

MARZENA BUCHNAT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MOTYWACJA DO NAUKI SZKOLNEJ UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ. STUDIUM RÓŻNICY PŁCI

**ABSTRACT.** Buchnat Marzena, *Motywacja do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Studium różnicy płci* [Motivation for School Learning of Students with a Mild Intellectual Disability. A Gender Study]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 135-151. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.8

Motivation for school learning is one of the important factors determining the efficiency of the learning process. It encourages students to use strategies of information processing and to acquire skills increasing engagement in the task. Students who are motivated to learn have a ready motivational schemes thanks to which they undertake a specific activity generating complex intellectual benefits. However, a literature survey revealed that these patterns are determined by the particular gender. Gender stereotypes largely determine the teachers' perception of male and female students and also impact the way of motivating them. Students with mild intellectual disabilities due to their developmental deficits have difficulties in developing a motivation for school learning. The study is an attempt to answer the question: are there differences in the level of motivation for school learning between boys and girls with mild intellectual disabilities attending the fourth grade of special schools, mainstream schools and in a inclusive class? The research results discuss the impact of the 'gender effect' or the 'disability effect' on school pupils and students with mild intellectual disabilities studying in various forms of organization of education.

**Key words:** motivation for school learning, students with mild intellectual disabilities, gender stereotypes

### Motywacja do nauki szkolnej

Efektywność procesu uczenia się dziecka w szkole zależy w dużej mierze od jego poziomu motywacji do nauki. Stanowi ona jedną z ważniejszych sił

ukierunkowujących działanie uczniów<sup>1</sup>. Motywacja jako proces o charakterze kierunkowym regulacji zachowania się człowieka może mieć swój wymiar zewnętrzny, jak i wewnętrzny<sup>2</sup>. W ramach motywacji zewnętrznej stosuje się motywację dodatnią, opartą na nagrodzie – pozytywnych wzmocnieniach, jak i ujemną, polegającą na uruchomieniu różnego rodzaju kar, których wyrazem jest unikanie niepowodzeń. Motywacja wewnętrzna opiera się na rozpoznaniu własnych potrzeb i ich zaspokojeniu. Wykonanie zadania dostarcza wówczas satysfakcji, poczucia sukcesu, kształtując tym samym poczucie własnej wartości.

Motywacja stanowi sprecyzowany konstrukt teoretyczny, dzięki któremu można interpretować występowanie określonego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – zwłaszcza zachowania nastawionego na cel<sup>3</sup>.

W zależności od danej koncepcji teoretycznej można wyróżnić różne modele motywacji. W ujęciu behawiorystycznym zachowanie ma charakter instrumentalny, a głównym narzędziem jego zmiany są kary i nagrody. Zatem, wzmocnienia pozytywne, jak i negatywne stanowią podstawę systemu motywacyjnego. Obecnie można zaobserwować, że we współczesnej rzeczywistości szkolnej dominują behawioralne aspekty motywacyjne. W pracy z uczniami cały czas przede wszystkim stosuje się nagrody (stopnie, pochwały itp.) w celu wywołania i utrzymania pożądanych wzorców zachowań. Natomiast, zachowania niepożądane podlegają karze, poprzez brak nagród lub odwoływanie się do bodźców awersyjnych<sup>4</sup>.

W modelu poznawczym motywacja jest powiązana z subiektywnymi cechami ucznia, takimi jak: potrzeby, cele, czy sposób myślenia powiązany z motywacją.

Do pierwszych koncepcji stanowiących alternatywę dla teorii wzmocnienia zalicza się teoria potrzeb. Według tych teorii zachowanie jest determinowane odczuwanymi potrzebami (wrodzonymi lub uniwersalnymi). Przykładem może tu być teoria hierarchii potrzeb ludzkich Abrahama Masłowa, według której zachowanie stanowi odpowiedź na odczuwaną potrzebę<sup>5</sup>. Zgodnie z nią, aby skutecznie motywować ucznia do nauki, trzeba najpierw zaspokoić potrzeby niższego rzędu: fizjologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji i szacunku.

Powstała w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych teoria potrzeb i dyspozycji motywacyjnych określa, że dążenie do trzech efektów: osiągnię-

<sup>1</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 136.

<sup>2</sup> J. Reykowski, *Emocje i motywacja*, Warszawa 1975.

<sup>3</sup> M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004, s. 16.

<sup>4</sup> M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 20, s. 155.

<sup>5</sup> K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.

nięć, afiliacji i władzy motywuje ludzi do podejmowania działania i wydatkowana energii. Reinterpretację tej teorii stanowi teoria atrybucji B. Weinerja, która zakłada, że wyznacznikiem motywacji osiągnięć nie są utrwalone wcześnie doświadczenia, ale sposób w jaki ludzie spostrzegają i interpretują przyczyny swoich sukcesów lub porażek<sup>6</sup>.

