

Lekcja odwrócona języka angielskiego w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2023.1.123-130

W nauczaniu zarówno języków obcych, jak i innych przedmiotów nie chodzi o to, by uczący się powtarzał bezwiednie informacje przekazywane przez nauczyciela, lecz aby rozumiał, co się do niego mówi i potrafił to analizować, przetwarzać, a w edukacji językowej – dodatkowo rozwijał umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych czy pisemnych. Odejście od wyłącznie podawczego nauczania w celu wspierania ucznia, który nie tylko posiada wiedzę, ale także potrafi z niej skorzystać, wydaje się w obecnym świecie priorytetem. Odwrócona lekcja może być przydatnym narzędziem w kształtowaniu umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy.

Metoda lekcji odwróconej (ang. *flipped classroom*) opiera się na przekonaniu, że teoretyczne podwaliny jakiegoś zagadnienia (np. zasady tworzenia strony biernej w języku angielskim) uczniowie mogą zdobyć w domu, a podczas lekcji mają możliwość praktycznego wykorzystania tej wiedzy. O ile początków koncepcji lekcji odwróconej można doszukiwać się w pracach King (1993) oraz Walvoord i Anderson (2011), a ideę odwróconej klasy¹ (ang. *inverting the classroom*) zaprezentowali Lage, Platt i Triegla (2000, zob. Równiatka 2020: 26), o tyle za twórców metody uznaje się dwóch nauczycieli chemii – Jonathana Bergmanna i Aarona Samsa (zob. Halili i Zainuddin 2015; Wolff i Chan 2016, za: Równiatka 2020: 26), którzy zdecydowali się nagrywać filmiki, w których przedstawiali teoretyczne założenia do zajęć.

W stosowanym przez nich podejściu nagrane przez nauczycieli wykłady uczniowie otrzymują dzień przed lekcją, zapoznają się z nimi, robią notatki, przygotowują pytania dotyczące danego zagadnienia (zob. Bergmann i Sams 2012: 13). Początek lekcji poświęca się na wyjaśnienie kwestii, które są niejasne, następnie uczniowie otrzymują do wykonania ćwiczenie praktyczne, podczas realizacji którego podejmują próbę zastosowania wstępnie zrozumianej wiedzy. Nauczyciel wspomaga uczniów w wykonaniu zadania, udziela dodatkowych wyjaśnień, jednak ma to formę przede wszystkim indywidualną. Warto zauważyć, że uczniom nie zabrania się podczas zajęć sięgania do teorii, czyli ponownego oglądania nagranych wykładów.

Bergmann i Sams (2012: 6) utrzymują, że dzięki zastosowaniu takiego sposobu pracy uczniowie otrzymują nauczanie dostosowane do ich indywidualnych potrzeb. Nauczyciel nie wchodzi na lekcji w rolę wykładowcy, ma czas na obserwację uczniów, odpowiadanie na ich pytania, współpracę z nimi. Rola nauczyciela zmienia się w tym sposobie pracy diametralnie (zob. Bober i in. 2020: 2). Nauczyciel ma szansę lepiej poznać uczniów, gdyż jest bliżej nich, nawet w dosłownym tego słowa znaczeniu. W wypadku przekazywania podczas lekcji podwalin teoretycznych zagadnienia często brakuje czasu na odpowiednie przeciwczenie ich zastosowania w praktyce, co skutkuje zadawaniem ćwiczeń w formie pracy domowej. Ponieważ większość pytań dotyczących zagadnienia pojawia się w trakcie próby rozwiązania konkretnego zadania, uczniowie, którzy mierzą się z nimi w domu, pozostają często pozbawieni możliwości skonsultowania danej kwestii z nauczycielem.

Do innych zalet tej metody zaliczyć można to, że uczniowie mają możliwość pracy we własnym tempie, gdyż nagrany wcześniej materiał mogą według własnego uznania zatrzymać, cofać lub przyspieszać,

¹ Terminy „odwrócona klasa” i „odwrócona lekcja” są traktowane jako synonimiczne.

