

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

borawska@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku

## WIRTUALNE ŚRODOWISKO KSZTAŁCENIA W PROCESIE WSPIERANIA MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ

### Wprowadzenie

W myśl współczesnych teorii psychologicznych, mających podłoże w poglądach Jerome'a Brunera czy Lwa Wygotskiego, uczenie się jest rozumiane jako proces aktywny, w którym uczący się konstruują nowe idee lub pomysły na podstawie swojej przeszłej i aktualnie posiadanej wiedzy. Uczniowie zdobywają, selekcionują i przetwarzają informacje, konstruują hipotezy i podejmują decyzje, polegając na kognitywnej strukturze w realizacji tych działań. Rolą nauczyciela jest dostarczanie uczniowi okazji do działania i odkrywania (samodzielnego zdobywania wiedzy) oraz zapewnienie niezbędnej pomocy, gdy zaistnieje taka potrzeba. Uczniowie nie są wyłącznie kierowani przez nauczyciela, nie przyswajają „gotowej wiedzy”, ale tworzą swoje własne zasoby, uczestnicząc w strategii jej samodzielnego zdobywania. Zyskują w ten sposób zdolność krytycznego myślenia, umiejętność obrony własnego stanowiska czy tzw. samodzielność koncepcyjną. Kieruje to naszą uwagę ku dydaktyce inspirowanej konstruktywizmem, która punktem odniesienia procesu kształcenia czyni zawsze **aktywność ucznia**, uruchamianą przez umiejętnie stawiane przez nauczyciela zadania poznawcze. Taki kształt lekcji sprawia, że uczniowie znajdują się w sytuacji problemowej oraz są inspirowani do „uczenia się przez odkrywanie” (problemowa strategia kształcenia). Zatem w nowocześnie pojmowanej dydaktyce proces kształcenia w znaczącym stopniu jest planowany, organizowany i realizowany

z punktu widzenia potrzeb, oczekiwań i możliwości jego głównych podmiotów, czyli uczniów.

Zdaniem Czesława Kupisiewicza współczesna dydaktyka konstruktywistyczna opiera się na następujących filarach:

- neurofizjologicznym, w myśl którego obraz świata powstaje w umyśle jednostki dzięki jej własnej konstrukcji, a nie odzwierciedlania;
- systemowo-teoretycznym, tzn. poprzez ustawiczne porównywanie ze sobą tego, co „ma być”, z tym, co faktycznie „jest”;
- filozoficznym, który głosi, że poznanie jest w gruncie rzeczy konstrukcją poznającego podmiotu, a wykonalność i przydatność stanowią główne kryteria jego oceny;
- socjologicznym, co oznacza, że wszelkie poznanie oraz zdobywana dzięki niemu wiedza są uwarunkowane społecznie;
- psychologicznym, czego praktycznym przejawem jest konstruktywistyczna psychologia uczenia się, stawiająca sobie za główny cel wskazanie, jak należy się uczyć, aby końcowym efektem tego procesu była wiedza „inteligentna” czy produktywna, tzn. taka, jaką uczący się może skutecznie stosować w celu rozwiązywania napotykaných problemów teoretycznych i praktycznych (Kupisiewicz, 2005, s. 38).

Uruchomienie tak rozumianego procesu kształcenia wymaga także podjęcia trudu zrozumienia procesów **motywacji do uczenia się** – z zastrzeżeniem, że motywacja to teoretyczny konstrukt, którym tłumaczy się **wywołanie** zachowania, jego **ukierunkowanie i trwanie**, zwłaszcza zachowania nastawionego na cel.

Przedmiotem artykułu jest analiza szkolnego środowiska uczenia się wykorzystującego możliwości edukacyjne technologii cyfrowych w kontekście pobudzenia procesów motywacyjnych uczniów. W artykule założono, że aktywowanie wirtualnego środowiska kształcenia wspomaga budowanie autonomicznej motywacji do uczenia się. W analizie procesu motywowania do uczenia się wykorzystano teorię celów i teorię autodeterminacji.