W koncepcji Josepha Nuttina motywacja stanowi natomiast konsekwencję indywidualnie konstruowanego świata, który jest determinowany między innymi przez potrzeby poznawcze, w tym dążenie do przekraczania osiągniętego już poziomu rozwoju. Zgodnie z relacyjną definicją potrzeb, potrzeba jest relacją wymagającą optymalnego funkcjonowania indywiduum<sup>7</sup>.

Wraz z rozwojem badań dotyczących motywacji zaczęto uwzględniać nie tylko potrzeby jako wyznaczniki motywacji, ale także cele, które nadają kierunek aktywności poszczególnym jednostkom. Można by w tym miejscu przywołać teorię motywacji Martina Forda (1992), opartą na taksonomii 24 celów podzielonych na sześć kategorii, jak: emocjonalne (np. rozrywka, zadowolenie, miłe doznania cielesne), poznawcze (np. dochodzenie do wiedzy o czymś, uprawianie twórczości umysłowej, ciekawość), subiektywnej harmonii (np. integralność, transcendentność), podporządkowania stosunków społecznych własnym interesom (np. doświadczanie własnej indywidualności, samostanowienie), integracji poprzez stosunki społeczne (np. przynależność, społeczne obowiązki, sprawiedliwość), zadaniowe (np. mistrzostwo, sprawna i skuteczna realizacja codziennych zadań). Pomimo że taksonomia celów M. Forda jest jedną z bardziej rozbudowanych w tym kręgu teoretycznym, może być użyteczna dla nauczyciela we wzbudzaniu motywacji do nauki szkolnej. Wskazuje ona nauczycielowi, w jakich obszarach powinien motywować ucznia, by pracując na lekcji potrafił zharmonizować cele na tyle, by osiągnąć je wszystkie lub większość z nich<sup>8</sup>.

W dalszych badaniach nad motywacją nastąpiło przesunięcie akcentów na motywację jako samostanowienie celów i samokierowanie działaniem, czego przykładem mogą być teorie: autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana, zakładająca, że ludzie podejmują aktywność ukierunkowaną na dany cel, kiedy są do tego wewnętrznie zmotywowani ciekawością, zainteresowaniem otoczeniem, postawą badaczy, czy spontanicznością<sup>9</sup>,

<sup>6</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 136-137.

<sup>7</sup> A. Tokarz, *Od potrzeb do projektu działania – koncepcja motywacji Josepha Nuttina*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałkowska, Kraków 1995, s. 95-97.

<sup>8</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, 2002, s. 19-21.

<sup>9</sup> A. Tokarz, *Motywacja samoistna i samokierowanie – koncepcja Deciego i Ryana*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, s. 83-91.

jak i teoria przeżywania skondensowanej motywacji wewnętrznej Mihały'ego Csikszentmihalyi. Określa ona, że przeżywanie uniesienia podczas wykonywania zadania pozwala człowiekowi na skupieniu się na samym zadaniu, nie myśląc o sukcesie czy porażce, obowiązkach wobec siebie i innych. Pozwala ono całkowicie oddać się wymogom zadania. Niestety, uniesienie dotyczy głównie działań rekreacyjnych, znacznie rzadziej pracy zawodowej, czy nauki szkolnej<sup>10</sup>.

Różnorodne modele motywacji pozwalają na złożoną analizę tego pojęcia. W odniesieniu jednak do nauki szkolnej, pojęcie motywacji ucznia służy przede wszystkim wyjaśnieniu, do jakiego stopnia uczniowie poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite aktywności pożądane albo niepożądane przez ich nauczycieli. Motywacja dotyczy subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania<sup>11</sup>. Motywacja do uczenia się może stanowić ogólną dyspozycję lub być stanem powiązaniem z konkretną sytuacją. Jeżeli motywację traktujemy jako trwałą dyspozycję, mamy wówczas na uwadze uznanie przez jednostkę uczenia się za coś wartościowego, co pozwoli jej na poszerzenie wiedzy i umiejętności. W przypadku motywacji do określonej sytuacji analizujemy celowo podjętą przez ucznia aktywność mającą doprowadzić do opanowania określonego materiału lub umiejętności. Nabywaniu tych kompetencji towarzyszy przemyślana strategia<sup>12</sup>. Na budowanie i rozwijanie u dzieci motywacji do uczenia się, szczególnie w wymiarze określonej sytuacji, ma istotny wpływ nauczyciel. Madeline Hunter (1982) wymienia szereg czynników determinujących motywację do uczenia się, które może modyfikować nauczyciel. Są nimi: poziom napięcia, jaki w uczniach wytwarza osiągnięcie danego celu uczenia się; koloryt emocjonalny, jaki nadaje nauczyciel sytuacji dydaktycznej; poziom poczucia sukcesu, determinowany stopniem trudności zadania i włożonym w jego rozwiązanie wysiłkiem; poziom zainteresowania; sprzężenie zwrotne, czyli informacja o wyniki swojego działania; struktura dydaktyczna celu i nagród oraz kształtowanie motywów panowania i afiliacji<sup>13</sup>. Oprócz wyżej wymienionych czynników, zależnych od nauczyciela w budowaniu motywacji do nauki szkolnej dziecka, istnieje jeszcze jeden – indywidualna ocena dziecka przez nauczyciela, na podstawie której określa on, na ile dany uczeń wymaga motywacji w danym obszarze. W tej kwestii ujawniają się częste stereotypowe oceny uczniów ze względu na płeć, pochodzenie, sprawność intelek-