ANNA PAŁCZYŃSKA

Zespół Szkół Ponadpodstawowych
w Kleszczowie, Akademia Humanistyczno-
-Ekonomiczna w Łodzi

jeśli coś jest im już znane. Nauczyciel zaś poznaje style uczenia się uczniów i trudności, z jakimi się borykają, przez obserwację ich pracy na lekcji, w centrum której stoi w tej metodzie uczeń, nie nauczyciel. Przygotowane i udostępnione materiały, do których uczniowie mają stały dostęp, można stale modyfikować, ulepszać. Czas na lekcji jest wykorzystany efektywniej (Lin i Lin 2016) i bardziej kreatywnie niż przy tradycyjnym nauczaniu (Tien i in. 2020). Po zastosowaniu tej metody nauczyciele zauważają zwiększone zaangażowanie i zainteresowanie uczniów, którzy osiągają wyższe wyniki na testach (zob. Fulton 2012: 16). Herreid i Schiller (2013) dodają, że uczniowie mogą spędzić więcej czasu, pracując na sprzęcie, który jest dostępny wyłącznie w szkole, zaś uczniowie, którzy opuszczają lekcje z przyczyn szkolnych, mogą obejrzeć wykłady w drodze na zawody lub konkursy. Metoda propaguje „myślenie w szkole i poza nią”, a uczniowie się angażują i lubią się uczyć w ten sposób (zob. Herreid i Schiller 2013: 62). Padzik (2021: 74 i n.) podkreśla również, że omawiana metoda wspiera autonomię ucznia, który – mając świadomość korzyści płynących z zapoznania się z materiałem przed lekcją – będzie świadomie sięgał po dostępną wiedzę. Autonomia uczącego się opiera się również na możliwości decydowania, w jakich okolicznościach zapozna się z teoretyczną stroną zagadnienia, które części filmiku obejrzy jeszcze raz, jakie notatki zrobi.

Odwroćcie nauczania jest dostosowane do potrzeb współczesnych uczniów. W tradycyjnym podejściu do szkolnego nauczania nowe pokolenie zmuszane jest do tego, aby nie korzystać z potężnego źródła informacji, jakim jest telefon z dostępem do internetu. Zamiast wmawiać podopiecznym, że spędzanie czasu przed ekranem jest dla nich niekorzystne, nauczyciele mogliby wykorzystać fakt, że uczniowie chętnie to robią. Większość z nich ma smartfon w plecaku – jeśli podczas zajęć zacznijemy jako nauczyciele z tego korzystać, wskazując np., jak wyszukiwać potrzebne nam informacje czy jak odróżnić rzetelne źródła informacji od mało wiarygodnych, uczniowie zdobędą umiejętności na miarę XXI w. Żylińska (2013: 7) stwierdza gorzko, że „w przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”. Trudno twierdzić z całą pewnością, że odwrócone nauczanie jest cudownym sposobem na zmianę tego stanu rzeczy, lecz stanowi na pewno kierunek, w którym można by podążać.

Nie sposób pominąć w niniejszych rozważaniach problematycznych stron zastosowania tej metody nauczania. Pierwszą kwestię stanowi zakładany przez twórców metody swobodny dostęp wszystkich uczniów do materiałów w formie cyfrowej. Mimo dużej powszechności dostępu do wirtualnej rzeczywistości nie możemy jako nauczyciele mieć pewności, że wszyscy nasi podopieczni mają możliwość swobodnego korzystania z tej przestrzeni. Wprowadzenie tego sposobu nauczania może wzmacniać różnice w dostępie do edukacji między uczniami z lepiej sytuowanych domów i z domów uboższych, gdzie urządzenia z dostępem do internetu nie są priorytetem. Kolejna kwestia jest taka, że nasi podopieczni mogą nie mieć w domu warunków zapoznawania się z przesyłanymi materiałami i tym samym nie być w stanie przygotować się do lekcji, a co za tym idzie – w pełni korzystać z zajęć lekcyjnych opartych na przesłanych wcześniej informacjach. Innym problemem może być mylne przesądzenie rodziców, że taka forma prowadzenia zajęć to przeniesienie odpowiedzialności za nauczanie na dzieci, które same mają zdobyć wiedzę jeszcze przed lekcją, w domu. Należy wyjaśniać, że zapoznanie się z teoretycznymi podwalinami w domu nie jest substytutem nauczania, lecz jego odwróceniem. Uczniowie nauczeni tą metodą nie wykonują w domu ćwiczeń opartych na zaprezentowanej na lekcji teorii, ale przygotowują się do lekcji przez zapoznanie się z danym zagadnieniem.

