



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον
αφορά τη δημιουργία και χρήση κινήτρων σε παιδιά με
ΔΕΠ-Υ»*

*«Primary school teachers' attitudes regarding the creation
and use of motivation in children with ADHD»*

Σκλάβου Στέλλα-Μαρία

ΡΟΔΟΣ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΚΛΑΒΟΥΣΤΕΛΛΑ ΜΑΡΙΑ

A.M: 4152019030

*«Στάσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δημιουργία και
χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ»*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ :ΑΓΙΑΣΟΦΙΤΗ ΖΩΗ

Επιστημονική συνεργάτης ΠΜΣ ΠΤΔΕ Παν. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. ΑΙΓΑΙΟΥ

Λυπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λεκτόρισα ΠΤΔΕ Παν. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2022



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος των κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με διαταραχή
ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών

ο

The role of motivation in the educational process in children with attention deficit
hyperactivity disorder: Teachers' perceptions

ΣΚΛΑΒΟΥ ΣΤΕΛΛΑ ΜΑΡΙΑ

Επιβλέπουσα: Αγιασοφίτη Ζωή

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 11 Οκτωβρίου 2022

Αγιασοφίτη Ζωή

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Λυπουρλή Ελένη

Ρόδος, Οκτώβριος 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από έμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Σκλάβου Στέλλα Μαρία

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	7
Κατάλογος Γραφημάτων	9
Κατάλογος συντομογραφιών	11
Περίληψη	12
Abstract.....	13
Εισαγωγή	15
Μέρος Α: Θεωρητικό πλαίσιο	19
1. Κεφάλαιο: ΔΕΠ-Υ	19
1.1 Ορισμός.....	19
1.2 Συμπτωματολογία	20
1.3 Διάγνωση βάσει της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας	22
1.4 Ακαδημαϊκές δυσκολίες	23
1.5 Δευτερογενείς δυσκολίες στη ΔΕΠ-Υ.....	24
1.6 Θεραπευτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ	24
1.6.1 Φαρμακοθεραπεία.....	24
1.6.2 Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις.....	25
2. Κεφάλαιο: Τα κίνητρα στην εκπαίδευση	26
2.1 Ορισμός.....	26
2.2 Τα κίνητρα στην εκπαίδευση	26
2.3 Τα είδη των κινήτρων	27
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα.....	29
2.5 Θεωρίες κινήτρων	30
2.6 Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με θεωρίες κινήτρων	35
3. Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για ΔΕΠ-Υ και μαθησιακά κίνητρα	37
3.1 Προφίλ μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τα κίνητρα βάσει ερευνητικών δεδομένων .	37
3.2 Αποτελέσματα ερευνών για τη ΔΕΠ-Υ και τη παροχή εσωτερικών κινήτρων κατά τη μαθησιακή διαδικασία	39
3.3 Αποτελέσματα ερευνών για τη ΔΕΠ-Υ και τη παροχή εξωτερικών κινήτρων κατά τη μαθησιακή διαδικασία	41
3.4 Στρατηγικές & τεχνικές ενίσχυσης των κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	44
ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
4. Κεφάλαιο: Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	49
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα μελέτης	50
5. Κεφάλαιο: Ερευνητική διαδικασία	51
5.1 Η διαδικασία της έρευνας.....	51
5.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	52
5.3 Δείγμα.....	56
6. Κεφάλαιο:Αποτελέσματα	61
6.1 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	61
6.2 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	63
6.3 3 ^ο ερευνητικό.....	64
6.3.1 Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	64
6.3.2 Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας.....	65
6.3.3 Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	66
6.3.4 Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	67

6.3.5	Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη.....	68
6.3.6	Σωστή παρουσίαση εργασιών	69
6.3.7	Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	69
6.3.8	Προώθηση αυτονομίας μαθητών	70
6.4	4 ^ο ερευνητικό ερώτημα	71
6.5	Ανάλυση αξιοπιστίας	72
6.6	Στατιστική επαγωγική ανάλυση.....	73
6.6.1	Έλεγχος κανονικότητας.....	73
6.6.2	Φύλο	74
6.6.3	Ηλικία	74
6.6.4	Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	77
6.6.5	Σχολείο εργασίας.....	78
6.6.6	Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο.....	80
6.6.7	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	81
7.	Κεφάλαιο: Συζήτηση	87
8.	Κεφάλαιο: Συμπεράσματα-Προτάσεις	93
	Βιβλιογραφία.....	96
	Ελληνόγλωσση	96
	Ξενόγλωσση	96
	Παράρτημα.....	107
	Συνοδευτική επιστολή	107
	Ερωτηματολόγιο	108

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1: Ερευνητικά Ερωτήματα- Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο και Άξονες.....	52
Πίνακας 5.2: Προφίλ παιδιών όσον αφορά τα κίνητρα τους για τη μαθησιακή διαδικασία, Κλίμακα TRAAM.....	53
Πίνακας 5.3: Λίστα εκπαιδευτικών στρατηγικών/τεχνικών ενίσχυσης κινήτρων κατά Cheng & Dorney (2007).	54
Πίνακας 5.4: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία.....	57
Πίνακας 6.1: Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ.....	62
Πίνακας 6.2: Χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.....	63
Πίνακας 6.3: Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών.....	65
Πίνακας 6.4: Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας.....	66
Πίνακας 6.5: Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών.....	67
Πίνακας 6.6: Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας.....	67
Πίνακας 6.7: Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη.....	68
Πίνακας 6.8: Σωστή παρουσίαση εργασιών.....	69
Πίνακας 6.9: Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο.....	70
Πίνακας 6.10: Προώθηση αυτονομίας μαθητών.....	70
Πίνακας 6.11: Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	72
Πίνακας 6.12: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	73
Πίνακας 6.13: Έλεγχοι κανονικότητας με χρήση του Shapiro Wilk test.....	74
Πίνακας 6.14: Έλεγχοι Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο.....	74
Πίνακας 6.15: Έλεγχοι Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία.....	74
Πίνακας 6.16: «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» * Ηλικία, Kruskal-Wallis.....	75
Πίνακας 6.17: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» * Ηλικία, Kruskal Wallis.....	75
Πίνακας 6.18: «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» * Ηλικία, Mann Whitney.....	76
Πίνακας 6.19: Έλεγχοι independent samples t-test και Mann Whitney των παραγόντων ως προς το επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.....	77

Πίνακας 6.20: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, Mann Whitney	78
Πίνακας 6.21: Έλεγχοι Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς το σχολείο εργασίας	79
Πίνακας 6.22: «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Τμήμα ένταξης, Mann Whitney	79
Πίνακας 6.23: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο.....	80
Πίνακας 6.24: «Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων»* Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, Mann Whitney	80
Πίνακας 6.25: «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» * Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, Mann Whitney.....	80
Πίνακας 6.26: Έλεγχοι Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	81
Πίνακας 6.27: «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis	82
Πίνακας 6.28: «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis	83
Πίνακας 6.29: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis	83
Πίνακας 6.30: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (στατιστικά σημαντικά).....	84

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 2.1: Μεταβλητές που σχετίζονται με το κίνητρο και παράγοντες που τις επηρεάζουν (Harlem & Crick, 2003).	30
Γράφημα 5.1: Φύλο.....	58
Γράφημα 5.2: Ηλικία.....	58
Γράφημα 5.3: Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	59
Γράφημα 5.4: Σχολείο εργασίας	59
Γράφημα 5.5: Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο.....	60
Γράφημα 5.6: Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	60
Γράφημα 6.1: Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ	62
Γράφημα 6.2: Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;	63
Γράφημα 6.3: Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;	64
Γράφημα 6.4: Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	65
Γράφημα 6.5: Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	66
Γράφημα 6.6: Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών.....	67
Γράφημα 6.7: Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας.....	68
Γράφημα 6.8: Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη.....	68
Γράφημα 6.9: Σωστή παρουσίαση εργασιών.....	69
Γράφημα 6.10: Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	70
Γράφημα 6.11: Προώθηση αυτονομίας μαθητών	71
Γράφημα 6.12: Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	72
Γράφημα 6.13: Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Ηλικία.....	75
Γράφημα 6.14: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» * Ηλικία	76
Γράφημα 6.15: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» * Ηλικία	77
Γράφημα 6.16: Θηκόγραμμα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	78

Γράφημα 6.17: Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Τμήμα ένταξης	79
Γράφημα 6.18: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» * Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	81
Γράφημα 6.19: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	82
Γράφημα 6.20: Θηκόγραμμα, «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	83
Γράφημα 6.21: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	84
Γράφημα 6.22: Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	85
Γράφημα 6.23: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	85
Γράφημα 6.24: Θηκόγραμμα, «Σωστή παρουσίαση εργασιών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	86
Γράφημα 6.25: Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτονομίας μαθητών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	86

Κατάλογος συντομογραφιών

- **APA:** American Psychological Association -Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία ή Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία
- **ΔΕΠ-Υ:** Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα
- **DSM-IV:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition- Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση
- **KMO:** Δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin
- **TRAAM:** Teacher Rating of Academic Achievement Motivation

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), αποτελεί μια νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει ένα 11% του μαθησιακού πληθυσμού (Krapf, 2017). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ λόγω της συμπτωματολογίας της διαταραχής, παρουσιάζουν δυσκολίες σε τομείς που αφορούν την καθημερινότητα τους, καθώς και μαθησιακές δυσκολίες. Για την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, έχουν προταθεί διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές/τεχνικές.

Τα ανθρώπινα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά, είναι αυτά που ωθούν το άτομο σε δράση. Τα εσωτερικά κίνητρα προκύπτουν όταν το άτομο θέλει να προβεί σε μια δραστηριότητα για την ικανοποίηση που λαμβάνει από την ίδια τη δραστηριότητα, ενώ τα εξωτερικά προκύπτουν όταν το άτομο προβαίνει σε μια δράση λόγω εξωτερικών παραγόντων (αμοιβές, έπαινος). Τα κίνητρα θεωρείται ότι αποτελούν βασικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης και μάθησης. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζουν ελλιπή εκπαιδευτικά κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται σημαντικό να χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές/ τεχνικές για την ενίσχυση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Τα ελληνικά δεδομένα που εξετάζουν τη χρήση κινήτρων κατά την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι ελλιπή. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη χρήση και τη δημιουργία μαθησιακών κινήτρων, σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Για τη θεωρητική μελέτη της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Για την εκπόνηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας google forms και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δεν κινητοποιούνται επαρκώς μέσα στη τάξη, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και προτιμούν εύκολες ή ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, καθώς θεωρούν αποτελεσματική και σημαντική τη χρήση τους.

Μέσα από την παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το προφίλ κινητοποίησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στο πλαίσιο της τάξης και

των στάσεων τους όσον αφορά τη δημιουργία και χρήση κινήτρων κατά την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της ανάγκης διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στον ελληνικό χώρο σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και στην εύρεση των πλέον κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών για την αύξηση των κινήτρων των μαθητών.

Επιπρόσθετος στόχος αυτής της έρευνας αποτελεί η υπογράμμιση της σημαντικότητας της μετεκπαίδευσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, γύρω από τη ΔΕΠ-Υ και των διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών, για τη διευκόλυνση της μάθησης στους μαθητές αυτούς.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, Κίνητρα, Μαθησιακά Κίνητρα, Εκπαιδευτικές τεχνικές

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurological disorder that affects 11% of the learning population (Krapf, 2017). Children with ADHD, due to the symptomatology of the disorder, present difficulties in areas related to their daily life, as well as learning difficulties. To facilitate the learning process for students with ADHD, various educational strategies/techniques have been proposed.

Human motivation, internal and external, is what leads the individual to action. Intrinsic motivation occurs when the individual wants to perform an activity for the satisfaction, he receives from the activity itself, while extrinsic occurs when the individual performs an action due to external factors (rewards, praise). Motivation is considered to be a key factor in school performance and learning. Based on the literature review, children with ADHD show insufficient educational motivation, both intrinsically and extrinsically. For these reasons, it is considered important to use various strategies/techniques to strengthen internal and external motivation, during the educational process for students with ADHD.

Greek data examining the use of motivation during the education of students with ADHD are incomplete. The purpose of this paper is to highlight the attitudes of teachers, regarding the use and creation of motivation during the learning process, for children with ADHD.

For the theoretical study of this paper, Greek and foreign language bibliography was used. To prepare the research, a questionnaire was used through the google forms platform while the SPSS statistical program was used to analyze the data.

The research shows that students with ADHD are not sufficiently motivated in the classroom, show low self-confidence and prefer easy or group activities/tasks. The majority of teachers use strategies and techniques to enhance the internal and external motivation of students with ADHD, because they consider their use effective and important.

Through the presentation of the opinions of primary school teachers regarding the motivational profile of students with ADHD within the context of the classroom and the attitudes regarding the creation and use of motivation during the education of students, this work aims to highlight the need to conduct more research in the Greek area regarding the motivation of students with ADHD and to find the most appropriate educational strategies and techniques to increase student motivation.

An additional goal of this research is to highlight the importance of further training and specialization of teachers, around ADHD and the various techniques and strategies, to facilitate learning for these students.

Key words: ADHD, Motivation, Motivation for Learning , Educational techniques

Εισαγωγή

Η ΔΕΠ-Υ, ή «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας» είναι μια από τις πιο συχνές διαγνωσμένες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Loe & Heldman, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί μια διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη και, κατ' επέκταση οδηγεί στην παρουσία μαθησιακών δυσκολιών (Prevatt, et al., 2007). Ένας τομέας ενδιαφέροντος στην έρευνα για τη ΔΕΠΥ είναι τα κίνητρα μάθησης, καθώς τα κίνητρα αποτελούν βασικά στοιχεία για τη διασφάλιση της ουσιαστικής εμπλοκής του μαθητή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, δηλαδή της κινητοποίησης μέσω της υιοθέτησης από τον εκπαιδευτικό κατάλληλων μεθόδων, που θα παράγουν κίνητρα που συνδέονται άρρηκτα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Gopalan et al., 2017). Επομένως, η μελέτη των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι υψίστης σημασίας, προκειμένου να διαμορφωθούν πιο αποτελεσματικές και κατάλληλες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (Morsink et al., 2020).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον ρόλο των κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν έναν πληθυσμό που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, ενώ διάφορες παιδαγωγικές επιστήμες αναπτύσσουν τεχνικές για να διευκολυνθεί η μάθηση σε αυτά τα παιδιά (Μπαστέα, & Παπαδάτος, 2016; Πολεμικός και συν., 2010; Σκαλούμπακας & Λύτρα, 2008). Λόγω της μειωμένης προσοχής που εμφανίζουν αλλά και των παρορμητικών και διασπαστικών συμπεριφορών που συχνά επακολουθούν χρειάζονται την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων και συγκεκριμένων τεχνικών, ώστε να επωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο από την εκπαιδευτική διαδικασία (DuPaul & Jimerson, 2014; Pfinner & Barkley, 1998; Sibley, et al., 2019). Πολλές έρευνες αναφέρουν ως αποτελεσματικό τρόπο την ανάπτυξη κινήτρων των μαθητών για εμπλοκή στη μάθηση (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης διαφόρων μέσων και ενισχυτών (Barron, et al., 2006; Carlson, Mann & Alexander, 2000; Dovis et al., 2012).

Ως κίνητρο γενικά ορίζεται οτιδήποτε ωθεί και παρακινεί το άτομο σε δράση και αποτελεί έναν ενεργοποιό παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του ανθρώπινου έργου (Ζαφειριάδης, 2002). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να επηρεάσει θετικά το μαθησιακό αποτέλεσμα (Ανδρούσου, 2007). Τα κίνητρα γενικά παρακινούν τον μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο. Σύμφωνα με τον Skinner (1954), βασικό εκπρόσωπο της συμπεριφορικής προσέγγισης για να επιτευχθεί η επιθυμία για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί η χρήση των κατάλληλων εξωτερικών κινήτρων ,

δηλαδή εξωτερικών ερεθισμάτων, όπως για παράδειγμα κατάλληλες δραστηριότητες ή η χρήση επιβραβεύσεων και ποινών ανάλογα με την επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή (Ανδρούσου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, δύο είναι τα είδη των κινήτρων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση: το εσωτερικό και το εξωτερικό (Harlen & Crick, 2003; Gopalan, et al., 2017) . Αναλυτικότερα:

- Τα εσωτερικά κίνητρα είναι η εσωτερική ώθηση και δέσμευση του ατόμου σε μια δραστηριότητα και πηγάζει από εσωτερικούς παράγοντες ικανοποίησης που λαμβάνει το άτομο μέσα από αυτή τη συμμετοχή (Wigfield et al., 2004). Το άτομο εμπλέκεται σε ένα έργο/ δραστηριότητα εθελοντικά, χωρίς καμία εξωτερική αμοιβή. Τα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα συνδέονται άρρηκτα με την εσωτερική επιθυμία και το ενδιαφέρον του παιδιού (Deci&Ryan, 2000) . Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται την ευχαρίστηση που λαμβάνει ο μαθητής, όταν αποκτά νέες δεξιότητες, νέες γνώσεις και όταν καταφέρνει νέα πράγματα. Αυτού του είδους η ικανοποίηση οδηγεί το άτομο σε αναζήτηση της γνώσης και αναγνώρισης του ρόλου του ατόμου «ως μαθητής» (Carreira, 2011; Gopalan et al., 2017; Harlen&Crick, 2003).
- Τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν τους εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να σχετίζονται με το αντικείμενο της μάθησης. Πρόκειται για τη συμμετοχή του ατόμου σε έργα/δραστηριότητες και εκδήλωση συμπεριφορών επηρεαζόμενο από εξωτερικούς παράγοντες (Deci & Ryan, 2000) σε σύγκριση με τα εσωτερικά κίνητρα όπου το άτομο δεν αναζητά κανένα άλλο προσωπικό όφελος. Συνήθως οι εξωτερικοί αυτοί παράγοντες αποτελούν κάποιου είδους βραβείου, επιβράβευσης, πίεσης που δέχονται από κάποιο τρίτο άτομο, ή ακόμα και ο φόβος μιας ενδεχόμενης τιμωρίας (Gopalan, et al., 2017; Ayub, 2010; Joseph, 2014).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν δυσκολίες στο να κινητοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, γεγονός που οδηγεί σε ακαδημαϊκά ελλείμματα και δυσκολίες (Sibley et al., 2019). Το επίπεδο ενδιαφέροντος τους για ακαδημαϊκές εργασίες και δραστηριότητες είναι μειωμένο (Morsink, et. al., 2017; Sibley et al., 2019), ενώ η αξία που δίνουν στην ακαδημαϊκή επίδοση αναφέρεται χαμηλότερη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Colomer et al., 2017; Zentall & Beike, 2012). Για τους λόγους αυτούς είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθούν μέσα και τεχνικές κατά την μαθησιακή διαδικασία για την ενίσχυση των κινήτρων των παιδιών (Gopalan et. al., 2017).

Διάφορες έρευνες έχουν ασχοληθεί συστηματικά με εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή κινήτρων και ενισχυτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Gut et al., 2012). Στις περισσότερες έρευνες, χρησιμοποιούνται εξωτερικοί ενισχυτές, θετικοί ή αρνητικοί, για την ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Barron et al, 2006, Luman, Oosterlaan, & Sergeant, 2005). Κάποιες από αυτές καταλήγουν ότι, όταν τα κίνητρα ενεργοποιούνται με τη μορφή της επιβράβευσης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα (Carlson, Mann & Alexander, 2000; Sadeghi, McAuley & Sandberg, 2020). Σε άλλες έρευνες ωστόσο αναφέρεται ότι παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν κινητοποιούνται στο ίδιο επίπεδο με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, όταν δεν γίνεται χρήση εξωτερικών κινήτρων μέσω της παροχής εξωτερικών ενισχυτών όπως ο έπαινος, η επιβράβευση ή και η επίπληξη. Επομένως, ορισμένα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι σε συνθήκες χωρίς την χρήση εξωτερικών ενισχυτών (αμοιβών, τιμωριών) κατά την εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ, δεν θα υπήρχε η δυνατότητα οι μαθητές αυτοί να κινητοποιηθούν επαρκώς, για να λειτουργήσουν σε φυσιολογικό επίπεδο. Όταν όμως παρέχονται υψηλότερα επίπεδα ενισχυτών και κινήτρων, τότε οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, φτάνουν τη βέλτιστη επίδοση (Dovis et al, 2012; Langberg, et al., 2018).

Όπως γίνεται αντιληπτό τα κίνητρα των μαθητών και ειδικότερα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στη τάξη αποτελεί σημαντικό ζήτημα προς διερεύνηση. Τέτοιου είδους μελέτες, μπορούν να βοηθήσουν τόσο στην κατανόηση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη για την ουσιαστική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην πρακτική των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτύξουν τα κίνητρα των μαθητών αυτών για ενεργό συμμετοχή και διευκόλυνσης της μάθησης τους.

Στον ελληνικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική έρευνα, που να μελετά το προφίλ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά την κινητοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές και στρατηγικές για την ανάπτυξη των κινήτρων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προβολή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το προφίλ κινητοποίησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στο πλαίσιο της τάξης και των στάσεων τους, όσον αφορά τη δημιουργία και τη χρήση κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποιο το προφίλ ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τα κίνητρα του για μάθηση, στο πλαίσιο της τάξης
2. Αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της τάξης, στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;
3. Εφόσον χρησιμοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ποιες χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;
4. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση τεχνικών-στρατηγικών, για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο τμήματα, το θεωρητικό πλαίσιο και την ερευνητική μεθοδολογία. Το πρώτο μέρος με το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), στη συμπτωματολογία της διαταραχής, τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καθώς επίσης αναφέρονται συνοπτικά οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται από τους ειδικούς στον πληθυσμό αυτό. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τα κίνητρα και τον ορισμό τους, τα είδη των μαθησιακών κινήτρων και το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και ορισμένες από τις θεωρίες των κινήτρων. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο για τα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ καθώς επίσης και τα αποτελέσματα από τη χρήση στρατηγικών/τεχνικών ενίσχυσης των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων στο πληθυσμό αυτό.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας αφορά το ερευνητικό μέρος και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στο όγδοο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Κεφάλαιο: ΔΕΠ-Υ

1.1 Ορισμός

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια «αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας, η οποία επηρεάζει τη συγκέντρωση του παιδιού και χαρακτηρίζεται από υπερκινητική και παρορμητική συμπεριφορά» (Cermak, 2005; Καμπουρόγλου & Μοροζίνη, 2009; Κουμούλα, 2012). Η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας επηρεάζοντας τη λειτουργικότητα του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του (Κάκουρος, 2001; Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

Ο Αμερικάνικος Ψυχιατρικός Σύνδεσμος ορίζει τη ΔΕΠ-Υ «ως ένα επίμονο μοτίβο απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που παρεμποδίζει τη λειτουργία ή την ανάπτυξη» (APA, 2013: 134). Πρόκειται για μια χρόνια διαταραχή που δύναται να επηρεάσει τη λειτουργικότητα του ατόμου σε πολλές από τις πτυχές της καθημερινής του ζωής όπως στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία και στην εκτέλεση των καθημερινών δραστηριοτήτων (Harpin, 2005). Σύμφωνα με τον Krapf (2017), μελέτες που πραγματοποιήθηκαν το 2011, αποδεικνύουν ότι περίπου το 11% των παιδιών ηλικίας 4-17 ετών έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ.

Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανιστεί με πρωτογενή ή δευτερογενή συμπτώματα (Κωνσταντίνου, 2020). Τα πρωτογενή συμπτώματα οφείλονται σε οργανικά αίτια και προέρχονται κατεξοχήν από την ίδια τη διαταραχή. Εντοπίζονται στην έντονη κινητική δραστηριότητα του παιδιού, στην τάση απροσεξίας που το χαρακτηρίζει σε μεγάλη συχνότητα, καθώς και στην παρορμητικότητά του (Κάκουρος, 2001). Ταυτόχρονα, τα δευτερογενή συμπτώματα αφορούν χαρακτηριστικά που εμφανίζει το παιδί κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και οφείλονται στις προσλαμβάνουσες και στα ερεθίσματα που δέχεται (Κωνσταντίνου, 2020).

Η διάρκεια του δευτερογενούς τύπου είναι μικρότερη από του πρωτογενή, καθώς παρουσιάζεται συχνότερα για διάστημα μικρότερο των έξι μηνών. Βασικά εμφανίζεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπου παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη και προσωρινή αιτία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δευτερογενούς ελλείμματος προσοχής είναι η περίπτωση

μαθητών που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, ενώ στα υπόλοιπα συγκεντρώνονται κανονικά (Cassidy, James, & Wiggs, 2001).

1.2 Συμπτωματολογία

Τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην πρωτογενή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, όπου εντοπίζονται στοιχεία υπερκινητικότητας (αυθόρμητη κίνηση) και μειωμένη προσοχή. Η δεύτερη αποτελείται από τα δευτερογενή συμπτώματα, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών προβλημάτων, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολία αντιμετώπισης των μαθησιακών αποτυχιών και συνήθως σχετίζονται με την ύπαρξη άλλων μαθησιακών δυσκολιών, την κοινωνική απομόνωση του παιδιού και το χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης (Barkley, 1997).

Αναλυτικότερα, τα βασικά συμπτώματα που εμφανίζονται σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) είναι (Καμπουρόγλου & Μοροζίνη, 2009; Κωνσταντίνου, 2020):

- Δυσκολίες συγκέντρωσης/προσοχής, όπου το παιδί αδυνατεί να μείνει συγκεντρωμένο για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια δραστηριότητα, είναι βιαστικό και απρόσεκτο και δεν ακολουθεί πάντοτε τους κανόνες. Συχνά επηρεάζεται από εξωτερικά ερεθίσματα όπως ήχους/θορύβους ή οπτικά ερεθίσματα και εμφανίζεται αφηρημένος όταν κάποιος του απευθύνει το λόγο. Δείχνει να δυσανασχετεί σε σχολικές εργασίες και δραστηριότητες που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή.
- Υπερκινητικότητα, όπου το παιδί θέλει να βρίσκεται σε διαρκή κίνηση ακόμα και σε χώρους που δεν επιτρέπεται. Όταν είναι όρθιο ενδέχεται να κινείται διαρκώς (π.χ. να στριφογυρίζει) και όταν είναι καθιστό επειδή αποζητά την κίνηση, μπορεί να κινεί νευρικά τα χέρια και τα πόδια του. Επίσης δυσκολεύεται να παραμείνει ήσυχο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/ δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και μιλάει διαρκώς.
- Παρορμητικότητα, όπου το παιδί συμπεριφέρεται και απαντά σε ερωτήσεις χωρίς να σκέφτεται, διακόπτει διαρκώς τους άλλους, δεν περιμένει τη σειρά του και μιλάει σε υπερβολικό βαθμό, δυσανάλογο με την κοινωνική κατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια χαρακτηριστικά ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνουν τα ακόλουθα συμπτώματα. Αρχικά, υπάρχει έντονο άγχος και υπερκινητικότητα, καθώς τα παιδιά αυτά αδυνατούν να μείνουν για αρκετή ώρα στο ίδιο μέρος, καθώς και να κάνουν την ίδια δραστηριότητα. Τείνουν να γυρίζουν νευρικά, να μιλάνε συνεχώς και να διακόπτουν τον συνομιλητή τους όταν μιλάει. Χαρακτηρίζονται επίσης από εύκολη απόσπαση της προσοχής και σπάνια ολοκληρώνουν μια εργασία. Συνήθως έχουν περιορισμένο εύρος προσοχής και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε εργασίες που απαιτούν προβληματισμό. Χαρακτηρίζονται επίσης και από ιδιαίτερη παρορμητικότητα, καθώς εκτελούν ενέργειες που δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους σε κάθε είδους κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, εντός και εκτός της τάξης (Barkley, 1997; Μανιαδάκη, 2001). Τις περισσότερες φορές, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν φυσιολογική νοητική ικανότητα. (Börger et al. 1999).

Επιπλέον, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, καθώς και δυσκολίες στην ανάγνωση (Loe & Feldman, 2007). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την αδυναμία συγκέντρωσης και αφομοίωσης νέων πληροφοριών ορισμένων μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ειδικά στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, έχουν ως συνέπεια να υστερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην ταχύτητα των σχολικών εργασιών (Zwart & Kallemeyn, 2001). Όπως προαναφέρθηκε, ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι αυτό της κοινωνικής ανωριμότητας και της δυσκολίας ανάπτυξης και διατήρησης φιλιών, αλλά και κοινωνικών σχέσεων συνολικά (Καφαλούκου, 2016). Καθοριστικός παράγοντας σε αυτό είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, επειδή αισθάνονται λιγότερο ικανά και έξυπνα λόγω των διαφορετικών μαθησιακών ρυθμών τους (Miranda, Jarque & Tarraga, 2006) Σε αρκετές περιπτώσεις παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συνυπάρχοντες δυσκολίες, όπως επιθετικότητα, ανυπακοή και εκρήξεις θυμού (Καφαλούκου, 2016). Τέλος, μερικές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως ανήσυχο ύπνο και ιδιόρρυθμες ώρες ύπνου, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται όχι μόνο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους (Börger et al. 1999). Φυσικά, η παρατήρηση όλων των παραπάνω συμπτωμάτων θα πρέπει να γίνεται σταδιακά, σε μεγάλο χρονικό διάστημα και μέσα από το πρίσμα ποικίλων καταστάσεων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (DuPaul et al., 2009). Επίσης, για να είναι έγκαιρη και έγκυρη η ερμηνεία των συμπεριφορών αυτών των παιδιών, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπ' όψιν η χρονολογική και μαθησιακή ηλικία των παιδιών και να συγκριθούν με τις τυπικές συμπεριφορές παιδιών των αντίστοιχων ηλικιών (Dunn & Shapiro, 1999).

1.3 Διάγνωση βάσει της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας

Σύμφωνα με έρευνες, η πιθανότητα διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ σε μαθητές σε παγκόσμια κλίμακα ξεκινά από 5-7%, που σημαίνει ότι ένας στους είκοσι μαθητές εμφανίζει τη συμπτωματολογία της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας, ενώ στα περισσότερα παιδιά η διαταραχή θα εξακολουθήσει να επηρεάζει τη ζωή τους κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση τους (American Psychiatric Association, 2013).

Για να δοθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ θα πρέπει η συμπτωματολογία να έχει εμφανιστεί στα παιδικά χρόνια (έως τα 12 έτη), να έχει διάρκεια τουλάχιστον ένα εξάμηνο και να επηρεάζει τη λειτουργικότητα του παιδιού σε τουλάχιστον δύο τομείς δραστηριοποίησης του (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι). Επίσης θα πρέπει να εμφανίζονται τουλάχιστον έξι συμπτώματα από την κάθε ομάδα κριτηρίων, δηλαδή της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας (American Psychiatric Association, 2013).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχουν θεσπίσει διεθνή πρότυπα για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ βάσει των οποίων έχουν δημιουργηθεί διαγνωστικά ερωτηματολόγια. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία έχει κατηγοριοποιήσει τα διαγνωστικά κριτήρια στις ακόλουθες υποκατηγορίες: η πρώτη κατηγορία είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, η δεύτερη είναι η Υπερκινητικότητα και η Παρορμητικότητα και η τρίτη είναι η Συνδυασμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (American Psychiatric Association, 2013). Αυτή η κατηγοριοποίηση έχει ως αποτέλεσμα τον κυρίαρχο τύπο απόσπασης προσοχής, όπου υπάρχει διάσπαση της προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα, τον κυρίαρχο τύπο υπερκινητικότητας, όπου υπάρχει υπερκινητικότητα χωρίς απόσπαση προσοχής και, τέλος, τον τύπο που συνδυάζει τα δύο προαναφερθέντα, όπου παρατηρείται υπερκινητικότητα και απόσπαση προσοχής.

Μεταξύ των ειδικών που μπορούν να κάνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνονται παιδοψυχίατροι, παιδονευρολόγοι και αναπτυξιολόγοι παιδιάτροι. Αυτοί οι ειδικοί κάνουν μια εμπειριστατομένη διάγνωση χρησιμοποιώντας σε ένα αρχικό επίπεδο ερωτηματολόγια, τα οποία καλούνται να συμπληρωθούν είτε από τους γονείς του παιδιού είτε από τους δασκάλους του. Στη συνέχεια, αυτό θα πρέπει να ακολουθείται από κλινική παρατήρηση και αξιολόγηση (Gualtieri & Johnson, 2005). Η υποκειμενικότητα που διέπει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι ειδικοί κατά περίπτωση καθιστά τη διαδικασία διάγνωσης της ΔΕΠΥ λιγότερο αξιόπιστη. Αυτό αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας του Dr.