### Zarys poglądów na motywację – aspekt edukacyjny

Współczesne poglądy na motywację uczniów stoją w opozycji do wcześniej propagowanych teorii i badań behawioralnych, akcentujących wzmocnienie jako główny mechanizm wywołujący i utrzymujący dane zachowanie. Obecnie w procesie motywowania uczniów do nauki większy nacisk kładzie się na

cechy poznawcze i ukierunkowanie na cel, co znajduje uzasadnienie w **teorii celów** (Ford, 2004). W jej świetle nacisk kładzie się na cele, przyjmowane w sytuacjach dążenia do osiągnięcia czegoś.

Jere Brophy, analizując teorię celów w kontekście uczenia się, wyróżnia trzy kategorie celów. Pierwszą z nich są **cele dydaktyczne** (*learning goals*), inaczej cele biegłości lub zaangażowania się w zadanie – dotyczą one skupienia się na nauce tego, co uczniowie powinni wiedzieć, żeby wykonać pomyślnie zadanie. Innym rodzajem celów są **cele popisowe** (*performance goals*), angażujące ego. Uczniowie, którym przyświecają takie cele, w większym stopniu koncentrują się na sobie niż na zadaniu i bardziej interesuje ich utrzymanie własnego wizerunku jako osoby zdolnej niż nauczenie się tego, czego wymaga zadanie. Ostatnimi analizowanymi przez Brophy'ego celami są **cele unikowe** (*work-avoid goals*) – ich wybór przez uczniów skutkuje odmową podjęcia wyzwań stawianych w określonym zadaniu, a podyktowany jest chęcią zminimalizowania czasu pracy i wysiłku poświęconego na jego wykonanie (Brophy, 2004, s. 20).

Ustanowienie celów dydaktycznych, zadaniowych (typu „umieć”) skutkuje diametralnie inną organizacją procesu kształcenia niż orientacja na celach popisowych, ego (typu „wykonać”). Ukazują to badania Hermine H. Marshall (1994), która przeciwstawia dwa typy klas: zorientowanych na uczenie się i zorientowanych na pracę („robotę”). W tych pierwszych lekcja przebiega w atmosferze współpracy, wzajemnej pomocy w nauce, traktowaniu błędów jako naturalnego składnika procesu kształcenia i ukierunkowania na planowanie przyszłej pracy. Nauczyciele często odwołują się do zadań otwartych, związanych z życiem, aktywizujących refleksyjne uczenie się.

W procesie kształcenia zorientowanym na pracę nauczyciele skupiają się na wykonywaniu zadań zamiast na uczeniu się i jego rezultatach. Uczniowie utożsamiają zadania z pracą, którą należy wykonać w celu uzyskania nagrody. Badania wskazują, że często nie znają oni celu czynności dydaktycznych, a wykonując je, opierają się na powierzchownych, a nie zaawansowanych strategiach przetwarzania i organizowania informacji. Egzemplifikacją takich działań jest polecenie uczniom opierać się na gotowych algorytmach działań, odwzorowywać je i odtwarzać: przepisywać i wypełniać zeszyty ćwiczeń itp.

Wynika z powyższego, że otoczenie społeczne (tu: środowisko edukacyjne), w którym zanurzony jest uczeń, ma wpływ na jego zachowania motywacyjne. Założenie to wykorzystuje **teoria autodeterminacji** Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deci (*self-determination theory* – Ryan i Deci, 2000b, s. 68–78;

Deci i Ryan, 2000a, s. 227–268). Badacze w toku badań dowiedli, że o wytrwałości i skuteczności jednostki decyduje stopień autonomii doświadczanej w trakcie działania. Wskazują oni trzy fundamentalne potrzeby, których zaspokojenie nadaje znaczenie charakterowi wzbudzonej przez dany kontekst motywacji: **potrzebę przynależności, autonomii i kompetencji**. Ich zaspokojenie pozwala na właściwe funkcjonowanie człowieka już od najmłodszych lat. Z kolei deficyty na tym polu powiązane są z negatywnymi stanami emocjonalnymi, powodują pasywność jednostki i obniżenie zadowolenia z życia oraz wzmacniają tendencję do alienacji (Wojtowicz, 2014, s. 29–37). Kontekst zaspokajający te potrzeby jednocześnie sprzyja kształtowaniu się motywacji autonomicznej. Nie można oddziaływać wprost na motywację do uczenia się, lecz należy uaktywniać ją przez wspieranie trzech wymienionych wcześniej potrzeb.

