

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2022, nr 3 (95)



Chudak, T. (2022). Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*) w warunkach szkoły językowej. *e-mentor*, 3(95), 22–31. <https://doi.org/10.15219/em95.1570>



Tomasz  
Chudak

## Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*) w warunkach szkoły językowej

### Implementation of a flipped classroom SLA model in the conditions of a language school

#### Abstract

This article attempts to present a flipped classroom (FC) model from a glottodidactic point of view in the context of a language school educational situation. The introduction to the article briefly explains the socio-economic context, the variable and dynamic nature that initiates and catalyses changes in both a formal and non-formal education system, and language schools belonging to the latter type. The first part of the article presents the FC phenomenon, its definition, features, as well as areas that directly influenced its evolution: constructivism and computer assisted language learning (CALL). Furthermore, it discusses the crucial consequence of the implementation of the FC model, i.e. changing the tasks of both the student and the teacher. The second part describes the implementation of a glottodidactic model developed by the educational and IT team in a particular language school, where it ultimately became the primary way of learning and teaching Spanish. It contains the following elements: presentation of the structure of glottodidactic materials available on an e-learning platform before meeting with a teacher, and the organisation of stationary lessons in relation to the traditional model commonly used in language schools. A proposal of the methodology of research on the described phenomenon is also presented. As a conclusion, it points out the positive effects of introducing the FC model into a language school, both from a didactic and economic perspective.

**Keywords:** flipped classroom, second language acquisition, language education, constructivism, CALL

---

#### Wprowadzenie

Wolnorynkowe paradygmaty na dobre zakorzeniły się w edukacji. Jak twierdzą Waslander i van der Weide (2010), przetrwają te placówki edukacyjne, które wykażą się wysoką zdolnością dostosowania do zmieniających się uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. Dotyczy to uniwersytetów (por. Sławek, 2002), ale przede wszystkim instytucji sektora edukacji pozaformalnej, takich jak szkoły językowe, które również muszą podlegać ewolucji i walczyć o uwagę i zadowolenie ucznia/klienta. Okres pandemii COVID-19 stał się katalizatorem globalnych zmian, również w kontekście edukacyjnym. Edukacja zdalna i hybrydowa na stałe weszły do kanonu powszechnie stosowanych form nauki. Wymuszone pandemią przejście w tryb nauki zdalnej dotyczyło całej społeczności, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, a także wszelkich kontekstów nauczania – od uniwersytetów, po szkoły publiczne i prywatne, a także pozaformalne formy kształcenia.

Wspomniane wyżej czynniki katalizujące zmiany wymagają dopasowanej odpowiedzi rynku edukacyjnego. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja modelu dydaktycznego *flipped classroom* (zwanego dalej odwróconą klasą lub w skrócie FC), który w kontekście glottodydaktycznym, a dokładniej w procesie nauczania i uczenia się języka hiszpańskiego w szkole językowej, zdaje się być trafną odpowiedzią na zmieniającą

# Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

się rzeczywistość i postawy konsumenckie. Należy nadmienić, że wprowadzenie modelu FC, oprócz zmian organizacyjnych i jakościowych w zakresie kształcenia, jest przyczynkiem do stworzenia nowego modelu biznesowego.

## Koncepcja *flipped classroom*

Po raz pierwszy terminu *inverted classroom* użyli Lage, Platt i Treglia (2000) w kontekście realizacji przedmiotu ekonomia. Strategia, którą przyjęli badacze, polegała na odwróceniu tradycyjnej struktury zajęć poprzez przeniesienie wykładów poza mury akademickie i udostępnienie ich w formie zdigitalizowanej w środowisku CMS (z ang. *Content Management System* – platforma do zarządzania treściami). Oszczędzony dzięki temu zabiegowi czas mógł być przeznaczony na praktyczne zastosowanie wiedzy nabytej w ramach odwróconej klasy.

Podjęcie to ewoluowało po roku 2000 i było rozwijane między innymi przez Bakera (2000), który operował pojęciem *classroom flip*; Bergmanna i Samsa (2012), którzy użyli najbardziej rozpoznawalnego dziś określenia *flipped classroom model* (FCM), w skrócie *flipped classroom*; czy społeczność *The Flipped Learning Network* (FLN), powołaną w 2012 roku przez Jona Bergmanna, Aarona Samsa, April Gudenrath, Kristin Daniels, Troya Cockruma, Briana Bennetta i innych. Społeczność FLN popularyzuje ideę odwróconej klasy na konferencjach i warsztatach oraz udostępnia kolaboracyjną przestrzeń wymiany doświadczeń dla entuzjastów odwróconej klasy. Sformułowała też najbardziej kompletną jak dotąd, co wynika z analizy dostępnej literatury przedmiotu (por. m.in. Abeysekera i Dawson, 2014, s. 2; Berret, 2012; Lage i in., 2000, s. 32; Mull i November, 2012; Bergmann i Sams, 2012, s. 13; Szparagowski, 2014, s. 2), definicję zjawiska FC:

Odwrócone uczenie się to podejście pedagogiczne, w którym bezpośrednio nauczanie przenosi się z przestrzeni grupowego uczenia się do przestrzeni indywidualnej, a powstała w ten sposób przestrzeń grupowa przekształca się w dynamiczne, interaktywne środowisko uczenia się, w którym nauczyciel prowadzi uczniów, gdy stosują (w praktyce) koncepcje i twórczo angażują się w nauczaną materię. (<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>)

Powyższa definicja tylko pośrednio zwraca uwagę na jeden z najważniejszych aspektów modelu FC: konsekwencją wdrożenia tego podejścia jest zmiana zadań zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Przed uczniem stoją całkiem nowe wyzwania związane z jego obszarem autonomii a także samodyscypliny na etapie samodzielnego przyswajania wiedzy.

Z kolei tradycyjna rola nauczyciela, która przejawia się między innymi w tym, że jest on postrzegany jako „dysponent wiedzy (jest wtajemniczony w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekaże)” (Klus-Stańska, 2012, s. 27), w modelu FC zanika. Tu staje się on facylitatorem, a nawet coachem (por. Chudak, 2016), który wspomaga proces wiedzytwórczy poprzez dostarczenie optymalnych z punktu widzenia ucznia sytuacji edukacyjnych (por. Dorczak, 2014). W FC nauczyciel tworzy treści w formie zdigitalizowanej oraz „uruchamia” przyswojoną wiedzę na lekcji stacjonarnej. I choć prezentowany w niniejszym artykule opis wdrożenia jest przedstawiony z perspektywy osoby uczącej się, to nie można przemilczeć tej charakterystycznej dla FC zmiany roli nauczyciela, która z pewnością zasługuje na pogłębione badania.

