

Agnieszka Buczek

Jacek Sikorski

UNIwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ — UCZYĆ POZNAWCZO CZY BEHAWIORALNIE?

EXTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY — TEACH COGNITIVE OR BEHAVIORAL?

Abstract

This article is devoted to the problem of motivating students with intellectual disabilities to learn school. The authors try to indicate what should be guided by externally motivating students with different degrees of intellectual disability; cognitive or behavioral look at the process of human learning?

Key words: student with intellectual disability, external motivation, learning concepts (cognitive and behavioral)

Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, motywacja zewnętrzna, koncepcje uczenia się (poznawcza i behawioralna)

WPROWADZENIE

Cechy indywidualne charakteryzują i wyróżniają jednostkę wpływając m.in. na przebieg oraz rezultaty jego uczenia się. Człowiek, podejmując i wykonując określone czynności gospodaruje swoją energią za pośrednictwem mechanizmu regulacyjnego określonego terminem motywacja. Dzięki motywacji, w umyśle człowieka tworzą się dążenia do podejmowania działań ukierunkowanych na określony cel.

Motywacja do nauki szkolnej jest jednym z istotnych komponentów warunkujących powodzenie procesu edukacyjnego. Jest czynnikiem wyzwalającym aktywność ucznia, jego samodzielność poznawczą zarówno w wymiarze szkolnym, jak i pozaszkolnym. Umożliwia odkrywanie i rozwijanie własnych zainteresowań, przekonań, dążeń, pragnień, które uczeń chciałby uzyskać w danym momencie lub w przyszłości.

Motywacja do nauki szkolnej może wpływać z pobudek wewnętrznych, kierowanych chęcią uzyskania, zdobycia danej wiedzy, określonych umiejętności, jak również przyjęcia pewnych norm zachowania się społecznie pożądaných, akceptowanych, istotnych i przydatnych w codziennym życiu. Celem jest zdobycie wiedzy, która poszerza horyzonty, umożliwia wewnętrzny rozwój, samodoskonalenie się. Motywacja wewnętrzna do nauki szkolnej jest tym rodzajem motywacji, która u uczniów jest najbardziej pożądana, wzmocniana przez nauczyciela.

Pomimo że wspomniany rodzaj motywacji jest tym, który szczególnie należy rozwijać u uczniów, to należy pamiętać, iż motywy uczenia się, zdobywania wiedzy mogą mieć również charakter zewnętrzny, niepoddyktowany chęcią, lecz koniecznością działania. Motywacji tego typu nie należy umniejszać, wskazywać jej negatywnych cech, gdyż mimo braku wewnętrznej motywacji do nauki poszczególnych przedmiotów realizowanych w szkole, wzmocnienia o charakterze zewnętrznym mogą stanowić swoiste wsparcie do podejmowania działań o charakterze edukacyjnym (zob. J. Brophy, 2004, s. 114).

PROCES UCZENIA SIĘ W UJĘCIU POZNAWCZYM I BEHAVIORALNYM

Definiując pojęcie uczenia się, psycholodzy podkreślają, iż jest to proces, „dzięki któremu doświadczenie wytwarza trwałą zmianę w zachowaniu lub procesach umysłowych” (P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 116).

O ile trwale zmiany w zachowaniu dokonujące się w człowieku pod wpływem uczenia się są zauważalne dla otoczenia, o tyle ewentualne zmiany w procesach umysłowych są już trudniejsze do zaobserwowania.

Od szeregu lat trwa spór pomiędzy behaviorystami a psychologami poznawczymi o to, czy starając się zrozumieć proces uczenia się powinniśmy koncentrować się wyłącznie na obserwowalnych bodźcach i reakcjach, czy też wyciągać wnioski dotyczące ukrytych procesów umysłowych (P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 117).

Niektóre formy uczenia się mogą przebiegać w prosty, wręcz niezauważalny dla człowieka sposób. Tak jest w przypadku habituacji lub efektu czystej ekspozycji. Inne rodzaje uczenia się mogą być bardziej złożone. Należy wówczas rozważyć uczenie się behawioralne, które można opisać w kategoriach bodźców i reakcji oraz uczenie się oparte na wewnętrznych procesach umysłowych.