Ryan i Deci wskazują, że **potrzebę przynależności** zaspokajają okazująca na jednostce życzliwość i zainteresowanie, a także różnorodne aktywności, np. budowanie i podtrzymywanie relacji lub pomaganie innym. Zaspokojenie **potrzeby kompetencji** umożliwiają wyzwania dostosowane do możliwości oraz informacje zwrotne na temat postępów. To pragnienie odczuwania własnej efektywności w środowisku i poczucie sensu podejmowanych działań. Człowiek dzięki tej potrzebie zainteresowany jest własną aktywnością, otwarty na nowe doświadczenia i chętny do uczenia się nowych rzeczy. **Potrzeba autonomii** z kolei wiąże się z poczuciem człowieka, że jest on przyczyną zdarzeń. Likwiduje ją brak presji, przymusu, uzasadnienie słuszności działania oraz możliwości dokonywania wyboru (Kadzikowska-Wrzosek, 2011, s. 159–187).

Zaspokojenie powyższych potrzeb skutkuje wzrostem samozadowolenia i zmianą sposobu regulacji odpowiedzialnych za poziom poczucia samookreślenia i rodzaj motywacji. Autorzy teorii autodeterminacji wyróżniają cztery rodzaje motywacji, z których tylko dwie ostatnie mają autonomiczny charakter: kontrola zewnętrzna (dążenie do uniknięcia/uzyskania kary/nagrody z zewnątrz), introjekcja (przyjęcie zewnętrznych wartości i zasad, jednak bez ich akceptacji), identyfikacja (przyjęcie zewnętrznych norm i przepisów oraz utożsamienie się z nimi) i integracja (regulacja wewnętrzna, aktywność jednostki jest zintegrowana z jej wiedzą o sobie i wybierana pod kątem dopasowania do celów jednostki) (Wojtowicz, 2014, s. 31). Badacze zakładają, że dla właściwego rozwoju jednostki niezbędne jest wspierające i bezpieczne środowisko, w którym się ona rozwija, przede wszystkim rodzinne i edukacyjne. Wspieranie autodeterminacji młodego człowieka opiera się więc na

wykorzystywaniu w wychowaniu i kształceniu technik pomagających mu samodzielnie rozwiązywać problemy, dokonywać wyborów i współuczestniczyć w podejmowaniu decyzji (Deci i Ryan, 1985).

Wiedząc, jak ważną rolę odgrywa właściwie zorganizowane środowisko edukacyjne, na podstawie badań dotyczących motywacji wypracowano pewne praktyczne wskazówki, jak budować poczucie autonomii uczniów, zachęcać ich do przyjmowania celów dydaktycznych (typu „umieć”) i odrzucania celów popisowych (typu „wykonać”). Przykładem może być program TARGET autorstwa Carole Ames (Ames, 1992 s. 261–271). Zbudowany jest z sześciu aspektów – czynników – w założeniu zachęcających uczniów do podejmowania działań nakierowanych na uczenie się, nie zaś na publiczny popis i ochronę własnego wizerunku (tabela 1).