<sup>10</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, s. 22-24.

<sup>11</sup> M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, s. 158.

<sup>12</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, s. 25-27.

<sup>13</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 138-141.

tualną, przez pryzmat których nauczyciel podejmuje aktywność w kierunku kształtowania motywacji do podjęcia określonych czynności przez danego ucznia.

## Chłopcy i dziewczęta w szkole

Funkcjonowanie ucznia w szkole, sposób jego adaptacji, podejmowane postawy i role społeczne są determinowane w istotny sposób płcią<sup>14</sup>. Stereotypy związane z płcią w dużej mierze warunkują sposób postrzegania przez nauczycieli uczniów i uczennic. W swoich badaniach Lucyna Kopciewicz (2007) ujawniła, że nauczycielki i nauczyciele w Polsce są przekonani o innych kompetencjach szkolnych dziewcząt i chłopców. Nauczycielki uczące na pierwszym etapie edukacyjnym uważają, że uczennice z natury są: uważne, solidne, systematyczne, pracowite, staranne, dokładne, zależy im na estetyce, niezdecydowane, bierne, konformistyczne, nie potrafią dyskutować, zdyscyplinowane, zrównoważone emocjonalnie, spokojne, ułożone, pokorne, grzeczne, miłe, pogodne, przymilne, oddane, wdzięczne, płaczliwe, piskliwe, hałaśliwe, krzykliwe, kapryśne, pretensjonalne, zarozumiałe, złośliwe i nastawione na rywalizację między sobą. Chłopcy natomiast są: nieuważni, mało skoncentrowani, mało solidni, niesystematyczni, mało staranni i dokładni, ambitni, zdecydowani, konkretni, zadaniowi, z własnym zdaniem, chętnie się wymądrzają, pyskują, aktywni, przebojowi, dynamiczni, pełni energii, odważni w prezentowaniu własnej opinii, skorzy do dyskusji, niezależni, niezdiscyplinowani, nadpobudliwi, żywotni, uparci, odważni, skłonni do ryzyka, przeszkadzający, skupieni na sobie, agresywni<sup>15</sup>. Taki sposób postrzegania dziewcząt i chłopców ma swoje odzwierciedlenie w stawianych im wymaganiach, co powoduje, że płeć staje się ich wyznacznikiem. Stosowanie przez nauczycieli „podwójnych standardów” w stawianych wymaganiach, jak i ocenie, szczególne zachowania chłopców i dziewcząt potwierdzają liczne badania<sup>16</sup>. Stereotypy dotyczące roli tzw. typowego

<sup>14</sup> J.H. Block, *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives*, [w:] *Beyond Sex-Role Stereotypes*, red. A.G. Kaplan, J.P. Bean, Boston-Toronto 1976, s. 63-78; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 76-87; K. Konarzewski, *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005, s. 113-118; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 87-104.

<sup>15</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*, Wrocław 2007, s. 172-173.

<sup>16</sup> M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wrocław 2007; J. Ostrouch, „Kobiecość w klasie”. *Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, [w:]

chłopca czy dziewczynki będą miały swoje konotacje w obszarze motywacji uczniów i uczennic do nauki. Międzynarodowe badanie OECD<sup>17</sup> przeprowadzone w dwunastu krajach europejskich stanowi studium porównawcze dotyczące kształcenia i wychowania zróżnicowanego ze względu na płeć. Przeprowadzone badania ujawniły istotne różnice w obszarze motywacji. Okazało się, że nauczyciele stosują odmienne metody w celu uzyskania motywacji do nauki chłopców i dziewczynek. W stosunku do chłopców motywację kształtuje się poprzez m.in. większą kontrolę, proste zadania i zagrożenie karą. Natomiast w przypadku dziewczynek osiąga się lepszą motywację poprzez zadania wymagające działań, potrzebę przypodobania się innym i poprzez aktywności, które są powiązane z kontaktami społecznymi<sup>18</sup>. Przedstawione wyniki badań otwierają dalsze perspektywy badawcze, jak np. na ile takie podejście do motywacji dziewcząt i chłopców wynika z faktycznych różnic w zachowaniu, a na ile jest skutkiem treningu socjalizacyjnego? Na znaczenie różnic w zachowaniu dziewcząt i chłopców wynikających z wczesnej socjalizacji i wychowania zgodnego z stereotypami płciowymi wskazuje wiele przeprowadzonych badań<sup>19</sup>. Liczne analizy ujawniają również konsekwencje takiego podejścia do wychowania w uzyskiwanych osiągnięciach szkolnych chłopców i dziewcząt. Można by tutaj przytoczyć między innymi wyniki CKE (Centralnej Komisji Egzaminacyjnej) z egzaminów przeprowadzonych na zakończenie szkoły podstawowej czy gimnazjum, jak i wyniki badań międzynarodowych, takich jak: PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Międzynarodowe Badanie Po-