Lekcja odwrócona w praktyce

W roku szkolnym 2021/2022 Zespół Szkół Ponadpodstawowych w Kleszczowie zgłosił się do programu „Szkoła z Klasą” prowadzonego przez Fundację Szkoła z Klasą (<szkolazklasa.org.pl>). W ramach tego programu trzech nauczycieli z każdej zakwalifikowanej do programu szkoły podejmuje trzy wyzwania dotyczące wykorzystania wybranych w danym roku szkolnym

metod nauczania. W ubiegłym roku szkolnym wyzwania te dotyczyły trzech metod pracy: odwrócone nauczanie, *design thinking* i *agile*.

Aby zrealizować pierwsze wyzwanie, należało przeprowadzić cykl trzech zajęć metodą odwróconej lekcji. Nauczycielki języka angielskiego z Kleszczowa, które wzięły udział w tym programie, przeprowadziły cykl takich lekcji w dwóch grupach klasy drugiej liceum ogólnokształcącego o profilu językowym. Zaplanowane na 16–18 listopada 2021 r. zajęcia skoordynowane były z realizacją obowiązującej podstawy programowej przy użyciu podręcznika *OnScreen* (Dooley i Evans 2014). Zamiast nagrywać własne filmiki, nauczycielki wykorzystywały dostępne w serwisie YouTube nagrania oraz samodzielnie przygotowane materiały i gry interaktywne.

Pierwsza lekcja, prowadzona przez Annę Pałczyńską i Ewę Siedlarek, związana była z kształtowaniem umiejętności rozumienia tekstu czytanego, który dotyczył problemów współczesnego świata (Evans i Dooley 2014: 38 i n.). Uczniowie zostali na wcześniejszej lekcji zapoznani z założeniami metody odwróconej lekcji, otrzymali za pomocą platformy Microsoft Teams linki do dwóch dostępnych w serwisie YouTube filmików na temat znikającej wyspy Tuvalu (Planet Explore 2021; Malheiro 2015). Zadaniem uczniów przed lekcją było zapoznanie się z treścią tych materiałów. Długość pierwszego filmu wynosi 10 min 30 s, drugiego – 5 min 17 s. Nawet jeśli uczeń przerywałby oglądanie, by sprawdzić w słowniku jakieś słowo, lub wracał do którejś kwestii, cofając nagranie, wykonanie całego zadania nie powinno zająć więcej niż pół godziny.

Na początku lekcji nauczyciel poprosił uczniów, aby w parach opowiedzieli sobie, o czym są obejrzone przez nich materiały. Następnie spytał grupę, co ich zaskoczyło, co było nowe, czy filmiki były ciekawe. Stanowiło to wstęp do zajęć, które tematycznie ściśle związane były z nagraniami. W dalszej części lekcji uczniowie rozwiązywali z nauczycielem ćwiczenia leksykalne z książki, po czym indywidualnie czytali tekst o wyspie Tuvalu i wstawiali brakujące fragmenty tekstu. Później w parach wykonywali ćwiczenia leksykalne dotyczące słownictwa z tekstu.