Lee το έτος 2008, βάσει των οποίων οι διαγνώσεις που γίνονται από τους ίδιους ειδικούς στα ίδια παιδιά συμφωνούν μεταξύ τους μόνο στο 11% των περιπτώσεων (Ventouri, 2020).

1.4 Ακαδημαϊκές δυσκολίες

Έχει υποστηριχθεί ότι ένα ποσοστό 50-80% των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, λόγω των συμπτωμάτων της διαταραχής, εμφανίζουν τουλάχιστον μια εκπαιδευτική δυσκολία (Dort et al., 2020). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάθε ηλικίας είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή τους πορεία και, πιο συγκεκριμένα, να παρουσιάσουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, να βιώσουν τη σχολική αποτυχία, ενώ ταυτόχρονα έχουν χαμηλότερες πιθανότητες να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά το σχολείο (Reaser, et al, 2007). Επίσης είναι 3-7 φορές πιθανότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά να χρειαστούν υπηρεσίες ειδικής αγωγής, να επαναλάβουν μια τάξη και να αποβληθούν (Miranda, Jarque&Tarraga, 2006). Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που εμφανίζονται στη διαταραχή επιμένουν κατά την εφηβική ζωή, καθώς τα παιδιά παρουσιάζονται να έχουν μετρίου ή μεγάλου βαθμού ακαδημαϊκά κενά, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Goldstein & DeVries, 2017). Παρόλο που οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν τη γνώση, η συμπτωματολογία που εμφανίζουν, που αφορά την υπερκινητικότητα, τη παρορμητικότητα και την έλλειψη προσοχής, δυσχεραίνει την συγκέντρωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και, κατ' επέκταση, οδηγεί σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Reaser, et al, 2007). Η συμπτωματολογία επηρεάζει επίσης τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών και έχει επιπτώσεις στη αναγνωστική ικανότητα, στη μαθηματική επάρκεια, στην μνήμη εργασίας και γενικότερα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Arnold, et al., 2020). Επιπρόσθετες δυσκολίες στην οργάνωση και τον σχεδιασμό δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση εργασιών στο σπίτι, καθώς δεν σημειώνουν την ώρα του μαθήματος τις εργασίες που έχουν για το σπίτι και αδυνατούν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε μια δραστηριότητα μέχρι να την ολοκληρώσουν (Langberg, et al., 2011).

Από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ορισμένα από αυτά είναι: α) η μειωμένη ανοχή στη ματαίωση, β) η τάση να χάνουν πολύ εύκολα το ενδιαφέρον τους γ) η δυσκολία στην κατανόηση των συνεπειών μιας συμπεριφοράς, δ) η δυσκολία να μάθουν από τα λάθη τους και ε) η έλλειψη κινήτρων για όλες τις δραστηριότητες εκτός από τις πολύ διεγερτικές. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται αρκετά να συγκεντρωθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αδυνατούν να οργανώσουν τις εργασίες τους και, ως εκ τούτου, οδηγούνται σε

χαμηλή σχολική επίδοση, ακόμα και αν έχουν φυσιολογικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Barkley, 2002; Μπαλάτσου & Παπαδάτος, 2017).

Μάλιστα σε πολλούς εκπαιδευτικούς τους προκαλεί άγχος να διδάξουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ εντός του σχολικού πλαισίου καθώς δυσκολεύονται αρκετά να ανταπεξέλθουν τις απαιτήσεις της διδασκαλίας ενός παιδιού με αυτή τη διάγνωση. Το σχολικό πλαίσιο από την άλλη πλευρά αποτελεί « την μεγαλύτερη πρόκληση» για έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ (Krapf, 2017).

1.5 Δευτερογενείς δυσκολίες στη ΔΕΠ-Υ

Τα παιδιά, πέραν από τη μειωμένη σχολική επίδοση και τις μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν, συχνά παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές και συναισθηματικά προβλήματα. Όλα αυτά προκύπτουν από την αδυναμία τους να λειτουργήσουν και να επικοινωνήσουν ομαλά με τους υπόλοιπους σε οποιοδήποτε περιβάλλον βρίσκονται (σπίτι, σχολείο, παρέες, φροντιστήρια), αλλά και από την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση που τους διακατέχει (Πολεμικός και συν., 2010). Δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στον κοινωνικό τομέα, καθώς, λόγω της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς, τα παιδιά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους στη προσχολική αλλά και στη σχολική ηλικία. Η πιθανότητα εμφάνισης άγχους και κατάθλιψης στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μέχρι την ηλικία των δεκαπέντε ετών είναι 45%, ενώ είναι σύνηθες να διαγνωσθούν αργότερα με σύνδρομο Τουρέτ ή Τικ και με διαταραχές που σχετίζονται με τη χρήση αλκοόλ (Goldstein & DeVries, 2017).

1.6 Θεραπευτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ

Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται κυρίως στη ΔΕΠ-Υ χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις φαρμακευτικές μεθόδους (φαρμακοθεραπεία) και στις μη φαρμακευτικές μεθόδους όπως είναι οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις (Σμυρναίου, 2020). Οι συγκεκριμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις αποδεδειγμένα δρουν θετικά στη μείωση των συμπτωμάτων της διαταραχής, ωστόσο δεν συμβάλλουν τόσο στην βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Dort et al., 2020).

1.6.1 Φαρμακοθεραπεία

Η φαρμακευτική αγωγή που χρησιμοποιείται δεν θεραπεύει τη διαταραχή, αλλά μειώνει τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας, της παρορμητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής

για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Goldstein & DeVries, 2017; Steiner et al., 2011;). Πιο συγκεκριμένα χορηγούνται ψυχοδιεγερτικά, τα όποια δρουν περίπου μια ώρα μετά τη χορήγηση και έχουν διάρκεια 4 ώρες το μέγιστο, με ποσοστό ανταπόκρισης 70%-80% (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Υπολογίζεται ότι περίπου το 70% των παιδιών που έχει διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή (Visser et al, 2014) , ενώ η μέση διάρκεια λήψης της φαρμακευτικής αγωγής είναι τα 2-8 χρόνια (Goldstein & DeVries, 2017). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα ψυχοδιεγερτικά μπορούν να βελτιώσουν για σύντομο χρονικό διάστημα, τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή επίδοση, ωστόσο τις περισσότερες φορές πρέπει να συνδυάζονται με άλλες αποτελεσματικές συμπεριφορικές προσεγγίσεις (Pffner & Haack, 2014; Σμυρναίου, 2020). Σύμφωνα μάλιστα με την Pelhan & Gnaggy, (1999), “το να χορηγεί κανείς φάρμακα σε παιδιά, χωρίς να τους μάθει νέες δεξιότητες προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους , δεν μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της πρόγνωσης των παιδιών» (σελ. 226) (Miranda, Jarque & Tarraga, 2006).

1.6.2 Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τους Wenar & Kerig (2008) και τους Pffner & Haack (2014), οι βασικές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στη ΔΕΠ-Υ είναι:

- Η τροποποίηση συμπεριφοράς, μέσω της χρήσης θετικών και αρνητικών ενισχυτών (ανταμοιβές και τιμωρίες) προκειμένου να αυξηθούν οι προσαρμοστικές συμπεριφορές και να μειωθούν οι προβληματικές.
- Γνωσιακές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις, μέσω της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και τεχνικών αυτοελέγχου
- Εκπαίδευση γονέων, προκειμένου να εφαρμόζουν οι ίδιοι τις συμπεριφορικές τεχνικές στην καθημερινότητα τους, με σκοπό την αύξηση των προσαρμοστικών συμπεριφορών και μείωση των προβληματικών σε ποικίλα περιβάλλοντα
- Άσκηση σχολικών δεξιοτήτων, προκειμένου τα παιδιά να είναι πιο οργανωμένα στο μάθημα και να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά μέσα στη τάξη.

2. Κεφάλαιο: Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

2.1 Ορισμός

Τα κίνητρα αποτελούν μια θεωρητική έννοια, η οποία αποσαφηνίζει και εξετάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ζαφειριάδης, 2002). Πρόκειται για μια εσωτερική κατάσταση του ατόμου, που πολλές φορές μεταφράζεται ως την ανάγκη του ή την επιθυμία του για να κατευθύνει τη συμπεριφορά του προς μια κατεύθυνση (Huitt, 2011). Τα κίνητρα είναι αυτά που ωθούν το άτομο σε δράση, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να κατακτήσει έναν προσωπικό στόχο (Golapan et al., 2017). Το κίνητρο ορίζεται ως «οτιδήποτε παρωθεί, κινεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση» (σελ 122) και αποτελεί έναν ενεργοποιό παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του ανθρώπινου έργου (Ζαφειριάδης, 2002). Τα κίνητρα είναι αυτά που διεγείρουν το ενδιαφέρον του ατόμου προς ένα αντικείμενο και το βοηθούν να διατηρήσει το ενδιαφέρον του για αρκετό χρονικό διάστημα (Olivier & Steenkamp, 2003). Σύμφωνα με τον Westwood (2004), τα κίνητρα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και το οδηγούν σε επιθυμητές αλλαγές. Τα κίνητρα συσχετίζονται και έχουν άμεση εξάρτηση με την ανθρώπινη επιθυμία, όπως αναφέρει και η Ανδρούσου (2007), «έχω το κίνητρο να κάνω κάτι σημαίνει επιθυμώ να κάνω κάτι» (σελ. 16).

2.2 Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Τα κίνητρα συνδέονται με πολλές σημαντικές πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, των μαθηματικών, των τεχνών, των διαπροσωπικών σχέσεων, των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, της ψυχολογικής θεραπείας και της αθλητικής συμμετοχής (Dawes, Vest, & Simpkins, 2014; McGeown et al., 2015). Σε όλους αυτούς τους τομείς, καθώς αυξάνονται τα κίνητρα, προκύπτουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Τα κίνητρα σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης αποτελούν εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει ένα παιδί να «νιώσει περισσότερο ικανός, σίγουρος και πρόθυμος να ασχοληθεί με τη μάθηση» (Donald et al., 2002: 122). Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι τα κίνητρα για μια συγκεκριμένη σχολική εργασία δεν σχετίζονται απαραίτητα με τα συνολικά επίπεδα κινήτρων σε ένα παιδί. Πολλές φορές είναι τα χαρακτηριστικά της εργασίας που έχει ανατεθεί που επηρεάζουν τα κίνητρα του παιδιού (Trautwein et al., 2006;

Wigfield & Eccles, 2000). Η κινητοποίηση του παιδιού για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πάρει πολλές μορφές και το κίνητρο αποτελεί «το μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σελ. 16) (Ανδρούσου, 2007). Τα κίνητρα παρακινούν τον μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα που διαμορφώνουν τη μαθησιακή του πορεία στην τάξη αφορούν το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής καταβάλλει προσπάθεια και συγκέντρωση σε μια δραστηριότητα, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση (Brophy, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το κίνητρο ως βασικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης και συμμετοχής. Η έλλειψη κινήτρου στους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε (Westwood, 2004):

- αποφυγή ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών,
- άρνηση της εμπλοκής σε μαθησιακές δραστηριότητες,
- μη ολοκλήρωση εργασιών που θα μπορούσαν να κάνουν με ευκολία,
- εμπλοκή σε δραστηριότητες μόνο όταν υπάρχει κάποια απτή ανταμοιβή.

2.3 Τα είδη των κινήτρων

Υπάρχουν δύο είδη κινήτρων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία: τα εσωτερικά κίνητρα και τα εξωτερικά κίνητρα. Αναλυτικότερα:

- Τα εσωτερικά κίνητρα είναι η εσωτερική δέσμευση ή η ώθηση για επιμονή σε μια δραστηριότητα για την εγγενή ικανοποίηση της ίδιας της δραστηριότητας (Wigfield et al., 2004). Συνήθως θεωρείται ως ενδιαφέρον ή απόλαυση σε μια δραστηριότητα και σχετίζεται με καλύτερα αποτελέσματα ακαδημαϊκών επιδόσεων και υψηλότερη ψυχολογική ευεξία (Wigfield et al., 2004). Τα εσωτερικά κίνητρα, σχετίζονται με την ευχαρίστηση που λαμβάνει ο μαθητής, όταν αποκτά νέες δεξιότητες, νέες γνώσεις και όταν καταφέρνει νέα πράγματα. Αυτού του είδους η ικανοποίηση οδηγεί το άτομο σε αναζήτηση της γνώσης και αναγνώρισης του ρόλου του ατόμου «ως μαθητής» (Harlen & Crick, 2003). Τα εσωτερικά κίνητρα αναπτύσσονται στο μαθητή κυρίως όταν αισθάνεται ότι μια εργασία/δραστηριότητα αποτελεί μια πρόκληση, όταν του διεγείρει την περιέργεια και τη φαντασία ή όταν θέλει να αποκτήσει τον έλεγχο ώστε να είναι σε θέση να την ολοκληρώσει (Golapan et. al., 2017). Η δραστηριότητα του ατόμου ασκείται από τους ίδιους, χωρίς καμία εξωτερική αμοιβή και έχουν ως προέλευση την εθελοντική

συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες. Συνδέονται άρρηκτα με τον παράγοντα της εσωτερικής επιθυμίας και ενδιαφέροντος του παιδιού, με τον μαθητή να αποκτά συναισθήματα απόλαυσης, ικανοποίησης και ολοκλήρωσης όταν πραγματοποιεί μια δραστηριότητα, δίνοντας ταυτόχρονα αξία στις προσπάθειες και κατ' επέκταση στον εαυτό του (Deci & Ryan, 2000). Στον ακαδημαϊκό τομέα, το εσωτερικό κίνητρο συνδέεται πιο συγκεκριμένα με υψηλότερα επιτεύγματα ανάγνωσης και μαθηματικών, ανάκληση και κατανόηση και γνώση μεταγνωστικής στρατηγικής σε τυπικά αναπτυσσόμενα δείγματα (Schiefele et al., 2012).

- Τα εξωτερικά κίνητρα είναι ένα πιο άμεσα και προσωρινά και θεωρούνται ως μια συγκεκριμένη αντίδραση σε εξωτερικές συνέπειες, όπως η κοινωνική πίεση για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς (McGeown et al., 2012). Είναι η εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή μιας εργασίας για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (Deci & Ryan 2000). Τα εξωτερικά κίνητρα συχνά οδηγούν τα παιδιά να εμπλακούν στην επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά σε κάποιο σημείο μπορεί να εμποδίσουν την ανάπτυξη αυτοσυντηρούμενης συμπεριφοράς, δηλαδή της συμπεριφοράς με απουσία εξωτερικών ανταμοιβών. Επίσης, τα εξωτερικά κίνητρα είναι κίνητρα μόνο στο βαθμό που ένα άτομο πιστεύει ότι η απόκτηση του κινήτρου είναι επιτακτική για κάτι άλλο με αξία (Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014). Τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να σχετίζονται με το αντικείμενο της μάθησης. Συνήθως οι εξωτερικοί αυτοί παράγοντες αποτελούν κάποιου είδους επιβράβευση, όπως για παράδειγμα είναι ένα πιστοποιητικό, ένα βραβείο, ένας έπαινος ή η αποφυγή των συνεπειών της αποτυχίας. Οι προβληματισμοί στη χρήση των εξωτερικών κινήτρων αφορά το γεγονός ότι, όταν δεν υπάρχει κάποιο κίνητρο, τότε σταματάει και η απόκτηση γνώσεων ή το άτομο σταματάει να προσπαθεί (Harlen & Crick, 2003; Heward, 2003).

Και τα δύο είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, είναι σημαντικά και ιδανικά θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα τους. Τα εσωτερικά κίνητρα συμβάλλουν στο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του ατόμου προκειμένου να προβεί σε μια δράση, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα βοηθούν το άτομο να διατηρήσει το ενδιαφέρον του (Heward, 2003; Li & Lynch, 2016). Επίσης πολλές φορές ένας μαθητής μπορεί να εμπλακεί στην μαθησιακή διαδικασία αρχικά ορμώμενος από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά στη συνέχεια καθώς εμβαθύνει όλο και περισσότερο σε ένα αντικείμενο και στη μαθησιακή διαδικασία τα κίνητρα που τον ωθούν να μετατρέπονται σε εσωτερικά (Golapan et. al., 2017). Πάντως όσον

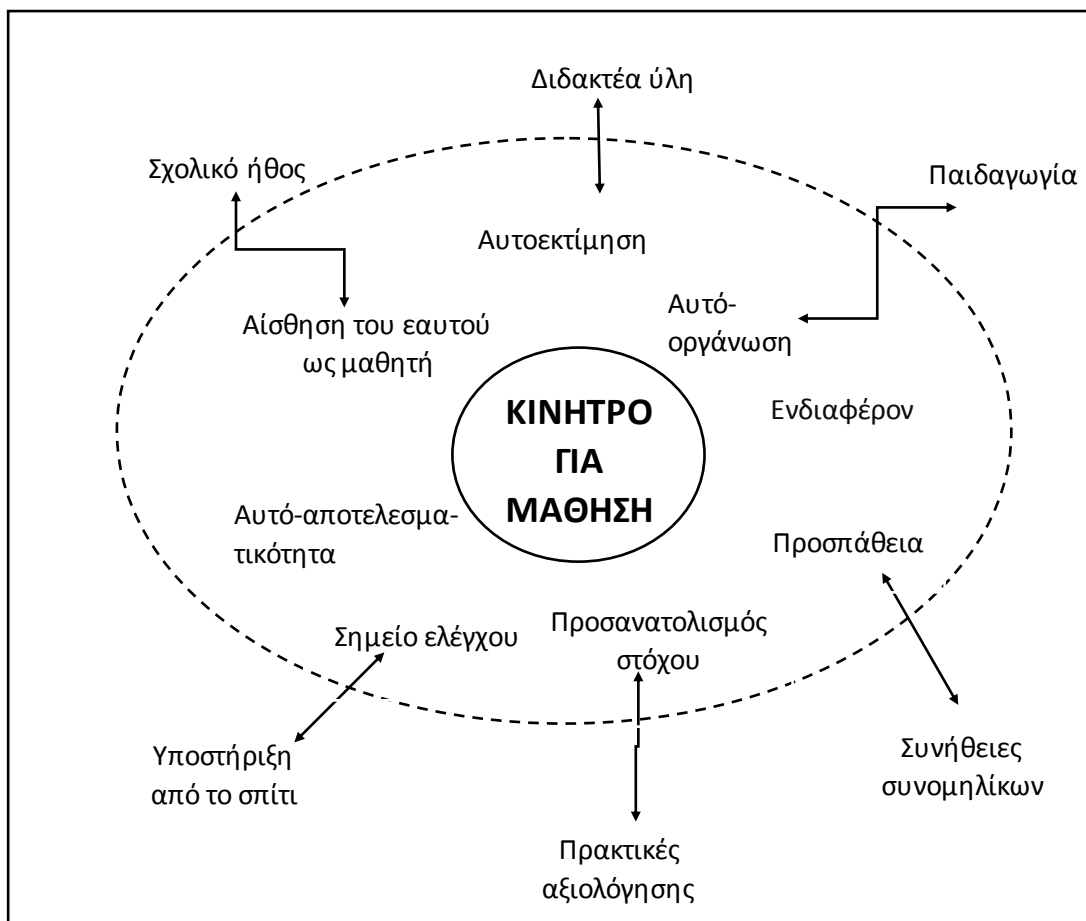
αφορά τη χρήση εξωτερικών κινήτρων στην εκπαίδευση υπάρχει ο κίνδυνος να η απόκτηση ανταμοιβών θα γίνει αυτοσκοπός, με τη μαθησιακή διαδικασία να υποβαθμίζεται. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους για την εγγενή κινητοποίηση των μαθητών (Deci & Ryan, 2000).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα

Στο Γράφημα 2.1 παρουσιάζονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με τα κίνητρα και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν, σύμφωνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση των Harlen και Crick (2003). Παρατηρείται ότι το κίνητρο για μάθηση καθορίζεται από πολλούς παράγοντες που πρέπει όλοι να ληφθούν υπόψη για να υπάρξουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα οι Harlen και Crick (2003) στη συστηματική μελέτη που πραγματοποίησαν, συμπέραναν ότι τα κίνητρα μάθησης αποτελούν μια πολύπλοκη έννοια που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και μεταβλητές. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2.1 τα κίνητρα μάθησης επηρεάζονται από μεταβλητές που αφορούν το άτομο/μαθητή, όπως είναι η αυτοεκτίμηση του και η εικόνα που έχει για τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντα του και η προσπάθεια που καταβάλει, καθώς και ο προσανατολισμός του στους στόχους που έχει και η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτές οι προσωπικές μεταβλητές του κάθε μαθητή, επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η διδακτέα ύλη, οι συνήθειες των συνομηλίκων, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι μέθοδοι αξιολόγησής που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, καθώς και από την υποστήριξη που λαμβάνει από το οικογενειακό περιβάλλον.

Παρά τις πολλές αναφορές στην σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της χρήσης εξωτερικού κινήτρου κατά τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. έπαινοι και βραβεία), υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η εκτεταμένη χρήση εξωτερικών κινήτρων καταστρέφει το εσωτερικό κίνητρο του μαθητή κατά τη μάθηση (Ayub, 2016; Carlson, Mann&Alexander, 2000). Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία και οι σύγχρονες πρακτικές καταλήγουν στο ότι, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση, τού είναι περισσότερο δύσκολο να βρει το «εσωτερικό κίνητρο» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρειάζεται η προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής να ακολουθείται από τις αντίστοιχες θετικές συνέπειες, τα θετικά ερεθίσματα που θα πάρει πίσω και να τον οδηγήσουν σε επανάληψη της θετικής αυτής συμπεριφοράς (Heward, 2003).



Γράφημα 2.1: Μεταβλητές που σχετίζονται με το κίνητρο και παράγοντες που τις επηρεάζουν (Harlem & Crick, 2003).

2.5 Θεωρίες κινήτρων

Η θεωρία κινήτρων και η έρευνα στην εκπαίδευση αφορούν φαινόμενα που έχουν κεντρική θέση στο εκπαιδευτικό έργο. Οι θεωρίες κινήτρων στοχεύουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Γιατί μερικοί μαθητές εμπλέκονται σε βάθος, συνεργάζονται με άλλους, απολαμβάνουν τη μάθηση, αποδίδουν καλά και ευδοκιμούν στο σχολείο, ενώ άλλοι αναβάλλουν, αποφεύγουν ή αποτυγχάνουν να μάθουν, διακόπτουν το μάθημα και εγκαταλείπουν το μάθημα;» (Brophy, 2004; Brophy, 2005). Αυτά τα ερωτήματα έχουν ωθήσει την ανάπτυξη της θεωρίας και των ερευνητικών προγραμμάτων για αιώνες. Σε όλη την ιστορία της επιστημονικής μελέτης των κινήτρων, αναπτύχθηκαν πολυάριθμες θεωρίες και μοντέλα στην προσπάθεια να εξηγηθούν ορισμένα ή πολλά από αυτά τα φαινόμενα (Brophy, 2004; Brophy, 2005; Ryan & Deci, 2000). Οι θεωρητικοί, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τα κίνητρα, έχουν οδηγηθεί στη δημιουργία διαφόρων θεωριών και οπτικές με τις οποίες προσεγγίζουν τα ανθρώπινα κίνητρα. Κάποιες από τις θεωρίες εστιάζουν στην

ποσότητα των κινήτρων, εάν αυτά είναι υψηλά ή χαμηλά, ενώ άλλες στην ποιότητα των κινήτρων, δηλαδή αν αυτά είναι εσωτερικά ή εξωτερικά (Nino, et. al., 2018).

Οι θεωρίες και οι οπτικές των κινήτρων, που θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία είναι α) η συμπεριφορική οπτική, β) θεωρία αυτοπροσδιορισμού γ) η θεωρία στόχων επίτευξης, δ) η θεωρία προσδοκίας-αξίας κινήτρου και

Συμπεριφορική οπτική

Τα κίνητρα ξεκίνησαν να αναπτύσσονται μέσα από μια συμπεριφορική σκοπιά, βασιζόμενα στις θεωρίες μάθησης του Skinner, δίνοντας έμφαση στη θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της χρήσης εξωτερικών αμοιβών και επιβραβεύσεων (Joseph, 2014). Οι συμπεριφοριστές υποθέτουν ότι τα κίνητρα βασίζεται σε συσχετίσεις μεταξύ περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων των ατόμων που είναι εύπλαστες και που διαμορφώνονται συνεχώς. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή των συμπεριφοριστικών θεωρητικών αντιλήψεων στην πράξη περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν διακριτική χρήση ενισχύσεων και τιμωριών που στοχεύουν στην αύξηση της πιθανότητας μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και στη μείωση της πιθανότητας μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Coddling & Poncy, 2010).

Σύμφωνα με τη συμπεριφορική σκοπιά των κινήτρων δεν έχουν όλοι οι μαθητές εγγενή κίνητρα σε ορισμένα μαθήματα. Ως εκ τούτου, δίνοντας κάποια μορφή ανταμοιβής για εμπλοκή σε μια εργασία, γίνεται εφικτό να κινητοποιηθεί ο μαθητής, ώστε να κάνει μια εργασία που υπό διαφορετικές συνθήκες θα την απέφυγε. Έτσι γίνεται εκτενής χρήση διαφόρων εξωτερικών ενισχυτών στις τάξεις του δημοτικού, όπως χρυσά αστέρια, μάρκες, έπαινοι και προνόμια, προκειμένου να επιβραβευθεί η καλή προσπάθεια των μαθητών, έχοντας ως στόχο ότι ο μαθητής θα συνεχίσει την προσπάθεια με παρόμοιο τρόπο σε μελλοντικές περιπτώσεις (Westwood, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι διαχείρισης συμπεριφοράς που βασίζονται στη συμπεριφορική θεωρία (εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς), για την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών, κάνουν εκτενή χρήση στοχοθεσίας, μοντελοποίησης, προτροπών και υποδείξεων καθώς και ενισχυτών. Οι προτροπές αναφέρονται στις υποδείξεις ή την καθοδήγηση που δίνεται στον εκπαιδευόμενο για να αυξήσει την πιθανότητα εμφάνισης μιας επιθυμητή απάντησης και ότι μπορεί να ανταμειφθεί. Οι προτροπές πρέπει σταδιακά να μειωθούν και στη συνέχεια να αφαιρεθούν καθώς ο εκπαιδευόμενος πλησιάζει στην ανεξάρτητη μάθηση και στην διαμόρφωση του ως μαθητή. Όπως αναφέρει ο Westwood

(2004) σύμφωνα με τον Santrock (2001) (σ. 251), «η διαμόρφωση μπορεί να είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον δάσκαλο της τάξης καθώς οι περισσότεροι μαθητές χρειάζονται ενίσχυση προκειμένου να φτάσουν στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου».

Όσον αφορά την εντατική χρήση εξωτερικών μορφών ενίσχυσης των κινήτρων, μέσω επαίνων και επιβραβεύσεων, οι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτηση του μαθητή από το δάσκαλο, υπονόμηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης και θεώρηση της μάθησης ως μέσο για την επίτευξη ενός εξωτερικού σκοπού. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση εξωτερικών μορφών επιβράβευσης, μόνο όταν παρουσιάζονται επιθυμητές και σωστές συμπεριφορές/απαντήσεις από τους μαθητές (Fryer, 2010; Joseph, 2014).

Θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory)

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory) αποτελεί μια πολύ σημαντική θεωρία για τα κίνητρα και το άτομο, καθώς εστιάζει τόσο στην ποιότητα των κινήτρων, αν αυτά είναι εσωτερικά ή εξωτερικά, όσο και στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τις ανάγκες του για αυτό-κινητοποίηση και την προσωπική του ολοκλήρωση (Nino, et. al., 2018; Ryan & Deci, 2000; Schlechty, 2001). Τα κίνητρα που παρακινούν το άτομο μπορούν να είναι εσωτερικά και εξωτερικά (Nino, et. al., 2018). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ασχολείται με τις δυσκολίες ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων και υποστηρίζει ότι απαραίτητες μεταβλητές για την δημιουργία εσωτερικών κινήτρων είναι η αυτονομία, η ανταγωνιστικότητα και η συσχέτιση (Krapf, 2017). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα εσωτερικά κίνητρα δίνουν στο άτομο μια εσωτερική ώθηση για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα, λαμβάνοντας ικανοποίηση από την ίδια τη δραστηριότητα. Με τον ίδιο τρόπο ένας μαθητής έχοντας εσωτερικά κίνητρα, ολοκληρώνει μια εργασία για το σπίτι, επειδή είναι ενδιαφέρουσα ή για την ικανοποίηση που θα λάβει μαθαίνοντας κάτι καινούργιο (Smith, et. al., 2019). Όταν ο μαθητής ωθείται από εσωτερικά κίνητρα σε διάφορες συμπεριφορές, σημαίνει πως έχει αυτό-προσδιοριστεί, δηλαδή έχει εσωτερικεύσει τους λόγους που υιοθετεί μια συμπεριφορά (όπως το να πραγματοποιεί τις εργασίες του ή να διαβάσει για ένα διαγώνισμα) (Lee & Zentall, 2015).

Έμφαση δίδεται επίσης και στα εξωτερικά κίνητρα, τα οποία διαχωρίζονται σε πέντε κατηγορίες: 1) την έλλειψη κινήτρων (όταν το άτομο δεν εμφανίζει κίνητρα), 2) την εξωτερική ρύθμιση (όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες λόγω κάποιων εξωτερικών απαιτήσεων, 3) την ενσωματωμένη ρύθμιση (όταν το άτομο προβαίνει σε μια δραστηριότητα

για να ικανοποιήσει το εγώ του), 4) την προσδιορισμένη ρύθμιση (όπου αποτιμάται η αξία της δραστηριότητας ή ενός έργου) και η 5) ολοκληρωμένη ρύθμιση, η οποία ίσως αποτελεί το πιο σημαντικό και το πιο αυτόνομο είδος εξωτερικών κινήτρων, όταν το άτομο έχει αντιληφθεί ει βάθος τους εξωτερικούς κανόνες, μέσα από την διαδικασία αυτο-αξιολόγησης και την προσωπική ανάπτυξη πεποιθήσεων (Saeed & Zyngier, 2012). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού βασίζεται στη πεποίθησή, ότι το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες και έργα με τη θέληση του και επιλέγει ένα έργο επηρεαζόμενο τόσο από εσωτερικούς παράγοντες όπως το έργο να έχει ένα νόημα για το ίδιο και να τον «αυτό-προσδιορίζει», τόσο και από εξωτερικούς, όπως το να αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί από τον κοινωνικό περίγυρο (Σμυρναίου & Κουτσίδου (2014). Στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού τα κίνητρα εμφανίζονται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ των οργανικών αναγκών του ατόμου για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση και την περιβαλλοντική υποστήριξη για αυτές τις ανάγκες (Ryan & Deci, 2000). Για το λόγο αυτό, οι προσπάθειες εφαρμογής της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού επικεντρώνονται στην αλλαγή του περιβάλλοντος με στόχο την ανάπτυξη των κινήτρων του ατόμου (Reeve, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οδηγούν σε μαθησιακή αυτονομία . Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με υψηλά εσωτερικά κίνητρα δύναται μελλοντικά τα κινητοποιηθούν εξωτερικά, καθώς θέτουν στόχους προσανατολισμού. Οι μαθητές που κινητοποιούνται από εσωτερικούς παράγοντες, επιμένουν περισσότερο και φέρνουν εις πέρας περισσότερες ακαδημαϊκές επιτυχίες και προκλήσεις. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που διακατέχονται από εξωτερικά, εστιάζουν στους βαθμούς, στα βραβεία και στην αποδοχή των συνομηλίκων, ωστόσο μελλοντικά μπορούν να κινητοποιηθούν και εσωτερικά (Nino, et. al., 2018). Βασιζόμενοι στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει είναι σε θέση να έχουν πλήρη επίγνωση και κατανόηση των διαφόρων τύπων κινήτρων των μαθητών ανά περίπτωση, προκειμένου να μπορέσουν να δημιουργήσουν το πλέον κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας (Marsh, 2000; Saeed & Zyngier, 2012).