---

*Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, „Forum Oświatowe” z 2002, 2, s. 47-64; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; C. Paechter, *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham 2000; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, s. 99-104; E. Bochno, *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczniami i uczniami*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa, 2009, s. 181-192; M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.

<sup>17</sup> Badania OECD to studium porównawcze, które odzwierciedla wyniki badań w 12 europejskich krajach. Ankiety, które przeprowadzono wśród uczennic i uczniów w wieku 13-15 lat, jak również wśród nauczycielek i nauczycieli, skupiły się na pytaniach o tożsamość, seksualność i motywacje, jak również aspekty międzykulturowego współżycia. Zbieranie danych nastąpiło w ramach projektu Comenius EDGE: Education & Gender. Łącznie ankiety wypełniło 2806 uczennic i uczniów oraz 280 nauczycieli i nauczycielek.

<sup>18</sup> K. de Witte i in., *Kształcenie i wychowanie zróżnicowane ze względu na płeć (zorientowane na płeć) w 12 krajach europejskich – Porównanie*, [http://education-and-gender.eu/edge/country-reports/STud\\_PO.pdf](http://education-and-gender.eu/edge/country-reports/STud_PO.pdf), [dostęp: 20.04.2015].

<sup>19</sup> S.L. Bem, *Męskość i kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000; J.H. Block, *Conceptions of Sex Role*; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*.

stępów Biegłości w Czytaniu), PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), czy TIMSS (*Trends in International Math* – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych), które wskazują na utrzymujące się różnice pomiędzy osiąganymi wynikami chłopców i dziewcząt. Dziewczęta osiągają istotnie lepsze wyniki z zakresu czytania niż chłopcy, natomiast w dziedzinie nauki matematyki i nauk przyrodniczych w początkowym okresie edukacji uzyskiwane wyniki są porównywalne, natomiast w późniejszych etapach kształcenia ujawnia się znacząca przewaga chłopców<sup>20</sup>. Warto jednak podkreślić, że w państwach, w których jest prowadzona polityka edukacyjna mająca na celu wyrównanie szans edukacyjnych pomiędzy określonymi grupami społecznymi (np. Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Szwecja), różnice pomiędzy osiągnięciami matematycznymi chłopców i dziewcząt w miarę upływu czasu maleją<sup>21</sup>. Można zatem określić, że osiągnięcia szkolne uczniów i uczennic stanowią pewną reprodukcję różnic rodzajowych w rzeczywistości szkolnej.

Biorąc pod uwagę, że na uzyskiwane wyniki wpływa poziom motywacji do nauki, istotne wydaje się zatem określenie, na ile „efekt płci” determinuje poziom osiągniętej motywacji.

### **Motywacja do nauki uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Motywacja do nauki dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest w dużej mierze implikowana poziomem ich funkcjonowania. Proces uczenia się tych dzieci utrudniają między innymi problemy w dokonywaniu operacji myślowych. Myślenie na poziomie konkretnym w znacznym stopniu przeszkadza w ujmowaniu związku pomiędzy poszczególnymi pojęciami, klasyfikacji, wyszukiwaniu podobieństw i różnic, uogólnianiu czy abstrahowaniu. Kłopoty ze skupieniem uwagi, brak dokładności w odbieraniu i zapamiętywaniu informacji implikują niską efektywność nabywania wiedzy i umiejętności. Nakładająca się na ten stan szybka męczliwość, szczególnie w zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego, warunkuje niską gotowość i ciekawość poznawczą. Wysoki poziom frustracji w przypadku porażki, warunkowany niskim poziomem panowania nad emocjami

<sup>20</sup> M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 27, s. 199-201.