Kolejna lekcja dotyczyła słownictwa tematycznie związanego ze światem przyrody. Materiały otrzymane przez uczniów przed lekcją zawierały interaktywną grę leksykalną stworzoną w aplikacji Blooket! (<www.blooket.com>), przygotowane w aplikacji Quizlet fiszki ze słownictwem z tego tematu (<quizlet.com/pl/506943494/3b-flash-cards>), stworzoną w aplikacji LearningApps grę (<learningapps.org/display?v=ps5h6n2z321>) oraz listę słówek z tego rozdziału z tłumaczeniem na język polski. Podczas lekcji uczniowie wykonywali ćwiczenia leksykalno-gramatyczne w podręczniku (Evans i Dooley 2014: 40 i n.).

Przed trzecimi i czwartymi zajęciami prowadzonymi metodą odwróconej lekcji uczniowie otrzymali zredagowaną przez nauczyciela instrukcję w formacie pliku Word *How to prepare a presentation* oraz link do filmiku na temat największych globalnych problemów (<youtube.com/watch?v=V2W1g7iyNPQ>). Uczniowie zostali poproszeni o przyniesienie bloku rysunkowego formatu A3, farb, flamastrów, kredek i innych wybranych przez siebie artykułów papierniczych. Podczas zajęć uczniowie pracowali w grupach. Na pierwszym etapie lekcji decydowali, która kwestia społeczna lub środowiskowa jest najbardziej paląca, następnie przygotowywali plakat przedstawiający tę kwestię. Po stworzeniu plakatu każda grupa prezentowała wyniki swojej pracy, przy czym każdy członek grupy miał za zadanie powiedzieć przynajmniej parę słów. Ostatnia część lekcji poświęcona została na wypowiedzi uczniów, którzy mieli wybrać, który plakat wydaje im się najbardziej przekonujący, i uzasadnić, przy czym nie mogli wybrać tego, który sami współtworzyli.

Ewaluacja działań

Podsumowując wykorzystanie metody odwróconej lekcji, nauczycielki zauważyły największe różnice w wypadku pierwszych zajęć. Praca z tekstem czytany był efektywniejsza niż przy niezastosowaniu metody odwróconej lekcji. Zaczynając czytanie, uczniowie

znali już problematykę tekstu, wiedzieli, z jakimi problemami mieszkańcy wyspy Tuvalu się zmagają. Wpłynęło to na szybszą realizację zadania. Uczniowie zdali sobie jednocześnie sprawę, że czas poświęcony w domu na przygotowanie do zajęć opłacił się. Słownictwo było łatwiejsze do zapamiętania, gdyż mieli z nim do czynienia już wcześniej. Niektórzy z nich tylko je słyszeli, inni słyszeli i z kontekstu wywnioskowali, co oznacza, jeszcze inni sprawdzili w słowniku znaczenie nowych dla nich słów. Znalazła się zapewne również grupa uczniów, którzy sprawdzili w słowniku, co dany wyraz oznacza, i zapisali to w zeszytach. Bez względu na to, jaką strategię radzenia sobie z nowym słownictwem wybrali podczas zapoznawania się z materiałem edukacyjnym w domu, czas poświęcony na wykonanie ćwiczenia na lekcji skrócił się. W wypadku drugiej lekcji różnica nie była odczuwalna, również uczniowie stwierdzili, że zajęcia niewiele różniły się od innych prowadzonych bez wcześniejszego wprowadzenia słownictwa.

Przed ostatnimi zajęciami prowadzonymi metodą odwróconej lekcji uczniowie wiedzieli już, że warto zapoznać się z materiałem audiowizualnym przed lekcją, i można było usłyszeć, jak przypominali sobie nawzajem o konieczności obejrzenia filmiku przed lekcją, zwłaszcza że wiedzieli, iż będą pracować w grupach, a nieznający treści materiałów uczeń będzie miał większe problemy z wykonaniem zadania. Podczas prezentacji stworzonych przez siebie plakatów można było zaobserwować, że uczniowie bardziej świadomie niż zazwyczaj używali poznanego na poprzedniej lekcji słownictwa, odwoływali się również do trudnej sytuacji mieszkańców wyspy Tuvalu. Wszystko to wskazuje, że uczniowie – bardziej lub mniej świadomie – przyswoili sobie nową leksykę w sposób umożliwiający jej aktywne zastosowanie, nawet w sytuacji dla wielu z nich stresującej, czyli wypowiedzi ustnej przed całą grupą.

