‌گونه که ضرایب ساختاری در جدول ۴ نشان می‌دهد، تابع یک بیانگر تأثیر انواع جهت‌گیری هدف است. این تابع با عنوان تابع اهداف چندگانه نامیده شد. تابع دوم تأثیر هدف اجتناب - عملکرد (۰/۹۰۴) و چیرگی - هدف (-/۲۰۸) و گرایش - عملکرد (-/۲۸۶) را نشان داد که با عنوان تابع هدف دو قطبی نام‌گذاری شد زیرا

آنهایی که نمرات بالا در چیرگی هدف و گرایش عملکرد کسب نمودند، نمرات پایین در هدف اجتناب - عملکرد به دست آوردند.

جدول (۴) ضرایب ساختاری استاندارد شده مولفه‌های انگیزشی برای تابع تشخیص

توابع		جهت‌گیری هدف پیشرفت
دو	یک	
-۰/۲۰۸	۰/۶۱۲	چیرگی - هدف
-۰/۲۸۶	۰/۵۴۶	گرایش - عملکرد
۰/۹۰۴	۰/۴۳۴	اجتناب - عملکرد

برای درک و فهم تفاوت میان خوشه‌های انگیزشی در توانایی‌های فراشناختی ابتدا آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) اجرا شد. در این تحلیل، خوشه‌ها به عنوان متغیر مستقل و توانایی فراشناختی (دانش فراشناختی، کاربرد و تنظیم و نظارت فراشناختی) به عنوان متغیرهای وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خوشه‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در ادامه تحلیل مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون توکی انجام پذیرفت. نتایج این مقایسه‌ها در جدول (۴) به صورت حروف اندیس آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود خوشه‌های به دست‌آمده دانش‌آموزان ناشنوا در توانایی‌های فراشناختی با هم متفاوت هستند. براساس نتایج جدول (۴) دانش‌آموزان خوشه «چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد پایین و اجتناب - عملکرد پایین» نسبت به دو گروه «چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد متوسط» و «چیرگی - هدف، گرایش - عملکرد و اجتناب - عملکرد بالا» از لحاظ توانایی فراشناختی پایین‌تر هستند. به عبارت دیگر دانش‌آموزان ناشنوایی که دارای نیمرخ انگیزشی «چیرگی - هدف، گرایش - عملکرد و اجتناب - عملکرد بالا» عملکرد سازگارانه‌تری در دانش فراشناختی، کاربرد و تنظیم و نظارت مهارت‌های فراشناختی در مقایسه با دو نیمرخ دیگر هستند. نتایج

بیانگر آن است دانش‌آموزان ناشنوای دارای نیمرخ انگیزشی چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد پایین و اجتناب - عملکرد پایین در هر سه مؤلفه دانش و مهارت فراشناختی عملکرد پایینی دارند.

جدول (۵) میانگین و انحراف معیار نمرات توانایی فراشناختی دانش‌آموزان در خوشه‌های سه گانه

متغیرهای وابسته	گروه هدف پیشرفت پایین (۱۷ نفر)	گروه چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد متوسط (۳۴ نفر)	گروه هدف پیشرفت و چندگانه (۲۲ نفر)
دانش فراشناختی	۱۸/۱۱	۲۱/۹۱	۲/۲۹a
کاربرد فراشناخت	۲۴/۴۷	۲۸/۷۳	۳/۸۳a
نظارت بر فراشناخت	۱۴/۵۲	۱۶/۲۹	۲/۵۹a

a, b: همسان بودن حروف به معنای عدم تفاوت و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت و ترتیب حروف بیانگر بزرگی و کوچکی خوشه‌هاست.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا با توجه به ترکیب مولفه‌های هدف پیشرفت با یکدیگر و مقایسه این نیمرخ‌ها بر اساس توانایی‌های فراشناختی آنها بود. به این منظور با استفاده از روش تجزیه خوشه‌ای گروه‌ها یا خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا مشخص و سپس توانایی‌های فراشناختی

این خوشه‌ها با روش تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون‌های تعقیبی مورد مقایسه قرار گرفتند که نتایج آن در این قسمت مورد بحث قرار می‌گیرد.