Warto podkreślić, że do ewolucji pojęcia odwróconej klasy w istotnym stopniu kontrybuowały założenia konstruktywizmu oraz strategii stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy nauki języka wspieranej komputerowo (z ang. *computer assisted language learning* – CALL)<sup>1</sup>. W kontekście konstruktywizmu będzie to z pewnością koncepcja bazowa: uczniowie są odpowiedzialni za konstruowanie własnej wiedzy, co jest możliwe dzięki procesom organizowania i kategoryzowania informacji (Bruner, 1961). Dodatkowo wiedza generowana jest poprzez wielokrotną interakcję (tak zwany interakcjonizm) i eksplorację otoczenia społeczno-kulturowego (Dewey, 1990; Piaget, 1970; Wygotski, 1978). Badacze zgodnie opowiadali się za jak najaktywniejszym włączaniem uczniów w proces zdobywania wiedzy. Taka zmiana akcentów powodowała redefinicję roli nauczyciela, który w procesie dydaktycznym miał funkcję bardziej komplementarną jako mentor.

Z punktu widzenia CALL ogromny wpływ na rozwój i uporządkowanie zdalnej dydaktyki miała koncepcja nauczania hybrydowego – *blended learning*. Zgodnie z definicją Zielińskiego: „*blended learning* wykorzystuje środki, które wzajemnie się wspomagają i usprawniają proces szkoleniowy, (...) jest kombinacją wszelkich dostępnych metod nauczania: środków tradycyjnych (dydaktycznych) (...), środków technicznych (e-learningu) (...). (...) korzysta z wszelkich możliwych trybów komunikacji” (2012, s. 13). Model klasy odwróconej mieści się w ramach nauczania hybrydowego ze względu na swoją dualistyczną naturę: 1) uczenie się przed zajęciami (w domu), z wykorzystaniem technologii informacyjnych w sensie zarówno treści, jak i miejsca upowszechniania wiedzy oraz 2) uczenie się w sposób tradycyjny w klasie. Z glottodydaktycznego punktu widzenia użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu wsparcia procesu przyswajania drugiego języka zawsze będzie wiązało się ze wspomnianym już pojęciem CALL (Dashtestani i Krajka, 2020).

<sup>1</sup> Kwestia filarów FC szerzej została omówiona w Chudak (2020).

### **Flipped classroom jako model**

Analizując głębiej pojęcie FC, można napotkać na pewną trudność związaną z nomenklaturą. W literaturze zjawisko to opisywane jest najczęściej jako „model”. W języku angielskim słowo to jest bardzo pojemne i w literaturze dotyczącej FC może być rozumiane zarówno jako „model”, jak i „system”, „metoda”, a nawet szerzej – „podejście”, „program” czy „strategia” (por. Basal, 2015; Bishop i Verleger, 2013; Dong, 2016; Julia i in., 2020; Mohanty i Parida, 2016; Siripongdee i in., 2020; Szparagowski, 2014; Turan i Akdag-Cimen, 2019). Czym zatem jest odwrócona klasa?

Z perspektywy sumy świadomych i organizacyjno-planistycznych decyzji nauczyciela w kształtowaniu procesu dydaktycznego, z uwzględnieniem celów nauki, używanych materiałów i standardów, odwrócona klasa będzie bardziej programem (por. Komorowska, 2002). Jeżeli zechcemy przeanalizować podejście i sekwencję działań ucznia na etapie przyswajania wiedzy – można mówić o strategii (por. Michońska-Stadnik, 1996). Z kolei FC będzie podejściem, jeżeli decyzja o jego wprowadzeniu wynika z przekonania bazujących na teorii lub podczas omawiania zjawiska jako takiego (por. Róg, 2020). Natomiast opisując mniej lub bardziej formalne włączenie elementów odwrócenia tradycyjnej sekwencji dydaktycznej w tok nauczania z uwzględnieniem doprecyzowanego zbioru zasad dydaktycznych i technik, najbardziej adekwatny wydaje się termin „metoda” (Róg, 2020, s. 21). Z punktu widzenia powszechnie stosowanego, spójnego wewnątrznie całokształtu zasad organizacyjnych, z uwzględnieniem dostosowanych do przyjętej koncepcji metod, treści nauczania i środków dydaktycznych podporządkowanych realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia FC najbliższej będzie do systemu (por. Banach, 1997).

W kontekście tego artykułu i prezentowanych w nim założeń, klasa odwrócona traktowana będzie jako model. Wynika to z uniwersalnego charakteru tego pojęcia oraz jego elastyczności. Według Rosołowskiego (2020):

Najczęściej mówi się, że model jest uproszczoną reprezentacją rzeczywistego obiektu (układu) utworzoną w celu zrozumienia (wydobycia, naświetlenia) określonych jego cech. (...) Ponieważ ten sam rzeczywisty obiekt może być przedmiotem różnego zainteresowania (różne jego cechy mogą być badane), więc także różne modele mogą go reprezentować. (s. 11)

A zatem model może być graficzną, przestrzenną lub teoretyczną reprezentacją zjawiska, którego składowe pozostają w określonym układzie. Aby model mógł funkcjonować jako wzór oraz punkt odniesienia, musi mieć uniwersalny charakter, który osiągnąć można dzięki zastosowaniu uproszczeń i sprowadzeniu zmiennych, relacji i podmiotów do binarnego poziomu (por. Rosołowski, 2020, s. 11). Należy pamiętać, że modele zawsze są, pomimo wysokiego stopnia

swojego skomplikowania w niektórych przypadkach, uproszczeniami. Każda próba zamknięcia zjawiska w ramy modelu staje się automatycznie jego ograniczeniem. Niemniej jednak celem nadrzędnym modelowania, oprócz nadania ram zjawisku, jest otwarcie na jego stosowanie, powielanie i modyfikowanie. Owa ograniczoność modeli jest zatem jednocześnie ich siłą. W kontekście nauczania model może być pojmowany z jednej strony jako konstrukcja regulująca postępowanie nauczyciela lub/i, z drugiej strony, jako schemat pewnego typu procesu uczenia się (Joyce i in., 1999, s. 9). Zawężając kwestie nauczania do pola glottodydaktyki, Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) definiują model jako „układ istotnych, powiązanych ze sobą elementów, odwzorowujących dane zjawisko empiryczne. Jest on konstruktem myślowym, skróto- wym przedstawieniem, zazwyczaj także w postaci graficznej, danej teorii” (s. 286). Badaczki akcentują kwestię przejścia od teorii do empirii, która dla glottodydaktyki jest naczelnym kontekstem definiującym tę dziedzinę z naukowego punktu widzenia (zgodnie z klasyfikacją zamieszczoną w cytowanej publikacji – glottodydaktyka jest dziedziną empiryczną, humanistyczną – *sensu largo* i czerpiącą zarówno z nauk społecznych, jak i humanistycznych – *sensu stricto* (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010, s. 17).