Po przeprowadzeniu opisanych wyżej jednostek lekcyjnych nauczycielki poprosiły uczniów biorących udział w zajęciach prowadzonych metodą odwróconej lekcji o informację zwrotną. Osiemnaścioro podopiecznych anglistek wypełniło stworzoną w Formularzach Google ankietę. Sześciu (33,3%) respondentów oceniło pracę metodą odwróconej lekcji bardzo dobrze, jedenastu (61,1%) – dobrze, a jeden uczeń ocenił ją raczej źle. Podczas rozmowy podsumowującej cykl zajęć uczniowie zauważyli, że praca na lekcji jest efektywniejsza, gdy wiedzą wcześniej, jaki będzie jej temat, czują się pewniej i spokojniej, ponieważ świadomość tego, co się wydarzy, zmniejsza ich poczucie niepokoju. Samo poinformowanie ich, czym będziemy zajmować się na następnych zajęciach, nie zadziałałoby podobnie. Sama informacja, że będą kształtować rozumienie tekstu na podstawie materiału o znikającej wyspie, wzbudziłaby raczej większy niepokój, gdyż temat jest dla większości uczniów nieznanym. Aż dwanaścioro (66,7%) uczniów biorących udział w ankiecie uznało, że przesyłane przed lekcjami materiały pomogły im w zrozumieniu treści zajęć, czworo (22,2%) respondentów wypowiedziało się, że raczej im pomogły, a dwoje (11,1%) zaznaczyło odpowiedź „raczej nie”. Z obserwacji nauczycielek wynika, że uczniowie znacznie szybciej poradzi sobie z rozumieniem tekstu pisanego, gdy przed jego czytaniem zapoznali się z poruszoną w tekście problematyką.

Druga część ankiety dotyczyła ewaluacji przesyłanych materiałów. Uczniowie zostali poproszeni o ocenienie, w jakiej mierze otrzymane przez nich przed lekcją materiały dostosowane były do jej tematyki. Pytania te związane są z faktem, że nauczycielki nie tworzyły samodzielnie filmików, które były przesyłane, lecz wybierały je spośród materiałów dostępnych online i chciały się dowiedzieć, czy – zdaniem uczniów – wybór był trafny. Dodatkowo chciały wiedzieć, czy wcześniejsze zapoznanie się ze słownictwem pomaga podopiecznym wykonać ćwiczenia leksykalne. W skali od 1 do 5, gdzie 5 oznacza „bardzo dobrze”, a 1 – „bardzo źle”, jedenastu (61,1%) uczniów oceniło materiały przed pierwszą lekcją na 5, sześciu (33,3%) – na 4, a jeden uczeń (5,6%) – na 3. Żaden z uczestników nie wybrał oceny 1 lub 2. Materiały, z którymi uczniowie zapoznawali się przed drugą lekcją, zostały ocenione przez dwanaścioro (66,7%) respondentów na 5, przez pięcioro (27,8%) – na 4, a przez jednego (5,6%) ucznia – na 3. Żaden z uczniów nie wybrał oceny 1 lub 2. Materiały, z którymi

uczniowie zapoznawali się przed trzecią lekcją, zostały ocenione przez ośmioro (44,4%) ankietowanych na 5, przez dziewięcioro (50%) – na 4, a jeden uczeń (5,6%) ocenił je na 3. Żaden z uczniów nie wybrał oceny 1 lub 2. Wyniki ankiety wskazują, że wyszukane w sieci materiały mogą być odpowiednie do przygotowania się do zajęć i nie ma zawsze konieczności tworzenia materiałów autorskich.