Tabela 1  
*Elementy programu TARGET*

Struktura TARGET	Zalecenia TARGET
Zadanie [TASK]	Duże zróżnicowanie czynności dydaktycznych dobieranych pod kątem zadań interesujących ucznia i angażujących go wewnętrznie. Akcentowanie celowości czynności dydaktycznych i budowanie ich w sposób atrakcyjny emocjonalnie i intelektualnie dla ucznia (cel – docenić wartość uczenia się). W razie potrzeby indywidualizacja przydziału materiałów i zadań oraz stopnia ich trudności.
Władza [AUTHORITY]	Nauczyciel dzieli władzę z uczniami, korzysta z władzy, mając na uwadze potrzeby uczniów. Możliwość współdecydowania o kształcie procesu uczenia się. Zainteresowania i pytania uczniów związane z treściami kształcenia nie są ignorowane.
Nagradzanie [RECOGNITION]	Nauczyciel nagradza wszystkich uczniów czyniących postępy, biorąc pod uwagę nie tylko wyniki sprawdzianów. Wyrażane jest w formie niepublicznej pochwały, unika się publicznego wyróżniania uczniów najlepszych.
Grupowanie [GROUPING]	Klasa traktowana jest jak wspólnota dydaktyczna, a nie jak zbiór jednostek. Obowiązujące normy współpracy, oczekiwania adresowane są do wspólnoty. Częsta praca w parach lub małych grupach w celu społecznego konstruowania wiedzy. Zachęta do współpracy, a nie konkurowania.
Ocenianie [EVALUATION]	Zróżnicowane narzędzia oceny. Celem oceniania jest pomoc uczniom w rozpoznaniu i docenieniu postępów.

Struktura TARGET	Zalecenia TARGET
Czas [TIME]	Elastyczny plan lekcji, umożliwiający szeroki wybór metod. Zamiast sztywnych ram czasowych uczniowie mają możliwość realizacji projektów, dających większą swobodę w organizowaniu czasu i pracy.

Źródło: *Motywowanie uczniów do nauki* (s. 41–42), J. Brophy, 2004, Warszawa: PWN.

Program ten oferuje na tyle elastyczną formułę organizowania zajęć, że może być przystosowywany do różnorodnych sytuacji dydaktycznych, umożliwiając planowanie lekcji z uwzględnieniem pracy nad pobudzeniem i kształtowaniem motywacji uczniów. Taką perspektywę umożliwia między innymi organizacja zajęć dydaktycznych wspieranych nowymi technologiami cyfrowymi, które kreując **wirtualne środowisko kształcenia**, oddziałują na wiele sfer rozwoju poznawczego i emocjonalnego ucznia.

### Wirtualne środowisko kształcenia w procesie wsparcia motywacji do uczenia się

Obserwowana ekspansja cyfrowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, opierająca się na komputerach, Internecie i urządzeniach mobilnych, kształtuje i modyfikuje wiele warstw życia współczesnego człowieka. Dynamiczny rozwój i upowszechnienie współczesnych technologii stworzyły także nową sytuację dla edukacyjnych procesów, analizowaną zarówno jakościowo, jak i ilościowo. Znajduje to odzwierciedlenie w procesie kształcenia i wychowania w celu właściwego przygotowania uczniów do roli świadomych odbiorców i twórczych użytkowników nowoczesnej technologii jako obywateli społeczeństwa informacyjnego, w którym informacja, jej przesyłanie, przetwarzanie i odbieranie są kluczowym zasobem strategicznym. Ponadto edukacja nie może pozostać obojętna wobec **nowego ucznia**, członka cyfrowej generacji, ukształtowanego przez technologie, jak również wobec zjawiska **przeładowania informacyjnego**. Konieczne staje się wypracowanie odmiennej strategii kształcenia, uwzględniającej nawyki mentalne młodego pokolenia oraz realia natłoku informacyjnego współczesnej infosfery. Wydaje się, że słuszną drogą jest znalezienie **dydaktycznej homeostazy** między uczeniem się linearnym, opartym na słowie mówionym i drukowanym, a uczeniem się hipermedialnym, opartym na wykorzystaniu nowoczesnych środków cyfrowych (Borawska-Kalbarczyk, 2016).

Jedną z możliwości jest wzbogacenie tradycyjnego procesu kształcenia elementami edukacji cyfrowej, osadzonej w przestrzeni wirtualnej.

**Wirtualne środowisko kształcenia się** jest systemem internetowym, który odpowiada tradycyjnym systemom kształcenia [...] i zapewnia dostęp do zorganizowanych grup uczących się (np. klas), zasobów edukacyjnych gromadzonych przez instytucje edukacyjne (w tym przez nauczycieli) i uczących się (Sysło, b.r.).