Behawioralne formy uczenia się, takie jak warunkowanie klasyczne i warunkowanie sprawcze, polegają na uczeniu się związku między dwoma bodźcami bądź na kojarzeniu naszego działania z nagrodą lub karą będącymi konsekwencją określonego działania. W warunkowaniu klasycznym wrodzony odruch na określony bodziec skojarzony zostaje z bodźcem wcześniej obojętnym, który uzyskuje zdolność wywoływania odruchu wrodzonego. W warunkowaniu sprawczym konsekwencje danego zachowania wyrażone w postaci nagrody lub kary wpływają na prawdopodobieństwo ponownego jego wystąpienia.

Z poznawczego punktu widzenia, uczenie się nie zawsze przejawia się w zachowaniu człowieka. Zdaniem psychologów poznawczych „niektóre formy uczenia się trzeba

wyjaśniać jako zmiany w procesach umysłowych, a nie jako zmiany w samym zachowaniu” (P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 156).

Badania prowadzone m.in. przez W. Kohlera, E.C. Tolmana, A. Bandurę, polegające na badaniu ukrytych procesów umysłowych, wykazały, że człowiek uczy się przez wgląd (reorganizację sposobu postrzegania danej sytuacji), tworzenie map poznawczych (obrazów umysłowych reprezentujących przestrzeń fizyczną lub umysłową) oraz obserwację i naśladowanie (zob. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010).

Obecnie, dzięki m.in. badaniom neurologicznym prowadzonym przez E.R. Kandela i R.D. Hawkinsa (1992, za P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 166), wiemy, że najprawdopodobniej mamy do czynienia z dwoma typami obwodów uczenia się. Jeden z nich, prostszy — umożliwia uczenie się prostych relacji behawioralnych (warunkowanie klasyczne, uczenie się sprawcze). Drugi typ obwodu wydaje się być odpowiedzialny za bardziej złożone formy uczenia się, wymagające świadomego przetwarzania bodźców oraz informacji.

Jeżeli dalsze badania potwierdzą, że ten podział odzwierciedla podstawowe zróżnicowanie w układzie nerwowym, to będziemy mogli powiedzieć, że zarówno ci, którzy reprezentowali skrajne stanowisko behawioralne, jak i opowiadający się za skrajnym stanowiskiem poznawczym mieli (częściowo) rację. Mówili oni zasadniczo o różnych formach uczenia się (P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 167).

Jak zauważa R.A. Rescorla (1988, s. 154, za: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 164) „lepiej jest uważać organizm za poszukiwacza informacji, wykorzystującego logiczne i percepcyjne związki między zdarzeniami [...] aby utworzyć złożoną reprezentację świata”.

PROCES UCZENIA SIĘ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Odnosząc zatem poznawczo-behawioralne spojrzenie na proces uczenia się człowieka warto zastanowić się nad zagadnieniem uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W DSM V niepełnosprawność intelektualną zakwalifikowano jako zaburzenie neurorozwojowe, obejmujące zarówno deficyty funkcji intelektualnych, jak i deficyty w funkcjonowaniu adaptacyjnym (przystosowawczym).

Mówiąc o niepełnosprawności intelektualnej musimy zatem mieć na uwadze jednoczesne występowanie u jednostki zaburzeń w sferze poznawczej (w ogólnych zdolnościach umysłowych) i wynikających z nich utrudnień w życiu codziennym. Skutkiem tych wszystkich ograniczeń jest konieczność uzyskiwania wsparcia w szkole, pracy i samodzielnym życiu (zob. A. Żyta 2014, s. 22; I. Chrzanowska, 2015, s. 261; A. Olechowska 2016, s. 76–77).