Oprócz wykorzystanego w Kleszczowie serwisu YouTube warto przeszukać również materiały zgromadzone przez Khan Academy. W wypadku bardziej zaawansowanych grup lub angielskiego zawodowego przydatne mogą okazać się wykłady nagrywane na anglojęzycznych uczelniach, np. Massachusetts Institute of Technology. Dostęp do nich jest bezpłatny, a tematyka jest bardzo szeroka – od mechaniki kwantowej przez językoznawstwo po filmoznawstwo.

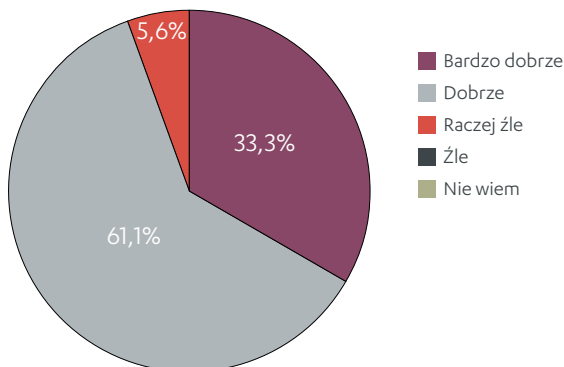
Pytanie kończące ankietę dotyczyło ewentualnej przyszłej pracy metodą lekcji odwróconej. Pięcioro (27,8%) respondentów uznało, że chciałoby pracować metodą odwróconej lekcji częściej, ośmioro (44,4%) – że raczej tak, dwoje (11,1%) – że raczej nie, a troje (16,7%) – że nie wie. Można uznać, że metoda została oceniona przez uczniów pozytywnie i powinna być w przyszłości wykorzystywana.

Podsumowanie

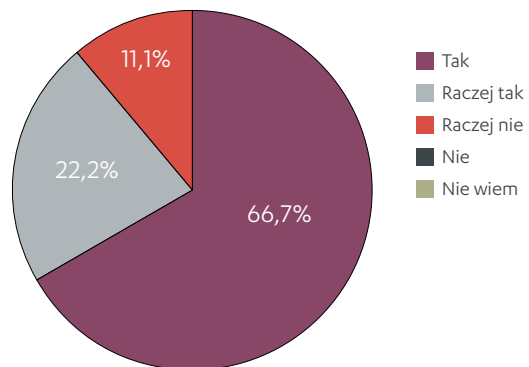
Chudak (2020) i Padzik (2021) opisują pracę metodą odwróconej lekcji w szkołach językowych, z kolei Równiatka (2020) – na poziomie akademickim. Nie ma jednak powodów, aby tego sposobu pracy nie wprowadzić również w państwowych szkołach podstawowych i średnich, co pokazują nauczyciele biorący udział w programie „Szkoła z Klasą” Fundacji Szkoła z Klasą. Podobnie twórcy metody twierdzą, że „każdy nauczyciel, który odwraca lekcję, robi to inaczej” (Bergmann i Sams 2012: 11). Chodzi o zachowanie myśli przewodniej, aby w centrum nauczania zamiast nauczyciela stanął uczeń. Padzik (2021: 76) pisze, że „już sporadyczne wykorzystanie pojedynczych elementów metody odwróconej klasy (lub innej metody) może przynieść świetne rezultaty”. Biorąc pod uwagę zaawansowanie technologiczne naszych społeczności, nie pozostaje nam nic innego, jak tylko wykorzystywać możliwości internetu, smartfonów, tabletów i innych wynalazków, z których uczniowie korzystają na co dzień.