<sup>21</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*, s. 39.

i popędami dodatkowo pogłębia niechęć do wysiłku intelektualnego<sup>22</sup>. Taki poziom funkcjonowania poznawczego, jak i emocjonalnego nie sprzyja budowaniu motywacji do nauki szkolnej. W przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną motywacja oparta na pobudkach ideowo-światopoglądowych lub charakterze wartości ogólnoludzkich jest zbyt abstrakcyjna, a zarazem niedostępna<sup>23</sup>. Znikoma jest także rola motywów poznawczych, ponieważ obniżony poziom funkcjonowania poznawczego w znaczący sposób ogranicza ich działanie. W budowaniu motywacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną największą skuteczność przypisuje się wzmocnieniom opartym na konkretnych bodźcach. Są one zgodne z poziomem myślenia tych dzieci, przez co stanowią zauważalny sygnał do zmiany zachowania. Najwyższy poziom efektywności uczenia się uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną można zaobserwować w przypadku, kiedy jest ono nastawiane na realizację konkretnego celu. Pozwala to uczniowi jasno zaplanować swoją aktywność pod konkretne zadanie do wykonania. Niższe efekty osiągają, gdy proces uczenia się jest ukierunkowany na rywalizację. W takiej sytuacji czynnik emocjonalny może być z jednej strony motywem podejmowanych działań, z drugiej – czynnikiem zakłócającym tę aktywność. Najniższą efektywność w procesie uczenia się osiągają dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, kiedy jest on nastawiony na współpracę. Zaplanowanie pracy w grupie, podział na zadania wymaga opanowania tylu złożonych czynności, które wykraczają poza możliwości tych dzieci lub sprawiają im wiele trudności<sup>24</sup>. W przypadku osiągnięcia motywacji wewnętrznej, kluczowej dla procesu samokształcenia się jednostki<sup>25</sup>, sytuacja uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest jeszcze bardziej utrudniona. Niski poziom operacji myślowych, szczególnie w za-

<sup>22</sup> I. Chrzanowska, *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź 2003, s. 12; R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989, s. 51; M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, s. 100; J. Kostrzewski, *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, Warszawa 1981, s. 114-117; I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1999, s. 233-234; J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Kraków 2006, s. 69.

<sup>23</sup> Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice 2007, s. 69.

<sup>24</sup> H. Borzyszkowska, *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*, [w:] *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*, red. H. Borzyszkowska, Warszawa 1982, s. 32; M. Buchnat, *Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Poznań 2015, s. 42-43.

<sup>25</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, s. 114; Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004, s. 129.



kresie umiejętności dokonania analizy swojego działania, ogranicza, czy wręcz uniemożliwia im przeanalizowanie i zrozumienie motywów podejmowania poszczególnych aktywności. Obniżony poziom świadomości podejmowanych działań oraz nachodzący na to brak krytycyzmu implikuje ograniczaną chęć do zmiany, przez co dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najchętniej działają zgodnie z poznanymi wcześniej schematami. Poważne ograniczenia możliwości osiągnięcia motywacji wewnętrznej uwypuklają znaczenie motywacji zewnętrznej, która jest im bardziej dostępna, wskazując zarazem na znaczącą rolę osób dorosłych, w tym nauczycieli na budowanie ich motywacji do nauki.

Przeprowadzone badania, między innymi przez Cz. Kosakowskiego (1980), A. Zamkowską (2008), czy K. Ćwirynkało (2010)<sup>26</sup>, ujawniają niestety niski poziom osiągniętej motywacji do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Prowokuje to postawienie pytania, na ile ten poziom stanowi konsekwencję możliwości rozwojowych, a na ile jest wynikiem pracy nauczycieli? Motywacja jako czynnik podnoszący efektywność nauczania powinien być objęty uwagą nauczycieli, szczególnie w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, u których deficyty rozwojowe w znaczący sposób tę efektywność obniżają. Mając na uwadze przedstawione wcześniej znaczenie płci w budowaniu motywacji do nauki szkolnej przez nauczycieli, istotne wydaje się określenie, na ile ten czynnik determinuje również kształtowanie motywacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

## Metodologia badań własnych

Głównym celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie: czy istnieją, a jeśli tak, to jak duże i jakiego typu, różnice w poziomie motywacji do nauki szkolnej pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do czwartej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano technikę badawczą: metody testowania,

---

<sup>26</sup> W przedstawionych badaniach tylko badania przeprowadzone przez K. Ćwirynkało (2010) ujmowały różnicę pomiędzy dziewczynkami i chłopcami. Autorka ujawniła, że dziewczynki cechowała częściej motywacja wysoka i bardzo wysoka oraz rzadziej motywacja niska i bardzo niska niż chłopcy. Wykryta zależność nie była jednak istotna statystycznie (K. Ćwirynkało, *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Toruń 2010, s. 139).

w której wykorzystano narzędzia badawcze: kwestionariusz „Ja i moja szkoła” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego (2002).