### **Model flipped classroom w szkole językowej**

Celem tej części artykułu jest zaprezentowanie modelu FC wprowadzonego w jednej ze szkół językowych przez zespół metodyczno-informatyczny, którego prace koordynował autor tej publikacji. Na przestrzeni lat 2015–2018 stworzono zintegrowany model nauczania języka obcego w szkole językowej w ramach prowadzonego projektu badawczo-rozwojowego *Badania i rozwój w zakresie innowacyjnej metody nauczania odwróconego ukierunkowanej na opracowanie nowego procesu nauczania języków obcych wspartego prototypem internetowego systemu* (dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Regionalny Program Operacyjny Województwa Lubelskiego na lata 2014–2020, Działanie 1.2 Badania celowe). Po zakończeniu projektu badawczego prace nad zastosowaniem modelu w realiach szkoły językowej i jego rozwijaniem były i są kontynuowane, a proces nauczania udoskonalany. Szkoła przez ten okres kształciła w modelu FC około 600 uczniów na poziomach od A1 do B1+. Łączna, uśredniona liczba grup w skali roku w wymienionym okresie wynosi 12. Aby z jednej strony syntetycznie, a z drugiej kompleksowo zaprezentować wypracowane standardy i rozwiązania, w dalszej części przedstawiony zostanie opis zastosowania modelu glottodydaktycznego z wykorzystaniem FC w dwóch komplementarnych fazach: przed lekcją stacjonarną (komponent online) oraz w klasie.

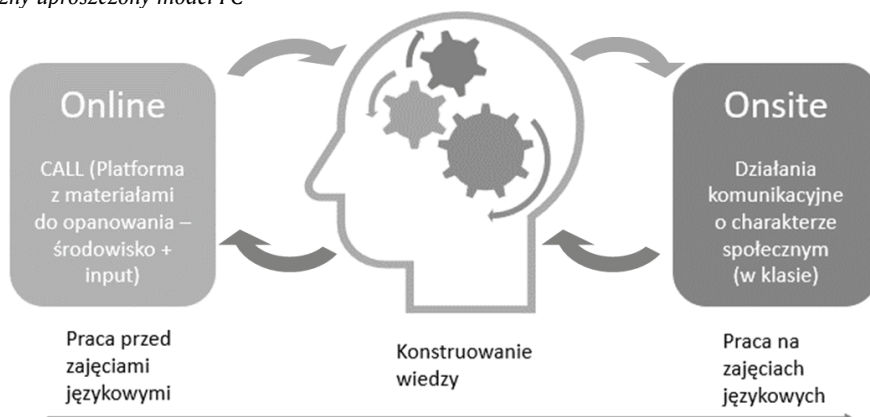
Wypracowany na etapie prac badawczo-rozwojowych model prezentuje rysunek 1.

Jako że rysunek 1 jest uproszczoną formą prezentacji modelu FC w realiach szkoły językowej, warto

# Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

## Rysunek 1

Glottodydaktyczny uproszczony model FC



Źródło: opracowanie własne.

go uszczegółowić w formie opisowej. Z jednej strony zaprojektowany proces zorientowany jest na kształtowanie wybranych kompetencji językowych: w zakresie leksyki i semantyki, gramatyki, fonologii i ortografii (por. CEFR, 2001)<sup>2</sup>. Kompetencje zostały podzielone na poziomy: A1<sup>3</sup>, A1+, A2, A2+, B1, B1+ i przełożone na interaktywne zestawy treściowo-zadaniowe, ułożone w ścieżki dydaktyczne. Przygotowanie materiałów glottodydaktycznych polegało na stworzeniu zestawów treściowych, ich zdigitalizowaniu i umieszczeniu na platformie zdalnego nauczania. Warto zaznaczyć, że na potrzeby realizacji zaplanowanych zadań dostosowano informatycznie komercyjne rozwiązanie WPLMS, które jest oparte na powszechnie znanym systemie blogowym WordPress. Aby kształtowanie kompetencji komunikacyjnej mogło przebiegać w jak najpełniejszym wydaniu, podzielono proces dydaktyczny na dwie komplementarne fazy: 1) przed lekcją, za realizację której odpowiedzialny jest uczeń (element ten jest widoczny po lewej stronie rysunku 1) oraz 2) w klasie, za przebieg której odpowiedzialny jest nauczyciel – w tym wypadku lektor języka hiszpańskiego (rysunek 1 – część po prawej).

### Model glottodydaktyczny *flipped classroom* – przed lekcją stacjonarną

Faza przed lekcją polega na interakcji z materiałami umieszczonymi na wspomnianej platformie. Treści te podzielone są na części nazywane lekcjami. W ramach określonego poziomu, odpowiadającemu około 60 jednostkom lekcyjnym mierzonym w skali 45 minut, jest ich 10 na poziomach A i 5 na poziomach B. Każda lekcja odpowiada jednemu tygodniowi pracy indywidualnej ucznia na poziomach A lub dwóm tygodniom pracy na

poziomach B – wykonywanej przed spotkaniem w sali lekcyjnej z lektorem. Po trzech lekcjach dostępny jest pierwszy test sprawdzający online poprzedzony powtórzeniem i utwaleniem materiału w klasie. Kolejne lekcje, od czwartej do szóstej, ponownie podsumowane są powtórzeniem i testem. Ostatnie powtórzenie realizowane jest na koniec całego cyklu, który kończy się testem semestralnym, pisaniem w klasie. Idąc dalej, każda lekcja na poziomie A1 zbudowana jest z ośmiu do dziesięciu powtarzalnych elementów:

1. *Cele lekcji* wzbogacone o interaktywne ćwiczenie antycypujące materiał przerabiany w trakcie lekcji.
2. *Słówka do lekcji* – w formie aplikacji, zaprezentowane dwujęzycznie, pisemnie, z opcją do wysłuchania oraz wzbogacone o obrazki wspomagające zapamiętywanie.
3. *Rozumienie ze słuchu i praca z tekstem* jako sprawności zintegrowane (odpowiednio dwa lub trzy bloki), wzbogacone o:
  - tłumaczenia najważniejszych kolokacji, wyskakujące w formie okienka *pop-up* po najechaniu kursorem myszki na podkreślone w tekście wyrażenie,
  - wyróżnione kolorystycznie w ramach komentarze:
    - utrwalające ciekawe z punktu widzenia polsko-hiszpańskiej gramatyki kontrastywnej zagadnienia,
    - sugerujące mnemotechniki ułatwiające zapamiętywanie poszczególnych wyrażení,
    - wyjaśniające kontekst kulturowy ciekawy dla polskiego ucznia,
  - dodatkowe materiały wideo.