یکی از نتایج پژوهش حاضر طبقه‌بندی دانش‌آموزان ناشنوا به سه گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تجزیه خوشه ای است. طبقه اول دانش‌آموزان ناشنوایی بودند که چیرگی-هدف، گرایش-عملکرد و اجتناب عملکرد بسیار پایین داشتند (۲۲/۳٪) طبقه دوم شامل دانش‌آموزانی می‌شد که جهت‌گیری چیرگی هدف و گرایش-عملکرد متوسط و اجتناب-عملکرد پایین (۴۹/۶٪) بودند که با عنوان گروه چیرگی-هدف و گرایش-عملکرد متوسط نامگذاری شدند. طبقه سوم دارای نمرات بالا در جهت‌گیری چیرگی-هدف، گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد بودند (۳۰/۰۱٪). نتایج نشان داد که گروهی از دانش‌آموزان ناشنوا که دارای جهت‌گیری چیرگی هدف و گرایش-عملکرد متوسط بودند بزرگترین خوشه را تشکیل می‌دهند. یافته‌های این مطالعه با برخی یافته‌های پژوهشی دیگر همخوانی دارد و در عین حال با برخی یافته نیز همسو نیست. یکی از جنبه‌های مشترک پژوهش حاضر با پژوهش‌های دیگر در این است که در این پژوهش نیز گروهی از دانش‌آموزان بی‌انگیزه وجود دارد که در هر سه هدف پیشرفت ضعیف هستند. در پژوهش‌های (پینتریچ به نقل از براتن و اولاسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵، مورفی به نقل از براتن و اولاسن، ۲۰۰۵، پاستور، بارون، میلر و دیویس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، دانیلز، هاینز، استاپنیسکی، پری، نوال و پکران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) چنین نیمرخ انگیزشی به دست آمده است. در تبیین حالت بی‌انگیزشی کودکان ناشنوا می‌توان گفت با توجه به ویژگی‌های کودکان ناشنوا مبنی بر ثابت بودن معلولیت آنها برای سراسر زندگی، تجارب شکست قبلی و برچسب متمایز بودن آنها با سایر کودکان موجب ویژگی‌های روانشناختی مختلفی مانند ادراک کنترل شخصی پایین، عزت نفس کمتر، و فقدان توانایی لازم

1- Braten & Olausen

3- Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun

2- Pastor, Barron, Miller & Davis

برای ایجاد اهداف خودانگیزی شده هستند. نتیجه احساس شایستگی پایین براساس دیدگاه باندورا (۱۹۹۷)، شانگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۱)، الیوت<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) و وگفیلد<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) تجربه حالت بی انگیزشی در کودکان ناشنوا است. بر اساس تئوری خودتعیینی دسی و ریان (۲۰۰۰) نیز می توان گفت گروهی از دانش آموزان ناشنوا به دلیل عدم حمایت خانواده، مدرسه و جامعه برای ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، فاقد هدف، قصد و اراده برای انجام تکالیف و اعمال است. در واقع می توان گفت این دانش آموزان هدف شخصی درونی و مشوق های بیرونی برای انجام فعالیت ها نداشته و فاقد قصد و اراده است.

از طرف دیگر یافته های این پژوهش نشان داد که دانش آموزان ناشنوا از لحاظ انگیزشی به صورت چندگانه برانگیخته می شوند. یافته های پژوهشی دیگر در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال بیش فعالی همراه با کمبود توجه (کارلسون، بوس، شین، و کانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲، براتن و اولاسن، ۲۰۰۵، پاستور، بارون، میلر و دیویس، ۲۰۰۷) در تأیید یافته های پژوهش حاضر است. در تبیین این یافته ها بر اساس نظریه خود تعیینی دسی و ریان (۲۰۰۰) می توان گفت که جهت گیری های انگیزشی متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می توانند هر دو انگیزش مهار شده و خود-مختار را گزارش کنند. لپر، کورپوس، آینگار<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) معتقد بودند که داشتن انگیزش مهار شده و خودانگیخته به صورت توأمان برای دانش آموزان سازگارانه تر است. پینتریچ (۲۰۰۳) پیامدی مانند پیشرفت تحصیلی را در نتیجه ترکیبی از انگیزه های مختلف می دانست. از این رو به جای تلاش برای تأیید یا رد یک سازه انگیزش تنها و جداگانه برای پیش بینی پیامدهای تحصیلی، ترکیبی از جهت گیری های مختلف انگیزشی را پیشنهاد نمود. در مجموع اغلب دیدگاه های انگیزشی این ایده را

---

1- Schunk  
3- Wigfield  
5- Lepper, Corpus & Iyengar

2- Elliot  
4- Carlson, Booth, Shin & Canu

تأیید می‌کنند که دانش‌آموزان از طریق انگیزش هدف-چیرگی و گرایش - عملکرد به صورت توأمان برانگیخته می‌شوند.