Kwestionariusz ten skonstruowany jest z 73 pozycji, do których badany ustosunkowuje się, zakreślając odpowiedź „tak”, „nie” lub „?”, zgodnie ze swoimi odczuciami związanymi z nauką w szkole. Wyróżnione stwierdzenia tworzą następujące skale: motywacji do nauki (składającej się z 32 pozycji), lęku szkolnego (32 pozycje) i kłamstwa (9 pozycji). W zakresie przedstawionych badań analizowano skalę motywacji do nauki szkolnej. Składa się ona z 17 odpowiedzi diagnostycznych sformułowanych w sposób pozytywny i 15 skonstruowanych w sposób negatywny. Skala ta jest podzielona na siedem tematycznych zakresów, które określają ustosunkowanie ucznia do zdobywania wiedzy i umiejętności w kontekście instytucji szkoły, w warunkach i formach organizacyjnych przez nią stwarzanych. Spośród tych zakresów tematycznych wyróżniono:

- ogólny stosunek do instytucji szkoły (pozycje: 9, 18, 49, 61, 72);
- ogólny stosunek do nauki szkolnej (pozycje: 20, 23, 30, 63);
- stosunek do norm zachowania się w szkole (pozycje: 7, 16, 58, 65);
- zainteresowanie lekcją (pozycje: 12, 38, 44, 70);
- zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu (pozycje: 6, 32, 47);
- stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy (pozycje: 25, 27, 40, 54, 68);
- stosunek do odrabiania prac domowych (pozycje: 1, 3, 14, 34, 42, 52).

Badaniami objęto 180 uczniów czwartych klas z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w tym 60 dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej, 60 uczniów z klasy integracyjnej i 60 uczniów ze szkoły ogólnodostępnej, mieszczących się na terenie Wielkopolski. Strukturę badanej grupy ze względu na płeć, z uwzględnieniem formy kształcenia przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Struktura badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia

Płeć badanych	Forma organizacji kształcenia					
	Uczniowie szkół specjalnych		Uczniowie szkół ogólnodostępnych		Uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Dziewczynka	30	50	30	50	30	50
Chłopiec	30	50	30	50	30	50
Ogółem	60	100	60	100	60	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Kryteria doboru do grupy badawczej były następujące:

- orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (w orzeczeniu obowiązuje stare nazewnictwo: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim);
- brak sprzężeń - występowania zdiagnozowanych zaburzeń ruchowych, sensorycznych, czy zaburzeń spektrum autystycznego;
- realizacja wcześniejszych lat edukacji w tej samej formie organizacji kształcenia;
- realizacja kształcenia na poziomie czwartej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej lub klasy integracyjnej;
- realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Kryteria te miały na celu zapewnienie odpowiedniego doboru próby badawczej i wyeliminowanie zmiennych zakłócających rzetelność prowadzonych badań.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2012/2013 na terenie województwa wielkopolskiego. Kwestionariusz „Ja i moja szkoła” wypełniały dzieci w swoich klasach, przy wsparciu osoby prowadzącej badania. Na przeprowadzenie powyższych badań uzyskano zgodę dyrekcji szkoły oraz rodziców dzieci biorących w nim udział.

## Wyniki badań własnych

Różnice w poziomie motywacji do nauki szkolnej między dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, ogólnodostępnej i klasy integracyjnej badanych za pomocą testu „Ja i moja szkoła” prezentuje tabela 2.

Tabela 2

Porównanie średnich wyników w teście „Ja i moja szkoła” w skali motywacji dla uczniów i uczennic szkół specjalnych, ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Test „Ja i moja szkoła”	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	dziewczeta M	chłopcy M	dziewczeta M	chłopcy M	dziewczeta M	chłopcy M
Motywacja do nauki	42	34,7	21,1	21,2	29,2	27,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników badań dotyczących poziomu motywacji do nauki uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej wskazuje na ich niski poziom, bez względu na płeć, jak i formę kształcenia. Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej osiągnęły średni wynik w skali motywacji do nauki szkolnej 38,4 punkty, dzieci uczące się w klasie integracyjnej – 28,4 punkty, natomiast dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – 21,15 punktów. W odniesieniu do kategorii opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe można zinterpretować w przedziale 1-4 stena, co jest interpretowane jako niski poziom motywacji.

Na podstawie dwuczynnikowej analizy wariancji stwierdzono nieistotne różnice między płcią ( $F(1,174) = 1,76; p = 0,18$ ) i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia ( $F(2, 174) = 48,18; p < 0,001$ ).

Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Tukeya ujawniły istotne różnice ( $p < 0,001$ ) między wszystkimi formami kształcenia i niektórymi interakcjami między płcią a formą kształcenia. Uzyskane wyniki pozwalają postawić konkluzję, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej charakteryzują się najwyższym poziomem motywacji do nauki szkolnej, niższym uczniowie klas integracyjnych, a najniższym dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej.