<sup>2</sup> Należy tu podkreślić, że kompetencje pragmatyczna i socjolingwistyczna rozwijane są w głównej mierze podczas zajęć stacjonarnych, które odbywają się po etapie online.

<sup>3</sup> W 2018 r. opublikowano aktualizację CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018). Oprócz uzupełnienia i poprawy pewnych niedociągnięć, które zidentyfikowano w tekście podstawowym podjęto udaną próbę dostosowania opisu kształcenia językowego do zmieniających się kontekstów socjo-kulturowych. Autorzy dokumentu stworzyli m.in. wskaźniki biegłości językowej dla tych obszarów, które nie zostały wyszczególnione w wersji CEFR z 2001 roku. W taki sposób powstał opis poziomu pre-A1 – tutaj nazwany A1.

4. *Gramatyka* (również od dwóch do trzech bloków, w zależności od stopnia skomplikowania materiału gramatycznego), w formie:
  - dwóch–trzech plików wideo z nagranyymi mikrolekcjami trwającymi maksymalnie 10 minut każda, na których lektor wyjaśnia, rysując i pisząc na tablicy, określone zagadnienia z gramatyki hiszpańskiej,
  - przekierowanie do aplikacji *espadrill.pl* zawierającej zestaw interaktywnych testów gramatycznych służących do *drillingu* gramatycznego i skorelowanych z tematem wyjaśnianym na lekcji wideo,
  - przekierowania do dodatkowych zestawów ćwiczeń interaktywnych dostępnych na zewnętrznych stronach i portalach dydaktycznych.
5. *Wymowa* – krótkie pliki wideo z lektorem wyjaśniającym zawiłości wymowy hiszpańskiej.
6. *Wypowiedź pisemna* – w formie pisemnego zadania integrującego zagadnienia omówione w lekcji – do przygotowania w formie tradycyjnej i przyniesienia lektorowi do sprawdzenia na zajęciu stacjonarne.
7. *Minitest* – mający funkcję sprawdzająco-utrwalającą, składający się zawsze z 10 pytań jednokrotnego wyboru, z trzema opcjami, do wielokrotnego wykonania, z ograniczeniem czasowym 3 minut i progiem zaliczenia 90%.

Omówione powyżej elementy lekcji – bloki – różnią się w zależności od poziomu. Na przykład blok *Wymowa* realizowany jest tylko na poziomie A1, w ramach pierwszego semestru nauki. Aby zróżnicować interakcję i dostosować treści nauczania do rosnących w czasie kompetencji ucznia – poziomy od B1 w górę mają nieco inną strukturę. Każdy blok tematyczny realizowany jest w ramach dwóch tygodni nauki, a tradycyjny podział odzwierciedlający podsystemy języka pozostał bez zmian tylko w przypadku słownictwa i gramatyki. Pozostałe kompetencje kształtowane są jako sprawności zintegrowane. Warto zaznaczyć, że interfejs platformy od poziomu B1 opracowany jest w całości w języku hiszpańskim. Struktura kursu kształtuje się następująco:

#### *Semana 1* (Tydzień 1)

1. *Objetivos de la lección* (cele lekcji) – ponownie wzbogacone o interaktywne ćwiczenie antycypujące.
2. *Vocabulario 1* (słówka do lekcji 1) – w formie aplikacji, zawierające zestawy słownictwa i kolokacji niezbędne do pierwszego tygodnia nauki.
3. *Lectura y comprensión auditiva* (praca z tekstem i rozumienie ze słuchu) – jako sprawności zintegrowane (odpowiednio dwa lub trzy bloki), również wzbogacone o wyżej wymienione elementy. Różnica w prezentowanych tekstach polega na tym, że są one bardziej zorientowane na prezentację zagadnień leksykalno-gramatycznych niż miało to miejsce w przypadku materiałów do poziomów A.

4. *Repaso de gramática* (powtórka gramatyczna) – wybrane lekcje wideo z poziomów A, element pojawiający się tylko wówczas, gdy zagadnienia te korelują z materiałem gramatycznym wprowadzanym w ramach bieżącej lekcji, również wzbogacone o przekierowania do aplikacji *espadrill*.
5. *Gramática* (gramatyka) – w formie zbieżnej z poziomami A, treściowo dopasowana do zagadnień danej lekcji.

#### *Semana 2* (Tydzień 2)

1. *Vocabulario 2* (słówka do lekcji 2) – w formie aplikacji, zawierające zestawy słownictwa i kolokacji niezbędne do drugiego tygodnia nauki.
2. *Lectura de blog* (czytanka z bloga) stanowiąca adaptację tekstu oryginalnego lub tekst oryginalny w całości, z podaniem źródła.
3. *Video* – materiał audiowizualny pochodzący z oryginalnych treści dostępnych na serwisie YouTube, z podaniem źródła.
4. *Podcast* – oryginalny plik audio z dodatkowym ćwiczeniem typu prawda/fałsz na rozumienie ze słuchu.
5. *Expresión escrita* (wypowiedź pisemna) – w formie podobnej do poziomów A, dostosowanej do poziomu.
6. *Minitest* – w formie zbieżnej z poziomami A.

Wszystkie wymienione formy treściowe wiążą się tematycznie z danym blokiem. Aby możliwe było przejście do kolejnych etapów nauki, poszczególne bloki wymagają od ucznia zatwierdzenia. Na przykład wspomniany *minitest* z opcją wielokrotnego podejścia musi być zaliczony na poziomie 90%, aby otworzyła się kolejna lekcja. Dodatkowo w ramach każdej lekcji dostępny jest pasek obrazujący graficznie i procentowo postępy kursanta.