جنبه متمایز نیمرخ‌های انگیزشی به دست آمده از این پژوهش با نیمرخ‌های دانش‌آموزان و دانشجویان عادی و یا دانش‌آموزان دارای اختلال بیش‌فعالی همراه با کمبود توجه (دانیلز، هاینز، استاپنیسکی، پری، نوالز و پکران، ۲۰۰۸، الکساندر و مورفی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، بارون، ایوانز، بارانیک و بوینگر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ و راتل، گوای، والراند، لاروز و سنکال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) در این است که در دانش‌آموزان عادی گروهی تحت عنوان «گرایش - عملکرد بالا»، «چیرگی - هدف بالا»، «خود انگیزش بالا» مشاهده می‌شود در حالی که در دانش‌آموزان ناشنوا چنین نیمرخ بارزی وجود ندارد. به عبارت دیگر در دانش‌آموزان ناشنوا خوشه یا گروه خاصی که صرفاً برای بهبود سطح توانایی خود و تبحر یافتن بر مطالب درسی و کسب مهارت تلاش کنند و به رشد کفایتمندی خود علاقه‌مند باشند و همچنین خوشه دیگری که ویژگی بارز انگیزشی‌شان تلاش برای اثبات توانایی و ارزش‌های شخصی خود به دیگران باشد مشاهده نمی‌شود. یافته‌های برخی مطالعات در تأیید یافته‌های حاضر است. استینسون (۱۹۸۴) و استاپیک و وایز (۱۹۸۱) نشان دادند که دانش‌آموزان ناشنوا تمایل به انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز ندارند و ادراک کنترل پایینی دارند.

بالأخره یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوایی که دارای نیمرخ انگیزشی چندگانه بودند یعنی دانش‌آموزان خوشه «چیرگی - هدف، گرایش - عملکرد و اجتناب - عملکرد بالا» عملکرد مطلوب‌تری در دانش فراشناختی، کاربرد و تنظیم و نظارت مهارت‌های فراشناختی در مقایسه با دو نیمرخ دیگر بودند و گروهی از دانش‌آموزان

---

1- Alexander & Murphy

2- Barron, Evans, Baranik, Serpe & Buvinger

3- Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Sene'cal

ناشنوا که دارای نیمرخ انگیزشی چیرگی - هدف و گرایش - عملکرد پایین بودند در مقایسه با دو گروه دیگر عملکرد پایینی در دانش و مهارت فراشناختی داشتند.

یافته‌های پژوهش راتل و همکاران (۲۰۰۷) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. در پژوهش آنها انطباقی‌ترین نیمرخ انگیزشی در دانش‌آموزان دبیرستانی نیمرخ انگیزشی چندگانه (درونی و بیرونی) بود. این نیمرخ با نتایج مثبت تحصیلی، غیبت کم از مدرسه، عملکرد شناختی و عاطفی بهتر همراه است. مطالعات دیگر پاستور و همکاران (۲۰۰۷) و دانیلز و همکاران (۲۰۰۸) در زمینه جهت‌گیری هدف نیز خوشه‌های را شناسایی کردند که «هدف چیرگی و هدف گرایش عملکرد» هر دو بالاتر بوده است و نیز این خوشه عملکردهای انطباقی مطلوب‌تری داشت.