Wirtualne środowisko kształcenia (*virtual learning environment*) stanowi system przeznaczony do wspierania nauczania i uczenia się wykorzystujący Internet i inne technologie informacyjno-komunikacyjne. System ten miał na celu przede wszystkim pomóc nauczycielowi w zarządzaniu procesem nauczania, dostarczaniu treści dydaktycznych oraz monitorowaniu postępów uczniów. Z początku termin VLE wiązano z systemami kształcenia na odległość. Obecnie jednak częściej utożsamiany bywa on z odmianą e-learningu, łączącą elementy nauczania tradycyjnego i zdalnego, czyli kształceniem komplementarnym (Pulak, 2010). Wirtualne środowisko kształcenia odgrywa podstawową rolę w kształceniu na odległość, w oświacie zaś jest środowiskiem kształcenia mieszanego (*blended*). Jak wskazuje Maciej Sysło, jest to środowisko uczenia się zintegrowane z całym procesem edukacyjnym, w którym współdziałają ze sobą wszystkie podstawowe elementy współczesnego systemu edukacji: uczniowie, nauczyciele, zasoby (treści) i metody kształcenia oraz technologie (Sysło, 2014).

W warunkach korzystania z wirtualnego środowiska kształcenia mogą być spełnione ważne postulaty, leżące u podstaw idei **mobilnej edukacji**:

- następuje przeniesienie nacisku z nauczania na uczenie się (przejście od modelu *teacher centered* do *learner centered*);
- możliwa jest personalizacja, pozwalająca na tworzenie indywidualnych środowisk i ścieżek kształcenia;
- realizowane są idee *learning anytime* i *anywhere*, czyli uczenia się w dowolnym czasie i miejscu;
- uczący się gromadzi swoje indywidualne zasoby w osobistym archiwum i może tworzyć na ich podstawie e-portfolia, będące materiałem do refleksji nad własnym kształceniem i rozwojem oraz współczesną wersją wizytówki uczącego się;
- proces kształcenia może mieć charakter asynchroniczny (nie wszyscy uczą się jednocześnie tego samego) i rozproszony (przebiega w różnych miejscach i w różnym czasie);
- system kształcenia jest oparty na ideach konstruktywistycznych, czyli budowania i rozwoju wiedzy przez uczniów w rzeczywistym środowisku ich przebywania i rozwoju (Sysło, 2014, s. 12).

Aktywowanie wirtualnego środowiska kształcenia jest istotnym warunkiem realizacji kształcenia mobilnego (odmiejscowionego), którego najważniejszą cechą jest przebieganie w dowolnym czasie i miejscu (szkoła, dom rodzinny, placówka kulturalna itp.). W poprzednich stuleciach czy dekadach miejsce, w którym zachodził proces edukacyjny, było namacalne fizycznie. Dziś mówimy raczej o edukacyjnych przestrzeniach. „Stają się one bardziej społeczno-ściowe, interdyscyplinarne i wspierane są przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy” (Kołodziejczyk i Polak, 2011, s. 31). Uczenie się gdziekolwiek i kiedykolwiek (*anywhere and anytime learning*) bywa też nazywane *ubiquitous learning* – uczeniem się wszechobecnym. Określenie to powstało na gruncie koncepcji *ubiquitous computing* autorstwa Marka Weisera z przełomu lat 80. i 90. XX wieku, oznaczającej „przetwarzanie bez granic”, „wszechobecne usługi sieciowe” czy „wszechobecne przetwarzanie danych” (Topol, 2012, s. 223–238). W tym szeroko pojętym u-learningu osoba ucząca się funkcjonuje w systemie wszechobecnymi możliwościami edukacyjnymi, oferowanymi zarówno przez źródła tradycyjne, szkołę, jak i media masowe czy systemy mobilne. Jak wskazuje Paweł Topol, „zatem *ubiquitous learner* – nawet ten niezarzucający tradycyjnych form, metod i narzędzi – najwięcej korzyści edukacyjnych czerpie lub będzie mógł czerpać właśnie z urządzeń przenośnych działających we wszechobecnym sieciach informatycznych” (Topol, 2012, s. 229). Do ważnych cech u-learningu zalicza się dostępność i gotowość, co wynika z możliwości uruchamiania zasobów przestrzeni edukacyjnej w dowolnym czasie i miejscu.