Wyniki ankiety

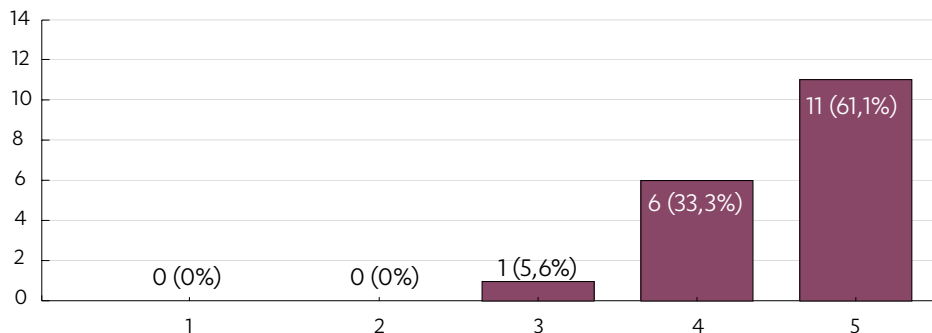
Pyt. 1. Jak oceniasz pracę metodą odwróconej lekcji?



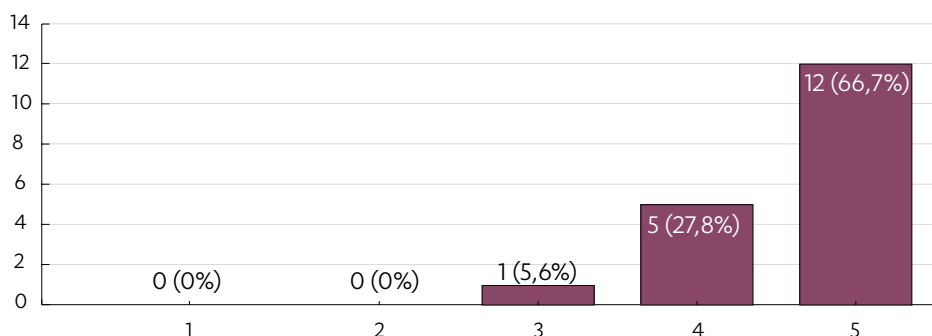
Pyt. 2. Czy przesłane przed lekcją materiały pomogły Ci w zrozumieniu treści lekcji?



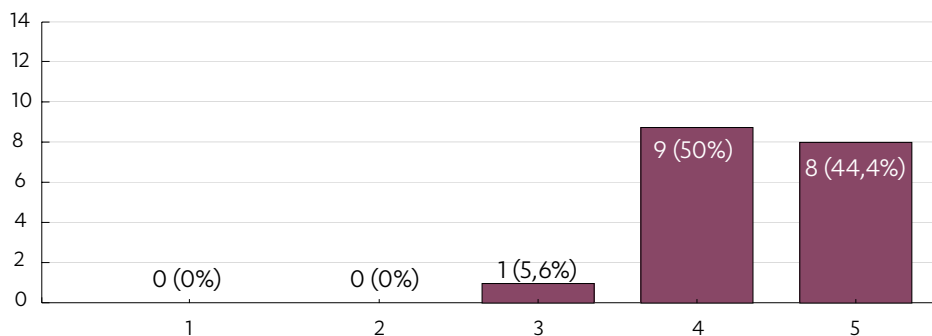
Pyt. 3. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed pierwszą lekcją, tzn. filmiku z serwisu YouTube przed lekcją z tekstem czytany o wyspie Tuvalu? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



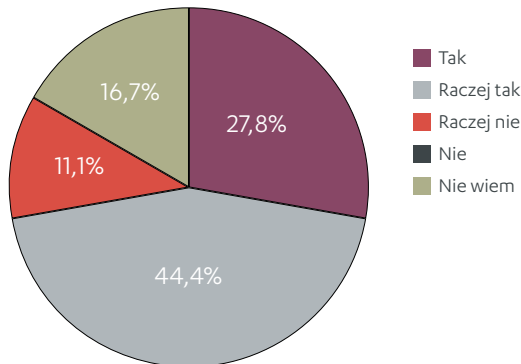
Pyt. 4. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed drugą lekcją, tzn. listę słówek, link do słówek w aplikacji Quizlet, grę w aplikacji Learningapps oraz grę w aplikacji Blooket przed lekcją dotyczącą słownictwa? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



Pyt. 5. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed trzecią lekcją, tzn. filmiku z serwisu YouTube, artykułu oraz wskazówek dotyczących przygotowywania prezentacji przed lekcjami, na których tworzyliście plakat i prezentowaliście go? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



Pyt. 6. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś pracować więcej metodą odwróconej lekcji?