Psychologia rozwojowa wskazuje nam kolejne etapy rozwoju człowieka, a zadaniem rodziców, nauczycieli i terapeutów jest wspieranie rozwoju każdego dziecka. Jak zauważa K. Klimek-Markowicz (2013, s. 279):

terapeuci pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie najczęściej mają świadomość, że w zasadzie każda sytuacja może być sytuacją edukacyjną, czyli sprzyjać uczeniu się. Wiedzą też, że nie z każdej takiej sytuacji uczeń jest w stanie skorzystać i nabyć wiedzy i umiejętności.

Obniżone możliwości funkcji poznawczych utrudniają uczniom z niepełnosprawnością intelektualną, a czasem wręcz uniemożliwiają im przyswojenie treści zbyt trudnych dla ich możliwości poznawczych.

Wzmocnienia do nauki szkolnej o charakterze zewnętrznym będą szczególnie istotne z punktu widzenia edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, o czym mogą świadczyć prowadzone w tym zakresie badania. Wyniki prowadzonych przez autorów artykułu badań A. Buczek (2006), J. Sikorskiego (2011), jak również M. Buchnat (2015) ujawniają występowanie najczęściej niskiego poziomu motywacji do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, co uzasadnia stosowanie w procesie edukacyjnym bodźców o charakterze zewnętrznym.

Ponadto sami uczniowie sygnalizują konieczność ich stosowania. W opinii uczniów uczęszczających do gimnazjum specjalnego czynnikiem szczególnie dla nich motywującym jest osoba nauczyciela — ciekawie prowadzone przez niego lekcje, pochwała z jego strony, uzyskiwanie dobrych ocen oraz sukcesy w nauce. Nie bez znaczenia jest okazywana przez rodziców radość z sukcesów ich dziecka oraz otrzymywane od nich nagrody (A. Buczek, J. Sikorski, 2016).

Jednak należy zastanowić się, czy motywując do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną należy skupiać się jedynie na zewnętrznych (behawioralnych) formach wzmocnień, czy też bazować na ich możliwościach poznawczych?

W przypadku tej grupy osób zauważa się „[...] niższy poziom funkcjonowania wyższych procesów poznawczych, zwłaszcza uogólnienia i abstrakcyjnego myślenia. Natomiast zachowane są raczej procesy bardziej podstawowe” (E. Zasepa, 2016, s. 151).

„Profil rodzajów procesów poznawczych jest jednak zazwyczaj zróżnicowany: jedynie składniki poszczególnych procesów są na wyższym poziomie, inne zaś wykazują istotne deficyty” (E. Zasepa, 2016, s. 151).

Zatem można wnioskować, iż w kształtowaniu, rozwijaniu i wzmacnianiu motywacji do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną istotne jest bazowanie na tych sferach, w których zauważa się najmniejsze deficyty w odniesieniu do procesów poznawczych. Ich rozpoznanie oraz kształtowanie staje się istotnym elementem rozwijania procesu motywacyjnego u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Charakterystykę funkcji najmniej zaburzonych w obrębie poszczególnych procesów poznawczych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną obrazuje tabela 1.

W odniesieniu do tabeli 1 należy podkreślić, że im niższy stopień funkcjonowania intelektualnego osoby (niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębszym lub głębokim), tym większe stwierdza się deficyty w zakresie funkcji poznawczych.

Zatem w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim motywację do nauki szkolnej należy wzmacniać bazując nie tylko na stosowaniu wzmocnień o charakterze zewnętrznym (nagrody, pochwały itp.), ale również stymulować oraz

rozwijać ciekawość i samodzielność poznawczą poprzez bazowanie na mocnych stronach dziecka, jego potrzebach i zainteresowaniach.