Θεωρία Στόχων Επίτευξης

Η Θεωρία του Στόχου Επίτευξης των κινήτρων υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι/ προσεγγίσεις με τους οποίους τα άτομα επιδιώκουν στόχους: (1) ο προσανατολισμός δεξιοτεχνίας ή σε κίνητρα για μάθηση και γνώση υλικού, (2) ο προσανατολισμός απόδοσης,

που αφορά άτομα που εργάζονται προς έναν εξωτερικό στόχο ή επιθυμία να έχουν καλύτερη απόδοση από τους υπόλοιπους και (3) ο προσανατολισμός αποφυγής απόδοσης, όπου τα άτομα επικεντρώνονται στο να αποφύγουν να δείχνουν ότι κάνουν κακή δουλειά/μειονεκτούν (Conley 2012; Elliot, 2005). Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι μαθητές με προσανατολισμό στόχων, των οποίων η εστίαση είναι η μάθηση και κατανόηση του διδασκόμενου υλικού, θα σκέφτονται και θα ενεργούν διαφορετικά από τους μαθητές με προσανατολισμούς προσέγγισης απόδοσης ή αποφυγής απόδοσης, των οποίων ο σκοπός στην ολοκλήρωση των εργασιών είναι είτε να φαίνονται καλοί είτε να αποφεύγουν να δείχνουν ότι κάνουν κακή δουλειά. Η Θεωρία του Στόχου Επίτευξης υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν τις εργασίες τους σχετίζεται με τα κίνητρα τους, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ανάλογα με την επιλεγμένη προσέγγιση (Conley, 2012).

Για παράδειγμα, άτομα με προσανατολισμό στόχων είναι πιθανό να επιδείξουν ικανότητα, να αποδεχτούν την πρόκληση και να επικεντρωθούν στη μάθηση, ενώ τα άτομα που εστιάζουν στην απόδοση και στους συνομηλίκους που ξεπερνούν τις επιδόσεις τους, θέλουν να φαίνονται ικανοί και να αποφύγουν να δείχνουν ανίκανοι σε σύγκριση με τους συνομηλίκους (Elliot, 2005). Η Θεωρία του Στόχου Επίτευξης υποστηρίζει ότι μια προσέγγιση στόχου είναι βέλτιστη και σχετίζεται με πιο θετικά αποτελέσματα, όπως βαθύτερη επεξεργασία πληροφοριών, μεγαλύτερη προσπάθεια και χρόνο για μάθηση και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Dumke et al., 2016; Elliot, 2005). Τα άτομα με προσανατολισμό απόδοσης ή αποφυγής, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιούν κυρίως επιφανειακές στρατηγικές για μάθηση, αποφεύγοντας δύσκολες εργασίες και παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Dumke et al., 2016; Elliot, 2001).

Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας Κινήτρων

Η Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας των κινήτρων θεωρεί ότι η επιλογή, η επιμονή και η απόδοση των ατόμων σε μια εργασία μπορούν να εξηγηθούν από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το πόσο καλά θα τα καταφέρουν στην εργασία και πόσο εκτιμούν αυτή τη δραστηριότητα (Wigfield & Eccles, 2000). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την ικανότητά τους να ολοκληρώσουν μια εργασία, η αντιληπτή δυσκολία μιας εργασίας, οι στόχοι τους, η αντίληψη του εαυτού τους και οι συναισθηματικές αναμνήσεις επηρεάζουν την απόδοση και την προσπάθεια που καταβάλουν. Η προηγούμενη εμπειρία και η επιτυχία ή η αποτυχία στο έργο

παίζουν επίσης καθοριστικό παράγοντα στα κίνητρα των ατόμων για μια εργασία (Westwood, 2004).

2.6 Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με θεωρίες κινήτρων

Διάφορες μελέτες ανάλυσης που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να μετρήσουν την προσδοκία-αξία έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο σημαντικοί τύποι σε αυτή τη θεωρία, οι πεποιθήσεις ικανότητας/προσδοκίας και αποτίμηση της αξίας μιας δραστηριότητας/εργασίας. Ο πρώτος τύπος αφορά την αίσθηση αυτεπάρκειας ή την αίσθηση ικανότητας των ατόμων να ολοκληρώσουν μια εργασία και την αυτοαντίληψη για την ολοκλήρωση μιας παρόμοιας εργασίας στο μέλλον. Ο δεύτερος τύπος αφορά την άποψη των ατόμων για το πόσο χρήσιμη και σημαντική είναι μια εργασία και το ενδιαφέρον τους να εμπλακούν στην εργασία (Wigfield & Eccles, 2000).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Eccles και οι συνεργάτες του (1993) διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων ικανότητας-προσδοκίας παιδιών και εφήβων ήταν διαφορετικές για κάθε τομέα που δοκιμάστηκε (όπως για παράδειγμα στα μαθηματικά, στην ανάγνωση, στη μουσική και στα αθλήματα). Τα κίνητρα για διαφορετικές εργασίες αλλάζουν επίσης κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Οι πεποιθήσεις των νέων για την ικανότητά τους να επιτύχουν και οι αξίες τους αλλάζουν κατά τη διάρκεια του δημοτικού και δευτεροβάθμιου σχολείου, με τα μικρότερα παιδιά να έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις σχετικά με τα επιτεύγματα σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά (Eccles et al., 1993; Wigfield & Eccles, 2000). Καθώς τα παιδιά περνούν στην περίοδο της εφηβείας, τα κίνητρα για να επιτύχουν σε εργασίες, όπως ακαδημαϊκοί και σχολικά μαθήματα, τείνει να μειώνεται σε ομαδικό επίπεδο (Eccles et al., 1993; Wigfield & Eccles, 2000).

Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν ο Urdan και Turner (2005) για τις διάφορες θεωρίες/ προσεγγίσεις των κινήτρων με εξαίρεση τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, φαίνεται να παρουσιάζεται σημαντική συμφωνία σχετικά με τις γενικές αρχές της εκπαιδευτικής πρακτικής, που αναμένεται να συμβάλουν στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών. Αυτές οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για την προώθηση των κινήτρων των μαθητών παρουσιάζονται παρακάτω:

- ✓ Ανάθεση και ανάπτυξη ακαδημαϊκών εργασιών και δραστηριοτήτων που έχουν προσωπικά νοήματα και σχετίζονται με τους μαθητές.

- ✓ Ανάθεση και ανάπτυξη μέτριων και κατάλληλων απαιτητικά εργασιών και υλικού
- ✓ Προώθηση των αντιλήψεων ελέγχου και αυτονομίας επιτρέποντας στους μαθητές να κάνουν επιλογές σχετικά με την εμπειρία στην τάξη και την εργασία στην οποία εμπλέκονται.
- ✓ Ενθάρρυνση των μαθητών να βλέπουν τη νοημοσύνη, τη μάθηση και την απόδοση ως προσωπικά ελεγχόμενες, αποδίδοντας την απόδοση σε ελεγχόμενους παράγοντες όπως η προσπάθεια και η χρήση στρατηγικής. Αποφυγή χρήσης ελεγκτικής ή καταναγκαστικής γλώσσας και διδακτικών πρακτικών.
- ✓ Ενθάρρυνση μαθητών να επικεντρωθούν στην κυριαρχία, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαδικασία της μάθησης αντί να εστιάζουν απλώς σε αποτελέσματα όπως οι βαθμολογίες των τεστ ή η σχετική απόδοση.
- ✓ Παροχή βοήθειας και στήριξης στους μαθητές να αναπτύξουν και να επιδιώξουν εγγύς, απαιτητικούς και εφικτούς στόχους.
- ✓ Εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με φαντασία, καινοτομία, ποικιλία και χιούμορ.
- ✓ Παροχή έγκυρης, έγκαιρης και ενημερωτικής ανατροφοδότησης εστιασμένη στη χρήση στρατηγικής και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και όχι σε κοινωνική-συγκριτική ή απλά αξιολογική ανατροφοδότηση.
- ✓ Αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης, των τάσεων απόδοσης και των επιπέδων δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο στόχο οι μαθητές να ανταποκριθούν στις προτιμήσεις τους για πρόκληση και να προσεγγίσουν τις εργασίες με ρεαλιστικές προσδοκίες αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες προσαρμοστικά.

3. Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για ΔΕΠ-Υ και μαθησιακά κίνητρα

3.1 Προφίλ μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τα κίνητρα βάσει ερευνητικών δεδομένων

Τα κίνητρα είναι ένας από τους παράγοντες που έχουν σημαντική προγνωστική δύναμη στο κομμάτι της ερμηνείας των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εντοπίστηκε ότι υπάρχει ευαισθησία στα κίνητρα αυτής της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, ειδικά σε συνθήκες όπου απαιτείται να εκτελέσουν μια απαιτητική δραστηριότητα και όπου υπάρχει μικρή ή καθόλου ενίσχυση (Luman, Oosterlaan & Sergeant, 2005; Sarikaya, Töman & Öztürk, 2018).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως διαφέρουν από τους τυπικούς συμμαθητές τους στον τομέα των κινήτρων τους, λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης που σχηματίζουν για τον εαυτό τους (Morsink, et. al., 2020). Το γεγονός ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ αυτοπροσδιορίζεται από αρνητικά στοιχεία σε σχέση με τους συνομηλίκους του, τον οδηγεί στην αποξένωσή του από το σχολικό περιβάλλον και στην ελαχιστοποίηση των εσωτερικών του μαθησιακών κινήτρων (Bender & Wall, 1994). Αυτή η αρνητική εικόνα του εαυτού του, σε συνδυασμό με μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με τη μαθησιακή του επίδοση, τον οδηγεί σε ανεπαρκή επίδοση στις μαθησιακές δραστηριότητες και έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, ειδικά σε τομείς όπου έχουν προηγηθεί αποτυχίες. Επίσης, το κόστος μιας αποτυχίας είναι σημαντικά υψηλότερο για την αυτοεκτίμηση ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ, σε σύγκριση με έναν τυπικό μαθητή, επομένως ο δάσκαλος καλείται να εντοπίσει τρόπους διαχείρισης της κάθε αποτυχίας. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από στοιχεία, όπως η υψηλή αναβλητικότητα και η χαμηλή αυτορρύθμιση και αυτο-αποτελεσματικότητα, με αυτά τα στοιχεία να επηρεάζουν την αίσθηση της συνολικής τους αυτοεκτίμησης επηρεάζοντας τελικά τη συνολική συμμετοχή και στάση απέναντι στις μαθησιακές διαδικασίες (Panteliadou, 2010).

Από έρευνα σε γενικά σχολεία, ο Stroet και οι συνεργάτες του (2015) συμπέραναν πως τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μειώνονται από το γυμνάσιο. Οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ, μέχρι να φτάσουν στο γυμνάσιο, έχουν τυπικά βιώσει επαναλαμβανόμενες

αποτυχίες, ιδιαίτερα στους ακαδημαϊκούς χώρους (DuPaul & Langberg, 2015). Αυτές οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες (όπως για παράδειγμα όταν ξεχνάνε να επιστρέψουν μια σχολική εργασία και χαμηλοί ή αποτυχημένοι βαθμοί) μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικά χαμηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα στους εφήβους με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει κάποια πτυχή του ακαδημαϊκού κινήτρου στην εφηβεία (Smith & Langberg 2018).

Το 2020 ο Smith και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα αυτό-αναφερόμενα εσωτερικά και εξωτερικά εκπαιδευτικά κίνητρα και την έλλειψη κινήτρων σε μαθητές δευτέρας γυμνασίου με ΔΕΠ-Υ (n=162) και χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=140) και τη σύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση με αντικειμενική αξιολόγηση (δηλαδή, μέσο όρο βαθμολογίας, τυποποιημένες βαθμολογίες ανάγνωσης και μαθηματικών) και μέτρησης διασταυρούμενης αξιολόγησης (δηλαδή απόδοση εργασίας που αναφέρεται από τους γονείς). Αφού αναλύθηκαν πολυπαραγοντικά τα δεδομένα (φύλο, τη νοημοσύνη και την κατάσταση από την λήψη φαρμάκων), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν ελλιπή εκπαιδευτικά κίνητρα εσωτερικά και εξωτερικά σε σχέση με τους συνομηλίκους και στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ η έλλειψη κινήτρων σχετίζεται με χαμηλότερη επίδοση στις εργασίες για το σπίτι και στα μαθηματικά. Σχετικά με τη σύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση συμπέραναν ότι τα υψηλά εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με υψηλότερη επίδοση στις εργασίες για το σπίτι και σε υψηλότερες βαθμολογίες στον έλεγχο και τα υψηλά εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με την υψηλότερη ακρίβεια ανάγνωσης (Smith, et. al., 2020).

Οι Smith και Langberg (2018) επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση και τη σύνοψη της εμπειρικής βιβλιογραφίας σχετικά με την παρουσία ελλειμμάτων στα κίνητρα και τη συσχέτισή τους με τη μαθησιακή επίδοση σε νέους με ΔΕΠ-Υ. Είκοσι μελέτες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης στην ανασκόπηση. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι οι νέοι με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και ότι τα κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση, με τα ισχυρότερα στοιχεία μέχρι σήμερα για την επίδοση στην ανάγνωση.

Ο Spangenberg (2017) συνέκρινε εφήβους με (n=10) και χωρίς ΔΕΠ-Υ (n=10) ως προς τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης για τα μαθηματικά. Στην έρευνα οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στην αποφυγή της αποτυχίας (δηλ. αποφεύγουν την επίδειξη χαμηλής ικανότητας) και χαμηλότερη στον προσανατολισμό στον στόχο. Η

χαμηλή βαθμολογία στον προσανατολισμό στον στόχο σχετίζεται με αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Dweck & Master, 2009). Η έρευνα μάλιστα κατέληξε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εστιάζουν περισσότερο στο πώς η επίδοσή τους μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους άλλους και λιγότερο στην προσπάθεια να μάθουν και να κατακτήσουν το υλικό (Spangenberg, 2017).

Συνοψίζοντας βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με το προφίλ του μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη και τα κίνητρα του για μάθηση, παρατίθενται οι εξής:

- Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν μειωμένα ακαδημαϊκά κίνητρα, λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης που σχηματίζουν για τον εαυτό τους (Morsink, et. al., 2020)
- Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι μικρότερα σε σχέση με τους συνομήλικούς τους τυπικής ανάπτυξης (Smith, et. al., 2020; Smith & Langberg, 2018).
- Η διαχείριση μιας αποτυχίας για έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ είναι δυσκολότερη σε σχέση με έναν τυπικό συμμαθητή (Panteliadou, 2010)
- Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και για τη σχολική τους επίδοση, λόγω προηγούμενων αποτυχιών που έχουν βιώσει (Stroet, et. al, 2015)
- Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ εστιάζει περισσότερο στο να γίνει αντιληπτή η επίδοσή τον εκπαιδευτικό, παρά στην απόκτηση νέων γνώσεων (Spangenberg, 2017)

3.2 Αποτελέσματα ερευνών για τη ΔΕΠ-Υ και τη παροχή εσωτερικών κινήτρων κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αναφέρεται πως έχουν μειωμένα εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με τους συνομηλικούς τους, καθώς εμφανίζουν μειωμένο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για εμπλοκή και εργασίες/δραστηριότητες και αποφεύγουν να ολοκληρώνουν εργασίες που τους έχουν ανατεθεί (Morsink et al., 2017; Sibley, Graziano, Ortiz, Rodriguez & Coxe, 2019) . Εμφανίζουν δυσκολία να εσωτερικεύσουν τους λόγους για εμπλοκή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, όπως η ικανοποίηση που μπορούν να λάβουν από μια δραστηριότητα (Barber & Olsen, 2004).

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι ελλιπή. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Carlson και οι συνεργάτες (2002), κάνοντας χρήση ερωτηματολογίων που προορίζονταν για γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και

παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συμπέραναν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη ΔΕΠ-Υ και της συμπτωματολογίας της με τα μειωμένα εσωτερικά κίνητρα για ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ δύο είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της εσωτερικής κινητοποίησης, αυτά της αυτονομίας και της επάρκειας (Ryan & Deci, 2000). Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη πίστης στις ικανότητές τους λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η εμφύτευση της έννοιας της αυτονομίας σε αυτούς τους μαθητές, μέσω της κινητοποίησης των εσωτερικών τους κινήτρων, θα τους δώσει μια αίσθηση ελέγχου των πράξεων τους και της μαθησιακής διαδικασίας, επηρεάζοντας τελικά θετικά τις συμπεριφορές τους και την αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων τους. Αντίστοιχα, η έννοια της ικανότητας συνδέεται με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και την ικανότητα απόκτησης γνώσης, με αποτέλεσμα η ενίσχυσή της να οδηγεί στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην ενδυνάμωση της επιθυμίας τους για βελτίωση (Ferreira, Cardoso & Abrantes, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση εσωτερικών κινήτρων είναι πιο αποτελεσματική στη βελτιστοποίηση της συμμετοχής του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες, λόγω του προαναφερθέντος κινδύνου που ενέχει η κινητοποίηση εξωτερικών κινήτρων. Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου το τελευταίο εφαρμόζεται σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές μέσω των οποίων διασφαλίζεται η σύνδεση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων, των φιλοδοξιών και των ενδιαφερόντων του παιδιού, μπορεί επίσης να είναι επωφελής (Ferreira, Cardoso & Abrantes, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Geurts, Luman και van Meel (2008) ενεργοποίησαν τα κίνητρα των παιδιών χωρίς τη χρήση κάποιου βραβείου, δημιουργώντας ένα ανταγωνιστικό κλίμα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Άφησαν τους μαθητές να πιστεύουν πως η απόδοση τους στη συγκεκριμένη άσκηση, αποτελεί έναν διαγωνισμό ανάμεσα σε άλλους μαθητές. Φυσικά δεν συναγωνίζονταν με κανέναν, ωστόσο το κίνητρο του ανταγωνισμού ήταν τέτοιο, που έκανε τους μαθητές με ΔΕΠΥ να κινητοποιηθούν περισσότερο. Μάλιστα κατάφεραν να έχουν την ίδια επίδοση στις συγκεκριμένες ασκήσεις με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

3.3 Αποτελέσματα ερευνών για τη ΔΕΠ-Υ και τη παροχή εξωτερικών κινήτρων κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Σχετικά με τα εξωτερικά μαθησιακά κίνητρα, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι αυτά παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, με την κινητοποίησή τους να είναι πιο αποτελεσματική μέσω αμοιβής, επαίνου και τιμωρίας, ενώ ταυτόχρονα αυτή η κατηγορία μαθητών τείνει να προσανατολίζει τους στόχους της με βάση εξωτερικά κίνητρα όπως οι αξιολογήσεις και επαίνους προκειμένου να τονωθεί η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Charitaki, Soulis & Tyropoli, 2019).

Διάφορες έρευνες έχουν απασχολήσει τους κλάδους της εκπαίδευσης, όσον αφορά την εφαρμογή κινήτρων και ενισχυτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πολλές έρευνες καταλήγουν ότι όταν το κίνητρο ενεργοποιείται με τη μορφή της επιβράβευσης σε παιδιά με ΔΕΠΥ, δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα (Carlson, Mann & Alexander, 2000). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε, όταν η απόδοση του μαθητή ακολουθούταν από επιβράβευση/τιμωρία, μόνο-επιβράβευση και μόνο-τιμωρία, καθώς τα παιδιά με ΔΕΠΥ απαντούσαν παρορμητικά και απερίσκεπτα (Desman, Petermann & Hampel, 2008).

Η Ventouri (2020) διερεύνησε τα μαθησιακά κίνητρα ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ, μέσα από τις απόψεις όλων των μελών της διεπιστημονικής ομάδας καθώς και του γονέα του υπό μελέτη μαθητή αλλά και μέσω της παρατήρησης του ίδιου του παιδιού. Στην μελέτη αυτή έλαβαν μέρος ένας μαθητής (9 ετών) με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής, ο ψυχολόγος και η μητέρα του μαθητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι οι γνώσεις των συμμετεχόντων ειδικών σε σχέση με τα μαθησιακά κίνητρα είναι στοχευμένες και μερικώς περιορισμένες, με την έννοια ότι αναφέρονταν κυρίως στη σημασία και την αναγκαιότητα χρήσης εξωτερικών κινήτρων με τη μορφή ανταμοιβών και ενισχυτών, χωρίς να γίνεται από οποιονδήποτε αναφορά στα εσωτερικά κίνητρα και τους μηχανισμούς μέσω των οποίων τα κίνητρα συμβάλλουν στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Όσον αφορά τους τρόπους ενίσχυσης των μαθησιακών κινήτρων του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, κυριάρχησε το μοντέλο ενίσχυσης της συμπεριφοράς, με τις αναφορές των συμμετεχόντων να περιορίζονται σε τεχνικές επιβράβευσης, στα ενδιαφέροντα του παιδιού, στο παιχνίδι και στις ανταμοιβές γενικότερα. Η ίδια συγγραφέας συνιστά την διεξαγωγή παρεμβατικών και πειραματικών μελετών που θα βοηθήσουν στην πράξη να δοκιμαστούν τεχνικές και παρεμβάσεις που δεν περιορίζονται στο συμπεριφορικό μοντέλο ενίσχυσης, αλλά και τη

χρήση στοιχείων από τη σύγχρονη βιβλιογραφία που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των εσωτερικών κινήτρων που σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Ventouri, 2020).

Οι Sadeghi, McAuley και Sandberg, (2020), μελέτησαν εάν το είδος των κινήτρων επηρεάζει την συμμετοχή και την επίδοση των έφηβων με ΔΕΠ-Υ. Το δείγμα αποτελούσαν 10 παιδιά με ΔΕΠ-Υ ηλικίας 8-14 ετών. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως στους νέους που χρησιμοποιήθηκαν εξωτερικά κίνητρα, βελτιώθηκε η επίδοση τους και η εκπαίδευσή τους. Σε μετέπειτα παρακολούθηση, όσο υψηλότερα ήταν τα εξωτερικά κίνητρα, τόσο βελτιωνόταν η μνήμη εργασίας των μαθητών αλλά παρουσίασαν χειρότερη ακαδημαϊκή απόδοση και χαμηλότερη αυτό-εικόνα.

Όσον αφορά τη χρήση εξωτερικών κινήτρων με την παροχή αμοιβών σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, έχουν πραγματοποιηθεί πειραματικές έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στους παράγοντες που κινητοποιούν τον μαθητή να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στο μάθημα (Modesto-Lowe et al., 2013). Οι μελέτες δείχνουν μια μειωμένη ευαισθησία ενίσχυσης στη ΔΕΠ-Υ, που σημαίνει ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δεν αντιδρούσαν με τον ίδιο τρόπο στη παροχή εξωτερικών ενισχυτών, όσο οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι τους, και χρειάζονταν μεγαλύτερους ή εντονότερους εξωτερικούς ενισχυτές (αμοιβές, βραβεία) (Tripp, & Wickens, 2008). Ωστόσο, τα αποτελέσματα δίστανται με ορισμένες μελέτες που αναφέρουν υποευαισθησία (Tripp, & Wickens, 2008) και άλλες υπερευαισθησία στην ενίσχυση (Sadeghi, McAuley και Sandberg, 2020). Άλλες έρευνες καταλήγουν ότι εφόσον τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όταν εφαρμόζονται ενισχυτές δεν κινητοποιούνται στο ίδιο επίπεδο με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης, τότε υπό συνθήκες χωρίς τη χρήση ενισχυτών, δεν θα καταφέρουν να συγκεντρώσουν την απαραίτητη κινητοποίηση ώστε να αποδώσουν σε φυσιολογικό επίπεδο (Dovis, et. al., 2012). Όταν όμως παρέχονται υψηλότερα επίπεδα ενισχυτών, τότε οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ φτάνουν τη φυσιολογική ή τη βέλτιστη επίδοση, όπως αποδεικνύεται στην έρευνα του Dovis και των συνεργατών του (2012), στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ισχυροί ενισχυτές, το χρηματικό ποσό των 10 ευρώ ή επιβράβευση με παιχνίδι στον υπολογιστή. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά με ΔΕΠΥ απέδωσαν καλύτερα σε σχέση με τη χρήση μικρότερων ενισχυτών όπως μια απλή τροφοδότηση.

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να ανταποκρίνονται διαφορετικά στα κίνητρα από τους συνομηλίκους τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μια γενική αλλοιωμένη ευαισθησία στην ενίσχυση των κινήτρων (Tripp, & Wickens, 2008). Ωστόσο, εκτός από τις διαφορές στον

βαθμό κινήτρων, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ μπορεί επίσης να παρακινούνται από ποιοτικά διαφορετικούς παράγοντες (Morsink et al., 2017). Ο Morsink και οι συνεργάτες του (2017) συγκέντρωσαν μια σειρά παραγόντων κινήτρων με στόχο να εντοπίσουν ποιοτικές διαφορές στα κίνητρα που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ, από την πλευρά εφήβων με τη διαταραχή. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις που επέτρεπαν στους συμμετέχοντες να περιγράψουν τί τους παρακινεί στην καθημερινή ζωή διεξήχθησαν με νεαρούς εφήβους (9–16 ετών) με και χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τα κύρια θέματα που σχετίζονται με τα κίνητρα προσδιορίστηκαν από τα δεδομένα της συνέντευξης. Αυτά ήταν: 1) η επίτευξη μιας αίσθησης συνοχής 2) το αίσθημα ικανότητας, 3) η εκπλήρωση της ανάγκης για αλλαγή, 4) η απόκτηση ευχαρίστησης από την εφαρμογή προσπάθειας για την επίτευξη ενός στόχου, 5) η εκτίμηση της κοινωνικής ενίσχυσης, 6) η επιθυμία να απορροφηθούν και να ξεχαστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, 7) το αίσθημα ελευθερίας και ανεξαρτησίας και 8) η επίτευξη υλικής ενίσχυσης. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν την ύπαρξη ομοιοτήτων και διαφορών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και χωρίς ΔΕΠ-Υ, ως προς την επιβράβευση.

Ταυτόχρονα άλλη μελέτη που πραγματοποίησε ο Konrad και οι συνεργάτες (2000) κατέληξε στο ότι για να φτάσουν τα άτομα με ΔΕΠ-Υ σε συγκρίσιμο επίπεδο επίδοσης με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να χρειαστούν συχνότερες ή μεγαλύτερες ανταμοιβές. Επιπρόσθετα συμπέρανε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χωρίς τη χρήση εξωτερικών κινήτρων είναι δύσκολο να φτάσουν στο επίπεδο επίδοσης των τυπικών συνομηλίκων τους.

Το ότι κάποια ευρήματα αναφέρουν υποευαισθησία και άλλα υπερευαισθησία στη παροχή εξωτερικών κινήτρων μπορεί να οφείλεται στη διακύμανση της ανταμοιβής μεταξύ των μελετών, όπως για παράδειγμα διαφορετικοί τύποι ή εντάσεις ανταμοιβών μπορούν να προκαλέσουν διαφορετικές διαδικασίες κινήτρων σε άτομα με ΔΕΠ-Υ, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Dovis et al., 2012).

Σε μια συγκριτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Luman, Oosterlaan και Sergeant (2005), ανάμεσα σε 22 έρευνες με δείγμα 1181 μαθητές, σχετικά με την επίδραση των ενισχυτών στα κίνητρα και στην επίδοση σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, κατέληξαν ότι η χρήση άμεσων ενισχυτών αυξάνουν τα κίνητρα των παιδιών για εμπλοκή και βελτιώνουν την επίδοσή τους.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ παρατίθεται μια λίστα με ορισμένα ερευνητικά συμπεράσματα:

- Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ προτιμούν την άμεση επιβράβευση, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που προτιμούν την καθυστερημένη

- Επίσης έχει βρεθεί ότι μη αποϊ ενισχυτές μπορούν να επηρεάσουν την κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όπως για παράδειγμα μια κοινωνική κατάσταση όπου υπήρχε ένας παρατηρητής που επέβλεπε (Hilde M. Geurts¹, Mariolein Luman² and Catharina S. van Meel (2008)
- Πολλοί μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν δυσκολίες στο να κινητοποιηθούν, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία επίτευξης μακροπρόθεσμων στόχων και ολοκλήρωσης εργασιών για το σπίτι που έχουν ανατεθεί. Αυτό οδηγεί σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση(Langberg et. al., 2010, 2016, 2018)
- Όταν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται σε έναν μάθημα/ δραστηριότητα, τότε εσωτερικεύουν τις δυσκολίες τους και κάνουν απαισιόδοξες σκέψεις για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αλλά και για μελλοντικά. Αυτές οι απαισιόδοξες σκέψεις οδηγούν σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές και επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή τους κινητοποίηση (Langberg et. al., 2018) Επίσης σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Langberg και συνεργάτες, η επιτυχής εμπλοκή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε εργασίες για το σπίτι σχετίζεται περισσότερο με την άποψη που έχουν οι μαθητές για τις δυνατότητες τους και το ποσοστό επιτυχίας τους, παρά με το πόσο σημαντική θεωρούν την εργασία (Langberg et. al., 2018).

3.4 Στρατηγικές & τεχνικές ενίσχυσης των κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Συνολικά, είναι σαφές ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από έλλειψη τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών μαθησιακών κινήτρων, υιοθετώντας μια στάση απέναντι στις μαθησιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, αδιαφορία, αλλά και απογοήτευση (Smith, et. al., 2019). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση που σχηματίζουν για τον εαυτό τους, λόγω των πιθανών αποτυχιών και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, οδηγεί στην περαιτέρω αποξένωσή τους από τις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει αρνητικά τη γενική αυτοεκτίμησή τους έχοντας αντίκτυπο στην κοινωνική τους ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός τους κύκλος και ιδιαίτερα όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή τους διαδικασία, καλούνται να επιτύχουν την κινητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθησιακών τους κινήτρων, ώστε οι μαθητές αυτοί να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό και να εξελιχθούν σε κάθε τομέα (Ventouri, 2020). Η διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή γίνεται μεγαλύτερη πρόκληση από το συνηθισμένο για τον εκπαιδευτικό, όταν οι μαθητές δεν μπορούν να συγκεντρωθούν για πολύ ή να ανταποκριθούν όλα τα ερεθίσματα, δεν μπορούν

να καθίσουν ακίνητα και κινούνται διαρκώς, όπως στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Olivier & Steenkamp, 2002).

Σύμφωνα με τον Morsink και τους συνεργάτες (2017), από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και χωρίς ηλικίας 9-11 ετών αναδείχθηκαν οι εξής παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν θετικά στα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης:

- Η δημιουργία ενός κλίματος ομαδικότητας/ συντροφικότητας
- Η δημιουργία αισθημάτων ικανότητας και επάρκειας στο παιδί
- Η ικανοποίηση των αναγκών για διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό αντικείμενο/ τροποποίησης της δραστηριότητας
- Η αποκόμιση αισθημάτων ευχαρίστησης, μέσα από την προσπάθεια για την κατάκτηση ενός στόχου
- Χρήση κοινωνικών ενισχυτών
- Το να μην αναλώνονται/ διασπάται η προσοχή τους από τα ενδεχόμενα προβλήματα
- Η δημιουργία αισθημάτων ελευθερίας και ανεξαρτησίας
- Η χρήση υλικών μέσων για την ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων
- Χρήση σωματικής κινητοποίησης (Morsink et. al., 2017)

Σύμφωνα με τους Kruger & Adams (2002: 139), το πιο σημαντικό έργο που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι να γνωρίζουν πως να βοηθήσουν τους μαθητές τους « να θέλουν να μάθουν και πώς να εξασφαλίσουν ότι θα διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους στη μάθηση». Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ιδιαίτερες ικανότητές του και ταυτόχρονα θα ενεργοποιήσει τα εσωτερικά του κίνητρα, εστιάζοντας στα ενδιαφέροντά του. Μόνο έτσι είναι δυνατόν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, παύοντας να είναι παθητικά μέσω της ενεργοποίησης ατομικών κινήτρων που θα οδηγήσουν στην απόκτηση ευχαρίστησης και προσωπικής ικανοποίησης από αυτήν (Ventouri, 2020).

Οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τείνουν να προτείνουν τις παρούσες γενικές αρχές/πρακτικές για την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών μέσα στη τάξη (Ryan & Deci, 2000; Santrock, 2001; Westwood, 2004):

- Οι μαθητές δεν βιώνουν συχνές αποτυχίες και σκληρή κριτική.