Źródło wyników: badanie własne.

Pyt. 7. Jeśli jest coś, co chciał(a)byś napisać w kontekście trzech zajęć prowadzonych metodą odwróconej lekcji to bardzo proszę napisz tutaj:

- ➔ więcej
- ➔ Materiały przesyłane przed lekcjami bardzo pomogły mi w zrozumieniu lekcji.
- ➔ Bardzo ciekawe zajęcia.
- ➔ Zdecydowanie powinny być one organizowane częściej, wiąże się z nim przyjemna atmosfera, gdyż mamy możliwość współpracowania w grupach oraz łatwy sposób na naukę, zdobywamy wiedzę na wiele różnych ważnych problemów otaczającego nas świata.
- ➔ Więcej odwróconych lekcji.
- ➔ Było bardzo fajnie i chciałabym więcej takich lekcji

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Bergmann, J., Sams, A. (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- ➔ Bober, J., Chojecki, K., Mankiewicz L. (2020), *Metoda odwróconej lekcji*, <superbelfrzy.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Odwr%C3%B3cona-klasa.pdf>, [dostęp: 17.01.2022].
- ➔ Chudak, T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 25–28.
- ➔ District10TV (2021), *10 Most Important Global Issues of Today | The World Issues That Need Attention in 2021*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=V2W1g7iyNPQ>, [dostęp: 15.01.2022].
- ➔ Fulton, K. (2012), *Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning*, „Learning & Leading with Technology”, nr 39(8), s. 12–17.
- ➔ Halili, S.H., Zainuddin, Z. (2015), *Flipping the classroom: What we know and what we don't*, „The Online Journal of Distance Education and e-Learning”, nr 3(1), s. 28–35.
- ➔ Herreid, C.F., Schiller, N.A. (2013), *Case Studies and the Flipped Classroom*, „Journal of College Science Teaching”, nr 42(5), s. 62–66.
- ➔ King, A. (1993), *From Stage on the Stage to Guide on the Side*, „College Teaching”, nr 41(1), s. 30–35.
- ➔ Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, „The Journal of Economic Education”, nr 31(1), s. 30–43.
- ➔ Lin S.-F., Lin H.-S. (2016), *Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels*, „International Journal of Science Education”, nr 38, s. 1373–1391.
- ➔ Padzik, D. (2021), *Metoda odwróconej klasy na zajęciach online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 71–76.
- ➔ Planet Explore (2021), *Tuvalu – The Disappearing Nation*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=su_OdFvIP50>, [dostęp: 15.01.2022].
- ➔ Professor Paulo Malheiro (2015), *Tuvalu the disappearing island*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=Wn0pb06U7Xs>, [dostęp: 15.12.2022].
- ➔ Równiatka, A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29.

- Tien, L.C., Lin, S.Y., Yin, H., Chang, J.C. (2020), *The Impact of a Flipped Classroom on the Creativity of Students in a Cake Decorating Art Club*, „Frontiers in psychology”, nr 11:533187, <frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.533187/full>, [dostęp: 20.02.2023].
- Walvoord, B., Anderson, V. (2011), *Effective grading: A tool for learning and assessment in college*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wolff, L.-C., Chan, J. (2016), *Flipped Classrooms for Legal Education*, Singapore: Springer Singapore.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Gdynia: Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych.

NETOGRAFIA

- <learningapps.org/display?v=ps5h6n2z321>
- <quizlet.com/pl/506943494/3b-flash-cards>
- <blooket.com>
- <szkolazklasa.org.pl>
- <en.khanacademy.org>
- <ocw.mit.edu/search>

DR ANNA PAŁCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w AHE w Łodzi, egzaminator OKE. Jest autorką książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing* oraz artykułów z zakresu translacji, językoznawstwa feministycznego i metodyki nauczania. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji zdalnej.