Tabela 1

Procesy poznawcze w kontekście funkcji najmniej zaburzonych

Procesy poznawcze	Charakterystyka procesów poznawczych — mocne strony uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
Myślenie	Umiejętność dokonywania operacji umysłowych w oparciu o konkret. Zdolność do budowania jak również definiowania pojęć w oparciu o przedmioty konkretne. Myślenie twórcze bazujące na przedmiotach znanych, często używanych. Wnioskowanie oraz podejmowanie decyzji (np. życiowych) na podstawie prostych sytuacji.
Pamięć	Pamięć mechaniczna odnosząca się do treści, sytuacji konkretnych. Pamięć wzrokowa.
Uwaga	Uwaga dowolna. Zdecydowanie łatwiej jest skupić uwagę uczniom na przedmiotach konkretnych oraz prostych działaniach.
Spostrzeganie	Wzrokowa habituacja. Percepcja wzrokowa: koordynacja wzrokowo-ruchowa
Funkcje wykonawcze (hamowanie, pamięć operacyjna, giętkość poznawcza)	U osób z niepełnosprawnością intelektualną zauważa się zróżnicowany profil funkcji wykonawczych. Duży wpływ na ich przebieg ma etiologia niepełnosprawności intelektualnej (jej postać kliniczna).

Źródło: opracowanie na podstawie: E. Zasepa (2016).

Dążąc do wzmocnienia motywacji do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczyciel powinien:

- Rozpoznać możliwości twórcze ucznia.
- Poznać mocne strony każdego ucznia, jego potrzeby, jak również jego ograniczenia.
- Wymagać od ucznia, jak też dyskretnie go wspierać.
- Stosować różnego rodzaju wzmocnienia, które utrwalać pożądaną zachowanie.
- Udzielać pomocy w razie występowania trudności u uczniów.
- Udzielać czytelnej informacji odnoszącej się do uzyskiwanych sukcesów, jak i niepowodzeń.
- Ukazywać istotę wartości wiedzy.
- Rozwijać właściwą (otwartą) postawę wobec dziecka.
- Rozwijać, wzbudzać ciekawość poznawczą u uczniów.
- Ustalać wspólne, jak również indywidualne cele rozwojowe.
- Starać się prowadzić dialog z uczniem.
- Umieć kreatywnie podejść do zaistniałych trudności (W. Papuga, za: S. Babula, 2013, s. 6, 46–47).

Natomiast aby wzmacniać u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim motywację zewnętrzną do nauki szkolnej nauczyciel może posiłkować się takimi metodami, jak:

Nagradzanie uczniów za osiągnięcia w nauce:

- nagrody mogą mieć postać:
 - rzeczową: np. różnego rodzaju przedmioty, przysmaki itp.
 - oceny i wyróżnienia,
 - społeczne (np. uznanie),
 - interakcje z nauczycielem (np. wspólna realizacja czegoś) (J. Brophy, 2004, s. 114).

Należy podkreślić, iż „nagrody powinny służyć uczniom jako merytoryczna informacja zwrotna i bodziec, żeby za ważne dla siebie uznali postępy w przyswajaniu wiadomości i umiejętności, zamiast myśleć jedynie o nagrodach” (J. Brophy, 2004, s. 116).

1. *Należy zwracać uwagę na wymiar praktyczny treści realizowanych w szkole* (istotne jest ukazywanie uczniom związku pomiędzy treściami programowymi realizowanymi w szkole a życiem pozaszkolnym, podkreślanie wartości zdobywanych kompetencji podczas poszczególnych zajęć).
2. *Dopuszczać dobrze przemyślaną rywalizację* (jedynie w przypadku przekonania, że wszyscy nasi uczniowie będą mieli taką samą szansę odniesienia sukcesu, że wygrana w dużym stopniu uzależniona jest od włożonego wysiłku, a nie od ich możliwości, zdolności indywidualnych (J. Brophy, 2004, s. 119–122).

Co w przypadku uczniów z głębszą oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną? W jaki sposób kształtować chęć do podejmowania wysiłku o charakterze intelektualnym u tej grupy osób? Nawiązując do powyżej tabeli należy stwierdzić, iż zakres możliwości poznawczych jest znacznie ograniczony.