W zakresie porównania różnic parami, z uwzględnieniem interakcji płeć i forma organizacji kształcenia istotne statystycznie różnice ujawniono pomiędzy dziewczynkami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do szkoły specjalnej i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do szkoły specjalnej oraz klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej. Istotne różnice wykazano również pomiędzy dziewczynkami uczącymi się w szkole specjalnej a dziewczynkami realizującymi obowiązek szkolny w klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej oraz chłopcami ze szkoły specjalnej a chłopcami ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że poziom motywacji do nauki szkolnej jest istotnie różny pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do szkoły specjalnej. Zróznicowanie pomiędzy chłopcami i dziewczynkami ze szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych nie jest istotne statystycznie, a same wyniki średnich uzyskane przez te grupy w niewielkim stopniu je różnicują. Różnice pomiędzy chłopcami i dziewczynkami uczącymi się w szkole specjalnej a uczniami i uczennicami ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej potwierdzają wcześniej postawioną konkluzję.

W zakresie wyróżnionych siedmiu podskal w skali motywacji w teście „Ja i moja szkoła”: ogólnego stosunku do instytucji szkoły, ogólnego stosun-

ku do nauki szkolnej, stosunku do norm zachowania się w szkole, zainteresowania lekcją, zainteresowania uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunku do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunku do odrabiania prac domowych, uzyskane wyniki ujawniają zróżnicowanie głównie ze względu na formę organizacyjną kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a nie płeć (por. tab. 3).

Tabela 3

Średnie wyniki w podskalach motywacji do nauki szkolnej dla kwestionariusza „Ja i moja szkoła” dla uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do różnych form kształcenia

Podskale w skali motywacji do nauki szkolnej	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	dziewczęta M	chłopcy M	dziewczęta M	chłopcy M	dziewczęta M	chłopcy M
Ogólny stosunek do instytucji szkoły	7,80	7,20	3,63	4,07	5,33	5,53
Ogólny stosunek do nauki szkolnej	4,00	3,13	2,23	2,03	2,60	3,52
Stosunek do norm zachowania się w szkole	4,90	3,90	2,77	2,53	2,93	3,40
Zainteresowanie lekcją	5,47	4,57	1,70	1,97	3,33	3,33
Zainteresowanie uczeniem się	4,53	3,13	1,47	1,47	2,50	2,17
Stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy	7,20	6,33	4,57	4,73	5,40	5,27
Stosunek do odrabiania prac domowych	8,13	6,47	4,77	4,37	5,53	5,93

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na podstawie testu porównań parami HSD Tukeya w zakresie wyników uzyskiwanych na skali motywacji wykazano istotne różnice ( $p < 0,001$ ) mię-

dzy wszystkimi grupami w obszarze formy kształcenia (podskale: ogólny stosunek do instytucji szkoły  $F(2,177) = 52,84$ ;  $p < 0,001$ ; ogólny stosunek do nauki szkolnej  $F(2,177) = 8,52$ ;  $p < 0,001$ ; stosunek do norm zachowania się w szkole  $F(2,177) = 22,81$ ;  $p < 0,001$ ; zainteresowanie lekcją  $F(2,177) = 54,02$ ;  $p < 0,001$ ; zainteresowanie uczeniem się  $F(2,177) = 17,73$ ;  $p < 0,001$ ; stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy  $F(2,177) = 28,71$ ;  $p < 0,001$ ; stosunek do odrabiania prac domowych  $F(2,177) = 20,40$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane wyniki upoważniają do wnioskowania, iż forma kształcenia wpływa na motywację do nauki szkolnej.

Słaby efekt interakcyjny pomiędzy płcią a formą kształcenia ( $F(2,174) = 3,595$ ;  $p = 0,029$ ) wynika z silnego zróżnicowania wyników między badanymi grupami. W ramach przeprowadzonych analiz istotnie statystycznie różnice ujawniono jedynie pomiędzy chłopcami i dziewczętami uczęszczającymi do szkoły specjalnej w zakresie podskal: zainteresowanie uczeniem się i odrabianie prac domowych. We wszystkich pozostałych podskalach uczenice wykazywały wyższy poziom motywacji niż uczniowie, ale różnice nie były istotne statystycznie. Uzyskane wyniki w obszarze interakcji między płcią a formą kształcenia wskazują na brak różnic w zakresie motywacji do nauki szkolnej w poszczególnych podskalach między dziewczętami i chłopcami uczęszczającymi do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