Praca własna ucznia w rzeczywistości wirtualnej, wykonywana przed lekcją, wymaga dużego nakładu czasowego. W ramach prowadzonych badań, na podstawie eksperymentów obliczono, że czas potrzebny do gruntownego przerobienia lekcji w ramach jednego tygodnia nauki online to 120 minut (ewentualnie + 40 minut, uwzględniając wolniejsze tempo nauki lub indywidualną konieczność dodatkowych powtórek). Taki nakład czasu wymaga od ucznia dużej dyscypliny i umiejętności rozłożenia nauki w czasie, co wiąże się z kompetencjami strategicznymi. Podejście takie wydaje się być zbieżne z trendami:

(...) rozwijanie autonomii stało się w ostatnich latach jednym z najważniejszych celów dydaktyki języków obcych, a umiejętność przejścia odpowiedzialności za własną naukę jest obecnie uważana za jeden z podstawowych warunków osiągnięcia sukcesu. Jest to bardzo dobrze widoczne w programach nauczania, gdzie rozwijanie samodzielności w procesie przyswajania języka jest wymieniane jako jedno z głównych zadań szkoły oraz w większości nowoczesnych podręczników, które zawierają liczne elementy mające na celu stymulowanie postaw i zachowań

# Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

autonomicznych, choćby pod postacią treningu strategicznego. Niebagatelne znaczenie ma również fakt, że na przestrzeni ostatnich kilku lat pojawiły się polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego* dla różnych grup wiekowych, dokumentu, którego jednym z głównych celów jest wdrażanie uczących się do samooceny, stymulowanie refleksji nad procesem przyswajania języka oraz zachęcanie uczniów do przejścia odpowiedzialności za planowanie, przebieg i efekty nauki. (Pawlak, 2008, s. 138)

Po fazie online lekcji językowej, realizowanej indywidualnie przez ucznia w formule FC, następuje etap stacjonarny z lektorem, realizowany w murach szkoły językowej.

## **Model glottodydaktyczny *flipped classroom* – lekcja stacjonarna**

Zajęcia stacjonarne odbywają się raz w tygodniu, w wymiarze 90 minut. Lekcja różni się w znacznym stopniu od tradycyjnych zajęć w szkołach językowych, w ramach których pracuje się z podręcznikiem, sprawdza prace domowe, czytane są teksty, wyjaśniana, a następnie ćwiczona gramatyka. Zmiana wynika z zastosowania modelu FC – część wiedzy związana z podsystemami języka i przypisane do niej aktywności realizowane są samodzielnie przez ucznia. Zmianę struktury lekcji przedstawia rysunek 2.

Na rysunku 2 wyraźnie widać, że zajęcia tradycyjne realizowane w szkołach językowych to dwa spotkania tygodniowo (przeważnie po 90 minut każde), w ramach których *gros* czasu zajmuje przekazywanie wiedzy z zakresu gramatyki oraz praca z podręcznikiem (w zakresie: czytanie, słuchanie, analiza). Dane zaprezentowane w tej części rysunku zostały opracowane na podstawie empirycznej: zmierzono czas trwania poszczególnych części w ramach obserwacji zajęć lekcyjnych. Pojawia się zatem pytanie: skoro komunikacja ustna jest tak istotnym elementem zajęć, i dodatkowo mając świadomość, że szczególnie w polskiej kulturze trudno jest uwolnić się do swobodnej komunikacji w języku obcym, dlaczego ogranicza się czas na kształtowanie sprawności produkcyjnych? Wprowadzenie modelu FC do nauczania języka obcego zmienia strukturę zajęć i przeobraża lekcję w warsztat wspierający na różne sposoby umiejętność wypowiadania się w języku obcym. „Tak skonstruowana lekcja, oparta na interakcji i licznych działaniach społecznych, ma szansę stworzyć doskonale warunki do systematycznej pracy nad „otwieraniem” uczniów na mówienie w języku obcym” (Chudak, 2020, s. 27).

Istotą nauki języka jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w jej różnych formach. Produkcja ustna zajmuje tu bardzo szczególne miejsce. Jak celnie zauważył Marek Bieńczyk (2021, s. 7): „Rozmawiamy dlatego, że życie jest krótkie i nie mamy wiele czasu, lecz czas ten możemy wzmocnić, sprężyć; po to jest rozmowa”. W przypadku modelu FC przemodelowanie struktury lekcji z lektorem generuje dodatkowy czas na rozmowę w języku obcym. Należy jednak

pamiętać, że lekcja tradycyjna z lektorem w realiach wprowadzonego modelu FC w szkole językowej wpływa pozytywnie nie tylko na bazowe umiejętności receptywno-produkcyjne, ale także znacznie podwyższa stopień interakcji i kształtuje mediację, umiejętność bardzo docenioną w rozszerzeniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zatytułowanym *Companion volume with new descriptors* z 2018 roku. Janowska (2019) tak pisze o tych dwóch kluczowych kompetencjach:

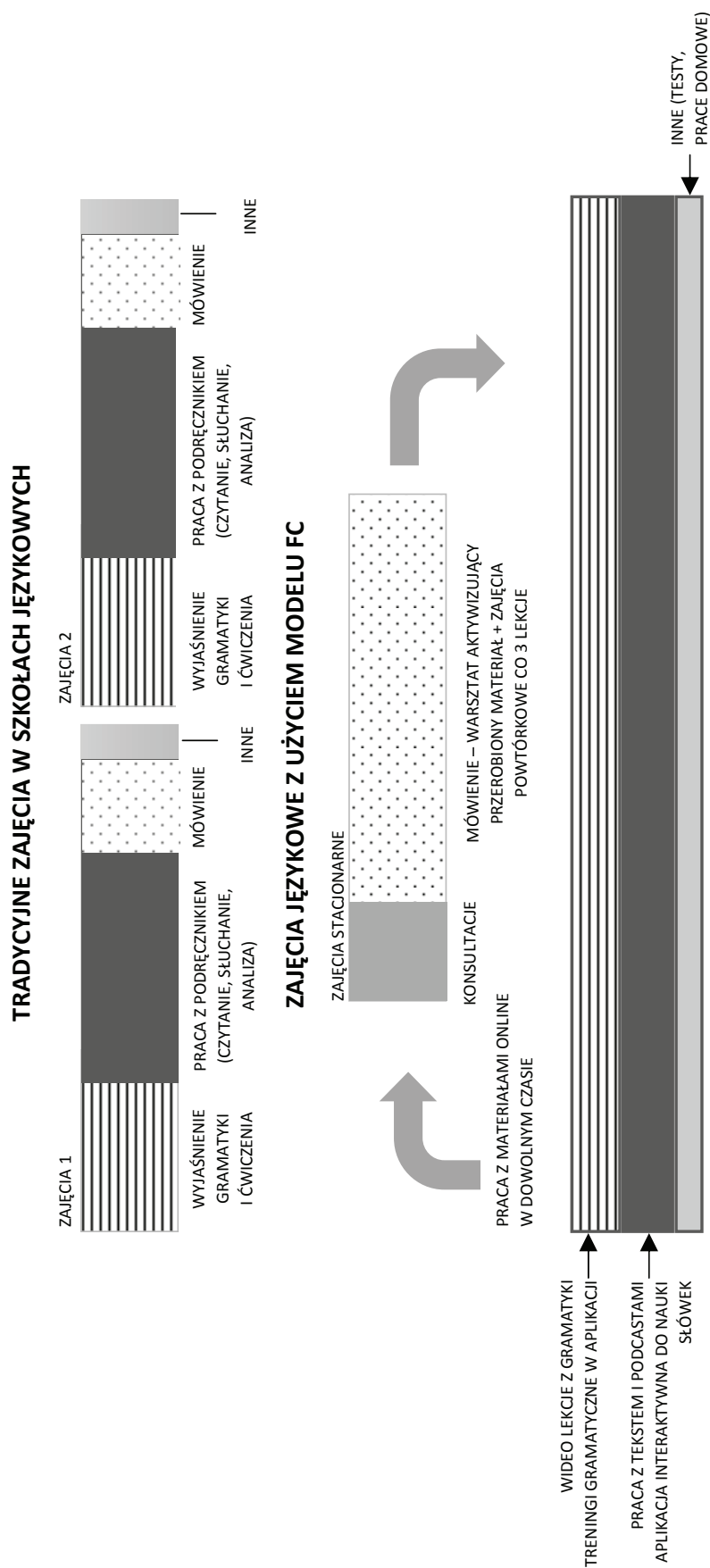
O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia na klasycznych kursach językowych w erze komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla działaniowej dydaktyki języków obcych. Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. (s. 64)

Optymalizacja procesu dydaktycznego, która jest konsekwencją wprowadzenia modelu FC, oprócz wartości społecznej i glottodydaktycznej, ma również wartość ekonomiczną. W warunkach szkoły językowej mamy do czynienia z bardzo specyficzną sytuacją: z jednej strony produktem jest wypracowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w ramach kursu językowego, z drugiej – dochodzi do transakcji, w ramach której klient (uczeń) płaci za niego. Tak naprawdę produkt ten często stanowi sposób na osiągnięcie określonych celów życiowych: znalezienie lepszej pracy, odbycie wyjazdów za granicę czy samorozwój. Jest to poniekąd sprzedaż obietnicy na lepsze, ciekawsze jutro. A ten aspekt, chociaż może być kluczowym czynnikiem motywującym do nauki, bardzo trudno wycenić. Ponadto w realiach szkoły językowej bardziej optymalnie wykorzystany czas na kursie językowym przelicza się nie tylko na efektywność nauczania, ale i na zwrot z poczynionej inwestycji.

Również z punktu widzenia szkoły językowej, w ujęciu ekonomicznym, można wymienić wymierne korzyści finansowe takie jak: większa dostępność sal dydaktycznych, co stwarza możliwość poszerzenia oferty o kolejne grupy, większa rentowność grup (lektor prowadzi zajęcia raz w tygodniu po 90 minut zamiast dwóch spotkań), oszczędności związane z bieżącymi kosztami utrzymania lokalu (media, zużycie wody, sprząatanie). Dodatkowo nakłady na dostosowanie środowiska wirtualnego i stworzone materiały online są jedнокrotną inwestycją i choć treści dydaktyczne wymagają prac aktualizacyjnych, a platforma administracji – nie są to duże koszty. Z punktu widzenia lektora model FC może wydawać się problematyczny, gdyż o połowę spada liczba godzin lekcyjnych realizowanych stacjonarnie w ramach jednej grupy. Niemniej jednak lektorzy zyskują większą swobodę łączenia grup w bloki czasowe realizowane jednego dnia, gdyż zajęcia językowe

**Rysunek 2**

Porównanie struktury zajęć tradycyjnych w szkołach językowych ze strukturą zajęć realizowanych w modelu FC



Źródło: opracowanie własne.



# Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

planowane są raz w tygodniu, a nie, jak ma to miejsce w tradycyjnych szkołach językowych, dwa razy, z co najmniej jednodniowym interwałem. Mogą też prowadzić zajęcia z większą liczbą grup, co z perspektywy właściciela szkoły otwiera możliwość utrzymania współpracy z najlepiej ocenianymi pracownikami i zaferowania im większej liczby godzin z rozsądnie skonstruowanym grafikiem.

Aby móc dogłębnie zbadać tak złożone zjawisko, z jednej strony konieczna jest jego obszerna analiza w formie studium przypadku przedstawiona z perspektywy procesów, nauczyciela i kadry zarządzającej. Z drugiej, aby ocena jakości kształcenia była kompleksowa, w ramach studium przypadku należy zaprezentować perspektywę ucznia w postaci ocen i opinii uczących się – wyrażonych w badaniu ankietowym oraz perspektywę metodyczną jako wnioski z obserwacji procesu dydaktycznego w modelu FC.

Gdy podejście sprawozdawcze okaże się niewystarczające, warto rozważyć wykorzystanie metodologii hybrydowej. Wówczas prace badawcze będą miały charakter empiryczny, opisowy i częściowo modelotwórczy. Empiryczne podejście podyktowane jest formułą studium przypadku: analizie poddaje się konkretna instytucja i procesy organizacyjno-glottodydaktyczne, które w niej zachodzą. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z akcentowaniem otwartych postaw badawczych, tak ważnych w analizie złożonych zjawisk (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010):

W zależności od stanu wiedzy w danym przedmiocie, efektem będzie bądź bardziej systematyczny opis danego zjawiska, bądź jego pełniejsze wyjaśnienie. Jednak, skoro nieodłączną cechą tej rzeczywistości jest zmienność i złożoność, celem badacza nie może być dążenie do jej zamknięcia w wąskich schematach. (s. 116)

Należy podkreślić, że nauka w modelu FC została oceniona przez kursantów na podstawie ankiety. Przeprowadzono ją wśród 44 dorosłych uczniów poziomów początkujących (A), 35 kobiet i 9 mężczyzn, w następujących przedziałach wiekowych: 18–27 lat (41%), 28–42 lata (32%), 43–57 lat (23%), powyżej 58 lat (4%)<sup>4</sup>. W tabeli 1 zebrane zostały zarówno pozytywne aspekty nauki w modelu FC („Podaj, jakie są według Ciebie trzy mocne strony kursu języka hiszpańskiego w modelu FC, w którym uczestniczysz/łeś/łaś”), jak i wyzwania, z którymi mierzą się uczniowie („Podaj, jakie są według Ciebie trzy słabe strony kursu języka hiszpańskiego w modelu FC, w którym uczestniczysz/łeś/łaś”).