Jak podaje J. Wyczesany (2005, s. 33), osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną

w rozwoju poznawczym pozostają na poziomie przedoperacyjnym. Spostrzegają wolniej, dostrzegają mniej elementów i błędnie ujmują powiązania i stosunki między przedmiotami. Spowolnienie, wąski zakres, trudności różnicowania dotyczą nie tylko wzroku, lecz również innych zmysłów, w tym szczególnie słuchu i kinestezji. Wpływa to na obniżenie rozwoju wyższych procesów psychicznych. Wyraźnie zróżnicowany jest poziom potrzeb poznawczych tych dzieci. Zakres pamięci jest wąski, a trwałość i wierność znikoma.

Natomiast osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną odznaczają się poważnymi ograniczeniami zarówno w sferze orientacyjno-poznawczej, jak i emocjonalno-motywacyjnej oraz społecznej (zob. J. Lausch-Żuk, 2003, s. 150).

W przypadku uczniów głębiej lub głęboko niepełnosprawnych intelektualnie, pracując nad usprawnieniem funkcjonowania poznawczego możemy spowodować wytworzenie nowych połączeń pomiędzy neuronami, co w rezultacie przyniesie poprawę w zakresie określonej funkcji. Warto jednak zauważyć, że w codziennej pracy z tą grupą uczniów, częściej niż w przypadku uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, nauczyciele i terapeuci sięgają po behawioralne formy uczenia się.

Zdaniem J. Kieliną (2013, s. 77)

sensowne nauczanie dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną nie jest możliwe bez dogłębnego zrozumienia myśli behawioralnej. Behawioryzm to esencja bardzo przemyślane-

go i racjonalnego postępowania z dzieckiem, nastawionego na efektywne nauczanie go wielu niezbędnych do samodzielnego życia umiejętności — ubierania butów, korzystania z toalety, mycia zębów i tym podobnych.

Dzięki manipulowaniu środowiskiem ucznia, stosowaniu wzmocnień możemy zmobilizować go do większej aktywności w obszarach uznanych przez nauczyciela za ważne lub powstrzymać go od zachowań utrudniających mu zarówno naukę, jak i funkcjonowanie w życiu codziennym.

W przypadku osób z głębszą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną, bazując na behawioralnych formach uczenia się, nauczyciele najczęściej stymulują takie sfery, jak:

- mowa czynna oraz bierna,
- naśladowanie oraz dopasowywanie,
- zachowania o charakterze społecznym,
- umiejętności o charakterze samoobsługowym,
- umiejętność organizacji oraz spędzania wolnego czasu,

Istotne jest również rozwijanie umiejętności szkolnych oraz redukcja zachowań utrudniających naukę (A. Budzińska, I. Ruta-Sominka, 2003, s. 66).

Podejście behawioralne ma na celu wywołanie u danej osoby, w naszym przypadku osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym lub głębokim, takiego zachowania, które nie jest motywowane wewnętrznie (A.E. Kazdin 1977, za: K. Pospiszyl, 2007).

W przypadku behawioralnych form uczenia się, idącego w kierunku zmiany danego zachowania, stosuje się wzmocnienia o charakterze pozytywnym lub negatywnym (nagrody oraz kary) (J. Reykowski 1977, za: M. Dymek, 2004).

Kara również pobudza motywację, gdy jest zapowiedziana. Otrzymanie nagrody osłabia pobudzenie motywu lub na pewien czas zatrzymuje jego działanie. Otrzymanie kary może nadal wpływać na motywację skłaniając do ucieczki od źródła kary, wzbudza chęć ataku. Nagroda jest źródłem emocji dodatnich, zapowiedź nagrody także wywołuje emocje dodatnie.

Natomiast „kara jest źródłem emocji ujemnych, zapowiedź kary wywołuje lęk, strach, niechęć” (M. Dymek, 2004, s. 26–27).

WNIOSKI KOŃCOWE

Pracując z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną zawsze mamy na uwadze dbałość o ich maksymalnie możliwy rozwój funkcji poznawczych, ale jednocześnie mamy świadomość, że im wyższy jest stopień tej niepełnosprawności — tym bardziej zakłócony jest przebieg procesów poznawczych prowadzących do poznania i rozumienia świata.