## Dyskusja

Motywacja do nauki szkolnej stanowi jeden z istotnych czynników warunkujących jakość uczenia się, dlatego ważne jest, jak nauczyciele wykorzystują ją w swojej pracy. W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na ich deficyty rozwojowe proces uczenia się jest zaburzony i charakteryzuje się niską efektywnością. Niestety, specyficzne trudności w zakresie procesów poznawczych implikują również problemy w kształtowaniu motywacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej tych dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Nauczyciele pracujący z uczniami i uczennicami z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinni wykazywać się w tym obszarze szczególną pracą mającą na celu podniesienie poziomu motywacji, który przyczyni się do wzrostu końcowych wyników ich nauczania. Mając świadomość, że płeć w sensie biologicznym i kulturowym (rodzaj) jest jednym z wielu czynników wpływających na doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty edukacji<sup>27</sup>, warto przeanalizować, na ile stanowi też czyn-

<sup>27</sup> M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań, Studia Edukacyjne*, 2013, 26, s. 257.

nik determinujący poziom osiągniętej motywacji do nauki. W badaniach przeprowadzonych wśród dzieci w normie intelektualnej ujawniono znaczące różnice między podejściem do motywacji dziewczynek i chłopców. Na podstawie przeprowadzonych badań własnych na grupie uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych, można postawić konkluzję, że ogólny poziom motywacji do nauki szkolnej w tej grupie jest niski i warunkowany formą kształcenia. Natomiast, istotne statystycznie różnice między dziewczynkami i chłopcami w poziomie motywacji odnotowano jedynie pośród dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej. Okazuje się, że motywacja dziewczynek i chłopców w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej nie była znacząco zróżnicowana. Takie wyniki badań mogą świadczyć o tym, że w przypadku szkoły specjalnej, do której uczęszczają tylko dzieci z niepełnosprawnością intelektualną „efekt płci” stanowi kryterium różnicujące w podejściu do motywacji tych dzieci. Natomiast, w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej zmienia się perspektywa postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną – płeć przestaje być kryterium różnicującym, a staje się nim sama niepełnosprawność. Uogólnienie postawionych przypuszczeń wymaga oczywiście przeprowadzenia badań na znacznie szerszej grupie badawczej. Ujawnione wyniki mogą jednak sugerować, że osiągnięty poziom motywacji do nauki szkolnej jest determinowany stereotypowymi ocenami uczniów ze względu na płeć, czy sprawność intelektualną, przez pryzmat których nauczyciel podejmuje aktywność w kierunku kształtowania ich motywacji do podjęcia określonych czynności, a nie przez pryzmat ich faktycznych potrzeb i możliwości. Takie podejście do budowania motywacji dziewcząt i chłopców z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak i w normie intelektualnej, w znaczny sposób zuboża możliwość optymalnego wspierania ich indywidualnego potencjału rozwojowego – indywidualnego nie ze względu na płeć czy niepełnosprawność, ale niepowtarzalność każdego człowieka.

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
- Arnot M., *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, Routledge Falmer, London 2002.
- Bem S.L., *Męskość. Kobięcość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000.

- Block J.H., *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives* [w:] *Beyond Sex-Role Stereotypes*, red. A.G. Kaplan, J.P. Bean, Boston-Toronto 1976.
- Bochno E., *Stereotyp płci czy płć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, WPiK, Warszawa 2009.
- Borzyszkowska H., *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*, [w:] *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*, red. H. Borzyszkowska, WSiP, Warszawa 1982.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Buchnat M., *Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 26.
- Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 27.
- Chmura-Rutkowska I., „Fartuchowce” i strażacy – czyli płć w elementarzu, „Forum Oświatowe” z 2002, 2.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Płć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Chrzanowska I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003.
- Covington M.V., Teel K.M., *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004.
- Cywińska M., *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 20.
- Ćwirynkało K., *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2010.
- Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚI, Katowice 2007.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, PWN, Warszawa 1989.
- Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr’a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kosakowski Cz., *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1980.
- Kostrzewski J., *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa 1981.
- Kościelak R., *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1998.
- Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, PWN, Warszawa 1980.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Obuchowska I., *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa 1999.
- Ostrouch J., „Kobiecość w klasie”. *Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, [w:] *Płć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.



- Paechter C., *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Open University Press, Buckingham 2000.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.
- Reykowski J., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1975.
- Thorne B., *Gender play: girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham 1993.
- Tokarz A., *Od potrzeb do projektu działania – koncepcja motywacji Josepha Nuttina*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałkova, Wydawnictwo UJ, Kraków 1995.
- Witte K., Holz O., Jarecka-Żyluk M., Rakowska-Pasikowska J., *Kształcenie i wychowanie zróżnicowane ze względu na płeć (zorientowane na płeć) w 12 krajach europejskich – Porównanie*, [http://education-and-gender.eu/edge/countryreports/STud\\_PO.pdf](http://education-and-gender.eu/edge/countryreports/STud_PO.pdf), [dostęp: 20.04.2015].
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Wyczesany J., Gajdzica Z., *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.
- Zamkowska A., *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008.