- Το υλικό του προγράμματος σπουδών είναι ενδιαφέρον και επίκαιρο, και μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση «πρόκλησης» στο μαθητή, χωρίς ωστόσο να τον αποθαρρύνει
- Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να θέτουν τους δικούς τους στόχους και υποστηρίζει την επίτευξή τους.
- Δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να κάνουν επιλογές και να ασκήσουν κάποιου είδους έλεγχο στο τι κάνουν στην τάξη και του τρόπου με τον οποίο το κάνουν (μεγαλύτερη αυτονομία).
- Η συνεργατική ομαδική εργασία χρησιμοποιείται συχνά.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιστρέφουν την αρνητική σκέψη των μαθητών για τις δικές τους ικανότητες και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή συζήτηση σχετικά με μάθηση, στρατηγικές μάθησης, της προσπάθειας και της ικανότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αρχή ότι τα κίνητρα των μαθητών και η αυτοπεποίθηση ενισχύεται μέσα από τον σεβασμό και την αποδοχή που δέχονται
- Εάν χρησιμοποιείται σύστημα ανταμοιβής στην τάξη, θα πρέπει να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές επιτυγχάνουν ανταμοιβές εάν καταβάλουν επαρκή προσπάθεια.

Για να επιτευχθούν τα μέγιστα μαθησιακά κίνητρα εκτός από τη διαμόρφωση των κατάλληλων μαθησιακών πλαισίων και την υιοθέτηση στρατηγικών για την ενεργοποίηση μαθησιακών κινήτρων, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί μια συνολική θετική στάση απέναντι στη διαταραχή και τις δυνατότητες των παιδιών με ΔΕΠΥ, η οποία θα διέπεται από υπομονή και υποστήριξη. Για να οδηγηθεί το παιδί να αναπτύξει συναισθήματα αυτοεκτίμησης και ολοκλήρωσης, πρέπει να ενισχυθεί η αντίστοιχη αίσθηση αποτελεσματικότητας και επίτευξης στόχων, καθιστώντας έτσι απαραίτητη την παροχή των απαραίτητων ενισχύσεων, χειροκροτημάτων και επαίνων σε κάθε προσπάθεια που κάνει το παιδί. Ωστόσο, σύμφωνα με την Ventouri (2020), η δήλωση επαίνων θα πρέπει να αποφεύγεται πάση θυσία με αντάλλαγμα την ουσιαστική επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Ο στόχος πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης του παιδιού, έτσι ώστε να μπορεί να αισθάνεται ανεξάρτητο και πλήρες, χωρίς την αποκλειστική επιδίωξη της επιβεβαίωσης από τρίτους.

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες στρατηγικές που προτείνονται, ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή ετοιμότητα και επίδοση στο σχολικό περιβάλλον σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Οι παρακάτω στρατηγικές προϋποθέτουν την συνεργασία εκπαιδευτικών αλλά και γονέων:

- Ο έπαινος του καθηγητή προς το μαθητή με ΔΕΠ-Υ, όταν συμπεριφέρεται σωστά μέσα στη τάξη.
- Η αγνόηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς-κάποιες φορές μπορεί να είναι χρήσιμη-προκειμένου να μη γίνονται διαρκώς παρατηρήσεις στο μαθητή.
- Να δίνονται σαφείς κανόνες, οδηγίες, στόχοι και προσδοκίες ώστε τα παιδιά να λειτουργήσουν καλύτερα μέσα από ένα οργανωμένο πλαίσιο.
- Η αρνητική ενίσχυση του μαθητή με τη χρήση της τεχνικής απομάκρυνσης από το ερέθισμα (time-out) ή μέσω επιπλήξεων του μαθητή.
- Να δίδεται ίδια προσοχή στη διδασκαλία και στη συμπεριφορά του μαθητή. Δηλαδή αν γνωρίζει το μάθημα και αν συμπεριφέρεται σωστά και προσέχει στο μάθημα χωρίς να ενοχλεί (Πολεμικός και συν., 2010).

Η διαφοροποίηση και η ευελιξία του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευρηματικός στους τρόπους διδασκαλίας του (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Προκειμένου το παιδί να κινητοποιηθεί περισσότερο στην μαθησιακή διαδικασία, μια πρακτική που χρησιμοποιείται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι να προσαρμοστεί η ίδια η δραστηριότητα/άσκηση στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του μαθητή. Δηλαδή να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και πιο αρεστή για τον μαθητή. Αυτό γίνεται να επιτευχθεί με το να γίνονται οι εργασίες σε ζευγάρια ή σε μικρότερες ομάδες (συμμετοχική διδασκαλία), να υπάρχει η χρήση οπτικοποιημένων μέσων και υλικών όπως ένας προβολέας διαφανειών ή οι ασκήσεις να γίνονται με τη μορφή παιχνιδιών (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

Επίσης, κατά την διδασκαλία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίζει πάντα ότι μια δραστηριότητα ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή, ώστε να καταφέρει ο μαθητής να βιώνει αισθήματα επιτυχίας. Ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ, αν αποτυγχάνει διαρκώς ή δεν παρατηρεί ότι οι προσπάθειες που καταβάλλει αποδίδουν, τότε θα χάσει το ενδιαφέρον του και το εσωτερικό του κίνητρο στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι ρεαλιστικοί και μικροί, ώστε ο μαθητής να λάβει το αίσθημα της επιτυχίας και να θέλει να συνεχίσει την προσπάθεια του για να καταφέρει περισσότερα (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Ο έπαινος του μαθητή με ΔΕΠΥ σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, δηλαδή «μπράβο Γιάννη που απάντησες σωστά την ερώτηση, ή μπράβο Γιάννη που έγραψες σωστά την ορθογραφία»(Μπαλατσού, 2017; Πολεμικός και συν., 2010).

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. Κεφάλαιο: Ερευνητικά ερωτήματα

4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, σχετικά με τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη καθώς και τις στρατηγικές/τεχνικές που εφαρμόζονται για την ενίσχυση τους και κατά πόσο αυτές είναι αποτελεσματικές, φάνηκε ότι υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον προς περαιτέρω διερεύνηση τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Morsink, et. al., 2020). Ο πληθυσμός των ατόμων που διαγιγνώσκεται με ΔΕΠ-Υ στη σχολική ηλικία ολοένα και αυξάνεται γεγονός που δημιουργεί αύξηση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας για βελτίωση των υπηρεσιών και των παρεμβάσεων στα παιδιά αυτά (DuPaul & Jimerson, 2014). Επιπρόσθετα, η αυξανόμενη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αυξάνει την ανάγκη για εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με τη διαταραχή (Olivier & Steenkamp, 2003). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση αποτελούν ένα θέμα μείζονος ενδιαφέροντος και κάθε εκπαιδευτικός κατά την πρακτική του επιδιώκει να κινητοποιήσει επαρκώς τους μαθητές του (Gopalan, et. al., 2017) πόσο μάλλον σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των ερευνητών σε πολλές περιπτώσεις δίστανται σχετικά με τη παροχή εξωτερικών ή εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζεται διαρκώς η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και πως στον ελληνικό χώρο δεν βρέθηκε σχετική μελέτη που να ερευνά τις στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων στον πληθυσμό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Τόσο το προφίλ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά την κινητοποίηση τους μέσα στη τάξη, όσο και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση τους, κρίνεται σημαντικό να εξεταστούν, προκειμένου να διευκολυνθεί και ενισχυθεί η διαδικασία της μάθησης και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα μελέτης

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δημιουργήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που κρίνεται σημαντικό να απαντηθούν. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το προφίλ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τα μαθησιακά τους κίνητρα μέσα στη τάξη. Πρόκειται για ένα ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί μέσα από συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί και ως προς τη συχνότητα που τις παρατηρούν. Οι συμπεριφορές αυτές αφορούν την στάση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ απέναντι σε εργασίες, στο μάθημα και στην εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους ως μαθητή. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές και στρατηγικές για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, εσωτερικών και εξωτερικών, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Την απάντηση στο ποιες τεχνικές και στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συχνότερα για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ πρόκειται να απαντήσει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Το τελευταίο ερώτημα είναι αυτό που έχει απασχολήσει και τους εκπαιδευτικούς κλάδους ανά τον κόσμο, είναι το εάν οι τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι αποτελεσματικές και σημαντικές.

5. Κεφάλαιο: Ερευνητική διαδικασία

5.1 Η διαδικασία της έρευνας

Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν από τον μήνα Απρίλιο μέχρι τον Αύγουστο του 2022.

Σε ένα πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση με λέξεις κλειδιά ΔΕΠ-Υ, Κίνητρα Μάθησης, Τεχνικές/Στρατηγικές για Ενίσχυση Κινήτρων, ΔΕΠ-Υ και Εσωτερικά Κίνητρα, ΔΕΠ-Υ ΚΑΙ Εξωτερικά Κίνητρα. Η μελέτη των ερευνών έδειξε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω εξέταση των κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ καθώς και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται μέσα στη τάξη για την ενίσχυση τους. Στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ερευνών, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, είτε αυτό χορηγείται σε εκπαιδευτικούς ή γονείς, είτε στα ίδια τα παιδιά.

Για το λόγο αυτό και στη παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο παράθεμα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο επιλεγμένο δείγμα μέσω της χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Drive/ Google Forms. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου μέσου ήταν αφενός ο περιορισμένος χρόνος που υπήρχε για την συλλογή των απαντήσεων και αφετέρου το μηδαμινό κόστος για τη χορήγηση του. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ότι διαρκεί γύρω στα 10 λεπτά. Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η παρούσα εργασία και κατ' επέκταση το ερωτηματολόγιο αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή χορήγησης του ερωτηματολογίου σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ απορρίφθηκε, αφενός λόγω έλλειψης χρόνου ώστε να βρεθεί ικανοποιητικός αριθμός μαθητών με διάγνωση ΔΕΠ-Υ και αφετέρου διότι θα υπήρχαν ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των απαντήσεων. Οι βασικοί προβληματισμοί συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου από τους ίδιους τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποτελούν παράγοντες όπως το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών, η κατανόηση των οδηγιών ή των ερωτήσεων από τους μαθητές καθώς και το επίπεδο συνεργασίας των μαθητών για τη συμπλήρωση του .

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε δέκα εκπαιδευτικούς, για να διαπιστωθεί κατά πόσο γίνονται κατανοητές οι ερωτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, αφού υπήρξε θετική ανατροφοδότηση από τους

εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με τη μορφή μηνύματος ή e-mail σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς καθώς και δημοσιεύτηκε σε σελίδες εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του Facebook. Αφού συμπληρώθηκε ο αριθμός των 107 απαντήσεων σε διάστημα 14 ημερών από την χορήγηση του, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

5.2 Ερευνητικά εργαλεία

Στη παρούσα εργασία κρίθηκε σημαντικό να απαντηθούν καιρία εκπαιδευτικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τόσο το προφίλ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη όσον αφορά τη κινητοποίηση τους για συμμετοχή, όσο και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών αυτών. Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε αντιληπτό ότι παρόμοια ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω του πιο διαδεδομένου παγκοσμίως ερευνητικού εργαλείου, το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία συλλογής δεδομένων ανά τον κόσμο, όπου ο ερευνητής θέτει τα ερωτήματα στο δείγμα του, είτε με τη μορφή αυτό-συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, είτε με τη μορφή δομημένης συνέντευξης. Υστέρα ο ερευνητής σε κάθε περίπτωση καλείται να επιλέξει το είδος των ερωτήσεων που θα βρίσκονται στο ερωτηματολόγιο, αν αυτές θα είναι κλειστού τύπου (όπου προσφέρονται οι επιλεγμένες απαντήσεις) ή ανοικτού τύπου (όπου ο διερωτώμενος απαντά ελεύθερα) (Iseris, 2016). Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε αποτελείται από 46 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Όπως παρουσιάζονται και Πίνακα 5.1, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης απαντώνται στις συγκεκριμένες ερωτήσεις και τους θεματικούς Άξονες.

Πίνακας 5.1: Ερευνητικά Ερωτήματα- Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο και Άξονες

Ερευνητικά Ερωτήματά	Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο/Άξονας
Οι εκπαιδευτικοί, ποιο θεωρούν ότι είναι το προφίλ ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της τάξης, όσον αφορά τα κίνητρα τους για μάθηση;	7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 Άξονας 1

Αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης, στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

18,19
Άξονας 2

Εφόσον χρησιμοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ποιες χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

20,21,22,23,24,25,26,
27,28,29,30,31,32,33,34,35,
36,37,38,39,40,41,42

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση τεχνικών-στρατηγικών, για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Άξονας 2
43,44,45,46
Άξονας 3

Κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας με το υπό διερεύνηση θέμα δεν εντοπίστηκε κάποιο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να απαντά σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Ωστόσο κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκαν τμήματα-ερωτήσεις δύο εργαλείων, μιας κλίμακας και ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου, που ταιριάζουν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και για αυτό έγινε χρήση τους (Cheng & Dorney, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Stinnett & Oehler-Stinnett, 1992). Επομένως το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα έχει σχεδιαστεί από την συγγραφέα της εργασίας κάνοντας χρήση δύο σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων που αναλύονται στη συνέχεια για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε χωρίζεται σε δύο Μέρη. Το Πρώτο Μέρος αφορά τα Δημογραφικά στοιχεία και αποτελείται από 6 ερωτήσεις και το Δεύτερο μέρος που αποτελείται από τρεις θεματικούς Άξονες που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα με 40 ερωτήσεις. Ο Άξονας 1 αφορά το «Προφίλ μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά την κινητοποίηση τους μέσα στην τάξη», ο Άξονας 2 αφορά τη «χρήση τεχνικών και στρατηγικών για την ενίσχυση εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων» και ο Άξονας 3 αφορά την «αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνικών στρατηγικών».

Για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το προφίλ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της τάξης, όσον αφορά τα κίνητρα τους για μάθηση, έγινε χρήση της κλίμακας Βαθμολογία των Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα Ακαδημαϊκής Επιτυχίας (Teacher Rating of Academic Achievement Motivation, TRAAM). Πρόκειται για μία κλίμακα που δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών και να χρησιμοποιηθεί σε σχετικές αξιολογήσεις (Stinnett & Oehler-Stinnett, 1992). Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2.

Πίνακας 5.2: Προφίλ παιδιών όσον αφορά τα κίνητρα τους για τη μαθησιακή διαδικασία, Κλίμακα TRAAM

A/A	Ερώτηση
1	Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ αφιερώνει όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας

- 2 Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ προτιμά τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες
- 3 Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δείχνει προτίμηση σε νέες εργασίες/δραστηριότητες παρά σε παλιές
- 4 Το παιδί με ΔΕΠ-Υ προτιμά να επαναλάβει μια εργασία/δραστηριότητα που ήδη γνωρίζει, από το να επιχειρήσει να αποκτήσει νέες και δυσκολότερες γνώσεις
- 5 Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει ικανοποίηση όταν ξεπερνάει τον εαυτό του στις εργασίες του
- 6 Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, δεν καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης του
- 7 Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ έχει αυτοπεποίθηση στο σχολείο
- 8 Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, παρατάει εύκολα μια δραστηριότητα/εργασία που έχει ξεκινήσει, καθώς θεωρεί πως δεν θα καταφέρει να την ολοκληρώσει
- 9 Στις ομαδικές δραστηριότητες και εργασίες το παιδί με ΔΕΠ-Υ συμμετέχει/προσπαθεί περισσότερο
- 10 Το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το μάθημα
- 11 Στο παιδί με ΔΕΠ-Υ, αρέσει να μαθαίνει καινούργια αντικείμενα

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές/ τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (εφόσον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές και στρατηγικές) προέρχονται από ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τον Dörnyei και τον Csizér το 1998 και έγινε χρήση του από τον Cheng και τον Dörnyei το 2007. Στην ερευνά του Cheng και του Dörnyei (2007) έγινε χρήση του συγκεκριμένου σταθμισμένου ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρωνόταν από καθηγητές Αγγλικών στο Ταιβάν, προκειμένου να βαθμολογήσουν μια λίστα με εκπαιδευτικές στρατηγικές κινητοποίησης των μαθητών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η λίστα περιλάμβανε εκπαιδευτικές στρατηγικές όπου οι καθηγητές καλούνταν να απαντήσουν 1) στο πόσο συχνά τις εφάρμοσαν στη διδακτική τους πρακτική και 2) πόσο σημαντικές τις θεωρούσαν για την κινητοποίηση των μαθητών τους.

Από το ερωτηματολόγιο του Cheng & Dörnyei, επιλέχθηκαν 23 ερωτήσεις (Πίνακας 5.3), οι οποίες υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των τεχνικών-στρατηγικών που εφαρμόζονται σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας ή και της κινητοποίησης τους.

Πίνακας 5.3: Λίστα εκπαιδευτικών στρατηγικών/τεχνικών ενίσχυσης κινήτρων κατά Cheng & Dörnyei (2007).

A/A

Παράγοντας

Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας

1. Δημιουργείτε ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα (π.χ. ομαδική εργασία, ανταγωνισμός σαν παιχνίδι).
2. Εξηγείτε τη σημασία των «κανόνων τάξης» που θεωρείτε σημαντικό (π.χ. ας μην κοροϊδούμε ο ένας τα λάθη του άλλου) και πώς αυτοί οι κανόνες ενισχύουν τη μάθηση
3. Συμπεριλαμβάνετε δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες για τον ίδιο στόχο (π.χ. προγραμματίζετε μια παράσταση) προκειμένου να προωθήσετε τη συνεργασία.

Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών

4. Παρακολουθείτε τα επιτεύγματα των μαθητών και αφιερώνετε χρόνο για να γιορτάσετε την επιτυχία τους
5. Βεβαιώνετε ότι οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα επιτεύγματα των μαθητών αλλά επίσης την προσπάθεια που έχουν καταβάλει
6. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να δουν ότι ο κύριος λόγος για τις περισσότερες αποτυχίες είναι ότι δεν έκαναν επαρκή προσπάθεια παρά το ότι δεν έχουν την ικανότητα να επιτύχουν
7. Δείχνετε στους μαθητές ότι η προσπάθεια και το επίτευγμά τους αναγνωρίζεται από εσάς.

Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών

8. Σχεδιάζετε εργασίες που είναι εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να βιώνουν τακτικά την επιτυχία
9. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο, καθιστώντας σαφές ότι πιστεύετε ότι μπορούν να τα καταφέρουν
10. Παρατηρείτε την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών παρέχοντας θετικά κριτικά σχόλια (θετική ανατροφοδότηση)
11. Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες τεχνικές μάθησης που θα κάνουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική.

Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας

12. Παρουσιάζετε διάφορα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, βίντεο και ταινίες
13. Κάνετε τις εργασίες ελκυστικές, συμπεριλαμβάνοντας νέα στοιχεία ή στοιχεία φαντασίας αυξάνοντας την περιέργεια των μαθητών.
14. Εισάγετε στα μαθήματά σας διάφορα ενδιαφέροντα περιεχόμενα και θέματα που είναι πιθανό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. σχετικά με την τηλεόραση, μουσική, спор, τεχνολογία)

Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη

15. Δημιουργείτε ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου οι μαθητές είναι απαλλαγμένοι από αμηχανία και ταπείνωση
16. Αποφεύγετε την «κοινωνική σύγκριση» μεταξύ των μαθητών σας (δεν κοινοποιείτε τους βαθμούς τους).

Σωστή παρουσίαση εργασιών

17. Δίνετε σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας εργασίας με μοντελοποίηση (σχεδιάγραμμα), για κάθε βήμα που θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές
18. Εξηγείτε στους μαθητές τους λόγους, για τους οποίους μια συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ουσιαστική ή σημαντική.

Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο

19. Βοηθάτε τους μαθητές να αναπτύξουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τη μάθησή τους (εξηγείτε ρεαλιστικά τον χρόνο που χρειάζεται για να καταφέρουν το στόχο τους).
20. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να επιλέξουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους για τον εαυτό τους
21. Προσπαθείτε να μάθετε για τις ανάγκες, τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας και στη συνέχεια, τα ενσωματώνετε στο πρόγραμμα σπουδών σας όσο το δυνατόν περισσότερο.

Προώθηση αυτονομίας μαθητών

22. Υιοθετείτε το ρόλο του «διευκολυντή» (δηλαδή ο ρόλος σας είναι να βοηθάτε και να καθοδηγείτε τους μαθητές σας να σκεφτούν και να μάθουν με τον δικό τους τρόπο, αντί να δίνετε μόνο γνώση σε αυτούς)
23. Εμπλέκετε όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του μαθήματος (π.χ. παρέχετε ευκαιρίες να επιλέξουν δραστηριότητες και θέματα που πρόκειται να διδαχθούν, με ποιον θα ήθελαν να συνεργαστούν).

Στο χορηγούμενο ερωτηματολόγιο, όπως παρατίθεται και στο παράθεμα, υπάρχει στη πρώτη σελίδα ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει τον παραλήπτη του σχετικά με τους λόγους συμπλήρωσης τους καθώς και για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Σε κάθε ενότητα που αλλάζει ενημερώνεται και ο παραλήπτης για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Τα δημογραφικά στοιχεία που επιλέχθηκαν για το ερωτηματολόγιο αφορούν το φύλο, την ηλικία, το σχολείο όπου εργάζονται (γενικό, ειδικό και τμήμα ένταξης), το επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, την εργασιακή εμπειρία σε σχολείο και με μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Οι ερωτήσεις 18,19 και 43,44,45,46 δημιουργήθηκαν από τον συγγραφέα της εργασίας προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με το εάν γίνεται χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την ανάπτυξη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών καθώς και για την αποτελεσματικότητα της χρήσης τους.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο δείγμα μέσα από την διαδικτυακή εφαρμογή του Google Drive- Google Forms. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου τρόπου χορήγησης των ερωτήσεων αποτελεί αφενός το γεγονός του μηδαμινού κόστους και της ευχρηστίας του και αφετέρου ότι αποτελεί μια μέθοδο με ελάχιστο χρόνο χορήγησης αλλά και συμπλήρωσης.

Η αξιοπιστία των παραγόντων της έρευνας, αναλύθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, και διαφάνηκε ότι η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική σχεδόν όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,7 και αποδεκτή γενικότερα ($\alpha > 0,6$). Αναλυτικότερα η αξιοπιστία της έρευνας αναφέρεται στο έκτο κεφάλαιο στον Πίνακα 6.12.

5.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτελεί το τμήμα του πληθυσμού που βρίσκεται υπό μελέτη και στη συγκεκριμένη μελέτη καλείται να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή της τεχνικής δειγματοληψίας που θα επιλεγεί από τον ερευνητή χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, τη δειγματοληψία με πιθανότητες και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες. Κατά την δειγματοληψία με πιθανότητα, ο πληθυσμός επιλέγεται τυχαία επιλογή και τα αποτελέσματα δύναται να γενικευτούν ενώ στην δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες το δείγμα δεν επιλέγεται τυχαία και τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα (Iseris, 2016). Στα θετικά στοιχεία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα συγκαταλέγεται η δυνατότητα της γρήγορης εφαρμογής της έρευνας και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε από τον συγγραφέα για τη συγκεκριμένη μελέτη.

Η μη πιθανοτική δειγματοληψία μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους κατηγορίες: τη δειγματοληψία ευκαιρίας, τη δειγματοληψία κρίσεως ή σκόπιμη δειγματοληψία και τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Chalikias, Lalou & Manolesou, 2015) . Στη παρούσα έρευνα

έγινε χρήση της δειγματοληψίας ευκαιρίας, όπου γίνεται συλλογή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού δείγματος για τη συγκέντρωση όλων των προσβάσιμων απαντήσεων.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η συγκεκριμένη έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο μέσα από τη χρήση του διαδικτύου δύναται να αποσταλεί πανελλαδικά σε εκπαιδευτικούς και να συμπληρωθεί ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με τη μορφή μηνύματος ή e-mail σε διευθυντές σχολείων της Ρόδου και σε εκπαιδευτικούς πανελλαδικά καθώς και δημοσιεύτηκε σε σελίδες εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του Facebook. Ο αριθμός του δείγματος είναι 107 άτομα. Βάση της ανάλυσης των δεδομένων προκύπτουν τα εξής δημογραφικά στοιχεία:

Στον Πίνακα 5.4 (και τα Γραφήματα 5.1-5.6) παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία των 107 ερωτηθέντων.

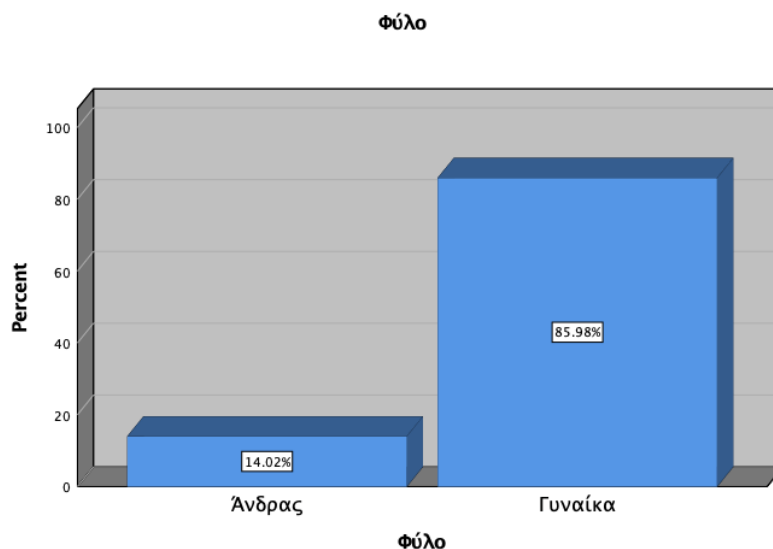
Πίνακας 5.4: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	15	14
	Γυναίκα	92	86
Ηλικία	Έως 25 ετών	9	8,4
	26-35 ετών	42	39,3
	36-45 ετών	28	26,2
	46-55 ετών	16	15
	Άνω των 55 ετών	12	11,2
Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	Πτυχίο Πανεπιστημίου	52	48,6
	Μεταπτυχιακό	53	49,5
	Διδακτορικό	2	1,9
Σχολείο εργασίας	Γενικό σχολείο	87	83,7
	Ειδικό σχολείο	8	7,7
	Τμήμα ένταξης	9	8,7
Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	Κάτω από 5 έτη	44	41,5
	6-10 έτη	17	16
	11-15 έτη	14	13,2
	Πάνω από 15 έτη	31	29,2
	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	Κάτω από 5 έτη	70
6-10 έτη	19	17,9	
11-15 έτη	5	4,7	
Πάνω από 15 έτη	12	11,3	

N: Συχνότητα,

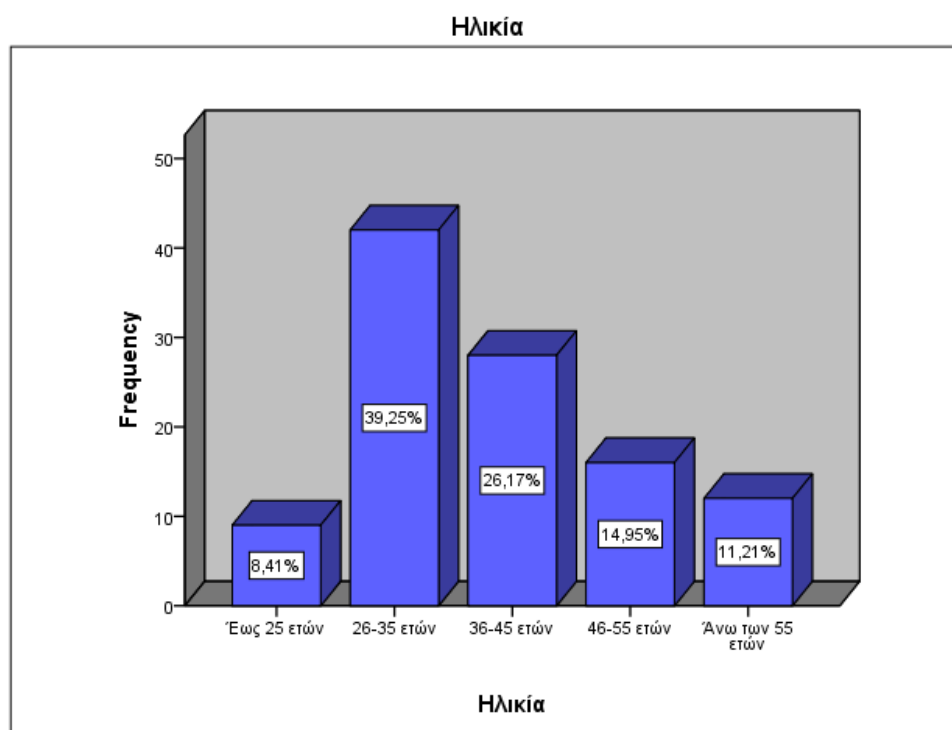
f: Σχετική συχνότητα

Όσον αφορά το φύλο, το 86% (N=92) αποτελείται από γυναίκες και το 14% (N=15) από άντρες



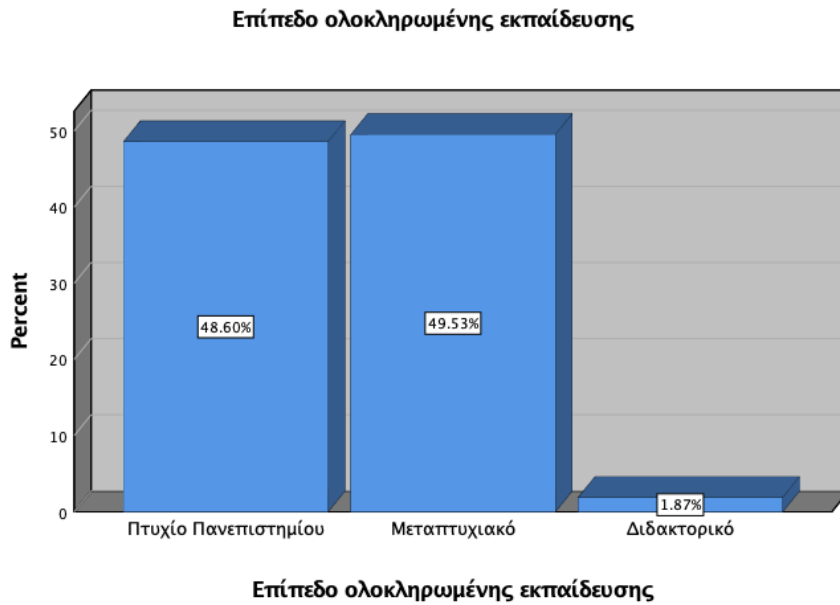
Γράφημα 5.1: Φύλο

Σχετικά με την ηλικία, το 39,3% (N=42) είναι 26-35 ετών, το 26,2% (N=28) 36-45, το 15% (N=16) 46-55, το 11,2% (N=12) είναι άνω των 55 ετών, ενώ το 8,4% (N=9) έως 25 ετών.



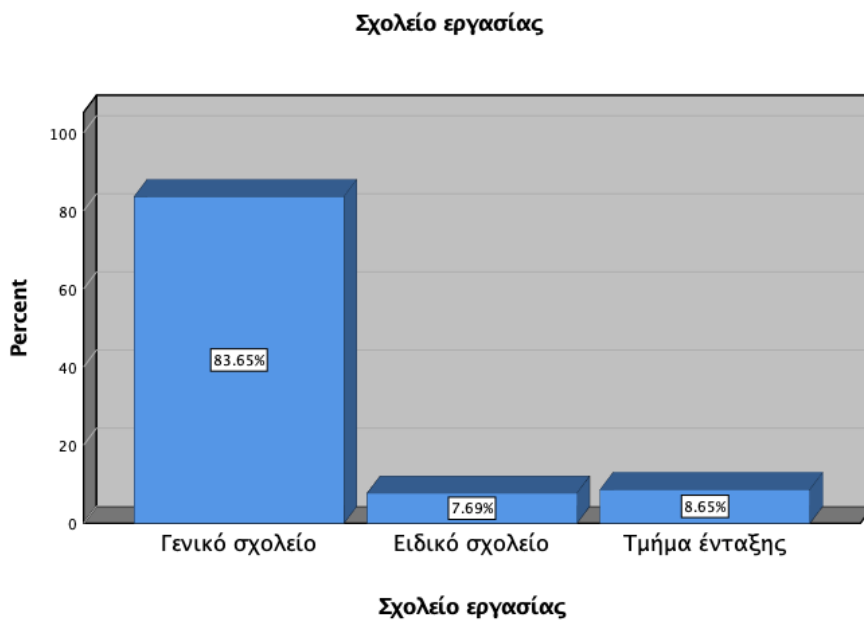
Γράφημα 5.2: Ηλικία

Αναφορικά με το επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, το 49,5% (N=53) έχουν μεταπτυχιακό, το 48,6% (N=52) πτυχίο Πανεπιστημίου, ενώ το 1,9% (N=2) διδακτορικό.