در تبیین این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر باید گفت برای دانش‌آموزان بسیار حالت سازگاران و انطباقی دارد که فعالیت‌هایی را انجام دهند که هم مطلوبیت درونی برایشان داشته باشد و همچنین به صورت همزمان پیامدهای بیرونی برای خود به همراه داشته باشد. انجام رفتارهایی که صرفاً لذت درونی داشته باشد بدون توجه به همبستگی‌های بیرونی موجب کاهش پیامدها و فرصت‌های آینده برای دانش‌آموزان می‌شود و برعکس آن یعنی توجه تنها به پیامدها و مشوق‌های بیرونی می‌تواند موجب کاهش لذت و علاقه درونی ناشی از خود یادگیری می‌شود (لپر، کورپوس و آینگار، ۲۰۰۵). پس روشن می‌شود دانش‌آموزان ناشنوا بی که دارای نیمرخ انگیزش چندگانه دارند به منظور یادگیری بیشتر تلاش شناختی بیشتری را به عمل می‌آورند و برای تنظیم و استفاده بهینه از شناخت‌ها و یادگیری‌های خود به طور هشیار یا ناهشیار از دانش فراشناختی آگاهی بیشتری دارند و از این دانش استفاده نموده و بر آن کنترل و نظارت دارند.

یکی از جنبه‌های کاربردی پژوهش حاضر که می‌تواند مورد توجه دبیران مدارس ناشنویان قرار گیرد این است که با توجه به نیمرخ بی انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا و



فقدان نیمرخ انگیزشی هدف چیرگی و گرایش عملکرد بالا در این دانش‌آموزان می‌توان گفت ساختار هدف کلاس درس مدارس ناشنویان تقویت‌کننده انگیزش‌های مطلوب نیست. لذا از طریق فعالیت‌های درگیرکننده درک و فهم دانش‌آموزان، معنی‌دار نمودن مطالب درسی و ارائه نقش فعال به آنها و مخصوصاً فراهم نمودن محیط ارضاکنده نیازهای شایستگی، خومختاری و ارتباط، انگیزش هدف پیشرفت را می‌توان تحت تاثیر قرار داد. جنبه کاربردی دیگر پژوهش حاضر این است که یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوی دارای انگیزش چندگانه از دانش، کاربرد و نظارت فراشناختی مطلوب‌تری برخوردار هستند لذا تغییر ساختارهای کلاس درس که موجب جهت‌گیری انگیزش چندگانه (چیرگی - هدف بالا و گرایش - عملکرد) شود موجب رشد مهارت‌های فراشناختی و عمیق‌تر و معنی‌دار شدن یادگیری و اجتناب از یادگیری‌های سطحی این دانش‌آموزان خواهد شد. البته باید به محدودیت‌های این پژوهش نیز توجه نمود. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از پرسشنامه مهارت‌های فراشناختی به صورت متن نوشتاری بود که به پژوهشگران آینده توصیه می‌شود که برای اعتبار بیشتر یافته‌ها از پرسشنامه تصویری مهارت‌های فراشناختی استفاده شود. توصیه دیگر محققان به پژوهشگران آینده این است که ساختارهای هدف ادراکی کلاس درس دانش‌آموزان ناشنوا برای کاربست بیشتر یافته‌ها و روشن شدن علل جهت‌گیری‌های انگیزش آنها مورد مطالعه قرار گیرد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۸۸/۵/۱۱

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۸/۱۰/۱۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۱/۱۹

## References

## منابع

- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). ارزیابی آموزشی، تهران: انتشارات پیام نور.
- دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۹، ۶۵-۹۱.
- مانلی، برایان، اف.جی. (۱۳۷۳). آشنایی با روش‌های آماری چندمتغیره. ترجمه محمد مقدم، سیدابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقای سربرز، انتشارات پیش‌تاز علم.
- Al-Hilawani, Y. (2000). A New Approach to Evaluating Metacognition in Hearing Average-achieving, Hearing Underachieving and deaf/hard-of-hearing Elementary School Students, *British Journal of Special Education*, 27, PP 41- 47.
- Alexander, P.A., & Murphy, P.K. (1998). Profiling the Differences in Students' Knowledge, Interest, and Strategic Processing, *Journal of Educational Psychology*, 90, PP 435-447.
- Ames, C. (1992). Classrooms' Goals Structures and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, Pp 261- 271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, NY: W.H. Freeman and Company.
- Barron, K., Evans, S., Baranik, L., Serpell, Z., and Buvinger, E. (2006). Achievement Goals of Students with ADHD, *Learning Disability Quarter*, Vol. 29, PP 137-158.
- Braten, I., & Olaussen, B.S. (2005). Profiling Individual Differences in Student Motivation: A Longitudinal Cluster-Analytic Study in Different Academic Contexts, *Contemporary Educational Psychology*, 30, Pp 359-396.
- Carlson. C. L., Booth, J.E., Shin, M., Canu, W.H. (2002). Parent-, Teacher-, and Self-rated Motivational Styles in ADHD Subtypes, *Journal of learning Disabilities*, 35, PP 104-113.

- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R. Perry, R., Newall, N. & Pekrun, R. (2008). Individual Differences in Achievement Goals: A Longitudinal Study of Cognitive, Emotional, and Achievement Outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33, Pp 584-608.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, pp 227-268.
- Dunn, P. B., & Shapiro, S.K. (1999). Gender Differences in the Achievement Goal Orientations of ADHD Children, *Cognitive Therapy & Research*, 23, Pp 327-344.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34, PP 169-19.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, pp 951-971.
- Gilbertson, D., and Ferre, S., (2008). Consideration in the Identification, Assessment and Intervention Process for Deaf and Hard of Hearing Difficulties, *Psychology in the Schools*, 45, Pp 104-120.
- Herring- Harrinson, T., Gardner, R. & Lovelace, T. (2007). Adapting Peer Tutoring for Learners Who Are Deaf or Hard of Hearing, *Intervention in School and Clinic*, 43, PP 82-87.
- Holt, J. (1994). Classroom Attributes and Achievement Test Scores for Deaf and Hard of Hearing Students, *American Annals of the Deaf*, 139, PP 430-437.
- Holt, J., Traxler, C., & Allen, T. (1997). *Stanford 9 Interpreting the Scores: A User's Guide to the 9th Edition Stanford Achievement Test for Educators of Deaf and Hard-of-hearing Students*, GRI: Technical Report 97-1, Gallaudet University, Washington, DC.
- Jonas, B. & Martin, D. (1984). Cognitive Improvement of Hearing-impaired High School Students through Instruction in Instrumental Enrichment, *Instruction in Instrumental Enrichment* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 247-725).

- Karchmer, M.A. (1985). *Demographics and Deaf Adolescence*, Washington, DC: Gallaudet College Press.
- King, C. & Quigley, S. (1985). *Reading and Deafness*, Sandi A Go, CA: College Hill Press.
- Kusche, C., Garfield, T., & Greenberg, M. (1983). The Understanding of Emotional and Social Attributions in Deaf Adolescents, *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, PP 153-160.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, *Journal of Educational Psychology*, 97, PP 184-196.
- Maehr, M. and Midgley, C. (1996). Enhancing Student Motivation: A School-wide Approach, *Educational Psychologist*, 26, Pp 399-427.
- Martin, D. (1992). Maximizing Intellectual Potential in Today's Learner: Can we Really Improve Students Thinking? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 14, PP 3-13.
- O'Neil, H.F. Jr. & Abedi, J. (1996) Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *Journal of Educational Research*, 89, PP 234-245.
- Ottem, E. (1980). An Analysis of Cognitive Studies with Deaf Subjects, *American Annals of Deaf*, 125, PP 564-575.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America*, Cambridge, Ma: Haevard University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1997). *Deaf Students as Readers and Writers: A Mixed-mode Research Approach*, California University, San Diego.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, PP 33-40.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Reaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95, PP 667-686.

- Pastor, A., Barron, K., Miller, B.G., & Davis, S. (2007). A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 8-47.
- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). What Do Students Think about When Evaluating Their Classrooms Mastery Goal Structures? *The Journal of Experimental Education*, 77, Pp 99-123.
- Power, D., & Leigh, G. (2000). Principles and Practices of Literacy Development for Deaflearners: Historical Overview, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, PP 3-8.
- Power, D., & Leigh, G. (2000). Principles and Practices of Literacy Development for Deaflearners: Historical Overview, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, Larose, J. and Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and A Motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, PP 734-746.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26, PP 207-231.
- Stinson, M. (1984). Research on Motivation in Educational Settings: Implications for Hearing- Impaired Students, *The Journal of Special Education*, 18, PP 177 – 198.
- Stipeck, D., & Weisz, J. (1981). Perceived Personal Control and Academic Achievement, *Review of Educational Research*, 51, PP 101-138.
- Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-hearing Students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, Pp 337-348.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective, *Educational Psychology Review*, 6, Pp 49-78.