Czymś naturalnym wydaje się zatem, że w przypadku pracy z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną będziemy mogli bazować w równym stopniu na możliwościach ich funkcji poznawczych, jak i na behawioralnych formach uczenia się.

W pracy z uczniami z głębszą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną, nie zapominając o stymulowaniu rozwoju ich funkcji poznawczych, częściej i bardziej efektywnie będziemy posługiwali się warunkowaniem klasycznym i sprawczym (formami behawioralnego uczenia się).

Zastanawiając się nad pytaniem — jak motywować zewnętrznie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (?), należy zatem kierować się poznawczo-behawioralnym spojrzeniem na proces uczenia się człowieka. Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo deficytów w sferze poznawczej, dzięki pomocy rodziców, nauczycieli oraz terapeutów, jest w stanie i powinien maksymalnie wykorzystywać posiadane przez siebie zasoby intelektualne. Behawioralne formy uczenia się powinny niewątpliwie współistnieć w procesie edukacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ale natężenie z jakim będą one stosowane powinno być uzależnione od stopnia niepełnosprawności intelektualnej ucznia. Im jest on wyższy, tym częściej będziemy po nie sięgali dążąc do zmotywowania naszego ucznia do działania, do lepszego funkcjonowania przystosowawczego.

BIBLIOGRAFIA

- Bobula Stanisław (2013), *System motywowania uczniów*, Wydawca Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.
- Brophy Jere (2004), *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Buchnat Marzena (2015), *Motywacja do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Studium różnicy płci*, „Studia Edukacyjne”, nr 34.
- Buczek Agnieszka (2006), *Uwarunkowania efektów nauczania informatyki w gimnazjum specjalnym*, Praca doktorska nieopublikowana.
- Buczek Agnieszka, Sikorski Jacek (2016), *Czynniki motywujące i demotytywujące do nauki szkolnej w opinii uczniów niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do gimnazjum specjalnego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23.
- Budzińska Anna, Ruta-Sominka Iwona (2003), *Program wczesnej interwencji dzieci autystycznych*, [w:] *Terapia behawioralna osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, pod red. naukową Małgorzaty Rybickiej, Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk.
- Chrzanowska Iwona (2015), *Pedagogika Specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dymek Marzena (2004), *Motywacja nauczycieli do pracy. Studium pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom.
- Kielin Jacek (2013), *Między behawioryzmem a humanizmem*, [w:] *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Kielin Jacek, Klimek-Markiewicz Katarzyna, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Klimek-Markiewicz Katarzyna (2013), *Neuropsychologia*, [w:] *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Kielin Jacek, Klimek-Markiewicz Katarzyna, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Lausch-Żuk Jolanta (2003), *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Pedagogika specjalna*, pod red. naukową Władysława Dykcika, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

- Olechowska Agnieszka (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pospiszył Kazimierz (2007), *Terapia Behawioralna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. naukową Tadeusza Pilcha, Tom VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sikorski Jacek (2011), *Uwarunkowania zasobu historycznej wiedzy pojęciowej gimnazjalistów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Praca doktorska nieopublikowana.
- Wyczasany Janina (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zasępa Ewa (2016), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa–Kraków.
- Zimbardo Philip G., Johnson Robert L., McCann Vivian (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Żyta Agnieszka, (2014), *Niepełnosprawność intelektualna — najnowsze zmiany terminologiczne i diagnostyczne w świetle DSM-5, ICD-11 oraz AAIDD*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1.

*Agnieszka Buczek
Jacek Sikorski*

EXTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY — TEACH COGNITIVE OR BEHAVIORAL?

Summary

Working with students with intellectual disabilities, we always care about their maximum possible development of cognitive function, but at the same time we are aware that the higher the degree of this disability — the more disturbed the cognitive processes leading to cognition and understanding of the world.

It seems natural that, in the case of working with students with mild intellectual disabilities, we will be able to base equally on their cognitive abilities and on the behavioral forms of learning.

In working with students with deeper or deep intellectual disabilities, without forgetting to stimulate the development of their cognitive functions, we will more often and effectively use classical and causative conditioning (forms of behavioral learning).