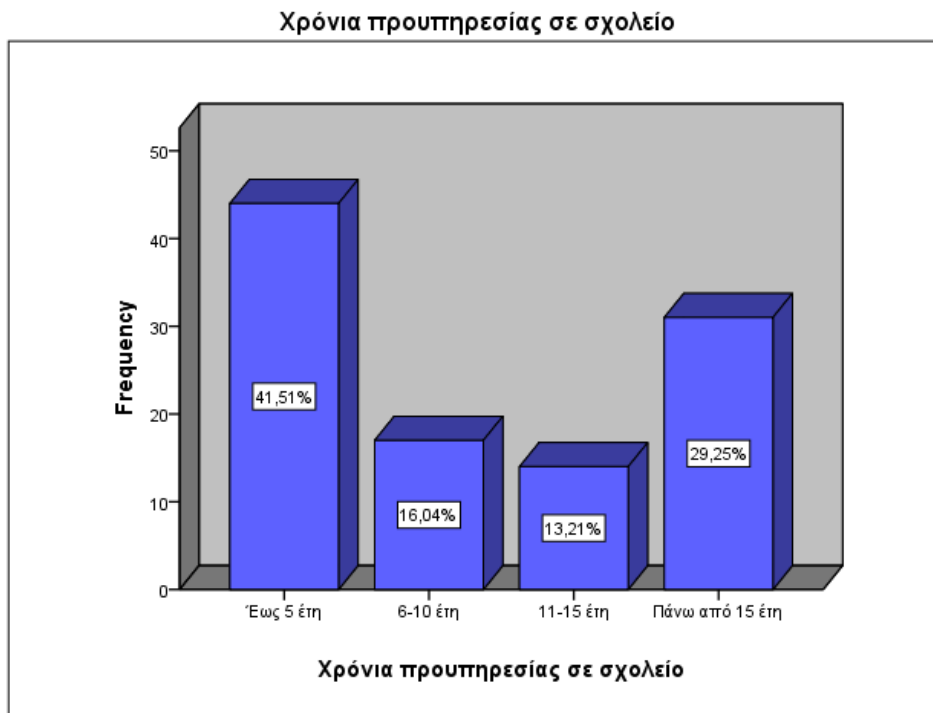
Γράφημα 5.3: Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης

Επίσης σχετικά με το σχολείο εργασίας, το 83,7% (N=87) εργάζονται σε γενικό σχολείο, το 8,7% (N=9) σε τμήμα ένταξης, ενώ το 7,7% (N=8) σε ειδικό σχολείο.



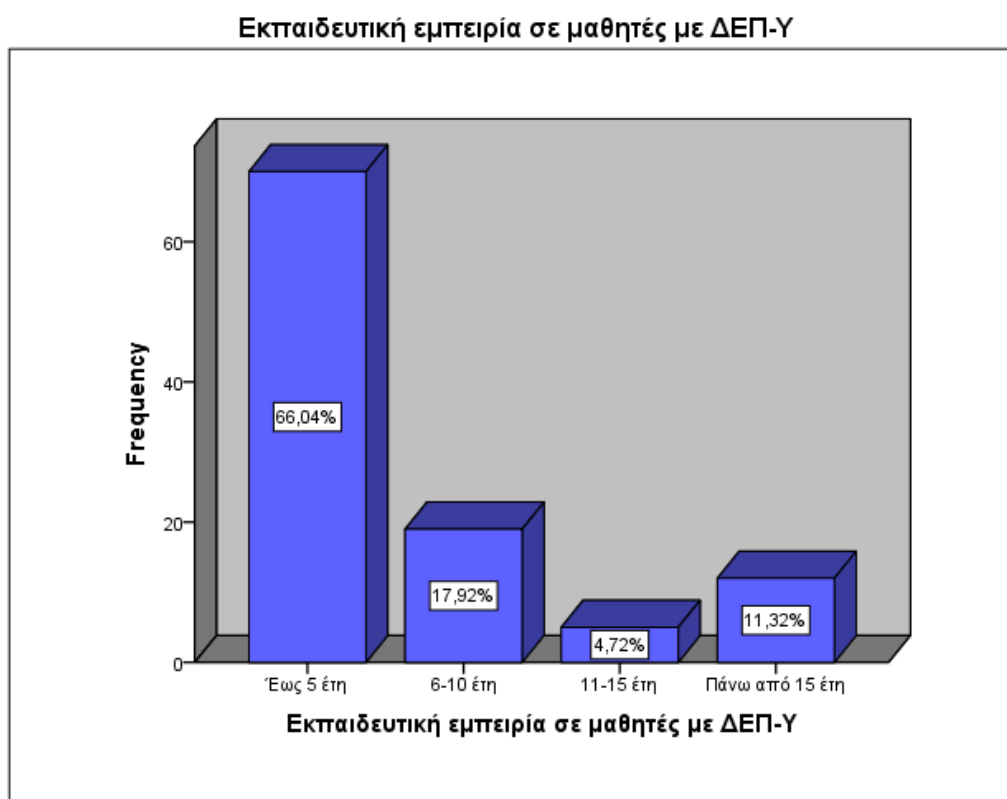
Γράφημα 5.4: Σχολείο εργασίας

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, το 41,5% (N=44) έχουν κάτω από 5 έτη, το 29,2% (N=31) πάνω από 15 έτη, το 16% (N=17) 6-10 έτη και το 13,2% (N=14) 11-15 έτη.



Γράφημα 5.5: Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

Τέλος, σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, το 66% (N=70) έχει κάτω από 5 έτη εμπειρία, το 17,9% (N=19) 6-10 έτη, το 11,3% (N=12) πάνω από 15 έτη και το 4,7% (N=5) 11-15 έτη.



Γράφημα 5.6: Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

6. Κεφάλαιο:Αποτελέσματα

6.1 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιο θεωρούν ότι είναι το προφίλ ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της τάξης, όσον αφορά τα κίνητρα τους για μάθηση;

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο προφίλ ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ όπου οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά, 6= Πάντα).

Από τον Πίνακα 6.1 (και το Γράφημα 6.1) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι πολύ συχνά ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει ικανοποίηση όταν ξεπερνάει τον εαυτό του στις εργασίες του (M.O.=4,69±1,11).

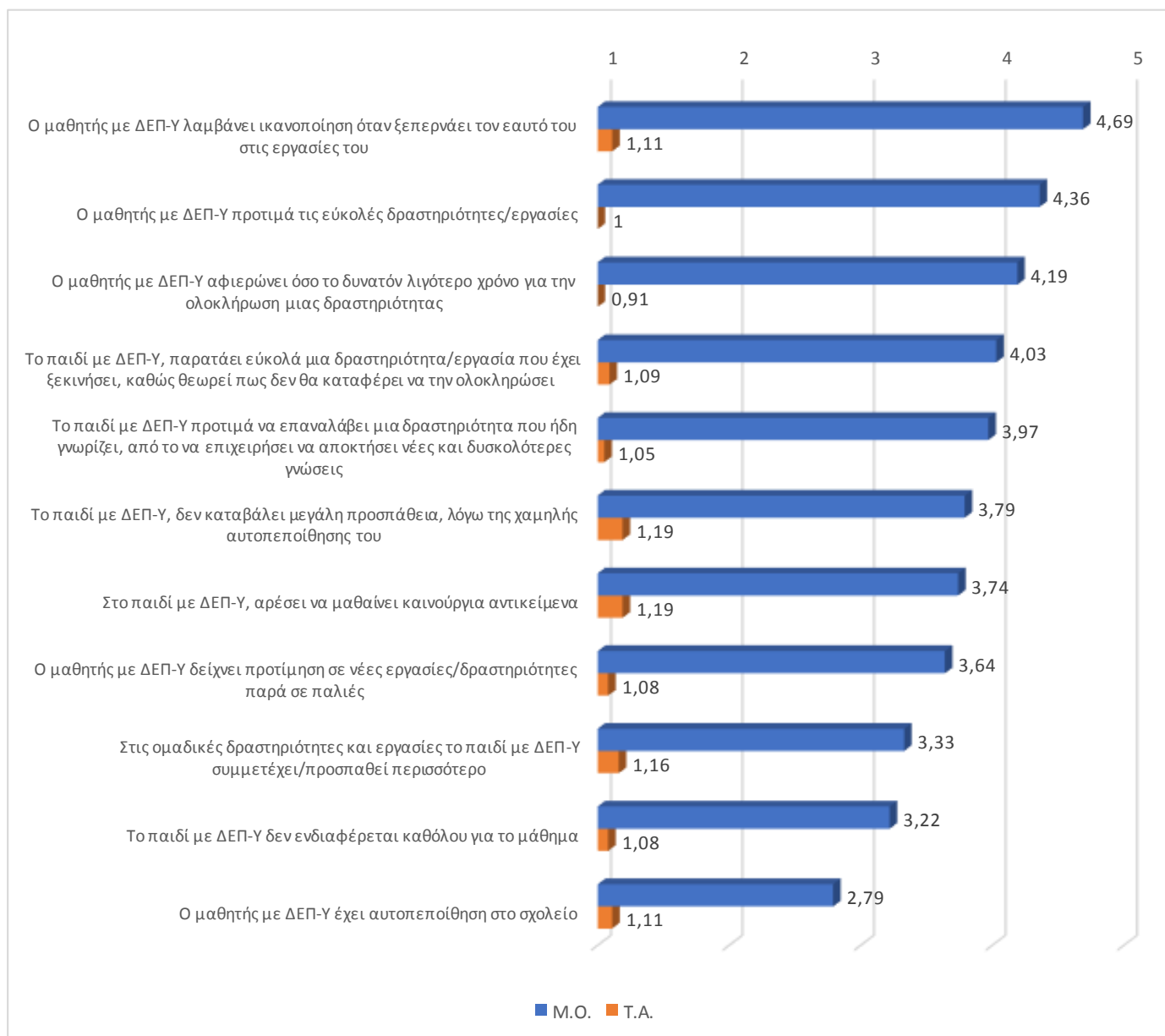
Ακόμη, συχνά ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ προτιμά τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες (M.O.=4,36±1,00), αφιερώνει όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (M.O.=4,19±0,91), παρατάει εύκολά μια δραστηριότητα/εργασία που έχει ξεκινήσει, καθώς θεωρεί πως δεν θα καταφέρει να την ολοκληρώσει (M.O.=4,03±1,09), προτιμά να επαναλάβει μια δραστηριότητα που ήδη γνωρίζει, από το να επιχειρήσει να αποκτήσει νέες και δυσκολότερες γνώσεις (M.O.=3,97±1,05) και δεν καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης του (M.O.=3,79±1,19). Επιπλέον, θεωρούν ότι συχνά στο παιδί με ΔΕΠ-Υ, αρέσει να μαθαίνει καινούργια αντικείμενα (M.O.=3,74±1,19) και ότι συχνά ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δείχνει προτίμηση σε νέες εργασίες/δραστηριότητες παρά σε παλιές (M.O.=3,64±1,08).

Επίσης, μερικές φορές στις ομαδικές δραστηριότητες και εργασίες το παιδί με ΔΕΠ-Υ συμμετέχει/προσπαθεί περισσότερο (M.O.=3,33±1,16) μερικές φορές το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το μάθημα (M.O.=3,22±1,08) και μερικές φορές έχει αυτοπεποίθηση στο σχολείο (M.O.=2,79±1,11).

Συμπερασματικά οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ βαθμολογήθηκαν υψηλά (M.O.=3,79 ± 0,64).

Πίνακας 6.1: Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Δήλωση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει ικανοποίηση όταν ξεπερνάει τον εαυτό του στις εργασίες του	4,69	1,11
Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ προτιμά τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες	4,36	1,00
Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ αφιερώνει όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας	4,19	0,91
Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, παρατάει εύκολα μια δραστηριότητα/εργασία που έχει ξεκινήσει, καθώς θεωρεί πως δεν θα καταφέρει να την ολοκληρώσει	4,03	1,09
Το παιδί με ΔΕΠ-Υ προτιμά να επαναλάβει μια δραστηριότητα που ήδη γνωρίζει, από το να επιχειρήσει να αποκτήσει νέες και δυσκολότερες γνώσεις	3,97	1,05
Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, δεν καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης του	3,79	1,19
Στο παιδί με ΔΕΠ-Υ, αρέσει να μαθαίνει καινούργια αντικείμενα	3,74	1,19
Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δείχνει προτίμηση σε νέες εργασίες/δραστηριότητες παρά σε παλιές	3,64	1,08
Στις ομαδικές δραστηριότητες και εργασίες το παιδί με ΔΕΠ-Υ συμμετέχει/προσπαθεί περισσότερο	3,33	1,16
Το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το μάθημα	3,22	1,08
Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ έχει αυτοπεποίθηση στο σχολείο	2,79	1,11
Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ	3,79	0,64

**Γράφημα 6.1:** Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ

6.2 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης, στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ;

Στον Πίνακα 6.2 (και τα Γραφήματα 6.2-6.3) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 6.2: Χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

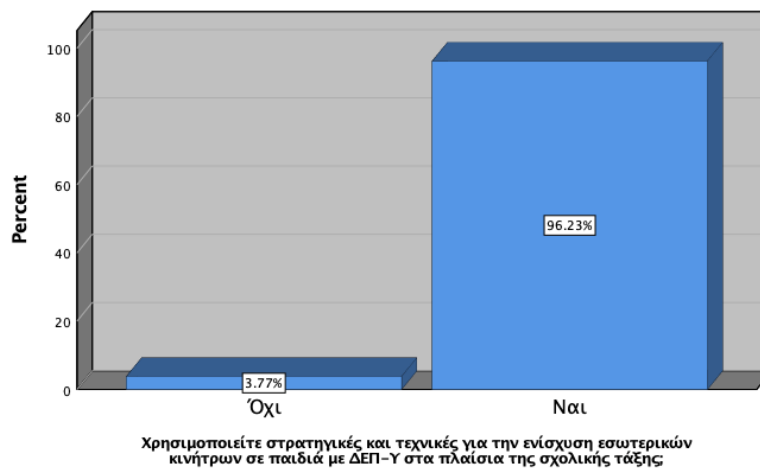
Ερώτηση	Κατηγορία	N	f%
Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;	Όχι	4	3,8
	Ναι	102	96,2
Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;	Όχι	7	6,6
	Ναι	99	93,4

N: Συχνότητα,

f: Σχετική συχνότητα

Όσον αφορά το αν χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης, το 96,2% (N=102) δηλώνουν πως χρησιμοποιούν, ενώ το 3,8% (N=4) όχι.

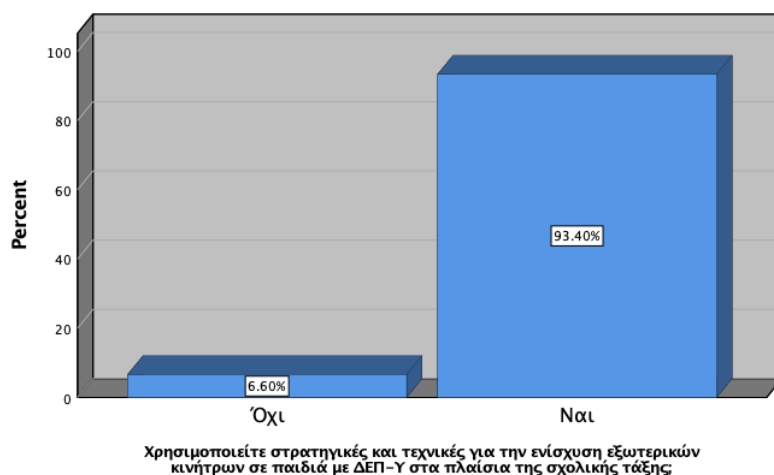
Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;



Γράφημα 6.2: Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;

Σχετικά με το αν χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης, το 93,4% (N=99) δηλώνει πως χρησιμοποιεί, ενώ το 6,6% (N=7) όχι.

Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;



Γράφημα 6.3: Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;

6.3 3^ο ερευνητικό

Εφόσον χρησιμοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ποιες χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις στρατηγικές και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά, 6= Πάντα).

6.3.1 Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών

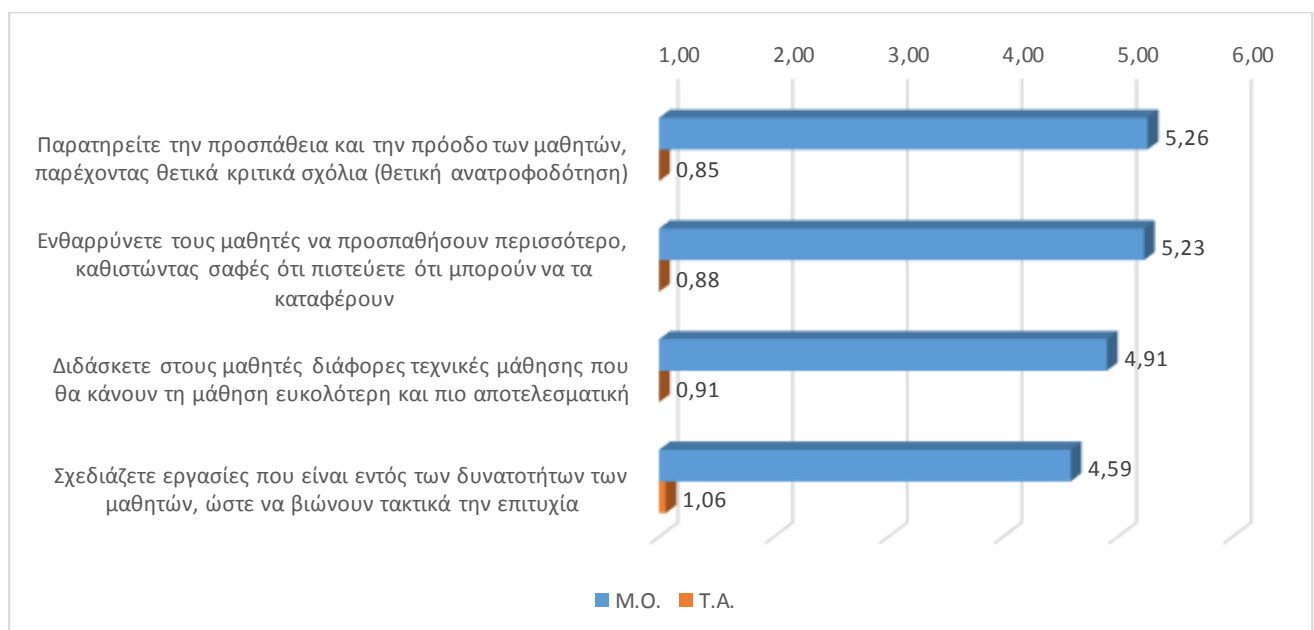
Στον Πίνακα 6.3 (και το Γράφημα 6.4) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά παρατηρούν την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών, παρέχοντας θετικά κριτικά σχόλια (θετική ανατροφοδότηση) (Μ.Ο.=5,26±0,85), ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο, καθιστώντας σαφές ότι πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν (Μ.Ο.=5,23±0,88) και ότι διδάσκουν στους μαθητές διάφορες τεχνικές μάθησης που θα κάνουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική (Μ.Ο.= 4,91± 0,91).

Επίσης, συχνά έως και πολύ συχνά σχεδιάζουν εργασίες που είναι εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να βιώνουν τακτικά την επιτυχία (Μ.Ο.=4,59± 1,06).

Σε γενικές γραμμές, η προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,99±0,77).

Πίνακας 6.3: Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών

Δήλωση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παρατηρείτε την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών, παρέχοντας θετικά κριτικά σχόλια (θετική ανατροφοδότηση)	5,26	0,85
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο, καθιστώντας σαφές ότι πιστεύετε ότι μπορούν να τα καταφέρουν	5,23	0,88
Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες τεχνικές μάθησης που θα κάνουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική	4,91	0,91
Σχεδιάζετε εργασίες που είναι εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να βιώνουν τακτικά την επιτυχία	4,59	1,06
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	4,99	0,77



Γράφημα 6.4: Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών

6.3.2 Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας

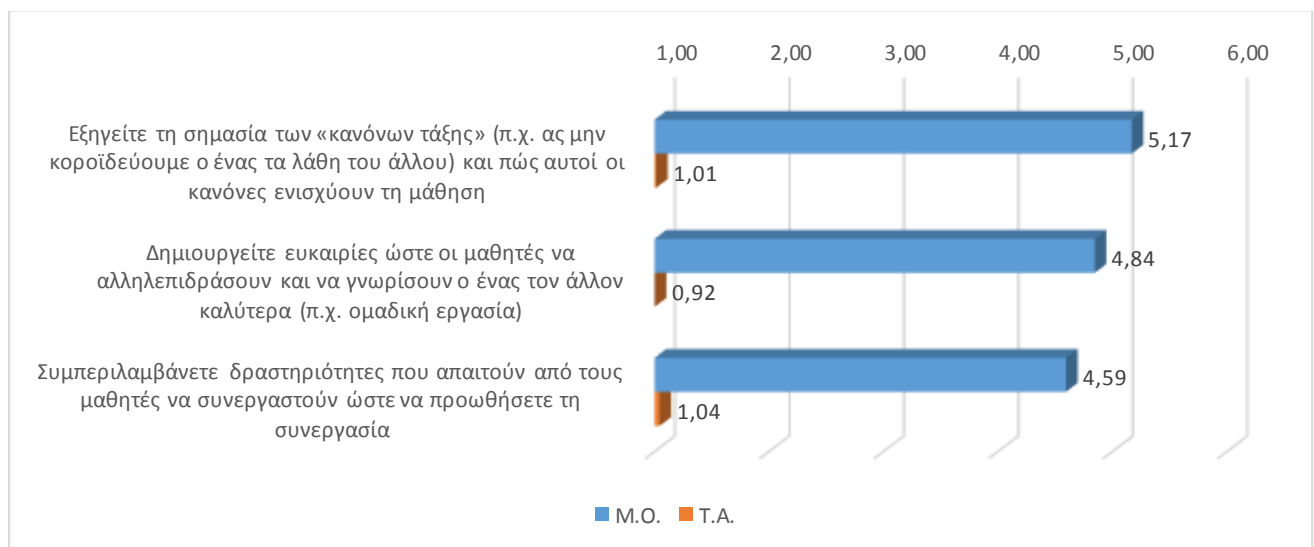
Στον Πίνακα 6.4 (και το Γράφημα 6.5) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά εξηγούν τη σημασία των «κανόνων τάξης» (π.χ. ας μην κοροϊδεύουμε ο ένας τα λάθη του άλλου) και πώς αυτοί οι κανόνες ενισχύουν τη μάθηση (Μ.Ο.=5,17±1,01) και δημιουργούν ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να αλληλοεπιδράσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα (π.χ. ομαδική εργασία) (Μ.Ο.= 4,84±0,92).

Επίσης, συχνά έως πολύ συχνά συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να συνεργαστούν ώστε να προωθήσουν τη συνεργασία (Μ.Ο.=4,59±1,04).

Σε γενικές γραμμές, η προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,87±0,89).

Πίνακας 6.4: Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας

Δήλωση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εξηγείτε τη σημασία των «κανόνων τάξης» (π.χ. ας μην κοροϊδεύουμε ο ένας τα λάθη του άλλου) και πώς αυτοί οι κανόνες ενισχύουν τη μάθηση	5,17	1,01
Δημιουργείτε ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να αλληλοεπιδράσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα (π.χ. ομαδική εργασία)	4,84	0,92
Συμπεριλαμβάνετε δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να συνεργαστούν ώστε να προωθήσετε τη συνεργασία	4,59	1,04
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	4,87	0,89



Γράφημα 6.5: Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας

6.3.3 Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών

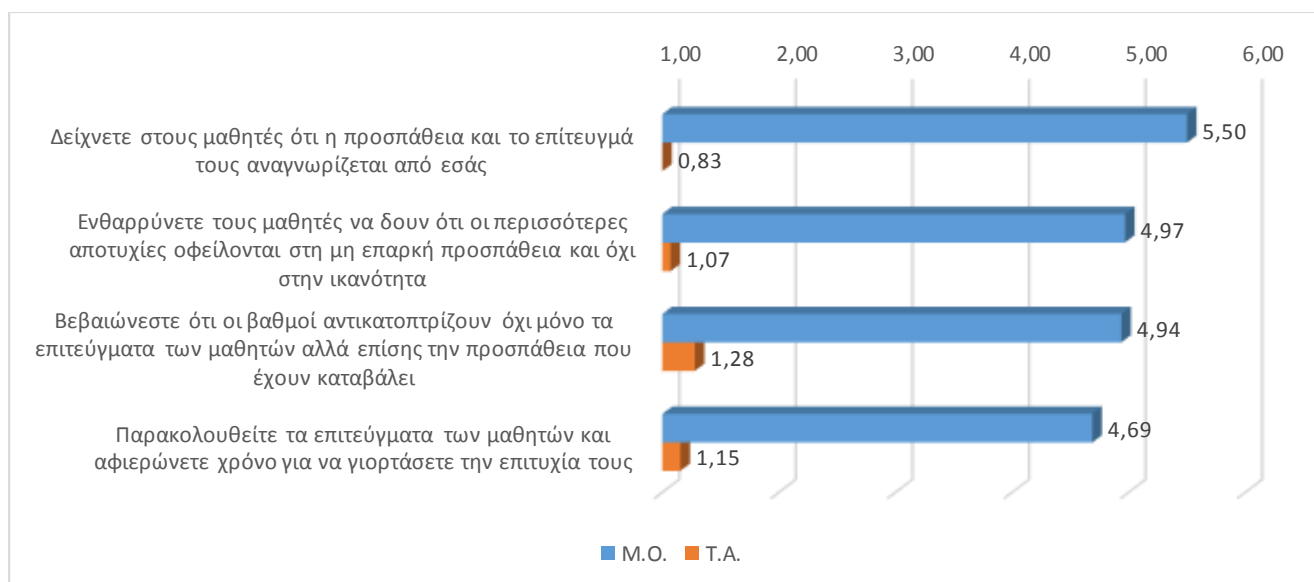
Στον Πίνακα 6.5 (και το Γράφημα 6.6) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την αναγνώριση προσπάθειας μαθητών. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά έως και πάρα πολύ συχνά δείχνουν στους μαθητές ότι η προσπάθεια και το επίτευγμά τους αναγνωρίζονται από εκείνους (Μ.Ο.=5,50± 0,83).

Επίσης, πολύ συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές να δουν ότι οι περισσότερες αποτυχίες οφείλονται στη μη επαρκή προσπάθεια και όχι ότι δεν είναι ικανοί να πετύχουν (Μ.Ο.=4,97±1,07), βεβαιώνονται ότι οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα επιτεύγματα των μαθητών αλλά επίσης την προσπάθεια που έχουν καταβάλει (Μ.Ο.=4,94±1,28) και παρακολουθούν τα επιτεύγματα των μαθητών και αφιερώνουν χρόνο για να γιορτάσουν την επιτυχία τους (Μ.Ο.= 4,69± 1,15).

Σε γενικές γραμμές, η αναγνώριση προσπάθειας μαθητών χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=5,02±0,89).

Πίνακας 6.5: Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών

Δήλωση	M.O.	T.A.
Δείχνετε στους μαθητές ότι η προσπάθεια και το επίτευγμά τους αναγνωρίζεται από εσάς	5,50	0,83
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να δουν ότι οι περισσότερες αποτυχίες οφείλονται στη μη επαρκή προσπάθεια και όχι στην ικανότητα	4,97	1,07
Βεβαιώνετε ότι οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα επιτεύγματα των μαθητών αλλά επίσης την προσπάθεια που έχουν καταβάλει	4,94	1,28
Παρακολουθείτε τα επιτεύγματα των μαθητών και αφιερώνετε χρόνο για να γιορτάσετε την επιτυχία τους	4,69	1,15
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	5,02	0,89

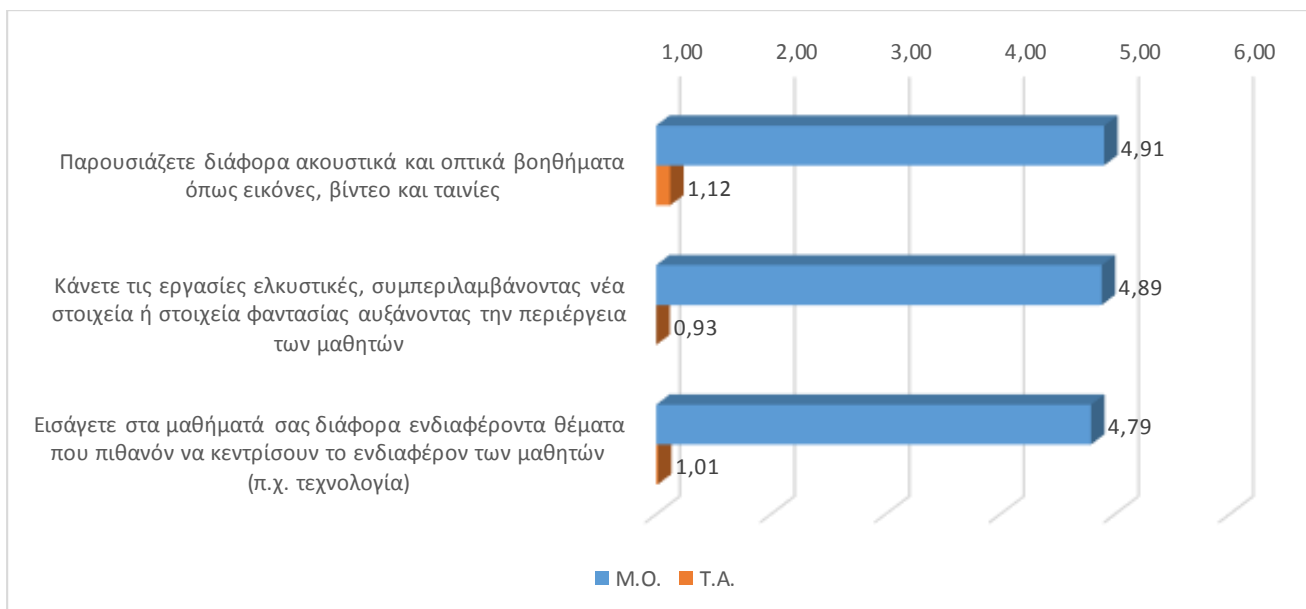
**Γράφημα 6.6:** Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών

6.3.4 Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας

Στον Πίνακα 6.6 (και το Γράφημα 6.7) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για τη δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά παρουσιάζουν διάφορα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, βίντεο και ταινίες (M.O.= 4,91± 1,12), κάνουν τις εργασίες ελκυστικές, συμπεριλαμβάνοντας νέα στοιχεία ή στοιχεία φαντασίας αυξάνοντας την περιέργεια των μαθητών (M.O.= 4,89± 0,93) και εισάγουν στα μαθήματά τους διάφορα ενδιαφέροντα θέματα που πιθανόν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. τεχνολογία) (M.O.= 4,79± 1,01). Σε γενικές γραμμές, η δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (M.O.=4,86±0,95).