Wirtualne środowiska kształcenia stają się często środowiskami spersonalizowanymi, w których uczący się ma możliwość przejąć pełną kontrolę nad procesem własnego kształcenia i rozwoju dzięki określaniu celów kształcenia, zarządzaniu zasobami i procesami swojego kształcenia oraz komunikacji z innymi uczącymi się (Sysło, b.r., s. 5–6). Analizując funkcjonowanie wirtualnego środowiska kształcenia, należy uwzględnić następujące aspekty:

- zawartość: zasoby (archiwa osobiste) uczniów i nauczycieli, zasoby edukacyjne (obce); e-podręczniki; e-portfolia; środowisko projektów; e-dziennik itp.;
- lokalizacja: chmura;
- dostęp: bezprzewodowy (z każdego miejsca), przewodowy (w szkole, w domu);
- podmioty uczestniczące: uczniowie, nauczyciele, rodzice, dyrektor, organ prowadzący;



- narzędzia: komputer, urządzenia mobilne wraz z narzędziami społecznościowymi i dedykowanymi aplikacjami multimedialnymi.

Wirtualne środowisko kształcenia umożliwia realizację licznych zadań i wzmacnia różnorodność płaszczyzny procesu edukacyjnego. Należy tu wskazać przede wszystkim poprawę jakości niezależnego i spersonalizowanego uczenia, co umożliwiają materiały i przebieg kształcenia dostosowane do indywidualnych potrzeb uczących się. Możliwe jest zwiększenie udziału uczniów we własnym kształceniu, któremu towarzyszy spersonalizowane miejsce w środowisku wirtualnym. Ekspertki dostrzegają także zwiększenie możliwości współpracy i interakcji, także pozaszkolnej, między uczniami i nauczycielami oraz rodzicami, traktowanymi jako partnerzy edukacyjni. Ważnym zadaniem – wynikającym niejako pośrednio z uczestnictwa w środowisku wirtualnym – jest wzbogacenie alfabetyzacji cyfrowej, dzięki poznaniu przez uczniów mechanizmów środowisk pracy i współpracy, które dzisiaj są wykorzystywane w każdej organizacji i korporacji. Wirtualne środowisko kształcenia obejmuje wsparciem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ułatwia także lepsze gospodarowanie czasem nauczycielom, dzięki czemu mogą go więcej poświęcić uczącym się. Za sprawą upublicznienia materiałów edukacyjnych w społeczności uczących się istnieje możliwość ciągłej korekty i ulepszania. Poprawie ulec może także proces monitorowania i ewaluacji pracy uczniów i nauczycieli przez personel szkoły i dyrektora. Dostrzega się także zwiększone zaangażowanie rodziców dzięki dostępowi do miejsc i zasobów swoich dzieci w wirtualnym środowisku. Ważnym wymiarem jest budowanie lokalnej społeczności uczących się dzięki większemu udziałowi uczniów w jej kreowaniu.

## Konkluzje

Mając na uwadze wymienione wyżej korzyści oddziaływania wirtualnego środowiska kształcenia, zauważa się, że koresponduje ono z sygnalizowanymi wcześniej sześćoaspektowymi zasadami kierowania klasą w procesie wsparcia motywacji do uczenia się. Odstępuje się tu od kształcenia opartego na pracy z podręcznikiem, odpytywaniu, „przekazywaniu” treści, wypełnianiu zeszytów ćwiczeń. Nauczyciel nie narzuca norm pracy w klasie, nie funkcjonuje uczenie się „równym frontem”, sposobność do uczenia się nie jest warunkowana wyłącznie podręcznikiem i decyzjami nauczyciela. Dostrzega się odejście od nieustannego konkurowania o uznanie i nagrody. Uczniowie mają szansę być traktowani jako wspólnota dydaktyczna i partycypują