Jak widać, uczniowie z jednej strony doceniali aspekty organizacyjne związane z większą swobodą i możliwością bardziej elastycznego zarządzania swoim czasem, z drugiej sprawiało im trudność zmotywowanie się do indywidualnej, regularnej pracy. Chwalili różnorodność form treściowych, wskazując jednocześnie na braki i niedociągnięcia w materiałach zamieszczonych na platformie online. Zdecydowanym minusem była mniejsza możliwość budowania więzi

**Tabela 1**

*Opinie uczniów, którzy podjęli naukę języka hiszpańskiego w modelu FC*

Mocne strony FC	Słabe strony FC
<ul style="list-style-type: none"><li>Oszczędność czasu, komfort nauki, dostosowanie pory nauki do harmonogramu dnia.</li><li>Dobrze wytłumaczona gramatyka i możliwość jej ćwiczenia przez aplikację, słownictwo do każdej lekcji w jednym miejscu.</li><li>Uporządkowane informacje, możliwość skutecznej nauki bez wychodzenia z domu, nie tracę czasu na dojazd.</li><li>Skupienie się na mówieniu w trakcie lekcji (stacjonarnej).</li><li>Motywacja do samodzielnej pracy.</li><li>Treści są klarowne i kompleksowe (przemysłane).</li><li>Wspaniałe podejście lektora do kursantów.</li><li>Różnorodność metod nauki na każdej lekcji (filmiki, teksty, nagrania, ćwiczenia w różnych formach, dzięki czemu nie są nużące ani nudne).</li><li>Minitesty – superpomysł i mobilizacja do systematycznej nauki.</li><li>Tempo dostosowane do indywidualnych potrzeb.</li><li>Mniejszy stres, brak presji czasu.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Konieczna większa dyscyplina.</li><li>Zbyt mała liczba ćwiczeń gramatycznych.</li><li>Ograniczona możliwość kontaktu z innymi słuchaczami i interakcji językowej na żywo.</li><li>Brak pełnej interakcji z prowadzącym. Brak bieżącej weryfikacji postępów nauki.</li><li>Problemy techniczne.</li><li>Do niektórych lekcji brak załączonych tablic gramatycznych.</li><li>Brak wzajemnego napędzania się do działania, mało możliwości ćwiczenia wymowy.</li><li>Więcej trzeba przerabiać samemu w domu, a czasami jest to trudne w połączeniu z pracą i innymi zajęciami.</li><li>Brak relacji z prowadzącym, brak możliwości dopytania w czasie rzeczywistym.</li><li>Czasami filmiki są trudne w zrozumieniu.</li><li>Jest za dużo słówek zadawanych na tydzień.</li><li>Czasami mało ciekawe teksty do czytania.</li><li>Za mało ćwiczeń praktycznych, brak rywalizacji, nadzoru, kontroli.</li><li>Moje cele i priorytety w uczeniu się języka są inne niż pozostałych członków grupy.</li></ul>

<sup>4</sup> Zastosowany podział wiekowy odpowiada umownie przyjętej klasyfikacji pokoleń. Są to w kolejności – pokolenie Z, pokolenie Y (milenials), pokolenie X oraz baby boomers. Typologii podziału na opisane pokolenia jest dużo (por. Sarraf i Reza, 2019), mimo to przyjęte w tych typologiach przedziały nie różnią się od siebie w dużym stopniu. Na potrzeby podziału wiekowego respondentów w opisywanym badaniu przyjęto uśrednione wartości.

społecznych z lektorem i innymi uczestnikami kursu. Za plus uznano mniejszy stres i brak presji czasu.

Z kolei w oddzielnej ankiecie skierowanej do pięciu lektorów, którzy prowadzili i nadal prowadzą zajęcia z języka hiszpańskiego w modelu FC, zapytano o to, czy osiągnęli założone cele dydaktyczne, pracując w modelu FC – 60% udzieliło odpowiedzi raczej tak, a 40% – z pewnością tak. Na pytanie „Co byś zmienił/a w modelu FC?” pojawiły się następujące odpowiedzi: należy dopracować system; więcej przykładowych dialogów; popracowałbym nad motywacją uczniów do przerabiania materiału przed lekcją; więcej spotkań w trybie rzeczywistym. Z kolei w odpowiedziach na pytanie o mocne strony modelu wskazano następujące jego cechy: nowatorski, oryginalny; organizacja, porządek; skuteczny, wszechstronny, zintegrowany; super zajęcia warsztatowe w klasie; w końcu ludzie otwierają się na mówienie; elastyczność, dużo mówienia.

### Podsumowanie

Aby w pełni podsumować zaprezentowane wdrożenie, należy ponownie spojrzeć na nie dwutorowo. Po pierwsze, w ujęciu procesowym – uczeń przerabia w domu, przed lekcją z lektorem przydzielony materiał, następnie przychodzi na zajęcia stacjonarne, które skonstruowane są w taki sposób, by angażować, stwarzać sprzyjające warunki do interakcji i swobodnej komunikacji w języku obcym. Z drugiej strony wprowadzenie modelu FC ma swoje bardziej abstrakcyjne konsekwencje: począwszy od kreowania postaw związanych z efektywnym wykorzystaniem czasu, przez budowanie autonomii ucznia na etapie wchodzenia w interakcję z poprawnie dobranymi i zorganizowanymi materiałami dydaktycznymi na platformie online, na elastycznym i zindywidualizowanym procesie wiedzytwórczym kończąc. Są to z pewnością pozytywne aspekty i konsekwencje implementacji modelu FC w tok nauczania języka obcego. Wśród wyzwań, z którymi warto w przyszłości się zmierzyć, wprowadzając stosowne korekty, należy wymienić wspieranie budowania więzi społecznych w warunkach stacjonarnych, zarówno na linii kursant – lektor, jak i kursant – kursant, większe uwypuklenie roli lektora jako mentora, obecnego opiekuna, a także zastanowienie się nad wdrożeniem zautomatyzowanego systemu wiadomości wspierających ucznia w samodyscyplinie i motywujących do systematycznej, indywidualnej pracy z treściami online.