Πίνακας 6.6: Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας

Δήλωση	M.O.	T.A.
Παρουσιάζετε διάφορα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, βίντεο και ταινίες	4,91	1,12
Κάνετε τις εργασίες ελκυστικές, συμπεριλαμβάνοντας νέα στοιχεία ή στοιχεία φαντασίας αυξάνοντας την περιέργεια των μαθητών	4,89	0,93
Εισάγετε στα μαθήματά σας διάφορα ενδιαφέροντα θέματα που πιθανόν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. τεχνολογία)	4,79	1,01
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	4,86	0,95



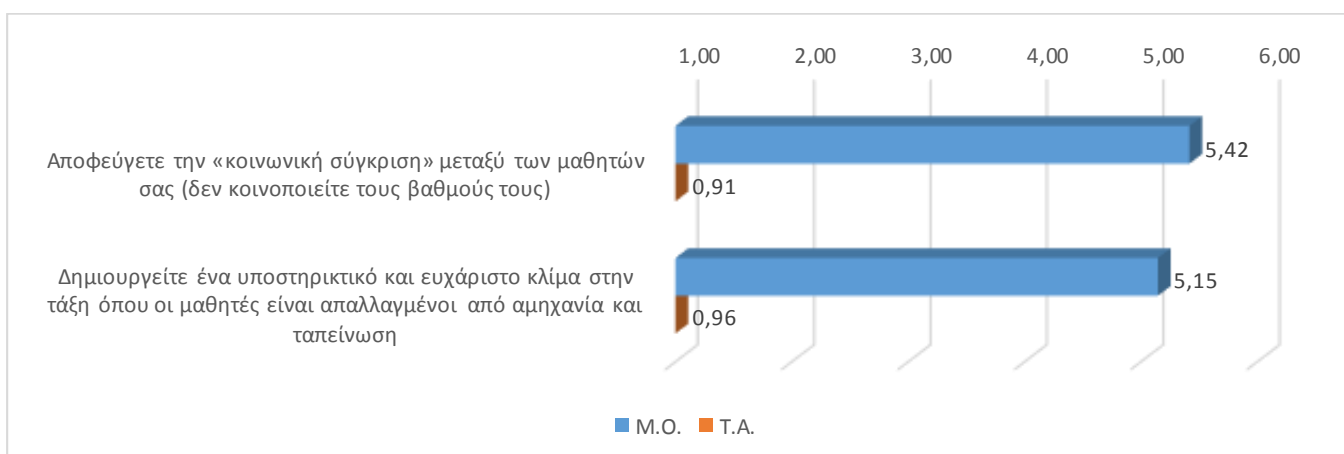
Γράφημα 6.7: Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας

6.3.5 Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη

Στον Πίνακα 6.7 (και το Γράφημα 6.8) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά έως και πάρα πολύ συχνά αποφεύγουν την «κοινωνική σύγκριση» μεταξύ των μαθητών τους (δεν κοινοποιούν τους βαθμούς τους) (M.O.=5,42±0,91). Επίσης, πολύ συχνά δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου οι μαθητές είναι απαλλαγμένοι από αμηχανία και ταπείνωση (M.O.=5,15±0,96). Σε γενικές γραμμές, η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς (M.O.=5,28±0,85).

Πίνακας 6.7: Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη

Δήλωση	M.O.	T.A.
Αποφεύγετε την «κοινωνική σύγκριση» μεταξύ των μαθητών σας (δεν κοινοποιείτε τους βαθμούς τους)	5,42	0,91
Δημιουργείτε ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου οι μαθητές είναι απαλλαγμένοι από αμηχανία και ταπείνωση	5,15	0,96
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	5,28	0,85



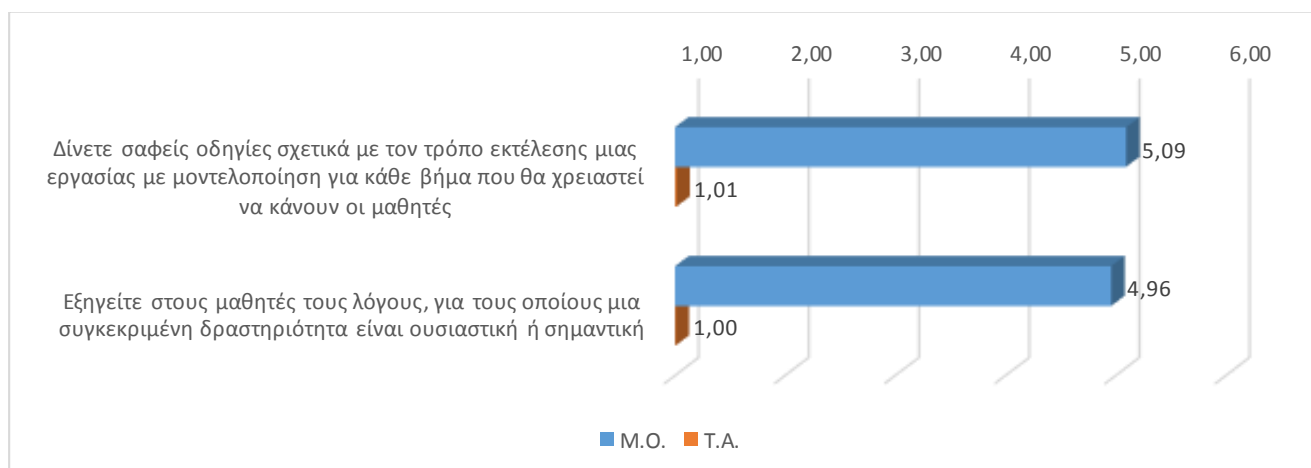
Γράφημα 6.8: Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη

6.3.6 Σωστή παρουσίαση εργασιών

Στον Πίνακα 6.8 (και το Γράφημα 6.9) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την σωστή παρουσίαση εργασιών. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά δίνουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας εργασίας με μοντελοποίηση για κάθε βήμα που θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές (M.O.=5,09±1,01) και εξηγούν στους μαθητές τους λόγους, για τους οποίους μια συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ουσιαστική ή σημαντική (M.O.=4,96±1,00). Σε γενικές γραμμές, η σωστή παρουσίαση εργασιών αξιολογήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (M.O.=5,02±0,96).

Πίνακας 6.8: Σωστή παρουσίαση εργασιών

Δήλωση	M.O.	T.A.
Δίνετε σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας εργασίας με μοντελοποίηση για κάθε βήμα που θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές	5,09	1,01
Εξηγείτε στους μαθητές τους λόγους, για τους οποίους μια συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ουσιαστική ή σημαντική	4,96	1,00
Σωστή παρουσίαση εργασιών	5,02	0,96



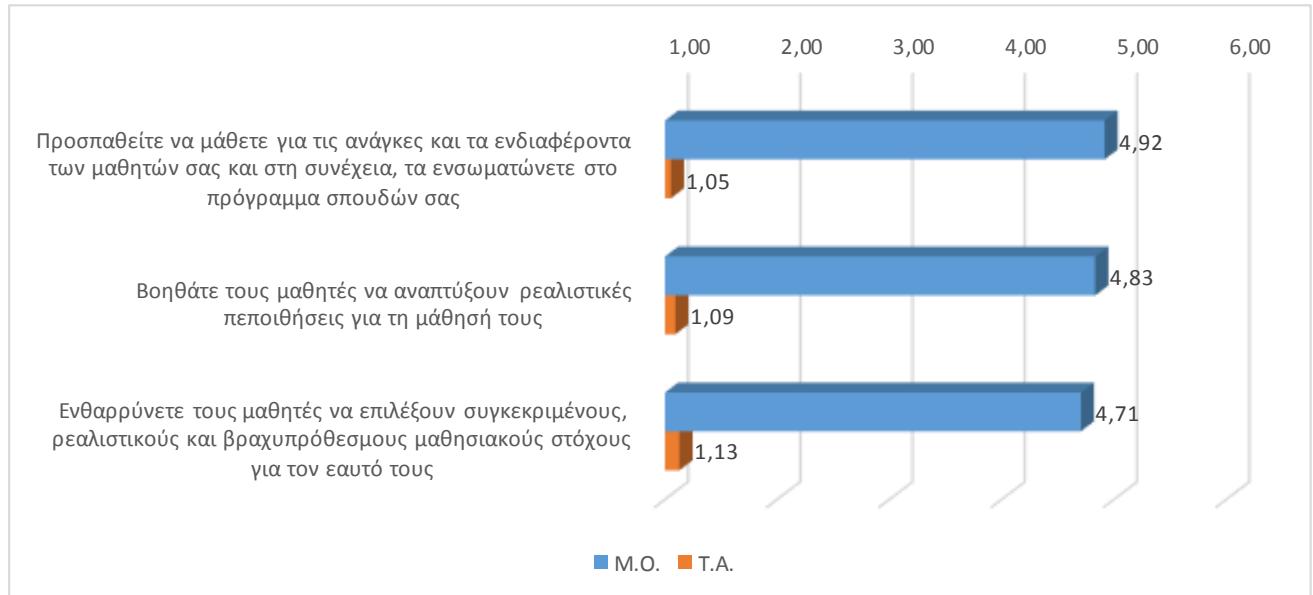
Γράφημα 6.9: Σωστή παρουσίαση εργασιών

6.3.7 Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο

Στον Πίνακα 6.9 (και το Γράφημα 6.10) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά προσπαθούν να μάθουν για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και στη συνέχεια, τα ενσωματώνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους (M.O.= 4,92± 1,05), βοηθάνε τους μαθητές να αναπτύξουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τη μάθησή τους (M.O.= 4,83± 1,09) και τους ενθαρρύνουν να επιλέξουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους για τον εαυτό τους (M.O.= 4,71± 1,13). Σε γενικές γραμμές, η προσπάθεια αύξησης του προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο αξιολογήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (M.O.=4,82±1,00).

Πίνακας 6.9: Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο

Δήλωση	M.O.	T.A.
Προσπαθείτε να μάθετε για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας και στη συνέχεια, τα ενσωματώνετε στο πρόγραμμα σπουδών σας	4,92	1,05
Βοηθάτε τους μαθητές να αναπτύξουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τη μάθησή τους	4,83	1,09
Ενθαρρύνετε τους μαθητές να επιλέξουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους για τον εαυτό τους	4,71	1,13
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	4,82	1,00

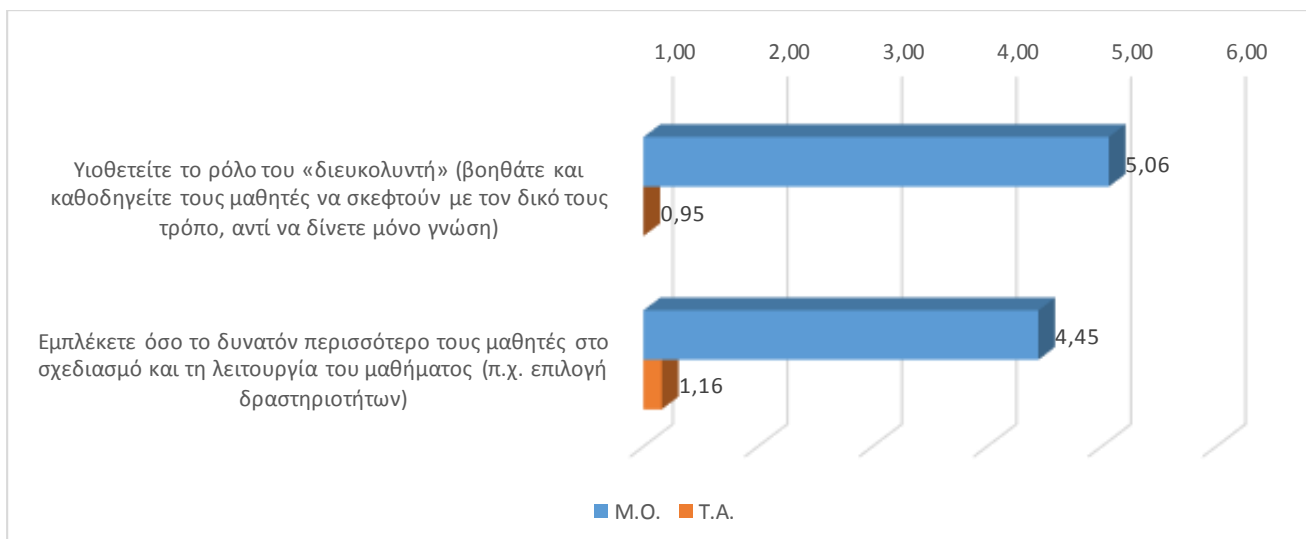
**Γράφημα 6.10:** Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο

6.3.8 Προώθηση αυτονομίας μαθητών

Στον Πίνακα 6.10 (και το Γράφημα 6.11) παρουσιάζονται οι ερωτήσεις για την προώθηση αυτονομίας των μαθητών. Προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες πολύ συχνά υιοθετούν το ρόλο του «διευκολυντή» (βοηθάνε και καθοδηγούν τους μαθητές να σκεφτούν με τον δικό τους τρόπο, αντί να δίνουν μόνο γνώση) (M.O.= 5,06± 0,95), ενώ συχνά έως και πολύ συχνά εμπλέκουν όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του μαθήματος (π.χ. επιλογή δραστηριοτήτων) (M.O.= 4,45± 1,16). Σε γενικότερες γραμμές, η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών αξιολογήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (M.O.=4,76±0,98).

Πίνακας 6.10: Προώθηση αυτονομίας μαθητών

Δήλωση	M.O.	T.A.
Υιοθετείτε το ρόλο του «διευκολυντή» (βοηθάτε και καθοδηγείτε τους μαθητές να σκεφτούν με τον δικό τους τρόπο, αντί να δίνετε μόνο γνώση)	5,06	0,95
Εμπλέκετε όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του μαθήματος (π.χ. επιλογή δραστηριοτήτων)	4,45	1,16
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	4,76	0,98



Γράφημα 6.11: Προώθηση αυτονομίας μαθητών

6.4 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση τεχνικών-στρατηγικών, για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Μη σημαντικό, 2= Πολύ λίγο σημαντικό, 3= Λίγο σημαντικό, 4= Πολύ σημαντικό, 5= Πάρα πολύ σημαντικό).

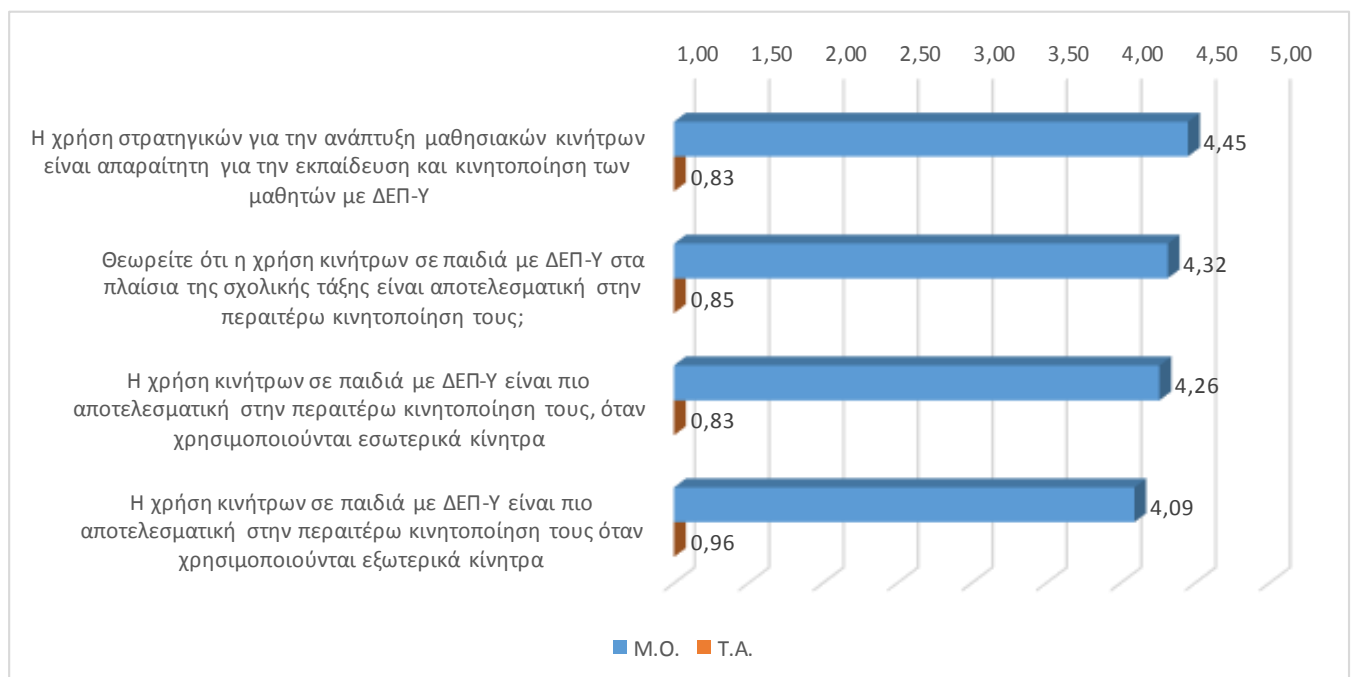
Από τον Πίνακα 6.11 (και το Γράφημα 6.12) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν τη χρήση στρατηγικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης πολύ έως πάρα πολύ σημαντική για την εκπαίδευση και κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (M.O.= 4,45± 0,83).

Επίσης, κρίνουν τη χρήση στρατηγικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων πολύ σημαντική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους (M.O.= 4,32± 0,85), όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά κίνητρα (M.O.= 4,26± 0,83) και όταν χρησιμοποιούνται εξωτερικά κίνητρα (M.O.= 4,09± 0,96).

Σε γενικότερες γραμμές, η αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ κρίθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (M.O.=4,28±0,76).

Πίνακας 6.11: Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η χρήση στρατηγικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση και κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ	4,45	0,83
Θεωρείτε ότι η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους;	4,32	0,85
Η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιο αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους, όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά κίνητρα	4,26	0,83
Η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιο αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους όταν χρησιμοποιούνται εξωτερικά κίνητρα	4,09	0,96
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	4,28	0,76



Γράφημα 6.12: Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

6.5 Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 6.12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, όπου η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική σχεδόν όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,7 και αποδεκτή γενικότερα ($\alpha > 0,6$). Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha = 0,807$, η «Πρώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» $\alpha = 0,849$, η «Πρώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας» $\alpha = 0,877$, η «Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών» $\alpha = 0,829$, η «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» $\alpha = 0,927$, η «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» $\alpha = 0,786$, η «Σωστή παρουσίαση εργασιών» $\alpha = 0,882$, η «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο» $\alpha = 0,900$, η «Πρώθηση

αυτονομίας μαθητών» $\alpha=0,828$ και η «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» $\alpha=0,901$. Η αξιοπιστία των συνολικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι άριστη ($\alpha>0,9$) με τιμή 0,950. Επιπρόσθετα των παραπάνω παραγόντων, δημιουργήθηκε και ο παράγοντας «Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων» που είναι το άθροισμα των δύο ερωτήσεων για τη χρήση στρατηγικών (βλέπε ερευνητικό 2^ο ερώτημα) με την τιμή 0 να αντιστοιχεί στην απάντηση «Δεν χρησιμοποιεί στρατηγικές», την 1 στην «Χρησιμοποιεί για ενίσχυση εσωτερικών ή εξωτερικών» και την 2 στην «Χρησιμοποιεί για ενίσχυση εσωτερικών και εξωτερικών».

Πίνακας 6.12: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιού με ΔΕΠ-Υ	11	0,807
Πρώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	4	0,849
Πρώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	3	0,877
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	4	0,829
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	3	0,927
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	2	0,786
Σωστή παρουσίαση εργασιών	2	0,882
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	3	0,900
Πρώθηση αυτονομίας μαθητών	2	0,828
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	4	0,901
Σύνολο ερωτηματολογίου	38	0,950

6.6 Στατιστική επαγωγική ανάλυση

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών προκειμένου να ερμηνευτεί η συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών ενίσχυσης των κινήτρων καθώς και την αποτελεσματικότητα της χρήσης στρατηγικών.

6.6.1 Έλεγχος κανονικότητας

Ο Πίνακας 6.13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του Shapiro Wilk test. Η υπόθεση της κανονικότητας επιβεβαιώθηκε μόνο για τον παράγοντα «Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιών με ΔΕΠ-Υ» ($W(96)=0,976$, $p=0,076$) και απορρίφθηκε για όλους τους υπόλοιπους παράγοντες ($p<0,001$). Συνεπώς εφαρμόστηκαν οι μη παραμετρικές μέθοδοι Mann Whitney και Kruskal Wallis (Field, 2017).

Πίνακας 6.13: Έλεγχος κανονικότητας με χρήση του Shapiro Wilk test

Παράγοντας	W (96)	p-value
Παρατηρήσιμες συμπεριφορές παιδιών με ΔΕΠ-Υ	0,976	0,076
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	0,901	<0,001
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	0,920	<0,001
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	0,887	<0,001
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	0,905	<0,001
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	0,794	<0,001
Σωστή παρουσίαση εργασιών	0,855	<0,001
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	0,884	<0,001
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	0,890	<0,001
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	0,755	<0,001

6.6.2 Φύλο

Στον Πίνακα 6.14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ($p \geq 0,383$).

Πίνακας 6.14: Έλεγχος Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	U=520,000	0,833
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	U=514,500	0,787
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	U=531,000	0,927
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	U=508,000	0,733
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	U=534,000	0,951
Σωστή παρουσίαση εργασιών	U=504,000	0,698
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	U=522,500	0,854
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	U=468,000	0,433
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	U=613,500	0,486
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	U=626,500	0,747

6.6.3 Ηλικία

Στον Πίνακα 6.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» ($H(2)=6,886$, $p=0,032 < 0,05$).

Πίνακας 6.15: Έλεγχος Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	H(2)=6,886	0,032
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	H(2)=2,253	0,324
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	H(2)=1,561	0,458
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	H(2)=0,463	0,793
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	H(2)=5,195	0,074

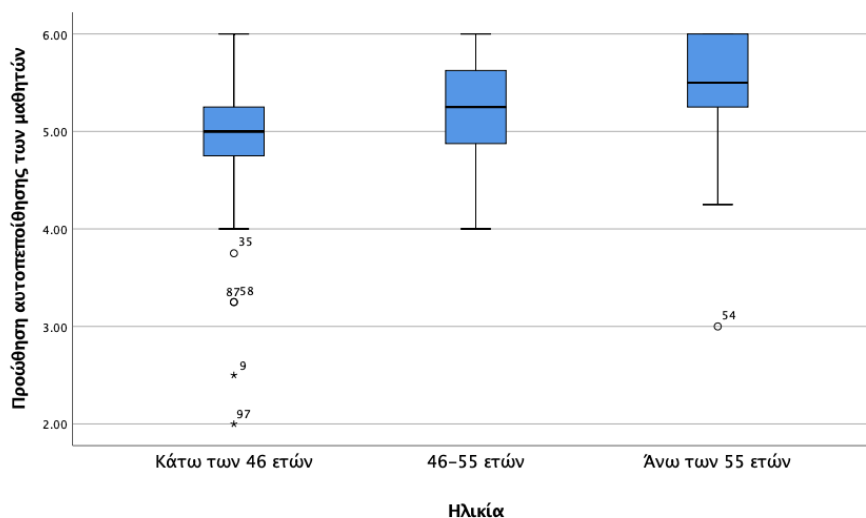
Σωστή παρουσίαση εργασιών	H(2)=3,496	0,174
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	H(2)=2,999	0,223
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	H(2)=1,514	0,469
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	H(2)=4,499	0,105
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	H(2)=1,837	0,399

*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:
«Κάτω των 25 ετών/26-35 ετών/36-45 ετών»

Από τον Πίνακα 6.16 (Γράφημα 6.13) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» η μέση βαθμίδα των ατόμων ηλικίας μικρότερης από 46 ετών (M.B.= 44,22) είναι στατιστικά μικρότερη (adj.p=0,032) από την αντίστοιχη εκείνων που είναι άνω των 55 ετών (M.B.= 65,38).

Πίνακας 6.16: «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Ηλικία, Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	H (2)	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	Κάτω των 46 ετών	69	44,22	6,886	0,032
	46-55 ετών	15	54,67		
	Άνω των 55 ετών	12	65,38		

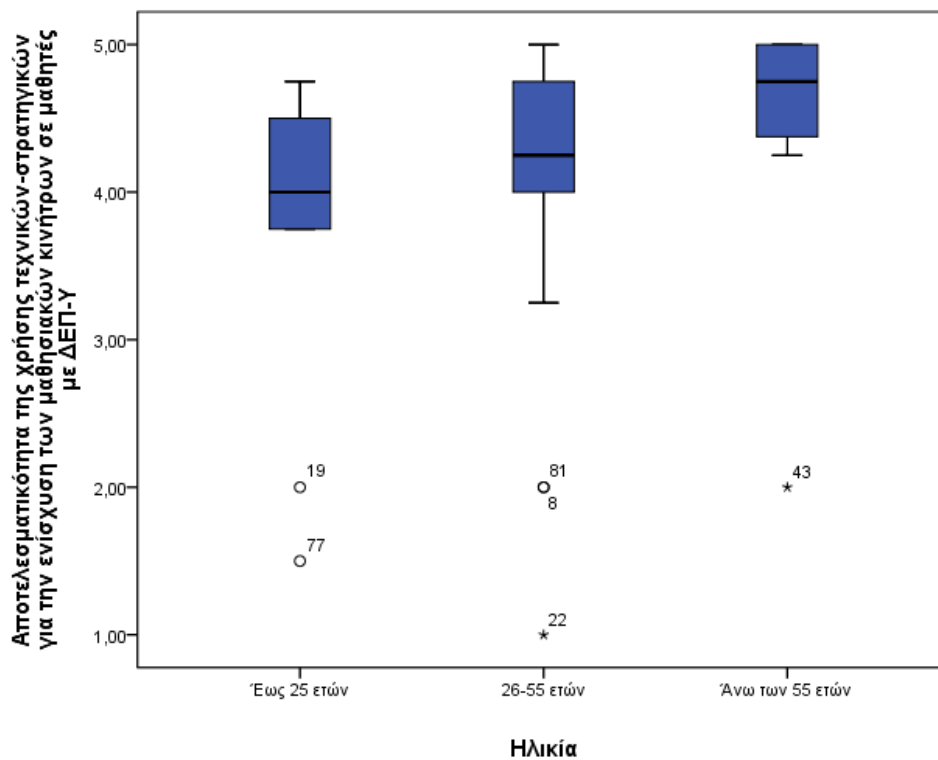


Γράφημα 6.13: Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Ηλικία

Συγκρίνοντας άτομα κάτω των 25 ετών, 26-55 και άνω των 55 προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» (H(2)=6,100, p=0,047). Από τον Πίνακα 6.17 (Γράφημα 6.14), προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των ατόμων ηλικίας έως 25 ετών (M.B.=38,11) είναι στατιστικά μικρότερη (adj.p=0,046) από την αντίστοιχη των ατόμων ηλικίας άνω των 55 ετών (M.B.=70,83).

Πίνακας 6.17: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» * Ηλικία, Kruskal Wallis

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	H (2)	p-value
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-	Έως 25 ετών	9	38,11	6,100	0,047
	Άνω των 55 ετών		70,83		

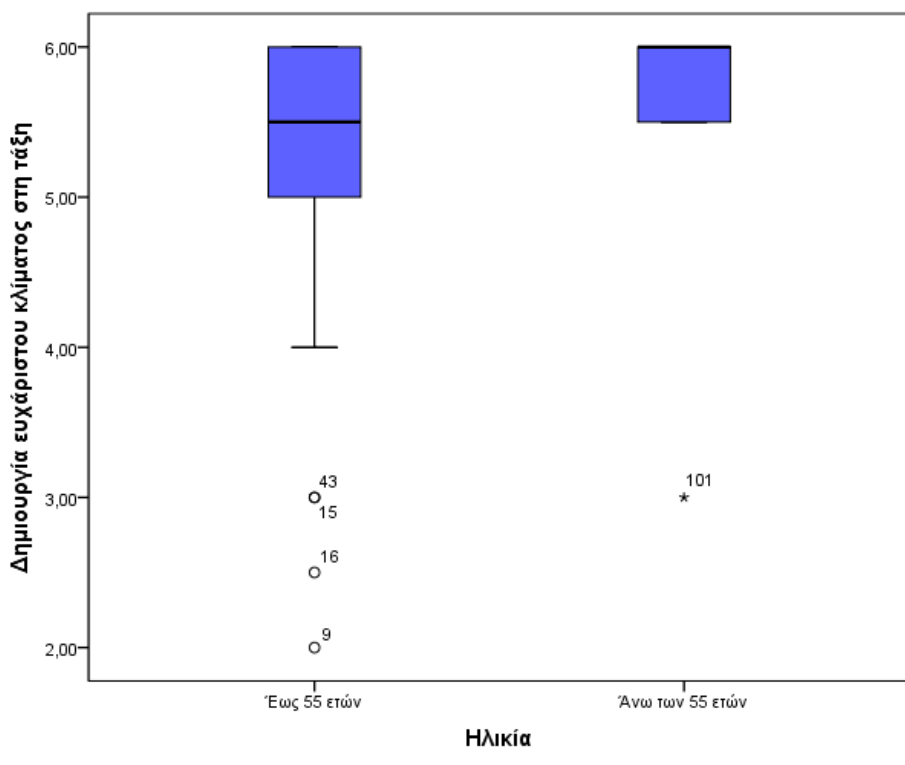


Γράφημα 6.14: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» * Ηλικία

Επιπλέον, συγκρίνοντας τους συμμετέχοντες έως 55 ετών με τους υπόλοιπους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» ($U=311$, $p=0,026$). Από τον Πίνακα 6.18 (Γράφημα 6.15) προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των ατόμων ηλικίας έως 55 ετών ($M.B.=46,20$) είναι στατιστικά μικρότερη ($p=0,026$) από την αντίστοιχη των ατόμων άνω των 55 ετών ($M.B.=64,58$).

Πίνακας 6.18: «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» * Ηλικία, Mann Whitney

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	U	p-value
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	Έως 55 ετών	84	46,20	311	0,026
	Άνω των 55 ετών	12	64,58		



Γράφημα 6.15: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη» * Ηλικία

6.6.4 Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 6.19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς το επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» (U=1115, p=0,046).

Πίνακας 6.19: Ελεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς το επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	U=1070,000	0,544
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	U=1047,000	0,438
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	U=1114,500	0,782
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	U=1051,000	0,454
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	U=1144,000	0,951
Σωστή παρουσίαση εργασιών	U=1087,500	0,630
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	U=1115,000	0,784
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	U=1060,500	0,492
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	U=1115,000	0,046
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	U=1359,000	0,574

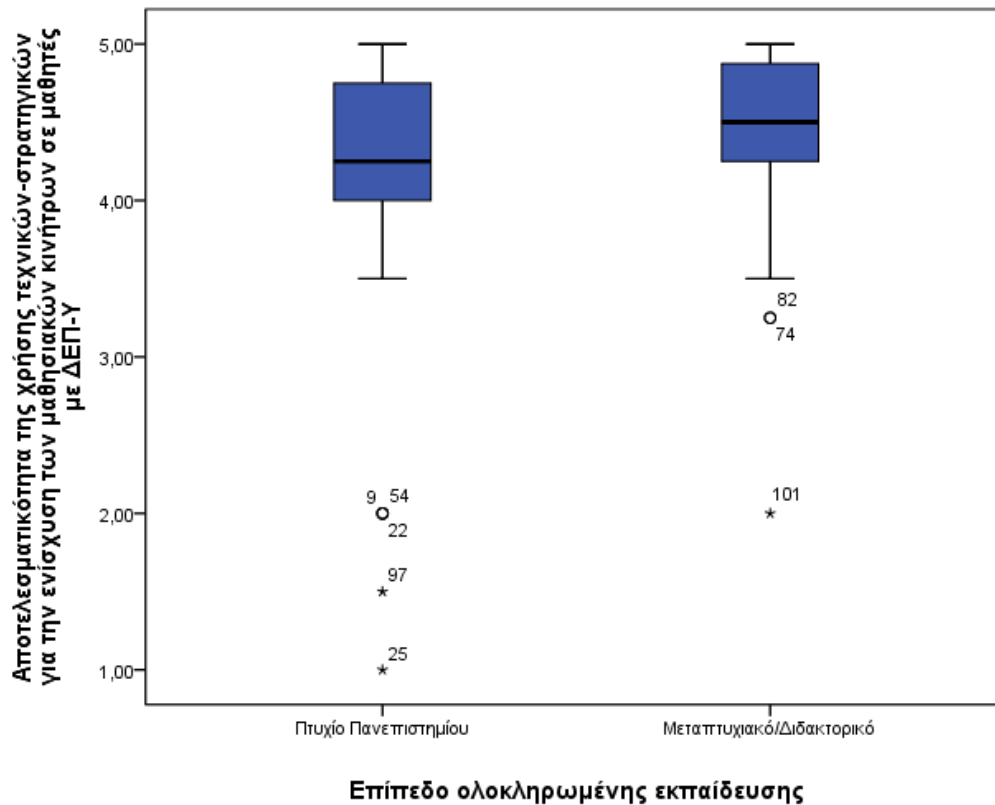
*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:
«Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό»

Από τον Πίνακα 6.20 (Γράφημα 6.16) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με πτυχίο πανεπιστημίου (M.B.= 47,94) είναι

στατιστικά μικρότερη ($U=1115$, $p=0,046$) από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ($M.B.=59,73$).