w społecznym konstruowaniu wiedzy. Uczestniczące w takiej formie osoby uczą się wzajemnie od siebie dzięki interakcji i angażowaniu się w działanie całej społeczności. Ten swoisty kolektyw stwarza każdemu płaszczyznę równości – nikt nie jest przypisany do tradycyjnej roli nauczyciela (Brown, 2000, s. 4). Praktykowany sposób oceniania wzmacnia także procesy motywacyjne, a stosowaną informację zwrotną uczniowie mają szansę traktować jako ocenę potwierdzającą przyrost wiedzy i umiejętności, a nie tylko potwierdzenie ich poziomu. Reorientacji podlega także postrzeganie czasu pracy na lekcji, gdyż uczestniczenie w wirtualnym środowisku uczenia się łamie sztywny podział na jednostki lekcyjne, co umożliwia większą swobodę w organizacji pracy.

Wymienione płaszczyzny wzmacniają działania nauczycieli w procesie realizacji uczniowskich potrzeb przynależności, kompetencji i autonomii, co pozwala mieć nadzieję, że będą dobrą drogą budowania autonomicznej motywacji wewnętrznej jako konstruktu o trwałej dyspozycji do traktowania uczenia się jako wartości.

## Bibliografia

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2016). *Kreowanie kompetencji informacyjnych uczniów jako warunek urzeczywistniania życia wartościowego we współczesnej infosferze*, materiał niepublikowany, IX Zjazd Pedagogiczny „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki”. Białystok.
- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000a). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Ford, J. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage.
- Kadzikowska-Wrzošek, R. (2011). Wytrwałość i skuteczność działania – wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli. *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 159–187.
- Kołodziejczyk, W. i Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja: wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). Definicja, przedmiot i zadania dydaktyki w świetle współczesnych badań niemieckich. W: A. Karpińska (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie* (s. 25–42). Białystok: Trans Humana.

- Marshall, H.H. (1994). Children's Understanding of Academic Tasks: Work, Play, or Learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 35–46.
- Pulak, I. (2010). Personal Learning Environment w praktyce, czyli jak zaprojektować własne cyfrowe środowisko kształcenia. W: J. Morbitzer, *Człowiek, media, edukacja*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/pulak.pdf> [dostęp: 16.03.2017].
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Syso, M.M. (2014). *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*. Wrocław–Toruń–Warszawa.
- Syso, M.M. (b.r.). *Wirtualne środowiska spersonalizowanego kształcenia*, [http://mmsyslo.pl/content/download/898/4115/version/1/file/Wirt\\_%C5%9Arod\\_MMSyso.pdf](http://mmsyslo.pl/content/download/898/4115/version/1/file/Wirt_%C5%9Arod_MMSyso.pdf) [dostęp: 14.03.2017].
- Topol, P. (2012). Wszzechobecne środowiska uczenia się. *Studia Edukacyjne*, 20, 223–238.
- Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 19(3), 29–37.

## WIRTUALNE ŚRODOWISKO KSZTAŁCENIA W PROCESIE WSPIERANIA MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ

**Streszczenie:** W artykule podjęta jest analiza wartości wirtualnego środowiska kształcenia w aspekcie wzmacniania motywacji do uczenia się. Autorka uwzględniła dwie wybrane teorie motywacji: celów oraz autodeterminacji, do których założeń odnosi realizację kształcenia w środowisku wirtualnym. Zakłada, że wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji wspiera proces kształcenia i jest dobrą drogą do budowania pozytywnej motywacji do uczenia się.

**Słowa kluczowe:** motywacja do uczenia się, aktywność uczniów, technologie informacyjne, wirtualne środowisko uczenia się

## VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF ENHANCING MOTIVATION TO LEARN

**Summary:** The paper analyses the value of the virtual learning environment in terms of enhancing motivation for learning. The author takes into account two

selected motivational theories: theory of goals and self-determination theory. The implementation of education in a virtual environment refers to the assumptions of these theories. It is assumed that the use of digital technology in education supports the learning process and is a good way to build positive motivation to learn.

**Keywords:** motivation to learn, students' activity, information technologies, virtual learning environment