Wracając do kwestii podniesionych na wstępie, należy zaznaczyć, że opisany proces wprowadzania zmiany w podejściu do nauczania języka obcego w warunkach szkoły językowej przyczynił się nie tylko do optymalizacji procesu nauczania, ale również przeformułował model biznesowy szkoły. Zmiany organizacyjne skutkujące uczestnictwem w zajęciach stacjonarnych raz w tygodniu (zamiast dwa razy), za czym idzie zwiększenie ilości czasu poświęcanego na elastyczne procesy wiedzytwórcze, odpowiadają na wyzwania zmieniających się uwarunkowań społeczno-rynkowych (potrzeba elastyczniejszego zarządzania czasem, wykorzystywanie

nowoczesnych technologii, optymalizacja budżetu szkoły i dostępności sal lekcyjnych itp.), a także nieoczekiwanych sytuacji społecznych, jak na przykład pandemia koronawirusa (por. Chudak, 2020).

### Bibliografia

- Abeysekera, L. i Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Baker, J. W. (2000). The 'Classroom Flip': Using web course management tools to become the guide by the side. *Communication Faculty Publications*, 15, 9–17.
- Banach, C. (1997) *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy* (wyd. 2). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37.
- Bergmann, J. i Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE, ASCD.
- Berrett, D. (2012). How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78, 36–41.
- Bieńczyk, M. (2021). *Pochwała rozmowy*. W K. Kubisiowska, *Blisko, bliżej* (s. 5–7). Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Bishop, J. L. i Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. W materiały konferencyjne Conference of 120th ASEE Annual Conference and Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Chudak, T. (2016). Przemysłny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy – czyli słów kilka o coachingu językowym z punktu widzenia nauczyciela języka. *Języki Obce w Szkole*, 1, 92–96.
- Chudak, T. (2020). Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom). *Języki Obce w Szkole*, 1, 25–28. <https://bit.ly/3PN2jnO>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dashtestani, R. i Krajka, J. (2020). A call for reconciling EAP and CALL. *Teaching English with Technology*, 20(5), 1–5.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dong, X. N. (2016). Application of flipped classroom in college English teaching. *Creative Education*, 7(9), 1335–1339. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79138>
- Dorcak, R. (2014). Rozwój jako centralna wartość w profesjonalnym systemie normatywnym nauczyciela – sposoby rozumienia i ich praktyczne konsekwencje. W G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 133–147). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowska, I. (2019). *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788376389233>

# Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

Joyce, B., Calhoun, E. i Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. WSiP.

Julia, J., Afrianti, N., Soomro, K. A., Supriyadi, T., Doli-fah, D., Isrokatun, I., Erhamwilda, E. i Ningrum, D. (2020). Flipped classroom educational model (2010–2019): A bibliometric study. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1377–1392. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1377>

Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–41. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113/49>

Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.

Lage, M. J., Platt, G. J. i Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.2307/1183338>

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Mohanty, A. i Parida, D. (2016). Exploring the efficacy & suitability of flipped classroom instruction at school level in India: A pilot study. *Creative Education*, 7(5), 768–776. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.75079>

Mull, B. i November, A. (2012). Flipped learning: A response to five common criticisms. *November Learning*. <https://novemberlearning.com/article/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms-article/>

Pawlak, M. (2008). Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski. W M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (s. 137–157). Wydziału Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. W P. Mussen (red.), *Carmichael's manual of child psychology* (wyd. 3), 1, 703–732. Wiley.

Rosołowski, E. (2020). *Podstawy modelowania systemów*. <https://rose.pwr.edu.pl/dyd/PMS/PMS.pdf>

Róg, T. (2020). *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*. Wydawnictwo Werset.

Sarraf, A. i Reza, A. (2019). Generational groups in different countries. *International Journal of Social Sciences*, 4, 41–52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2562175>

Siripongdee, K., Pimdee, P. i Tuntiwongwanich, S. (2020, 15 czerwca). A blended learning model with IoT-based technology: effectively used when the COVID-19 pandemic? *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 905–917. <https://doi.org/10.17478/jegys.698869>

Sławek, T. (2002). *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szparagowski, R. (2014). The effectiveness of the flipped classroom. *Honors Projects*, 127. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127>

Turan, Z. i Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>

Waslander, S., Pater, C. i Weide, M., van der. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers*, 52. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>

Wilczyńska, W. i Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wydawnictwo AVALON.

Wygotki, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Zieliński, Z. (2012). *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*. Wyd. Helion.

**Tomasz Chudak** jest absolwentem Uniwersytetu Śląskiego i UMCS w Lublinie, metodykiem i projektantem dydaktycznych aplikacji internetowych, specjalistą w zakresie e-learningu oraz adopcji rozwiązań Microsoft w organizacjach. Został laureatem certyfikatu European Language Label. Od 2018 r. jest doktorantem na Wydziale Filologicznym UMCS. Jego zainteresowania badawcze dotyczą metody nauczania odwróconego w glottodydaktyce, adopcji rozwiązań ICT w wielokulturowych organizacjach, e-learningu, kompetencji komunikacyjnej, innowacji w nauczaniu języków obcych i tłumaczeń.

## POLECAMY



VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu: KULTURA – MUZYKA – EDUKACJA.  
Edukacja wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku, 14 listopada 2022, Bielsko-Biała i online

Świat w XXI wieku stoi na rozdrożu w obliczu potężnych wyzwań regionalnych i globalnych, takich jak: pokój, ekologia, demografia itd. Pojawiły się zagrożenia cywilizacyjne oraz społeczne wynikające z czynników ekonomicznych a także relacji międzyludzkich. W dynamikę zmian i sytuacji nieprzewidywanych, z którymi mierzy się współczesny człowiek, w sposób szczególnie wpisują się pandemia wywołana koronawirusem SARS-CoV-2 oraz jej skutki a także wojna w Ukrainie. Tegoroczne spotkanie naukowe stanowi kontynuację poszukiwania kierunków pożądanych zmian w edukacji. Zachęcamy do udziału w konferencji osoby zajmujące się teorią oraz praktyków kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Celem konferencji jest dokonanie oglądu różnych aspektów i wymiarów zagrożeń oraz wyzwań, jakie niesie ze sobą dzisiejsza rzeczywistość dla edukacji.

Organizator: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Opis wydarzenia pochodzi ze strony: <https://instytutpedagogiki.ath.bielsko.pl/?p=3335>