Πίνακας 6.20: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, Mann Whitney

Παράγοντας	Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης	N	M.B	U	p-value
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	Πτυχίο Πανεπιστημίου	52	47,94	1115	0,046
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	55	59,73		



Γράφημα 6.16: Θηκόγραμμα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης

6.6.5 Σχολείο εργασίας

Στον Πίνακα 6.21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς το σχολείο εργασίας, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ($p \geq 0,084$).

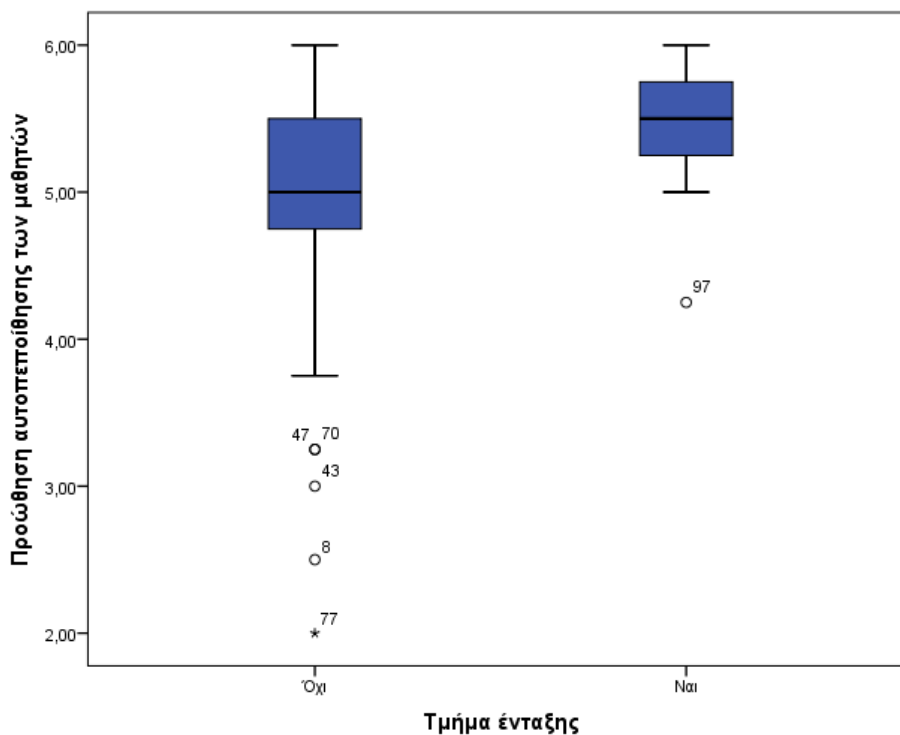
Πίνακας 6.21: Έλεγχοι Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς το σχολείο εργασίας

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	H (2) =4,964	0,084
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	0,517	0,772
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	0,233	0,890
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	1,331	0,514
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	0,306	0,858
Σωστή παρουσίαση εργασιών	0,058	0,972
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	0,803	0,669
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	1,047	0,592
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	3,011	0,222
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	1,907	0,385

Ωστόσο, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήμα ένταξης με τους υπόλοιπους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» ($U=221,5$, $p=0,034$), με την μέση βαθμίδα όσων διδάσκουν σε τμήμα ένταξης ($M.B.=66,39$) να είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη όσων δεν διδάσκουν ($M.B.=46,08$) (Πίνακας 6.22, Γράφημα 6.17).

Πίνακας 6.22: «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Τμήμα ένταξης, Mann Whitney

Παράγοντας	Τμήμα ένταξης	N	M.B	U	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	Όχι	86	46,08	221,5	0,034
	Ναι	9	66,39		

**Γράφημα 6.17:** Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών»* Τμήμα ένταξης

6.6.6 Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

Στον Πίνακα 6.23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων και Mann Whitney παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων» ($U=1007,5$, $p=0,034$).

Πίνακας 6.23: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Πρώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	$U=793,500$	0,091
Πρώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	$U=850,500$	0,214
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	$U=902,500$	0,407
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	$U=903,500$	0,410
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	$U=946,000$	0,616
Σωστή παρουσίαση εργασιών	$U=947,500$	0,631
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	$U=877,500$	0,303
Πρώθηση αυτονομίας μαθητών	$U=1004,500$	0,981
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	$U=969,500$	0,174
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	$U=1007,500$	0,034

*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:
«Κάτω από 5 έτη/6-10 έτη/10-15 έτη»

Από τον Πίνακα 6.24, προκύπτει ότι στον παράγοντα «Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών με έως 15 έτη προϋπηρεσία σε σχολείο ($M.B.=51,43$) είναι στατιστικά μικρότερη ($U=1007,50$, $p=0,034$) από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν 16 και περισσότερα έτη ($M.B.=58,50$).

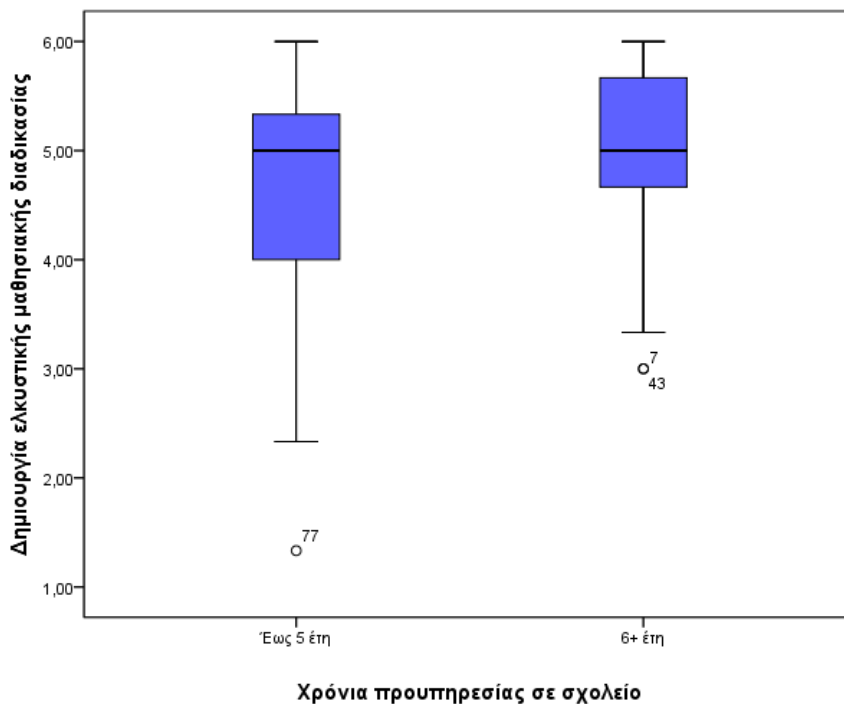
Πίνακας 6.24: «Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων» * Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, Mann Whitney

Παράγοντας	Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	N	M.B.	U	p-value
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	Έως 15 έτη	75	51,43	1007,500	0,034
	16 έτη +	31	58,50		

Επιπλέον, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς με 0-5 έτη προϋπηρεσίας με τους υπόλοιπους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» ($U=857,5$, $p=0,048$), με την μέση βαθμίδα όσων έχουν προϋπηρεσία έως 5 έτη ($M.B.=43,95$) να είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη όσων έχουν 6 έτη προϋπηρεσίας και άνω ($M.B.=51,75$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.25 (Γράφημα 6.18).

Πίνακας 6.25: «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» * Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο, Mann Whitney

Παράγοντας	Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	N	M.B.	U	p-value
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	Έως 5 έτη	40	43,95	857,5	0,048
	6+ έτη	56	51,75		



Γράφημα 6.18: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» * Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

6.6.7 Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Στον Πίνακα 6.26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες

- «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» ($H(2)=6,790$, $p=0,034<0,05$)
- «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο» ($H(2)=8,481$, $p=0,014<0,05$)
- «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» ($H(2)=6,768$, $p=0,034<0,05$).

Πίνακας 6.26: Έλεγχοι Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

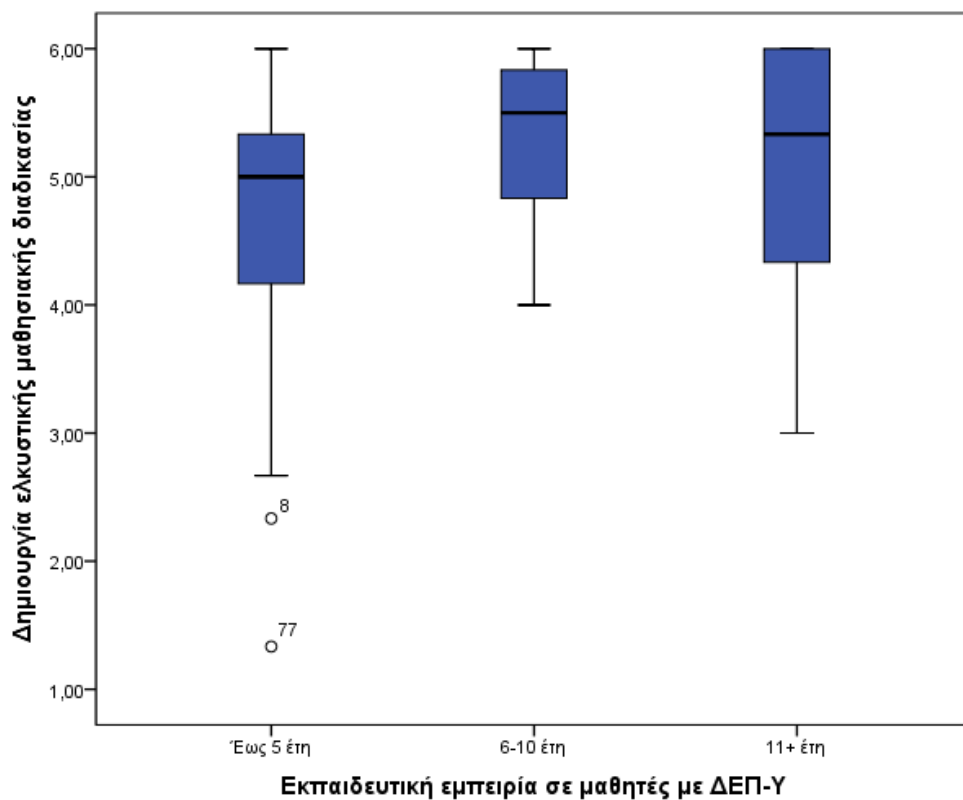
Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	$H(2) = 4,321$	0,115
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας	$H(2)=2,149$	0,341
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών	$H(2)=1,030$	0,598
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	$H(2)=6,790$	0,034
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη	$H(2)=4,314$	0,116
Σωστή παρουσίαση εργασιών	$H(2)=5,837$	0,054
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	$H(2)=8,481$	0,014
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	$H(2)=4,269$	0,118
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	$H(2)=6,768$	0,034
Χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων	$H(2)=2,630$	0,268

*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:
«11-15 έτη/πάνω από 16 έτη»

Από τον Πίνακα 6.27 (Γράφημα 6.19) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας» η μέση βαθμίδα των ατόμων με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Μ.Β.= 43,23) είναι στατιστικά μικρότερη ($p=0,030$) από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 6-10 έτη (Μ.Β.= 59,91).

Πίνακας 6.27: «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	N	M.B.	H (2)	p-value
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας	Έως 5 έτη	63	43,23	6,790	0,034
	6-10 έτη	16	59,91		
	11+ έτη	17	57,29		

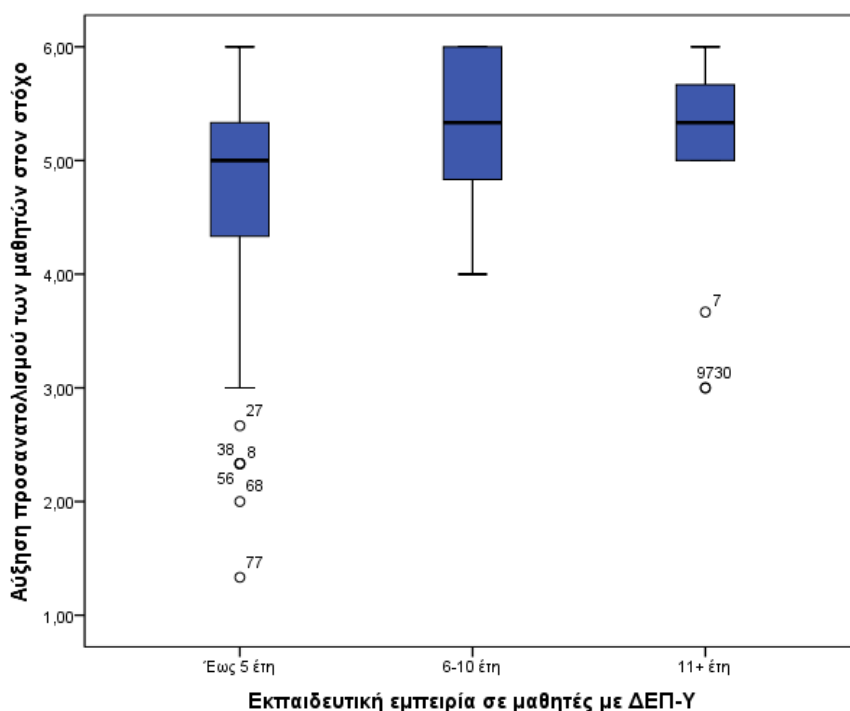


Γράφημα 6.19: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Από τον Πίνακα 6.28 (Γράφημα 6.20) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο» η μέση βαθμίδα των ατόμων με κάτω από 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Μ.Β.= 42,61) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 6-10 έτη (Μ.Β.= 61,38, $adj.p=0,045$) και 11 και περισσότερα έτη εμπειρία (Μ.Β.=58,21, $p=0,038$).

Πίνακας 6.28: «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	N	M.B.	H (2)	p-value
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο	Έως 5 έτη	63	42,61	8,481	0,014
	6-10 έτη	16	61,38		
	11+ έτη	17	58,21		

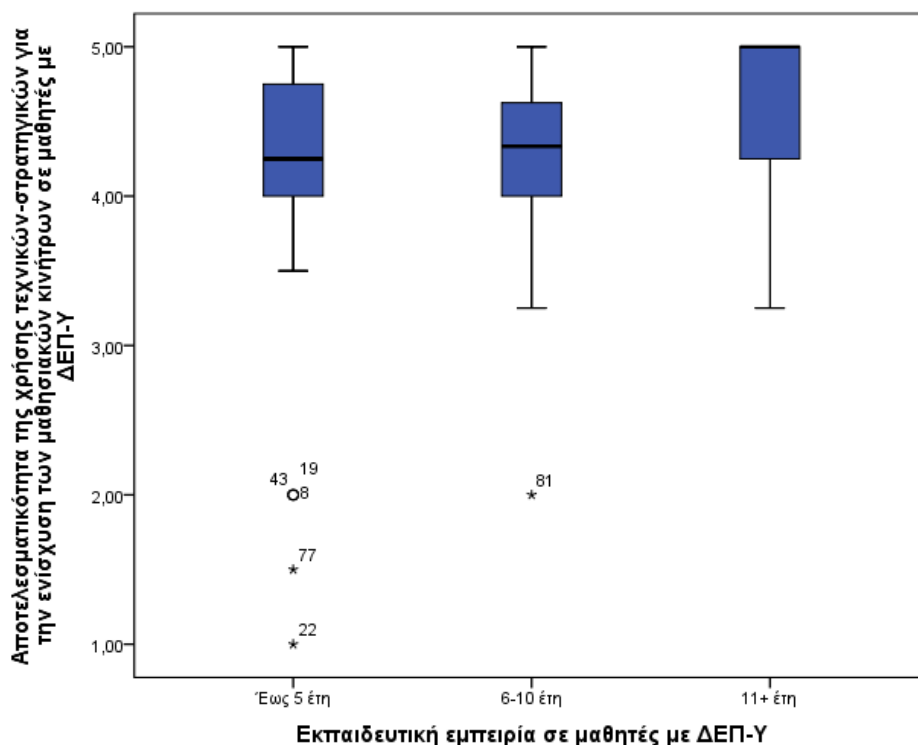


Γράφημα 6.20: Θηκόγραμμα, «Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Από τον Πίνακα 6.29 (Γράφημα 6.21) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ» η μέση βαθμίδα των ατόμων με 11 και πλέον έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (M.B.= 71) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 6-10 έτη (M.B.= 49,18, adj.p=0,036) και κάτω από 5 έτη (M.B.= 50,42, p=0,031).

Πίνακας 6.29: «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	N	M.B.	H (2)	p-value
Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	Κάτω από 5 έτη	70	50,42	6,768	0,034
	6-10 έτη	19	49,18		
	11+ έτη	17	71,00		



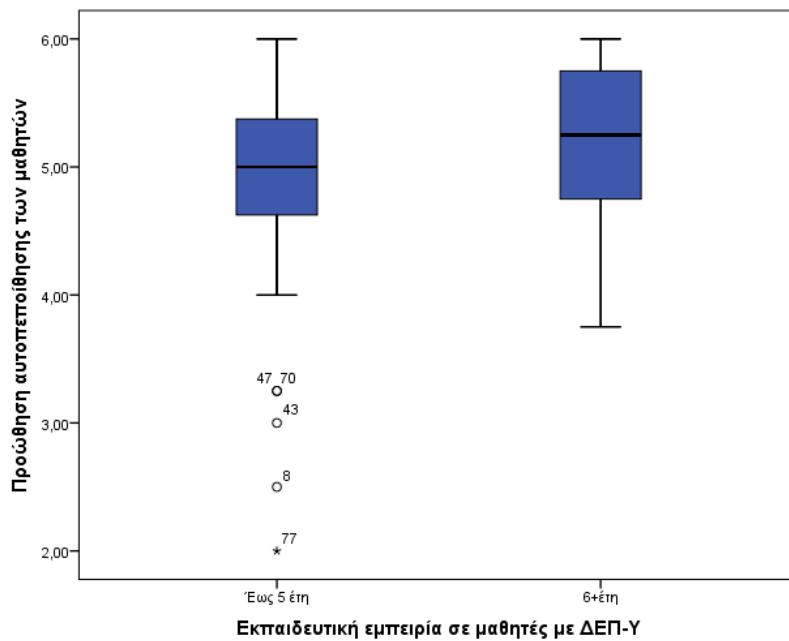
Γράφημα 6.21: Θηκόγραμμα, «Αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ»* Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Επιπλέον, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ με τους υπόλοιπους (6+ έτη) προέκυψαν στατιστικές σημαντικές διαφορές οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.30.

Πίνακας 6.30: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (στατιστικά σημαντικά)

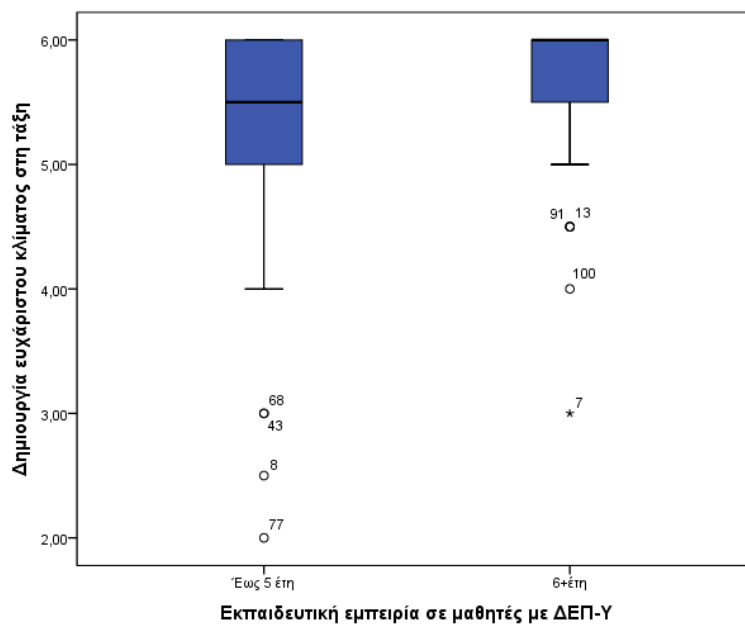
Παράγοντας	Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών	Έως 5 έτη	63	M.B.=44,26	U=772,5	0,038
	6+έτη	33	M.B.=56,59		
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη	Έως 5 έτη	63	M.B.=44,40	U=781,0	0,038
	6+έτη	33	M.B.=56,33		
Σωστή παρουσίαση εργασιών	Έως 5 έτη	63	M.B.=43,64	U=733,5	0,016
	6+έτη	33	M.B.=57,77		
Προώθηση αυτονομίας μαθητών	Έως 5 έτη	63	M.B.=44,40	U=781,5	0,041
	6+έτη	33	M.B.=56,32		

Στον παράγοντα «Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» η μέση βαθμίδα των ατόμων με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (M.B.=44,26) είναι στατιστικά μικρότερος (U=772,5, p=0,038) από την αντίστοιχη των ατόμων με 6 και περισσότερα έτη (M.B.=56,59) (Γράφημα 6.23).



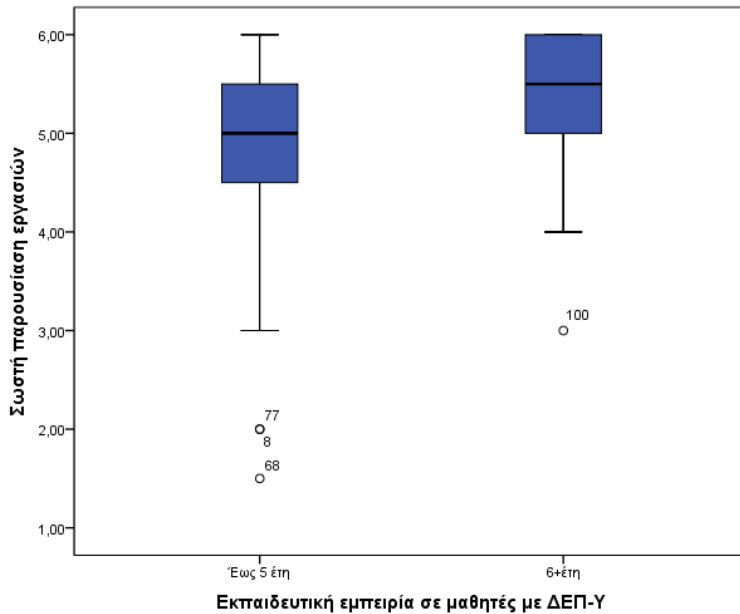
Γράφημα 6.22: Θηκόγραμμα, «Πρώτηση αυτοπεποίθησης των μαθητών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Στον παράγοντα «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος» η μέση βαθμίδα των ατόμων με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Μ.Β.=44,40) είναι στατιστικά μικρότερη ($U=781$, $p=0,038$) από την αντίστοιχη των ατόμων με 6 και περισσότερα έτη (Μ.Β.=56,33) (Γράφημα 6.24).

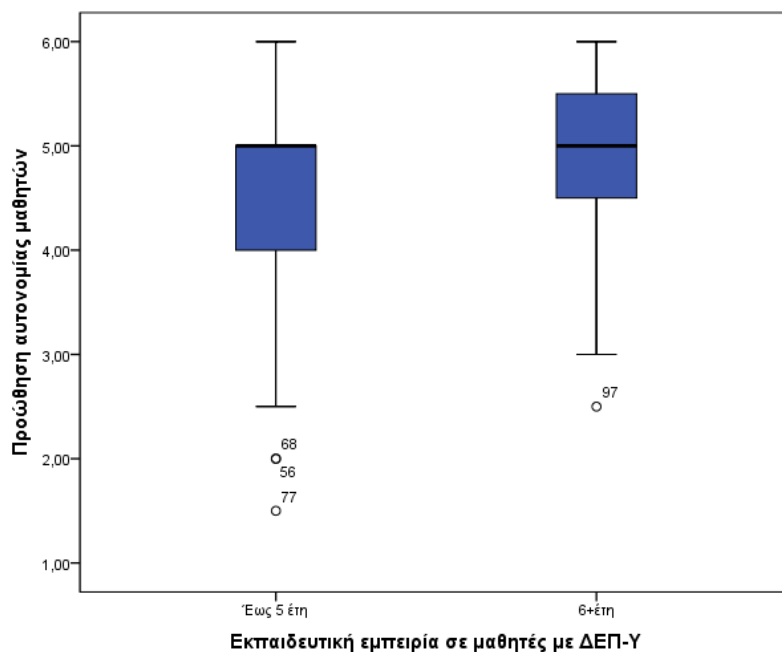


Γράφημα 6.22: Θηκόγραμμα, «Δημιουργία ευχάριστου κλίματος» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Στον παράγοντα «Σωστή παρουσίαση εργασιών» η μέση βαθμίδα των ατόμων με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Μ.Β.=43,64) είναι στατιστικά μικρότερη ($U=733,5$, $p=0,016$) από την αντίστοιχη των ατόμων με 6 και περισσότερα έτη (Μ.Β.=57,77) (Γράφημα 6.25).



Γράφημα 6.23: Θηκόγραμμα, «Σωστή παρουσίαση εργασιών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ
 Στον παράγοντα «Προώθηση αυτονομίας μαθητών» η μέση βαθμίδα των ατόμων με έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Μ.Β.=44,40) είναι στατιστικά μικρότερη ($U=781,5$, $p=0,041$) από την αντίστοιχη των ατόμων με 6 και περισσότερα έτη (Μ.Β.=56,30) (Γράφημα 6.26).



Γράφημα 6.25 Θηκόγραμμα, «Προώθηση αυτονομίας μαθητών» * Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές ΔΕΠ-Υ

7. Κεφάλαιο: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργία κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Σε αυτό το κεφάλαιο πρόκειται να αξιολογηθούν και να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ παραμένει μεγάλο και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα ενδέχεται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς κατά την πρακτική τους ή και να δώσουν ώθηση σε μελλοντικούς ερευνητές να ασχοληθούν με παρόμοια εκπαιδευτικά ζητήματα με εντατικό και αξιόπιστο τρόπο.

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, ικανοποιητικής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,786$). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5%, χρησιμοποιώντας τους ελέγχους, Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Το δείγμα αποτελούταν από 107 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 26-45 ετών, με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία έως 10 έτη σε γενικό σχολείο και με λιγότερα από 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν μεταπτυχιακό. Πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το προφίλ ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της τάξης, όσον αφορά τα κίνητρα τους για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ συχνά προτιμά τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες, αφιερώνει όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, παρατάει εύκολα μια δραστηριότητα/εργασία που έχει ξεκινήσει, καθώς θεωρεί πως δεν θα καταφέρει να την ολοκληρώσει. Επιπλέον, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει ικανοποίηση όταν ξεπερνάει τον εαυτό του στις εργασίες του, με την αυτοπεποίθηση του ωστόσο να είναι γενικότερα χαμηλή.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης, στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αναδείχθηκε ότι, σχεδόν η συντριπτική πλειοψηφία χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε (για τις περιπτώσεις που στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ) ποιες στρατηγικές-τεχνικές χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Αρχικά προέκυψε ότι, η προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες πολύ συχνά παρατηρούν την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών, παρέχοντας θετικά κριτικά σχόλια (θετική ανατροφοδότηση), ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο, καθιστώντας σαφές ότι πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και τους διδάσκουν διάφορες τεχνικές μάθησης που θα κάνουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική και συχνά σχεδιάζουν εργασίες που είναι εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να βιώνουν τακτικά την επιτυχία.

Ακολούθως, η προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά εξηγούν τη σημασία των «κανόνων τάξης» (π.χ. ας μην κοροϊδεύουμε ο ένας τα λάθη του άλλου) και πώς αυτοί οι κανόνες ενισχύουν τη μάθηση και δημιουργούν ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να αλληλοεπιδράσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα (π.χ. ομαδική εργασία). Παράλληλα, συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να συνεργαστούν ώστε να προωθήσουν τη συνεργασία.

Έπειτα, η αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών ως τεχνική χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα δείχνουν στους μαθητές ότι η προσπάθεια και το επίτευγμά τους αναγνωρίζονται από εκείνους. Επιπλέον, πολύ συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές να δουν ότι οι περισσότερες αποτυχίες οφείλονται στη μη επαρκή προσπάθεια και όχι ότι δεν είναι ικανοί να πετύχουν, βεβαιώνουν τους μαθητές τους ότι οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα επιτεύγματα τους αλλά επίσης και την προσπάθεια που έχουν καταβάλει, όπως και ότι παρακολουθούν τα επιτεύγματα των μαθητών και αφιερώνουν χρόνο για να γιορτάσουν την επιτυχία τους.

Σε επόμενο βήμα αναδείχθηκε ότι, η δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πολύ συχνά παρουσιάζουν διάφορα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, βίντεο και ταινίες, κάνουν τις εργασίες ελκυστικές, συμπεριλαμβάνοντας νέα στοιχεία ή στοιχεία φαντασίας αυξάνοντας την περιέργεια των μαθητών και εισάγουν στα μαθήματά τους

διάφορα ενδιαφέροντα θέματα που πιθανόν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. τεχνολογία).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στη τάξη. Συγκεκριμένα, σχεδόν πάντα αποφεύγουν την «κοινωνική σύγκριση» μεταξύ των μαθητών τους (δεν κοινοποιούν τους βαθμούς τους). Επίσης, πολύ συχνά δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου οι μαθητές είναι απαλλαγμένοι από αμηχανία και ταπείνωση.

Η σωστή παρουσίαση εργασιών αξιολογήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα, με τους ερωτηθέντες να δηλώνουν ότι πολύ συχνά δίνουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας εργασίας με μοντελοποίηση για κάθε βήμα που θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές και εξηγούν στους μαθητές τους λόγους, για τους οποίους μια συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ουσιαστική ή σημαντική.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες σε πολύ μεγάλο βαθμό προσπαθούν να αυξήσουν τον προσανατολισμό των μαθητών στον στόχο. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες πολύ συχνά προσπαθούν να μάθουν για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και στη συνέχεια, τα ενσωματώνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους, τους βοηθάνε να αναπτύξουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τη μάθησή τους και τους ενθαρρύνουν να επιλέξουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους για τον εαυτό τους.

Τέλος, διαφάνηκε ότι η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών χρησιμοποιείται πολύ συχνά. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκε ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το ρόλο του «διευκολυντή» (βοηθάνε και καθοδηγούν τους μαθητές να σκεφτούν με τον δικό τους τρόπο, αντί να δίνουν μόνο γνώση), ενώ εμπλέκουν όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του μαθήματος (π.χ. επιλογή δραστηριοτήτων).

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Αναδείχθηκε ότι, η αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση στρατηγικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι πάρα πολύ σημαντική για την εκπαίδευση και κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Επίσης, κρίνουν τη χρήση στρατηγικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων πολύ σημαντική στην περαιτέρω

κινητοποίηση τους γενικότερα, στην περαιτέρω κινητοποίηση τους όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά κίνητρα και εξωτερικά κίνητρα.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων για τη μαθησιακή διαδικασία και ανάλογες συμπεριφορές απέναντι στο μάθημα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το προφίλ των μαθητών όσον αφορά τη κινητοποίηση τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από συμπεριφορές που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών συχνά προτιμούν τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες, αφιερώνουν όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, παρατάνε εύκολά μια δραστηριότητα/εργασία που έχουν ήδη ξεκινήσει, καθώς θεωρούν πως δεν θα καταφέρουν να την ολοκληρώσει. Επιπλέον, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ λαμβάνουν ικανοποίηση όταν ξεπερνάνε τον εαυτό τους στις εργασίες τους, με την αυτοπεποίθησή τους ωστόσο να είναι γενικότερα χαμηλή. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποστηρίζονται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Morsink και τους συνεργάτες του (2017), οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν μειωμένα εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, καθώς εμφανίζουν μειωμένο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για εμπλοκή και εργασίες/δραστηριότητες και αποφεύγουν να ολοκληρώνουν εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Επίσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σχετίζονται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους. Πράγματι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όταν πιστεύουν ότι δεν θα τα καταφέρουν, τότε χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ή και τείνουν προς την παραίτηση σε δραστηριότητες που έχουν ήδη ξεκινήσει (Morsink, et. al., 2020; Stroet, et. al, 2015). Αυτό προκύπτει και ως συμπέρασμα από την παρούσα μελέτη, μέσα από συμπεριφορές των παιδιών που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο μάθημα.

Στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πιστεύουν ότι η χρήση στρατηγικών και τεχνικών για την κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ αποτελεσματική όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Όπως υποστηρίζεται και από την έρευνα του Gut και των συνεργατών του (2012), υπάρχει μεγάλη σύνδεση ανάμεσα στην επίτευξη της κινητοποίησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσω εκπαιδευτικών τεχνικών και της ακαδημαϊκής επίδοσης τους. Πιο συγκεκριμένα όταν επιτυγχάνεται η κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, τότε παρουσιάζονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και βελτιωμένη επίδοση. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών με

ΔΕΠ-Υ για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται τώρα αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών και ποιες χρειάζονται τροποποιήσεις.

Κατά τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μικρότερης από 46 ετών χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό την προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών, σε σχέση με εκείνους που είναι άνω των 55 ετών. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ υποστηρίχτηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς άνω των 55 ετών και λιγότερο από εκπαιδευτικούς έως 25 ετών. Παράλληλα εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών χρησιμοποιούν περισσότερο την δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο πανεπιστημίου θεωρούν λιγότερο αποτελεσματική τη χρήση τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, σε σχέση με εκείνους που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος.

Το σχολείο και τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήμα ένταξης δίνουν μεγαλύτερη βάση στην προώθηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάτω από 15 έτη προϋπηρεσίας σε σχολείο χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές για την ενίσχυση κινήτρων, σε σχέση με εκείνους που έχουν από 16 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Παράλληλα, η δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας υποστηρίχτηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 5 έτη προϋπηρεσίας.

Παράλληλα διαφάνηκε ότι, εκπαιδευτικοί με κάτω από 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ προσπαθούν λιγότερο να δημιουργήσουν μια ελκυστική μαθησιακή διδασκαλία, σε σχέση με εκείνους που έχουν εμπειρία 6-10 έτη. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί με κάτω από 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ προσπαθούν σε μικρότερο βαθμό να αυξήσουν τον προσανατολισμό των μαθητών στον στόχο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από 6 έτη και άνω. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι αποτελεσματική η χρήση τεχνικών-στρατηγικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, προωθούν σε

μεγαλύτερο βαθμό την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία των μαθητών, δημιουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό μία ελκυστική μαθησιακή διαδικασία και ευχάριστο κλίμα στην τάξη, εστιάζουν περισσότερο στην σωστή παρουσίαση εργασιών και έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στην παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

8. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί και θα αποτελεί ένα ζήτημα μείζονος σημασίας. Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εκτός από τα συμπτώματα της διαταραχής εμφανίζουν και μειωμένο ενδιαφέρον και κίνητρα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η στάση του εκάστοτέ εκπαιδευτικού απέναντι στην κινητοποίηση των μαθητών του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δημιουργία και την εφαρμογή κινήτρων κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Συνοπτικά, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ένα προφίλ που χαρακτηρίζεται από μειωμένα μαθησιακά κίνητρα μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει μέσα από τη συχνότητα εμφάνισης ορισμένων συμπεριφορών όπως: μικρό ενδιαφέρον για το μάθημα, προτίμηση σε εύκολες/γρήγορες δραστηριότητες, χαμηλή αυτοπεποίθηση και παραίτηση από δραστηριότητες που έχει ξεκινήσει. Ωστόσο ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να κινητοποιείται όταν συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και όταν μια δραστηριότητα/εργασία είναι ενδιαφέρουσα.
- Οι εκπαιδευτικοί στη πλειονότητα τους χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική τους πρακτική, τεχνικές και στρατηγικές για την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές/στρατηγικές που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι η προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών, η προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας, η , η αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών και η δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί στη πλειονότητα τους απάντησαν πως κάνουν χρήση όλων των τεχνικών/στρατηγικών για την κινητοποίηση των μαθητών τους, με μικρές διαφορές ως προς τη συχνότητα της χρήσης τους.
- Οι εκπαιδευτικοί στη πλειονότητα τους πιστεύουν πως οι τεχνικές/στρατηγικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ, είναι αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί αποτελεσματική τη κινητοποίηση των μαθητών όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

Η παρούσα έρευνα όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, παρουσιάζει περιορισμούς όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο και όσον αφορά το δείγμα της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Google Drive/Google Forms. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αν και είναι αρκετά εύχρηστο, περιορίζει τον αριθμό του δείγματος καθώς αποκλείει έμμεσα τις μεγάλες ηλικίες (που δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο). Ένα άλλο μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά το δείγμα. Πρώτον το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που αποκλείει από την έρευνα εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων. Επιπρόσθετα όπως έχει ήδη αναφερθεί το δείγμα είναι μη αντιπροσωπευτικό, που σημαίνει πως τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν. Εάν γινόταν μια μελλοντική έρευνα με τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, θα ήταν σωστό να περιοριστεί το δείγμα ως προς το σχολείο εργασίας (γενικό, ειδικό κλπ.) και να αφορά εκπαιδευτικούς από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τέλος η παρούσα έρευνα ενώ επιδιώκει να μετρήσει την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών/τεχνικών, βασίζεται στις στάσεις/απόψεις των εκπαιδευτικών. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μετρήσει την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών/τεχνικών μέσω μετρήσεων των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ πχ με την εφαρμογή κάποιου τεστ ή της γενικής βαθμολογίας μαθητή ή της αξιολόγησης της ακρίβειας του και της συνέπειας του σε σχολικές εργασίες.

Τόσο τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, όσο και η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε σχετικά με το προφίλ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά τη κινητοποίησή τους για τη μαθησιακή διαδικασία, δείχνουν μειωμένα κίνητρα στους μαθητές αυτούς για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη περαιτέρω μελέτης για τους τρόπους και τις τεχνικές που μπορούν να ενισχυθούν τα κίνητρα και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κρίνεται σημαντικό μελλοντικές έρευνες και εκπαιδευτικές τεχνικές να εστιάσουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα αισθήματα αυτοεκτίμησης που αναπτύσσουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ για τον εαυτό τους, καθορίζουν την ουσιαστική εμπλοκή τους και κινητοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών βασιζόμενων σε ποιοτικά και αντικειμενικά εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως η βαθμολόγηση σε κάποιο τεστ ή τη γενική βαθμολόγηση του μαθητή. Τα μελλοντικά ευρήματα από έρευνες που θα πραγματοποιηθούν με τις συγκεκριμένες θεματικές, θα

μπορέσουν να συμβάλλουν σημαντικά, στην πρακτική των εκπαιδευτικών, με πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα και προτάσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου Α. (2007). *Το κίνητρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Κλειδιά και αντικλειδιά.
- Chalikias, M., Lalou, P., & Manolesou, A. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS [Laboratory Guide]*. Kallipos, Open Academic Editions. <http://hdl.handle.net/11419/5075>
- Κάκουρος, Ε. (επιμ.) (2001). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπουρόγλου, Α. & Μοροζίνη, Μ. (2009). Η εργοθεραπευτική παρέμβαση στις δυσκολίες παιχνιδιού των παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Εργοθεραπεία*, 39, 92-99.
- Κουρκουτάς, Η., & Chartier, J. P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης*, Αθήνα: Τόπος.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλάτσου, Μ.Ε. (2016). Βασικές Παρεμβάσεις Διαχείρισης των Συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής* (pp, 716-724). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαστέα, & Παπαδάτος, Δ. (2017). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 744-771.
- Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., & Στρογγύλος, Β. (2010). Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα, Πεδίο.
- Σκαλούμπακας, Χ., & Λύτρα, Φ. (Επιμ.) (2008). Εκπαίδευση μαθητών και μμαθητριών με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.
- Σμωρναίου, Ζ. Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Αθήνα.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2002). Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις, οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο: κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κίνητρα για μάθηση, σχολική επίδοση και προσαρμογή. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *BMC Med*, 17, 133-137.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 – 271.
- Antoniou, A.S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, 24(1), 73-85.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (2002). *International Consensus Statement on ADHD. Cilical child and family psychology review*, 5(2).
- Barron, K. E., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement Goals of Students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 137–158. DOI:10.2307/30035504
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706 – 722.
- Bender, W.N., & Wall, M.E. (1994). Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323-341. DOI: <https://doi.org/10.2307/1511128>
- Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 3 – 27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birchwood, J., & Daley, D. (2012). Brief report: The impact of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence*, 35, 225–231.
- Börger, N., Van der Meere, J., Ronner, A., Alberts, E., Geuze, R. and Bögte, H. (1999) Heart Rate Variability and Sustained Attention in ADHD Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 25-33. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022610306984>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brophy, J. E. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167 – 176.
- Carlson, CL., Booth, JE., Shin, M., & Canu, WH. (2002) Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal Learn Disabil*, 35(2), 104–113

- Carlson, C. L., Mann, M., & Alexander, D. K. (2000). Effects of Reward and Response Cost on the Performance and Motivation of Children with ADHD. *Cognitive Therapy and Research*, 24(1), 87-98.
- Carlson, C. L., & Tamm, L. (2000). Responsiveness of children with attention deficit–hyperactivity disorder to reward and response cost: Differential impact on performance and motivation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 73–83.
- Cassidy, E., James, A. and Wiggs, L. (2001). The Prevalence of Psychiatric Disorder in Children Attending a School for Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties. *British Journal of Special Education*, 28, 167-173.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Cermak, S.A. (2005). *Cognitive rehabilitation of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. In N. Katz (Ed), *Cognition and Occupation across the Life Span. Models for Intervention in Occupational Therapy*, (2nded), Bethesda, MD: The American Occupational Therapy Association.
- Charitaki, G., Soulis, S.G., & Tyropoli, R. (2019). Academic Self-Regulation in Autism Spectrum Disorder: A Principal Components Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1640353>
- Cho, S. J., & Blair, K. S. C. (2017). Using a multicomponent function-based intervention to support students with attention deficit hyperactivity disorder. *The Journal of Special Education*, 50(4), 227-238.
- Chorozoglou, M., Smith, E., Koerting, J., Thompson, M. J., Sayal, K., & Sonuga-Barke, E. J. (2015). Preschool hyperactivity is associated with long-term economic burden: evidence from a longitudinal health economic analysis of costs incurred across childhood, adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 966-975.
- Codding, R. S., & Poncy, B. C. (2010). Introduction to the special issue: Toward an explicit technology for generalizing academic behavior. *Journal of Behavioral Education*, 19(1), 1-6.
- Colomer, C., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I., & Miranda, A. (2017). The impact of inattention, hyperactivity/impulsivity Symptoms, and executive functions on learning behaviors of children with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 8, 540.
- Conley, A. M. (2012). Pattern of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104, 32–47.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E. S., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Dopfner, M., Hollis, C., & Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 83-105.

- Dawes, N. P., Vest, A., & Simpkins, S. (2014). Youth participation in organized and informal sports activities across childhood and adolescence: Exploring the relationships of motivational beliefs, developmental stage, and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 1374–1388.
- 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*, 227-268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Desman, C., Petermann, F., & Hampel, P. (2008). Deficit in response inhibition in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): impact of motivation? *Psychology Press*, *14*, 483-503.
- Dort, M., Strelow, A. E., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). Working with Children with ADHD—A Latent Profile Analysis of Teachers’ and Psychotherapists’ Attitudes. *Sustainability*, *12*(22), 9691.
- Douglas, V. I. (1983). Attention and cognitive problems. *Developmental neuropsychiatry*, New York: Plenum.
- Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R. W. & Prins, P. J. M. (2012). Can Motivation Normalize Working Memory and Task Persistence in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? The Effects of money and Computer-Gaming. *Journal Abnorm Child Psychol*, *40*, 669-681.
- Dumke, E., Tyndall, C., Naff, D., Crowder, A., & Cauley, K. (2016). What high-achieving students say about academic success. *E Source for College Transitions*, *14*, 13–15.
- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K. J., Kincaid, D. K., & Strain, P. (2010). Prevent-Teach-Reinforce: A standardized model of school-based behavioral intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *12*(1), 9-22.
- Dunn, P.B. and Shapiro, S.K. (1999). Gender Differences in the Achievement Goal Orientations of ADHD Children. *Cognitive Therapy and Research*, *23*, 327-344. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018747716137>
- DuPaul, G. J., & Langberg, J. M. (2015). Educational impairments in children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). New York: Guilford.
- DuPaul, G. J., & Jimerson, S. R. (2014). Assessing, understanding, and supporting students with ADHD at school: Contemporary science, practice, and policy.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996-2010. *School Psychology Review*, *41*(4), 387.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, *50*(1), 35-42.
- Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2003) Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, concordance, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *39*, 378 – 385.

- Dweck, C., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123–140). New York: Routledge.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830–847.
- Ek, U., Westerlund, J., Holmberg, K., & Fernell, E. (2011). Academic performance of adolescents with ADHD and other behavioural and learning problems—a population- based longitudinal study. *Acta Paediatrica, 100*(3), 402-406.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 52 – 72). New York, NY: Guilford Press
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 6*, 50 – 72.
- Ferreira, M., Cardoso, P.A., & Abrantes, J.L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707-1714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Frazier, T. W., Demaree, H. A., & Youngstrom, E. A. (2004). Meta-analysis of intellectual and neuropsychological test performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology, 18*(3), 543.
- Fryer, R. G. (2010). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. Program No. 15898 (published as). National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w15898>
- Geurts, H. M., Luman, M. & van Meel, C. S. (2008). What's in a game: the effect of social motivation on interderence control in boys with ADHD and autism spectrum disorders. *Child Psychology and Psychiatry, 49*(22), 848-857.
- Goldstein, S., & DeVries, M. (Eds.). (2017). *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents*. Cham: Springer International Publishing.
- Gopalan, V. Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1891, no. 1, p. 020043). AIP publishing. DOI: <https://doi.org/10.1063/1.5005376>.
- Gualtieri CT, Johnson LG. ADHD: Is Objective Diagnosis Possible? *Psychiatry* (Edgmont). 2005;2(11):44-53.
- Gut, J., Heckmann M C., Meyer, CS., Schmid, M., & Grob, A. (2012). Language skills, mathematical thinking, and achievement motivation in children with ADHD, disruptive behavior disorders, and normal controls. *Learn Individ Differ 22*(3), 375–379. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.002>

- Harlen, W., & Crick, R.D. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assesment in Education, 10*(2), 169-207.
- Harpin VA. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Arch Dis Child, 90* (1), 2-7.
- Heward, W.L. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The Journal of Special Education, 36*(4), 186-205.
- Hickey, D. T., & Zuiker, S. J. (2005). Engaged participation: A sociocultural model of motivation with implications for educational assessment. *Educational Assessment, 10*, 277 – 305
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hogue, A., Bobeck, M., & Evans, S. W. (2016). Changing academic support in the home for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: a family-based clinical protocol for improving school performance. *Cognitive and Behavioral Practice, 23*, 14–30.
- Huitt, W. (2011). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication, 5*, 175–189. <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>.
- Joseph, N.M. (2014). Extrinsic Rewards: An Adventist Curriculum Perspective for Classroom Management. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol. 3, No. 3*, 15-22.
- Kaplan, A. (2008). Achievement motivation. In E. Anderman & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia* (Vol. 1, pp. 13 – 17). Detroit, MI: Macmillan.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141 – 184
- Konrad, K., Gauggel, S., Manz, A., & Schøll, M. (2000). Lack of inhibition: a motivational deficit in children with attention deficit/hyperactivity disorder and children with traumatic brain injury. *Child Neuropsychology, 6*(4), 286–296
- Krapf, C.J. (2017). The Development of Intrinsic Motivation in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Dissertations & Theses, 364*. DOI: <http://aura.antioch.edu/etds/364>
- Kruger, N. & ADAMS, H. (2002). *Psychology for teaching and learning*. Santon: Heinemann.

- Langberg, J. M., Smith, Z. R., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Eddy, L. D., Eadeh, H. M., & Oddo, L. E. (2018). Factor structure and predictive validity of a homework motivation measure for use with middle school students with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, *33*, 390–398.
- Langberg, J. M., Molina, B. S., Arnold, L. E., Epstein, J. N., Altaye, M., Hinshaw, S. P., ... & Hechtman, L. (2011). Patterns and predictors of adolescent academic achievement and performance in a sample of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(4), 519-531.
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2017). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, *50*, 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.001>
- Li, T. & Lynch, R. (2016). Relationship between motivation for learning and academic achievement among basic and advanced level students studying Chinese as a foreign language in years 3 to 6 at Ascot International School in Bangkok, Thailand. *Digital Production Press, Assumption University*, *8*, 1.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*, 643-654. DOI:10.1093/jpepsy/js1054
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers Reading Comprehension Performance. *Learning and Individual Differences*, *21*, 124-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Luman, M., Van Meel, C. S., Oosterlaan, J., & Geurts, H. M. (2012). Reward and punishment sensitivity in children with ADHD: validating the sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire for children (SPSRQ-C). *Journal of abnormal child psychology*, *40*(1), 145-157.
- Luman, M., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: a review and theoretical appraisal. *Clinical psychology review*, *25*(2), 183-213.
- Marsh, C. (2000). *Hand book for beginning teachers* (2nd ed.). Australia: Pearson Education.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, *44*, 137 – 146.
- McGeown, S., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, *54*, 309–322.
- McInerney, R. J., & Kerns, K. A. (2003). Time reproduction in children with ADHD: Motivation matters. *Child Neuropsychology*, *9*(2), 91-108.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, *44*, 351–373.
- Miranda, A., Jarque, S., & Tarraga, R. (2006). Interventions in school settings for students with ADHD. *Exceptionality*, *14*(1), 35-52.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H., Onoe, H., & Sadato, N. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. *NeuroImage*, *42*, 369–378.

- Modesto-Lowe, V., Chaplin, M., Soovajian, V., & Meyer, A. (2013). Are motivation deficits underestimated in patients with ADHD? A review of the literature. *Postgraduate Medicine*, *125*, 47–52. DOI: <http://dx.doi.org/10.3810/pgm.2013.07.2677>
- Morsink, S., Sonuga-Barke, E., Mies, G., Glorie, N., Lemièr, J., Van der Oord, S., & Danckaerts, M. (2017). What motivates individuals with ADHD? A qualitative analysis from the adolescent's point of view. *European child & adolescent psychiatry*, *26*(8), 923-932.
- Panteliadou, S. (2010). Learning Disabilities and Educational Practice: What and Why. Ellinika Grammata, Athens, 67-78.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, *34*, 687 – 723.
- Pfiffner, L. J., & Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, *23*(4), 731-746.
- Plichta, M. M., & Scheres, A. (2014). Ventral–striatal responsiveness during reward anticipation in ADHD and its relation to trait impulsivity in the healthy population: A meta-analytic review of the fMRI literature. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *38*, 125-134.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta- analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, *56*(3), 345-365.
- Prevatt, F., Reaser, A., Proctor, B. & Petscher, V. (2007). The learning/Study strategies of college students with ADHD. *The Guilford Press: The ADHD Report*, 6-9.
- Quirk, M., Schwanenflugel, P.J., & Webb, M. (2009). A Short-Term Longitudinal Study of the Relationship Between Motivation to Read and Reading Fluency Skill in Second Grade. *Journal of Literacy Research*, *41*, 196-227. DOI: <https://doi.org/10.1080/10862960902908467>
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, *44*(6), 627-638.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*, 159 – 175.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183 – 203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Retelsdorf, J., Koller, O., & Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*, 550–559.
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, *33*, 357–373.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68 – 78.

- Sadeghi, M., McAuley, T., & Sandberg, S. (2020). Examining the impact of motivation on working memory training in youth with ADHD. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 4.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252 - 267
- Santrock, J.W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Sarikaya, I., Töman, U., & Öztürk, M. (2018). Examining the Variables Predicting Attitudes towards Teaching Profession of Preservice Classroom Teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 129-141. DOI:<https://doi.org/10.24193/adn.11.1.10>
- Schachar, R. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults. *Continuum: Lifelong Learning in Neurology*, 15(6), 78-97.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(1), 7-12.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., & Willcutt, E. G. (2008). Do motivational incentives reduce the inhibition deficit in ADHD? *Developmental Neuropsychology*, 33, 137–159.
- Sibley, MH., Graziano, PA., Ortiz, M., Rodriguez, L., & Coxe, S. (2019). Academic impairment among high school students with ADHD: The role of motivation and goal-directed executive functions. *Journal of School Psychology*, 77, 67-76. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.005.
- Smith, Z. R., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Green, C. D., & Becker, S. P. (2020). Academic motivation deficits in adolescents with ADHD and associations with academic functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 48(2), 237-249.
- Smith, ZR., & Langberg, JM. (2018). Review of the evidence for motivation deficits in youth with ADHD and their association with functional outcomes. *Clin Child Family Psychol Rev*, 1–27
- Spangenberg, E. D. (2017). Comparing the achievement goal orientation of mathematics learners with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *South African Journal of Education*, 37, 1–11.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Steiner NJ, Sheldrick RC, Gotthelf D, Perrin EC. Computer-based attention training in the schools for children with attention deficit/hyperactivity disorder: a preliminary trial. *Clin Pediatr (Phila)*. 2011 Jul;50(7):615-22. doi: 10.1177/0009922810397887. Epub 2011 May 10. PMID: 21561933.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.

- Stroet, K. Opdenakker, M. C. Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129–140.
- Teo, T. (2009). Philosophical concerns in critical psychology. In D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (2nd ed., pp. 36 – 53). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trautwein, U., Lütke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multi-level homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.
- Tripp, G., & Wickens, J. R. (2008). Research review: dopamine transfer deficit: a neurobiological theory of altered reinforcement mechanisms in ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(7), 691-704.
- Urduan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297 – 317). New York, NY: Guilford Press
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751 – 796.
- Vauras, M. (1998). Resistance to Treatment-Working with Motivationally Highly Vulnerable Students with Learning Problems. In: Kostaridou-Eucleidi, A., Ed., *The motivations in Education*, Ellinika Grammata, Athens, 78-90.
- Ventouri, E. (2020). ADHD and Learning Motivations. *Open Access Library Journal*, 7, e6594. DOI:<https://doi.org/10.4236/oalib.1106594>
- Volkow, ND, Wang, GJ., & Newcorn, JH. (2011). Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway. *Mol Psychiatry*, 16(11), 1147-1154.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28 – 36
- Wenar, C. & Kerig, P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Westwood, P. S. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Aust Council for Ed Research.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children’s motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299–309.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents’ expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. In F. Pajares & T. Urduan (Eds.), *Academic motivation of adolescence* (pp. 53 – 82). Greenwich, CT: Information Age.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265 – 310.

- Wu, S-Y., & Gau, SS-F. (2013). Correlates for academic performance and school functioning among youths with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Res Dev Disabil*, 34(1), 505–515
- Young, S., & Bramham, J. (2012). *Cognitive-behavioural therapy for ADHD in adolescents and adults: A psychological guide to practice*. John Wiley & Sons.
- Zentall, S. S., & Beike, S. M. (2012). Achievement and social goals of younger and older elementary students: Response to academic and social failure. *Learning Disability Quarterly*, 35, 39–53.

Παράρτημα

Συνοδευτική επιστολή

Όνοματεπώνυμο: Σκλάβου Στέλλα-Μαρία

Επικοινωνία: 6944428573

sklastel19@gmail.com

Αγαπητέ κύριε/κυρία,

Ονομάζομαι Σκλάβου Στέλλα-Μαρία, είμαι εργοθεραπεύτρια και πραγματοποιώ το μεταπτυχιακό μου στην Ειδική Αγωγή, του Πανεπιστήμιου Αιγαίου. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας μελετώ τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Το θέμα αυτό έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα και κρίνεται σημαντικό να αναλυθεί περαιτέρω.

Θα σας ήμουν ευγνώμων εάν απαντούσατε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις.

Παρακαλώ να λάβετε υπόψη ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Εάν το επιθυμείτε, μετά χαράς θα σας αποστείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν ολοκληρωθεί.

Για οποιαδήποτε απορία επικοινωνήστε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Σκλάβου Στέλλα- Μαρία

Ερωτηματολόγιο

Στάσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δημιουργία και χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Α. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Έως 25 ετών
- 26-35 ετών
- 36-45 ετών
- 46-55 ετών
- Άνω των 55 ετών

3. Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης

- Πτυχίο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Σχολείο εργασίας

- Γενικό Σχολείο
- Ειδικό Σχολείο
- Τμήμα Ένταξης

5. Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

- Κάτω από 5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- Πάνω από 15 έτη

6. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

- Έως 5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- Πάνω από 15 έτη

B. Μέρος

1^{ος} άξονας. Προφίλ μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά την κινητοποίηση τους μέσα στην τάξη

Παρακάτω είναι μια λίστα με συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στη τάξη. Παρακαλώ συμπληρώστε πόσο συχνά παρατηρούνται οι εξής συμπεριφορές μέσα στη τάξη, σε κλίμακα συχνότητας 1-6 (ΠΟΤΕ-ΣΠΑΝΙΑ-ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ-ΣΥΧΝΑ-ΠΑΝΤΑ). Παρακαλώ δώστε μόνο μια απάντηση και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Πόσο συχνά παρατηρούνται οι εξής συμπεριφορές μέσα στη τάξη	1	2	3	4	5	6
7. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ αφιερώνει όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας						
8. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ προτιμά τις εύκολες δραστηριότητες/εργασίες						
9. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δείχνει προτίμηση σε νέες εργασίες/δραστηριότητες παρά σε παλιές						
10. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ προτιμά να επαναλάβει μια εργασία/δραστηριότητα που ήδη γνωρίζει, από το να επιχειρήσει να αποκτήσει νέες και δυσκολότερες γνώσεις						
11. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει ικανοποίηση όταν ξεπερνάει τον εαυτό του στις εργασίες του						
12. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, δεν καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης του						
13. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ έχει αυτοπεποίθηση στο σχολείο						
14. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ, παρατάει εύκολα μια δραστηριότητα/εργασία που έχει ξεκινήσει, καθώς θεωρεί πως δεν θα καταφέρει να την ολοκληρώσει						
15. Στις ομαδικές δραστηριότητες και εργασίες το παιδί με ΔΕΠ-Υ συμμετέχει/προσπαθεί περισσότερο						
16. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το μάθημα						
17. Στο παιδί με ΔΕΠ-Υ, αρέσει να μαθαίνει καινούργια αντικείμενα						

2^{ος} άξονας: Χρήση τεχνικών και στρατηγικών για την ενίσχυση εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων.

Παρακάτω είναι μια λίστα με πιθανές στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση των (εσωτερικών και εξωτερικών) κινήτρων. Παρακαλώ σημειώστε για κάθε στρατηγική πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε στη δική σας διδακτική πρακτική. Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας από 1-6 (**1=Σχεδόν ποτέ, 6= Πολύ συχνά**). Παρακαλώ δώστε μόνο μια απάντηση και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις

- 18.** Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;
- Ναι
- Όχι
- 19.** Χρησιμοποιείτε στρατηγικές και τεχνικές για την ενίσχυση εξωτερικών κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης;
- Ναι

Όχι

Γ1: Χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων	1	2	3	4	5	6
Προώθηση συνοχής και κανόνων της ομάδας						
20. Δημιουργείτε ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλληλοεπιδράσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα (π.χ. ομαδική εργασία, ανταγωνισμός σαν παιχνίδι).						
21. Εξηγείτε τη σημασία των «κανόνων τάξης» που θεωρείτε σημαντικό (π.χ. ας μην κοροϊδεύουμε ο ένας τα λάθη του άλλου) και πώς αυτοί οι κανόνες ενισχύουν τη μάθηση						
22. Συμπεριλαμβάνετε δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες για τον ίδιο στόχο (π.χ. προγραμματίζετε μια παράσταση) προκειμένου να προωθήσετε τη συνεργασία.						
Αναγνώριση προσπάθειας μαθητών						
23. Παρακολουθείτε τα επιτεύγματα των μαθητών και αφιερώνετε χρόνο για να γιορτάσετε την επιτυχία τους						
24. Βεβαιώνετε ότι οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τα επιτεύγματα των μαθητών αλλά επίσης την προσπάθεια που έχουν καταβάλει						
25. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να δουν ότι ο κύριος λόγος για τις περισσότερες αποτυχίες είναι ότι δεν έκαναν επαρκή προσπάθεια παρά το ότι δεν έχουν την ικανότητα να επιτύχουν						
26. Δείχνετε στους μαθητές ότι η προσπάθεια και το επίτευγμά τους αναγνωρίζεται από εσάς.						
Προώθηση αυτοπεποίθησης των μαθητών						
27. Σχεδιάζετε εργασίες που είναι εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να βιώνουν τακτικά την επιτυχία						
28. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο, καθιστώντας σαφές ότι πιστεύετε ότι μπορούν να κάνουν τις εργασίες.						
29. Παρατηρείτε την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών παρέχοντας θετικά κριτικά σχόλια						
30. Διδάσκετε στους μαθητές διάφορες τεχνικές μάθησης που θα κάνουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική.						
Δημιουργία ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας						
31. Παρουσιάζετε διάφορα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, βίντεο και ταινίες						
32. Κάνετε τις εργασίες ελκυστικές, συμπεριλαμβάνοντας νέα στοιχεία ή στοιχεία φαντασίας αυξάνοντας την περιέργεια των μαθητών.						
33. Εισάγετε στα μαθήματά σας διάφορα ενδιαφέροντα περιεχόμενα και θέματα που είναι πιθανό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. σχετικά με την τηλεόραση, μουσική, σπορ, τεχνολογία)						
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη						
34. Αποφεύγετε την «κοινωνική σύγκριση» μεταξύ των μαθητών σας (δεν κοινοποιείτε τους βαθμούς τους).						
35. Δημιουργείτε ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου οι μαθητές είναι απαλλαγμένοι από αμηχανία και ταπείνωση						
Σωστή παρουσίαση εργασιών						
36. Δίνετε σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας εργασίας με μοντελοποίηση (σχεδιάγραμμα), για κάθε βήμα που θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές						
37. Εξηγείτε στους μαθητές τους λόγους, για τους οποίους μια						

συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ουσιαστική ή σημαντική.						
Αύξηση προσανατολισμού των μαθητών στον στόχο						
38. Βοηθάτε τους μαθητές να αναπτύξουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τη μάθησή τους (εξηγείτε ρεαλιστικά τον χρόνο που χρειάζεται για να καταφέρουν το στόχο τους).						
39. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να επιλέξουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους για τον εαυτό τους						
40. Προσπαθείτε να μάθετε για τις ανάγκες, τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας και στη συνέχεια, τα ενσωματώνετε στο πρόγραμμα σπουδών σας όσο το δυνατόν περισσότερο.						
Προώθηση αυτονομίας μαθητών						
41. Υιοθετείτε το ρόλο του «διευκολυντή» (δηλαδή ο ρόλος σας είναι να βοηθάτε και να καθοδηγείτε τους μαθητές σας να σκεφτούν και να μάθουν με τον δικό τους τρόπο, αντί να δίνετε μόνο γνώση σε αυτούς).						
42. Εμπλέκετε όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του μαθήματος (π.χ. παρέχετε ευκαιρίες να επιλέξουν δραστηριότητες και θέματα που πρόκειται να διδαχθούν, με ποιον θα ήθελαν να συνεργαστούν).						

3^{ος} άξονας 3: Αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνικών στρατηγικών

Σημειώστε τον βαθμό αποτελεσματικότητας χρήσης εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων από 1-6 (1=Μη σημαντικό, 6=Πολύ σημαντικό) στις παρακάτω προτάσεις.

Γ2: Αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων	1	2	3	4	5	6
43. Θεωρείτε ότι η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους;						
44. Θεωρείτε ότι η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι πιο αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους, όταν χρησιμοποιούνται εσωτερικά κίνητρα;						
45. Θεωρείτε ότι η χρήση κινήτρων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι πιο αποτελεσματική στην περαιτέρω κινητοποίηση τους όταν χρησιμοποιούνται εξωτερικά κίνητρα (πχ έπαινοι/βραβεία);						
46. Θεωρείτε ότι η χρήση στρατηγικών-τεχνικών για την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων, είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση και κινητοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ						