UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE
Wydział Filologiczny

Dyscyplina: **językoznawstwo**

Tomasz Chudak

Optymalizacja procesu kształcenia językowego z wykorzystaniem modelu *flipped classroom* (odwróconej lekcji). Studium przypadku szkoły językowej.

Praca doktorska
napisana w Katedrze Lingwistyki Stosowanej
pod kierunkiem dr hab. Magdaleny Sowy, prof. UMCS

LUBLIN 2022

Spis treści

Wykaz skrótów ... 8

Wstęp ... 9

Uzasadnienie wyboru tematu ... 9

Cel pracy ... 10

Plan rozprawy ... 12

1. Od dychotomii glottodydaktycznych do kognitywizmu ... 16

1.1 Glottodydaktyka: definicje i zakres badań ... 16

1.1.1 Teoria *versus* praktyka ... 17

1.1.2 Język *versus* mówienie ... 21

1.1.3 Natura *versus* wychowanie ... 22

1.1.4 Uczenie *versus* nauczanie ... 24

1.1.5 Zależność *versus* autonomia ... 25

1.1.6 *Onground versus online* ... 27

1.2 Droga do paradygmatu kognitywizmu w glottodydaktyce ... 30

1.2.1 Kognitywna teoria rozwoju według Piageta ... 31

1.2.2 Procesowanie informacji ... 33

1.2.3 Od systemowego *langue* do społecznego *parole* ... 35

1.2.4 Inne teorie zorientowane kognitywnie ... 38

2. Modele i układy glottodydaktyczne ... 41

2.1 Przetwarzanie informacji i uczenie się jako proces ... 41

2.2 Przetwarzanie informacji i proces uczenia (się) z punktu widzenia glottodydaktyki ... 48

2.3 O pojęciach „model" i „układ" w ujęciu ogólnym ... 52

2.4 Modele językowe i glottodydaktyczne ... 56

2.5 Ewolucje układów glottodydaktycznych ... 65
3. Model teoretyczny *flipped classroom* ... 77
3.1 Nieustanna transformacja cyfrowa ... 77
3.2 Pandemia i jej wpływ na edukację ... 78
3.3 Konstruowanie wiedzy ... 82
3.4 Nomenklatura *flipped classroom* ... 88
3.5 Ewolucja *flipped classroom* ... 91
3.6 Definicje *flipped classroom* ... 97
3.7 Autonomia w procesie uczenia (się) ... 102
3.8 Uczenie (się) wspomagane komputerowo ... 105
3.9 Konteksty *flipped classroom* ... 109
3.10 *Flipped classroom* a/i glottodydaktyka ... 115
4. Model glottodydaktyczny FC – studium przypadku: analiza opisowa ... 120
4.1 Opis metodologii, wykorzystanych technik i narzędzi badawczych ... 120
4.1.1 Studium przypadku jako metoda badań glottodydaktycznych ... 120
4.1.2 Hybrydowy charakter badania ... 123
4.2 Model FC – w Polsce i na świecie ... 128
4.3 Status języka hiszpańskiego ... 132
4.4 Otoczenie mikroekonomiczne Szkoły ... 136
4.5 Prezentacja Szkoły ... 137
4.5.1 Model glottodydaktyczny *flipped classroom* (MGFC) ... 138
4.5.1.1 Geneza wdrożenia MGFC ... 138
4.5.1.2 Opis modelu glottodydaktycznego *flipped classroom* (MGFC) ... 141
4.5.1.3 Układ glottodydaktyczny w modelu FC (UGFC) ... 146
4.5.2 CALL: Platforma zdalnego nauczania ... 150
4.5.2.1 *Input*: preparacja materiałów glottodydaktycznych ... 152

4.5.3 Zajęcia stacjonarne w Szkole językowej 158
5. Model glottodydaktyczny FC – studium przypadku: analiza jakościowa 164
5.1 Metodologia badań kwestionariuszowych 164
5.1.1 Badanie pilotażowe 165
5.1.2 Badanie właściwe 165
5.1.2.1 Ankieta skierowana do kursantów 166
5.1.2.2 Ankieta skierowana do lektorów 170
5.1.2.3 Obserwacje zajęć 172
5.1.2.4 Wywiad z kadrą zarządzającą 173
5.2 Analiza danych z badania pilotażowego 173
5.2.1 Ocena kursu językowego 173
5.2.1.1 Czy kurs spełnia oczekiwania kursantów? 173
5.2.1.1.1 Samodzielność i indywidualne zarządzanie czasem 174
5.2.1.1.2 Organizacja i jakość materiałów *online* dostępnych na platformie . 174
5.2.1.1.3 Refleksje dotyczące uczenia (się) z wykorzystaniem MFC 176
5.2.1.1.4 Autorefleksja nad rozwojem językowym 176
5.2.1.2 Ocena postępu w nauce w podziale na sprawności 177
5.2.1.3 Ogólna ocena kursu 180
5.2.1.3.1 Model FC 180
5.2.1.3.2 Atmosfera i efektywność 181
5.2.1.4 Polecenie kursu 181
5.2.2 Ocena platformy *online* 182
5.2.3 Ocena zajęć stacjonarnych 184
5.2.3.1 Ocena materiałów używanych przez lektora 184
5.2.3.2 Ocena sposobu prowadzenia zajęć 185
5.2.3.3 Ocena elementów zajęć z lektorem 186

5.2.3.4 Ocena atmosfery w grupie ... 188
5.2.4 Podsumowanie badania pilotażowego ... 189
5.3 Analiza wyników badania właściwego ... 191
5.3.1 Ankieta skierowana do kursantów ... 191
5.3.1.1 Metryczka ... 191
5.3.1.2 Pytania ogólne ... 193
5.3.1.2.1 Nauka *online* versus stacjonarna ... 193
5.3.1.2.2 Cząstkowa analiza SWOT – mocne strony kursu *online* ... 195
5.3.1.2.3 Cząstkowa analiza SWOT – słabe strony kursu *online* ... 198
5.3.1.2.4 Rekomendacja kursu *online* ... 201
5.3.1.3 Model akceptacji technologii ... 202
5.3.1.3.1 Struktura kursu *online* ... 202
5.3.1.3.2 Rozwój osobisty ... 205
5.3.1.3.3 Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej ... 208
5.3.1.3.4 Jakość systemu ... 211
5.3.1.3.5 Postrzegana przyjemność ... 213
5.3.1.3.6 Kompetencje cyfrowe ... 215
5.3.1.4 Podsumowanie badania ankietowego uczniów ... 216
5.3.2 Badanie lektorów – wyniki ... 220
5.3.2.1 Rola nauczyciela w modelu GFC ... 220
5.3.2.2 Realizacja celów dydaktycznych ... 221
5.3.2.3 Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej (KK) ... 222
5.3.2.4 Kształtowanie KK w dodatkowych aspektach ... 223
5.3.2.5 Pytania otwarte ... 224
5.3.2.6 Podsumowanie badania lektorów ... 226
5.3.3 Obserwacje lekcji stacjonarnych ... 227

5.3.3.1 Przygotowanie nauczyciela do zajęć ... 228
5.3.3.1.1 Cel i plan zajęć ... 228
5.3.3.1.2 Materiały i pomoce dydaktyczne ... 228
5.3.3.2 Realizacja i struktura zajęć ... 230
5.3.3.2.1 Ćwiczenie sprawności mówienia ... 230
5.3.3.2.2 Metody i techniki aktywizacji uczniów ... 231
5.3.3.2.3 Wypowiedź pisemna, ewaluacja wiedzy ... 233
5.3.3.3 Ogólne wrażenia ... 234
5.3.3.4 Podsumowanie obserwacji ... 235
5.3.4 Wywiad z kadrą zarządzającą ... 236
6. Zakończenie, wnioski z badań i rekomendacje ... 240
6.1 Definicje modelu i układu glottodydaktycznego *flipped classroom* ... 240
6.1.1 Definicja modelu glottodydaktycznego *flipped classroom* (MGFC) ... 243
6.1.2 Definicja układu glottodydaktycznego *flipped classroom* (UGFC) ... 247
6.2 Wnioski i rekomendacje z badań w zakresie optymalizacji nauki języka obcego w modelu GFC ... 249
6.2.1 Uczeń w układzie GFC ... 251
6.2.2 Nauczyciel w układzie GFC ... 254
6.2.3 Platforma *online* i materiały dydaktyczne w układzie GFC ... 255
6.3 Wnioski uniwersalne ... 257
Załączniki ... 260
Załącznik nr 1: Ankieta badania pilotażowego ... 260
Załącznik nr 2: Ankieta badania skierowanego do kursantów ... 264
Załącznik nr 3: Ankieta badania skierowanego do lektorów ... 270
Załącznik nr 4: Formularz sprawozdania z obserwacji ... 272
Załącznik nr 5: Wywiad z kadrą zarządzającą Szkoły ... 274

Bibliografia 277

Summary 305

Wykaz skrótów

CALL – z ang. *computer assisted language learning* – uczenie języków z użyciem komputera. Czasami w literaturze spotykane jako uczenie się języków wspomagane komputerowo.

CBL – z ang. *content based learning* – nauczanie oparte na treściach.

ESOKJ – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*, *CEFR*).

FC – *flipped classroom*, odwrócona klasa, odwrócona lekcja.

J1 – pierwszy język, którym się posługujemy ojczyście.

J2 – drugi język, najczęściej ten, którego uczymy się jako obcego.

JO – język(i) obcy(e).

KK – Kompetencja komunikacyjna.

MFC – model *flipped classroom*.

MGFC – model glottodydaktyczny *flipped classroom*.

SLA – z ang. *second language acquisition* – przyswajanie / akwizycja języka drugiego, obcego (często w języku angielskim określanego skrótem L2, zaś J2 w języku polskim).

UGFC – układ glottodydaktyczny *flipped classroom.*

Wstęp

Uzasadnienie wyboru tematu

Żyjemy w czasach ciągłej transformacji i coraz to nowych kryzysów, które są skutkiem zarówno rewolucji cyfrowej zapoczątkowanej jeszcze w drugiej połowie XX wieku, jak i zmieniającego się modelu społeczeństwa. Społeczeństwa, które rozciągnięte między schyłkiem postmodernizmu w humanistyce a skrajnym pragmatyzmem w naukach ścisłych, zanurzone w zawiesinie cyfrowego hiperkapitalizmu, nie potrafi znaleźć sobie miejsca. Nowy porządek ciągle się jeszcze nie zdefiniował.

Przez intensywność zmian i ekstremalnych sytuacji, których doświadcza ludzkość w ostatnich latach, semantyka słów „kryzys" i „rewolucja" znacznie się osłabiła. Życie w kryzysie stało się naszą codziennością. Rosnąca niepewność jutra, wynikająca zarówno z uwarunkowań ekonomicznych, społecznych, jak i geopolitycznych jest dużym wyzwaniem na wszelkich poziomach, od podstawowych potrzeb, przez poczucie bezpieczeństwa, po samorealizację, stanowiącą szczyt piramidy Maslowa. Jedno wydaje się być niezmienne, każdy kryzys to swoisty test, który, „przyłożony" do rozmaitych kontekstów społecznych, obnaża ich słabe punkty, co z pewnością ma miejsce w przypadku edukacji. Na szczęście każdy kryzys skutkuje narodzinami nowych paradygmatów i rozwiązań, które mają zaadresować piętrzące się problemy.

Nie inaczej było z pandemią SARS-CoV-2 i jej wpływem na system edukacji, choć użycie czasu przeszłego nadal wydaje się w tym przypadku nadużyciem. Pandemia niewątpliwie stała się akceleratorem zmian w edukacji na całym świecie. Nauczanie, które powinno przechodzić transformację, stanowiącą naturalną konsekwencję zmieniających się uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, wynikających choćby ze wspomnianej rewolucji cyfrowej, z dnia na dzień znalazło się w apriorycznej sytuacji i przeszło przyspieszony kurs adaptacyjny. Nauka w formie hybrydowej stała się codziennością dla milionów uczniów i nauczycieli (a także rodziców). Jest to arcyciekawe doświadczenie, które na zawsze przemodeluje naszą rzeczywistość, i które przez kolejne dekady będzie poddawane badaniom *a posteriori*.

Zarysowany kontekst dotyczy również glottodydaktyki. Nauka języków obcych w warunkach hybrydowych jest wyzwaniem przede wszystkim ze względu na swój

praktyczny charakter. Uczeń stoi bowiem przed trudnym zadaniem przyswojenia wiedzy i zastosowania jej na etapie kształtowania umiejętności skutecznego komunikowania się w języku obcym. I podczas gdy nauka słówek, kolokacji czy zgłębianie zagadnień gramatycznych, służących jako baza wiedzy zasilająca proces kształtowania kompetencji komunikacyjnej (KK), nie powinny być większym problemem w warunkach samodzielnej nauki zdalnej, tak już działania interakcyjne, mediacyjne czy społeczne kształtujące KK wydają się być w formie hybrydowej wyzwaniem.

W tym kontekście, zaprezentowany w niniejszej pracy model *flipped classroom* (dalej: „odwrócona lekcja", „odwrócona klasa" lub, w skrócie, FC lub MFC) oraz jego pochodne – model oraz układ glottodydaktyczny *flipped classroom* (MGFC i UGFC), wydają się być zarówno pokłosiem całego diapazonu opisywanych zmian, jak i odpowiedzią na nie – propozycją adaptacji modelu uczenia (się) języka obcego do „nowej normalności"[1]. To rozwiązanie, które może być uznane za trafną odpowiedź na zmieniającą się rzeczywistość i ewoluujące potrzeby edukacyjne. FC jest istniejącym od lat, praktycznym modelem, który, aby sprostać zmieniającej się rzeczywistości, reorientuje tradycyjny schemat procesu nauczania w taki sposób, że nauczanie sterowane przez nauczyciela staje się procesem podrzędnym względem indywidualnej, samodzielnej pracy ucznia, w ramach której, z pomocą narzędzi technologii informacyjnych, przyswajana jest określona treść, następnie konstruowana na tej podstawie wiedza, która ma szanse na praktyczne aplikacje dopiero podczas spotkania stacjonarnego z nauczycielem. Odnosząc model FC do kontekstu glottodydaktycznego, uczeń w pierwszym rzędzie, samodzielnie przerabia przydzieloną w warunkach *online* porcję materiału, tak zwanego *inputu*, w postaci słówek, niezbędnych zagadnień gramatycznych, treści, materiałów audio i video, by następnie, podczas spotkania stacjonarnego z nauczycielem – nastawionego na praktyczne, społeczne zastosowania wiedzy – „uruchamiać" przyswojony *input*.

Cel pracy

Celem nadrzędnym niniejszej pracy jest opis modelu *flipped classroom*, który został wprowadzony w kontekście glottodydaktycznym, a dokładniej, zastosowany w procesie

[1] *Określenie to ma z definicji obejmować szereg zmian wywołanych przez pandemię, które mogą jednak posiadać albo nie cechę trwałości. Czyli jest to rzeczywistość zmodyfikowana przez pandemię* (Gorynia 2020: 52).

nauczania i uczenia się języka hiszpańskiego, w jednej z lubelskich szkół językowych. Aby w pełni zaprezentować opisywany wycinek rzeczywistości glottodydaktycznej, posłużono się metodologią właściwą studium przypadku, które pozwala odzwierciedlić wielopłaszczyznowość MGFC, zamkniętego w ramy określonego kontekstu: szkoły językowej (zwanej dalej Szkołą lub Szkołą językową). Opisana w studium przypadku Szkoła jest pierwszą instytucją w prywatnym sektorze nauczania języka hiszpańskiego, która oficjalnie wprowadziła model FC jako główną zasadę organizacji procesów nauczania / uczenia się i z powodzeniem stosuje ją do dzisiaj. Z racji swojej unikalności, z glottodydaktycznego punktu widzenia zjawisko to jest ciekawym i inspirującym obszarem badawczym.

Oprócz samej prezentacji modelu GFC, przedmiotem analiz będzie tak zwany układ glottodydaktyczny *flipped classroom* (UGFC), który jest realizowany w ramach opisywanego modelu. Pokazanie MGFC i UGFC i ich wieloaspektowa analiza mają na celu ocenę optymalizacji procesu kształcenia językowego, która jest konsekwencją zastosowanego modelu, a także szeregu decyzji metodycznych i organizacyjnych, które zostały podjęte na etapie implementacji. Ocena ta uwzględnia pozytywne i negatywne skutki wprowadzenia przedmiotowego modelu GFC do kształcenia językowego w Szkole, wskazując jednocześnie na sposoby optymalizacji pracy ucznia, nauczyciela i kadry zarządzającej w ramach omawianego podejścia. W szerszym, bardziej uniwersalnym aspekcie, stawiane pytanie badawcze, na które będziemy starali się znaleźć odpowiedź, brzmi: jaki jest główny cel optymalizacji procesu kształcenia językowego w modelu *flipped classroom*, a także, jak zdefiniować model i układ glottodydaktyczny realizowane w formule odwróconej lekcji.

Aby cel nadrzędny mógł być osiągnięty, przeprowadzono badania służące zweryfikowaniu modelu FC i leżących u jego podstaw założeń teoretycznych w wybranym kontekście rzeczywistości edukacyjnej, aby na dalszym etapie:

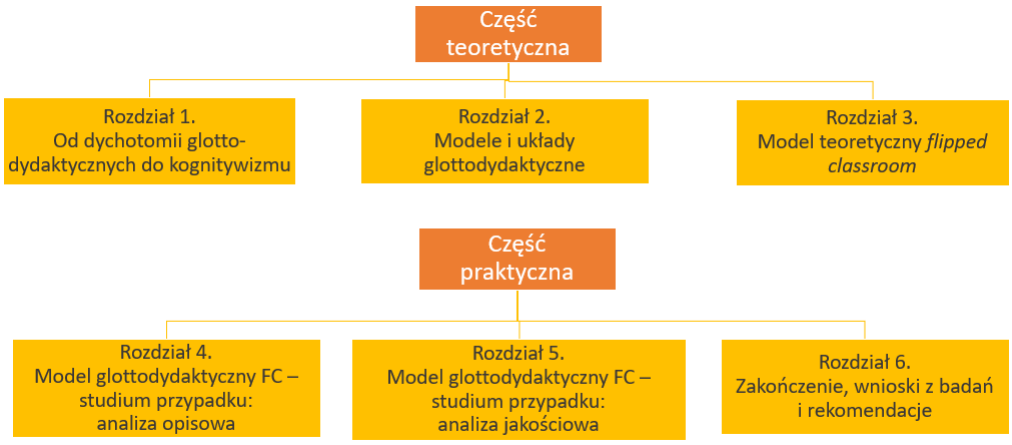
- zidentyfikować obszary do modyfikacji: wskazać, jak owe obszary można / należy zoptymalizować, jakie usprawnienia zaproponować, co poddać redefinicji, aby nauka języka hiszpańskiego w MGFC była efektywna;
- móc odpowiedzieć na pytania:
    - Względem kogo dokonuje się owa optymalizacja: uczących się i / lub nauczycieli?

- Co optymalizować i z jakim efektem?
- Na jakim etapie optymalizacja ma się odbyć – przed lekcją stacjonarną, w jej trakcie? A może w ramach obydwu etapów?
- Jak optymalizuje się organizacja procesu dydaktycznego i wybrane elementy związane z zarządzaniem tym procesem?

Pomimo, że badaniom poddany jest konkretny wycinek rzeczywistości glottodydaktycznej w postaci kursu języka hiszpańskiego realizowanego w modelu GFC, specyfika nauczania tego języka nie będzie przedmiotem analiz w niniejszej pracy. Nie ulega natomiast wątpliwości, że dookreślony zakres w postaci wpływu modelu GFC na uczenie się i nauczanie języka hiszpańskiego w jego różnych aspektach i z uwzględnieniem specyfiki tego języka czy choćby kontekstów transkulturowych, jest bardzo ciekawym polem badawczym, wartym przeprowadzenia osobnych badań.

Plan rozprawy

Rozprawa składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów, podzielonych na dwie, symetryczne z perspektywy liczby rozdziałów części – teoretyczną i praktyczną, bibliografii, streszczenia w języku angielskim.



Rys. 0.1. Plan rozprawy (opracowanie własne)

W pierwszym rozdziale pracy zaprezentowane są rozważania nad definicją i zakresem badań glottodydaktyki. Jako że pole badawcze dziedziny jest szerokie, analiza jest dokonana na bazie zestawienia dychotomii, tu: słów / wyrażeń kluczowych i charakterystycznych dla glottodydaktyki, które pozostają do siebie w opozycji. Zabieg ten

ma na celu nakreślenie punktów orientacyjnych i zogniskowanie konceptualizacji przedmiotu badawczego pracy. Analizie poddane są tezy natywistyczne, a także omówiona jest rola akwizycji pierwszego języka w SLA. Podkreślono związki glottodydaktyki z psychologią i nabywaniem języka jako konkretną sytuacją społeczną oraz zwrócono uwagę na istotną rolę różnego rodzaju układów dydaktycznych – również tych neuronalnych – w uczeniu (się) drugiego języka. Ostatnie dwa zjawiska tj. sytuacyjność i procesowość są pod koniec rozdziału przedstawione w ogólnym planie glottodydaktycznym. Bardziej szczegółowe rozważania na temat tej dychotomii zaprezentowane są w ramach kolejnego rozdziału pracy, w którym omówiona jest ewolucja modeli i układów glottodydaktycznych.

W drugim rozdziale zostały zaprezentowane procesy uczenia się drugiego języka w pełnej swojej rozpiętości: od szerokiego procesowania informacji wraz z uniwersalnymi przykładami na tworzenie wzorców poznawczych, poprzez ogólne modele uczenia się, aż po perspektywę glottodydaktyczną, zorientowaną na uczenie się i nauczanie, także z uwzględnieniem koncepcji kształtowania się kompetencji komunikacyjnej. Zaprezentowano różne schematy obrazujące procesy poznawcze i wiedzotwórcze towarzyszące uczeniu się: procesowanie informacji, zapamiętywanie, magazynowanie, rozumienie czy etap performatywny, szczególnie w części poświęconej modelom uczenia się języka. W drugiej części rozdziału zaprezentowane zostały ewolucje układów glottodydaktycznych, pokazane z perspektywy modelu komunikacji i nim inspirowane.

Pierwsza część trzeciego rozdziału poświęcona jest prezentacji paradygmatu konstruktywizmu, jego ewolucji i cech dla niego charakterystycznych. Omówiono również stan badań w tym zakresie. W kontekście konstruktywizmu zaprezentowana jest ewolucja tego paradygmatu, począwszy od jego prekursora, Jerome S. Brunera, po teorie Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta, na Johnie Deweyu kończąc. Pokazany jest wkład konstruktywizmu w ewolucję FC i wykazane, że bez implementacji założeń konstruktywizmu konceptualizacja FC byłaby praktycznie niemożliwa. Na dalszym etapie zaprezentowana jest koncepcja FC, jako eklektyczne i wielowymiarowe zagadnienie, które koncentruje się na aktywnym, uwarunkowanym kognitywnie procesie wiedzotwórczym z konstruktywistycznym zacięciem. Celem doszczegółowienia konceptualizacji pojęcia odwróconej lekcji, w kolejnej części trzeciego rozdziału przedstawione są zagadnienia związane z technikami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu: ze szczególnym

uwzględnieniem perspektywy nauki języka wspieranej komputerowo (z ang. *computer assisted language learning*, CALL). Na koniec dokonana jest analiza literatury glottodydaktycznej na temat stosowania modelu *flipped classroom* na lekcji językowej.

W kolejnym, czwartym, rozdziale rozprawy zaprezentowane jest studium przypadku opisujące glottodydaktyczny model odwróconej lekcji zaimplementowany w Szkole. Opisany jest kontekst oraz, zgodnie z metodologią budowania studium przypadku, udzielona odpowiedź na pytania: kto?, co?, jak?, gdzie? oraz dlaczego? Studium przypadku w swojej części prezentacyjnej skupia się na przedstawieniu kontekstu społecznego i ekonomicznego – w sensie otoczenia biznesowego, a także analizie dotyczącej stanu dydaktyki języka hiszpańskiego w Polsce, zarówno w kontekście formalnym, jak i pozaformalnym. W rzeczywistości edukacyjnej Szkoły językowej dokonana zostaje prezentacja modelu i układu glottodydaktycznego FC, który został zaimplementowany, by, na dalszym etapie dokonać analizy wpływu „zjawiska" FC na optymalizację procesu glottodydaktycznego. W rozdziale tym zaprezentowana jest także metodologia prowadzonych badań w ramach studium przypadku, wraz z opisem konstrukcji teoretycznej badań.

W rozdziale piątym opisana jest metodologia prowadzonych badań kwestionariuszowych, obserwacji lekcji, preparacji materiałów *online* oraz działań projakościowych i zarządczych. Umożliwia to krytyczne spojrzenie na zastosowane rozwiązania dydaktyczne w modelu FC, dzięki czemu jest z kolei możliwa ocena wpływu zastosowania MFC na procesy glottodydaktyczne i organizacyjne. Rozdział ten, w porównaniu z objętością pozostałych części, jest najbardziej obszerną częścią pracy. Wynika to z triangulacji prowadzonych badań: od pilotażu, przez badanie uczniów w kontekście uczenia się w trybie *online*, przez perspektywę lektora, na wnioskach z obserwacji lekcji stacjonarnych i wywiadu z kadrą zarządzającą Szkołą kończąc. Wszystkie prezentowane i analizowane dane stanowią podstawę do określenia obszarów, które wymagają usprawnień w kontekście efektywnego wykorzystania modelu FC w praktyce glottodydaktycznej Szkoły.

W ostatnim, szóstym, rozdziale, który stanowi jednocześnie zakończenie pracy, w warstwie teoretycznej przedstawione są uniwersalne, autorskie propozycje definicji modelu i układu GFC wraz z ich krótką analizą. Jest to punkt wyjścia do prezentacji wniosków z przeprowadzonych badań w kontekście optymalizacji procesu nauki języka hiszpańskiego w modelu GFC. Pokazane są obszary, w które można / należy interweniować a także

rekomendacje dotyczące ewentualnych ulepszeń do wprowadzenia na przyszłość w zakresie stosowanego przez Szkołę modelu GFC i jego realizacji w określonym układzie GFC.

1. Od dychotomii glottodydaktycznych do kognitywizmu

1.1 Glottodydaktyka: definicje i zakres badań

Słowo glottodydaktyka pochodzi z języka greckiego: „*glotta" – język, „didascein" – nauczać* (por. też *„didaktikos" – umiejący nauczać; „didaxis" – Didaktik – nauka o nauczaniu*) (Pfeiffer 2001: 13) i w najprostszej możliwej definicji oznacza nauczanie języka. Glottodydaktyka jest terminem często używanym w kontekście naszego rodzimego pola badawczego. Profesor Ludwik Zabrocki, powszechnie uznawany za ojca polskiej glottodydaktyki, wprowadził ten termin do dyskursu naukowego w latach 60. Wówczas, wraz ze swoimi współpracownikami, na czele z prof. Franciszkiem Gruczą, użyli terminu glottodydaktyka na potrzeby nazwy dla czasopisma naukowego *Glottodidactica. A Journal of Applied Linguistics*[2]. Tytuł ten sugeruje ścisły związek z językoznawstwem stosowanym, co nie powinno dziwić, gdyż glottodydaktyka jest obszarem zainteresowań „wyemancypowanym" z *applied linguistics* (por. Grucza 1974). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) wymieniają jeszcze inne nazwy funkcjonujące na polskim gruncie naukowym i administracyjno-organizacyjnym: dydaktyka języków obcych (JO), metodyka nauczania JO czy wspomniane językoznawstwo stosowane.

W naukowej literaturze obcej termin glottodydaktyka nie jest powszechnie spotykany. Mówi się raczej o *Second Language Acquisition* (SLA) – z ang. przyswajanie / akwizycja języka drugiego, obcego (często w języku angielskim określanego skrótem L2, zaś J2 w języku polskim), a także, *inter alia*, dydaktyka języków nowożytnych – opcja frankofońska (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010) czy metodyka nauczania języków obcych (przekaz hiszpańskojęzyczny oraz niemieckojęzyczny). Na potrzeby niniejszej pracy będziemy posługiwać się naprzemiennie słowem „glottodydaktyka" i akronimem „SLA", a także w ujęciu bardziej zorientowanym empirycznie i funkcjonalnie, nowo „ukutym" na potrzeby tej pracy pojęciem: „uczenie (się)" J2 (por. podrozdział 1.1.4: „Uczenie *versus* nauczanie").

[2] Czasopismo stworzone przez prof. Zabrockiego w 1966 r. jest wydawane do dzisiaj pod nieco zmienionym tytułem *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, źródło: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/about, dostęp: 20.12.2020 r.

Pole badawcze glottodydaktyki jest szerokie. Dlatego spróbujemy mu się przyjrzeć, posługując się słowami / wyrażeniami kluczowymi, pozostającymi do siebie w opozycji, co pomoże nakreślić punkty orientacyjne i zogniskować konceptualizację przedmiotu badawczego niniejszej pracy. A zatem, w obszarze zainteresowań badaczy można postawić między innymi: teorię i praktykę, język i „mówienie”[3], naturę i wychowanie (w literaturze przedmiotu również funkcjonujące jako „kultura” – por. Konderak 2016), uczenie i nauczanie, zależność i autonomię, *onground* i *online*, a także sytuacyjność – przejawiającą się w określonym układzie glottodydaktycznym i procesowość, którą można odzwierciedlić odpowiednim modelem. Ów stricte platoński, dualistyczny i wielopoziomowy schemat pojęciowy wynika ze złożonego charakteru przedmiotu badań glottodydaktycznych. Warto też zaznaczyć, że obok dualistycznej natury tej nauki wyłania się jej holistyczny charakter, przy czym powinniśmy mieć na względzie to, że operujemy w ramach niniejszych rozważań w obrębie dydaktyki języków obcych. W dalszej części pracy skupimy się na prezentacji założeń dotyczących przedmiotu badań glottodydaktyki, ustrukturyzowanego w niniejszym akapicie w postaci pięciu wyżej wymienionych par. Ostatnie dwa zjawiska: sytuacyjność i procesowość będą stanowić przedmiot rozważań kolejnego rozdziału, w którym omówiona zostanie ewolucja modeli i układów glottodydaktycznych.

1.1.1 Teoria *versus* praktyka

W przytoczonej na początku rozdziału definicji autorstwa Waldemara Pfeiffera (2001) zawarte są słowa klucze, odmieniane przez wszystkie przypadki w literaturze przedmiotu: *język, nauczanie* i *nauka o języku / nauczaniu*. Z jednej strony badacze analizują i konceptualizują naukowo proces nauczania / uczenia się języka obcego, dzięki czemu możemy prowadzić badania diachroniczne. Z drugiej, uwaga ich koncentruje się na praktycznym aspekcie nauczania języków obcych, co daje możliwość synchronicznego zgłębienia procesów zachodzących w określonej sytuacji glottodydaktycznej. Zwracała na to uwagę Hanna Komorowska (1982: 17), opisując teoretyczne podstawy badań empirycznych w glottodydaktyce jako całokształt zjawisk związanych z procesem oraz

[3] „Mówienie” ma bardziej performatywny i twórczy charakter niż pojęcie „mowa”, która w dyskursie naukowym często jest podawana jako synonim słowa „język”.

praktyką nauczania / uczenia się języków obcych. Choć definicja ta sama w sobie jest nieskomplikowana, to uproszczenie jest tylko pozorne.

Można by się pokusić tu o refleksję na temat tego, co powinno być w centrum zainteresowania naukowego glottodydaktyki: opis i analiza procesów budowania wiedzy i umiejętności w zakresie posługiwania się językiem obcym – czyli traktowanie jej jako nauki stosowanej. A może raczej zdefiniowany uprzednio kontekst naukowy, warunkujący cele i nadający teoretyczne ramy empirii? Bo oto możemy poświęcić się definiowaniu modeli nauczania, analizując sytuacje i scenariusze zastane w klasie i na ich podstawie wysnuwać uniwersalne wnioski lub modelować proces zgodnie z wybraną teorią (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 61–65). Czy jednak próba ta nie poprowadzi nas i tak do wspólnego mianownika, jakim jest empiria? Wszak nawet jeżeli podejmiemy się modelowania procesu, to będzie miał on miejsce w konkretnym układzie dydaktycznym. Zwracali na to uwagę Waldemar Pfeiffer (1979: 7), podkreślając praktyczny wymiar glottodydaktyki, oscylującej wokół *praktycznych zabiegów w zakresie nauczania języka, jego celów, metod i technik,* a także Franciszek Grucza (2017) czy Hanna Komorowska (1982: 33–34), polemizując z poglądami Andrzeja Siemianowskiego[4] i stojąc na stanowisku, że glottodydaktyka jest nauką empiryczną i samodzielną, *jest uwarunkowana wspierającymi ją dziedzinami naukowymi (...)* a *(...) teorie glottodydaktyczne są niezaksjomatyzowane, (...) wymagają empirycznego sprawdzenia* i może ich istnieć wiele, co nie przeszkadza im ze sobą konkurować. Reasumując, paradygmat empiryczny jest kolejnym dowodem na wieloaspektowość glottodydaktyki i w takim duchu, nie stroniąc od teoretyzowania, będzie utrzymana niniejsza praca.

Zakorzenienie glottodydaktyki w koncepcjach językoznawstwa stosowanego wynika ze ścisłego związku pierwszych hipotez dotyczących SLA z teoriami językoznawczymi, kiedy to poszukiwano stycznych między ogólną teorią języka oraz nauką języka ojczystego – J1 – a nauką J2. Warto tu zaznaczyć, że wielu badaczy podkreśla autonomiczny status naukowy glottodydaktyki (m. in. Zabrocki 1968; F. Grucza 1974, 1978; Dakowska 2008,

[4] A. Siemanowski w swojej publikacji z 1976 r. *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych* odrzucał klasyfikację nauk na teoretyczne i praktyczne, argumentując między innymi, że nauki praktyczne badają sytuacje sztuczne i projektowane.

2010; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Gębal 2014; Jaroszewska 2014; Róg 2014), co nie wyklucza jej interdyscyplinarnego charakteru[5].

Na złożony i interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki wskazuje w *Słowniku dydaktyki języków obcych* Aleksander Szulc (1997: 53) i definiuje ją jako:

> *(...) dyscyplinę pedagogiczną, zajmującą się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany,* doprecyzowując, że jest to *wypadkowa takich nauk jak językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka czy logopedia*.

Czy w takim razie glottodydaktyka powinna być traktowana jako odrębna nauka, zawierająca w sobie elementy wyżej wymienionych dziedzin? Czy istnieje w formie rozproszonej, jako składowa tych nauk? Czy próby definicji poprzez konstytucję glottodydaktyki jako samodzielnej dziedziny naukowej mają umocowanie?

Argumentacja popierająca tezę glottodydaktyki rozproszonej, polimorficznej i tym samym nie stanowiącej wyraźnie zdefiniowanej dyscypliny naukowej sprowadza się do traktowania tej dziedziny jako doświadczalnego laboratorium, w którym zachodzą procesy przekazywania i przyswajania wiedzy i umiejętności związanych z J2. Prymarność takich dziedzin jak psychologia, językoznawstwo czy pedagogika w stosunku do glottodydaktyki oraz próby przyporządkowania jej do jednej lub wielu z wyżej wymienionych wydaje się z jednej strony pokłosiem hierarchizacji tradycji naukowej, z drugiej, empirycznym, procesowym i na poły umiejętnościowym charakterem SLA. Jest to również kwestia refleksji metodologicznej związanej z samym mechanizmem tworzenia teorii naukowych (Pierzchalski 2017).

Postawmy, przykładowo, na jednym ekstremum wyobraźnię twórczą Noama Chomskiego i na drugim odtwórczą konceptualizację behawioryzmu Burrhusa F. Skinnera. Sprowadzić nas to może do heurystycznego i retorycznego w swej naturze pytania o to, co było pierwsze: aksjomat czy zjawisko? Posłużmy się zatem inną tezą: glottodydaktyka jest

[5] Dodatkowo, w literaturze napotkamy liczne odniesienia zawężające to pojęcie do nauki języka polskiego jako obcego (por. Jaroszewska 2014; Róg 2014; Miodunka, Gębal 2016).

odrębną i zdefiniowaną nauką empiryczną, z pogranicza humanistyki i nauk społecznych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010). Jeżeli podążymy tropem wyznaczonym przez F. Gruczę (2017: 143): *O odrębności jakiejś dziedziny naukowej stanowi przede wszystkim odrębność jej przedmiotu badawczego lub odrębność aspektu tego przedmiotu*, i uznamy, że przedmiotem badań glottodydaktycznych są zjawiska, które możemy badać w działaniu i na podstawie działań, czyli poddając je empirycznemu poznaniu, to będziemy mogli założyć, że swoistym *limesem*, który określi granicę funkcji glottodydaktyki jest konkretna, zastana lub modelowana sytuacja dydaktyczna poddawana badaniu[6].

Obok opisanego wyżej aspektu dotyczącego możliwości zdefiniowania specyficznego przedmiotu badań, Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 30) zwracają jeszcze uwagę na dwa dodatkowe elementy decydujące o autonomicznym statusie glottodydaktyki: 1) wypracowanie własnego aparatu pojęciowego i teorii umożliwiających wyjaśnienie zjawisk i zależności w obrębie specyficznego przedmiotu badań oraz 2) wypracowaną metodologię, adekwatną do określonego przedmiotu badań i celów poznawczych.

Warty przytoczenia jest również postulat Marii Dakowskiej (2010: 84), zgodnie z którym badaczka proponuje program „normalnej" nauki[7] i *odejście od koncepcji glottodydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej, a uznanie jej przedmiotu badań za model zjawiska w rzeczywistości empirycznej,* co *pozwala docenić duży stopień skomplikowania tego zjawiska.*

Podsumowując, empiryczność glottodydaktyki, jej zdolność do modelowania i zakres metodologiczny, a także wielowymiarowość i, czego dowodem są opisywane w niniejszym rozdziale wybrane opozycje definiujące pole badawcze, wypracowany aparat pojęciowy, stanowią o jej autonomicznym charakterze. Co więcej, złożoność glottodydaktyki skutkuje większym stopniem skomplikowania konkretnych, praktycznych jej realizacji, a także

[6] Zgodnie z założeniami matematyki: granica funkcji w punkcie ciągłości jest równa wartości funkcji w tym punkcie. Źródło: https://www.matemaks.pl/granica-funkcji-w-punkcie.html, dostęp: 16.01.2021 r.

[7] *Kuhn definiuje pojęcie „normalnej" nauki w kontekście dynamiki rozwojowej nauk, to znaczy w procesie strukturyzowania i restrukturyzowania się paradygmatów badawczych. Według niego, normalna nauka jest stanem dyscypliny w trakcie obowiązywania pewnego w miarę ustabilizowanego paradygmatu. Ten z kolei należy rozumieć jako system przyjętych przez badaczy przekonań natury epistemologicznej, to znaczy pojęciowej, teoretycznej, metodologicznej, na temat zjawisk oraz ich wspólnej interpretacji. Paradygmat to cały układ dopuszczający określony rodzaj pytań i sposoby poszukiwania na nie odpowiedzi, wyróżniający się pośród innych paradygmatów. Kiedy określony paradygmat „okrzepnie", normalna nauka może zająć się aktywnością polegającą na podejmowaniu jego zagadnień cząstkowych i rozwiązywaniem zagadek, które ów paradygmat pozwala wskazywać* (Dakowska 2010: 73).

zjawisk i procesów wynikających z natury SLA. Stąd, stanowi doskonałe pole badawcze – z jednej strony w kontekście studium przypadku popartym analizą polimorfizmu i istniejących między poszczególnymi elementami korelacji, z drugiej zaś w zakresie optymalizacji tych procesów celem uzyskania najlepszych możliwych zastosowań, dających się zaprezentować i powielić w formie modelu.

1.1.2 Język *versus* mówienie

Umiejętności związane z komunikowaniem się są emanacją wiedzy językowej. Język – jako uniwersalny schemat, kontrastowany jest z performatywnym charakterem mowy. Aby dostrzec tę opozycję i utorować w ten sposób drogę analizom kontrastywnym w zakresie SLA (Neupane 2019), należało uprzednio przyjrzeć się językowi jako strukturze. Jako pierwszy zwrócił na to uwagę Ferdinand de Saussure (1916/1991), definiując dychotomię *langue* – czyli język – pojęcie abstrakcyjne i alinearne oraz *parole* – mowę – konkretną i linearną (Heinz 1979). Pojęcie *langue* jest wielopostaciowe, zarówno fizyczne, fizjologiczne, jak i psychiczne. Dychotomia ta jest kluczowa dla zrozumienia bazowego zakresu badawczego glottodydaktyki. Łączy się ją z trwającą od dekad dyskusją dotyczącą ustalenia hierarchii w zakresie teorii i praktyki SLA.

W tradycji pojmowania języka jako systemu (por. Nowak 2013) strukturalizmowi towarzyszy w tradycji naukowej generatywizm. To miejsce na przywołanie kolejnej, klasycznej opozycji: kompetencja / performancja, wprowadzonej do debaty naukowej przez Noama Chomskiego (1965). Kompetencja to spojrzenie na język jako uniwersum wraz z jego rzeczywistymi zastosowaniami w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, leży ona u podstaw performancji (Krämer 2001). A zatem, można stwierdzić, że język ma charakter pierwotny, mówienie zaś – wtórny, gdyż *umiejętność używania języka w sposób konieczny bazuje na wiedzy językowej* (Szczepaniak 2013: 193). Z tej perspektywy, nietrudno nie dopatrzeć się analogii między *langue versus parole* de Saussure'a i kompetencją *versus* performancją Chomskiego. Należy jednak podkreślić, że zainteresowania Chomskiego oscylowały wokół pojęcia kompetencji, performancja zaś stanowiła produkt uboczny, niepodlegający analizom w ramach gramatyki generatywnej (Chomsky 1965: 15). Akwizycja języka miała według badacza polegać na odwoływaniu się do wrodzonych mechanizmów językowych i gramatyki uniwersalnej, która ma składać się z zasad i parametrów niezbędnych do budowy struktur powierzchniowych dowolnego języka naturalnego (Neupane 2019). Ustanowienie opozycji kompetencja / performancja

przyczyniło się do dynamicznego rozwoju badań nad tymi pojęciami. Koncepcję kompetencji wykorzystał m. in. Hymes (1972), rozszerzając ją do pojęcia kompetencji komunikacyjnej, którą omówimy w dalszej części pracy.

Można zaryzykować stwierdzenie, że opozycje *langue vs parole* i kompetencja *vs* performancja, dzięki spolaryzowaniu dyskursu naukowego, doprowadziły do wytworzenia twórczego napięcia w nauce i do dziś inspirują naukowców do badań zarówno teoretycznych, jak i opisujących sytuacje zastane. Oprócz wspomnianej kompetencji komunikacyjnej Hymesa, należy zwrócić uwagę na takie paradygmaty jak: behawioryzm czy kognitywizm, które zostaną przybliżone w dalszej części tej pracy.

1.1.3 Natura *versus* wychowanie

Dyskusje na temat procesów akwizycji J2 zawsze były zabarwione debatami w kwestiach podstawowych, dotyczących uczenia się człowieka w ujęciu bardziej ogólnym. Jedną z nich jest tak zwana debata *nature-nurture* (z ang. „natura" *versus* „wychowanie"). Na ile zdolność uczenia się jest wrodzoną predyspozycją, formą wstępnego zaprogramowania genetycznego (*nature*), a na ile to pochodna doświadczeń społecznych i kulturowych, które wpływają na nas w czasie dorastania (*nurture*)? W XX wieku najbardziej znana kontrowersja na ten temat, w odniesieniu do akwizycji J1 i J2, była związana ze zderzeniem poglądów psychologa Burrhusa F. Skinnera i lingwisty Noama Chomskiego (Mitchell, Myles 2004). Zderzenie tych dwóch koncepcji można również sprowadzić do opozycji biologia i psychologia[8] *versus* środowisko i kultura (Konderak 2016), i reprezentowanych przez naukowców paradygmatów: behawioryzmu Skinnera i natywizmu Chomskiego.

Skinner argumentował, że w przypadku nauki języka obowiązują te same mechanizmy co w ogólnej, behawiorystycznej, teorii uczenia się: kopiowanie i automatyzacja przez powtarzanie i, w konsekwencji, zapamiętywanie zachowań napotkanych w otoczeniu. Z tego punktu widzenia, dzieci mogły uczyć się języka przede wszystkim poprzez naśladowanie mowy swoich opiekunów. Jest to podejście akcentujące rolę zwyczajów / przyzwyczajeń w procesie nauczania (Ibáñez Bernal 2007).

[8] Choć słowo „psychologia" może być tu uznawane za pewne nadużycie. Powszechnie wiadomo, że Chomsky (1966) uznawał prymat uwarunkowań biologicznych nad psychologicznymi.

A zatem według behawioryzmu nauka to tworzenie nawyków poprzez uwarunkowanie bodźcem i reakcją. Nawyk wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału. Na kanwie tych poszukiwań powstały metody nauczania języków obcych: audio-lingwalna oraz gramatyczno-tłumaczeniowa, które akcentowały wykształcenie w uczniu odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków między bodźcem a reakcją. W obydwu metodach nacisk kładziony jest na ćwiczenia mechaniczne, automatyzujące (Komorowska 2002b, Chudak 2018).

Z kolei według Chomskiego (1965) musi istnieć jakiś wrodzony model abstrakcyjnej wiedzy na temat form językowych, które precyzują ramy wszystkich naturalnych języków ludzkich. Język jest abstrakcyjnym systemem rządzącym się swoimi uniwersalnymi zasadami. Każdy użytkownik języka posiada wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (z ang. *Language Acquisition Device* – LAD). Wszystkie języki naturalne mają wspólny system o nazwie *Universal Grammar*, dzięki któremu człowiek jest w stanie zbudować tzw. struktury powierzchniowe dowolnego języka naturalnego (Neupane 2019).

Warto też zwrócić uwagę na zjawisko sprzężenia zwrotnego, zachodzącego między, wspomnianymi już w poprzednich akapitach, kompetencją a performancją: język jako uniwersalny system może podlegać mutacjom pod wpływem *idiomatycznego uzusu lub kulturowego nakazu* (Steiner 2000: 50). *Kompetencja jest zatem formą języka, performancja jego deformacją* (Krämer 2001: 53). Wystarczy przyjrzeć się rozwojowi języka hiszpańskiego: każdego roku do oficjalnego słownika *Real Academia Española* wpisywane są nowe słowa, wynikające z rozpowszechnienia i fosylizacji poprzez uzus[9]. W ten sposób, odchylenia, błędy, mutacje czy deformacje wpływają na system bazowy, optymalizując go i rozbudowując. Trudno jest zatem zaprzeczyć słowom Jacka Szczepaniaka (2013: 196), że:

> *[a]by w pełni zrozumieć uniwersum języka, nie wystarczy odwołać się do koncepcji strukturalistycznych i generatywistycznych, gdyż nie uwzględniają one całości: języka, to znaczy znaków wraz z regułami*

[9] Słowami, które zostały wpisane do oficjalnego rejestru w 2020 – roku były na przykład *finde* (kolokwializm, pochodna od *fin de semana* – weekend) czy, ze zrozumiałych pobudek, słowo *covid*. Źródło: https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/11/24/5fbcf1eefc6c83351e8b4577.html, dostęp: 10.01.2021 r.

> *użycia, relacji ko- i kontekstowych, grających, to jest uczestników aktu komunikacji postrzeganych jako indywidua i istoty społeczne, które zamieszkują „stare miasto" i wykonują określone konwencjami (regułami) czynności.*

Chociaż z drugiej strony, słowa Chomskiego (1959: 35) zawarte w opublikowanej w czasopiśmie *Language* recenzji książki Skinnera *Verbal Behaviour*, pomimo przepaści czasoprzestrzennej od momentu publikacji do dzisiaj, nadal dają do myślenia:

> *W każdym momencie naszego życia formułujemy i rozumiemy mnóstwo zdań odmiennych od tych, które mieliśmy okazję usłyszeć wcześniej. Te umiejętności dowodzą, że muszą tu oddziaływać fundamentalne procesy, niezależne od sprzężenia zwrotnego ze środowiskiem.*

Skinner i Chomsky krytykowali się nawzajem, ale ich spór był przełomem w konceptualizacji psycholingwistycznych paradygmatów procesu uczenia się i dał duży impuls dla rozwoju teorii kognitywnych, szczególnie w dziedzinie SLA. Postęp jest bowiem możliwy dzięki relacjom korespondencji między poszczególnymi hipotezami (Nowak 2013).

1.1.4 Uczenie *versus* nauczanie

Dychotomia uczenie się / nauczanie wskazuje przede wszystkim na różne *agens*, na opozycję uczeń – nauczyciel. „Uczeń" poddaje się bowiem stronie zwrotnej i otwiera na przechodni aspekt czasownika „uczyć", „nauczyciel" natomiast pozostaje w relacji nadrzędnej, bo trudno by było uczniowi „nauczać się". Ma to odzwierciedlenie w wielu językach, weźmy choćby hiszpańskie *estudiar / aprender*[10] – „uczyć się" *versus esneñar* – „nauczać" czy angielskie *learn / teach*. Czy jednak w tej relacji na pewno powinniśmy akcentować opozycję? Może lepiej skupić się po prostu na *uczeniu*? Język polski przychodzi nam tu z pomocą, bo gdyby pominąć dystynktywną funkcję zaimka zwrotnego

[10] Co ciekawe, język hiszpański (podobnie jak inne języki romańskie) proponuje dodatkowy podział, zgodnie z którym czasownik *estudiar* oznacza tyle co „ćwiczyć zrozumienie, aby coś osiągnąć lub pojąć" (za słownikiem Real Academia Española – DRAE: https://dle.rae.es/estudiar?m=30_2, dostęp: 16.01.2021 r.). Z kolei czasownik *aprender* zgodnie z DRAE to „zdobywać wiedzę o czymś poprzez studiowanie lub doświadczenie" – a zatem akcentowany jest tu element zdobywania umiejętności. Po hiszpańsku powiemy zatem; *aprendo inglés* – uczę się angielskiego raczej niż *estudio inglés* (co mogłoby wskazywać na studiowanie bardziej niż nabywanie umiejętności mówienia w języku obcym).

się – zostaje najważniejsze i inkluzyjne *uczyć*. Wracając zatem do przytoczonej na początku tego rozdziału generycznej definicji glottodydaktyki, można by ją przeformułować na praktykę *uczenia (się)* języków obcych.

Nie sposób mówić o parze rzeczowników odsłownych „uczenie się / nauczanie" bez zwrócenia uwagi na wskazane w powyższym akapicie *agens*. Glottodydaktyka od swych początków stawiała w centrum badań tak zwany czynnik ludzki. Komunikacja wszak, która jako proces jest kluczowa dla prac badawczych w zakresie SLA, zaczyna się od nadawcy i kierunkuje swój przekaz do odbiorcy. Wiele układów glottodydaktycznych, które przeanalizujemy w kolejnym rozdziale, nie mają racji bytu bez tych dwóch elementów: uczeń i nauczyciel.

Chcąc nakreślić rolę ucznia i nauczyciela w przedmiocie badań glottodydaktycznych, nie sposób pominąć antropocentryczną teorię języków ludzkich F. Gruczy (1983). Zanim jednak koncepcja ta miała szansę urosnąć do rangi teorii, w centrum zainteresowań SLA były głównie procesy – te związane z uniwersaliami, jak i uczeniem się uwarunkowanym biologicznie i środowiskowo; nie traktowano wówczas czynnika ludzkiego jako punktu wyjścia dla rozważań teoretycznych. Zgodnie z teorią F. Gruczy, język ludzki, w oderwaniu od autora wypowiedzi – człowieka – nie ma racji bytu (Szerszeń 2010). Co więcej, w celach badawczych należy obserwować jedynie ludzi używających języka i komunikujących się ze sobą. A zatem człowiek powinien być postawiony w centrum zainteresowań naukowców zajmujących się językiem (Andrychowicz-Trojanowska 2018). Badano także tzw. idiolekt (por. Grucza 1993) jako „język prywatny" – w którego skład wchodzą bieżąca mowa potoczna oraz prywatny tezarus (Steiner 2000: 84).

W badaniach antropocentrycznych akcentowano oczywiście rolę „ludzką" w postaci nauczyciela i ucznia. Począwszy od nauczania zorientowanego na nauczyciela przez proces stawiający w centrum uwagi ucznia (Andrychowicz-Trojanowska 2018: 90 – ang. *teacher oriented instruction versus learner oriented instruction*), dokonywano także licznych analiz układów glottodydaktycznych, uwzględniając rolę nauczyciela i ucznia.

1.1.5 Zależność *versus* autonomia

W kontekście glottodydaktyki pojęcie „zależności" jest złożone. Można je bowiem rozpatrywać jako podporządkowanie różnym kontekstom. Począwszy od warunkowania

czysto behawioralnego, przez uzależnianie procesu kształtowania kompetencji komunikacyjnej od tak zwanego otoczenia, czyli dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej (Hymes 1972), na akcentowaniu wiodącej roli nauczyciela w procesie glottodydaktycznym kończąc. Czy w takim razie myślenie o autonomii w uczeniu (się) J2 nie winno się jawić utopią?

W literaturze autonomia kojarzona jest z koncepcją samouczenia, związaną początkowo – w latach 70. XX w. – z andragogiką (Janowski 2008). Kurs obrany na uczenie dorosłych może sugerować, że młody uczeń nie jest w stanie udźwignąć odpowiedzialności wynikającej z samodzielnych prób zdobywania wiedzy, lub ma po prostu niewystarczająco wykształcony aparat poznawczy, by wiedzieć, jak zorganizować sobie naukę. Jest w tym dużo racji, szczególnie gdy przyjrzymy się pojęciu autonomii pojmowanej jako *cnota obywatelska* (Wilczyńska 2008: 5). Samostanowienie w ujęciu społecznym nie interesuje nas jednak tak bardzo jak drugi aspekt autonomii wspominany przez Wilczyńską (2008: 5): pojęcie *wartości edukacyjnej*. W ujęciu dydaktycznym, autonomia ucznia jest ściśle powiązana z postawą nauczyciela. Dydaktyk powinien stworzyć uczniowi przestrzeń, jak pisze Wilczyńska (2008: 7): *teren do osobistego zagospodarowania.* Jest to działanie motywacyjne ukierunkowane na autorefleksję ucznia i poddanie meta-analizie indywidualnego procesu uczenia się, zawężając pole do glottodydaktyki, języka obcego. Zabieg ten ma na celu doskonalenie strategii i technik uczenia się języka obcego, pracę z motywacją i rozłożenie odpowiedzialności za proces uczenia się. Rozpatrując pojęcie autonomii z tej perspektywy, trudno się oprzeć paradoksowi: autonomia ucznia jest funkcją zależną od działań nauczyciela. Rozważania te nabiorą szczególnego ciężaru gatunkowego w dalszych częściach dysertacji (począwszy od rozdziału trzeciego), w ramach których zaprezentowany zostanie model glottodydaktyczny FC a także przeanalizowany zostanie proces samokształcenia w modelu odwróconej lekcji z języka hiszpańskiego.

W dokumencie Europejski System Opisu Kształcenia Językowego autonomia została zdefiniowana następująco:

> *zdolność do rozpoznania własnych mocnych i słabych stron, umiejętność określenia własnych potrzeb i celów oraz zdolność stosowania własnych strategii i sposobów działania na rzecz osiągania tych celów – tak by te strategie, sposoby właściwie uwzględniały możliwości działającego i posiadane przez niego zasoby* (Council of Europe 2003: 107–108).

Zalecenia te zainspirowały autorów wielu podręczników językowych. Na koniec każdego rozdziału dodawano tak zwane portfolio, w postaci formularza do samodzielnego wypełnienia przez ucznia[11]. W takim portfolio pojawiały się pytania otwarte, zachęcające ucznia do przeanalizowania nie tylko tego, czego się nauczył, ale także – jak się uczył, zmuszając go tym samym do refleksji wynikającej z samopoznania.

Biorąc pod wzgląd antropocentryczne skoncentrowanie badaczy na wspomnianym w poprzednim podrozdziale „języku prywatnym", a także rozpatrując pojęcie autonomii w aspekcie bardziej społecznym – jako postawę, możemy dojść do wniosku, że niezależność ucznia to zwrot w kierunku uznania jego podmiotowości i poszanowania różnych stylów uczenia się. To także redefinicja roli nauczyciela, który nie tylko zajmuje się „podawaniem wiedzy", jest również współodpowiedzialny za definicję autonomii swoich uczniów.

Filozof i eseista hiszpański, José Ortega y Gasset (1937: 437), bardzo trafnie zauważył: *Al conversar vivimos en sociedad: al pensar nos quedamos solos*[12]. Podobnie jest z pojęciami „zależności" i „autonomii" w uczeniu (się) J2: wchodzenie w interakcję z otoczeniem zakłada warunkowanie; autonomia jest zaś związana z procesami myślowymi, które winny towarzyszyć podczas nauki zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi.

Do tematu autonomii i motywacji do nauki J2 wrócimy jeszcze w drugiej części niniejszego rozdziału.

1.1.6 *Onground versus online*

Choć w pracach naukowych posługiwanie się Wikipedią jako źródłem nie jest i nie powinno być dobrą praktyką, to w przypadku definicji słowa *online*, trudno sobie wyobrazić bardziej wiarygodne źródło. *Online (ang. online, pierwotnie on-line, dosł. „na linii") – zwykle status osoby, serwera lub innego podmiotu związanego z dostępem do łączy komunikacyjnych (np. Internet), który informuje o dostępności – aktywności*[13]. To wszechobecne dziś zapożyczenie z języka angielskiego najczęściej kontrastowane jest w świecie Internetu ze słowem *offline*. W ujęciu dydaktycznym jednak opozycją dla *online*

[11] W podręczniku wydawnictwa Edelsa „Pasaporte ELE" (Llovet Barquero *et al.* 2007) można znaleźć takie rozwiązanie.

[12] Gdy prowadzimy konwersację, żyjemy w społeczeństwie, gdy myślimy, zostajemy sami z sobą. (tłum. własne)

[13] https://pl.wikipedia.org/wiki/Online, dostęp: 23.01.2021 r.

będzie *onground* (z ang. dosł. „na ziemi”), lub, coraz częściej ostatnio używane *onsite*, oznaczające tyle co uczenie „twarzą w twarz” w klasie (Russel 2001). Zgodnie z zasadami definicji dychotomicznych – w przypadku dwóch nazw sprzecznych: A i B, definiujemy A, a następnie stwierdzamy, że B jest nie-A – możemy dojść do wniosku, że nauczanie *online* nie jest uczeniem w kontekście klasy, w której uczeń staje „twarzą w twarz” z nauczycielem. Dodatkowo, uwzględniając przytoczoną definicję z Wikipedii, stwierdzimy, że uczenie (się) *online* to proces dydaktyczny, przeprowadzony z użyciem łączy internetowych. Uczenie się *online* często nazywane jest też *e-learningiem*, czyli uczeniem (się) z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych (Zieliński 2012). Taki proces dydaktyczny jest często wspierany wykorzystaniem internetowych źródeł wiedzy – tutaj pomocą dydaktykom służą najczęściej tzw. treści typu *web 2.0*[14]. Natomiast organizacja procesu nauczania i dystrybucja wiedzy, a także umiejętności, odbywa się z wykorzystaniem platform *e-learningowych* oraz coraz bardziej powszechnych aplikacji. W kontekście glottodydaktyki z internetowym medium dyseminacji wiedzy łączy się pojęcie *technology enhaced language learning* (tzw. *TELL*, z ang. „uczenie języka wspierane technologią”), które wyrosło z *computer assisted language learning* (tzw. *CALL* – z ang. „nauka języka wspierana komputerowo”) (Szerszeń 2010). Na ten temat szerzej wypowiemy się w trzecim rozdziale niniejszej pracy.

W kontekście glottodydaktyki pojęcie „szkoła” (tu – nasze *on-ground*) odmieniane jest przez wszystkie przypadki. Warto podkreślić, że nazwa ta ma wymiar generyczny, sugeruje bowiem miejsce, w którym dochodzi do skutku proces nauczania J2 przy założeniu minimalnych warunków koniecznych: ucznia, nauczyciela i materii, która jest „dydaktyzowana”. W polskich realiach pojęcie „szkoła” dotyczy zarówno formalnego wymiaru edukacji, jak i nauczania pozaformalnego. Jest to ważne z perspektywy tematyki niniejszej pracy, w której jako studium przypadku opisana zostanie szkoła językowa, która zgodnie z definicją przynależy do pozaformalnych form kształcenia (por. definicja w: Kolanowska 2010: 335). Nie bez znaczenia jest też fizyczny wymiar szkoły jako budynku, grupy pomieszczeń, stanowiących naturalne środowisko dla interakcji między nauczycielem i uczniem.

[14] Web 2.0 – czyli tzw. „druga generacja Internetu”, w której za generowanie treści odpowiedzialni są najczęściej użytkownicy. Nauczanie *online* posiłkuje się w tym przypadku blogami, podcastami czy serwisami społecznościowymi (Zieliński 2012).

Wspominając o interakcji nie sposób pominąć Pierre'a Bange'a i Petera Griggsa, którzy stworzyli socjokognitywe podejście do uczenia (się) języków obcych (Janowska 2019). W podejściu tym stawia się czoło wyzwaniom językowym w trakcie różnych działań (zadań) o charakterze komunikacyjnym i społecznym (Janowska 2019). Akcenty w klasie, na lekcji języka obcego, przesuwają się w stronę kontekstu, interakcji, współpracy i rozwiązywania problemów przez zadania. A zatem „szkoła" to również pojęcie o charakterze społecznym.

Posługując się opozycją *online* i *onground*, nie sposób nie wspomnieć o tak zwanej formule *blended*. Jest to koncepcja edukacyjna, która łączy użycie technologii w nauczaniu z tradycyjnymi, stacjonarnymi formami kształcenia i metodami przekazywania wiedzy (Siripongdee, Pimdee i Tuntiwongwinich 2020). W polskojęzycznej literaturze *blended learning* często określany jest mianem „nauczania hybrydowego" lub „komplementarnego" (Zieliński 2012). Szerzej na temat nauczania w tej formule napiszemy w kolejnych rozdziałach.

Podsumowując ten krótki przegląd koncepcji i słów kluczowych opisujących pole badawcze glottodydaktyki, należy stwierdzić, że jest to dziedzina:

1) na wskroś empiryczna i wielowymiarowa, choć nie stroniąca od teorii;
2) głównym przedmiotem jej badań jest język obcy postrzegany z perspektywy kompetencji komunikacyjnej, rozumiany zarówno jako fenomen zindywidualizowany, jak i społeczny;
3) stawiająca, obok języka obcego, czynnik ludzki w centrum zainteresowań, gdyż trudno jest badać język w oderwaniu od jego użytkowników;
4) opisująca sposoby poddawania obróbce dydaktycznej wiedzy językowej i umiejętności, co skutkuje modelowaniem procesów uczenia się i nauczania w różnych środowiskach (stacjonarnych i wirtualnych) i układach glottodydaktycznych;
5) nie stroniąca od kontekstowości i szanująca autonomię zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Zakres badań glottodydaktyki nie ogranicza się oczywiście jedynie do wyżej wymienionych koncepcji. Należy wspomnieć tu dodatkowe, nie mniej istotne, zakresy:

dydaktyka języków specjalistycznych, w szczególności dla potrzeb rynku pracy (por. Gajewska 2005; Gajewska, Sowa 2014; Pawlak 2015; Sowa 2012, 2016, Sowa *et al.* 2015); zagadnień komunikacji interkulturowej, wykraczających poza ramy językoznawstwa stosowanego (por. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019); translatorycznych (por. Santoyo 1996; Steiner 2000) czy, tak modnych ostatnio, neurodydaktycznych (por. Spitzer 2011; Żylińska 2013a, 2013b). Nie sposób pominąć też kwestii postaw uczących się, ideologii społecznych przejawiających się w politykach językowych poszczególnych krajów, materialnego zaplecza dydaktycznego – w tym preparacji materiałów dydaktycznych czy rozwoju kadry nauczającej (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010).

Intencją takiego a nie innego doboru koncepcji kluczowych w glottodydaktyce, obok zdefiniowania zakresu dziedziny, była wstępna konceptualizacja zainteresowań badawczych autora pracy. W dalszej części przejdziemy do bardziej szczegółowych rozważań teoretycznych, które, wraz z rozważaniami wstępnymi, stworzą fundament teoretyczny pod prezentację wypracowanego modelu nauczania języka hiszpańskiego w formule *flipped classroom*.

1.2 Droga do paradygmatu kognitywizmu w glottodydaktyce

Język należy rozpatrywać jako integralną część ludzkiego poznania (Taylor 2007: 10). Poznanie jest nieodzownym elementem procesu uczenia się (Polak 2003). Z kolei aby poznanie nastąpiło, musi dojść do sprzężenia kognicji z informacją pochodzącą ze świata zewnętrznego. Tworzenie obrazu rzeczywistości nie polega na bezmyślnym i nieskończonym magazynowaniu danych. W tym ujęciu kognitywizm odrzuca kartezjańską tezę o kopiowaniu świata zewnętrznego w aktach poznawczych. Nasz umysł poddaje bowiem te dane ciągłej obróbce, kategoryzuje i tworzy skomplikowane sieci powiązań.

Trudno jest zaprzeczyć możliwości sprowadzenia omówionych w poprzedniej części dychotomii do wspólnego mianownika: przyswajanie języka jest procesem poznawczym. W tej części przeanalizujemy kognitywnie nacechowane drogi rozwoju glottodydaktyki. Ma to na celu uwypuklenie tych aspektów teorii SLA, które pośrednio i bezpośrednio kontrybuowały do rozwoju osadzonego w kognitywizmie konstruktywizmu. Ta dziedzina

bowiem stanowi teoretyczną podstawę badawczą, na której zbudowany jest nasz model teoretyczny *flipped classroom* i szerzej zostanie opisana w trzecim rozdziale pracy.

Podczas gdy generatywiści skupiali się głównie na analizie i badaniu kompetencji jako takiej, a behawioralne zainteresowanie performancją ewoluowało w podejścia traktujące uczenie (się) J2 jako zjawisko ciekawe komunikacyjnie i społecznie (por. podrozdział 1.1.2 *Język versus mówienie*), grupa naukowców zauważyła potencjał badawczy w tym co znajduje się „pomiędzy" tą dychotomią. Teoria społecznego uczenia się i podejście oparte na komunikacji starają się wyjaśnić zachowanie człowieka w kategoriach ciągłej, wzajemnej interakcji pomiędzy determinantami behawioralnymi, poznawczymi i środowiskowymi (Bandura 2007). W centrum zainteresowań paradygmatów kognitywno-społecznych są procesy leżące u podstaw dostępu osoby uczącej się języka obcego do wiedzy językowej oraz tego, czy dostęp ten następuje w czasie rzeczywistym, czy dzięki stosowanym konkretnym strategiom, szczególnie wówczas, gdy niezależny, wrodzony system językowy zawodzi (Mitchell, Myles 2004). Badacze starają się również odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu dostęp do wiedzy determinowany jest społecznie i sytuacyjnie. Falsyfikowane są również zagadnienia związane z uzyskaniem kontroli nad wewnętrznymi reprezentacjami wiedzy i informacji oraz dokonywane próby przełożenia osobniczych zachowań i sposobów procesowania informacji na makroskalę[15].

1.2.1 Kognitywna teoria rozwoju według Piageta

Pierwsze badania w zakresie SLA bazują, z jednej strony, na omawianych w pierwszej części tego rozdziału paradygmatach strukturalizmu i generatywizmu, i z drugiej, na akcentowanej przez Jeana Piageta roli psychologii rozwojowej, a *sensu stricto* – tzw. kognitywnej teorii rozwoju. Tym razem nie skupimy się jednak na definiowaniu kolejnych dychotomii glottodydaktycznych, bazujących na opozycji generatywizmu do wpływu otoczenia i empirii czy teorii poznawczych. Raczej postaramy się pokazać, że teorie te, choć momentami konkurencyjne, tworzą spójny obraz i swoiste *continuum* w rozwoju

[15] O unikaniu skali mikro w badaniach języka jako ogólnej tendencji badawczej pisze Aleksander Kiklewicz (2016: 29): *(...) zainteresowanie opisem jednostek formalnych stopniowo maleje, podczas gdy uwaga badaczy przesuwa się na jednostki coraz większego formatu: od głoski do morfemu, od morfemu do leksemu, od leksemu do zdania, od zdania do tekstu, od tekstu do kompetencji językowej, od kompetencji językowej do kompetencji poznawczej, kulturowej itd.*

konceptualizacji i, na dalszym etapie, operacjonalizacji paradygmatu konstruktywistycznego.

Jednym z pierwszych badaczy, którzy kontrybuowali do wspomnianego *continuum*, był szwajcarski psycholog, biolog i epistemolog – Jean Piaget. Piaget stworzył modelową teorię rozwoju człowieka i skonstruował szereg zasad systemowych, określając je mianem strukturalizmu i akcentując jego procesowość (Możdżeń 2009). Jego tezy nadawały cech wielowymiarowości strukturalistycznemu pojmowaniu świata (Piaget 1972: 82):

> *(…) struktura jest systemem przekształceń, który jako system ma swoje prawa (przeciwstawne własnościom posiadanym przez elementy) i utrzymuje się lub wzbogaca dzięki samej grze swych przekształceń, z tym że przekształcenia nie przestępują granicy systemu ani też nie wymagają odwołania się do elementów zewnętrznych. Słowem, struktura ma potrójny charakter: całości, przekształceń i samosterowania.*

Jak widzimy, „struktura" w ujęciu Piageta ma charakter dynamiczny i aktywny, chociaż warunkowany konstrukcją materii, która jest poddawana „obróbce poznawczej" w procesie nauki (por. też Piaget, Inheldner 1959).

Epistemologia genetyczna Piageta stawiała w centrum zainteresowań sformułowanie możliwej do empirycznej weryfikacji teorii rozwoju procesów poznawczych człowieka (Kilijanek 1992). Naukowiec poszukiwał i analizował mechanizmy regulujące powstawanie etapów poznawczych zarówno w procesie nauki, jak i w rozwoju jednostki. Zakładał, że zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku funkcjonują te same mechanizmy: człowiek jest wyposażony na danym etapie swego rozwoju w tzw. schematy poznawcze, które służą do poznawania otaczającego świata. Wynikiem takiego procesu poznawczego jest wytworzenie określonego obrazu rzeczywistości. Następna iteracja polega na wprawieniu w ruch kolejnych procesów badawczych, w których z kolei następuje porównywanie wytworzonego obrazu z otoczeniem. Poznanie jest w tym ujęciu pochodną różnic między rzeczywistością a jej obrazem[16]. Wkład Piageta w inspiracje poznawcze w zakresie glottodydaktyki jest niezaprzeczalny. Piaget promował model

[16] Fragment ten oparty jest na materiałach dostępnych na stronie *Archives Jean Piaget.* Więcej na ten temat można przeczytać: https://archivespiaget.ch/, dostęp: 12.02.2021 r.

nauczania, w którym uczeń jest elementem aktywnym – twórczym i indywidualnym, autonomicznym (por. Wilczyńska 2001), jest jednocześnie świadomy procesów analityczno-poznawczych. Nauczyciel ma rolę aktywizującą i moderującą, a materiały dydaktyczne są rekonfigurowalne (tzw. modularność) (Mitchell, Miles 2004). Z punktu widzenia paradygmatu konstruktywistycznego są to pojęcia-klucze, do których jeszcze wrócimy w dalszej części tego rozdziału.

1.2.2 Procesowanie informacji

Opisywana już teoria *stricte* natywistyczna zakłada, że język jest „wgrany" w głębokie struktury syntaktyczne. Trudno jednak nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że język dociera do naszych komórek mózgowych również, a nawet przede wszystkim, w postaci informacji i wiedzy, które muszą być poddane obróbce, aby w kolejnym etapie możliwa była ich mutacja w umiejętności. Na kwestię procesowania informacji zwracał uwagę McLaughlin (1987), natomiast kształtowaniem umiejętności zajmował się w swoich badaniach Anderson (1983).

Dla McLaughlina uczenie się jest procesem czysto kognitywnym. Do płynnego opanowania, na przykład określonej kolokacji lub struktury gramatycznej, dochodzi na etapie automatyzacji, w wyniku której następuje restrukturyzacja zasobów w umyśle uczącego się, a następnie ich upraszczanie i ujednolicanie w postaci reguł – dzięki takiemu sprzężeniu zwrotnemu performancja ma szansę się udoskonalać (McLaughlin 1987). Proces uczenia się definiowany jest jako owa repetycyjna automatyzacja, która po etapie saturacji katalizuje głębsze stopniowe procesowanie. Tworzenie zasad i reguł następuje na etapie ciągłej restrukturyzacji, której poddawany jest *input* językowy (Mitchell, Miles 2004).

Opisany powyżej proces można porównać do indukcyjnie zorientowanych poglądów na proces nauki J2 Johna Andersona. Badacz ten doceniał dokonania Chomskiego w zakresie teorii wrodzonej gramatyki uniwersalnej, a język definiował jako skomplikowany system reguł możliwy do opanowania jedynie przez jednostki ludzkie (Anderson 1998: 425). Obok natywizmu akcentował istotny wkład behawioryzmu w rozwój teorii kognitywnych, szczególnie w zakresie analizy procesu uczenia się i zapamiętywania (Anderson 1998).

Pomimo zainteresowania optyką behawiorystów, temat nabywania wiedzy i umiejętności jedynie na bazie bodźców zewnętrznych nie był zdaniem Andersona kompletny i wystarczająco silnie uargumentowany dla rodzącego się w latach 60. paradygmatu poznawczego. Behawioryści mieli bowiem iście darwinistyczną wizję świata, w którym uczenie się bazowało na doświadczeniach dostarczanych przez środowisko, a ludzie stanowili najwyższą formę ewolucji świata zwierząt (Anderson 1998). Pojawienie się teorii Chomskiego i ostra krytyka skierowana w Skinnera stworzyły twórcze napięcie, dzięki któremu wyewoluowały paradygmaty kognitywistyczne. Można zaryzykować stwierdzenie, że w sensie przedmiotu badań kognitywizm zaczął się tam, gdzie skończył behawioryzm i rozwinął natywizm. Nurt ten badał skomplikowane procesy poznawcze na podstawie analizy procesów umysłowych. Należy zaznaczyć, że w kontekście uczenia się, którym zawiaduje nasz mózg, Andersona najbardziej interesował proces tworzenia się umiejętności jako zjawisko przejścia od wiedzy deklaratywnej do wiedzy proceduralnej, opisywany w literaturze jako model ACT (*Active Control of Thought* – z ang. „aktywna kontrola myśli") (Anderson 1983). Według badacza składał się on z trzech etapów: poznawczego, asocjacyjnego i autonomicznego. Pierwszy etap to wejście w kontakt z zewnętrznym *stymulusem* – słowną informacją czy pokazową instrukcją, która ma na celu wywołać odpowiednie zachowanie (Anderson 1998). Jest to pierwszy kontakt z wiedzą deklaratywną. W kolejnym etapie – asocjacyjnym – dochodzi do przekształcenia wiedzy deklaratywnej w proceduralną – „wiem jak" – która według Andersona przybiera często kształt zdania warunkowego, przykładowo: „jeżeli celem jest wzięcie pieniędzy z bankomatu i włożyłem swoją kartę, to wpisuję kod, naciskam *Enter*" (Anderson 1998: 376). Ostatni element układanki to autonomizacja nabytej wiedzy, czyli iteracyjne jej automatyzowanie i nabywanie sprawności, tak aby obciążenia kognitywne zostały zredukowane, a stosowanie umiejętności nie kolidowało z innymi wykonywanymi zadaniami (Stępnik 2013).

Widzimy jak bliskie sobie były poglądy McLaughlina i Andersona. Wiązały się one głównie z procesowaniem informacji i tworzeniem reguł. Pionierskie w dyskursie naukowym było również zwrócenie uwagi na rolę pamięci długotrwałej i podręcznej w zapamiętywaniu. Szerzej temat procesowania informacji i roli pamięci w procesie uczenia się jako takiego oraz J2 zostanie przedstawiony w rozdziale drugim niniejszej pracy.

Załóżmy zatem, że słownik leksykalno-gramatyczny, „indywidualny magazyn", zawierający skończony, zdefiniowany, choć podlegający ciągłym permutacjom zbiór budulca w postaci fraz, kolokacji i wypowiedzi, jest na tyle wypełniony, że podmiot może przejść do fazy produkcji. Pojawia się tu pytanie, na które postaramy się odpowiedzieć w kolejnych akapitach: czy język w fazie performatywnej może być oderwany od procesu komunikacji?

1.2.3 Od systemowego *langue* do społecznego *parole*

Pojawienie się nurtu związanego z komunikowaniem się jako procesem społecznym jest dowodem na to, jak płynnie i komplementarnie rozwijają się badania nad uczeniem (się) J2. W latach 70. minionego wieku do naukowego dyskursu wkroczyło pojęcie „kompetencji komunikacyjnej (KK)", które było rozwinięciem bazowej koncepcji „kompetencji" Chomskiego. Badacze nie tyle kontestowali, co ubogacali idealistyczne, systemowe i czysto lingwistyczne pojmowanie kompetencji. Trend ten zapoczątkował w 1972 roku Dell Hymes[17], który zwrócił uwagę na umiejętność wykorzystania *inputu* leksykalno-gramatycznego (kompetencja językowa) na potrzeby różnych sytuacji komunikacyjnych, wychodząc na poziom performatywny, uwarunkowany wiedzą socjolingwistyczną (rys. 1.1). Według badacza, kompetencja komunikacyjna jest to umiejętność dostosowania swych wypowiedzi do konkretnej, kontekstowej sytuacji oraz uwzględnienie czynników poznawczych czy afektywnych (Hymes 1972).

Rys. 1.1. Kompetencja komunikacyjna wg Hymesa (opracowanie własne)

Koncepcja kompetencji komunikacyjnej ewoluowała przez lata. Proponowano różne modele, oparte na propozycji Hymesa, w których zaczęto zwracać większą uwagę na

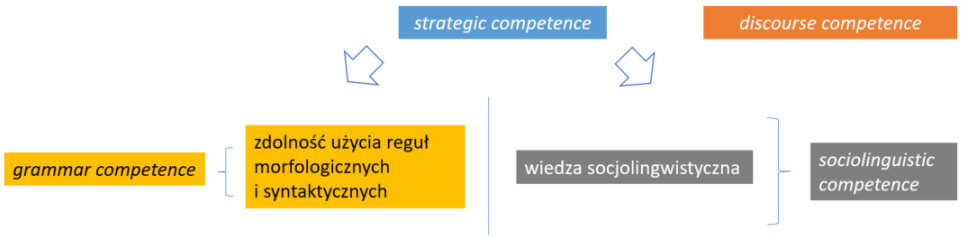
[17] Warto zaznaczyć, że to Campbell i Wales (1970) byli jednymi z pierwszych, którzy użyli terminu „kompetencja komunikacyjna" – nazywając ją – dla odróżnienia od kompetencji Chomskiego – „kompetencją 2". Jednak to Hymes zaproponował jako pierwszy klarowną i spójną koncepcję i to on jest uznawany za twórcę podejścia zorientowanego na aspekt komunikacyjny w nauce języka.

kontekst (Biggs 1996). Pomocna w tym zakresie okazała się propozycja Christiny Bratt Paulston (1992):

Rys. 1.2. Rozszerzony model kompetencji komunikacyjnej wg Paulston (opracowanie własne)

Jak widać, model ten został nabudowany na zdefiniowany przez Hymesa schemat kompetencji komunikacyjnej. Jego autorka dodała dwa aspekty (za Czechowska 2004: 16) *wykonanie językowe – faktyczna wypowiedź, która odzwierciedla ukrytą u podstaw kompetencję językową* oraz *wykonanie komunikacyjne – dostępne tylko w ramach improwizowanej (sztucznej) sytuacji w procesie uczenia się języka; nie występuje w rzeczywistej komunikacji*. Bardzo ważne jest to, że badaczka zwróciła uwagę na kontekst uczenia się języka obcego, jakim jest środowisko klasy. Aspekt ten wybrzmi w dalszych częściach pracy, szczególnie na etapie prezentacji i analizy etapu stacjonarnego lekcji realizowanej w modelu *flipped classroom*, zarówno w warstwie teoretycznej (rozdział trzeci), jak i praktycznej (rozdział czwarty i piąty).

Ostatnim, wartym uwagi, stadium rozwoju teorii kompetencji komunikacyjnej był model Canale'a i Swain (1980):



Rys. 1.3. Rozszerzony model kompetencji komunikacyjnej wg Canale'a i Swain (opracowanie własne)

Możemy w tej propozycji zauważyć kolejne dwa elementy, które zostały nabudowane na model Hymesa, tj. kompetencję strategiczną (*strategic competence*) i kompetencję dyskursywną (*discourse competence*). Pierwsza kompetencja to umiejętność doboru werbalnych i pozawerbalnych strategii, które uczący się języka obcego stosuje, aby z sukcesem doszedł do skutku akt komunikacyjny. Uwzględnienie pozawerbalnego aspektu komunikacji dopełnia całości obrazu, zarówno z perspektywy umiejętności językowych, jak i wiedzy socjolingwistycznej. Dodanie z czasem drugiej kompetencji – dyskursywnej – pozwoliło włączyć w bazę wiedzy socjolingwistycznej zdolność tworzenia i identyfikowania spójnych i mieszczących się w normach poprawności tekstów mówionych i pisanych (Canale 1983).

Akcentowanie społecznego czynnika w uczeniu (się) ma też związek z socjokulturową teorią uczenia się Lwa Wygotskiego (1978). Gdyby nie zaburzona chronologia, poglądy uczonego można by w pewnym sensie uznać za antytezę tego, co dowodzili Anderson (1983) i McLaughlin (1987). Wygotsky twierdził bowiem, że w pierwszej kolejności rozwijają się umiejętności językowe na płaszczyźnie społecznej, dopiero później zaś indywidualnie – w umyśle uczącego się / użytkownika. Bardzo ważne jest w tym podejściu kognitywne pojmowanie roli społecznej i utrwalanie kompetencji mówienia poprzez wchodzenie w interakcje (Janowska 2019). Takie rozumienie procesów poznawczych ma znamiona behawioralnego podejścia do nauczania na zasadzie bodziec – reakcja. Idąc dalej – w stronę koneksjonizmu, o którym szerzej mowa będzie w kolejnych akapitach – można zaryzykować stwierdzenie, że interakcjonizm ma wpływ na wzmacnianie się połączeń synaptycznych między neuronami, co zwiększa szanse na skuteczniejsze zapamiętywanie.

Jeszcze dalej poszli w swych dociekaniach francuscy badacze Pierre Bange (2005) i Peter Griggs (2007, 2009). W swojej pracy opierali się między innymi na kognitywnie uwarunkowanych koncepcjach Andersona i w połączeniu ze społeczno-interakcyjną perspektywą Wygotskiego, stworzyli socjokongitywe podejście do uczenia (się) J2. W centrum zainteresowań Bange'a i Griggsa było działanie komunikacyjne, bazujące na rozwiązywaniu problemów w trakcie „zadania" do wykonania (Sowa 2010) (por. też *task-based instruction*¸ omawiane w rozdziale 2). Dzięki takiemu przeorientowaniu na wadze zyskały takie pojęcia jak kontekst, interakcja, negocjowanie, konstruowanie, intencja czy współpraca (z ang. *co-action*) oraz zmiana roli nauczyciela – postrzeganego jako eksperta (Janowska 2019). Rozwinięcie tez, pokrótce prezentowanych w tej części pracy, zawiera

rozdział trzeci, przedstawiający bezpośredni wpływ konstruktywizmu na kształtowanie koncepcji odwróconej klasy.

1.2.4 Inne teorie zorientowane kognitywnie

Kolejnym ważnym etapem w rozwoju SLA było pojawienie się teorii odwołujących się do poszukiwania stycznych między naturalnym procesem przyswajania języka przez dzieci, a uczeniem się J2. Koncentrowano się na etapach rozwojowych, kolejności zachodzących procesów i analizie błędów.

Najbardziej komentowanych odkryć, bazujących na badaniach empirycznych, dokonał Stephen Krashen (1982), który również odnosił się w swoich tezach do systemu konceptualnego J1. Uważał on, że przyswajanie J2 nie różni się w znacznym stopniu od tego, w jaki sposób ludzie uczą się pierwszego języka. Jest tak dzięki wrodzonej umiejętności, która samoistnie zawiaduje procesem nauki języków obcych (Yang 2008). W wyniku swoich prac badawczych Krashen opublikował pod koniec lat 70. serię artykułów, w których zaprezentował pięcioetapowy „model monitorowania". Nie będziemy zagłębiać się w poszczególne etapy wyżej wymienionego modelu, warto natomiast zaznaczyć, że choć praca Krashena poddana została krytyce ze względu na akcentowanie hipotez, które nie zostały koniec końców dowiedzione, to bezsprzecznie przyczynił się on do promowania empirycznego podejścia do badania procesów akwizycji języka.

Bardzo eksplorowanym nurtem, szczególnie w ostatnich latach – na kanwie publikacji niemieckiego neurochirurga Manfreda Spitzera (2011)[18], jest tak zwany koneksjonizm. Doskonale definiuje go Nick C. Ellis, walijski psycholingwista, którego zainteresowania badawcze obejmują akwizycję języka, lingwistykę poznawczą czy psycholingwistykę stosowaną i który wielokrotnie w literaturze odnosił się do koneksjonizmu (Ellis 1996, 1997, 2003):

> *Connectionism attempts to develop computationally explicit parallel distributed processing (PDP) models of implicit learning in well-understood, constrained, and controllable experimental learning*

[18] Autor bestsellerowych książek: *Jak uczy się mózg*, czy *Cyfrowa demencja*, w których w przystępny sposób przekazuje wiedzę o budowie i funkcjonowaniu mózgu oraz zagrożeniach, które niesie ze sobą bezrefleksyjne nadużywanie technologii.

> *environments. The models allow the assessment of just how much of language acquisition can be done by extraction of probabilistic patterns of grammatical and morphological regularities. Because the only relation in connectionist models is strength of association between nodes, they are excellent modelling media in which to investigate the formation of associations as a result of exposure to language*[19] (Ellis i Schmidt 1997: 153).

Podsumowując, „wyznawcy" koneksjonizmu za najważniejszą determinantę stanowiącą o sukcesie akwizycji J2 uznają siłę połączeń międzysynaptycznych w asocjacyjnych sieciach neuronalnych, powstałych na etapie przetwarzania informacji – do którego dochodzi w wyniku ekspozycji na język obcy. O wymienionej sile powiązań decyduje wielokrotność przetwarzania tej samej informacji w różnych kontekstach (Mitchell, Myles 2004). Temat ten zostanie szerzej omówiony w rozdziale 2.

W kontrze do koneksjonistów stali zwolennicy tak zwanego konektywizmu, którzy koncentrowali się na zewnętrznych konektorach, tzn. innych ludziach, którzy stanowili źródło wiedzy. Centralnym pojęciem w konektywizmie jest dzielenie się wiedzą oraz umiejętność docierania do właściwych źródeł i osób, z którymi należy tworzyć swoistą sieć połączeń. Zwolennicy konektywizmu (por. Szerszeń 2014) twierdzą, że akwizycja języka polega na interakcji pomiędzy mechanizmami uczenia i językowymi bodźcami pochodzącymi z zewnątrz.

Przedstawione w tej części pracy teorie związane są z kognitywnym i społecznym postrzeganiem procesu uczenia (się) języka, z orientacją na postrzeganie języka jako umiejętności. Jak widzimy, dla wielu badaczy nadal aktualne są natywistyczne tezy, a także podkreślana jest rola akwizycji pierwszego języka. Na podkreślenie zasługuje fakt odejścia od ukazywania i badania akwizycji J2 jako procesu uniwersalnego i holistycznego na rzecz bardziej indywidualnego i selektywnego podchodzenia do przedmiotu

[19] Koneksjonizm próbuje zamodelować obliczeniowe modele równoległego rozproszonego przetwarzania informacji (tzw. modele PDP) na potrzeby ukrytych procesów poznawczych we właściwie zdefiniowanych, ograniczonych i kontrolowalnych eksperymentalnych środowiskach uczenia się. Modele te pozwalają na ocenę, na ile pomyślny może być proces akwizycji języka dzięki ekstrakcji probabilistycznych wzorców gramatycznych i morfologicznych. Jako że jedyną relacją w modelach koneksjonistycznych jest siła związku między powiązaniami, są one doskonałymi modulatorami, w których można badać powstawanie skojarzeń w wyniku ekspozycji na język. (Tłumaczenie własne).

badawczego. Coraz silniej akcentowano związki SLA z psychologią i nabywaniem języka jako konkretną sytuacją społeczną oraz zwrócono uwagę na istotną rolę różnego rodzaju układów dydaktycznych – również tych neuronalnych – w uczeniu (się) J2.

Jak widzimy, glottodydaktyka ma nie tylko wielowątkowy charakter, ale można przypisać jej również cechę intertekstualności. Warto również zauważyć łatwość dostosowania się tego zjawiska do podejścia, które naukowcy adaptują na etapie podejmowania prób badawczych. W tym ujęciu, zakres tej dyscypliny oraz jej koncepcja zależą z pewnością od podejścia badawczego oraz przedmiotu badanych zjawisk. Zwracają na to uwagę Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 20), wskazując, że:

> *(...) celem glottodydaktyki jest budowanie wiedzy dotyczącej nauczania/uczenia (N/U) się J2. (...) W szczególności określenie zespołu czynników wyznaczających zjawisko N/U J2 i powiązań między nimi, przy uwzględnieniu specyfiki tego zjawiska w poszczególnych kontekstach edukacyjnych. Innymi słowy, badania glottodydaktyczne winny ukazać system czynników i uwarunkowań, które wpływają na proces i efekty przyswajania L2 w warunkach zorganizowanego (...) nauczania danego języka.*

A zatem wizja teleologiczna, stawiająca w centrum zainteresowania cel glottodydaktyki, powinna również zasilić repertuar paradygmatów definiujących tę naukę. Przytoczony powyżej fragment jest to doskonały wstęp do kolejnej próby przybliżenia glottodydaktyki, tym razem pod kątem bardziej analitycznym, z perspektywy ewolucji układów glottodydaktycznych.

Po prezentacji zagadnienia modeli uczenia (się), w tym również J2, oraz krytycznej analizie ewolucji układów glottodydaktycznych, które będą stanowić treść drugiego rozdziału, w trzecim rozdziale niniejszej pracy wrócimy do koncepcji konceptualizacji konstruktywizmu, stanowiącego podwalinę teoretyczną dla modelu *flipped classroom*.

2. Modele i układy glottodydaktyczne

Zaprezentowane w tej części pracy treści oscylują wokół paradygmatu uczenia się J2 pojmowanego jako kompleksowy proces, począwszy od zagadnień przetwarzania informacji, przez modele uczenia się na planie ogólnym i glottodydaktycznym, po perspektywę związaną z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej. Tematyka drugiej części rozdziału zdominowana została przez ewolucje układów glottodydaktycznych, z uwzględnieniem perspektywy modelu komunikacji jako inspiracją dla osi konstrukcyjnej układu. Przeprowadzone w tej części pracy analizy i dociekania są kluczowe dla właściwej konceptualizacji dalszych części dysertacji.

2.1 Przetwarzanie informacji i uczenie się jako proces

Przełom XX i XXI wieku to dynamiczny rozwój cywilizacji, którego motorem napędowym jest postęp naukowo-techniczny. Niemniej jednak, mając na uwadze entropiczny i ekstensywny charakter bieżących przemian otaczającego świata, pojęcie rozwoju powoli staje się nieadekwatne i przestarzałe, zbyt liniowe i jednokierunkowe. Naturalną konsekwencją wielokierunkowej i niepohamowanej transformacji jest przejście od indywidualizmów do globalizacji, a także od społeczeństwa informacyjnego do sieciowego, które Castells (2009) określa mianem „przestrzeni przepływów". Czy w takim razie należałoby stwierdzić, że cywilizacja, niczym wszechświat, się rozszerza?

W myśl teorii „kompresji czasoprzestrzeni" Harveya (Elliot 2011), dzięki postępowi technicznemu czas i przestrzeń kurczą się, dzięki czemu człowiek jest w stanie bardzo szybko dotrzeć w dowolne miejsce na ziemi – czy to fizycznie czy wirtualnie. Do zjawiska kompresji należy dodać proces konwergencji, czyli *łączenia się zjawisk znajdujących się na pograniczu telekomunikacji, informatyki i multimediów* (Wilczyńska *et al.* 2019: 471) w formy hybrydowe. W konsekwencji, dochodzi do zjawiska zagęszczenia przy jednoczesnym zachowaniu plastyczności przepływów, co można przyrównać do zjawiska rozwoju sieci neuronalnej mózgu. Owe wielokierunkowość, płynność i sieciowość nawiązują do omawianego w poprzednim rozdziale koneksjonizmu. Dzięki niezliczonym połączeniom możliwe jest przetwarzanie i przekazywanie informacji oraz tworzenie modeli działania (Panasiuk 2017).

Omówione pokrótce zjawiska, dotyczące transformacji współczesnej rzeczywistości w dynamiczną sieć, przyczyniają się do wzrostu intensywności przepływu podstawowej jednostki wiedzy, jakimi są dane i informacje. Stan ten można porównać ze stale rosnącą przepustowością łączy internetowych, określającą ilość informacji, jaka może być przesyłana przez określony kanał komunikacyjny w jednostce czasu[20].

Mówiąc o przetwarzaniu informacji, nie sposób przemilczeć kwestie uczenia się. Te dwa zjawiska są ze sobą tak ściśle powiązane, że trudno pokusić się o ich konsekutywną analizę. Dlatego w kolejnych akapitach przetwarzanie informacji oraz proces uczenia się będą prezentowane łącznie.

Mając na uwadze nieskończoną liczbę bodźców i danych, które nieustannie docierają do odbiorców w postaci szumu komunikacyjnego, można dojść do wniosku, że aby uczenie się mogło być skuteczne, konieczne jest zastosowanie strategii filtrowania i organizowania informacji. Owa umiejętność uchwycenia procesów poznawczych w ramy ma szansę zaistnieć dzięki modelowaniu. Zjawisko to można przy tym rozumieć na trzy sposoby, tj.:

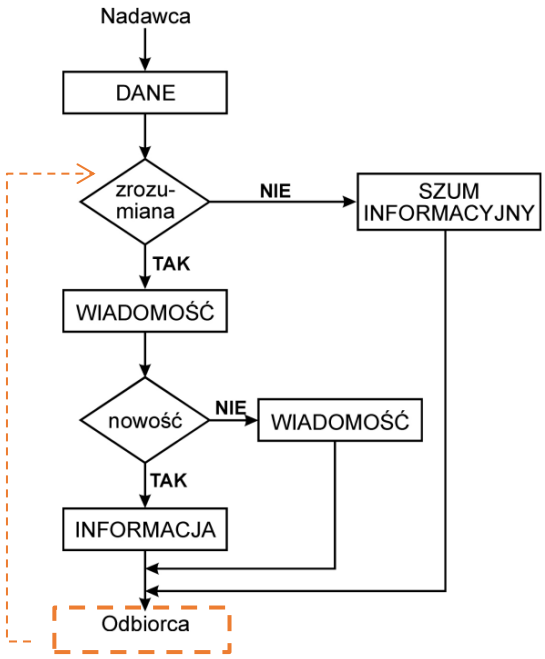
1) modelowanie jako tworzenie wzorców poznawczych przez odbiorcę na bazie wielokrotnego przetwarzania, niczym w strukturach mózgowych (Elman *et al.* 1996) – por. uczenie się przez obserwację i powtarzalność;
2) modelowanie jako organizowanie informacji, narzędzi do ich przetwarzania i interakcji społecznych (Joyce *et al.* 1999) – por. praca zgodnie z określoną metodą, wykorzystanie strategii, uczenie się podczas interakcji społecznych: w klasie, *online*; modele nauczania;
3) a także w makroskali, modelowanie jako tworzenie modeli wyjaśniających i przewidujących procesy poznawcze (Miłkowski 2016), na przykład tworzenie modeli prognozowania, a także szersze ujęcia teoretyczne, np. teoria wiedzy (Tabakowska 2001).

Z racji glottodydaktycznego charakteru niniejszej pracy, w kręgu naszych zainteresowań w dalszej części tego rozdziału pozostaną sytuacje opisane powyżej w punktach 1) i 2), z

[20] Por. definicja https://wsjp.pl/haslo/podglad/4366/przepustowosc, dostęp 10.2021 r.

naciskiem na tę drugą, jako najbardziej weryfikowalną empirycznie. Sytuacja 3) omówiona zostanie bardziej szczegółowo w rozdziale 3, poświęconym między innymi konstruktywizmowi. Aby zobrazować przedstawione sytuacje, posłużymy się w pierwszej części uniwersalnymi przykładami na tworzenie wzorców poznawczych, by następnie „zanurzyć się" w kontekst glottodydaktyczny i przejść do opisu modeli uczenia (się).

Trudno nie dopatrzeć się analogii między zdobywaniem wiedzy i uczeniem się, a różnymi modelami obrazującymi proces komunikacji. Jednym z pionierów w zakresie powiązań ilościowej teorii informacji z procesem komunikacji był Claude Elwood Shannon. Badacz opisywał zjawiska transmisji sygnału przez kanał informacyjny, z uwzględnieniem szumu informacyjnego oraz cech odbiorcy komunikatu (Tillmann *et al*. 2015). Teoria informacji Shannona wymieniana jest w literaturze jako jeden z fundamentów rozwoju myśli konstruktywistycznej w zakresie sposobów budowania i przekazywania wiedzy. Wykorzystywana jest także w procesie projektowania systemów informatycznych, co obrazuje poniższy rysunek.



Rys. 2.1. Proces komunikacji z punktu widzenia projektowania systemów informatycznych (Kubit *et al.* 1975: 34)

Na powyższym schemacie widzimy jasno, że podstawą niezbędną do powstania informacji są dane, które jednak przede wszystkim muszą być zrozumiane: jeżeli tak się nie stanie, są kategoryzowane jako szum informacyjny, jeżeli natomiast przekaz zostanie zrozumiany, zyskuje status „wiadomości", i ostatecznie – pod warunkiem, że wnosi element nowości – staje się informacją. Na rysunek został nałożony przez autora niniejszej pracy pomarańczowy filtr w postaci propozycji przeniesienia kategorii „odbiorca" przed cały proces dekodowania danych. Wynika to z faktu, że dane procesowane są w mózgu odbiorcy i to on iteracyjnie identyfikuje je jako wiadomości lub informacje.

Cytując za Grabowskim i Zając (2009: 99): *Dane reprezentują fakty. (...) Informacja to dane zawarte w komunikacie, zinterpretowane przez odbiorcę, mające dla niego znaczenie i wnoszące do jego świadomości element nowości, czyli zmniejszające jego niewiedzę.* A zatem dane pozostają w układzie hierarchicznym w stosunku do informacji i mają szanse się w nią przekształcić tylko przy czynnym udziale ich odbiorcy, co w konsekwencji przyczyni się do przyrostu wiedzy:

Rys. 2.2. Schemat komunikacji z uwzględnieniem danych (opracowanie własne)

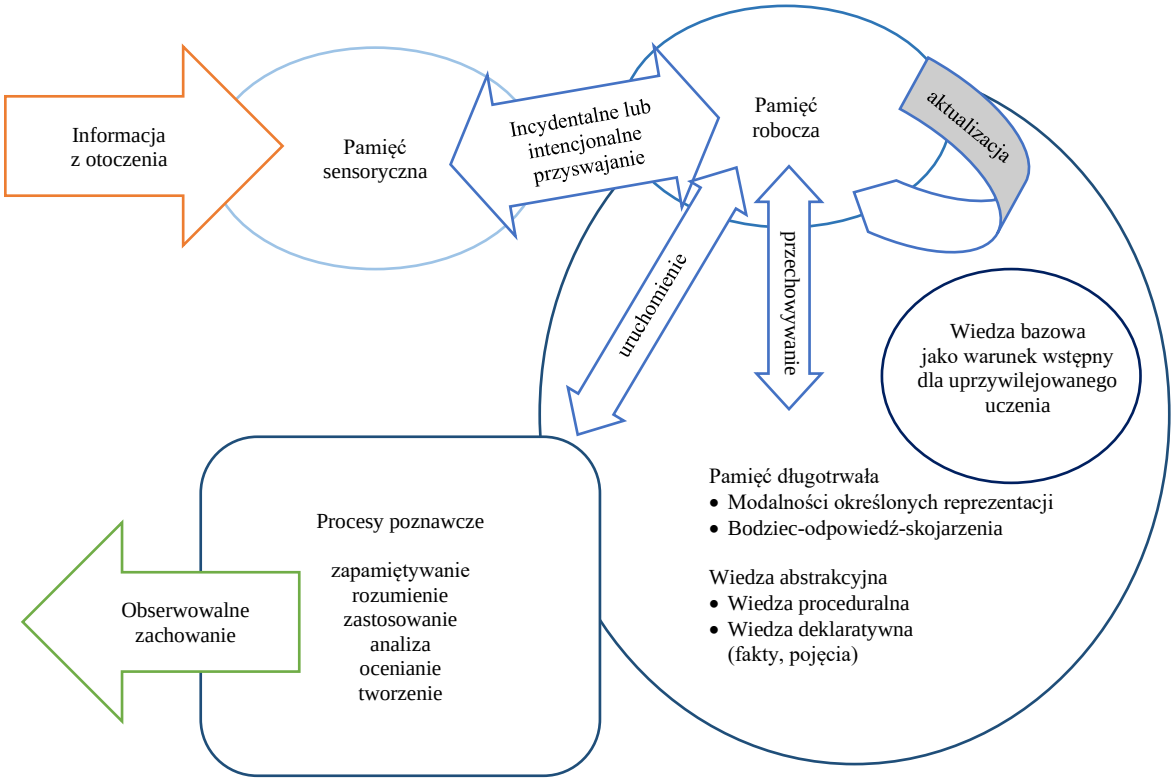
Na zasadzie ekstrapolacji można założyć, że świat XXI wieku to nieustannie uczący się system sieciowy, opierający swoją ewolucję na ciągle usprawniającej się infrastrukturze przesyłu, magazynowania i analizy danych, będącej pochodną ciągłego przyrostu liczby danych i informacji. Niemniej jednak, aby proces przekształcenia binarnego zbioru danych w informacyjne jednostki znaczeniowe, budujące wiedzę, był możliwy, konieczny jest katalizator w postaci odbiorcy danych. Jeżeli informacje są dla odbiorcy „znaczące", co w

praktyce można zweryfikować na drodze empirycznej lub logicznej[21], zamieniają się w sądy i wnioski, tworząc tym samym wiedzę (Grabowski, Zając 2009). Warto zaznaczyć, że wiedza jako taka nie jest pojęciem ostatecznym i na dalszym etapie – czy to falsyfikacji logicznej czy badań empirycznych – może się przeobrażać, a ten z kolei proces jest niczym innym jak uczeniem się. *Wiedza przekształca się jedynie w procesie uczenia się, gdy człowiek tworzy nowy potencjał by działać efektywnie. Technika informacyjna, kluczowa jeśli chodzi o umożliwienie rozprzestrzeniania informacji, nie może gromadzić i przechowywać wiedzy* (Senge *et al.* 1999: 421, za: Grabowski, Zając 2009: 15). Co zatem znaczy „uczyć się"? Czy jedynie przetwarzać i klasyfikować informacje? Jaka jest różnica między zindywidualizowanym przyswajaniem a interakcyjnym kształtowaniem wiedzy?

Analiza drogi ewolucji, jaką pokonał *homo discens* przez ostatnie miliony lat, odkąd nauczył się używać ognia, lub wytwarzać drobne narzędzia po czasy współczesne, w których *homo sapiens* pracuje nad sztuczną inteligencją i rozwija się naukowo, wydaje się być pracą żmudną i wymagająca wielu dekad badań, zwłaszcza jeżeli zagłębić się w szczegóły i zmieniające się na przestrzeni wieków konteksty. Mimo perspektywy kilku milionów lat, na bardzo podstawowym poziomie mechanizmy poznawcze, dzięki którym człowiek się uczy, tak naprawdę niewiele się zmieniły (Flanagan 1991). To, co jednak niewątpliwie uległo ewolucji na przestrzeni tysiącleci to konteksty, stanowiące podstawę nauki przez empiryczne poznanie w konsekwencji interakcji z otoczeniem (Bender, Beller 2016) oraz ewolucja mózgu, skutkująca ciągle zwiększającą się jego objętością (Spitzer 2011, Dehaene 2021).

Zaprezentowane dwa modele (rys. 2.1, 2.2) prezentują, jak kształtuje się informacja. Aby w pełni zrozumieć proces uczenia się należy jeszcze zrozumieć, jaką drogę pokonuje informacja w umyśle, by na podstawie jej procesowania wpłynąć na określone zachowanie. Ciekawą propozycję w tym zakresie zaprezentowała Elsbeth Stern.

[21] Komorowska (1982: 35) wymienia weryfikację, obok formułowania problemu badawczego i stawiania hipotez, jako jeden z trzech etapów procesu wiedzotwórczego. Wśród tzw. procesów weryfikacyjnych wymienia indukcjonizm Bacona i Mille'a oraz falsyfikacjonizm Poppera.



Rys. 2.3. Model przetwarzania informacji przez człowieka opracowany we współpracy z dr Lennartem Schalk (powyższy schemat oraz tytuł przetłumaczone z oryginału w języku angielskim: Stern 2017: 2)

Według Stern uczenie się zachodzi w reprezentacjach wiedzy przetwarzanych w pamięci[22]. Pamięć sensoryczna jest najwcześniejszym etapem procesowania dużej ilości stale napływających ze zmysłów informacji – intencjonalnie lub/i incydentalnie (Stern 2017: 2). Aby na dalszym etapie możliwe było zainicjowanie określonego działania (obserwowalnego zachowania) zorientowanego na cel, tylko szczątkowa ilość informacji przechodzi do pamięci roboczej, która jest odpowiedzialna za świadome, tymczasowe przechowywanie, procesowanie i aktualizowanie statusu informacji podczas aktywności poznawczej, co z kolei umożliwia przeniesienie informacji do pamięci długotrwałej, w

[22] Warto na marginesie wspomnieć o innych modelach, koncentrujących się głównie na fenomenie pamięci. Pamięcią roboczą, a w szczególności aspektem jej trwałości, zajmowali się Lloyd i Peterson (1959). Z kolei wzmianki o roli pamięci sensorycznej w procesie przetwarzania informacji pojawiły się w pracach Sperlinga (1960). Badaniom procesów związanych z pamięcią długotrwałą poświęcili się Rumelhart, Lindsay i Norman (1972).

której informacja jest zestawiana ze zmagazynowaną wiedzą (bodziec-odpowiedź-skojarzenia) i zyskuje rangę określonych modalności (np. język, skrypt, notacja matematyczna, obrazy, zapisy muzyczne) (Stern 2017: 2). Tu proces przypomina analizę jakościową wiadomości z rys. 2.1, która, jeżeli jest nowa (tu: cenna) dla naszego umysłu, zmienia swoją rangę i zostaje przechowana. Na rysunku 2.3 widzimy, że ważną rolę odgrywa wiedza abstrakcyjna, która reprezentowana jest przez wiedzę proceduralną i deklaratywną[23]. Dodatkowo Stern wyróżnia i opisuje wiedzę bazową, którą człowiek nabywa w wieku dziecięcym poprzez wielokrotne przetwarzanie bodźców i testowanie scenariuszy. Wiedza ta stanowi swojego rodzaju fundament, do którego zawsze można się odwoływać na etapie uprzywilejowanego w porównaniu z innymi gatunkami uczenia się; umożliwia wnioskowanie, używanie symboli w komunikacji i przede wszystkim uczenie się języka (Stern 2017: 2). Zaprezentowane na schemacie procesy poznawcze (tj. zapamiętywanie, rozumienie, zastosowanie, analizowanie, ocenianie i tworzenie) bezpośrednio odpowiadają za konkretne, obserwowalne zachowanie. Stern odwołuje się tutaj do taksonomii Blooma, powszechnie znanej w dydaktyce klasyfikacji celów nauczania (Bloom *et al.* 1964). Należy podkreślić, że oryginalna, bloomowska taksonomia różni się od propozycji Stern w dwóch punktach: zapamiętywanie to u Blooma wiedza rozumiana jako przywoływanie ważnej informacji, tworzenie zaś to synteza, a więc formułowanie unikalnych odpowiedzi na konkretny problem. Przyczyną tego stanu rzeczy jest odwołanie w literaturze artykułu Stern do publikacji L. W. Andersona (2000), studenta Blooma, który opracował zaktualizowaną wersję taksonomii, tzw. *Revised Bloom's Taxonomy*.

Warto przy tym podkreślić, że przetwarzanie informacji nie jest procesem polegającym tylko na *transferze treści z zewnątrz do wewnątrz* (Spitzer 2011: 16), a także na *przesuwaniu treści między tymi skrzynkami* (pamięć robocza i pamięć długotrwała – przyp. aut.) (Spitzer 2011: 17). Co więcej, pamięci nie sposób przypisać konkretnym obszarom w

[23] Wiedza abstrakcyjna odnosi się do czegoś, czego nie można doświadczyć bezpośrednio poprzez zmysły lub działania, najprostszym sposobem wyjaśnienia zjawisk abstrakcyjnych jest użycie do ich opisu słów (Brysbaert *et al.* 2014). Ryle (1949) wyróżnia wiedzę deklaratywną, odnoszącą się do zmagazynowanych informacji dotyczących faktów i zdarzeń (określaną również jako *wiedza że*) oraz wiedzę proceduralną, definiującą procedury działania, czyli umiejętności performatywne i wykonawcze (tak zwana *wiedza jak*). Warto nadmienić, że obok dwóch wymienionych A. Woolfolk definiuje tak zwany element metapoznania, czyli wiedzę warunkową, określając, w jakich sytuacjach stosować procedury i poszczególne strategie (Woolfolk 2001).

ludzkim mózgu. W zasadzie tworzy ona rozproszoną sieć, co nie znaczy, że nie istnieją różne jej rodzaje (Dehaene 2021)[24].

Zaprezentowane powyżej, a także wiele razy w dalszych częściach niniejszej rozprawy, schematyczne próby przedstawienia procesów poznawczych, są jedynie modelami, uproszczeniami, mającymi na celu przybliżyć kognitywne abstrakcje. Co więcej, przetwarzanie informacji odbywa się praktycznie bez przerwy, oczywiście w aktywnej fazie, gdy mózg nie jest w znacznym stopniu odcięty od bodźców ze świata zewnętrznego (Spitzer 2013). Dodatkowym, ciekawym aspektem, na który należy zwrócić uwagę jest fakt, że *gros* procesów poznawczych uczestniczących w przetwarzaniu informacji i uczeniu się zachodzi mimowolnie, jako nieuświadomiona aktywność naszego umysłu (Cleeremans *et al.* 1998).

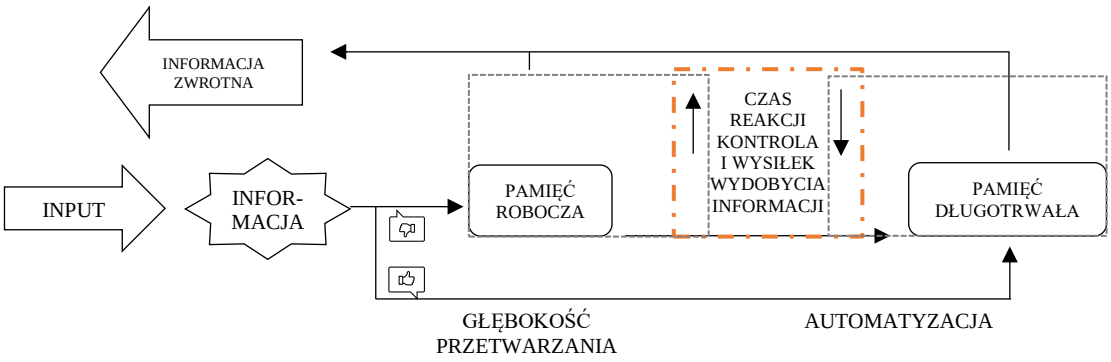
2.2 Przetwarzanie informacji i proces uczenia (się) z punktu widzenia glottodydaktyki

Przetwarzanie informacji stanowi istotne pole badawcze w powiązaniu z koncepcjami dotyczącymi uczenia się drugiego języka. W latach siedemdziesiątych tematem zainteresował się wspominany już Krashen, wskazując, że tzw. *input* jest bodźcem katalizującym proces uczenia się drugiego języka, a na etapie przetwarzania bodziec jest weryfikowany nie tyle pod względem językowym, co informacji (*message*), którą niesie (Krashen 1982: 21).

Jedną z najbardziej charakterystycznych koncepcji przedstawił w 1996 roku Barry McLaughlin. Według tego, co twierdził badacz, ludzie w procesie przetwarzania informacji postrzegani są jako element aktywny i zarazem autonomiczny. Kluczową rolę odgrywa umysł, który postrzegany jest jako główny element procesowania informacji w postaci systemu przetwarzania symboli (*input*). Zachowania, złożone w swojej naturze, składają się z prostszych procesów, które z kolei mają budowę modułową. Owe procesy składowe mogą być odizolowane i badane niezależnie od innych procesów. Mając na uwadze

[24] Stanislas Dehaene (2021) wymienia, co najmniej, jak sam twierdzi, cztery rodzaje pamięci: operacyjną, epizodyczną, semantyczną i proceduralną.

możliwość parametryzacji całego procesu przetwarzania, którego główną cechą jest trwanie w czasie, możliwe jest przewidywanie i pomiar czasu reakcji na *input*. Z tej perspektywy trafne jest porównanie umysłu do procesora, który, jak twierdzi McLaughlin, ma ograniczoną pojemność (McLaughlin, Heredia 1996). Uczeni wskazują, że owo procesowanie informacji może przejść drogę od procesu kontrolowanego do automatycznego, przy czym na etapie kontrolowanym zaangażowane są większe wysiłki i pamięć robocza, zaś w przypadku automatyzmu, dzięki zmagazynowaniu informacji w pamięci długotrwałej, czas wydobycia informacji na etapie interakcji komunikacyjnej ulega skróceniu, i jednocześnie wysiłek włożony w ten proces jest dużo mniejszy. W procesie, jak obrazuje poniższy schemat, celem nadrzędnym jest zmagazynowanie informacji w pamięci długotrwałej, aby na etapie wydobycia tej informacji – już ze statusem zwrotnej – zmniejszeniu uległ czas reakcji, kontrola oraz wysiłek wydobycia informacji.



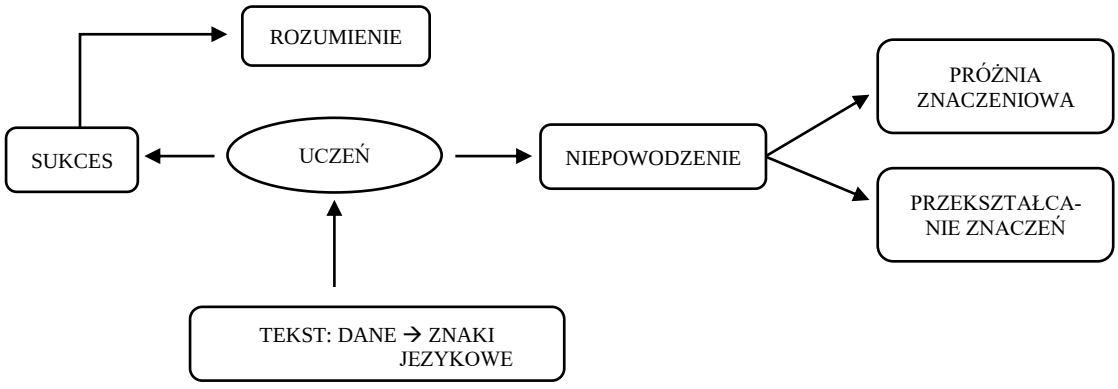
Rys. 2.4. Procesowanie informacji wg McLaughlin i Heredia (opracowanie własne)

Podobna sytuacja miała miejsce w omówionym powyżej przypadku (por. rys. 2.2). Element „nowości” – tu: dane – powinny być uznane za „warte” głębokiego i wielokrotnego przetwarzania (por. ikona:), aby finalnie zostały zmagazynowane w pamięci długotrwałej. Jeżeli informacji nie zostanie nadany wysoki priorytet, „wpada” ona do pamięci roboczej, z której jest trudniej ją wydobyć na późniejszym etapie. Procesy te przebiegają poza świadomością. Warto schemat przedstawiony na rys. 2.4 odnieść też do propozycji Stern (2017) (rys. 2.3), w której oczekiwanym *outputem* w całym procesie przetwarzania informacji / uczenia się było określone zachowanie, natomiast w przypadku McLaughlina możemy mówić o zawężeniu procesu do komunikacyjnego aspektu

produkcji informacji zwrotnej, a także akcentowaniu roli automatyzacji, czyli głębokości przetwarzania informacji.

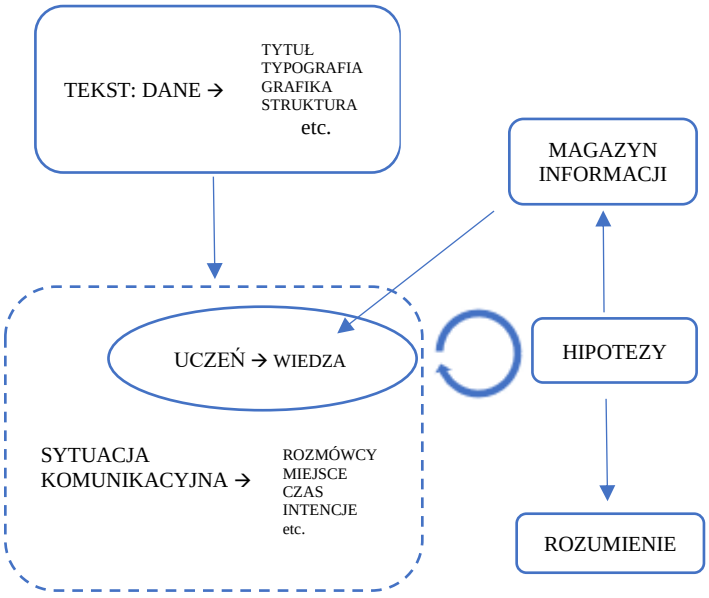
Pojęcie głębokości przetwarzania jest bardzo częstym punktem odniesienia w modelach opisujących proces uczenia się. Informacje przekazywane są w mózgu w postaci impulsów elektrycznych i chemicznych, które tworzą tak zwane sieci neuronowe (Nordengen 2018). W całym procesie kluczową rolę odgrywają synapsy, czyli miejsce „spotkania" jednego neuronu z drugim. W trakcie uczenia się synapsy zmieniają się, jest to związane z siłą bodźca elektrycznego (Dehaene 2021). Każda komórka nerwowa ma do 150 tysięcy punktów kontaktowych z innymi neuronami, ale kluczowa w procesie długotrwałego zapamiętywania informacji jest siła powiązań międzysynaptycznych (Nordengen 2018). Liczba synaps i neuronów biorących udział w procesie zapamiętywania zależy właśnie od głębokości przetwarzania, a w dużym uproszczeniu proces powiększania się synaps i umacniania powiązań między nimi nazywamy uczeniem się (Spitzer 2013).

Warto przedstawić również procesy przetwarzania informacji z punktu widzenia kształtowania kompetencji komunikacyjnej. W literaturze przywołuje się trzy typy takich procesów (Janowska 2016: 33): dół-góra (ang. *bottom-up*), góra-dół (ang. *top-down*) oraz modele interakcyjne. Model dół-góra jest linearnym, hierarchicznym i jednokierunkowym procesem rozumienia (Janowska 2016: 34). Przykładowo, na etapie recepcji uczeń wyłapuje minimalne jednostki znaczeniowe w języku obcym i przypisuje im sens i dalej, buduje szersze jednostki znaczeniowe, dekodując kolejne elementy. Etap ten można porównać z opisanymi powyżej modelami ogólnymi i zapisać graficznie w następujący sposób:



Rys. 2.5. Model dół-góra (opracowanie własne)

W przypadku modelu góra-dół rozumienie tekstu jest procesem ciągłego tworzenia i weryfikacji hipotez (Janowska 2016: 34). Uczeń analizuje „informacyjność" tekstu poprzez analizę jego składowych, odwołując się do swojej wiedzy oraz czerpiąc dodatkowe informacje z sytuacji komunikacyjnej, w której się znajduje. Jeżeli hipoteza znajduje potwierdzenie, konstruowane jest znaczenie i dochodzi do rozumienia. Jeżeli uczniowi nie udaje się potwierdzić hipotezy lub ją odrzuci, gromadzi zebrane informacje, które wzbogacają wiedzę i mogą być wykorzystane na etapie kolejnych hipotez.



Rys. 2.6. Model góra-dół (opracowanie własne)

Sukces na etapie rozumienia tekstu zależy od interakcji, które zachodzą między różnymi poziomami przetwarzania informacji.

> *Rozumienie jest więc poszukiwaniem informacji: słuchacz/czytelnik uaktywnia swoją wiedzę, rozwija ją i doskonali poprzez wnioskowanie, formułowanie hipotez i ich weryfikację, poprzez rekonstruowanie informacji zawartych w tekście. Stara się uzupełnić luki informacyjne na drodze domysłu, wnioskowania, uogólnień itd. Do pamięci trwałej przekazywane są tylko reprezentacje zhierarchizowane, spójne i logiczne* (Janowska 2016: 34).

Opisane modele przetwarzania informacji / rozumienia tekstu koncentrują się na sytuacjach, w których uczący się w sposób mniej lub bardziej uświadomiony samodzielnie przetwarza docierające informacje. Jest to próba uniwersalnego modelowania perspektywy indywidualnej – z naciskiem na podmiot jako odbiorcę – treści, bodźców, komunikatów, słowem wszystkiego, co przychodzi „z zewnątrz" i możemy wziąć do wspólnego mianownika – *inputu*. W kolejnej części przejdziemy od procesowania informacji do modeli obrazujących proces uczenia się języka obcego w ujęciu zarówno uniwersalnym, jak i sytuacyjnym. Owa sytuacyjność wiąże się z włączeniem w proces osoby nauczyciela oraz jego wpływu na to, jak uczący się przetwarza informacje (teksty, narzędzia, techniki, metody). Pojawienie się nowego czynnika sprowadza rozważania teoretyczne z poziomu uniwersalnego (modelowanie) do sytuacyjnego, jako że w glottodydaktyce to układy, ze względu na bardziej empiryczny charakter, są częściej badane i analizowane. Konieczne jest w konsekwencji wprowadzenie terminu „układ" i wydobycie jego najbardziej charakterystycznych cech w zestawieniu z koncepcją modelu. Zabieg ten pomoże dookreślić zarówno pojęcie modelu, jak i układu w kontekście glottodydaktycznym, co stanowić będzie teoretyczny fundament do opisania w kolejnych rozdziałach modelu odwróconego uczenia (się) języka obcego, a także układu, który model ten wspiera.

Krótka analiza porównawcza definicji i cech modeli oraz układów przedstawiona w kolejnej części, stanowić będzie tło dla opisu wybranych modeli nauczania i układów glottodydaktycznych, które – z punktu widzenia autora tej pracy – z modelami łączy zależność o tyle hierarchiczna co symbiotyczna. Zanim jednak poszukamy odpowiedzi na pytanie, dlaczego model może być rozumiany jako koncepcja nadrzędna w stosunku do układu, czy może są to zjawiska odrębne, ale pozostające w określonej relacji, przyjrzymy się definicji modelu i układu z perspektywy uniwersalnej. Przeprowadzone analizy będą kluczowe dla właściwej konceptualizacji badań w praktycznej części dysertacji, w ramach której zostanie zaprezentowany i poddany analizie konkretny model lekcji odwróconej *flipped classroom* wraz z towarzyszącymi wariantami układów glottodydaktycznych.

2.3 O pojęciach „model" i „układ" w ujęciu ogólnym

> *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* (Rosołowski 2020: 11).

Proces, który jest odpowiedzialny za stworzenie określonego modelu nazywany jest modelowaniem. [*M*]*odelowanie ma na celu utworzenie takiego opisu (formuły lub urządzenia), na podstawie którego można najlepiej odpowiedzieć na pytanie dotyczące oryginału w rozważanym kontekście* (tamże).

Z kolei „układ", cytując za *Słownikiem języka polskiego* to:

1) *Uporządkowany według określonych zasad lub właściwości szereg przedmiotów, zdarzeń itp.; też: sposób uporządkowania lub rozmieszczenia czegoś*.
2) *Całość składająca się z powiązanych wzajemnie elementów.*
3) *Umowa.*
4) *Powiązania, relacje między ludźmi.*
5) *Zespół narządów współpracujących ze sobą w wykonywaniu określonych funkcji w organizmie*.
6) *Zespół części lub mechanizmów w maszynie albo urządzeniu wykonujący określoną pracę.*[25]

Analizując różnice między definicjami słów „układ" i „model", a także cechy tych zjawisk, możemy dostrzec, że pierwsze pojęcie – układ – odzwierciedla kontekst oraz oddziaływania zachodzące między jego poszczególnymi elementami składowymi (wewnętrznie) i interakcje z otoczeniem (do zewnątrz). Z tej perspektywy można założyć, że w układzie elementami składowymi będą również pojęcia wysoce abstrakcyjne, jak wrażenia, napięcia, emocje czy interpretacje. Cechami nadrzędnymi układu są synchronia, plastyczność i umowność. Układy, podobnie jak umowy w codziennym życiu, można zrywać, renegocjować i odnawiać. Nie mają racji bytu bez określenia podmiotowości stron, typów relacji, ograniczeń i obowiązków. *Momentum* jest ich immanentną

[25] https://sjp.pwn.pl/slowniki/uk%C5%82ad.html, dostęp: 12.04.2021 r.

właściwością, gdyż bez określenia ram czasowych układ wymyka się próbom definicji i staje się symulakrem, który nie ma odniesienia w rzeczywistości.

Model zaś jest namacalną (graficzną, przestrzenną) lub teoretyczną (abstrakcyjną) reprezentacją zjawiska, którego składowe pozostają w określonym układzie, przy czym ujęcie w ramy teoretyczne może dokonać się *a priori* lub *a posteriori*. Aby określony 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 (Chudak 2022). Dlatego modele powinny być skalowalne i powinny dać się sparametryzować i zmierzyć. Podobnie jak dobrze napisana ręką wprawnego jurysty umowa, elementy modelu powinny być trudne do podważenia i odnosić się do faktów, nawet jeżeli u podstaw stworzenia go leży prognozowanie.

Spróbujmy podsumować powyższą analizę porównawczą w formie tabeli zestawiającej pojęcia układ i model w układzie jakościowym.

Układ	**Model**
Uporządkowany i dynamiczny, materialny lub/i abstrakcyjny.	Uporządkowany i statyczny, materialny lub/i abstrakcyjny.
Realny. Odnosi się do rzeczywistych sytuacji i pokazuje je takimi, jakie są.	Uproszczony. Ma na celu wydobycie i uwypuklenie określonych cech, które mają być pokazane.
Synchroniczny – uporządkowany w danym momencie, gdy poddawany jest badaniu.	Diachroniczny – uporządkowany trwale według zasad lub przyjętych założeń.
Celowy. Jego celem jest ujęcie istoty, zjawiska. To „zdjęcie" zjawiska „złapanego w danej chwili".	Celowy. Jego celem jest zaprezentowanie układu i relacji zachodzących między elementami w szerokim procesie.
Praktyczny. Jest reprezentacją sytuacji w ich	Teoretyczny. Opisuje (modeluje) zjawisko zanim się wydarzy lub *post factum* – jako efekt jego

wymiarze empirycznym.	analizy.
Zależny z jednej strony od modelu, a z drugiej od empirii.	Zależny od intencji jego twórcy. Tworzą go ludzie lub sztuczna inteligencja.
Skupiony na oddziaływaniach kluczowych elementów na siebie, co stanowi konsekwencję zamodelowania.	Topografia, czyli sposób rozmieszczenia poszczególnych składowych odzwierciedla relacyjność elementów, która wpływa na wzajemne oddziaływania elementów w układzie.
Jest plastyczny i rekonfigurowalny – otwarty na modyfikacje, redukcje, rozbudowę i fluktuacje składowych i relacji. Wchodzi w interakcje z otoczeniem, które mogą wpłynąć na jego kształt.	Jest integralną, skończoną całością, co oznacza kompletne dla danej sytuacji zero-jedynkowe zamodelowanie. Interakcje z otoczeniem są również z góry przewidziane i zaprogramowane.
To sytuacja umowna między aktorami układu i biorącymi w nim udział środkami.	To zapis umowy między aktorami układu i wykorzystywanymi w zamodelowanym procesie środkami.
Jest jak sprawnie działający organizm, w którym każdy czynny i bierny element wypełnia określone funkcje, jednocześnie działając dzięki sprzężeniu zwrotnemu na korzyść całego układu.	Jest jak instrukcja dobrze działającego mechanizmu, co odzwierciedla właściwie zaprojektowany i sprawny układ relacji między poszczególnymi elementami, a to finalnie zapewnia realizację w praktyce przyjętych na etapie konstrukcji założeń.

Tab. 2.1. Porównanie pojęć: układ i model (opracowanie własne)

Na przykładzie powyższego zestawienia możemy zauważyć, że układy i modele mają również cechy wspólne. Są celowe, mogą być zarówno materialne, jak i abstrakcyjne, i nie jest ważne jak wysoce chaotyczny proces chciałyby zaprezentować: zawsze są uporządkowane, oddając relacje między elementami składowymi określonej sytuacji, choć w tym względzie różni je dychotomia: dynamiczny – statyczny.

Można w tym kontekście zastanowić się, które z omawianych pojęć ma charakter prymarny: układ czy model? Czy układ jest składową modelu, czy to dopiero z układu można wyprowadzić model? Jest to tak naprawdę pytanie o dychotomię teoria–empiria w procesie konstruowania wiedzy. *Celem nauki jest systematyczny opis rzeczywistości, odpowiadający na pytanie: Jak jest?, ale także dostarczanie wyjaśnień danego stanu rzeczy, co odpowiada pytaniu: Dlaczego jest właśnie tak?* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 16). Tak więc teoria ma na celu nie tylko opis, ale także, a może nawet przede wszystkim, wyjaśnienie. Od indywidualnego podejścia natomiast zależeć będzie, czy wygra teoretyzowanie bez odzwierciedlenia w rzeczywistości (model bez pokrycia w układzie, czyli odpowiedź na pytanie: „dlaczego?" bez wystarczająco silnego „jak?"), czy teoria wyprowadzona zostanie z empirii (układ, który ma szansę stać się składową modelu lub samym modelem – czyli najpierw: „jak?" a następnie: „dlaczego?").

Zdecydowanie lepiej zrozumiemy procesy zachodzące podczas akwizycji drugiego języka, jeżeli zaobserwowane zjawiska empiryczne zechcemy ująć w ramy teorii. Badaniom poddajemy zjawisko (układ), relacje, które istnieją między poszczególnymi elementami, zmiany i transformacje. Konkretna teoria glottodydaktyczna może dotyczyć tylko określonego, empirycznego, etapu uczenia (się) drugiego języka lub uczenia (się) konkretnego aspektu języka obcego, może też badać mechanizmy akwizycji na pewnym poziomie uogólnienia, tworząc modele (Mitchell, Miles 2004).

2.4 Modele językowe i glottodydaktyczne

Nowe sytuacje, okoliczności, eksperymenty czy potrzeby prowadzą do konieczności tworzenia i badania różnych modeli w potencjalnie nieskończonym świecie faktów i danych (Mitchell, Miles 2004). Kształtowanie modelu może się odbywać poprzez analizę i interpretację danych występujących naturalnie lub przez proces testowania hipotez w postaci formalnego eksperymentu (Brumfit, Mitchell 1990). Można te dwie sytuacje odnieść do obserwacji i dociekań dotyczących procesu nauki języka ojczystego oraz badań empirycznych w zakresie nauki języka obcego. Obok wymienionych dwóch kontekstów modeli uczenia się, nie można pominąć trzeciego, wynikającego z dychotomicznej natury glottodydaktyki opisywanej w pierwszym rozdziale, kontekstu nauczania.

Zanim przejdziemy do definicji modeli *stricte* glottodydaktycznych, zobaczmy przykłady modeli związanych z ogólną akwizycją języka. Nie sposób nie przytoczyć tu ponownie, omawianych już w poprzednim rozdziale, modeli koneksjonizmu, przykładowo, równoległego przetwarzania rozproszonego (ang. *Parallel Distributed Processing* – PDP). Teoretycy PDP utrzymują, że uczenie się opiera się na przetwarzaniu danych wejściowych, ale nie w sensie tworzenia reguł. Uczenie się jest funkcją wzmocnienia lub osłabienia połączeń w złożonej sieci neuronów, co z kolei zależy od częstotliwości bodźców stanowiących *input* (por. neurodydaktyka w rozdziale 1, Spitzer 2011, Żylińska 2013, Żylińska 2013a a także część 2.1 niniejszego rozdziału). To, co wydaje się zachowaniem regulowanym zasadami, jest w rzeczywistości częstotliwością odbić połączeń utworzonych na podstawie bodźców wejściowych (McClelland *et al*. 1988). Kolejny bazujący na procesach zapamiętywania model to, przytaczany już w poprzednim rozdziale, *Active Control of Thought* – ACT, z ang. „aktywna kontrola myśli" Andersona (1990).

Nieco bardziej współczesne badania dotyczą modelu języka opartego na uzusie językowym (ang. *usage-based model*, por. Langacker 1988, Kardela 2006)[26] i generalizacji, której przykładem jest gramatyka konstrukcji, omówiona *explicite* w publikacji z 2019 roku *Explain Me This. Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions Constructions at work* Adele E. Goldberg[27]. Według badaczki, pomimo faktu, że ludzkie języki są dalece zróżnicowane, mamy do czynienia z modelami uogólnień międzyjęzykowych, bo przecież wszyscy musimy wyrażać te same podstawowe rodzaje wiadomości. I te właśnie uogólnienia są doskonałym polem badawczym dla językoznawców (Goldberg 2006).

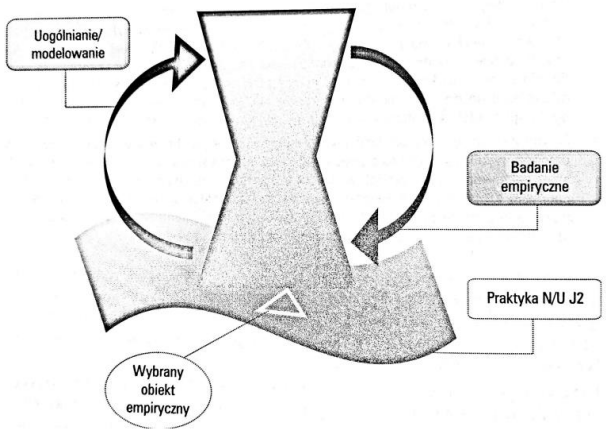
Generalizacje są również podstawą modelowania obliczeniowego (ang. *computational models*), które jest kluczowym obszarem zainteresowań lingwistyki obliczeniowej (ang. *computational linguistics*). Jest to interdyscyplinarna dziedzina, która łączy modelowanie

[26] Holger Diessel zwraca uwagę na to, że przez cały XX wiek, strukturaliści i językoznawcy generatywni argumentowali, że badanie systemu językowego (por. *de saussure'owskie langue*) powinno być oddzielone od badania używania języka (*parole*). Pogląd ten został zakwestionowany przez zwolenników modelu języka opartego na uzusie językowym. Twierdzili oni, że struktura i organizacja wiedzy językowej mówcy jest produktem używania języka lub wydajności. Z tego powodu język jest postrzegany jako dynamiczny system płynnych kategorii i elastycznych ograniczeń, które są stale restrukturyzowane i reorganizowane pod presją ogólnych procesów poznawczych (Diessel 2017)

[27] Profesor Uniwersytetu w Princeton, językoznawczyni, orędowniczka teorii gramatyki konstrukcji, osadzonej w tradycji językoznawstwa kognitywnego.

języka naturalnego w oparciu o reguły (generalizacje) z obliczeniami[28]. Z jednej strony zajmuje się cyfrowym konstruowaniem modeli języka, które umożliwiają dokładne tłumaczenie maszynowe z jednego języka na drugi lub symulowanie sztucznej inteligencji. Z drugiej, stara się opisać sposób, w jaki maszyna traktuje język naturalny, innymi słowy, wyjaśnić, jak z językiem „radzi sobie" komputer. Inne zastosowania lingwistyki obliczeniowej to tworzenie interfejsów języka naturalnego, autokorekta stylu i gramatyki w edytorach tekstowych, przetwarzanie dokumentów oraz nauka języków obcych wspomagana komputerowo[29].

Jeżeli poddamy analizie dokonane powyżej porównanie układu i modelu w kontekście glottodydaktyki, odkryjemy każdy z wymiarów tego zjawiska poniekąd na nowo. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 286) definiują model jako *układ istotnych, powiązanych ze sobą elementów, odwzorowujących dane zjawisko empiryczne. Jest on konstruktem myślowym, skrótowym przedstawieniem, zazwyczaj także w postaci graficznej, danej teorii.* Badaczki analizują również pojęcie modelowania, które odgrywa kluczową rolę w przejściu od empirii to teorii. Definiują modelowanie w glottodydaktycznym procesie wiedzotwórczym jako jeden z trzech, obok empirii i budowania teorii, poziomów badawczych. Poziom modelowania *obejmuje wytwory konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii. (...) może* – czytamy dalej – *się inspirować ujęciami teoretycznymi* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 35). W postaci graficznej proces ten ma następującą postać:

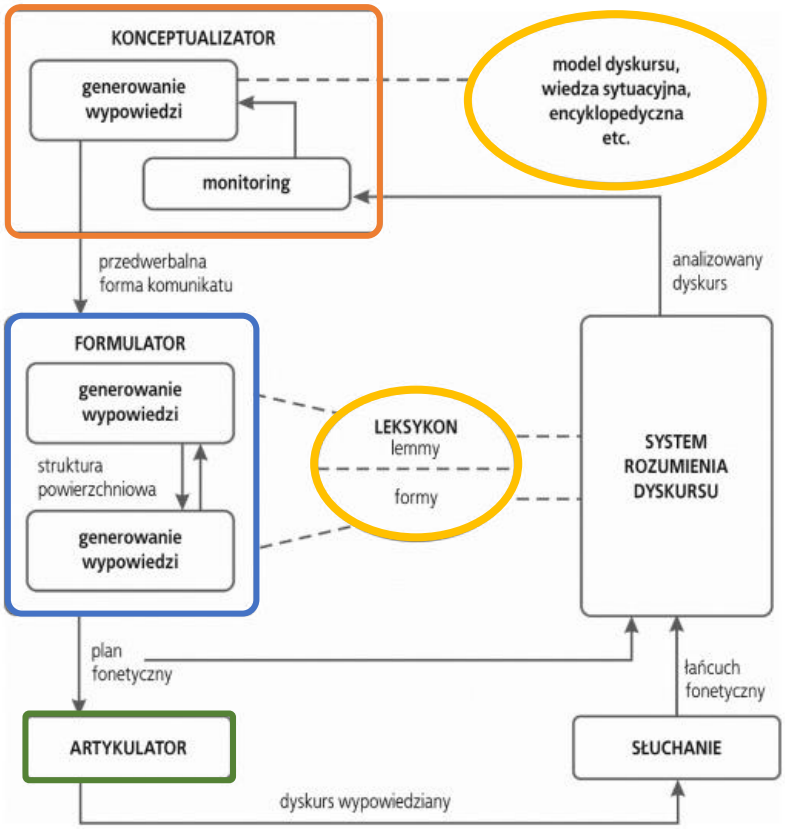


Rys. 2.7. Proces budowania wiedzy glottodydaktycznej jako konfrontacja między teorią a empirią
(Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 34)

[28] https://plato.stanford.edu/entries/computational-linguistics/, dostęp: 12.09.2021 r.

[29] https://www.techopedia.com/definition/194/computational-linguistics, dostęp 12.09.2021 r.

Istnieją jeszcze bardziej zaawansowane modele, obrazujące mechanizmy produkcji mowy, stosowane również przy opisywaniu procesów produkcji w zakresie języka obcego (Janowska 2019). Za przykład może posłużyć nam model Levelta (Levelt 1989).



Rys. 2.8. Schemat produkcji mowy W. Levelta (Janowska 2019: 33, oryg. Levelt 1989: 9)

Na powyższym schemacie widzimy propozycję modelu opartego na różnych procesach zaangażowanych w generowanie płynnej mowy. Model przetwarzania składa się z szeregu elementów i do każdego z tych elementów przesyłany jest określony *input* i jednocześnie produkowany *output*. Charakterystyczną cechą większości modeli, także i tego, jest swoisty dualizm składowych: *output* staje się dla kolejnego elementu *inputem* (Levelt 1989: 9). Z punktu widzenia produkcji mowy nasze zainteresowanie będzie skupiać się wokół lewej strony modelu, w ramach której zaprezentowane zostały trzy kluczowe etapy produkcji wypowiedzi: konceptualizacja, formułowanie oraz artykulacja (odpowiednio ramki: pomarańczowa, niebieska i zielona na powyższym schemacie). Proces

konceptualizacji możliwy jest dzięki dwóm czynnikom: odwołaniu się do wiedzy deklaratywnej i proceduralnej – ramka w kolorze żółtym. (Janowska 2019, oraz podrozdział 2.1). Należy zaznaczyć, że procesowanie informacji zachodzi w „systemie rozumienia dyskursu". Mówienie wiąże się z określaniem intencji, wyborem odpowiednich informacji, które mają być wyrażone w celu realizacji aktu komunikacyjnego oraz monitorowaniem tego, co zostało powiedziane wcześniej. Czynności te wymagają ciągłej uwagi (Levelt 1989). Dodatkowym obciążeniem kognitywnym jest monitorowanie tego, co się mówi i jak. Przygotowana zostaje w ten sposób konceptualizacja w postaci „przedwerbalnej formy komunikatu". Następnie, na etapie zwanym „formulator", owa konceptualizacja nabiera najpierw struktury językowej poprzez kodowanie gramatyczne (składnia), a następnie leksykalnej, na podstawie informacji z bazy wiedzy deklaratywnej (tzw. *lemmy*). W dalszej części procesu dokonuje się kodowanie fonologiczne *lemmów*, na podstawie którego następuje artykulacja (Levelt 1989). Aby możliwa była interakcja należy do procesu włączyć akt słuchania. Warto podkreślić, że proces produkcji mowy zawiera w sobie jednocześnie model uczenia się, czyli zbierania informacji przychodzących do systemu rozumienia dyskursu w magazynach wiedzy. Powyższy model operuje jednak na wysokim poziomie uogólnienia i, podobnie jak w przypadku obrazowania i modelowania większości procesów zachodzących w mózgu, nadal brak jest jednoznacznych rozwiązań i szereg propozycji balansuje na granicy hipotez. Trzeba jednak przyznać, że coraz więcej w tym zakresie jest możliwe dzięki badaniom z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego (tzw. MRI), pozytonowej tomografii emisyjnej (PET) czy elektroencefalografii (EEG)[30].

Jeżeli zechcemy zaprezentować i poddać analizie czysto glottodydaktyczny model związany z akwizycją J2, za przykład może nam posłużyć efekt badań naukowych Towella i Hawkinsa (1994). Naukowcy czerpią z poglądów J. R. Andersona, przytaczanego już w niniejszym oraz w pierwszym rozdziale tej pracy. Ich propozycja jest o tyle ciekawa, że odwołuje się do, wydawać by się mogło, zmarginalizowanego behawioryzmu i stawia sobie ambitny cel polegający na zintegrowaniu przetwarzania informacji z założeniami

[30] Więcej informacji na temat najnowszych technik i badań związanych z neuroobrazowaniem można zdobyć, zapoznając się między innymi z publikacjami w ramach programu Komisji Europejskiej CORDIS (Wspólnotowy Serwis Informacyjny Badań i Rozwoju), który jest głównym źródłem informacji o wynikach projektów finansowanych przez Komisję Europejską w ramach unijnych programów ramowych w zakresie badań naukowych i innowacji. Źródło: https://cordis.europa.eu/project/id/238593/results/pl, dostęp 4.12.2021 r.

gramatyki uniwersalnej, które razem kształtują płynność J2, a także wiedzę o nim (Mitchell, Miles 2004).

Pojęcie model w kontekście glottodydaktycznym pojawia się także w otoczeniu pokrewnych zjawisk, typu: teoria, hipoteza czy podejście. Przykładowo, Pfeiffer (1979: 41), na potrzeby omawiania teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych, wymienia trzy modele: języka (*in abstracto*), posługiwania się językiem oraz akwizycji języka, jako punkt odniesienia dla pojęcia „podejście", stojącego na czele hierarchii glottodydaktycznej[31]. Róg (2020: 20) wspomina o modelach *(...) czyli reprezentacjach tego, jak przebiegają procesy i wyglądają zależności wyjaśniane przez teorie (...)*, podając dalej jako przykłady między innymi model akulturacji Schumanna[32] czy model multikompetencji Vivian Cook[33]. Plasuje on modele na równi z teoriami i hipotezami akwizycji, zaznaczając, podobnie jak Pfeiffer, że wpływają one na kształtowanie różnych podejść do nauczania języków obcych (por. też Anthony 1963; Richards, Rogers 1982). Z kolei Steciąg (2014: 52) wskazuje, że modele glottodydaktyczne wykorzystywane są do *konceptualnej reprezentacji badanych obiektów oraz pewnej ich idealizacji czy schematyzacji, umożliwiającej ujawnienie najważniejszych prawidłowości, korelacji i współzależności w funkcjonowaniu poszczególnych czynników i modelu „en general".*

W literaturze można jeszcze znaleźć inne przykłady modeli: Model Spolsky, opisujący uczenie się drugiego języka (*Spolsky's general model of second language learning*), (Spolsky 1989), model monitora Krashena (zwany częściej „hipotezą monitora") (Krashen 1982), model motywacji Dörnyeia (L2 *Motivation System Model*) (Dörnyei 2009) czy wspomniany na początku tego rozdziału model przetwarzania informacji McLaughlina (1987). Należy zwrócić tu uwagę na fakt, że modele dotyczące uczenia się są wysoce abstrakcyjne i zachodzą, *pars pro toto*, w umyśle ucznia. Oczywiście agensem jest tu sam

[31] „Podejście" w rozumieniu Pfeiffera bazuje na znajomości teorii lingwistycznych i psychologicznych i dotyczy wymienionych modeli: języka, posługiwania się językiem i akwizycji. Model nauczania języka jest tu pominięty celowo, gdyż (za Anthony 1963: 63) wynika z natury języka i jego uczenia się, powinien być zatem przyłączony do pojęcia wynikającej z niego metody.

[32] *Uczenie się języka zależne jest od dystansu wobec kultury docelowej. Im mniej barier psychologicznych wobec innej kultury, tym większe szanse na osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym* (Róg 2020: 23).

[33] Znajomość dwóch lub więcej języków w tym samym umyśle. Ogólny system umysłu lub społeczności, która używa więcej niż jednego języka. Użytkownik J2: osoba, która używa J2 w dowolnym celu (w przeciwieństwie do ucznia J2) (na podstawie definicji koncepcji ze strony www: http://www.viviancook.uk/Writings/index.htm, dostęp 09.2021 r.).

uczeń, często pojmowany kognitywnie jako realizator wybranego modelu / modeli mentalnych.

Cechą wspólną wymienionych w powyższych akapitach modeli jest to, że dotyczą one uczenia się. Nie możemy jednak zapomnieć o wspomnianym już drugim obiekcie glottodydaktycznych badań tj. nauczaniu, które również z powodzeniem podlega modelowaniu. Warto zauważyć, że w modelowaniu nauczania rola nauczyciela jest kluczowa. W procesie tym nauczyciel z biernego medium przekazywania wiedzy staje się autonomicznym i refleksyjnym praktykiem (Arends 1998), uczeń zaś ma rolę bardziej podmiotową. Na bazie świadomych decyzji, nauczyciel może wybrać określony model zaproponowany przez badaczy lub sam starać się stworzyć model hybrydowy, opierający się z jednej strony na istniejącej wiedzy glottodydaktycznej, a z drugiej na doświadczeniach w klasie. A zatem model jest pochodną szeregu decyzji nauczyciela dotyczących dobranych metod i stanowiących wypadkową przekonań i preferencji nauczyciela (Róg 2020).

Modele nauczania, zwane w literaturze również modelami kształcenia, określane są jako środowiska dydaktyczne uczniów, w skład których wchodzą treść, strategie uczenia się i pola interakcji społecznych, które służą do zgłębiania wiedzy potrzebnej do funkcjonowania w społecznym otoczeniu (Joyce *et al.* 1999). *Dzięki wyborowi odpowiedniego modelu materiał nauczania nabiera charakteru pojęciowego. (...) proces uczenia się może przybrać postać konstruktywnego badania, zamiast biernego odbioru* (Joyce *et al.* 1999: 18). Dalej czytamy: *Ważne jest, aby uprzytomnić sobie, że każdy model sonduje nauczanie i uczenie się. Modele to nie recepty dydaktyczne do niewolniczego naśladowania* (Joyce *et al.* 1999: 21). W kontekście nauczania model może być zatem pojmowany z jednej strony jako konstrukcja regulująca postępowanie nauczyciela lub / i, z drugiej strony, schemat pewnego typu procesu uczenia się (Joyce *et al.* 1999: 9[34]).

W repertuarze glottodydaktycznym można znaleźć wiele dostępnych modeli nauczania. Większość z nich wpisuje się w jedną z części triady zaproponowanej przez Richards i Rogers (2014): *approach, design, procedure* („podejście, projekt, realizacja" – tłumaczenie własne), które odnoszą się kolejno do: 1) teorii o naturze i uczeniu się języka; 2)

[34] Ze wstępu tłumacza (Krzysztof Kruszewski)

stosowanych metod: celów, programu nauczania, organizacji zajęć, ról i materiałów dydaktycznych oraz 3) rzeczywistych praktyk, technik i zachowań, które mają miejsce podczas nauczania języka (Richards i Rogers 2014).

Niektórzy uczeni ogniskowali swoje zainteresowania badawcze wokół modeli opisujących różne formy organizacji zajęć, ich struktury czy sekwencji zadań podczas pracy na lekcji. Przykładowo tak zwany model PPP (z ang. *presentation, practice, production*) organizuje jednostkę lekcyjną w sekwencji prezentacja (podawcza rola nauczyciela, aczkolwiek preferowane jest włączenie w ten proces uczniów), praktyka (ćwiczenia w formie ustnej lub/i pisemnej), produkcja (używanie przyswojonych struktur w wypowiedziach) (Richards, Rogers 2014). Według Mirosława Pawlaka (2008) prowadzanie lekcji języka obcego, szczególnie w warstwie poświęconej gramatyce, odbywa się w polskich szkołach najczęściej z wykorzystaniem tego właśnie modelu. Alternatywą dla modelu PPP jest model TTT (ang. *test – teach – test*). W podejściu tym uczniowie w pierwszej kolejności wykonują pewne zadanie. Następnie nauczyciel wprowadza zagadnienia będące pochodną braków zidentyfikowanych na pierwszym etapie. Na końcu procesu, stopień przyswojenia materiału wprowadzonego na drugim etapie weryfikowany jest przez zadanie podobne jak na etapie pierwszym (Woodward 2001). Innym bliskim TTT i bardzo rozpowszechnionym modelem jest *task-based instruction* (czyli model podejścia zadaniowego, w literaturze często występujący pod akronimem TBI). Podejście to czerpie z tradycji uczenia się przez działanie (ang. *learning by doing*)[35]. Zostało rozbudowane i spopularyzowane przede wszystkim przez Dave'a i Jane Willis (2007), którzy zwracali uwagę na potrzebę nauczania autentycznych struktur językowych w określonej sekwencji. Tak zwana sekwencja zadaniowa zbudowana jest w następujący sposób: w pierwszej kolejności następuje koncentracja na znaczeniu (komunikacja), następnie na języku (jak to powiedzieć) i na koniec na formie leksykalnej lub gramatycznej (Janowska 2019). Warto tu również wspomnieć o badaniach Lewisa (1993), który wskazywał na istotną rolę ucznia

[35] Za ojca tej koncepcji nauczania uważa się John Deweya, żyjącego na przełomie XIX i XX wieku pedagoga, filozofa i reformatora społecznego, który był siłą napędową progresywnego ruchu, postrzegającego nauczanie jako aktywny proces eksperymentowania i eksploracji. Uczenie przez działanie to praktyczne podejście do uczenia się, co oznacza, że uczniowie muszą wchodzić w interakcje z otoczeniem. Poglądy Deweya były ważne w ustanawianiu praktyk progresywnej edukacji. Współcześnie Taylor (2005) podziela wizję Deweya, że obowiązkiem nauczycieli jest tworzenie zmian kulturowych w klasie, które są akceptowane, internalizowane i aktywnie realizowane przez uczniów.

na lekcji, budującego wiedzę leksykalną w oparciu o kontekstową analizę przykładów, natomiast poprawność jest weryfikowana już przez nauczyciela na etapie produkcji[36].

Modelem glottodydaktycznym, który charakteryzuje odmienna od wspomnianego powyżej modelu dynamika jest tak zwane nauczanie języka przez treść (z ang. *Content Based Language Learning – CBLL*)[37]. W swych podstawach teoretycznych czerpie ono między innymi ze wspomnianego już w tym rozdziale krashenowskiego modelu hipotezy monitora, który na polskim gruncie opisany jest między innymi przez Chodkiewicz (2011). Nauczanie języka przez treść charakteryzuje się immersją ucznia w treściowe konteksty drugiego języka poprzez *integrację określonych treści z celami nauczania języka obcego* (tłumaczenie własne za Brinton *et al.* 1989: 2). CBLL jest bardzo szeroko zakrojonym i plastycznym modelem, dostosowującym się do różnych kontekstów nauczania (por. Dueñas 2004): od kursów akademickich po nauczanie języków na potrzeby specjalistyczne (patrz Bhatia 1993, Sowa 2012, Gajewska 2016). CBLL jest również modelem, który z powodzeniem wykorzystywany jest w kontekście dwujęzyczności, a konkretnie nauczania drugiego języka (por. Cummins 2000, Baker 2001) imigrantów czy mniejszości etnicznych. Warto zaznaczyć, że model *flipped classroom*, stanowiący główne pole badawcze tej pracy, w dużym stopniu bazuje na CBLL. Dodatkowo w modelu *flipped classroom* nie bez znaczenia jest wspomniana wyżej sekwencyjność działań zarówno przed spotkaniem z nauczycielem, jak i po nim. Poza tym, jest to model w bardzo jednoznaczny sposób oddzielający fazę uczenia się od nauczania. Model *flipped classroom* zostanie szczegółowo opisany w kolejnym rozdziale.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej rozprawy, nie sposób jest zaprezentować w tej części wszystkich modeli uczenia (się) języka obcego. Modele dotyczące procesu uczenia się charakteryzują się większą spójnością w zakresie konceptualizacji oraz, ze względu na to, że opisują konkretne procesy zachodzące w umyśle uczącego się, pozostawiają mniejsze pole do interpretacji i transformacji. Modele nauczania z kolei, ze względu na bliskie powiązanie z procesem dydaktycznym, są podatne na interpretacje i zmiany. Są bardziej integracyjne i eklektyczne, gdyż mogą brać pod uwagę takie aspekty jak podejście

[36] Więcej na temat podejścia zadaniowego możemy dowiedzieć się między innymi z publikacji Sowy (2010) czy Janowskiej (2011).

[37] Warto tu podkreślić, że w literaturze można znaleźć jeszcze inne rodzaje podejścia opartego na treściach: *Content-Based Instruction* (CBI), *Language and Content Integration* czy *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

nauczyciela, motywacja ucznia oraz jego autonomia, style uczenia się, specyfika grup uczniowskich a także warunków i celów nauczania (por. Pfeiffer 2001, Żylińska 2007), treści jako nośnik wiedzy czy sekwencyjność działań w planowaniu. W tym ujęciu blisko jest modelom nauczania do układów, jako że dotyczą tych praktyk w klasie, które dzięki założonej skuteczności, dowiedzionej na drodze wybranego sposobu ewaluacji wiedzy i umiejętności, stają się wzorcowym zestawem zachowań w określonym układzie dydaktycznym (gdzie agentami są nauczyciel i uczeń, a narzędziami: materiał nauczania, strategie i interakcje).

2.5 Ewolucje układów glottodydaktycznych

Wiemy już, czym charakteryzuje się model w warstwie czysto teoretycznej, a także, zawężając, w kontekście przyswajania informacji, uczenia (się) języka jako takiego lub J2. Wiemy też, że modelowanie może być procesem twórczym, gdy opiera się głównie na przesłankach i hipotezach lub odtwórczym, mającym na celu uproszczone odwzorowanie wybranego procesu. Pamiętamy, że układ w odróżnieniu od modelu, jest próbą uchwycenia określonej sytuacji i nie pretenduje do miana modelu, choć w literaturze obcojęzycznej często jest nim nazywany.

Układ to określona konstelacja, ustawienie. Chcąc sprowadzić to pojęcie do kontekstu glottodydaktycznego, możemy się posłużyć metaforą klasy jako zbioru uczniów i nauczyciela, pozostających w określonych relacjach względem siebie[38]. W tym ujęciu model byłby sposobem, w jaki dochodzi do przyrostu wiedzy językowej, zarówno z punktu widzenia poszczególnych uczniów, jak i klasy jako całego organizmu. Widzimy zatem, że te pojęcia są integralne i chcąc zaprezentować proces uczenia (się) w pełni, musimy przeanalizować istotę zarówno modelu, jak i układu glottodydaktycznego. Jako że wybrane modele zostały już zaprezentowane, w tej części pracy zostanie zamieszczona analiza stanu badań nad układami glottodydaktycznymi.

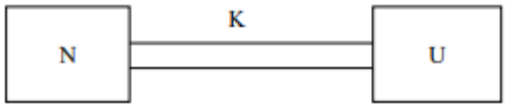
[38] Sama klasa jako przestrzeń również może być sama w sobie układem i aktywnie uczestniczyć w procesie dydaktycznym. Więcej na ten temat zaprezentowane będzie w dalszych rozdziałach, opisujących model *flipped classroom.*

Najogólniej można powiedzieć, że glottodydaktyka to dziedzina nauki, której przedmiotem badań jest fragment uniwersum, który nazwać można układem glottodydaktycznym (Grucza F. 2017: 104). Trudno jest mówić o generycznym postrzeganiu pojęcia układ glottodydaktyczny (UG). Układów jest w pewnym sensie nieskończona ilość. Dlatego w temacie tej części pracy zastosowana została liczba mnoga. Z jednej strony, układ może być traktowany jako pojęcie stanowiące próbę ujęcia w ramy pozornie nieskomplikowanego procesu uczenia (się), z drugiej, jako model dydaktyczny z rozbudowaną architekturą i wieloma relacjami. Warto jednak zastanowić się, na ile uprawnionym jest traktowanie układu jako modelu. W tym celu pomocne może okazać się przenalizowanie aktualnego stanu badań nad układami glottodydaktycznymi, o czym traktować będą dalsze fragmenty tekstu.

W obcojęzycznej literaturze przedmiotu, obok słowa „układ" badacz może spotkać następujące synonimy: „sytuacja" (por. hiszp. *situación*, fr. *situation*), „system", „model" lub „łańcuch" (ang. *system, model, chain*). Trzeba jednak przyznać, że żadne z wyżej wymienionych słów nie jest tak precyzyjne jak polskie. Analizując definicję słowa „układ", widać, jak doskonale odzwierciedla kontekst i relacje zachodzące między „aktorami", „sceną" i „rekwizytami" stanowiącymi o unikalności sztuki przekazywania wiedzy.

Aby analiza przebiegła w sposób uporządkowany, w pierwszym rzędzie zostaną zaprezentowane i po krótce omówione wybrane UG, by następnie przejść do analizy porównawczej.

Jako punkt wyjścia do analizy przyjmiemy koncepcję UG autorstwa Franciszka Gruczy, który jako pierwszy na polskim gruncie opracował model układu glottodydaktycznego, porównując go do schematu komunikacji[39]:



N = nauczyciel
K = kanał
U = uczeń

Rys. 2.9. Układ glottodydaktyczny F. Gruczy (1978: 31)

[39] Na potrzeby tej pracy, za każdym razem jak będziemy odnosić się do opisywanej propozycji F. Gruczy, będziemy posługiwać się określeniem „układ bazowy", co ma na celu podkreślenie wyjściowego charakteru tego modelu.

Jak widzimy, układ ten bazuje na powszechnie znanym schemacie komunikacyjnym[40], w skład którego wchodzą trzy podstawowe elementy: Nauczyciel (N, por. Nadawca), Uczeń (U, por. Odbiorca) i Kanał (K, por. Kanał komunikacyjny). Zmienną doprecyzowującą glottodydaktyczny charakter tego układu, w który, bez wchodzenia w szczegóły, może się wpisać każdy proces dydaktyczny, jest fakt, że realizują się w nim procesy i działania związane z uczeniem (się) L2 (Szerszeń 2010). F. Grucza (1976: 10) dookreśla w swoim artykule pt. *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, jaką rolę pełnią zarówno uczeń, jak i nauczyciel:

N = urządzenie zwane „nauczycielem", które obejmuje:

a) *magazyn informacji,*
b) *urządzenie nadawcze,*
c) *urządzenie odbiorcze.*

U = urządzenie zwane „uczniem", które obejmuje:

a) *urządzenie odbiorcze,*
b) *urządzenie magazynujące,*
c) *magazyn informacji,*
d) *urządzenie nadawcze.*

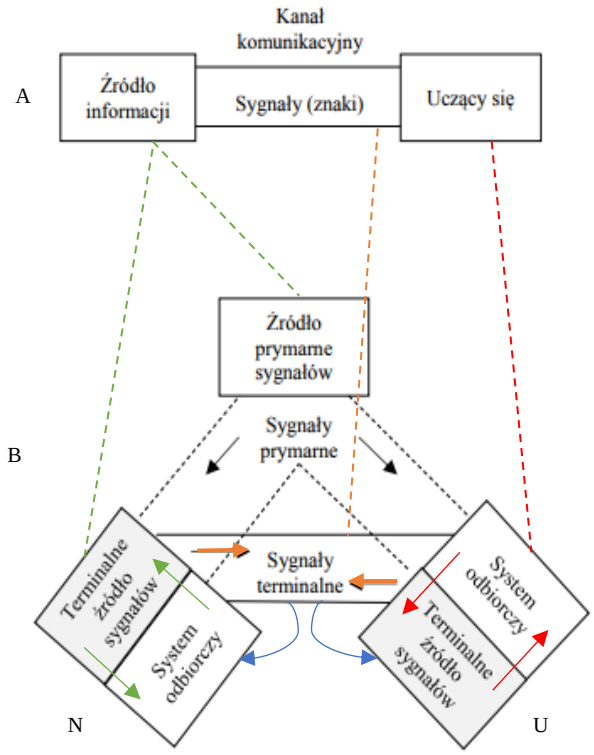
W tym układzie zarówno nauczyciel, jak i uczeń wyposażeni są / spełniają podobne funkcje, jego cechą dystynktywną jest zaś wyróżnione po stronie ucznia urządzenie magazynujące. Autor nie doprecyzowuje, co takim urządzeniem może być, ale możemy się domyślać, że chodzi o pamięć lub konstruowane przez ucznia autorsko materiały pomocnicze, które mają za zadanie przetwarzanie, systematyzację i inspirowanie procesu przechowywania (pamięć operacyjna?[41]) otrzymanych od nauczyciela informacji w magazynie (pamięć długotrwała?). Układ ten dodatkowo nie akcentuje interakcji z uczniem za pomocą uprzednio dobranych materiałów dydaktycznych i metod. Bazując na analizie

[40] Uniwersalny model komunikacji, opisany w 1960 roku przez Romana Jakobsona w tekście *Poetyka w świetle językoznawstwa.*

[41] Według wybranych badaczy (por. Maruszewski 2016) pamięć proceduralna inicjuje procesy zapamiętywania trwałego wybranych informacji. Jest to podejście liniowe zestawiane z koncepcją bardziej holistyczną (tzw. modelem 4+1 zaprezentowanym przez Bullera 1998), w której pamięć proceduralna jest składową pamięci operacyjnej. Z kolei Spitzer (2011) twierdzi, że kategoryzacja jest bardzo umowna i w zasadzie proces jest globalny i dzieje się jednocześnie, a dla zapamiętywania kluczowa jest tzw. głębokość przetwarzania informacji, o czym wspominane było w pierwszej części tego rozdziału.

omawianego układu dokonanej przez S. Gruczę, możemy wnioskować, że (nauczyciel) *kształtuje u ucznia określone umiejętności, a dokładnie rzecz ujmując, oddziałuje on na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) umiejętności będące celem nauki* (S. Grucza 2010b: 167). W zaprezentowanym układzie kanał traktowany jest w ujęciu komunikacyjnym i pewnym doprecyzowaniem, czym może on być z perspektywy glottodydaktycznej, jest wyobrażenie sobie sytuacji, w których dochodzi do transferu wiedzy na linii nauczyciel–uczeń przy udziale komunikacji językowej. Jest to zdecydowanie wizja antropocentryczna procesu glottodydaktycznego, w której osią są nauczyciel jako nadawca i uczeń jako odbiorca oraz procesy zachodzące między nimi w kontekście analizy konkretnych tekstów (Grucza 2010a, Szerszeń 2010).

Warto nadmienić, że wariacji modelu bazowego już w samym dorobku F. Gruczy jest sporo. Kolejne, doprecyzowujące, interpretacyjne i pokrewne układy pojawiały się w miarę zmiany obszarów badawczych, akcentując przykładowo zakres i problemy glottodydaktyki jako nauki, jej pozycjonowanie się względem lingwistyki, lapsologię, preparację materiałów glottodydaktycznych (F. Grucza 1978). Uwagę przykuwa temat pozycjonowania glottodydaktyki w świetle modeli komunikacyjnych i przejście na etapie analizy dwóch układów:



Rys. 2.10. Układy:

(A) akcentujący aspekt komunikacyjny oraz

(B) bilateralnej komunikacji między refleksowymi źródłami sygnałów
(F. Grucza 1978a: 7–26)

Na powyższym schemacie pojawiło się doprecyzowanie, przez które F. Grucza odchodzi nieco od antropocentrycznej wizji układu, zastępując nauczyciela tak zwanym „źródłem informacji". Oczywiście, nadal może być to nauczyciel, ale dzięki tej kategoryzacji, do elementu tego zaliczyć można również jakikolwiek inny materiał, z którym uczeń wchodzi w interakcję mającą na celu uczenie się języka obcego (por. *content based learning* opisywany w części poświęconej modelom nauczania). Warto również zaznaczyć, że kanał komunikacyjny jest w tym układzie miejscem, w którym agregują się „sygnały (znaki)", które z kolei definiowane są jako dowolne zjawisko natury fizycznej, chemicznej lub biologicznej (czyli również lub przede wszystkim język). Sygnał zaś może przejść w fazę znaku, który go zastępuje lub reprezentuje (i tak oto dopełnia się de Saussurowska koncepcja *langue* i *parole*). Analizując ewolucję od układu A do B (patrz rysunek 2.10), widać ciekawe rozbicie źródła informacji na prymarne oraz terminalne, przy czym, uwzględniając bilateralność przekazu odzwierciedloną strzałkami w dwóch kierunkach na zasadzie wymiany, należy przyjąć, że źródła terminalne to nauczyciel i uczeń (dopisane do tego schematu), zaś prymarne, od którego wychodzi komunikacja jednostronna, to przykładowo materiał dydaktyczny. Do układu na przedstawionym hybrydowym schemacie dołączono kolorowe przecinane linie, mające na celu pokazanie ewolucji od A do B oraz już w samej części B strzałki odzwierciedlające tak zwane sprzężenia zwrotne. Sprzężenia zwrotne to zdolność do generowania wiedzy na temat własnego działania poprzez informację zwrotną, pochodzącą z zewnątrz lub stanowiącą wynik procesów autokontroli (tu: własnego języka czy zachowań w sytuacji glottodydaktycznej). Jest to proces zachodzący zarówno u nauczyciela, jak i ucznia. F. Grucza (1978: 20) nazywa go (za Meyer-Eppler 1969) zwrotnym sprzężeniem proprioceptywnym, czyli kontrolowanym procesem wytwarzania sygnału (języka jako takiego). Na schemacie obrazują to zjawisko dorysowane strzałki, odpowiednio zielone dla N i czerwone dla U. Ponadto mamy do czynienia z kontrolą sygnału (języka) już na etapie jego wyprodukowania za pośrednictwem tzw. eksterioceptywnego sprzężenia zwrotnego (Meyer-Eppler 1969). Proces ten może wynikać z informacji zwrotnej na linii nauczyciel–uczeń (dorysowane strzałki niebieskie). Należy podkreślić, że perspektywę całego procesu może zdobyć jedynie podmiot niezaangażowany w proces. W tej sytuacji jest to zadanie badacza i kolejna funkcja glottodydaktyki, gdyż do procesu opisu badacz użyje metajęzyka (F. Grucza 1978). Warto dodać, że F. Grucza zaczerpnął koncepcję opisanych sprzężeń zwrotnych z teorii niemieckiego naukowca Wernera Meyer-Epplera (1959), wiodącego na

świecie eksperta w stosowaniu nowych metod statystycznych do elektronicznego przetwarzania sygnału mowy:

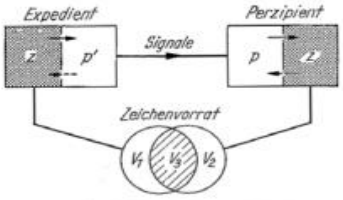


Abb. 1;3. Modell der einfachsten sprachlichen Kommunikationskette. V_1 aktiver Zeichenvorrat des Expedienten, V_2 passiver Zeichenvorrat des Perzipienten, V_3 gemeinsamer Zeichenvorrat

Expedient – (z niem.) nadawca

Signale – (z niem.) sygnał

Perzipient – (z niem.) odbiorca

Zeichenvorrat – magazyn znaków

V_1 – aktywny magazyn znaków nadawcy

Rys. 2.11. Wzór najprostszego łańcucha komunikacji językowej wg Meyer-Epplera (Tillmann, Siddins 2015: 132)

Aby podsumować część poświęconą prezentacji układów Franciszka Gruczy, posłużymy się cytatem z przytaczanego już artykułu *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*:

> *(...) akwizycja języka polega na rekonstruowaniu przez uczącego się mechanizmu generującego teksty, tj. określone ciągi znaczących sygnałów w drodze pewnej analizy i interpretacji zawartych w nich informacji symptomatycznych dystynktywnych, a także znakowych semantycznych, przy czym jednak te ostatnie mogą być komunikowane uczącemu się przez nadawcę na pewnym etapie również w sposób bezpośredni oraz na utrwaleniu czyli magazynowaniu i automatyzowaniu w drodze prób i błędów sposobów operowania zrekonstruowanymi elementami owego mechanizmu* (F. Grucza 1978a: 20).

Chcąc określić, czym jest układ glottodydaktyczny na podstawie przedstawionych w tej części propozycji, można by sformułować następującą definicję: układ to konstrukt, dzięki któremu uczenie (się) J2 nabiera ciężaru pojęciowego, stanowi bowiem odzwierciedlenie sytuacji, w której dochodzi do różnych definiowalnych i wielowymiarowych sprzężeń

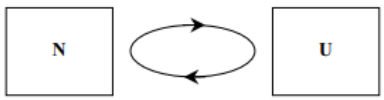
między uczniem, nauczycielem i tekstem, warunkowanych celem nadrzędnym, jakim jest akwizycja J2.

Kolejnym układem, który poddamy analizie jest propozycja Sambora Gruczy:

Rys. 2.12. Układ glottodydaktyczny S. Gruczy z elementem PD (2010: 169)

Na uwagę zasługuje fakt wprowadzenia nowego elementu w układzie tj. Platformy Dydaktycznej (PD). Pod tym zagadnieniem kryją się urządzenia, programy lub/i internetowe moduły dydaktyczne do nauki języka (S. Grucza 2010b). Modyfikacja ta pociąga za sobą przede wszystkim przesunięcie względem tradycyjnego układu, bo oto uczeń „oddala się" od nauczyciela. W układzie tym zastanawia brak bezpośredniego połączenia między nauczycielem a uczniem, który nawet w założonym oddaleniu byłby możliwy. Wynika to z hipotezy autora, który zastanawia się, czy w *ogóle (...) a jeżeli tak, to w jakim stopniu oraz za pomocą jakich platform dydaktycznych (urządzeń i programów) (PD) można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną „nauczyciel-uczeń" interakcją „platforma dydaktyczna-uczeń", która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela* (S. Grucza 2010b: 169).

Trzeba nadmienić, że zaprezentowany układ S. Gruczy jest wynikiem tzw. ewolucji gatunkowej i został wyprowadzony z poniższego układu:



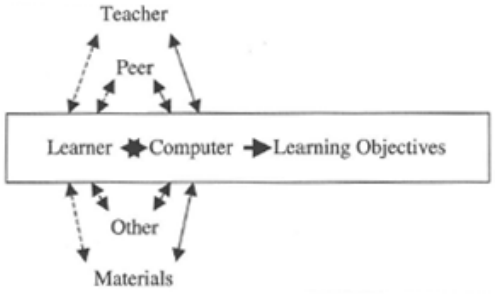
Rys. 2.13. Układ glottodydaktyczny S. Gruczy (2010: 168)

poprzez wprowadzenie elementu

. Efektem jest wprowadzenie nowej dynamiki do układu polegającej na interakcyjności, co bardzo ciekawe – tu między PD – czyli Platformą Dydaktyczną, a U – Uczniem, która – jak wynika ze schematu – jest pośrednio ukierunkowana przez nauczyciela (S. Grucza 2010b). Skutkuje to zastąpieniem bezpośredniej interakcji na linii nauczyciel-uczeń. Wracając zatem do hipotezy S. Gruczy, tak naprawdę kształt układu glottodydaktycznego, który opisuje konkretne zjawisko, zależy od koncepcji *a priori* (wówczas jest to model) lub od sytuacji *a posteriori* (wtedy możemy mówić o rzeczywistym „układzie").

Jeżeli zatem uznamy, że należy odgórnie wykluczyć bezpośrednią interakcję na linii nauczyciel-uczeń, lub też jest to tak zwana sytuacją zastana, to wówczas taki a nie inny kształt przyjmie schemat glottodydaktyczny. Zatem odpowiedź na pytanie z wyżej wymienionej hipotezy „czy w ogóle" – jest twierdząca. Stopień zastąpienia również będzie zależał od celów, które przyświecają na etapie konstrukcji modelu lub decyzji, które zostały podjęte w określonym układzie. Chcąc odpowiedzieć na ostatnie pytanie badacza, należałoby przytoczyć szereg aplikacji internetowych (tzw. aplikacji webowych), aplikacji mobilnych (webowych i natywnych), aplikacji desktopowych oraz urządzeń, które w pełnym bogactwie form prezentacji multimedialnej są tworzone z myślą o nauce języków obcych. Jednak sam fakt ich zgrupowania i opisu nie wykazałby ich skuteczności jako PD. Należałoby poddać je badaniom celowym i sprawdzić, jak by wpłynęły na jakość uczenia (się) w zaproponowanym przez S. Gruczę układzie glottodydaktycznym. Tym niemniej, zostaną one omówione w kolejnym rozdziale, w części poświęconej modelom nauczania hybrydowego (*blended learning*) oraz wspartego rozwiązaniami informatycznymi (tzw. CALL, z ang.– *computer assisted language learning*).

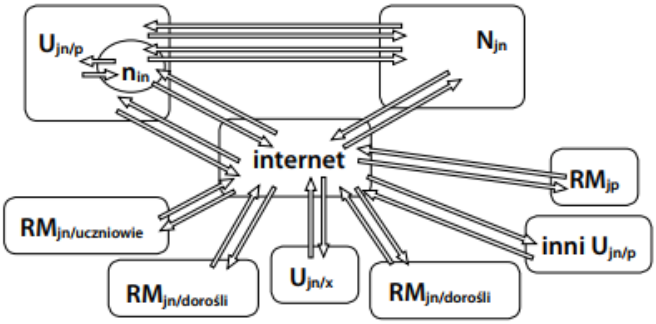
Zastanawiające jest zaakcentowanie przez badacza w opisywanym układzie nośnika (platformy). Sytuacja ta ma miejsce w wielu innych przypadkach, gdzie to medium (pojmowane czy to jako tak zwany *hardware* – komputer, czy *software* – oprogramowanie i aplikacje, czy jako Internet) stanowi punkt odniesienia w analizie układu glottodydaktycznego (Chapelle 2001; Zwierzchoń-Grabowska 2009; Szerszeń 2010, Hubbard 2019). Przykładowo, Levy i Hubbard (2005) pokazują, w jaki sposób uczeń wchodzi w interakcje za pośrednictwem komputera w najszerszym tego słowa znaczeniu (z nauczycielami, rówieśnikami, innymi osobami i materiałami) w dążeniu do osiągnięcia celów nauki języka:



Rys. 2.14. Układ glottodydaktyczny wg Levy i Hubbard (2005: 146)

Badacze wskazują na bardzo istotny aspekt tak zwanej mediacji komputerowej, która obejmuje między innymi archiwizowanie i indeksowanie treści, ich przesyłanie czy linkowanie. Koncepcja ta wiąże się z pojęciem hipertekstu elektronicznego (por. Szerszeń 2010) a także idei Web 2.0, definiującej Internet jako interaktywną przestrzeń z możliwością publikowania treści i personalizowania układu witryn przez każdego użytkownika (Peterson 2012). Warto nadmienić, że obecnie jesteśmy u progu Web 6.0[42].

Z kolei Zwierzchoń (2005) proponuje poniższy mediocentryczny układ z Internetem w roli głównej:



Rys. 2.15. układ glottodydaktyczny wg E. Zwierzchoń

gdzie:

[42] Kambil (2008) przedstawił następującą klasyfikację ewolucji Internetu: Web 1.0 – podstawowe medium do publikowania, Web 2.0 – sieć społeczna i nastawiona na współtworzenie, Web 3.0 – sieć semantyczna i inteligentna, Web 4.0 – powszechny mobilny dostęp, Internet rzeczy, Web 5.0 – sieć sensoryczno-emocjonalna. Obecnie w literaturze można spotkać już określenie Web 6.0 – określające sieć sensoryczną, zdolną do mierzenia naszych wrażeń i doświadczeń i magazynujących dane pobrane z zegarków, inteligentnych okularów, etc.

- Ujn/p – polski uczeń/polscy uczniowie, uczący się języka niemieckiego
- Ujn/x – uczeń/uczniowie o innym języku ojczystym niż polski
- Njn – nauczyciel języka niemieckiego
- RMjn – rodzimi mówcy-słuchacze języka niemieckiego
- RMjp – rodzimi mówcy-słuchacze języka polskiego
- RMjn/uczniowie – rodzimi mówcy-słuchacze języka niemieckiego/ uczniowie

Zwierzchoń w swojej pracy pokazuje wieloaspektowość Internetu jako medium dyseminacji treści i wiedzy (www, mailing list, e-mail, komunikatory, chat), a także analizuje jego przydatność glottodydaktyczną.

Ta „mediocentryczna" perspektywa stanowi odejście od tradycyjnie pojmowanego, generycznego ujęcia treści jako tekstu, (por. F. Grucza 2017: 130), a także od treści polimorficznej i wszechobecnej, otaczającej ucznia i nauczyciela rozmaitymi kontekstami, rejestrami czy formami (przywołując opisane w poprzedniej części pracy idee treściocentryczne – związane choćby z CBL *content based learning*). Można się zastanawiać, czy jest to dobry kierunek dla badań glottodydaktycznych. Z pewnością z perspektywy modelowania układów jest on bardziej konkretny i definiowalny. Dychotomia medium–treść nie powinna jednak podlegać wartościowaniu, bo tak naprawdę wszystko zależy od tego, na co badacz chce położyć nacisk. Jedni ulokują treści nad medium w hierarchicznym układzie istotności glottodydaktycznej, dowodząc, że język jako tworzywo buduje treść i to on jest przedmiotem nauki. Inni powiedzą, że to medium będzie determinowało kształt treści oraz sposób i stopień interakcji z nimi, co nie pozostaje bez wpływu na procesy poznawcze i procesowanie informacji.

Nie zapominajmy też o kwestii preparacji materiałów dydaktycznych. Konieczne jest w tym miejscu zwrócenie uwagi na fakt, że zarówno treści, jak i uczniowie i nauczyciele mogą występować w PD w różnych rolach i odsłonach: biernych lub czynnych. Weźmy na przykład serwis *Youtube*. Nauczyciel może zarówno skorzystać z treści dydaktycznych stworzonych przez koleżankę / kolegę po fachu, jak i samemu zasilić autorskimi treściami ten serwis. Co więcej, możliwe jest nadanie rangi materiału dydaktycznego treściom do tego pierwotnie nie dedykowanym (np. blog modowy lub podcast BBC) poprzez odpowiednią „obudowę metodyczną", co zawsze wymaga od nauczyciela świadomości glottodydaktycznej (por. Chudak 2018).

W tej części pracy zostały zaprezentowane procesy uczenia (się) J2 w pełnej swojej rozpiętości: od szerokiego procesowania informacji (każdej, nie tylko językowej) wraz z uniwersalnymi przykładami na tworzenie wzorców poznawczych, poprzez ogólne modele uczenia się, aż po perspektywę glottodydaktyczną, zorientowaną na uczenie się i nauczanie, także z uwzględnieniem perspektywy kształtowania się kompetencji komunikacyjnej. Zaprezentowano różne schematy obrazujące procesy poznawcze i wiedzotwórcze towarzyszące uczeniu się: procesowanie informacji, zapamiętywanie, magazynowanie, rozumienie czy etap performatywny, szczególnie w części poświęconej modelom uczenia się języka. Wszystkie wymienione zjawiska przeplatają się i łączą bądź to na zasadzie przyczynowo-skutkowej bądź teoretycznej, dlatego trudno by było pokusić się o ich analizę w oderwaniu od siebie.

Podczas badania powiązań i zależności między różnymi podejściami i teoriami dosyć jasno zarysowała się analogia między procesem zdobywania wiedzy i uczenia się języka, a różnymi modelami ilustrującymi proces komunikacji. Ze zdwojoną siłą powiązanie to wybrzmiało w drugiej części rozdziału, gdzie zaprezentowane zostały ewolucje układów glottodydaktycznych, dla których tradycyjny model komunikacji był punktem wyjścia. Zanim jednak możliwe było zaprezentowanie ewolucji układów zanurzonych w kontekst uczenia (się) J2, należało przybliżyć pojęcie modelu (z perspektywy generycznej) i odnieść jego cechy do wyników analizy jakościowej pojęcia „układ". Na etapie analizy jasnym stało się, że, choć to model mógłby wydawać się pojęciem nadrzędnym, układy i modele pozostają w relacji symbiotycznej.

Należy pamiętać, że zaprezentowane liczne schematy procesów poznawczych, modeli i układów, zawsze są, pomimo swojego skomplikowania w niektórych przypadkach, uproszczeniami. Każda próba zamknięcia zjawiska w ramy modelu staje się automatycznie ograniczeniem dla tego zjawiska. 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 (Chudak 2022).

Przeprowadzone w tej części pracy analizy są kluczowe dla właściwej konceptualizacji kolejnego rozdziału dysertacji, w ramach którego zostanie zaprezentowana teoretyczna droga prowadząca nas przez kognitywne abstrakcje i różne nowoczesne formy nauczania

wsparte technologią, niezbędne do prezentacji konkretnego modelu *flipped classroom* w kolejnych częściach pracy.

3. Model teoretyczny *flipped classroom*

3.1 Nieustanna transformacja cyfrowa

Jak już wspominaliśmy w poprzednim rozdziale, rzeczywistość podlega ciągłej, przyspieszonej w ostatnich latach, transformacji. Co ciekawe, proces kształtowania się modeli i zachowań konsumenckich, często jest pochodną pojawiających się w odstępie nawet kilku miesięcy premier nowych urządzeń stacjonarnych i mobilnych oraz związanego z nimi oprogramowania. Firmy, uniwersytety, rządy zastanawiają się nad nowymi rozwiązaniami, dopasowanymi do tej agresywnej dynamiki. Dodatkowo, proces ten przebiega symetrycznie w drugą stronę – setki tysięcy start-upów na całym świecie analizują nasze zachowania i nawyki – i na tej bazie szybko wprowadzają na rynek rozwiązania dopasowane do rozpoznanych potrzeb. Wspomniane zmiany owocują pojawiającymi się w zawrotnym tempie kolejnymi generacjami Internetu, hardware'u i software'u, segmentacjami rynku, profilowaniem użytkowników. Ta dynamika nie pozostaje bez wpływu na to, jak wygląda, a w zasadzie – jak powinno wyglądać współczesne nauczanie.

Kolejny ważny aspekt to ewolucja komunikacji internetowej. We *Wprowadzeniu do komunikacji interkulturowej* (Wilczyńska *et al.* 2019) autorzy zwracają uwagę między innymi na takie cechy komunikacji internetowej jak: masowość, wielokierunkowość (interakcyjność) procesu komunikacyjnego, anonimowość czy kreatywność w komunikacji elektronicznej. Pojawiają się nowe klasyfikacje mediów internetowych, a w konsekwencji – treści i ich gatunków (por. Wilczyńska *et al.* 2019: 479). Konsumentem (chociaż tutaj – nawiązując do treści zaprezentowanych w poprzednim rozdziale – bardziej zasadnym byłoby użycie pojęcia „odbiorcy") tych treści i jednocześnie ich autorem („nadawcą") jest również sektor edukacji – w szerokim spektrum jej rozumienia. Obok nauczania formalnego, odnoszącego się głównie do form kształcenia w ramach systemu oświatowego i szkolnictwa wyższego, mamy do czynienia z rozbudowanym ekosystemem edukacji pozaformalnej, a także zjawiskiem uczenia (się) nieformalnego (Stęchły 2021).

W związku z tak zwanym urynkowieniem edukacji, czyli wprowadzeniem do systemu edukacji mechanizmów rynkowych (Waslander, van der Weide 2010: 10), często instytucje edukacyjne, szczególnie te rekrutujące się z grupy szkolnictwa wyższego,

przekształcają się w instytucje usług edukacyjnych, rządzących się w głównej mierze prawami ekonomii rynkowej – z celem nadrzędnym w postaci zysku lub utrzymania dotacji (por. Kwiek 2010, Sławek 2002). Dzieje się tak w wyniku zbyt dosłownej interpretacji procesu urynkowienia, jego niezrozumienia lub braku umiejętności adaptacyjnych w zderzeniu z rosnącym w siłę sektorem prywatnym. Konsekwencją urynkowienia jest transfer pojęć ekonomicznych do szeroko pojętej akademii i aberracyjne używanie w literaturze takich choćby par synonimów jak: student – klient, uczelnia – korporacja czy nauczanie – usługa. Mimo wszystko, trudno jest uciec od faktów: tylko te placówki edukacyjne, które wykażą się wysoką zdolnością dostosowania do zmieniających się uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, będą miały szansę rozwoju i przyciągania większej rzeszy chętnych. Nie inaczej przedstawia się sytuacja placówek z sektora edukacji pozaformalnej – takich jak na przykład centra szkoleniowe czy szkoły językowe, które również, a nawet przede wszystkim, muszą podlegać ewolucji i walczyć o uwagę ucznia / klienta (tutaj to porównanie jest bardziej adekwatne).

Zawężając pole systemu edukacji do poziomu głównych interesariuszy – zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą wykazywać się coraz większą autonomią i samodzielnością – zarówno w zakresie budowania portfolio dydaktycznego, jak i wchodzenia w wielopoziomową interakcję mającą na celu przyrost tak zwanej delty wiedzy. Konieczność ta rodzi uwzględnienie potrzeb rynkowych w kształceniu, co wymaga czynnego zaangażowania i samodoskonalenia nauczycieli (por. Sowa 2010, 2012, 2015, 2016).

3.2 Pandemia i jej wpływ na edukację

Zmiany, jak już wspomnieliśmy, przebiegają w ostatnich dekadach w niespotykanym dotąd tempie. I choć wydawało się to niemożliwe, w ciągu ostatnich dwóch lat – w okresie pandemii 2020-22 – przyspieszyły kilkukrotnie i stały się katalizatorem dla globalnych przemian zarówno w kontekście zawodowym, jak i edukacyjnym. Pojęcia „zdalny” i „hybrydowy” – do tej pory traktowane jako komplementarne formy interakcji zawodowej i edukacyjnej – na stale zagościły w naszych słownikach obok takich słów jak pandemia, kwarantanna i COVID.

Dziś często pracujemy z domu i dla wielu okazało się to korzystnym rozwiązaniem. Na kanwie analiz zmian zachowań zawodowych podczas pandemii Gartner[43] ukuł pojęcie *anywhere enterprise* (dosł. z ang. „przedsiębiorstwo wszędzie"), które opisuje organizację „wykorzystującą technologię, struktury zespołów, procesy, umiejętności i narzędzia, aby wzmocnić rozproszoną siłę roboczą, wykorzystać zdekoncentrowaną infrastrukturę i obsługiwać wszechobecną bazę klientów"[44]. Gartner szacuje, że do końca 2021 r. pracownicy zdalni będą stanowić 32% wszystkich pracowników na całym świecie, w porównaniu z 17% w 2019 r. Ponadto, w miarę ponownego otwierania biur w 2021 r., 51% tych pracowników będzie pracować w środowisku hybrydowym, pracując z domu co najmniej jeden dzień w tygodniu[45].

Podobnie jest w przypadku edukacji. Wymuszone pandemią przejście w tryb nauki zdalnej lub hybrydowej dotyczy całej społeczności zarówno nauczycieli, jak i uczniów, a także wszelkich dostępnych kontekstów nauczania – od uniwersytetów, po szkoły publiczne i prywatne, a także pozaformalne formy kształcenia. W kwietniu 2020 roku, na samym początku pandemii, Portal Librus Rodzina przeprowadził ankietę internetową wśród rodziców, by zidentyfikować wyzwania dla szkół, uczniów i rodziców. Wyniki nie były optymistyczne. Około 30% rodziców nie było w stanie zapewnić każdemu dziecku sprzętu niezbędnego do nauki *online*. Na podstawie analizy pozostałych danych raportu można dojść do wniosku, że duża część edukacji odbywała się w głównej mierze na zasadzie zlecania zadań do wykonania i zorganizowany proces dydaktyczny w przypadku wielu przedmiotów dopiero raczkował. Po prawie dwóch latach doświadczeń, wprowadzeniu programu pomocowego na zakup sprzętu komputerowego *Zdalna szkoła*, a także indywidualnym inwestycjom rodziców sytuacja się poprawiła, ale nadal jest wiele do zrobienia. Według raportu Federacji Konsumentów z 2021 roku[46], 81% dyrektorów szkół diagnozuje, że wykluczenie cyfrowe wynika z braku dostępu do odpowiedniego sprzętu, a

[43] Firma zajmująca się od 1979 roku analizą i badaniami strategicznego wykorzystania technologii oraz zarządzania technologiami.

[44] Tłumaczenie własne na podstawie: https://blogs.gartner.com/bob-gill/2020/06/09/emergence-of-the-everywhere-enterprise/, dostęp: 12.12.2021 r.

[45] Tłumaczenie własne na podstawie: https://www.gartner.com/smarterwithgartner/hybrid-and-remote-workers-change-how-they-use-it-equipment dostęp: 12.12.2021 r.

[46] Raport Federacji Konsumentów *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii. Dostęp oraz korzystanie z Internetu i komputera w wybranych grupach społecznych* http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html, dostęp: 15.12.2021 r.

71% podkreśla, że zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli obsługa oprogramowania niezbędnego do nauki jest problematyczna. W hierarchii utrudnień zdiagnozowane problemy stanowią konieczny i podstawowy warunek, aby zdalne nauczanie było skuteczne. Podobne wyniki prezentuje raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii*[47]. Badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie – co ciekawe, podczas pierwszej edycji respondenci koncentrowali się na brakach w doskonaleniu zawodowym w zakresie zdalnego nauczania oraz brakach sprzętowych, w drugiej natomiast akcentowano głównie chaos informacyjny, brak jasnych wytycznych i wsparcia merytorycznego ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Jeżeli przyjrzymy się głębiej procesowi zdalnego nauczania, dojdziemy niestety do wniosku, że problem wykluczenia cyfrowego i niewystarczającego wyszkolenia kadr i uczniów jest wierzchołkiem góry lodowej. Zdalne nauczanie w czasie pandemii oblało również egzamin z metodyki. I nie chodzi tu o metodykę nauczania jako taką, ale o podejście zorientowane na środki i metody dydaktyczne w ramach medium, przez które ów proces nauczania się odbywa, czyli Internet. Z jednej strony, nauczyciele i wykładowcy zostali zaskoczeni i rzuceni z dnia na dzień na głęboki cyfrowy ocean. Z drugiej strony, uczniowie i studenci na wyrost założyli, że jako cyfrowi tubylcy doskonale sobie poradzą z nową sytuacją. Jedno jest pewne, pandemia, która zadziałała jak papierek lakmusowy, przyłożony do rozmaitych kontekstów społecznych i obnażający ich słabe punkty, stała się niewątpliwie akceleratorem zmian w systemie edukacji na całym świecie.

Każda rewolucja skutkuje narodzinami nowych *paradygmatów – powszechnie uznawanych osiągnięć naukowych, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań* (Kuhn 2001: 10). Co więcej, każda rewolucja weryfikuje bieżący stan badań i szuka rozwiązań wśród istniejących osiągnięć nauki. To zespół czynników zarówno pochodzących „z zewnątrz", jak i odmieniających nas „od środka". To dyskomfort, który każdy zaangażowany w swoją pracę naukowiec czy praktyk powinien odczuwać:

[47] Opublikowany w maju 2020 raport był pierwszym tak dużym badaniem edukacji zdalnej, przeprowadzonym w czasie pandemii COVID-19 w Polsce. W kwietniu udział w nim wzięło prawie 1000 nauczycieli i nauczycielek ze szkół podstawowych z całego kraju. Źródło: https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/ dostęp 22.12.2021 r.

> *wiemy, że w określonym zakresie naszych działań „coś" jest nie tak, ale jeszcze nie wiemy co. Ten moment jest ważny dla pracy twórczej i warto umieć go rozpoznawać, gdyż dzięki temu rodzi się w nas energia, tzw. twórcze napięcie (Matorera 2018), które ma szansę stać się motorem napędowym dla zmian* (Chudak 2018: 25).

Poszukujemy hybrydowych rozwiązań w zakresie pracy, leczenia czy nauczania, starając się wypełnić luki lub/i przeorganizować to, co zostało uznane za kanon procesowości. Wydawać by się mogło, że robimy to powodowani presją pandemiczną. A może po prostu rzeczywistość w brutalny sposób postawiła nas przed faktem dokonanym: czas zjechać z równoległych, oddzielnych ścieżek: niedostosowanych procesów i nowoczesnych możliwości, jakie daje nam rozwój cywilizacyjny i podążać jednym torem? W tym kontekście rozwój takich gałęzi jak telemedycyna, praca zdalna czy w końcu zdalne nauczanie są niezaprzeczalnymi osiągnięciami pandemii. W tym kontekście zjawisko klasy odwróconej – *flipped classroom* – jest już nie tylko istniejącym od lat, praktycznym rozwiązaniem, które, aby sprostać zmieniającej się rzeczywistości, reorientuje tradycyjny schemat procesu nauczania. To przede wszystkim praktyczna odpowiedź na zmutowaną rzeczywistość: na metodyczne i organizacyjne wyzwania edukacji. Ale nie tylko, to również zmiana rozłożenia akcentów w dychotomii: teoria – praktyka, twórcze i kreatywne zastosowanie nowoczesnych technologii w uczeniu (się), redefinicja ról i zadań nauczyciela i ucznia, z naciskiem na aplikowanie metod aktywizujących, autonomizacja i traktowanie wiedzy jako konstrukt.

Zanim jednak przejdziemy do omówienia pojęcia *flipped classroom* zarówno z czysto językowego punktu widzenia, jak i definicji tego zjawiska oraz prezentacji pojęć związanych z praktyką nauczania, które bezpośrednio i pośrednio kontrybuowały do ewolucji modelu klasy odwróconej, przyjrzyjmy się pojęciu konstruktywizmu, które stanowi istotne tło teoretyczne i gwarantuje zachowanie porządku na etapie konceptualizacji pojęcia odwróconej lekcji.

3.3 Konstruowanie wiedzy

Obecne koncepcje uczenia (się) koncentrują się na aktywnym, kognitywnym i konstruktywnym procesie wiedzotwórczym. Nawiązując do opisanych w poprzednim rozdziale teorii informacji, trzeba zaznaczyć, że z punktu widzenia procesu uczenia pojmowanego kognitywnie, rola ucznia jest kluczowa na etapie procesowania treści i konstruowania wiedzy na bazie indywidulnego procesu myślowego. W opozycji do pasywnych modeli zorientowanych na podawanie wiedzy przez nauczyciela i kształtowanie przez niego obrazu rzeczywistości w głowie ucznia, teorie poznawcze i konstruktywistyczne kładą nacisk na zindywidualizowane, aktywne procesy, zorientowane na analizę tego, co uczniowie myślą i jak te myśli procesują na etapie konstrukcji wiedzy (Anderson *et al.* 2000). Jednym z naczelnych paradygmatów, który kontrybuuje do modelu *flipped classroom* jest konstruktywizm.

J. S. Bruner w swoim artykule *The act of discovery* (1961) proponuje, aby uczniowie byli odpowiedzialni za konstruowanie własnej wiedzy, co jest możliwe dzięki procesom organizowania i kategoryzowania informacji przy pomocy stworzonego na te potrzeby systemu kodowania. Uczony uważał, że nie istnieje jeden narzucony system kodowania i każda osoba odpowiedzialna za indywidualny proces wiedzotwórczy, powinna go odkryć dla siebie. Kolejnymi uczonymi, których teorie przyczyniły się do rozwoju konstruktywizmu byli Lew Wygotski (także Lev Vygotsky) i Jean Piaget. Badacze podobnie wypowiadali się na temat podmiotów uczących się – są one budowniczym własnej wiedzy, a ta generowana jest poprzez wielokrotną interakcję z otoczeniem społeczno-kulturowym, tak zwaną eksploracją. Piaget uważał, że dzieci konstruują wiedzę w oparciu o swoje doświadczenia i poprzez interakcję ze środowiskiem, pojmowanym zarówno społecznie, jak i fizycznie (Piaget 1970). Według Wygotskiego (1978) jednostka jest nierozerwalnie związana ze społeczeństwem w określonym kontekście historycznym. Uczony promował interakcjonizm i podkreślał poznawczą rolę języka, za pomocą którego ludzie nie tylko się komunikują, ale i doświadczają rzeczywistości, próbując ją zrozumieć. Zgodnie z założeniami badaczy, uczniowie przyswajają materiał efektywniej, gdy pełnią aktywną rolę w procesie uczenia się, podczas gdy rola nauczyciela ogranicza się do mentora, przewodnika. Za czwartego, istotnego badacza, który wpłynął na konceptualizację konstruktywizmu uważa się Johna Deweya, który podobnie jak poprzednicy za źródło wiedzy uważał praktyczny akt doświadczania (1990). Jego wizja

edukacji, oprócz dużej zbieżności z wyżej wymienionymi postulatami Wygotskiego i Piageta, zakładała niezbędny w procesie wiedzotwórczym cykl działań o charakterze refleksyjnym, począwszy od fazy wstępnej – podejścia do problemu i prób jego zrozumienia, po zadowalające rozwiązanie – również poddane refleksji (González-Miy *et al.* 2014). Jako że w centrum zainteresowań badawczych tej pracy jest uczenie (się) języka obcego, spójrzmy na założenia konstruktywizmu z perspektywy językoznawczej, a także teorii przyswajania języka i uczenia (się) J2.

Na temat istoty i kształtowania się języka pisaliśmy już w pierwszej części pracy, analizując różnego rodzaju dychotomie, jak chociażby *langue / parole* czy *nature / nurture.* Jaki by nie był nasz pogląd na świat językoznawczy, jednemu nie zaprzeczy żaden generatywista ani tym bardziej kognitywista: języka się uczymy, czy to przez odkrywanie tego, co już mamy, czy przez obcowanie z otoczeniem i praktykę. I choć kognitywizm czerpie w założeniach mentalistycznych z generatywizmu, to różnica między wspominanymi już w tej pracy natywistami a stronnikami konstruktywizmu – podobnie zresztą jak koneksjonizmu (por. Levy *et al.* 1995), emergentyzmu (Elman *et al.* 1996) czy językoznawstwa kognitywnego (Langaker 1987) – opiera się na bardzo prostym założeniu: staranie zmierzające do udowodnienia tez czysto teoretycznych, związanych z procesem akwizycji języka, jest z punktu widzenia konstruktywisty przeciwskuteczne, gdyż tego procesu nie opisuje. A skoro to proces przyswajania języka jest przedmiotem badań – należy odejść od zwielokrotniania prawdopodobieństw w postaci domniemywania teoretycznego, czy, jak je określa Ellis (za: Robinson 2011: 45) mówienia o „magii" i „cudzie", i skupić się na opisie tego, czego doświadczamy.

> *Así, la perspectiva constructivista dice que el aprendizaje de idiomas resulta de procesos generales del razonamiento inductivo humano (...). La lengua está cortada en la misma tela que otros procesos cognitivos, pero es especial en cuanto a su contenido cognitivo. La lengua de los aprendientes no surge directamente de sus genes, sino más bien de la estructura de la*

lengua de los adultos, de la estructura de sus habilidades cognitivas sociocognitivas (…) (Robinson 2001/2011: 45–46)[48].

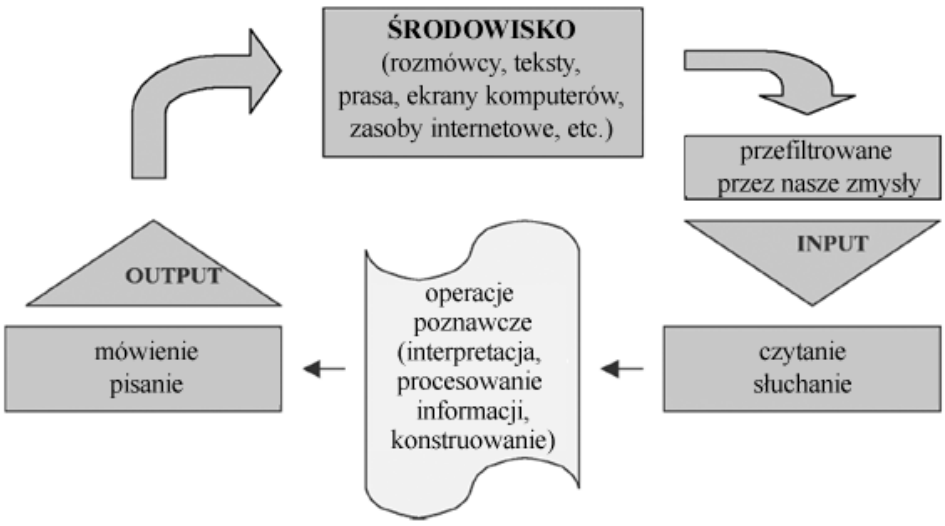
Język nie jest podstawowym ani odrębnym modułem ludzkiego poznania; jest zależny i nierozerwalnie związany z innymi procesami poznawczymi i zjawiskami pojęciowymi w umyśle. A zatem kluczowym zagadnieniem w językoznawstwie kognitywnym będzie wszystko to, co jest indywidualne, właściwe określonemu procesowi poznawczemu, z uwzględnieniem uwarunkowań, kontekstów, ale zawsze widzianych z perspektywy podmiotowej, słowem wszystkiego tego, co dzieje się w głowie – także, a w naszym przypadku przede wszystkim – ucznia. Dlatego nie powinno dziwić podstawowe założenie konstruktywizmu: ludzie są aktywnymi uczniami i rozwijają, budują, tworzą wiedzę sami (Geary, 1995), doświadczając świata. A zatem taki paradygmat jak obiektywny obraz świata nie istnieje. Podobnie jak uniwersalna wiedza z epistemologicznego punktu widzenia nie ma racji bytu. To, co wiemy na temat otaczającej nas rzeczywistości jest wynikiem przetworzenia przez nasz umysł informacji, bodźców, obserwacji, wrażeń i zbudowania z nich subiektywnej encyklopedii, do której odwołujemy się za każdym razem, gdy dociera do naszych zmysłów kolejny bodziec. Dlatego, przywołując ponownie słowa Ellisa (za Robinson 2001/2011), skoro *język jest skrojony z tego samego materiału co pozostałe procesy kognitywne* i dodatkowo wzmacniając przekaz słowami Goldberg (2019: 52): *Knowledge of language is knowledge, and what we know about memory and knowledge applies to language as well*[49]. Można wysnuć wniosek, że uczymy się języka aktywnie, samodzielnie i nieustannie budując go i zapisując w mentalnych i niepowtarzalnych sieciach powiązań.

Wróćmy na moment do zagadnień podejmowanych na początku tej części pracy. Zarówno wspomniani prekursorzy konstruktywizmu (Wygotski, Piaget, Dewey), jak i ich następcy zgodnie podkreślają, że człowiek, jakkolwiek by nie był skoncentrowany na sobie i na procesach zachodzących w jego głowie, jest istotą społeczną. Koncepcja ta jest

[48] Perspektywa konstruktywistyczna określa uczenie się języka jako efekt ogólnych procesów rozumowania indukcyjnego właściwego ludziom (…). Język jest skrojony z tego samego materiału co pozostałe procesy kognitywne, i to, co go wyróżnia, to jego większy ciężar poznawczy. Język nie wynika bezpośrednio z genów dziecka, które go przyswaja, a raczej ze struktury języka dorosłych, ze struktury umiejętności poznawczych i socjokognitywnych uczącego się (…). (Tłumaczenie własne).

[49] Wiedza na temat języka jest nadal wiedzą i to, co wiemy na temat pamięci i wiedzy dotyczy również języka. (Tłumaczenie własne).

powszechnym paradygmatem obecnym w wielu dziedzinach. Przywodzi na myśl bodaj najbardziej znany cytat z *Krytyki praktycznego rozumu* Immanuela Kanta (2002: 158): *niebo gwiaździste nade mną i prawo moralne we mnie…*, który jest piękną metaforą dualizmu natury człowieka – z jednej strony istoty doświadczającej rzeczywistości, a z drugiej dysponującej zdefiniowanym, wewnętrznym zestawem zasad i przekonań, którymi kieruje się w życiu. Na podobnym, co nie znaczy, że mniej skomplikowanym, diapazonie abstrakcji operuje konstruktywistyczna wizja człowieka jako jednostki społecznej. Społeczna wersja konstruktywizmu zakłada, że wiedza budowana jest jako efekt subiektywnych doświadczeń, ale, mimo wszystko, jak zakładał Piaget (1970) ma wymiar i wartość w świecie obiektywnym. W procesie uczenia (się) język, w tym również obcy, to także tak zwany *input*, który przetworzony w kontakcie z wiedzą proceduralną i deklaratywną tworzy unikalny kompozyt. Poniższy rysunek w ciekawy sposób obrazuje proces akwizycji drugiego języka widziany z perspektywy konstruktywizmu.



Rys. 3.1. Socjo-konstruktywistyczny model uczenia (się) J2 – tłumaczenie własne z języka angielskiego (Simina, Hamel 2005: 222)

To skierowane do wewnątrz pojmowanie konstruktywizmu społecznego zostało rozszerzone „na zewnątrz" przez Wygotskiego (1978): jest to model generowania / konstruowania wiedzy / znaczenia, wzbogacony o aspekt społecznych interakcji i negocjacji znaczenia z otoczeniem (von Glasersfeld 1995). Interakcje te w kontekście uczenia (się) w warunkach szkolnych zachodzą głównie w układzie uczeń – uczeń – nauczyciel, co nadaje tym rolom inkluzyjnego charakteru w kontekście uczestniczenia w

procesach wiedzotwórczych. Język ma tu kluczowe znaczenie, ponieważ, jak już wielokrotnie podkreślaliśmy, wiedza jest przez język kształtowana i komunikowana.

W poprzednim rozdziale opisane zostały różne teorie i sposoby przetwarzania przez mózg danych wejściowych, które stanowią budulec wiedzotwórczy. Konstruktywizm w zakresie akwizycji J2 w dużym stopniu czerpie z paradygmatów procesowania informacji (Meger 2006). Jednak same zmagazynowane informacje, stanowiące budulec wiedzy, nazwane na powyższym schemacie *inputem*, z jakichkolwiek by źródeł nie pochodziły – nie wystarczą, by można było mówić o systemie języka. *Input* to wszystko to, co uczeń pobiera z otoczenia i koduje, a także poddaje potem metamorfozom na etapie przetwarzania informacji. Kognitywne operacje lub ich wynik (przekonania, myśli czy wartości uczniów) również mają istotny wpływ na proces uczenia się i wzbogacają *input* o subiektywną perspektywę, nadając mu zindywidualizowanego ciężaru poznawczego.

Załóżmy, że informacja została zinterpretowana, zmagazynowana, przetworzona i wzbogacona. Co, oprócz wymienionych aktów, musi się w takim razie zadziać w głowie uczącego się, by ten zmagazynowany zbiór danych wejściowych, dodatkowo zmutowany przez zasoby mentalnego magazynu, zyskał status systemu gotowego do konstruowania komunikatów (tu: *outputu*)? Jak twierdzi m.in. P. D. MacIntyre (MacIntyre *et al.* 2002) tak zwane pojęcie gotowości do komunikacji w języku obcym zależy od wielu dodatkowych, osobniczych czynników, jak na przykład predyspozycje, umiejętność zarządzania emocjami, kontekst, posiadana wiedza czy stopień opanowania języka ojczystego. Dwa ostatnie zagadnienia stworzyły pole do licznych interpretacji – opierających się czasem na skrajnie różnych optykach dotyczących fenomenu języka. Zderzenie nowej informacji o charakterze językowym z tą, którą już posiadamy w postaci pierwszego opanowanego języka, ma bardzo silny potencjał twórczy. Refleksy takiego pojmowania akwizycji J2 odnajdziemy między innymi w tak zwanej *Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH) (Larsen-Freeman, Long 1991). Zgodnie z założeniami analizy kontrastywnej, język ojczysty zapewnia poniekąd „wgląd" w strukturę języka, stąd staje się punktem odniesienia w uczeniu się J2. Koncepcja ta zyskała duże znaczenie w latach rozkwitu teorii behawioralnych, kiedy dominowało przekonanie, że stwierdzenie podobieństw i różnic między językami wystarczyło, aby poradzić sobie z problemem nauczania tych języków (Ghadessy 1980). Nie bez znaczenia jest jednak fakt, że CAH kontrybuowała do rozwoju tak zwanej *error analysis*, czyli analizy błędów, bazującej na kontrastywnym zestawieniu

podobieństw i różnic między językiem ojczystym i nauczanym (Mitchell, Myles 2004). Proces ten przywołuje na myśl założenia dotyczące badań nad sieciami konstrukcji i wyrazów (Wierzbicka 1988), czy dużo bardziej współczesną *usage-based theory*, która stara się wyprowadzić modele i mechanizmy językowe z bardziej ogólnych i podstawowych zdolności ludzkiego mózgu, jak na przykład automatyzacja, uczenie się sekwencyjne i statystyczne, czy kategoryzacja (Baybee, Beckner 2010: 829). Choć wymienione właśnie zagadnienia mają częściowo zabarwienie behawioralne i dla wielu badaczy mogą wręcz wydawać się przestarzałe, to trzeba mieć świadomość, że są powracającym echem przeszłości, z którego nakładających się dźwięków naukowcy pokroju wspominanej już Adele E. Goldberg komponują nowe językoznawcze partytury.

Aby w pełni nakreślić szeroki, praktyczny kontekst sprzyjający zaistnieniu modelu lekcji odwróconej, nie sposób pominąć zjawiska zwanego edukacją eksperymentalną, czyli: *procesem, w ramach którego uczeń konstruuje wiedzę, umiejętności i wartość na bazie bezpośredniego doświadczenia* (Itin 1999: 91)[50]. Podejście to akcentuje konieczność ciągłego uczenia się, w którym doświadczamy, zastanawiamy się, kontemplujemy i działamy zgodnie z tym, czego się uczymy (Coufal 2014: 31). Dodatkowo eksperymentalny wymiar uczenia (się) akcentuje aktywną partycypację ucznia w procesie wiedzotwórczym. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku szczególnie akcentowano kwestię aktywizacji ucznia, przejmowania przez niego odpowiedzialności za proces uczenia się, promowano respektowanie różnych stylów uczenia się oraz indywidualnego rytmu pracy ucznia, rozwijano umiejętności samodzielnego uczenia się a także współpracy między uczniami w celach wiedzotwórczych (por. Nunan 1992; Nunan, Lamb 1996; Mazur 1997; Walvoord, Anderson 1998). Na gruncie glottodydaktyki możemy doszukiwać się analogii z metodami aktywizującymi i akcentującymi rolę ucznia, kiedy w nauce języka nauczyciel przestaje wieść rolę prymarną. Gdzie indziej czytamy: *Kiedy nauczyciele stosują model odwróconej lekcji, oznacza to, że stosują aktywne uczenie się* (Halili, Zainuddin 2015: 17). Nie sposób pominąć tu podejścia D. Kolba (1984) ściśle związanego zarówno z aktywizacją, jak i przejmowaniem przez ucznia odpowiedzialności za proces uczenia się i eksperymentowaniem z wiedzą. W dalszej części niniejszego rozdziału

[50] Tłumaczenie własne. Itin (1999) cytuje za: Association for Experiential Education (AEE) (1994). AEE definition of experiential education.

bardziej szczegółowo zostaną zaprezentowane koncepcje kontrybuujące do modelu klasy odwróconej – wśród nich koncepcje wiedzotwórcze oraz akcentujące autonomię ucznia. Zanim jednak je przedstawimy, konieczne jest zaprezentowanie tła historycznego i zdefiniowanie pojęcia.

3.4 Nomenklatura *flipped classroom*

Nazwa *flipped classroom* ma kilka synonimów w języku angielskim oraz parę wariacji tłumaczeniowych, uwypuklających różne aspekty tego zjawiska. Gdy przewertujemy słowniki *classroom* zawsze będzie „klasą", cytując za Słownikiem Cambridge: *a room in a school or college where groups of students are taught*[51]. Jeżeli jednak przyjrzymy się użyciom tego słowa w *British National Corpus*[52], dojdziemy do wniosku, że *classroom* może być używane w bardziej abstrakcyjnym kontekście, np. *classroom behaviour* (zachowanie w klasie – podczas zajęć) czy *classroom interaction*. Jeżeli chodzi o polskie odpowiedniki tego słowa, to może być to zarówno „klasa" w materialnym tego słowa znaczeniu, jak i bardziej abstrakcyjna „lekcja". Znaczenie słowa *flipped* jest bardziej ostre, oznacza tyle co „odwrócony", chociaż w tym przypadku ciekawy jest aspekt kategorii gramatycznej tego pojęcia – jest to forma angielskiego czasu przeszłego *past simple* oraz imiesłowu *past participle*. A zatem, pomimo przymiotnikowego charakteru tego słowa, akcent położony jest na czynność „odwracania". Ta krótka obserwacja gramatyczna nie pozostaje bez znaczenia – albowiem – jak się przekonamy w dalszej części pracy – odwracanie lekcji jest złożonym procesem, rządzącym się swoimi prawami i nie odnosi się jedynie do zamiany kolejności składowych procesu dydaktycznego. W nomenklaturze angielskiej możemy również spotkać się z co najmniej dwoma synonimami pierwszej, przymiotnikowej części epitetu – *flipped*: 1) częściej występujące słowo *inverted* (Lage *et al.* 2000; Strayer 2012; Mason *et al.* 2013; Szparagowski 2014; Dong 2016; van Alten *et al.* 2019) oraz dużo rzadziej *reversed* (Shih *et al.* 2019). Należy zaznaczyć, że w literaturze *inverted* częściej funkcjonuje jako synonim równoznaczny z *flipped*, a zatem możemy

[51] pomieszczeniem w szkole lub na uniwersytecie, w którym uczone są grupy studentów. (Tłumaczenie własne). Źródło: https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/classroom, dostęp 28.12.2021 r.

[52] *British National Corpus* to zbiór ponad stu milionów słów – próbek języka pisanego i mówionego – zaczerpniętych z szerokiej gamy źródeł, zaprojektowany w celu reprezentowania szerokiego przekroju brytyjskiej odmiany języka angielskiego.

spotkać zarówno określenia *flipped classroom*, jak i *inverted classroom*; natomiast przymiotnik *reversed* pojawia się częściej w opisach i definicjach – jako cecha modelu *flipped*. Ponadto, druga część nazwy modelu – *classroom* również doczekała się kilku angielskich synonimów: *curriculum*, *method*, *concept*, *trend* czy *technology*. W kontekście opisanych alternatyw w zakresie nomenklatury *flipped classroom* możemy napotkać w literaturze następujące wariacje:

- *classroom flip* (Baker 2000);
- *flipped classroom model* (Bergmann, Sams, 2012);
- *flipped instruction* (Egbert *et al.* 2015; Chen Hsieh *et al.* 2017; Li 2018);
- *flipped model* (Basal 2015; Mohanty, Parida 2016; Turan, Akdag-Cimen 2019);
- *flipped classroom approach* (Ozdamli, Asiksoy 2016);
- *flipped classroom system* (Ozdamli, Asiksoy 2016);
- *flipped classroom mode* (Zhang *et al.* 2016);
- *inverted curriculum* (Karanicolas *et al.* 2018);
- *flipped method* (Bishop, Verleger 2013; Szparagowski 2014; Julia *et al.* 2020);
- *flipped classroom concept* (Dong 2016; Siripongdee *et al.* 2020).

Ponadto możemy spotkać następujące kolokacje: *inverted classroom technology* (Gannod, Helmick 2008; Bergmann, Sams, 2012), *flipped classroom technology* (Evseeva, Solohzenko 2015), *flipping the classroom* (van Alten *et al.* 2019) czy *classroom flip*, szczególnie w przypadku pierwszych prac badawczych na ten temat (Baker 2000; Lage, Platt, Treglia 2000; Strayer 2007).

W podobnym do angielskiego polu semantycznym funkcjonują choćby hiszpańskie *aula / clase invertida* (Serna 2020), francuskie *la classe inversée* (Tchatouo *et al.* 2017), niemieckie *umgedrehtes Klassenzimmer* (Schmidt 2016) czy bardzo ciekawa portugalska kalka z angielskiego: *sala de aula invertida* (Dantas 2015). Dodatkowo warto zaznaczyć, że w literaturze hiszpańskojęzycznej, w temacie odwróconej klasy napotkamy dodatkowo takie pojęcia jak *modelo invertido* (Martínez-Olvera *et al.* 2014; Gámez 2018), *aula inversa* (Blanco *et al.* 2019), czy nawet, w kontekście latynoamerykańskich publikacji naukowych, *aula volteada* (Martínez-Olvera *et al.* 2014).

Najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu polskie pojęcie „odwrócona klasa" akcentuje toponimiczny charakter zjawiska i może być interpretowane dwojako. Z jednej strony stawia w centrum miejsce spotkania uczniów i nauczyciela, które jest jednocześnie linią demarkacyjną, wyznaczającą granicę między tym, co dzieje się przed wejściem do klasy, jak i w trakcie procesu dydaktycznego – już w klasie. Z drugiej, akcentuje odwrócenie zakorzenionej w tradycji dydaktycznej kolejności procesu nauczania – rozszerzając jednocześnie pojęcie „klasy" i uwzględniając te procesy i interakcje, które zachodzą przed wejściem w mury szkoły, za przykład weźmy kwestię autonomicznej interakcji ucznia z udostępnionymi przed lekcją materiałami. Najbardziej jednak prawdopodobną hipotezą, dotyczącą polskiej nazwy „klasa odwrócona", jest kalka z języka angielskiego, która może się wydawać nie do końca trafiona w naszym języku, gdyż nie oddaje omówionej dwoistości znaczenia słowa *classroom*. Innym pojęciem funkcjonującym na polskim gruncie naukowym jest pojęcie „kształcenia wyprzedzającego" (Dylak *et al.* 2013), które po krótce zostanie opisane w dalszej części rozdziału. Należy jednak pamiętać, że, chociaż idee odwróconej lekcji i kształcenia wyprzedzającego mają wiele punktów stycznych, nie są ze sobą zestawiane przez autorów koncepcji i z tego między innymi względu nie powinny być używane wymiennie.

Dlatego w niniejszej pracy pojęcie *flipped classroom* (lub w skrócie model *flipped*) jest stosowane jako określenie zjawiska, modelu dydaktycznego w najszerszym, generycznym znaczeniu, zaś polskie odpowiedniki w postaci epitetów „odwrócona lekcja" czy „odwrócona klasa", stosowane są zamiennie z angielskim wyrażaniem, a także w kontekście procesowym – dotyczącym tego, co się dzieje przed wejściem do klasy oraz w klasie – podczas lekcji.

Zanim przejdziemy do konceptualizacji i definicji zjawiska *flipped classroom,* aby dobitniej oznaczyć pole semantyczne tego pojęcia należy zaznaczyć, że pomimo szerokich zastosowań i różnych mutacji dotyczących nomenklatury, istnieje jeszcze jedno pojęcie, ułożone w hierarchii „piętro wyżej", z generycznego punktu widzenia. Jest nim *flipped learning,* czyli uczenie (się) odwrócone. W literaturze *flipped learning* stosowane jest jako synonim *flipped classroom* (np. van Alten *et al.* 2019). Niemniej należy zaznaczyć, że uczenie (się) jest najbardziej pojemnym znaczeniowo pojęciem w tym kontekście i stanowi swojego rodzaju wspólny mianownik dla wszystkich zjawisk powiązanych z odwróconą klasą.

3.5 Ewolucja *flipped classroom*

Termin *flipped classroom* funkcjonuje w literaturze po roku 2000, ale tak naprawdę w nieformalny i nienazwany sposób odwrócona lekcja funkcjonowała jako model dydaktyczny dużo wcześniej. Model, w którym zadaje się „rozdział do przeczytania" przed lekcją był i jest nadal bardzo popularny, weźmy na przykład czytanie lektur na przedmiocie język polski czy w praktyce akademickiej – zapoznawanie się z artykułami naukowymi, by następnie poddać je analizie i dyskusji „w klasie". Przykładowo, Walvoord i Anderson już w 1998 opisywali stosowanie „odwróconego podejścia" w niektórych dyscyplinach, zgodnie z którym uczniowie wystawieni byli na pierwszą ekspozycję z wiedzą przed zajęciami, a w klasie koncentrowali się na przetwarzaniu materiału poprzez syntezę, analizę czy rozwiązywanie problemów. To, co odróżnia zdefiniowane pojęcie *flipped classroom* od opisanej powyżej praktyki dydaktycznej to użycie technologii informacyjnych i multimediów na potrzeby zarówno preparacji materiałów, jak i umożliwienia dostępu do nich *online,* poza murami szkoły. Prekursorem w tym zakresie był Eric Mazur, profesor fizyki z Harvardu, który w 1990 roku wykorzystał nauczanie wspomagane komputerowo do wspierania aktywnego uczenia się poprzez opracowanie skomputeryzowanego systemu głosowania i modelu tak zwanego tutoringu rówieśniczego[53].

Tak jak już zostało nakreślone w poprzedniej części, model klasy odwróconej dotyczy głównie edukacji pozaformalnej i formalnej, z naciskiem na ten drugi obszar. Należy podkreślić, że za swoisty matecznik *flipped classroom* uznawane są środowiska akademickie. Podczas gdy na polskim gruncie konieczność dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy akcentowana była od dawna (por. Sowa 2015a), to w praktyce dostosowanie oferty dydaktycznej i programów nauczania poprzez zwiększenie udziału zajęć praktycznych realizuje się od drugiej dekady tego wieku. Na uczelniach zachodnich potrzeba ta wybrzmiała dużo wcześniej, co jest naturalną pochodną bardziej zaawansowanego stopnia rozwoju gospodarek rynkowych. Potrzeba akcentowania praktyki przejawiała się nie tylko w postaci zwiększenia ilości przedmiotów laboratoryjnych na uczelniach, ale także poprzez wprowadzenie formuły odwróconej lekcji: studenci

[53] Interaktywna metoda nauczania, polegająca na odwróceniu modelu tradycyjnej lekcji poprzez wyprowadzenie procesu transferu informacji z zajęć tradycyjnych i wprowadzeniu w to miejsce, w tok zajęć, procesu asymilacji informacji lub zastosowania zdobytej wiedzy (Mazur 1997).

zapoznawali się z materiałami teoretycznymi przed spotkaniem z wykładowcą (Strayer 2007).

Po raz pierwszy terminu *inverted classroom* użyli Lage, Platt i Treglia (2000). Pojawił się on w kontekście określenia przyjętej strategii realizacji przedmiotu ekonomia, która polegała na odwróceniu tradycyjnej struktury zajęć – poprzez przeniesienie wykładów „poza klasę", z zastosowaniem środowiska CMS (z ang. *Content Management System* – system do zarządzania treściami) (Chudak 2022) i wykorzystanie spotkań stacjonarnych z wykładowcą do aktywnego uczenia się w praktyce (Streyer 2007). W literaturze podkreśla się, że eksperyment ten wykorzystywał mocne strony technologii informacyjnych, co z kolei umożliwiło wzbogacenie statycznych materiałów dydaktycznych o komponenty interaktywne (Lage *et al.* 2000; Streyer 2007; Coufal 2014; Talbert 2012). Owo wchodzenie w interakcję z treściami odbywało się na zasadzie dowolności czasu i miejsca, w tempie dostosowanym do możliwości ucznia, a także z wybranymi przez niego sposobami wchodzenia w interakcję z materiałem w celu konstruowania wiedzy deklaratywnej. Co ciekawe, Lage, Platt i Treglia (2000) oparli swoje działania praktyczne na założeniach teoretycznych, badając między innymi takie aspekty, jak style uczenia się i zestawiając je ze stylem nauczania, który stosuje nauczyciel (Gámez 2014). Według badaczy model lekcji odwróconej powinien realizować następujące założenia i cele (Lage *et al.* 2000: 32):

- korzystanie z Internetu i urządzeń multimedialnych (w tym oczywiście komputerów),
- umożliwienie studentom oglądania wykładów w pracowniach komputerowych lub w domu,
- zapewnienie uczniom różnych opcji do wykorzystania w procesie zdobywania wiedzy,
- nauczyciele koncentrują się na konkretnym celu (na przykład przygotowaniu ucznia do dyskusji),
- to uczeń wybiera najlepszą metodę, aby osiągnąć założony cel.

Jak można wyczytać z powyższej charakterystyki, proponowany pionierski model – pomimo zdefiniowania ogólnych ram i celu, który powinien przyświecać nauczycielowi na etapie jego konstrukcji – jest modelem elastycznym pod względem: 1) doboru sposobów

dyseminacji wiedzy poprzez zdalny dostępu do jej budulca – danych i informacji oraz 2) sposobów wchodzenia w interakcję z rzeczonym budulcem wiedzy. Ma to związek z zagadnieniami autonomii ucznia i nauczyciela, które zostaną omówione w kontekście modelu *flipped classroom* w dalszej części tego rozdziału.

Również J. Wesley Baker (2000) zastosował podobny model odwrócony, ale nazwał go nieco inaczej – *classroom flip*. Zgodnie z jego koncepcją w nauczaniu tego typu powinny być realizowane następujące cele (2000: 9):

- ograniczenie wykładów nauczycieli, aby zyskać więcej czasu na lekcji;
- skupienie się na zrozumieniu, a nie tylko na powielaniu treści;
- uświadomienie uczniom, że powinni obserwować i uczyć się, na czym polega ich własny proces uczenia się;
- stworzenie uczniom wielu okazji do uczenia się od siebie nawzajem w grupie.

Jeżeli porównamy ten krótki opis modelu z propozycją Lage, Platt i Treglii, zauważymy, że Baker nie skupia się na medium upowszechniania wiedzy – w sensie użycia technologii informacyjnych, co nie znaczy, że nie uznaje za konieczne włączenie tych narzędzi w proces. Raczej traktuje odwróconą lekcję jako zbiór zasad wyabstrahowany z procesowego i deskryptywnego podejścia do dydaktyki, gdzie ważną rolę odgrywają takie aspekty jak zarządzanie czasem, hermeneutyka, autorefleksja i kolaboracja. Odwrócenie lekcji ma na celu zapewnienie uczniom warunków dla większej uważności w kontekście autokontroli procesu przyswajania wiedzy, angażowania się w krytyczne myślenie (Baker 2000). Znamienne dla tej propozycji jest to, że proces odwrócenia lekcji zwiększa produktywność czasu spędzanego na zajęciach „twarzą w twarz" i restrukturyzuje lekcję. Otwiera nauczyciela na większą interakcję z uczniami poprzez dyskusje, analizę przypadków czy pogłębioną refleksję w zakresie stopnia zrozumienia materiału; to przesunięcie punktu ciężkości wpływa na role i obowiązki zarówno nauczycieli, jak i uczniów (Baker 2000). Proponowana przez Bakera struktura lekcji jest następująca: *clarify, expand, apply, practice* (z ang. wyjaśniaj, rozszerzaj, zastosuj, praktykuj) (Baker 2000: 8).

Dwanaście lat później model lekcji odwróconej został wyniesiony na kolejny poziom swojej ewolucji przez Bergmanna i Samsa (2012), którzy użyli najbardziej rozpoznawalnego dziś określenia *flipped classroom model* (FCM), w skrócie *flipped classroom*, na potrzeby stworzonego przez nich autorskiego projektu lekcji video z chemii

w liceum Lincoln Highland w Stanach Zjednoczonych. Nauczyciele początkowo nagrywali lekcje dla uczniów nieobecnych na zajęciach, a z czasem – już w formule odwróconej – dla wszystkich uczniów, tak aby mogli w domu przygotować się do zajęć praktycznych, które odbywały się w murach szkoły. Bergmann i Sams (2012) zdefiniowali pięć warunków, które powinna spełnić odwrócona lekcja:

- transfer odpowiedzialności (oryg. z ang. *ownership*) za proces dydaktyczny na ucznia;
- personalizacja nauki;
- dawanie nauczycielom czasu na eksplorację wraz z uczniami zróżnicowanych możliwości uczenia się;
- zmiana optyki: ze skupionej na nauczycielu na skoncentrowaną na uczniu;
- jak najdłuższy czas interakcji twarzą w twarz w klasie.

Podejście prezentowane przez Bergmanna i Samsa akcentuje zatem swoistą „uczniocentryczność". Najważniejszą konsekwencją przeniesienia interakcji z materiałem teoretycznym przed lekcję jest zapewnienie uczniom na lekcji czasu na interakcje i jednocześnie rozwijanie kreatywności, krytycznego myślenia czy komunikacji w ramach zajęć praktycznych z nauczycielem, co z kolei zwiększa szanse na zrozumienie treści nauczania (Bergmann, Sams 2014). Ci nauczyciele chemii i jednocześnie badacze zjawiska *flipped classroom* zwracają też uwagę na konieczność poświęcenia przez dydaktyków większej ilości czasu na preparację materiałów dydaktyzowanych poza murami szkoły. Szczególną trudność może sprawiać nagrywanie wykładów w postaci video czy konieczność opanowania narzędzi do zamieszczania treści (Bergmann, Sams 2014). Niezaprzeczalną jednak wartością jest możliwość wielokrotnego użycia raz przygotowanych materiałów, szczególnie jeżeli dotyczą one bazowej, kanonicznej wiedzy.

Kolejnym kamieniem milowym na etapie ewolucji konceptu odwróconej lekcji było powołanie w 2012 roku społeczności *The Flipped Learning Network* (FLN). Jak możemy przeczytać na stronie dedykowanej tej społeczności: „FLN to internetowa społeczność non-profit dla nauczycieli wykorzystujących lub zainteresowanych informacjami i wiedzą ma temat odwróconej klasy i praktykach *flipped learning*. Zainicjowany w 2012 roku przez powszechnie uznanych pionierów, w tym Jona Bergmanna, Aarona Samsa, April Gudenrath, Kristin Daniels, Troya Cockruma, Briana Bennetta i innych, FLN zrewidował

swoją misję w 2016 roku, aby skupić się bardziej bezpośrednio na tworzeniu serwisu informacyjnego *online*, w ramach którego nauczyciele na całym świecie mogą dzielić się i uzyskiwać dostęp do wskazówek, narzędzi i innych zasobów”[54]. Społeczność działa bardzo prężnie – organizuje konferencje i warsztaty, prowadzi bloga, nagrywa inspirujące podcasty, wydaje newsletter tworzy kolaboracyjną przestrzeń wymiany doświadczeń dla entuzjastów odwróconej lekcji przy pomocy narzędzia Slack. Dodatkowo, FLN obecna jest w mediach społecznościowych, ma kanał na Youtube, oraz profile na Twitterze, Facebooku i Instagramie.

Podobnie jak wymienieni powyżej badacze i nauczyciele zrobili to w kontekście określenia celów przyświecających idei uczenia (się) odwróconego, tak FLN zdefiniował cztery filary *flipped classroom*, w ramach których kategoryzuje wiedzę, którą dzieli się z nauczycielami. Są to:

- filar 1: elastyczne środowisko;
- filar 2: kultura uczenia się skoncentrowana na uczniu;
- filar 3: intencjonalna treść;
- filar 4: profesjonalny nauczyciel[55].

Widzimy na pierwszy rzut oka, że podział zorientowany jest na cztery główne kategorie: środowisko, uczeń, treść i nauczyciel. W porównaniu do poprzednich klasyfikacji i charakterystyk, można stwierdzić, że filary zaproponowane przez FLN są mniej abstrakcyjne i zorientowane funkcjonalnie. I tak, za środowisko możemy uznać zarówno klasę, jak i dom ucznia, w którym przebiega nauka przed przybyciem na zajęcia jak różnego rodzaju media wspomagające dyseminację treści: platformy nauczania, strony internetowe, media społecznościowe i inne. Z kolei kultura uczenia się skoncentrowana na uczniu przywołuje na myśl analogię z przytoczonymi już wcześniej „uczniocentrycznymi” postulatami Bergmana i Samsa. Intencjonalna treść to nic innego jak różnej maści materiały dydaktyczne przygotowane przez nauczyciela i udostępnione uczniowi w taki sposób, aby jak najlepiej wspomóc autonomiczny proces wchodzenia w interakcję z wiedzą. Natomiast profesjonalny nauczyciel to taki, który jest wyszkolony w kierunku

[54] Tłumaczenie własne. Źródło: https://flippedlearning.org/who-we-are/, dostęp: 12.01.2022 r.

[55] Tłumaczenie własne. Źródło: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp: 12.01.2022 r.

„odwracania lekcji" i który chętnie dzieli się wiedzą i doświadczeniami z innymi dydaktykami.

Na polskim gruncie zwracają uwagę badania prowadzone i spopularyzowane przez zespół profesora Stanisława Dylaka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej. Mowa o „strategii kształcenia wyprzedzającego" (w skrócie SKW), opisanej w pracy zbiorowej pod tym samym tytułem (2013). Idea tej koncepcji została przedstawiona w następujący sposób (Dylak *et al.* 2013: 9):

> *Istotą kształcenia wyprzedzającego jest aktywne organizowanie i przyswajanie wiadomości przez uczniów przed lekcją w procesie samodzielnego zbierania informacji, a także przez poszukiwanie odniesień we własnej dotychczasowej wiedzy w związku z tematem, który ma być ostatecznie omawiany na lekcji. Uczniowie, aby zdobyć wstępne, ogólne czy psychologiczne rozumienie nowego materiału, używają wcześniejszych wiadomości, doświadczeń, przypuszczeń, związków emocjonalno-poznawczych, wiedzy potocznej czy nawet posiadanej wiedzy systematycznej.*

Dalej w publikacji możemy przeczytać, że cały proces kształcenia składa się z czterech etapów: (1) aktywacji – w ramach której uczniowie *aktywują swoją semiotyczną wiedzę bazową* (Dylak *et al.* 2013: 10); (2) przetwarzania – polegającego na realizacji przez uczniów zadań przygotowanych przez nauczyciela w postaci zdigitalizowanej; (3) systematyzacji – która odbywa się w murach szkoły, na lekcji, w obecności nauczyciela.

> *Uczniowie przychodzą na lekcje po wstępnym opracowaniu materiału oraz realizacji sprawdzianu. Nauczyciel nie pełni roli wykładowcy, ale jedynie uzupełnia, interpretuje, systematyzuje, odpowiada na pytania, tak, aby uczniowie mogli dokonać korekty w swoich notatkach w portfolio i na opracowanych przez siebie materiałach oraz stronach www* (Dylak *et al.* 2013: 11).

Na etapie (4) ewaluacji następuje podsumowanie i ocena pracy wykonanej w poprzednich iteracjach, a *uczniowie jako sędziowie, krytycy i recenzenci orzekają o swojej pracy i osiągnięciach* (Dylak *et al.* 2013: 11).

Po dokładniejszej analizie idea *flipped classroom* i kształcenia wyprzedzającego wydają się różnić w aspekcie – w przypadku SKW – akcentowania dużo większej samodzielności ucznia w zdobywaniu i konstruowaniu wiedzy, poszukiwaniu informacji i odwoływaniu się do posiadanej wiedzy deklaratywnej. Dodatkowo, badacze kładą nacisk na rolę ucznia jako pilnego obserwatora własnego procesu kształtowania wiedzy. Mimo wszystko, zestawiając założenia odwróconej lekcji, która była w obiegu naukowym od roku 2000 i podlegała ewolucji w zależności od praktyk i materii, której dotykała, trudno oprzeć się wrażeniu, że w przypadku SKW starano się podjąć próbę stworzenia pewnej koncepcji od zera, przesuwając jedynie pewne akcenty, choć tak naprawdę zrąb założeń odwróconej lekcji – pozostaje tu bez zmian. Zastanawia to tym bardziej, że w publikacji, która ma 138 stron ani razu nie pojawiają się słowa: odwrócona klasa / lekcja czy *flipped classroom*, a bibliografia licząca kilkadziesiąt pozycji nie zawiera kluczowych dla modelu odwróconej lekcji nazwisk.

3.6 Definicje *flipped classroom*

Aby dopełnić obrazu konceptualizacji pojęcia lekcji odwróconej, należy podejść do tematu definicji wieloaspektowo. Jak już było wspominane, *flipped classroom* jest modelem eklektycznym, łączącym założenia teoretyczne omówionego już konstruktywizmu z jednej strony oraz wykorzystującym w zakresie *praxis* strategie angażujące ucznia i redefiniujące zarówno rolę jego, jak i rolę nauczyciela oraz wpływającym na kształtowanie autonomii uczenia (się). Należy też pamiętać, że lekcja odwrócona jest zawsze wspomagana komputerowo i jest to bardzo istotny czynnik definiujący ten model. Każdy z tych aspektów kontrybuował do rozwoju modelu. Nie bez znaczenia pozostaje również kontekst społeczno-kulturowy, opisany na początku niniejszego rozdziału.

Flipped classroom polega na odwróceniu domyślnej kolejności elementów składających się na proces dydaktyczny, ustanowionej jeszcze przez system szkoły pruskiej (Salmonowicz 2004) i funkcjonującej bez większych zmian do dziś: spotkanie z nauczycielem w klasie, w ramach którego odbywa się przekazywanie wiedzy, a następnie praca samodzielna ucznia w domu – w dużej mierze nastawiona na rozwiązywanie zadań i praktyczne zastosowania. Zobaczmy, jak ewoluowało pojęcie odwróconej lekcji na przestrzeni ostatnich dwóch dekad.

Pierwszą próbą definicji *flipped classroom* jest ta, którą podjęli w kanonicznym już artykule Lage, Pratt i Treglia (2000: 32):

> *Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa*[56].

W podobnym duchu uogólnienia można uplasować propozycję wspominanych już Samsa i Bergmanna (2012: 13), zgodnie z którą *flipped classroom* polega na tym, że:

> *(...) which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class*[57].

Z punktu widzenia rozwoju dydaktyki w zakresie klasy odwróconej na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, należy stwierdzić, że powyższe definicje są bardzo dużym uproszczeniem i w zasadzie odnoszą się głównie do wspominanej już linii demarkacyjnej, którą wyznacza klasa – „przed" i „w trakcie". Ponad dwadzieścia lat później wiemy już, że tak naprawdę ten, wydaje się, prosty zabieg organizacyjny pociąga za sobą szereg konsekwencji.

Z kolei Dan Berret w bardzo ciekawym artykule *How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture,* opublikowanym na łamach *The Chronicle of Higher Education* (2012)[58] tak definiuje proces „odwracania" zajęć z perspektywy akademickiej:

> *As its name suggests, 'flipping' describes the inversion of expectations in the traditional college lecture. It takes many forms, including interactive engagement, just-in-time*[59]*teaching (in which students respond to Web-*

[56] Odwrócenie klasy oznacza, że wydarzenia, które tradycyjnie miały miejsce w klasie, teraz odbywają się poza klasą i odwrotnie. (Tłumaczenie własne).

[57] (…) to, co tradycyjnie odbywa się w klasie, odbywa się teraz w domu, a to, co jest tradycyjnie wykonywane jako praca domowa ma teraz miejsce w klasie. (Tłumaczenie własne).

[58] https://www.chronicle.com/article/how-flipping-the-classroom-can-improve-the-traditional-lecture/, dostęp: 10.03.2022 r.

[59] *Just In Time (JIT) [dostawa na czas] - jedna z technik stosowana w zarządzaniu przez jakość dotycząca produkcji. Obejmuje całkowite wyeliminowanie marnotrawstwa, poprzez dostarczanie każdemu procesowi produkcyjnemu wszystkich potrzebnych elementów w wymaganym momencie i wymaganej ilości.* Źródło: Encyklopedia zarządzania online: https://mfiles.pl/pl/index.php/Just_in_time, dostęp 28.12.2021 r. W kontekście dydaktyki *Just-in-Time Teaching (JiTT)* to strategia nauczania i uczenia się zaprojektowana w celu reorganizacji czasu zajęć tak, aby promować bardziej

based questions before class, and the professor uses this feedback to inform his or her teaching), and peer instruction[60]*. But the techniques all share the same underlying imperative: Students cannot passively receive material in class, which is one reason some students dislike flipping. Instead they gather the information largely outside of class, by reading, watching recorded lectures, or listening to podcasts*[61].

Pomimo faktu, że jest to bardziej opis, a definicja mogłaby być okrojona do pierwszego zdania, warto jest przytoczyć zamieszczone przez autora wyjaśnienie dotyczące procesu inwersji oczekiwań. Berret jako jeden z pierwszych zwraca uwagę na „metaprocesowy" wymiar *flipped classroom* – jak na przykład konieczność zwiększonego zaangażowania studentów poza murami akademii czy takie aspekty jak tutoring rówieśniczy. Uwagę zwraca także odwołanie się do idei nauczania *just-in-time*, które dzięki wsparciu technologią ma miejsce z powodzeniem zaistnieć w kontekście odwróconej lekcji.

Kolejną propozycją jest definicja sformułowana przez Abeysekera i Dawsona (2014: 2):

In a flipped classroom, the information transmission component of a traditional face-to-face lecture (hereafter referred to as the 'traditional lecture') is moved out of class time. In its place are active, collaborative tasks. Students prepare for class by engaging with resources that cover what would have been in a traditional lecture. After class they follow up and consolidate their knowledge[62].

---

aktywne formy uczenia się. Opracowana przez Gregora Novaka i jego współpracowników, JiTT opiera się na pętli sprzężenia zwrotnego między internetowymi materiałami edukacyjnymi a zajęciami w klasie (Novak *et al.*, 1999).

[60] Według Schaffera (2009) *tutoring rówieśniczy* może przybrać dwie formy: kiedy uczniowie podejmują wspólnego uczenia się lub gdy jeden, bardziej wprawny uczeń zaczyna udzielać instrukcji innym. W literaturze możemy spotkać się również z definicją *peer instruction,* spopularyzowaną przez Erica Mazura, opisywaną na poprzednich stronach.

[61] Jak sama nazwa wskazuje, „odwrócenie" opisuje inwersję oczekiwań wobec tradycyjnego wykładu uniwersyteckiego. Przybiera wiele form, w tym interaktywne zaangażowanie, nauczanie *just-in-time* (w którym uczniowie odpowiadają na pytania zamieszczone w Internecie przed zajęciami, a nauczyciel wykorzystuje tę informację zwrotną do usprawniania swojego nauczania) oraz tutoring rówieśniczy. Ale wszystkie techniki mają ten sam podstawowy imperatyw: uczniowie nie mogą być biernymi odbiorcami materiału przerabianego w klasie, co jest jednym z powodów, dla których niektórzy uczniowie nie lubią modelu *flipped*. Zamiast tego, zbierają informacje w dużej mierze poza klasą, czytając, oglądając nagrane wykłady lub słuchając podcastów. (Tłumaczenie własne).

[62] W odwróconej klasie komponent transmisji informacji zachodzącej podczas tradycyjnych zajęć twarzą w twarz zostaje wyprowadzony poza czas tych zajęć. W jego miejsce pojawiają się aktywizujące zadania opierające się na współpracy. Uczniowie przygotowują się do lekcji, pracując z materiałami, które stanowiłyby część tradycyjnych zajęć. Następnie, po zajęciach, utrwalają swoją wiedzę. (Tłumaczenie własne).

Definicja ta, podobnie jak poprzednia, również w ciekawy sposób rozszerza pojęcie odwróconej lekcji i wychodzi poza kontekst organizacyjny. Na uwagę zwraca fakt odwołania się do transmisji informacji, a także strategii aktywizacyjnych oraz konieczności zastosowania zabiegów mających na celu retencję wiedzy. Obie powyższe definicje zostały opracowane na bazie doświadczeń zdobytych w środowiskach akademickich.

Z kolei Mull i November (2012), podobnie jak cytowany poniżej Szparagowski (2014: 2) doprecyzowują, w jaki sposób można zastąpić podawanie wiedzy w ramach zajęć tradycyjnych (materiały video, lektura artykułów, słuchanie podcastów):

> *A flipped classroom, as its name suggests, is a class where the lecture and homework have been reversed. In other words, the practice problems normally completed at home are worked on in the classroom, and the direct instruction normally given during class time is given as homework through video lectures, reading assignments, or some other direct instruction delivery method. However, this idea has evolved into a more nuanced form of education.*[63]

Kolejne definicje są bardzo podobne do poprzednich, np.:

> *We define a flipped classroom as students preparing instructional material before class (e.g., by watching a lecture video), and applying the instructional material during class (e.g., by working on problem solving assignments)*[64] (van Alten et al. 2019: 1).

Zaburzając nieco porządek chronologiczny prezentowanych definicji, na koniec tej części przytoczona zostanie definicja wspomnianej już *Flipped Learning Network*[65] z 2014 roku:

---

[63] Odwrócona klasa, jak sama nazwa wskazuje, to klasa, w której wykład i praca domowa zostały odwrócone. Innymi słowy, problemy praktyczne, zwykle wykonywane w domu, są opracowywane w klasie, a bezpośrednie wykłady udzielane w czasie zajęć są przekazywane jako praca domowa poprzez materiały wideo, lektury lub inną bezpośrednią metodę dostarczania wykładu. (Tłumaczenie własne).

[64] W podejściu klasy odwróconej (*flipped classroom* – FTC) uczniowie przyswajają materiał przed zajęciami (np. oglądając wykłady online), aby następnie zastosować przerobione treści podczas zajęć (np. poprzez wykonywanie zadań zorientowanych na rozwiązywanie problemów). (Tłumaczenie własne).

[65] Definicja dostępna na stronie https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp 12.03.2022 r.

> *Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter*[66].

Jest to najbardziej kompleksowa definicja, akcentująca nie tylko zmiany organizacyjne i zabiegi techniczne związane z odwróceniem struktury lekcji, ale przede wszystkim odwołująca się do opozycji indywidualny–grupowy i prezentująca, jak przeniesienie akcentów tworzy przestrzeń na efektywną naukę kolaboracyjną podczas spotkań w klasie.

W literaturze napotkamy jeszcze różne próby dyferencjacji definicji *flipped classroom* z użyciem takich zagadnień jak: specjalna odmiana blended learning (Strayer 2012), metoda skoncentrowana na uczniu (Bishop, Verleger 2013), podejście mające na celu podniesienie efektywności nauczania na lekcji (Milman 2012) czy kompensacja rosnących oczekiwań uczniów poprzez użycie nowych technologii (Hamdan *et al.* 2013).

Podsumowując przytoczone definicje, należy stwierdzić, że model *flipped clasroom* charakteryzują następujące aspekty:

- czasowy – aktywności wykonywane przed właściwą lekcją oraz podczas niej (także czasami po niej jako działania retencyjne);
- miejscowy – opozycja dotycząca miejsca nauki – w domu i w klasie;
- form kształcenia: od szkolnych po uniwersyteckie;
- postaw i relacji społecznych: akcentujących samodzielność, odpowiedzialność i autonomię, a także pracę w grupie i tutoring rówieśniczy;
- wykorzystania technologii jako formy udostępniania wiedzy i komunikacji oraz wsparcia nauczania bezpośredniego w formule *blended learning*;
- bierny/teoretyczny i praktyczny – w zakresie opanowania niezbędnych podstaw przed lekcją i ogniskowania uwagi na zastosowaniach praktycznych i rozwiązywaniu problemów podczas lekcji;

[66] Odwrócone uczenie się to podejście pedagogiczne, w którym bezpośrednie 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. (Tłumaczenie własne).

- ról ucznia jako jednostki konstruującej wiedzę samodzielnie i nauczyciela organizującego różne konteksty nauczania.

W dalszej części przejdziemy do omówienia praktycznych kontrybucji do modelu *flipped classroom*: zagadnienia autonomii oraz roli technik informacyjnych i nauczania wspomaganego komputerowo, aby w ten sposób uszczegółowić konceptualizację tego pojęcia.

3.7 Autonomia w procesie uczenia (się)

W pierwszym rozdziale pracy, w części zatytułowanej „Zależność *versus* autonomia" przytaczaliśmy już definicję pojęcia autonomia zamieszczoną w dokumencie *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*.

Jest to niewątpliwie definicja nacechowana bardzo psychologicznie. W modelu lekcji odwróconej autonomia pojmowana jest w ujęciu procesowym – począwszy od wyabstrahowania ucznia z zależności od nauczyciela i systemu definiowanego przez sytuację „w klasie", przez wspomniane aspekty psychologiczne, po autonomię towarzyszącą na etapie procesów kognitywnych, zachodzących podczas aktywności umysłowej ucznia. Ważne jest, by uświadomić sobie, że autonomizacja działań ucznia redefiniuje rolę zarówno jego, jak i samego nauczyciela.

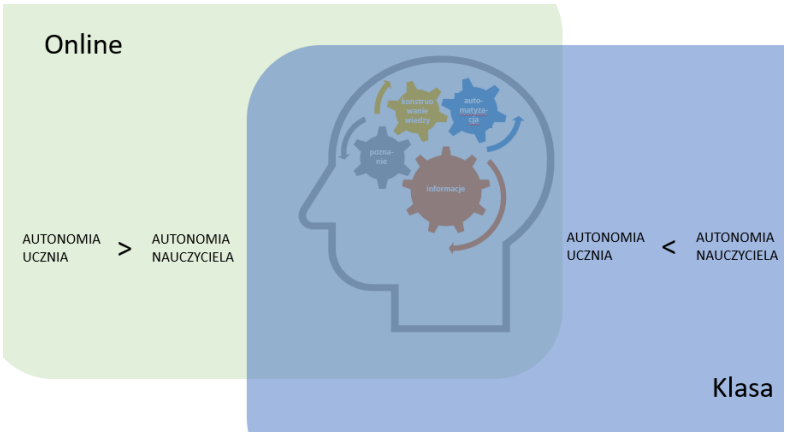
Uczeń w paradygmacie kognitywnym przyjmuje rolę konceptualizatora (Langacker 2008: 73), czyli zarówno „mówcy", jak i „słuchacza" (por. rys. 3.1), który kreuje (konstruuje) znaczenia, a za czym idzie – język – na bazie przyjmowanych z otoczenia informacji. Jest to niezaprzeczalnie samodzielna praca. Mimo wszystko należy pamiętać, że jednostka ludzka kreuje wiedzę w osamotnieniu tylko pozornie. Na czym polega ta pozorność autonomii poznawczej? W literaturze pojęcie autonomii i kształtowania postaw autonomicznych ma wiele opracowań (por. m. in. Okoń 1997; Wilczyńska 1999, 2002; Pawlak *et al.* 2004, 2008a, 2009). Pisaliśmy na ten temat również w pierwszym rozdziale pracy. Aby móc przeanalizować pojęcie autonomii z punktu widzenia modelu *flipped classroom*, należy ponownie odwołać się do tradycji konstruktywizmu społecznego.

W lekcji odwróconej mamy do czynienia z pewnego rodzaju paradoksem: autonomiczne działania ucznia realizowane przed lekcją, są, a w zasadzie powinny być, predefiniowane przez nauczyciela na etapie organizacyjnym. Jest to w pewnym sensie autonomia sterowana, wsparta procesem preparacji materiałów dydaktycznych, które przygotowuje nauczyciel. Proces ten jest bardzo ważny, szczególnie w sytuacji opracowywania materiałów glottodydaktycznych, gdyż stopień jego powiązania ze strukturą lekcji w klasie wpływa wprost proporcjonalnie na stopień utrwalenia i wydobycia *inputu*. Z drugiej strony: *uczeń, który nie jest autonomiczny będzie miał trudności z samodzielnym konstruowaniem wiedzy, nie będzie potrafił podjąć odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się* (Michońska-Stadnik 2004: 13). Ważne jest w takim razie takie zaplanowanie całego procesu „odwrócenia lekcji", by z jednej strony pozostawić szeroki margines uczniowi na autonomiczne podejmowanie odpowiedzialności (co jest jednocześnie dobrą praktyką w zakresie ćwiczenia tego rodzaju postaw), a z drugiej – mając na uwadze kontekst glottodydaktyczny, zaplanować samodzielną interakcję z materią językową w taki sposób, by kreować nie tylko proces wiedzotwórczy, ale przede wszystkim „sprawnościotwórczy".

Owa sterowana autonomia ma swój korzenie w koncepcjach Wygotskiego i wspomnianego już konstruktywizmu społecznego. Uczony zdefiniował bowiem pojęcie tak zwanej „strefy najbliższego rozwoju", która odnosi się do umiejętności dziecka, które się dopiero kształtują: *(...) różnica między poziomem rozwiązywania zadań, dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych, a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu* (Wygotski 1971: 542). W ciekawy sposób koncepcja ta wydaje się być powiązana z relacją uczeń–nauczyciel w modelu *flipped classroom*, gdyż nauczyciel tworzy swojego rodzaju rusztowanie (por. Wood 1995), po którym uczeń może się poruszać i swobodnie, autonomicznie konstruować wiedzę językową niezbędną dla kreowania umiejętności produkcyjnych. W taki sposób ciężar transferu odpowiedzialności za opanowanie *inputu,* spoczywający na uczniu, jest łatwiejszy do uniesienia przez ucznia, a nauczyciel stosujący model lekcji odwróconej zapewnia sobie większe szanse na powodzenie w zakresie działań i interakcji zaplanowanych w klasie. Jest to ważne również w kontekście kreowania wspomnianej już gotowości ucznia do komunikacji – nauczyciel powinien tak zaplanować proces uczenia (się), by możliwe było sprawne „wydobycie wiedzy z ucznia" w klasie, co pozytywnie wpłynie na proces jego gotowości do produkcji w języku obcym. Autonomia ucznia jest ściśle powiązana z postawą nauczyciela. A zatem

dydaktyk powinien stworzyć uczniowi przestrzeń, jak pisze Wilczyńska (2008: 7): *teren do osobistego zagospodarowania*. Jest to działanie motywacyjne ukierunkowane na autorefleksję ucznia i poddanie meta-analizie indywidualnego procesu uczenia się.

Warto również zaznaczyć, że autonomiczna aktywność ucznia w modelu *flipped* nie powinna ograniczać się tylko do procesowania informacji i konstruowania wiedzy. Obok kreowania wspomnianych już postaw związanych z odpowiedzialnością, powinna również być widoczna na etapie organizacyjnym, związanym z planowaniem nauki czy wyznaczaniem celów (Shuell 1986). Poniższy rysunek obrazuje pola autonomii ucznia i nauczyciela w modelu odwróconej lekcji. Jasno widzimy, że w fazie *online*, przed właściwą lekcją, autonomia ucznia jest większa od autonomii nauczyciela i podczas spotkania w klasie jest odwrotnie.



Rys. 3.2. Zakres autonomii ucznia vs zakres autonomii nauczyciela (opracowanie własne)

Pomimo znacznych zmian w rolach zarówno ucznia, jak i nauczyciela, trudno jest zgodzić się w pełni ze stwierdzeniem, że proces „odwrócenia klasy" jest również sworzniem ról ucznia i nauczyciela (Spino, Trego 2015). Oznaczałoby to bowiem, że uczeń, który jest odpowiedzialny za samodzielne opanowanie materiału teoretycznego, czy też przyswojenie zagadnień z gramatyki czy słówek, kolokacji, przyjmuje rolę nauczyciela. Nic bardziej mylnego. W modelu odwróconym uczeń nadal pozostaje uczniem, ewoluuje jedynie zakres jego odpowiedzialności i autonomii.

3.8 Uczenie (się) wspomagane komputerowo

W poprzednich częściach szeroko opisywaliśmy etapy poznawcze, dzięki którym uczeń „pobiera" informacje z otoczenia i ma szansę konstruować wiedzę, niezbędną do późniejszej praktyki. W wymiarze instrumentalnym powinien, podobnie zresztą jak nauczyciel, używać i zarządzać technologiami, które będą używane w procesie odwróconej lekcji.

Kolejnym dynamicznie rozwijającym się trendem, który wpłynął na model *flipped classroom*, poprzedzając jego pojawienie się na mapie praktyk dydaktycznych, było kształcenie wspomagane komputerowo. Wraz ze zwiększoną dostępnością technologii informacyjnych związanych z instruktażem wspomaganym internetowo, pod koniec lat dziewięćdziesiątych nauczyciele zaczęli zapewniać uczniom dostęp do treści nauczania za pośrednictwem takich rozwiązań komercyjnych jak WebCT, Blackboard, czy środowisk *open-source*, przykładowo platforma *Moodle* (Brzózka 2011); materiały dydaktyczne zamieszczane były głównie w postaci plików tekstowych, a z czasem także video i prezentacji PowerPoint (Lage, Platt, Treglia 2000). Kształcenie wspomagane komputerowo stało się integralną częścią modelu odwróconej lekcji. Ale technologie informacyjne to nie tylko narzędzia, przyjrzyjmy się idei nauczania hybrydowego *blended learning*, która jest ramą organizacyjno-teoretyczną dla modelu *flipped*.

Blended learning to koncepcja edukacyjna, która nie należy do konkretnej teorii (Norberg *et al.* 2011) i łączy dowolne technologie z koncepcją „tradycyjnej klasy". W polskiej tradycji edukacyjnej bardziej rozpowszechnionym terminem jest „nauczanie hybrydowe" i, rzadziej spotykane, „nauczanie mieszane" lub „komplementarne" (por. Zieliński 2012). Zgodnie z definicją Zielińskiego (2012: 13): *Wykorzystuje on* [blended learrning] *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 (...)* i dalej autor wymienia komunikację synchroniczną, asynchroniczną, wykłady stacjonarne oraz samokształcenie. *Blended learning* łączy różne podejścia i paradygmaty, w tym wymieniane już konstruktywizm, behawioryzm, a także kognitywizm (Siripongdee *et al.* 2020). W kontekście *flipped classroom* model *blended* polega na wymieszaniu różnych dostępnych form uczenia (się) w trybie *online*, wspomaganego nowoczesnymi technologiami (cytowane już w części poświęconej definicjom platformy

nauczania oraz w ujęciu *contentu* – wykłady video, podcasty audio, prezentacje PowerPoint, pliki pdf, ćwiczenia interaktywne *online* itp.), ze spotkaniami w klasie.

Z glottodydaktycznego punktu widzenia z internetowym medium dyseminacji wiedzy łączy się pojęcie *technology enhaced language learning* (tzw. TELL, z ang. uczenie języka wspierane technologią), które wyrosło z *computer assisted language learning* (tzw. CALL – z ang. nauka języka wspierana komputerowo) (Dashtestani, Krajka 2020). Poniższa tabela prezentuje pełne spektrum pojęć i nomenklatury związanej z nauką języka wspieraną komputerowo[67].

Skrót i jego rozwinięcie	**Wyjaśnienie**
CALL – *Computer Assisted Language Learning*	Uczenie (się) języków z użyciem komputera. Czasami w literaturze spotykane jako uczenie (się) języków wspomagane komputerowo.
CELL – *Computer Enhanced Language Learning*	Uczenie (się) języków wzbogacone komputerowo. Sugeruje, że rola komputera usprawnienia naukę.
TELL – *Technology Enhanced Language Learning*	Uczenie (się) języków wzbogacone przez technologię. Pojęcie technologia jest szersze niż same komputery i odnosi się do takich form cyfrowych jak wideo, podcasty czy aplikacje, platformy *e-learning*. Komputer jest tylko częścią większego środowiska.
TALL – *Technology-assisted Language Learning*	Uczenie (się) języków z użyciem technologii. Wariant powyższych CALL i TELL.
CALI – *Computer-assisted Language Instruction*	Nauczanie języków z użyciem komputera. Kładzie akcent na proces kreowany przez nauczyciela.
CBLT – *Computer-based Language Training*	Szkolenie językowe z użyciem komputera. Pozycjonuje proces uczenia (się) języka jako kurs / szkolenie z wykorzystaniem *hardware.* Tego typu podejście często bazuje na jasno zdefiniowanych i mierzalnych celach szkoleniowych (określanych w branży szkoleniowej i HR jako tzw. KPIs – *key performance indicators*, czyli kluczowe wskaźniki efektywności).
IT / ICT – *Information*	Technologie informacyjne / technologie informacyjno-

[67] Na podstawie: https://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm, dostęp: 2.04.2022 r.

Technology / Information and Communication Technologies	komunikacyjne (znane w żargonie nauczycieli jako TIK). Zbiór technologii wspomagających gromadzenie, przetwarzanie i przesył informacji w formie cyfrowej. Innym wariantem spotykanym w kontekście glottodydaktyki jest też ICT4LT (ICT na potrzeby nauczania języków).
NBLT – *Network-Based Language Teaching*	Nauczanie języka w środowisku sieciowym, głównie w Internecie i wcześniej w ramach sieci komputerowych.
DLL – *Digital Language Learning*	Cyfrowe uczenie (się) języka. Słowo cyfrowy funkcjonuje w nomenklaturze jako wspólny mianownik dla wszelkich form zarówno sprzętowych (*hardware*), jak i związanych z oprogramowaniem (*software*), tu: w kontekście uczenia (się).
MALL – *Mobile Assisted Language Learning*	Uczenie (się) języka z wykorzystaniem urządzeń mobilnych (komórek, tabletów). Spotykane również jako *Multimedia Assisted Language Learning* – uczenie (się) z wykorzystaniem multimediów. W kontekście tego skrótu bardzo często spotyka się w literaturze opis aplikacji web i natywnych służących do uczeni (się) języka obcego lub wspomagania tego procesu (por. Heil *et al.* 2016) (np. aplikacje typu *Duolingo, Babbel* czy *Memrise*).
TMLL – *Technology-mediated Language Learning*	Generyczna i opisowa nazwa określająca uczenie (się) języka z użyciem technologii jako medium. Przeważnie spotykana w formie pełnej, nie jako akronim, jako że nie jest łatwa do wymówienia.

Tab. 3.1. Przegląd nomenklatury związanej z nauką języka wspieraną komputerowo (opracowanie własne)

W powyższym zestawieniu brakuje z pewnością tak zwanego SMLL – czyli *Social Media Language Learning* – uczenia (się) języka z wykorzystaniem platform bazujących na trendzie *Web 2.0* – w polskiej nomenklaturze znanej jako „sieć 2.0", w ramach której narzędzia typu blogi, platformy podcastowe czy streamingowe i video (*Youtube, Vimeo*), a również wszelkiej maści media społecznościowe (Facebook, Instagram, TikTok, Twitter) są narzędziami w rękach internautów, którzy tworzą własne treści i kontekst społeczny (Wilczyńska *et al.* 2019). Media społecznościowe są wykorzystywane przez nauczycieli języków obcych, a także indywidualnych uczniów, jako kontekst dla komunikacji w języku docelowym, w jego środowisku naturalnym. Dają ponadto szerokie możliwości wchodzenia w interakcje poprzez funkcje komentarza, hasztagi i do kontaktu z najbardziej

„aktualnymi" wersjami języka potocznego. Dlatego bardzo ważna jest rola nauczyciela jako *educational content curator*[68], czyli osoby, która zajmuje się wyszukiwaniem, analizowaniem i udostępnianiem treści edukacyjnych na dany temat. Warto nadmienić, że oprócz wyżej wymienionej roli, nauczyciel może być twórcą treści dydaktycznych, na przykład z wykorzystaniem aplikacji do tworzenia interaktywnych ćwiczeń, poprzez nagrywanie autorskich lekcji video czy podcastów, tworzenie „zgrywalizowanych"[69] quizów interaktywnych na platformie Kahoot czy nawet pisanie bloga (co jest już dosyć *passé*). Wracając do wątku poruszonego na początku tego rozdziału tj. pandemii i jej wpływu na edukację, warto podkreślić, że lata 2020-22 to przyspieszony proces tak zwanej adopcji[70] technologii, szczególnie w zakresie zdalnej kolaboracji (przykładowo: *Microsoft Teams, Slack* czy *Google Workspace*). Trzeba jednak pamiętać, że narzędzia to nie wszystko. Jak wskazują Kirkwood i Price (2005), ważne jest, aby uczniowie znali cel pracy z technologią.

W dziedzinie technologii w służbie edukacji wszystkie zainteresowane strony – zarówno nauczyciel, jak i uczeń oraz oczywiście rodzice – powinny uważnie analizować pojawiające się technologie. Ma to miejsce na przykład w kontekście koncepcji Internetu rzeczy, który zaciera granicę między *online* i *offline* i stwarza nowe możliwości[71]. Przy okazji opisywania kontrybucji CALL do modelu *flipped* warto również wspomnieć o modelu TPACK (z ang. *Technological Pedagogical Content Knowledge* – czyli – techno-pedagogiczny model wiedzy i kompetencji nauczycieli)[72].

---

[68] Pojęcie zaczerpnięte ze świata marketingu. Źródło: https://interaktywnie.com/okiem-eksperta/content-curation-czym-jest-i-jak-wykorzystac-go-w-twojej-komunikacji-252626, dostęp: 30.03.2022 r.

[69] Paweł Tkaczyk, pionier grywalizacji w Polsce formułuje w swojej bestsellerowej książce *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych* następującą definicją tego pojęcia *„przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania"* (Tkaczyk 2012: 10).

[70] Jest to niezgrabna kalka zaczerpnięta z języka angielskiego (oryg. *technology adoption*), definiująca cykl wdrażania technologii jako model socjologiczny, który opisuje przyjęcie lub akceptację nowego produktu lub innowacji, zgodnie z demograficznymi i psychologicznymi cechami określonych grup adopcyjnych (Rogers 1962).

[71] *Tak rozumiany Internet rzeczy umożliwia przedmiotom/obiektom branie czynnego udziału w naszym środowisku, np. udostępniając informacje dla innych użytkowników lub członków sieci w sposób bezprzewodowy, korzystając przy tym z tego samego protokołu IP, który łączy sieć Internet. W ten sposób przedmioty/ obiekty są w stanie samodzielnie rozpoznać zdarzenia i zmiany zachodzące w ich otoczeniu oraz w sposób autonomiczny podjąć odpowiednią akcję tudzież reakcję bez interwencji człowieka*. (Malucha 2018: 57 za: IERC 2015)

[72] *Model TPACK nazywany jest często podejściem technopedagogicznym (ang. techno-pedagogical approach) do kształcenia nauczycieli – zakłada bowiem znaczącą przebudowę systemu kształcenia nauczycieli poprzez istotną jego technicyzację. System ten ma być nastawiony na kształcenie znakomicie przygotowanych metodycznie pedagogów, którzy*

Podsumowując, 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 dyseminacji wiedzy oraz 2) w sposób tradycyjny w klasie. Z kolei, mając na uwadze charakter niniejszej pracy, należy uplasować lekcję odwróconą w najszerszym kontekście, czyli DLL – cyfrowym uczeniu (się) języka, z użyciem zarówno narzędzi do tworzenia i odbioru zdigitalizowanych treści, jak i aplikacji, na których zamieszczane są te treści, które dodatkowo często są wsparte narzędziami służącymi do komunikacji. Zawężając nieco kontekst i mając na uwadze fakt, że opisywany model *flipped classroom* dotyczy środowiska szkoły językowej, można go dookreślić kategorią CBLT – czyli kursu / szkolenia językowego z użyciem komputera (w formule *blended*).

3.9 Konteksty *flipped classroom*

W eseju z 1957 roku autorstwa Marshalla McLuhana o dającym do myślenia tytule *Classrooms Without Walls* czytamy:

> *Zanim pojawił się druk, młodzi ludzie uczyli się słuchając, patrząc, działając. (...) Nauczanie odbywało się poza salą lekcyjną. Tylko ci, którzy chcieli zrobić karierę, chodzili do szkoły. Dziś w naszych miastach nauczanie odbywa się w większości poza szkołą. Ilość informacji przekazywanych przez prasę, czasopisma, filmy, telewizję i radio, znacznie przekraczają ilość informacji przekazywanych w procesie nauczania i teksty udostępniane w szkole*[73].

Nauczyciel, który planuje wdrożyć model *flipped classroom* powinien czerpać z rzeczonego bogactwa informacji, dostępnego dosłownie wszędzie i dodatkowo łatwo dostępnego w dobie Internetu. Uczeń z kolei ma nieograniczone możliwości dostępu do wiedzy i informacji i może uczyć się w każdej sytuacji. Łatwo doszukać się tu analogii z

są jednocześnie zarówno ekspertami w zakresie nauczanych treści, jaki i specjalistami w dziedzinie wdrażania technologicznych innowacji w edukacji. (Klichowski 2015: 93).

[73] Tłumaczenie własne z języka hiszpańskiego na podstawie: Carpeneter, McLuhan (1974: 155).

uczeniem nieformalnym, definiowanym jako proces niezorganizowany, bez ustalonego celu w zakresie efektów uczenia się[74]. Mając jednak na uwadze, że:

- model *flipped classroom* nie obrazuje procesu incydentalnego i dodatkowo zawsze jest (przynajmniej powinien być) sterowany przez nauczyciela;
- *uczenie się*, które może być pojmowane jako kognitywny proces, zachodzący poniekąd mimowolnie, nie jest tym samym co *uczenie (się)*, które przebiega w określonym układzie i jest procesem zaplanowanym i sterowanym;
- edukacja pozaformalna to proces odbywający się z jednej strony z inicjatywy jednostki (ucznia), ale będący również produktem bardziej zorganizowanych działań, niezależnie od tego, czy mają one cele edukacyjne czy nie[75];
- edukacja formalna jest zawsze zorganizowana i ustrukturyzowana oraz ma cele edukacyjne[76] i dodatkowo – odbywa się w murach instytucji edukacyjnej, która przynależy do oficjalnego systemu szkolnictwa w danym kraju i działa zgodnie z oficjalnymi programami (Stęchły 2021);

należy dojść do wniosku, że *flipped classroom* przynależy do dwóch kontekstów: edukacji pozaformalnej i formalnej. Dodatkowo, w ujęciu procesu wiedzotwórczego, będziemy mieli do czynienia raczej z „uczeniem (się)" niż z „uczeniem się", nierelatywizującym zwrotnego charakteru zaimka „się".

Jak wskazuje Milman (2012) model *flipped classroom* jest bardzo elastyczny i może być stosowany zarówno przez nauczycieli, jak i wykładowców, na różnych poziomach edukacji i w różnych dziedzinach, których mimo wszystko wspólnym mianownikiem są nauki ścisłe. Jak już wspominaliśmy, odwrócona lekcja jako model świadomie stworzony na bazie założeń teoretycznych i zastosowany w praktyce, po raz pierwszy został zastosowany do nauczania ekonomii. Niemniej jednak, analiza opisanych w licznych artykułach studiów przypadku dostępnych na przytaczanej już stronie sieci *Flipped Learning Network*, w raportach rządowych (Karanicolas *et al.* 2018), a także dostępnej

[74] https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm, dostęp: 02.01.2022 r.

[75] Ibidem.

[76] Ibidem.

literatury[77], jasno wskazuje, że model ten stosowany jest w szerokim spektrum tematycznym. W przytoczonej w przypisie bibliografii znajdziemy artykuły opisujące praktyki między innymi z takich dziedzin nauczania jak algebra, pielęgniarstwo, medycyna, ekonomia, inżynieria, chemia i nauczanie języków obcych. Dodatkowo, opisywane studia przypadków są kompleksowe pod względem form i etapów nauczania: od lekcji w szkole podstawowej, przez projekty w szkołach ponadpodstawowych (gimnazjalnych i licealnych), po wykłady, ćwiczenia i lektoraty uniwersyteckie.

Na bazie analizy przytoczonych artykułów na temat odwróconej lekcji można dojść do następujących wniosków: z roku na rok liczba publikacji rośnie, osiągając swoje apogeum w latach 2018-22. Spektrum tematyczne publikacji, pomimo szeroko zakrojonych badań i eksperymentów, to głównie zagadnienia dotyczące nauk ścisłych.

No	Journal Name	Numbers of Article	Publisher
1	International Journal of Emerging Technologies in Learning	16	Kassel University Press GmbH
2	Journal of Advanced Oxidation Technologies	13	Walter de Gruyter
3	British Journal of Educational Technology	11	Wiley-Blackwell
4	Journal of Science Education and Technology	8	Springer
5	American Journal of Pharmaceutical Education	7	American Association of Colleges of Pharmacy
6	International Journal of Engineering Education	7	Dublin Institute of Technology Tempus Publications
7	International Journal of Instruction	7	Eskisehir Osmangazi University
8	MedEdPORTAL: The Journal of Teaching and Learning Resources	7	Association of American Medical Colleges
9	Journal of Chemical Education	6	American Chemical Society
10	Journal of Computing in Higher Education	6	Springer

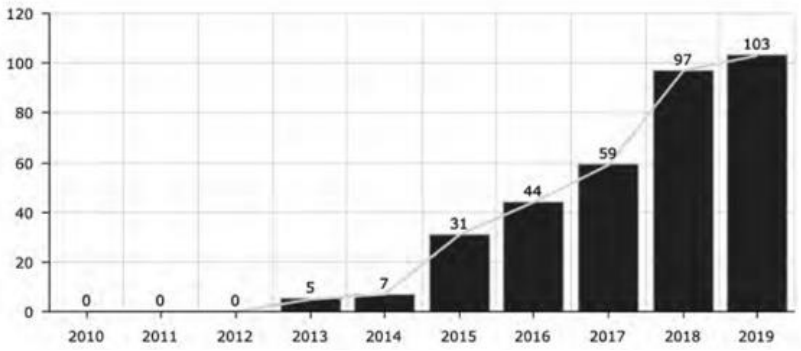
Tab. 3.2. Czasopisma, które najczęściej publikowały artykuły na temat odwróconej klasy (Julia *et al.* 2020: 1381)

Wnioski te potwierdza badanie bibliometryczne przeprowadzone w 2020 roku przez grupę badaczy z Indonezji i Pakistanu. Wynikiem pracy uczonych jest bardzo ciekawy raport *Flipped Classroom Educational Model (2010-2019): A Bibliometric Study* dotyczący identyfikacji i analizy artykułów na temat modelu klasy odwróconej. Zakres publikacji

[77] Por. m. in. Strayer 2007; Gannod *et al.* 2008; Berrett 2012; Mason *et al.* 2013; Abeysekera, Dawson 2014; Engin 2014; Martínez-Olvera *et al.* 2014; Szparagowski 2014; Basal 2015; Evseeva, Solozhenko 2015; Halili, Zainuddin 2015; Ledo *et al.* 2016; Mehring 2016; Nghi 2016; Nouri 2016; Ozdamli, Asiksoy 2016; Chen Hsieh *et al.* 2017; Hernández-Silva, Tecpan Flores 2017; Lou *et al.* 2017; Oh 2017; Tchatouo *et al.* 2017; Li 2018; Santikarn, Wichadee 2018; Blanco *et al.* 2019; Havwini, Wu 2019; Ma *et al.* 2019; Pereira *et al.* 2019; Shih, Huang 2019; Tomczyk *et al.* 2019; Turan, Akdag-Cimen 2019; van Alten *et al.* 2019; Julia *et al.* 2020; Siripongdee *et al.* 2020.

został ograniczony do lat 2010-2019 i renomowanych międzynarodowych czasopism. Wnioski podsumowujące przeprowadzoną analizę są następujące (Julia *et al*. 2020: 1377).

Po pierwsze liczba publikacji rosła w latach 2013–2019, ze sporym przyrostem między 2017 a 2018 rokiem, co przedstawia rys. 3.2.



Rys. 3.2. Trend publikacji artykułów na temat *flipped classroom* w latach 2010-2019 (Julia *et al*. 2020: 1381)

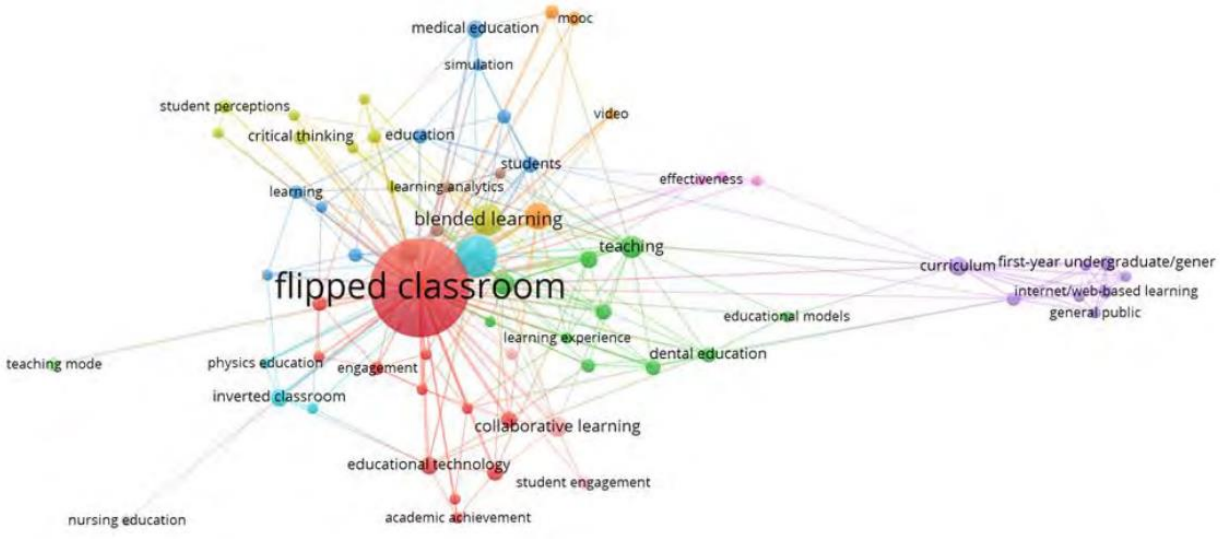
Po drugie, dziesięć najbardziej responsywnych czasopism na temat *flipped classroom* opublikowało aż 88 artykułów do 2019 r., co skutkowało liczbą 1155 cytowań:

No	Author(s)	Article Title	Year of Publication	Number of Citation	Journal Name
1	Gilboy, M.B., et al.	Enhancing student engagement using the flipped classroom	2015	238	Journal of Nutrition Education and Behavior
2	Tune, J.D., et al.	Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology	2013	224	American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education
3	McLaughlin, J.E., et al.	Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom	2013	160	American Journal of Pharmaceutical Education
4	Mok, H.N.	Teaching tip: The flipped classroom	2014	114	Journal of Information Systems Education
5	Ryan, M.D., et al.	Impact of the Flipped Classroom on Student Performance and Retention: A Parallel Controlled Study in General Chemistry	2016	91	Journal of Chemical Education
6	Schultz, D., et al.	Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students	2014	90	Journal of Chemical Education
7	Young, T.P., et al.	The flipped classroom: A modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program	2014	66	Western Journal of Emergency Medicine

8	Al-Zahrani, A.M.	From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking	2015	63	British Journal of Educational Technology
9	Gonzalez-Gomez, D.,	Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom	2016	56	Journal of Science Education and Technology
10	Talley, C.P.	The Enhanced Flipped Classroom: Increasing Academic Performance with Student-recorded Lectures and Practice Testing in a "Flipped" STEM Course	2013	53	Journal of Negro Education

Tab. 3.3. Artykuły na temat FC, które były najczęściej cytowane (Julia *et al.* 2020: 1383)

Wreszcie, trzy najwyższe słowa kluczowe używane artykułach to *flipped classroom*, aktywne uczenie się i *blended learning*. Pozostałe słowa-klucze badacze zaprezentowali w postaci mapy stworzonej w narzędziu do konstruowania i wizualizacji sieci bibliometrycznych VOSviewer, co pokazuje rys. 3.3.



Rys. 3.3. Wizualizacja sieci słów kluczowych (Julia *et al.* 2020: 1383)

Podsumowując zaprezentowane badanie, należy dojść do wniosku, że model odwróconej klasy jest obecnie popularny wśród naukowców, a zakres dziedzin, w ramach których wdrażany jest model – tak jak już wspominaliśmy – szeroki, choć oscylujący głównie w zakresie nauk ścisłych. Najczęściej cytowane artykuły dotyczyły wpływu wprowadzenia modelu lekcji odwróconej na efektywność nauczania, aktywność i aktywizację studenta / ucznia, społeczne aspekty uczenia się, kreatywne myślenie.

Ta kolejna porcja danych wzmacnia obraz *flipped classroom* jako kontrolowanej zmiany w zakresie modelu nauczania akademickiego. Jest to logiczne, gdyż pomimo tego, że poruszamy się nadal w obrębie nauczania formalnego, mimo wszystko stopień autonomii w podejściu do form i treści nauczania w ramach akademii jest nieporównywalnie wyższy niż na niższych etapach nauki, które regulowane są odgórnie w znacznie większym zakresie. Model lekcji odwróconej idealnie wpisuje się w ten „margines wolności". W związku z prezentowanym stanem badań w głowie humanisty z pewnością zakiełkuje pytanie, czy efektywne wdrożenie modelu odwróconego jest możliwe w przypadku dziedzin takich jak historia, nauki społeczne czy prawo. Odpowiedź jest jedna – z pewnością tak, choć w najczęściej cytowanej literaturze (por. Gaughan 2014; Wolff, Chan 2016) publikacje z dziedzin społecznych i humanistycznych po prostu się nie pojawiają (może z małymi wyjątkami – por. Bergmann, Sams 2015). Należy mieć na uwadze, że preparacja materiałów dydaktycznych w zdigitalizowanej formie i zmiana organizacyjna w postaci „przebudowy" struktury zajęć nie zależy przecież od nauczanej materii. Takie a nie inne wyniki badań bibliometrycznych i częstsze zastosowania nowych metod w naukach ścisłych są papierkiem lakmusowym wysokiego popytu na dziedziny utylitarne. W tym kontekście, im częstsze będą innowacje na przykład procesowe i związane z technologią oraz jej zastosowaniami w humanistyce i naukach społecznych, tym większa szansa na to, że nauki te nie zostaną w tyle, a będą wręcz przyczyniać się do rozwoju innych dziedzin.

A co z glottodydaktyką? Czy implementacja modelu odwróconej lekcji powinna być traktowana jako innowacja pozytywnie wpływająca na cel glottodydaktyki, jakim niezaprzeczalnie jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (por. Wilczyńska 2010)? Czy może jest to niepotrzebny zabieg trawestujący na siłę działające układy glottodydaktyczne, w których praktyka i kontakt z nauczycielem są tak istotnym elementem? Odpowiedzi na to pytanie postaramy się poszukać w kolejnej części poświęconej opisowi modelu lekcji odwróconej w rzeczywistości glottodydaktycznej.

3.10 *Flipped classroom* a/i glottodydaktyka

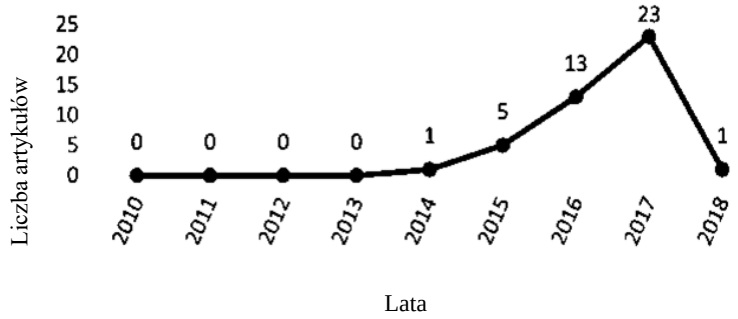
W kontekście literatury glottodydaktycznej na temat stosowania modelu *flipped classroom* na lekcji językowej większość definicji koreluje z wyżej wymienionymi. Co ciekawe, trudno jest o definicję skontekstualizowaną, a przecież uczenie (się) języka różni się zasadniczo od przekazywania wiedzy z zakresu nauk ścisłych czy niektórych humanistycznych. Przywołując ponownie klasyfikację nauk (za: Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 17–18), glottodydaktyka jest dziedziną empiryczną, zawieszoną między naukami społecznymi a humanistycznymi: *(...) z jednej strony bardzo ważne są tu procesy komunikacji (w tym komunikacji innojęzycznej) i relacje społeczne, z drugiej strony ważny jest udział samej świadomości uczestników N/U i ich procesy interpretacyjne.* Zatem model klasy odwróconej zastosowany na potrzeby glottodydaktyki, jako zjawisko wieloaspektowe i skoncentrowane na przekazywaniu zarówno wiedzy językowo-kulturowej, jak i umiejętności posługiwania się językiem obcym, zasługuje na własną definicję, co znajdzie swoje odzwierciedlenie w ostatnim rozdziale dysertacji.

W literaturze możemy spotkać publikacje, które świadczą o tym, że wykorzystanie modelu odwróconej lekcji w uczeniu (się) J2 jest zarówno atrakcyjnym polem badawczym, jak i szansą na wprowadzanie modelu do praktyki glottodydaktycznej[78].

Należy podkreślić, że wymieniona literatura dotyczy głównie języka angielskiego jako obcego. W obszarze języka hiszpańskiego, który określa kontekst modelu opisywanego w niniejszej dysertacji, publikacji naukowych jest mniej (por. m. in. Kanninen, Lindgren 2015; Jancsó 2017; Martín Gascón 2021). Można za to napotkać w Internecie dużą liczbę studiów przypadków i opisów praktyk edukacyjnych nauczycieli stosujących model *flipped*. Konteksty edukacyjne, zupełnie jak w przypadku opisywanych przedmiotów ścisłych, są bardzo zróżnicowane, z naciskiem jednak na środowiska uniwersyteckie. Opracowania opisujące kursy w szkołach językowych realizowane metodą odwróconą praktycznie w literaturze przedmiotu nie występują.

[78] Por. m. in. Muldrow 2013; Engin 2014; Basal 2015; Evseeva, Solohzenko 2015; Han 2015; Homma 2015; Hung 2015; Leis *et al.* 2015; Alsowat 2016; Gasmi 2016; Hao 2016; Nghi 2016; Amiryousefi 2017; Çetin Köroğlu, Çakır 2017; Chen *et al.* 2017; Hsieh *et al.* 2017; Lou *et al.* 2017; Meléndez, Iza 2017; Oh 2017; Suranakkharin 2017; Chuang *et al.* 2018; Li 2018; Wang *et al.* 2018; Havwini, Wu 2019; Turan, Akdag-Cimen 2020; Chudak 2020, 2022).

Dodatkowym argumentem potwierdzającym spore zainteresowanie tematem jest trend wzrostowy w liczbie publikacji na ten temat *flipped clasroom* w kontekście uczenia (się) języków obcych. W 2020 roku dwie badaczki: Zeynep Turan i Birgul Akdag-Cimen przeanalizowały 43 artykuły naukowe na ten temat. Załączony poniżej rysunek prezentuje rosnącą liczbę publikacji w latach 2010-2018:



Rys. 3.4. Trend wzrostowy w liczbie publikacji na ten temat *flipped clasroom* w kontekście uczenia (się) języków obcych (Turan, Akdag-Cimen 2020: 7)

Mimo wszystko, nadal jest stosunkowo niewiele badań na temat inkorporacji modelu *flipped* w konteksty glottodydaktyczne (Abeysekera, Dawson 2014; Mehring 2016; Turan, Akdag-Cimen 2020). Te, które zostały opublikowane kładą nacisk na następujące tematy:

- perspektywa ucznia: jego satysfakcja, motywacja, autonomia, zaangażowanie;
- podsystemy języka: gramatyka, komunikacja, rozumienie ze słuchu, wypowiedź pisemna;
- rola nauczyciela;
- studia przypadków z poszczególnych krajów (m.in. Egipt, Korea, Turcja, Tajlandia, Chiny);
- *blended learning*.

Ponadto, w przytoczonych artykułach i opracowaniach opisywane są wnioski z implementacji modelu *flipped* do uczenia (się) J2. Oto najbardziej interesujące z nich:

- stosowanie odwróconej klasy otwiera strukturę lekcji na bardziej intensywną komunikację twarzą w twarz, a także na różne metody i strategie nauczania,

których stosowanie umożliwia nauczycielom przekształcenie klasy w środowisko skoncentrowane na uczniu (Basal 2015; Mehring 2016; Hsieh *et al.* 2017);

- wprowadzenie modelu klasy odwróconej wpływa na aktywizację uczniów, ich motywację do nauki, zapewnia możliwości bardziej interaktywnego uczenia się oraz tworzy elastyczne środowisko rozszerzonej klasy, w którym uczniowie mogą zmaksymalizować swoją efektywność uczenia się (Abeysekera, Dawson 2014; Basal 2015; Hsieh *et al.* 2017; Li 2018; Havwini, Wu 2019);
- należy kontynuować badania eksperymentalne nad wpływem modelu odwróconej klasy na uczenie (się) J2. Niezbędne są badania jakościowe, aby zapewnić wgląd w wykorzystanie modelu w kontekście glottodydaktycznym (Turan, Akdag-Cimen 2020);
- oprócz kwestii usprawniania samego procesu dydaktycznego w zakresie uczenia (się) J2 badacze obserwują wzrost szans na kreowanie postaw takich jak samodyscyplina, autonomia, myślenie krytyczne, wzmacnianie zwyczaju samodzielnego uczenia się ze względu na fakt, że uczniowie muszą wziąć odpowiedzialność za własną naukę (por. Evseeva, Solohzenko 2015; Nghi 2016; Oh 2017; Li 2018);
- dobór technologii i sposób prezentacji treści poprzez media internetowe odgrywa istotną rolę. Różnorodność treści powinna być dostosowana do różnych stylów uczenia się (Basal 2015). Nadal jednak istnieją pewne wyzwania techniczne i organizacyjne, które komplikują integrację technologii odwróconej klasy w procesie nauczania i uczenia się (por. (Evseeva, Solohzenko 2015);
- pomimo faktu, że liczba zajęć twarzą w twarz maleje, jakość procesu edukacyjnego na tym nie cierpi. Uczniowie wykazują takie same lub lepsze wyniki w uczeniu się języka obcego z wykorzystaniem modelu *flipped classroom* (Havwini, Wu 2019);
- model lekcji odwróconej daje możliwość wprowadzenia strategii omawianego już w tym rozdziale tutoringu rówieśniczego, co w przypadku języków obcych okazuje się interesującą opcją ze względu na możliwość łączenia w grupy uczniów o zróżnicowanych umiejętnościach. Badania wykazują, że uczniowie poznawczo skorzystali z nauczania rówieśniczego z wykorzystaniem modelu *flipped classroom*, co wpłynęło pozytywnie na głębokość przetwarzania materiału i w konsekwencji lepszą retencję (Oh 2017).

Basal (2015: 34) formułuje wskazówki, które mogą być przydatne na etapie wprowadzania modelu *flipped* w tok nauczania J2:

- ważne jest, aby nauczyć się korzystać z podstawowych narzędzi technologicznych i włączyć odpowiednie narzędzia Web 2.0;
- konieczny jest szczegółowy plan działań podejmowanych zarówno w klasie, jak i poza nią;
- należy dopasować zadania do różnych stylów uczenia się uczniów;
- w celu zaangażowania wszystkich uczniów należy projektować zróżnicowane aktywności;
- warto korzystać z dostępnych platform LMS, które ułatwią zarządzanie procesem integrowania działań w klasie i poza nią.

Warto jednak pamiętać, że (Mehring 2016: 9):

> *(...) the flipped classroom model is not a panacea for all the challenges in language education. However, with supportive research it is a valuable paradigm worthy of consideration by educators that will prove advantageous as education transitions into a new era of language teaching and learning*[79].

Czy zatem wprowadzenie modelu *flipped classroom* w tok nauczania języka obcego może być udanym przedsięwzięciem? Zależy to od wielu czynników: podejścia ucznia i nauczyciela, sposobu preparacji materiałów glottodydaktycznych, stopnia zaznajomienia z technologią, umiejętnością kreowania sytuacji społecznych w klasie itp. Co ciekawe, większość artykułów opisanych we wspomnianej powyżej analizie bibliometrycznej Turan i Akdag-Cimen (2020) analizuje przy okazji innych tematów również efektywność uczenia (się) języka obcego z użyciem metody lekcji odwróconej. W przypadku 18 publikacji wyniki na temat skuteczności metody odwróconej klasy w kontekście SLA opisywały model *flipped* jako bardziej efektywny sposób uczenia się języka niż nauczanie tradycyjne, w 3 stwierdzono, że jest bardziej efektywny lub/i nie ma różnicy w porównaniu z modelem

[79] (…) model *flipped classroom* nie jest panaceum na wszystkie wyzwania w zakresie edukacji językowej. Mimo wszystko, wsparty dodatkowymi badaniami jest cennym paradygmatem, godnym rozważenia przez nauczycieli. Może się bowiem okazać korzystny, gdy edukacja przejdzie w nową erę nauczania i uczenia się języków. (Tłumaczenie własne).

tradycyjnym. Zaprezentowane wyniki mogą jednak zastanawiać. Efektywność mierzona była bowiem pre-testem i post-testem. Wydaje się to być niewystarczający sposób na tak jednoznaczne potwierdzenie lub nie efektywności nauczania języka obcego. Powszechnie obserwowana jest bowiem trudność z generyczną oceną efektywności nauczania języka. Efektywność bada się najczęściej pod pewnym kątem – czy to podsystemów języka, strategii, czy stosowanych metod. Przykładowo Komorowska (2002a) zwraca uwagę, że warunkiem efektywności nauczania języków obcych metodą komunikacyjną są dobre relacje między nauczycielem a uczniami oraz tak zwana atmosfera w klasie. Ellis (2008) podkreśla, że w kontekście efektywności istotną rolę mają procesy interakcyjne podczas lekcji. Nie bez znaczenia pozostaje fakt środowiska, w ramach którego przebiega proces uczenia (się) oraz osobowościowe uwarunkowania uczniów (por. Smuk 2016). Wszystko to czyni praktycznie niemożliwym zbadanie efektywności uczenia (się) języka jako takiej.

Niemniej jednak, w drugiej, praktycznej części tej pracy zostanie podjęta próba oceny efektywności modelu *flipped classroom* stosowanego w kontekście szkoły językowej i obszarów jego ewentualnej optymalizacji, a bardziej konkretnie – w przypadku kursu języka hiszpańskiego na poziomach początkowych A1 i A2.

4. Model glottodydaktyczny FC – studium przypadku: analiza opisowa

4.1 Opis metodologii, wykorzystanych technik i narzędzi badawczych

W pierwszej części pracy opisana została teoretyczna droga prowadząca do ukonstytuowania się modelu FC wraz z wyzwaniami, z którymi można się spotkać w kontekście bogactwa pojęciowego i sytuacyjnego opisywanego modelu. W tej, praktycznej, części zostanie zaprezentowane studium przypadku, stanowiące wynik badań i analiz dokonanych w konsekwencji zastosowania modelu FC w konkretnej Szkole językowej, co z kolei skutkowało stworzeniem wyjątkowego układu glottodydaktycznego.

Z racji swojej unikalności, z glottodydaktycznego punktu widzenia zjawisko to jest ciekawym i inspirującym obszarem badawczym. Jako że ocena efektywności uczenia (się) jest dużym wyzwaniem badawczym, ze względu na wskazane w rozdziale trzecim trudności i ograniczenia, zdecydowano się przeprowadzić na potrzeby niniejszej rozprawy badanie zorientowane na opisową i jakościową ocenę optymalizacji procesu glottodydaktycznego w modelu FC stosowanego w ramach nauczania pozaformalnego, w warunkach Szkoły językowej w formie studium przypadku. W szerszym, bardziej uniwersalnym aspekcie, stawiane pytanie badawcze, na które będziemy starali się znaleźć odpowiedź w niniejszej pracy brzmi: jakie obszary modelu FC można zoptymalizować i szerzej – w jakim stopniu optymalizowany jest proces uczenia (się) języka obcego? Niniejsze pytanie badawcze uszczegółowiamy o pytania dodatkowe, tj. względem kogo dokonuje się optymalizacji: narzędzia, uczących się, lektorów? Na jakim etapie optymalizacja ma się odbyć – przed lekcją stacjonarną, w jej trakcie czy też w ramach obydwu etapów? W jaki sposób optymalizuje się organizacja procesu dydaktycznego i wybrane elementy związane z zarzadzaniem tym procesem?

4.1.1 Studium przypadku jako metoda badań glottodydaktycznych

Studium przypadku powinno odpowiadać na pytania: kto?, co?, jak?, gdzie? oraz dlaczego? (Yin 2009: 8). Jest to badanie o charakterze jakościowym, chociaż nie wyklucza się wprowadzenia w jego zakres elementów ilościowych. Wśród cech badania jakościowego można wymienić: udział badacza jako głównego narzędzia w pozyskiwaniu i analizie danych oraz przewaga słownego opisu zjawiska – z uwzględnieniem kontekstu,

aktorów czy reprezentacji graficznej nad danymi liczbowymi (Merriam 2002: 5). Robert K. Yin (2015: 48–49) definiuje studium przypadku dwutorowo:

> *(1) Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które zgłębia współczesne zjawisko („przypadek") w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. […] (2) Studium przypadku dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych.*

Ponadto, w literaturze przedmiotu możemy napotkać następujące definicje studium przypadku (Pilch, Bauman 2001: 298):

> *Jest to badanie, które zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego, bądź kilku przypadków, gdy chce się je ze sobą porównać. Przedmiotem jego jest pojedyncza osoba, lub zjawisko, grupa, organizacja. Obiekt badania jest w jakiś sposób szczególny w swej jednostkowości i badacz pragnie poznać tę szczególność interesującego go zjawiska.*

Z kolei, zawężając perspektywę do glottodydaktyki, stwierdzimy za Jaroszewską (2020: 258), że:

> *Wielopłaszczyznowość i wielopodmiotowość obszaru badań glottodydaktycznych oraz niebagatelne znaczenie szeroko pojmowanego kontekstu, w jakim dochodzi do nauczania/uczenia się języków obcych, pozwala bez większych wątpliwości uznać przydatność metody studium przypadku również na gruncie glottodydaktyki. Z tej perspektywy indywidualnym przypadkiem może być zarówno pojedynczy uczeń, jak również grupa uczniów, nauczyciel lub nauczyciele, program szkolny czy szkoła itd.*

Ponadto badaczka zwraca uwagę na teoriotwórczy aspekt studium przypadku, a także, bardzo ważny z perspektywy naszego badania, narzędziotwórczy, zmierzający do optymalizacji procesu uczenia (się) J2 (Jaroszewska 2020: 258–259):

> *[…] Działalność ta ma z jednej strony prowadzić do weryfikacji dotychczasowych i formułowania nowych teorii i hipotez na temat szeroko pojętych procesów nauczania/uczenia się języków obcych, z drugiej – powinna zmierzać do organizowania czy też konstruowania i ewaluacji środowiska kształcenia i takich narzędzi jego wspomagania, dzięki którym możliwa będzie optymalizacja tych procesów.*

Konarzewski (2000: 79) określa studium przypadku jako *specyficzną procedurę badawczą, która zmierza do jednostkowej teorii zjawiska ogólnego*, Kubinowski zaś (2010: 172) akcentuje *proces badania i jego produkt w postaci szczegółowego, wieloaspektowego opisu*. Wreszcie, Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 154) definiują studium przypadku jako *rodzaj badania hybrydowego, wykorzystującego wiele technik zbierania i analizy danych*.

W kontekście przytoczonych definicji, odnosząc je do pola badawczego niniejszej pracy, należy stwierdzić, że:

- w ramach prowadzonych badań dokonuje się swoistej introspekcji wpływu „zjawiska" FC na *technicznie rozpoznawalną sytuację* (Yin 2015: 48–49): optymalizację procesu glottodydaktycznego i leżących u jego podstaw założeń teoretycznych w wybranym kontekście rzeczywistości edukacyjnej konkretnej Szkoły językowej;
- badany „przypadek" charakteryzuje wielość zmiennych: odwrócenie utrwalonych tradycją dydaktyczną kolejności procesów wiedzotwórczych, co z kolei wpływa na relację uczeń – materiał *online* czy uczeń – lektor, użycie CALL, autonomiczne konstruowanie wiedzy, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w wyjątkowych warunkach, by wymienić tylko niektóre. Dlatego, aby *potwierdzić zbieżność danych* (Yin 2015: 48–49) w pełnej rozpiętości, konieczne jest zastosowanie podejścia hybrydowego wspartego strategią triangulacji, a także włączenie szczegółowego, wieloaspektowego opisu wycinka rzeczywistości;

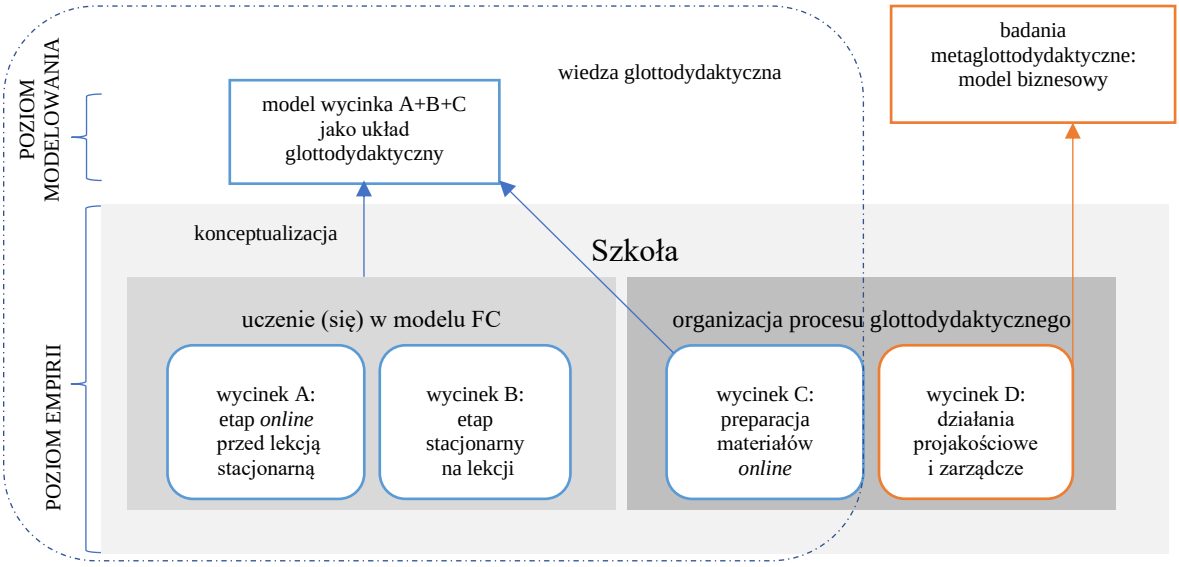
- unikalność zjawiska FC w skali organizacji, które je stosują na gruncie glottodydaktycznym, w realiach nauczania pozaformalnego, czyni je interesującym polem badań, które ponad kontekstem glottodydaktycznym, może prowadzić do próby zdefiniowania *jednostkowej teorii zjawiska ogólnego* (Konarzewski 2000: 79);
- studium przypadku jest metodą, która pozwala odzwierciedlić wielopłaszczyznowość cechującą glottodydaktykę, spotęgowaną wprowadzeniem do układu glottodydaktycznego założeń modelu FC, zamkniętą w ramy jednego przypadku: Szkoły językowej.

4.1.2 Hybrydowy charakter badania

Badanie ma charakter empiryczny, jakościowy i sprawozdawczy. Celem badania jest wnikliwa jakościowa ocena i opis zastosowania modelu odwróconej lekcji w praktyce dydaktycznej w kontekście pozaformalnym. Badanie zawiera szczegółową analizę przypadku, celów, założeń, motywów, działań i efektów, z uwzględnieniem celów i motywacji wszystkich uczestników procesu dydaktycznego. Z tego punktu widzenia badanie należy określić jako praktyczne, właściwe glottodydaktyce stosowanej (por. Łobodzki 1999; Konarzewski 2000). Z jednej strony przedstawiona jest obszerna analiza badanego zjawiska z perspektywy instytucji jako takiej: procesów, nauczyciela i kadry zarządzającej. Z drugiej, aby ocena jakości kształcenia była kompleksowa, w ramach studium przypadku zaprezentowana jest również perspektywa ucznia, w postaci ocen i opinii uczących się – wyrażonych w badaniu ankietowym oraz perspektywa metodyczna jako wnioski z obserwacji procesu dydaktycznego w modelu FC.

Ze względu na złożoną naturę prezentowanego zjawiska metodologia przyjęta do prowadzonych badań jest hybrydowa. Prace badawcze mają bowiem charakter empiryczny, ale także opisowy i częściowo modelotwórczy. Empiryczne podejście podyktowane jest formułą studium przypadku: analizie poddawana jest konkretna instytucja i procesy organizacyjno-glottodydaktyczne, które w niej zachodzą. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się zarówno z aprobatą praktycznego i doświadczalnego

podejścia do badań[80], jak i akcentowaniem otwartych postaw badawczych, tak ważnych przy analizie złożonych zjawisk[81]. W cytowanej w przypisie publikacji Wilczyńska i Michońska-Stadnik przedstawiają także wizualizację różnych poziomów badań glottodydaktycznych, opracowaną na podstawie propozycji Marii Dakowskiej (2008). Na załączonym poniżej rysunku naniesiono na koncepcję naukowczyń pola badawcze poddawane analizie w ramach niniejszej dysertacji.



Rys. 4.1. Pola badawcze. (opracowanie własne na podstawie: Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 36)

Na podstawie załączonego rysunku 4.1 możemy dookreślić pola badawcze studium przypadku prezentowanego w ramach bieżącego i kolejnego rozdziału pracy. Badania prowadzone na poziomie empirii zostały podzielone na dwie części: studium przypadku prezentujące model glottodydaktyczny z zastosowaniem FC w fazie przed lekcją stacjonarną (wycinek A) oraz studium przypadku charakteryzujące zajęcia stacjonarne w

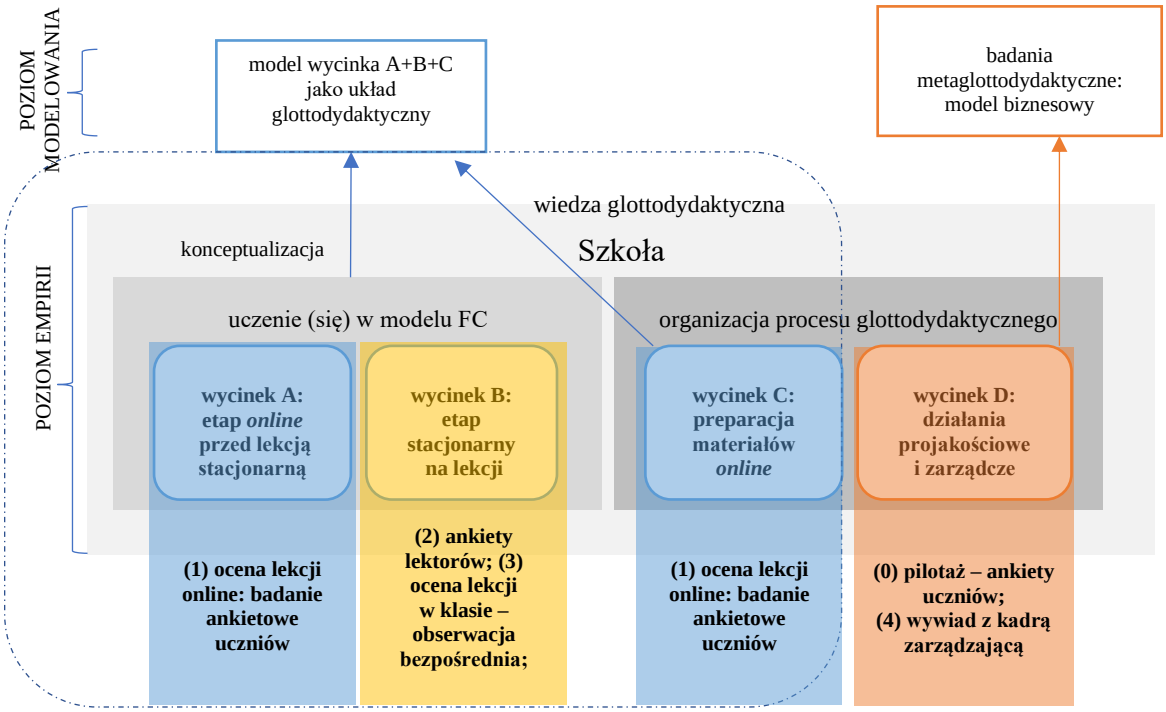
[80] *Glottodydaktyka spełnia jednakże również oryginalną działalność badawczą, tak w płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej. Informacje zapożyczone z innych dyscyplin stanowią niejako płaszczyznę pośrednią między działalnością praktyczną glottodydaktyki oraz jej oryginalną działalnością naukową* (Grucza F. 2017 [1974]: 86).

[81] *W zależności od stanu wiedzy w danym przedmiocie, efektem będzie bądź bardziej systematyczny opis dengo 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* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 116).

szkole językowej – po lekcji *online* (wycinek B). Dodatkowo, część ta wzbogacona jest o wycinek C (preparacja materiałów *online*), który, jak widać na załączonym schemacie, przynależy funkcjonalnie do płaszczyzny organizacyjnej, niemniej jednak wchodzi w zakres proponowanego układu glottodydaktycznego (por. rozdz. 2 pracy w części poświęconej roli platform i materiałów dydaktycznych w układach). Badanie zostało zaprojektowane w taki sposób, aby z jednej strony syntetycznie, a z drugiej kompleksowo zaprezentować wypracowane standardy i rozwiązania, które razem tworzą układ glottodydaktyczny (tu: poziom modelowania). Obszar zaznaczony na schemacie jako „wiedza glottodydaktyczna" opisany zostanie w ostatnim, szóstym rozdziale pracy, który zawierał będzie wnioski i rekomendacje oraz próbę zdefiniowania modelu i układu GFC. W tym względzie badanie ma zatem również charakter modelotwórczy. Z kolei wycinek D, stanowiący część wymiaru organizacyjnego Szkoły, badany jest pod kątem analizy działań projakościowych i zarządczych, które jako zbiór powtarzalnych aktywności, tworzą określony model zachowań o charakterze metaglottodydaktycznym, tu nazywany modelem biznesowym. Opis modelu i stosowne zalecenia w zakresie jego stosowania również zostaną zaprezentowane w ostatnim rozdziale pracy, należy jednak z góry zaznaczyć, że część ta będzie miała ograniczony charakter ze względu na potencjał rynkowy i zagadnienia przewagi konkurencyjnej Szkoły. Badanie realizowane jest na przestrzeni semestru jako jednostki podstawowej. Jest to naturalną konsekwencją procesowości uczenia (się) i cyklu biznesowego, zachodzących w realiach Szkoły w określonym, zdefiniowanym czasie.

Badanie realizowane jest w procedurze jakościowej. Stosowane metody badawcze to: sprawozdanie w formie studium przypadku, badania kwestionariuszowe, obserwacja, i wywiad. Wykorzystane instrumenty pozyskiwania danych obejmują arkusze obserwacyjne, kwestionariusze (uczeń, lektor, szkoła), notatki badawcze z wywiadu. W temacie pól fokusowych badania można wyróżnić następujące obszary: instytucja szkoły językowej, system nauczania oparty na wypracowanym modelu FC (zjawisko), grupy osób (uczniowie i lektorzy, personel zarządzający). Dzięki zastosowaniu zróżnicowanych procedur i technik pozyskiwania danych możliwa była tak zwana triangulacja. Zastosowanie takiej strategii, dzięki uwzględnieniu wielowymiarowego ujęcia opisywanego zjawiska, pozytywnie wpływa na obiektywność badania (Wilczyńska. Michońska-Stadnik 2010), chociaż powoduje, że pozyskiwanie materiału empirycznego jest bardziej czasochłonne (Targońska 2008). Decyzja o zastosowaniu triangulacji była w przypadku badania modelu

glottodydaktycznego FC naturalną konsekwencją wynikającą z natury badanego zjawiska, która, jak już wielokrotnie było podkreślane, jest wieloaspektowa i eklektyczna. Na poniższym Rysunku 4.2 nałożono na wizualizację pól badawczych poszczególne działania, mające na celu pozyskanie danych poddawanych analizie. W nawiasach podano kolejność prowadzonych badań.



Rys. 4.2. Triangulacja badania (opracowanie własne na podstawie: Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 36)

W nawiasach umieszczono liczebniki wskazujące na kolejność prowadzonych badań. Jako pierwszy w zakres badawczy został włączony *(0) pilotaż*, polegający na analizie ankiet przeprowadzonych wśród uczniów Szkoły. Zabieg ten pozwolił zogniskować kolejne etapy badań właściwych: *(1) oceny lekcji online* – badania ankietowego uczniów, *(2) oceny lekcji w klasie* – na podstawie obserwacji bezpośredniej, włączenia perspektywy kadry dydaktycznej Szkoły – w formie *(3) badania ankietowego lektorów*. Dodatkowo, przeprowadzony został *(4) wywiad z kadrą zarządzająca*, wspomagający modelowanie części organizacyjno-biznesowej.

Zdefiniowana w taki sposób analiza umożliwia z jednej strony krytyczne spojrzenie na zastosowane rozwiązania dydaktyczne w częściowo zdalnej organizacji nauki języka obcego. Z drugiej strony pozwala lepiej zrozumieć i ocenić wpływ zastosowania modelu FC na procesy glottodydaktyczne i organizacyjne, jak również dokonać metodycznego namysłu nad obszarami, które wymagają modyfikacji / reorganizacji w efektywnym wykorzystaniu modelu FC w przyszłej praktyce dydaktycznej. Pomimo faktu, że zrealizowane badanie bazuje na analizie poddanej i zaprezentowanej w postaci studium przypadku konkretnej instytucji, wnioski sformułowane w pracy z powodzeniem mogą być ekstrapolowane na uniwersalny model glottodydaktyczny FC i stosowane w innych warunkach instytucjonalnych. Jako, że trudno jest napotkać w analizowanej literaturze przedmiotu definicję kontekstową modelu FC w ujęciu glottodydaktycznym, w ostatnim rozdziale pracy podjęta zostanie próba stworzenia takiej definicji.

W kolejnych częściach rozprawy zaprezentowane zostanie studium przypadku Szkoły a także opis zaimplementowanego modelu glottodydaktycznego odwróconej lekcji. Opisany zostanie zarówno kontekst oraz, zgodnie z uprzednio przytoczoną metodologią budowania studium przypadku, udzielona odpowiedź na pytania: kto?, co?, jak?, gdzie? oraz dlaczego?[82]

Struktura części sprawozdawczej prezentuje się następująco:

1) Kontekst badania (odpowiedź na pytania: dlaczego? gdzie?).
    a) Model FC – w Polsce i na świecie.
    b) Status języka hiszpańskiego.
    c) Nauka języka hiszpańskiego w Polsce w formie zdalnej.
    d) Otoczenie mikroekonomiczne Szkoły.
2) Prezentacja Szkoły (odpowiedź na pytanie: co?).
3) Model glottodydaktyczny FC (odpowiedź na pytanie: jak?).
    a) Geneza wdrożenia modelu glottodydaktycznego FC.
    b) Opis modelu glottodydaktycznego FC.
    c) Opis układu glottodydaktycznego w modelu FC.

[82] Warto zaznaczyć, że pewne elementy tej części pracy znalazły się w artykule *Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w warunkach szkoły językowej* (Chudak 2022), który jest w publikacji na łamach czasopisma *E-mentor*.

d) Konteksty glottodydaktyczne FC.
    i) Platforma *online.*
    ii) Zajęcia stacjonarne.
e) Role w glottodydaktycznym modelu FC (odpowiedź na pytanie: kto? – przedstawiona w kolejnym – piątym rozdziale pracy).
    i) Uczeń.
    ii) Lektor.
    iii) Kadra zarządzająca.

Jakościowa ocena optymalizacji procesu glottodydaktycznego w modelu FC zastosowanego w ramach nauczania pozaformalnego, w warunkach Szkoły językowej, będzie przedmiotem rozważań przedstawionych w kolejnym, piątym, rozdziale pracy, który stanowił będzie drugą część prezentowanego studium przypadku.

Jak pisze Jaroszewska (2020: 247): *Przesłanką do przyjęcia określonej metodologii badawczej winno być nie tylko rozpoznanie podmiotu badań, który przez swą gatunkową osobliwość wyróżnia się nawet w pozornie homogenicznej grupie, ale i ocena otoczenia, w jakim ów podmiot podejmuje interesujące badacza działania*. A zatem, zanim przejdziemy do prezentacji części sprawozdawczej, definiującej badanie *sensu stricto*, przyjrzyjmy się perspektywie *sensu largo*, czyli kontekstowi nauczania w modelu odwróconym na świecie i w Polsce, a także statusowi języka hiszpańskiego. Są to dwa obszary, w których Szkoła funkcjonuje i który ma swoje przełożenie na strategiczne decyzje w obszarze zarządzania tą instytucją, a także na organizację procesu dydaktycznego w modelu FC.

4.2 Model FC – w Polsce i na świecie

Model FC z każdym rokiem zyskuje na popularności. Dowodzą tego konferencje naukowe i warsztaty metodyczne dla praktyków, na których temat odwróconej lekcji pojawia się coraz częściej. Również w warstwie badawczo-rozwojowej model FC znajduje swoich entuzjastów, czego dowodem może być raport *iFLIP IO2 Adult Learners Needs Analysis*

Report (dalej: ALNAR)[83]. Raport został opracowany jako przewodnik dydaktyczny przybliżający założenia odwróconej lekcji w kształceniu dorosłych. Cel przyświecający twórcom miał charakter informacyjny: zawiadomienie partnerów projektu[84] *o bieżącym rozwoju dotyczącym świadomości i praktyk związanych z odwróconą klasą i o bieżących wynikach wśród uczniów i szkoleniowców / nauczycieli związanych ze ścieżkami i metodami nauki / nauczania*[85]. Na potrzeby raportu przeprowadzono bardzo ciekawe badania i projekty pilotażowe. Raport ALNAR sporządzono na podstawie wyników badań prowadzonych w czterech obszarach: uczniowie i ich potrzeby (gdzie n=96), szkoleniowcy / nauczyciele (n=220) i ich praktyki kształcenia (te obszary przebadano w formie ankiet internetowych), studia przypadków i modele dobrych praktyk oraz używane metody odwróconych klas (w formie badania danych zastanych). Wnioski z przeprowadzonych prac badawczo-pilotażowych można podsumować w następujący sposób[86]:

- w kontekście tworzenia i digitalizacji treści nie zaobserwowano większych różnic i trudności w obszarze kompetencji cyfrowych nauczycieli. Jako kluczowy czynnik mający wpływ na powodzenie wymieniono zastosowanie elastycznego wirtualnego środowiska nauki (platformy) w połączeniu z multimedialnym narzędziem autorskim;
- w przeprowadzonych projektach pilotażowych wzięły udział dwa rodzaje dorosłych uczniów: (1) na poziomie kształcenia zawodowego, (2) studenci uczelni wyższych. Dla pierwszej grupy priorytetowa jest konieczność znalezienia odpowiedniego czasu na naukę w modelu FC, ważne jest też tempo nauki. Studenci zaś są bardziej skoncentrowani na celach, które chcą osiągnąć poprzez uczestnictwo w kursie, mają też konkretne ograniczenia czasowe;
- dwie wymienione grupy skorzystały na „odwróceniu lekcji", szczególnie w aspekcie wykorzystania multimediów, co gwarantowało szybki wgląd w

[83] Raport został opracowany w ramach programu Erasmus+ Unii Europejskiej, zrealizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej w 2015 r. Źródło: http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/iFLIP_IO7_Learning-Guide-on-FTC-in-Adult-Education_PL.pdf, dostęp 20.05.2022 r.

[84] Andragoški zavod Ljudska univerza Velenje ze Słowenii (lider projektu), Natsionalen Ucheben Tsentar z Bułgarii, Unipa e-learning z Włoch, Stichting Kenniscentrum Pro Work z Holandii i Arteveldehogeschool z Belgii oraz Akademię Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska.

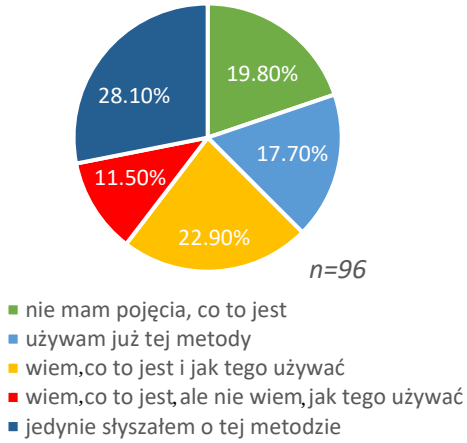
[85] *iFLIP IO2 Adult Learners Needs Analysis Report* (Op. cit, s: 18).

[86] Ibidem, s. 77–78.

przerabiane zagadnienia. Studenci docenili w szczególności wykorzystanie grup roboczych do realizacji projektów, co pozytywnie wpłynęło na pogłębienie tematów poruszanych na kursach.

- różne modele odwróconej klasy sprawdzają się dla różnych grup. Te, w ramach których szczegółowo omawiana jest teoria, mogą być preferowane w przypadku studentów uczelni wyższych. Bardziej otwarte modele odwróconej lekcji są odpowiednie dla innych grup dorosłych uczniów.

Na uwagę zasługują też wybrane dane statystyczne, jak na przykład świadomość istnienia metody *Flipped Classroom* wśród uczniów biorących udział w badaniu:



Rys. 4.3. Wyniki badania dotyczącego świadomości istnienia metody *Flipped Classroom*[87]

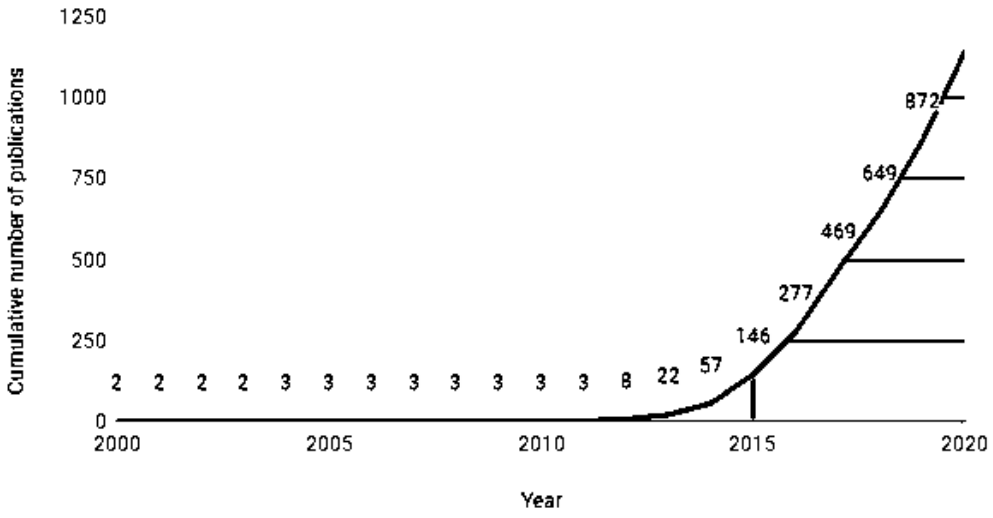
Interesujące są także opinie badanych, szczególnie te, które dotyczą aspektu związanego z autonomicznymi procesami wiedzotwórczymi:

- lubię sam(a) decydować o tempie nauki;
- lubię mieć kontrolę nad procesem nauki;
- lubię przejmować inicjatywę i budować własną ścieżkę kształcenia przy pewnych wskazówkach;
- lubię ustalać własne tempo nauki.

[87] Ibidem, s. 25.

W kontekście uczestników z Polski w badaniu wzięło udział odpowiednio 5% nauczycieli i 5% uczniów[88], co wydaje się niewystarczającą liczbą, aby uznać te dane za reprezentatywne. Bardzo ciekawą inicjatywą są za to stworzone w ramach projektu kursy pilotażowe w liczbie 16, które służyły jako narzędzie oceny zastosowanego modelu FC i stały się podstawą sformułowania wytycznych przy dostosowywaniu metodologii i materiałów dydaktycznych w formule FC.

W kontekście popularności modelu FC na świecie wystarczy ponownie przywołać opisane w poprzednim rozdziale wyniki kwerendy, pokazujące zwyżkowy trend w liczbie publikacji naukowych na temat odwróconej lekcji. Zgodnie z tym, co pisze Robert Talbert w swoim artykule *How much research has been done on flipped learning? The 2021 update*[89], w 2020 roku odnotowano trzeci co do wielkości jednoroczny skok (+53) liczby publikacji artykułów na temat FC w historii (na drugim miejscu drugie jest 2015 r., kiedy różnica wynosiła +54; pierwsze miejsce to 2017 r. ze skokiem +61). Zamieszczony poniżej wykres, pochodzący z wyżej wymienionej pracy i prezentujący narastająco przyrost publikacji, dowodzi rosnącego zainteresowania badawczego zagadnieniami FC.



Rys. 4.4. Publikacje na temat *Flipped Classroom,* ujęte narastająco[90]

[88] Ibidem, s. 25.

[89] https://rtalbert.org/how-much-research-has-been-done-on-flipped-learning-the-2021-update/, dostęp: 2.03.2022 r.

[90] Ibidem.

4.3 Status języka hiszpańskiego

Mając na uwadze fakt, że Szkoła specjalizuje się w nauczaniu języka hiszpańskiego i jest to jedyny nauczany język w tej instytucji, przeprowadzone badanie – w swojej części poświęconej samemu procesowi uczenia (się) J2 – dotyczy nauki tego języka. Warto zaznaczyć, że analizowane dane zostały ograniczone do początkujących poziomów biegłości językowej (poziom A wg ESOKJ). Jest to świadoma decyzja autora pracy, wynikająca ze specyfiki podejmowanych działań edukacyjnych w zakresie języka hiszpańskiego na rodzimym gruncie.

Rosnące zainteresowanie nauką języka hiszpańskiego jest faktem. W raporcie Instytutu Cervantesa z 2021 r., *El español: una lengua viva. Informe 2021*[91], zamieszczone są następujące dane (por. też Spychała 2015):

- hiszpański jest językiem ojczystym dla prawie 493 milionów ludzi;
- grupa potencjalnych użytkowników języka hiszpańskiego na świecie (osoby natywnie posługujące się tym językiem, a także osoby z grup władających hiszpańskim w stopniu ograniczonym – uczniowie, kolejne pokolenia emigrantów) przekracza 591 milionów (7,5% światowej populacji);
- ponad 24 miliony osób uczy się hiszpańskiego jako języka obcego w 111 krajach (dane dotyczą wszelkich form edukacji formalnej i pozaformalnej). Polska, zgodnie z raportem, plasuje się na bardzo wysokiej – mając na uwadze przełożenie na liczbę ludności – 13. pozycji na świecie.

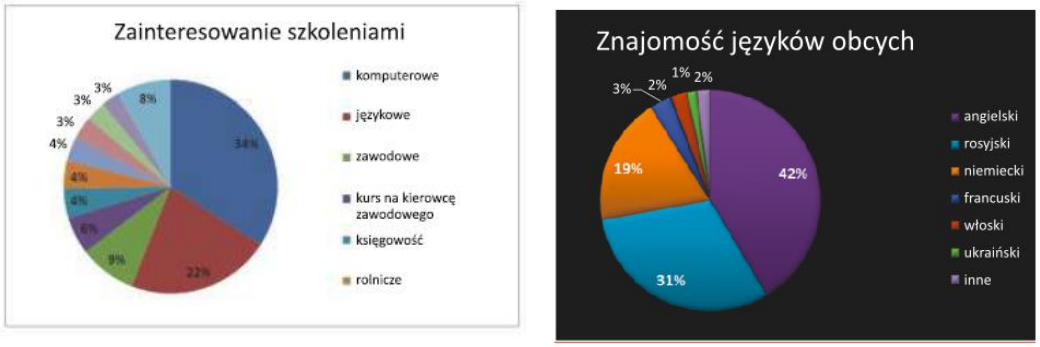
Zobaczmy zatem, jakie czynniki mają wpływ na tak wysokie zainteresowanie językiem hiszpańskim w naszm kraju. Prezentowane poniżej dane pochodzą z raportu Hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji i Kształcenia Zawodowego: *Świat uczy się języka hiszpańskiego. Polska 2020*[92]. Od czasu podpisania umowy dwustronnej w 2007 roku z ówczesnym Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN), hiszpańskie ministerstwo ma zdefiniowaną i stabilną obecność w Polsce. W ramach współpracy powołany został do życia Program Oddziałów Dwujęzycznych, a w 2003 r. utworzono Biuro Radcy ds. Edukacji, które

[91] https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf, dostęp: 12.03.2022 r.

[92] https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:61a2947e-9682-4584-8e93-86e3b2ae530f/emee-2020---susj-pl.pdf, dostęp: 12.03.2022 r.

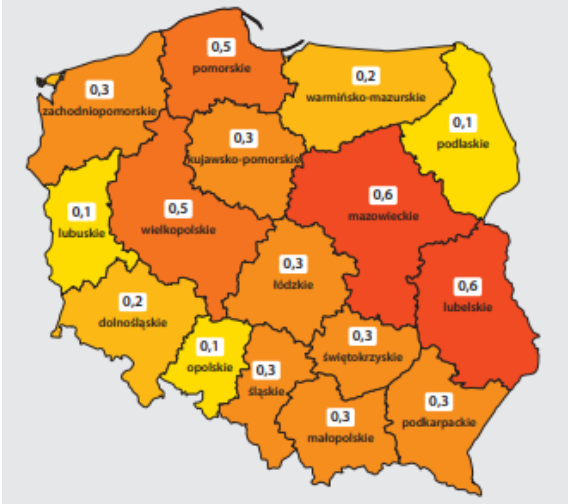
koordynuje działalność Biura w Polsce, na Słowacji, w Czechach i Rosji, a także obejmuje swoim zasięgiem Ukrainę. W ramach prac Biura organizowane są szkolenia dla nauczycieli języka hiszpańskiego, konkursy i inne wydarzenia. Dodatkowo, Biuro udostępnia bibliotekę z podręcznikami do nauki, literaturą, materiałami audio-video itp. Działania takie mają bardzo istotny wkład we wzrost zainteresowania językiem hiszpańskim. Zgodnie z cytowanym raportem, w Polsce, w roku szkolnym 2019/2020, w ramach tylko nauczania formalnego, języka hiszpańskiego uczyło się 213 800 uczniów (dane z 2019 r., które podaje ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej). Co ważne, dane te nie obejmują sektora edukacji pozaformalnej, a zatem liczba uczących się języka Cervantesa jest w naszym kraju znacznie wyższa.

Dotarcie do aktualnych danych odzwierciedlających popularność języka hiszpańskiego w województwie lubelskim jest trudnym zadaniem. Jedyne dane, do których udało się dotrzeć autorowi pracy, dotyczące ogólnego zainteresowania językami obcymi pochodzą z raportu *Kapitał Intelektualny Lubelszczyzny* (Wodecki 2007). Pomimo dużego zainteresowania edukacją językową (por. rys. 4.5), konkurowanie w tej branży na rynku lokalnym nie jest łatwe. W najbliższym otoczeniu Szkoły działa duża ilość szkół językowych. Dodatkowo, w pewnym sensie specjalizacja Szkoły – język hiszpański zawęża liczbę potencjalnych klientów. Uwagę przykuwa niski procent osób, które władały językiem hiszpańskim w momencie prac nad raportem, spotęgowany dodatkowo umiejscowieniem języka hiszpańskiego w kategorii o wspólnym mianowniku „inne” (por. rys. 4.5).



Rys. 4.5. Zainteresowanie szkoleniami i znajomość języków obcych na Lubelszczyźnie (Wodecki 2007: 23–26)

Natomiast w kolejnych latach można było zauważyć wyraźny wzrost zapotrzebowania na naukę języków innych niż angielski. Poniższa mapa (rys. 4.6), opublikowana w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych: *Polityka językowa w Europie* z 2013 roku[93] wyraźnie pokazuje, że w temacie nauki języka hiszpańskiego województwo lubelskie jest na podium (obok województwa mazowieckiego). Analizując tendencję wzrostową, można zatem domniemywać, że dziś, w roku szkolnym 2021/2022 na Lubelszczyźnie jest znacznie lepiej.



Rys. 4.6. Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności obowiązkowego i dodatkowego (łącznie) nauczania języka hiszpańskiego[94]

Trudno jest dotrzeć do jakichkolwiek statystyk lub badań, które wskazałyby, jaki jest odsetek uczniów, którzy uczą się języka hiszpańskiego w Polsce w formie hybrydowej lub zdalnej. Z perspektywy ostatnich dwóch lat można założyć, że wszyscy wymienieni w powyższym paragrafie uczniowie mieli lekcje hiszpańskiego w formule zdalnej lub hybrydowej, co spowodowane było ograniczeniami pandemicznymi. Tym trudniej jest oszacować, jaka jest skala świadomego wprowadzenia modelu odwróconego do nauczania języka hiszpańskiego przez nauczycieli. Można jedynie założyć, że lektorzy stosowali lub stosują ten model nieformalnie, częściowo lub nawet nieświadomie.

[93] http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf, dostęp: 21.05.2022 r.,

[94] Ibidem, s. 89.

W kontekście nauki zdalnej warto przytoczyć wyniki ogólnopolskiego badania społecznego młodzieży z 2019 roku *Nastolatki 3.0*[95]. W sekcji *Powiększanie wiedzy, zainteresowania* na pytanie *Przez Internet poszerzyłem/am swoją wiedzę o:* wśród wszystkich respondentów aż 50,5% wskazało języki obce. Z kolei Gajek i Michońska-Stadnik (2017) pokazują w swoich badaniach, że duży odsetek uczniów wykorzystuje Internet do nauki leksyki, wymowy czy gramatyki. Z częstotliwością podejmowania takich ukierunkowanych działań autodydaktycznych jest już nieco gorzej: liczna grupa robi to rzadko, a aż 10% nie robi tego nigdy. Większość uczniów przyswaja wiedzę językową w sposób nieformalny, wchodząc w interakcję z treściami audiowizualnymi czy krótkimi formami tekstowymi. Warto jednak w tym miejscu przytoczyć badanie, w którym podjęto próbę zidentyfikowania czynników motywujących oraz demotywujących do nauki języka hiszpańskiego w trybie zdalnym (Kawalec 2021: 79). Badanie zostało przeprowadzone wśród uczniów liceów ogólnokształcących z terenu woj. świętokrzyskiego, w lutym i marcu 2021 r. W części dotyczącej analizy wyników badania, autorka tak podsumowuje odpowiedzi na pytanie: *Czy nauka języka obcego online działa?*:

> *„Trudno powiedzieć" – tak odpowiada większość samych zainteresowanych. Przeprowadzone przez autorkę badanie ankietowe wykazało, że skuteczność zdalnej nauki j. hiszpańskiego trudno określić według 57,1 proc. wskazań, przy tym pozostałe 22,2, proc. ankietowanych uznaje zajęcia zdalne za skuteczny tryb nauki języka obcego, 20,6 proc. badanych określa tryb zdalny jako nieskuteczny w nauce j. hiszpańskiego.*

Wśród ewentualnych przyczyn autorka badania wymienia zły nastrój czy przemęczenie, wynikające z konieczności spędzania dużej części dnia przed ekranem komputera czy tabletu, a także osamotnienie w procesie dydaktycznym spowodowane zdalnym charakterem nauki. W badaniu brakuje jednak odniesienia do specyfiki uczenia (się) języka hiszpańskiego w formie zdalnej, wnioski są ekstrapolowane na ogólne pole nauki języków obcych.

[95] https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html, dostęp: 12.03.2022 r.

Nie bez znaczenia jest również fakt rosnącego zainteresowania aplikacjami do nauki języków obcych, w tym języka hiszpańskiego – jak *Duolingo*, *Busuu*, *Memrise* czy *Babbel*[96]. W kontekście tej ostatniej badacze z City University of New York oraz University of South Carolina przeprowadzili badanie, w ramach którego oceniali postępy w nauce języka hiszpańskiego wśród osób, które korzystały z jednej z wyżej wymienionych aplikacji. W wyniku prowadzonych badań okazało się, że uczniowie, którzy stawiali pierwsze kroki w nauce hiszpańskiego (85% uczestników badania zadeklarowało brak znajomości lub minimalną znajomość języka hiszpańskiego przed startem eksperymentu), potrzebowali 15 godzin z aplikacją, by przyswoić materiał, który odpowiadał całemu semestrowi w tradycyjnej szkole[97].

4.4 Otoczenie mikroekonomiczne Szkoły

W najbliższym otoczeniu Szkoły działa duża ilość placówek kształcenia pozaformalnego, specjalizujących się w nauczaniu języków obcych. Według danych z portalu Studentnews[98], w Lublinie jest 26 szkół językowych, z czego 15 ma w swojej ofercie język hiszpański, a 3 specjalizuje się w nauczaniu tylko hiszpańskiego. Przytoczone liczby nie wydają się wysokie, trzeba natomiast mieć na względzie efekt postpandemicznej transformacji rynku kursów, w wyniku której wiele placówek otworzyło się na zdalne nauczanie, poszerzając w ten sposób spectrum potencjalnych klientów. Szkoła zatem działa w wysoce konkurencyjnym środowisku, z uwzględnieniem zarówno rynku lokalnego, jak i krajowego.

Lublin jest największym ośrodkiem akademickim po prawej stronie Wisły. Warto zaznaczyć, że jednym z naczelnych haseł Lublina wymienianych w strategii *Lublin Miasto Wiedzy do roku 2020*[99] było „Lublin jako Miasto Wiedzy". Lublin określany jest mianem miasta, które inwestuje w rozwój technologiczny regionu oraz stawia na innowacyjne

[96] https://www.benchmark.pl/testy_i_recenzje/najlepsze-aplikacje-do-nauki-angielskiego-i-jezykow.html, dostęp 22.04.2022 r.

[97] https://pl.babbel.com/pl/magazine/badania-yale-university, dostęp 22.04.2022 r.

[98] https://lublin.studentnews.pl/s/3197/67935-Szkoly-jezykowe-w-Lublinie.htm?c2_1=77&c3=&c4=2864&c5=0&c6=0&c7=0, dostęp 22.04.2022 r.

[99] https://docplayer.pl/12258340-Strategia-lublin-miasto-wiedzy-do-roku-2020.html, dostęp 22.04.2022 r.

rozwiązania, co stwarza sprzyjające warunki dla funkcjonowania społeczeństwa wiedzy oraz rozwoju innowacji i transferu wiedzy. Dodatkowo, podczas prac nad badaniami kapitału intelektualnego Lubelszczyzny, podczas analizy pomiaru wpływu technologii komunikacyjno-informacyjnych na przewagę konkurencyjną wybranych regionów, wyłoniono trzy podstawowe poziomy oddziaływania. Jednym z nich – na poziomie indywidualnym, tj. w codziennych czynnościach – jest oddziaływanie technologii w pracy, kształceniu ustawicznym, doskonaleniu zawodowym i eEdukacji (Bobyk 2011). Lublin stwarza zatem sprzyjające warunki dla realizowania strategii innowacyjnych. Jest tak – oprócz wspomnianych założeń strategicznych – również ze względu na dużą liczbę uczelni publicznych i prywatnych, a za czym idzie, dużą liczbę studentów. Niezmiernie ważne jest w tym kontekście tworzenie innowacyjnej oferty edukacyjnej skierowanej do młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, a także do instytucji zajmujących się kształceniem.

4.5 Prezentacja Szkoły

Szkoła istnieje od 2003 roku. Przez lata podlegała różnym transformacjom – od placówki oferującej różne języki nowożytne, przez ofertę ograniczoną tylko do języków romańskich, by w 2016 roku przeobrazić się w szkołę języka hiszpańskiego. Szkoła współpracuje z licznymi instytucjami związanymi z językiem hiszpańskim zarówno w kontekście kultury, jak i nauki. Są to między innymi: księgarnia hiszpańska ELITE, sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim przy IX Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Lublinie, naczelne wydawnictwa z kręgu języka hiszpańskiego jako obcego: Edinumen, Edelsa, En-Clave, Draco czy SGEL, a także fundacje (*Fundación de la Lengua Española* z Valladolid, Hiszpania) oraz uniwersytety – Katolicki Uniwersytet Lubelski, w kooperacji z którym od 10 lat organizowana jest jedna z większych międzynarodowych konferencji poświęconych dydaktyce języka hiszpańskiego w Polsce – *Expertos ELE* (pierwsze edycje współorganizował Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, a następnie Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli). W 2008 roku Komisja Europejska przyznała Szkole certyfikat *European Language Label*, za innowacyjne podejście do nauki języków obcych. Od lipca 2019 w Szkole mieści się jedyne w regionie certyfikowane przez Instytut Cervantesa Centrum DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*). Obecnie Szkoła rozszerzyła swoją ofertę o kursy realizowane w czystej

formule *online*, stosując elementy modelu FC. Dzięki temu ma szansę pozyskać klientów z obszaru całej Polski.

Dynamiczny rozwój Szkoły widoczny jest nie tylko w obszarach współpracy i wąskiej specjalizacji językowej. Szkoła od lat inwestuje w zastosowanie nowoczesnych technologii w celu optymalizacji procesu glottodydaktycznego i dostosowania go do potrzeb zmieniających się uwarunkowań społeczno-cywilizacyjnych. Zespół metodyczno-informatyczny, w którego prace zaangażowany był autor przygotowywanej rozprawy, wprowadził w 2016 roku *flipped classroom* jako wiodący model nauczania. W ramach pracy wykonanej na etapie realizacji 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, stworzono zintegrowany system nauczania języka obcego w Szkole językowej. Po zakończeniu projektu badawczego w 2018 roku, prace nad rozwijaniem modelu były (i nadal są) kontynuowane, zaś proces nauczania jest nieustannie udoskonalany (Chudak 2022).

4.5.1 Model glottodydaktyczny *flipped classroom* (MGFC)

W kontekście tej pracy określenie „model" używane jest do scharakteryzowania zjawiska odwróconej klasy w ujęciu ogólnym. Wynika to z omawianego już w rozdziale drugim generycznego charakteru pojęcia „model".

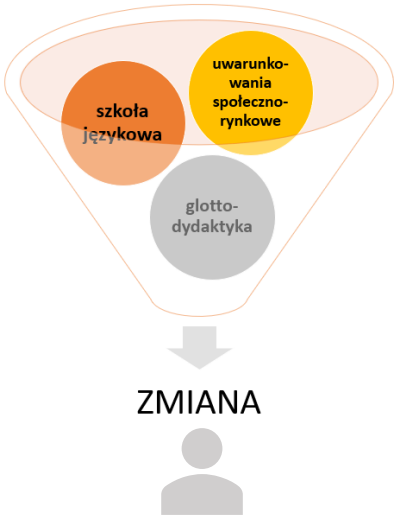
4.5.1.1 Geneza wdrożenia MGFC

W niniejszej pracy kilkakrotnie zwrócono uwagę na zmieniające się okoliczności i, za czym idzie, potrzeby ucznia / klienta, w tym również klienta szkoły językowej. Patrząc na rynek szkół językowych, można sparafrazować słowa Żylińskiej (2013a: 9), że we wczorajszych szkołach uczymy dzisiejszych uczniów komunikacji jutra. Model tradycyjnej szkoły językowej, mówiąc kolokwialnie, wypalił się.

> *Model tradycyjnej szkoły językowej w praktyce właściwie już się nie sprawdza. Niewielu uczniów ma czas na dwa spotkania stacjonarne tygodniowo, po 90 minut każde. Dołóżmy do tego często przestarzałe*

> *programy (a nawet ich brak) i powszechne używanie na lekcji tzw. kserówek zebranych z różnych, często przypadkowych, źródeł. Ponadto nauczyciele ciągle szukają nowych „patentów" na lekcje* (Chudak 2018: 71).

Jak widać na zamieszczonej poniżej grafice (rys. 4.7), aby zmiana w podejściu do nauczania w szkołach językowych miała szansę zaistnieć, należy uwzględnić na etapie jej modelowania takie czynniki jak: specyficzny kontekst glottodydaktyczny, jakim jest szkoła językowa, dynamiczne uwarunkowania społeczno-rynkowe i przede wszystkim teoria glottodydaktyczna, zarówno w ujęciu diachronicznym – w sensie świadomości jej rozwoju, podstawowych paradygmatów, jak i synchronicznym – w postaci najnowszych osiągnięć, trendów glottodydaktycznych. Najważniejsze jest jednak, by zmiana ta dotyczyła i stawiała w centrum człowieka, jego potrzeby, uwarunkowania i możliwości.



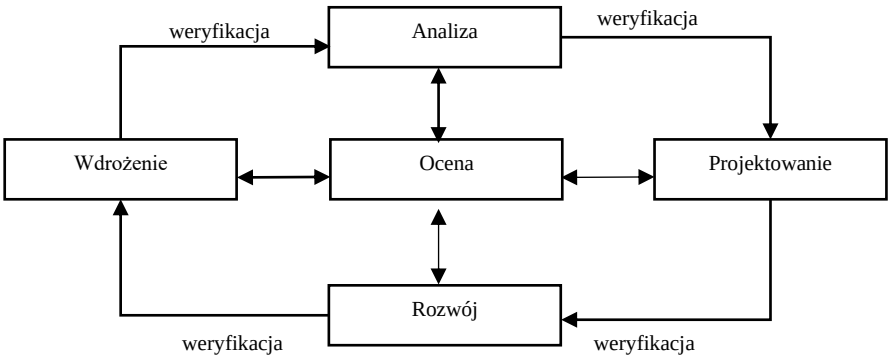
Rys. 4.7. Czynniki wpływające na zmianę (opracowanie własne na podstawie Chudak 2020: 26)

Oprócz powyżej wymienionych, zewnętrznych motywatorów zmiany, warto wymienić kilka czynników kontekstowych. Celem nadrzędnym nauki każdego języka jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w jej różnych formach. Komunikacja ustna zajmuje tu bardzo szczególne miejsce (Chudak 2022). W warunkach szkoły językowej mamy do czynienia z bardzo specyficzną sytuacją: z jednej strony, jak już zostało

wspomniane, chodzi o wypracowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym, z drugiej dochodzi do transakcji, w ramach której klient płaci za produkt – kurs językowy, choć tak naprawdę produkt ten jest często sposobem na osiągnięcie określonych celów życiowych: lepszej pracy, wyjazdów za granicę czy samorozwoju. Jest to poniekąd sprzedaż obietnicy na „lepsze, ciekawsze jutro". Mając na uwadze powyższe uwarunkowania, na bazie wieloletnich doświadczeń, obserwacji i analiz egzaminów końcowych, zarówno w roli lektora języka hiszpańskiego, jak i osoby zarządzającej szkołą językową, autor niniejszej pracy doszedł do następującego wniosku – w ugruntowanym na polskim rynku modelu szkoły językowej za mało czasu poświęca się na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji ustnej. Na bazie tego wniosku uruchomiony został cały proces restrukturyzacji Szkoły, skutkujący stosowanym od kilku lat, i ciągle rozwijanym, modelem FC stosowanym w nauczaniu, a w zasadzie uczeniu (się) języka hiszpańskiego.

Warto nadmienić, że proces implementacji modelu FC został przeprowadzony zgodnie z tak zwanym standardem ADDIE (z ang. *Analysis* – analiza, *Design* – projektowanie, *Development* – rozwój, *Implementation* – wdrożenie i *Evaluation* – ocena). Zaletą tego modelu jest jego elastyczność i wysoka adaptacyjność do zmieniających się warunków, dzięki czemu możliwy jest systematyczny proces tworzenia programów i opracowywania strategii nauczania w różnych środowiskach (Peterson, 2003). Aby zastosowanie modelu FC było możliwe, konieczna była analiza bieżącej sytuacji w Szkole i, jako konsekwencja, postawiona diagnoza: uczniowie dobrze wypadają na testach pisemnych, słabiej natomiast radzą sobie z mówieniem, swobodną komunikacją w ramach swojego poziomu. Na bazie analizy dostępnej literatury glottodydaktycznej, a także dzięki uczestnictwu w konferencjach naukowych, opracowana została strategia wdrożenia modelu FC i zarysowany plan działań, który prowadził do osiągnięcia celu: optymalizacji działań dydaktycznych i reorganizacji placówki w taki sposób, by produkcja ustna była w centrum zainteresowania zarówno ucznia, jak i lektora języka hiszpańskiego. Skonstruowanie systemu nauczania w oparciu o model lekcji odwróconej stało się głównym celem rozwoju Szkoły. W fazie wdrażania zainicjowano serię działań zmierzających do stworzenia internetowego systemu uczenia (się) języka hiszpańskiego oraz sylabusów i konspektów testowych lekcji stacjonarnych. Konieczne było zaangażowanie specjalistów IT, metodyka oraz autorów materiałów dydaktycznych, które były opracowywane cyfrowo. Ocena ma w modelu ADDIE ma kluczowe znaczenie podczas każdej z uprzednio wymienionych faz:

analizy, projektowania, rozwoju i wdrażania, a zespół tworzący model glottodydaktyczny FC musiał ostatecznie zweryfikować stosowność celów oraz to, czy zostały one osiągnięte. Tak więc wszystkie wymienione działania oddolne, które miały stanowić remedium na zdefiniowany problem, jak się okazało na kolejnych etapach, zainicjowały tak zwany efekt motyla i optymalizację systemu nauczania Szkoły nie tylko pod względem stosowanych metod, ale również w sensie organizacyjnym oraz biznesowym (zweryfikowanie i adaptacja modelu biznesowego). Poniższy rysunek przedstawia graficznie strukturę modelu ADDIE.



Rys. 4.8. Model ADDIE (opracowanie własne na podstawie Forest 2014[100])

4.5.1.2 Opis modelu glottodydaktycznego *flipped classroom* (MGFC)

Analizując głębiej pojęcie *flipped classroom*, można napotkać na pewną trudność związaną z jego nomenklaturą. W literaturze zjawisko to opisywane jest najczęściej jako „model". W języku angielskim słowo *model* jest bardzo pojemne i w analizowanej literaturze dotyczącej *flipped clasroom* może być rozumiane zarówno jako polski „model", jak i „system", „metoda", a nawet szerzej – „podejście", „program" czy „strategia" (por. Bishop, Verleger 2013; Szparagowski 2014; Basal 2015; Dong 2016; Mohanty, Parida 2016; Turan, Akdag-Cimen 2019; Julia *et al.* 2020; Siripongdee *et al.* 2020). Kwestia ta dodatkowo komplikuje się w kontekście badanej Szkoły, w której wprowadzenie modelu FC zainicjowało zintegrowany system nauczania języka obcego zorientowany z jednej

[100] Źródło: http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/, dostęp 22.04.2022 r.

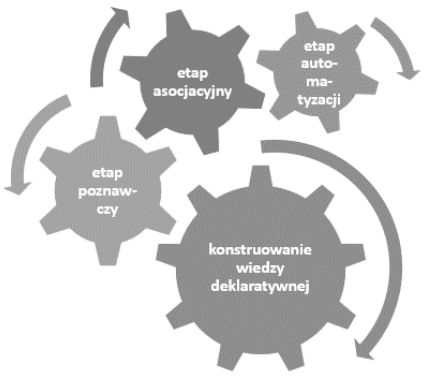
strony na kształtowanie kompetencji w zakresie podsystemów języka w formie zautonomizowanej – przed lekcją, oraz z drugiej, z orientacją na rozwój kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji jako formy kontrolowanej w klasie przez nauczyciela. Czym jest zatem odwrócona lekcja?

Wszystko zależy od tego, jak będziemy chcieli to zjawisko przeanalizować: jeżeli pod kątem sumy świadomych i organizacyjno-planistycznych decyzji nauczyciela w kształtowaniu procesu dydaktycznego, z uwzględnieniem celów nauki, używanych materiałów i standardów – będzie to bardziej program (por. Komorowska 2009); jeżeli zechcemy przeanalizować podejście i sekwencję działań ucznia na etapie przyswajania wiedzy – będziemy mogli mówić o strategii (por. Michońska-Stadnik 1996); jeżeli wynikało będzie z przekonań bazujących na teorii i omawiane jako zjawisko samo w sobie – *flipped classroom* będzie „podejściem" (por. Róg 2020); jeżeli z punktu widzenia mniej lub bardziej formalnego włączenia elementów odwrócenia tradycyjnej sekwencji dydaktycznej w tok nauczania, z uwzględnieniem doprecyzowanego zbioru zasad dydaktycznych i technik – będziemy mogli mówić o „metodzie" (Róg 2020: 21). Z kolei gdy odwrócona lekcja charakteryzowana jest jako powszechnie stosowany, spójny wewnętrznie całokształt zasad organizacyjnych, z uwzględnieniem dostosowanych do przyjętej koncepcji metod, treści nauczania i środków dydaktycznych, podporządkowanych realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia – będziemy wówczas mogli pokusić się o stwierdzenie, że *flipped classroom* najbliżej do systemu (por. Woźniewicz 1987, Banach 1997). Pfeiffer (2001) mówi natomiast o modelu, w którym centralna relacja nauczyciel – uczeń obejmuje także materiały glottodydaktyczne. Jak już zostało podkreślone w rozdziale trzecim, mając na uwadze opisaną charakterystykę modelu, chociaż sytuacja prezentowana w studium przypadku ma znamiona zarówno systemu, programu, jak i metody czy podejścia, FC najbliżej jest do koncepcji modelu. Model, przypomnijmy, jest odwzorowaniem rzeczywistości (Wilczyńska 2010: 34), wzorcowym zestawem zachowań w określonym układzie dydaktycznym, tu: glottodydaktycznym. Zanim przejdziemy do prezentacji składowych modelu glottodydaktycznego FC, zobaczmy jak koncepcja modelu ewoluowała w miarę prowadzonych prac badawczych.

W ramach prowadzonych prac badawczo-rozwojowych zaprojektowany został proces zorientowany z jednej strony na rozwijanie poprawnej wymowy, pisowni, mówienia,

rozumienia ze słuchu, czytania, słownictwa, gramatyki, umiejętność pisania w języku obcym. Z drugiej strony, poprzez takie działania językowe jak interakcja, mediacja czy produkcja (por. Council of Europe 2003) kształtowana jest kompetencja komunikacyjna. Mając na uwadze fakt, że kontekstem jest tu pole nauczania pozaformalnego – kurs w środowisku szkoły językowej – a także nałożony na tę sytuację glottodydaktyczną został model FC, należy stwierdzić, że większość kompetencji kształtowana jest w ramach dwóch wymienionych etapów nauki: *online* i w klasie. Jedynie mówienie i kompetencja społeczna kształtowane są w pełni podczas spotkań w murach szkoły z lektorem i grupą uczniów.

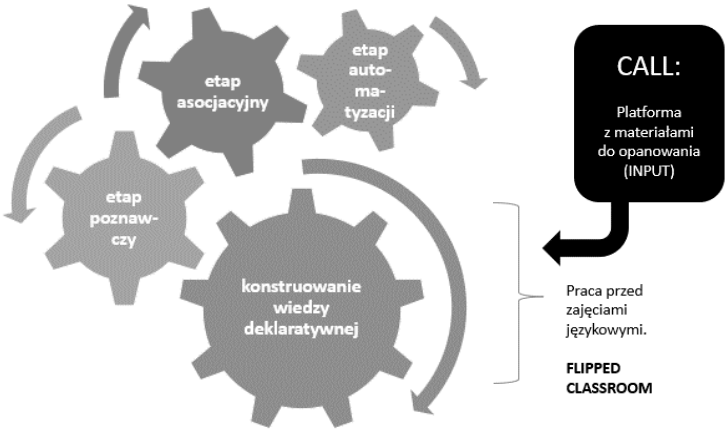
W rozdziale pierwszym zaprezentowano ewolucję pojęcia kompetencji komunikacyjnej. Pojęcie to było punktem wyjścia na etapie zdefiniowania problemu badawczego. Zwrócenie uwagi na aspekty społeczne, jako naturalna konsekwencja ewolucji omawianych modeli kompetencji komunikacyjnej, miało związek z przywoływanym już w tej pracy Wygotskim (1989) i jego socjokulturową teorią uczenia się, a także z również przywoływaną kognitywną teorią przyswajania języka, inspirowaną dokonaniami Johna Andersona, a także w późniejszym okresie Bange (2005) i Griggsa (2007, 2009). Uczenie (się) języka obcego, jak każdej umiejętności, jest zatem tworzeniem wiedzy proceduralnej, rozumianej jako zespół praktycznych reguł, które kierują zachowaniem jednostki i stanowią składową kognitywną jej działań. Jak już wspomniane zostało w rozdziale pierwszym, wiedza tworzy się w 3 etapach: poznawczym, asocjacyjnym i automatyzacji:



Rys. 4.9. Proces wiedzotwórczy wg Andersona (opracowanie własne)

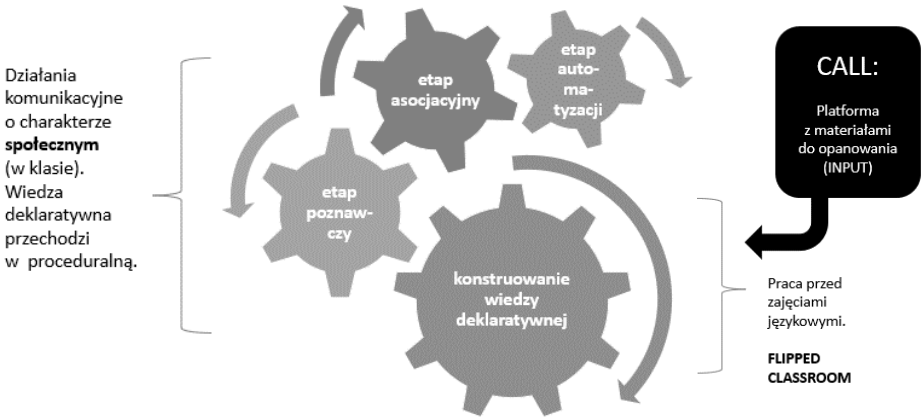
Tak zdefiniowany proces wiedzotwórczy stał się osią konstruktywistycznej perspektywy towarzyszącej kolejnym etapom budowania MGFC. Pojawiło się jednak kolejne pytanie:

skąd uczeń miał wziąć tak zwany *input*, który miał w pierwszej fazie procesować samodzielnie i dzięki temu inicjować proces konstruowania wiedzy w umyśle, a w fazie końcowej „uruchamiać" podczas produkcji ustnej w klasie? Czy mając na uwadze MFC i jego cechy (wysoka autonomia ucznia, konieczność zaangażowania nowoczesnych technologii), racjonalne byłoby wyposażenie ucznia w podręcznik i poproszenie o nauczenie się gramatyki i słówek? Naturalną konsekwencją dokonanych wyborów było włączenie w proces wiedzotwórczy platformy e-learningowej, zawierającej ustrukturyzowane, ułożone w programy nauczania, zasoby dydaktyczne. W ten sposób MFC został wzbogacony o kolejny element:



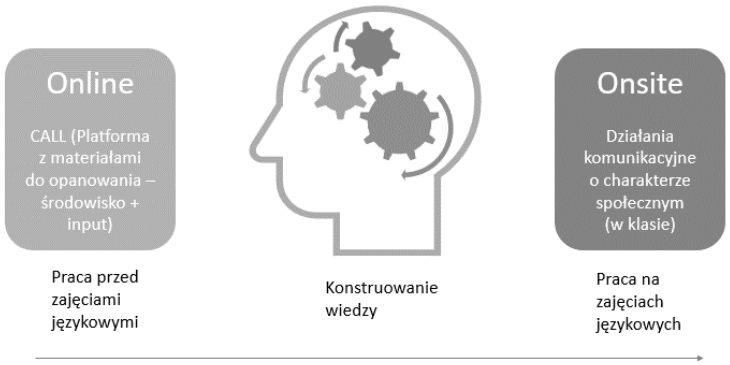
Rys. 4.10. Włączenie do modelu elementu *inputu* (opracowanie własne)

Podejście Andersona zostało następnie zintegrowane w MFC z opisywanym socjokognitywnym podejściem, co z kolei przekłada się na etap „po" – podczas lekcji stacjonarnej z języka hiszpańskiego z lektorem. Tak skonstruowana lekcja, oparta na interakcji i licznych działaniach społecznych, miała szansę stworzyć dogodne warunki do przekształcenia wiedzy deklaratywnej w proceduralną, a także do „otwierania" uczniów na mówienie w języku obcym (Chudak 2020: 27):



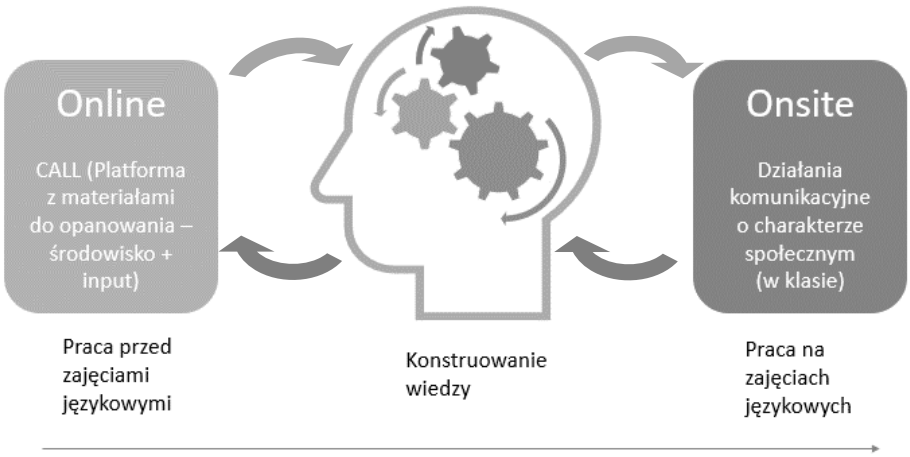
Rys. 4.11. Aspekt socjokognitywny w MFC (opracowanie własne)

Kolejnym etapem były prace zmierzające do optymalizacji modelu. Uległ on uproszczeniu i poszczególne etapy „przed" i „po" zostały zamienione miejscami – tak, aby procesowość przebiegała z logiką chronologiczną – od lewej do prawej:



Rys. 4.12. Model glottodydaktyczny FC po optymalizacji (Chudak 2022: w druku).

W takim ujęciu nadal jednak nie oddany został aspekt nieustannego i zapętlonego konstruowania wiedzy w „głowie ucznia". Przyjrzyjmy się zatem, jak wygląda dzisiaj MGFC, wdrożony w opisywanej Szkole, z uwzględnieniem opisywanej poprawki:



Rys. 4.13. Model glottodydaktyczny FC po optymalizacji (Chudak 2022: w druku).

Powyższa graficzna prezentacja zastosowanego MFC jest pewnym uproszczeniem i warto ją uszczegółowić w formie opisowej. Aby część sprawozdawcza studium przypadku była kompletna, w tej fazie opis wypracowanych rozwiązań zostanie podzielony na dwie części: prezentację modelu glottodydaktycznego z zastosowaniem *flipped classroom* w fazie przed lekcją stacjonarną (por. prawa część rysunku – *Online*) oraz charakterystykę zajęć stacjonarnych w Szkole językowej (por. lewa część – *Onsite*).

4.5.1.3 Układ glottodydaktyczny w modelu FC (UGFC)

Zanim omówiony zostanie kolejny etap MGFC, warto przypomnieć koncepcję układu glottodydaktycznego, gdyż w istotnej części będzie on dotyczył lekcji stacjonarnej, która odbywa się w Szkole, z czynnym uczestnictwem zarówno ucznia (uczniów), jak i nauczyciela. *Układ ten, opis jego budowy, objaśnienie poszczególnych czynników, analiza sposobu funkcjonowania – to zadanie badawcze, które powinno stać u podstaw konstruowania oferty dydaktycznej w postaci optymalnych metod nauczania i uczenia się języków* (Steciąg 2014: 51).

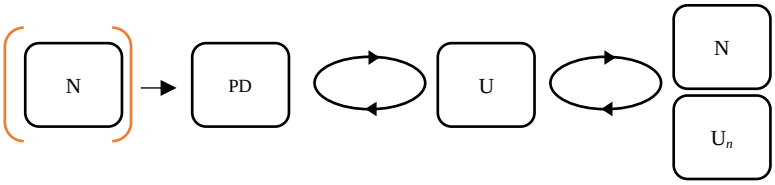
W rozdziale drugim omówiona została różnica między modelem a układem oraz podjęto próbę analizy krytycznej ewolucji układów glottodydaktycznych. Przypomnijmy, że w literaturze przedmiotu układ glottodydaktyczny obejmuje nauczyciela, ucznia i kanał (Grucza F. 1978) i skonstruowany jest na wzór schematu komunikacyjnego, bowiem konstelacja, w ramach której układają się poszczególni aktorzy, skutkuje wzajemnymi relacjami i zależnościami, gdzie uczeń może być odbiorcą, nauczyciel nadawcą, a,

przykładowo, sala lekcyjna kanałem, w którym dochodzi do porozumienia. Właściwością układów jest ich płynność i zmienność oraz to, jak zostało wykazane w rozdziale drugim, że układy i modele pozostają w relacji symbiotycznej, choć to model wydaje się pojęciem nadrzędnym. W ramach stworzonego modelu glottodydaktycznego FC również mamy do czynienia z układem – dotyczy on relacji na linii uczeń–lektor, a także, zgodnie z tym co zauważa Pfeiffer (2001) materiałem glottodydaktycznym – co w kontekście badanego modelu FC ma bardzo duże znaczenie. Pojęcie układu, który ma miejsce w ramach modelu FC, jest odpowiedzią na cytowane już w drugim rozdziale niniejszej pracy pytanie S. Gruczy tj. *w jakim stopniu oraz za pomocą jakich platform dydaktycznych (urządzeń i programów) (PD) można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną „nauczyciel-uczeń" interakcją „platforma dydaktyczna-uczeń", która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela?* (S. Grucza 2010: 169).

W MFC to uczeń wchodzi bezpośrednio w interakcję z materiałem glottodydaktycznym zamieszczonym na platformie internetowej, w modalności zainicjowanej przez nauczyciela (w sytuacji, gdy to on jest autorem treści dydaktycznych) lub przez aktorów „spoza układu" (metodyków, autorów treści itp.). W przypadku pierwszego wariantu, układ glottodydaktyczny mógłby wyglądać zatem tak, jak zaproponował to S. Grucza:

Rys. 4.14. Układ glottodydaktyczny S. Gruczy z elementem PD (S. Grucza 2010b: 169)

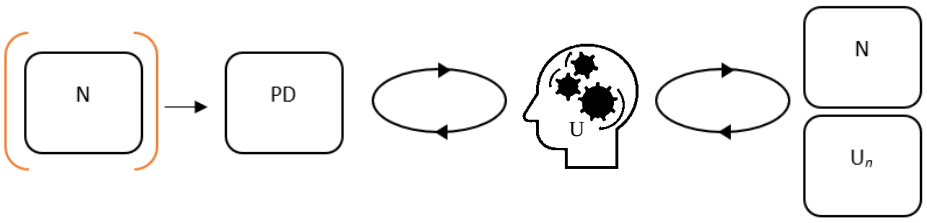
Mógłby, gdyż aby w pełni oddać sytuację dydaktyczną, która ma miejsce w przypadku zastosowania MFC, należałoby powyższy układ przebudować w następujący sposób:



Rys. 4.15. Przebudowany układ glottodydaktyczny S. Gruczy (opracowanie własne na podstawie S. Grucza 2010b: 169)

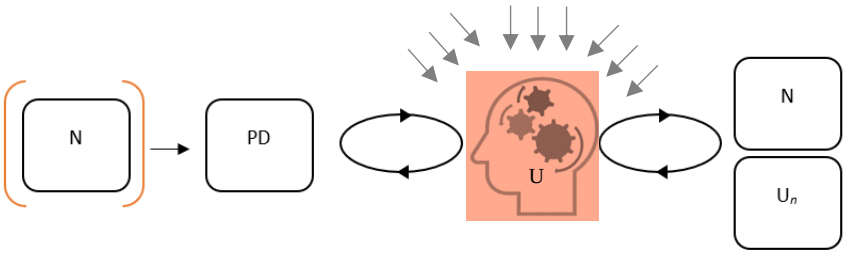
gdzie nauczyciel (N) jest wzięty w nawias, ponieważ, jak już zostało stwierdzone wyżej, może mieć wpływ na kształt dydaktyzowanych treści na platformie (PD), lecz nie musi. Ponadto, uczeń (U), w ramach lekcji stacjonarnej i tak zwanej sytuacji społecznej wchodzi w interakcję z nauczycielem i innymi uczniami (U_n).

Aby układ ten dopełnić, należałoby oddać kognitywny charakter zindywidualizowanych procesów wiedzotwórczych ucznia, które zachodzą w jego „głowie", jako konsekwencja interakcji z pozostałymi elementami układu. Proponowany schemat powinien zatem wyglądać następująco:



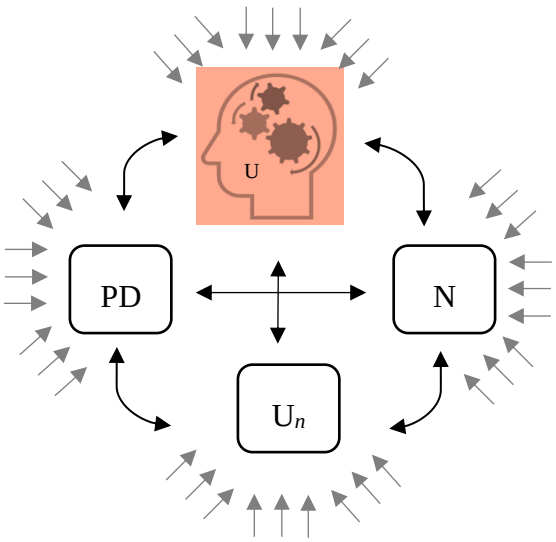
Rys. 4.16. Układ glottodydaktyczny w MFC (opracowanie własne na podstawie S. Grucza 2010b: 169)

Model FC, włączony w proces nauczania języka obcego, wprowadza bardzo ciekawy z badawczego punktu widzenia wątek nieprzewidywalności i indywidualizmu, bo oto znacząca część procesu dydaktycznego wyprowadzona zostaje poza mury szkoły i sprowadzona do samokształcenia w formule *online*. Nad takim procesem można mieć jedynie kontrolę częściową, w postaci jakości i struktury dostarczanych treści glottodydaktycznych na platformie zdalnego nauczania (wspominana już w pracy tak zwana „autonomia sterowana") i monitorowania postępu z opóźnioną, asynchroniczną informacją zwrotną, dostarczaną w trakcie spotkania stacjonarnego z lektorem. Tak skonstruowany proces glottodydaktyczny zależy zatem w takim samym stopniu od woli ucznia, jego uwarunkowań charakterologicznych, budowy mózgu i wynikającego zeń sposobu postrzegania i rozumienia świata, które *suma summarum* składają się na to, co nazywane jest idiosynkrazją, jak i od tego, co tę idiosynkrazję kształtuje z zewnątrz: warunków bytowych czy sprzętowych (w kontekście prędkości łączy czy jakości sprzętu) i wielu innych czynników zewnętrznych, w skali mikro i makro. Z tego punktu widzenia do szeregowej architektury układu glottodydaktycznego w modelu FC, zaprezentowanego powyżej, należałoby dodać uwarunkowania kontekstowe a także uwypuklić rolę ucznia:



Rys. 4.17. Układ glottodydaktyczny w MFC z uwzględnieniem roli ucznia (opracowanie własne na podstawie S. Grucza 2010b: 169)

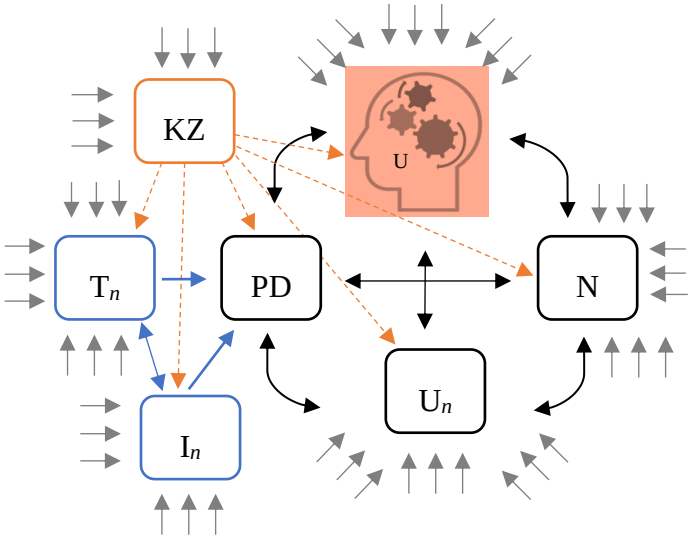
Zastanówmy się jednak, czy, nawet po uwypukleniu roli ucznia i uwzględnieniu kontekstowości, owo połączenie szeregowe ma rację bytu. Z koneksjonistycznego punktu widzenia czynniki zewnętrzne mają wpływ na wszystkie elementy układu, a te z kolei pozostają między sobą w relacji interakcji, aby oddać tę perspektywę i wszelkie zależności, powyższy schemat powinien odzwierciedlać raczej sieciowy charakter układu i wyglądać następująco:



Rys. 4.18. Sieciowy układ glottodydaktyczny w MFC (opracowanie własne)

O ile jasne jest, jakie czynniki zewnętrzne mogą wpływać na ucznia / uczniów i nauczyciela, o tyle w przypadku platformy dydaktycznej nie jest to takie oczywiste. Dlatego warto uzupełnić UGFC o kolejne elementy (zaznaczone na niebiesko). Ponadto, w

kontekście szkoły językowej, na całość układu i relacje w nim zachodzące ma wpływ kadra zarządzająca (kolor pomarańczowy).



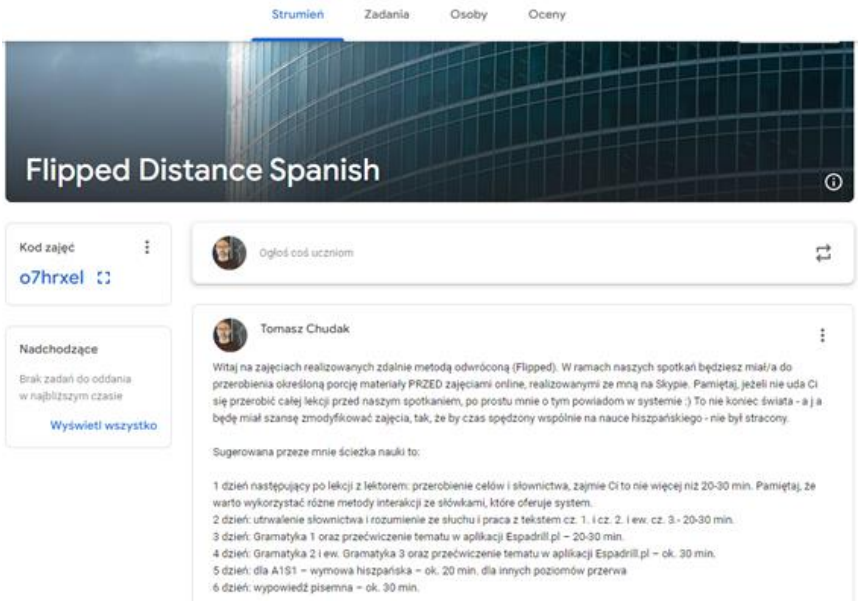
Rys. 4.19. Sieciowy układ glottodydaktyczny w MFC z uwzględnieniem uwarunkowań kontekstowych i czynników pośrednich (opracowanie własne)

Podsumowując, do układu zostały dołożone trzy elementy: KZ – czyli kadra zarządzająca, która ma wpływ na wszystkich aktorów w tym układzie i relacje między nimi; grupa T_n – czyli twórcy treści *online* (*n* oznacza tu bliżej niezdefiniowaną liczbę osób zaangażowanych w proces tworzenia treści), którzy mają wpływ na kształt treści na PD a także pozostają w bezpośredniej relacji z I_n czyli zespołem informatycznym, który z kolei ma wpływ na architekturę PD i jej prawidłowe funkcjonowanie. Wszystkie te dodatkowe elementy, spełniające funkcję komplementarną względem układu podstawowego, również podlegają wpływom zewnętrznym. W takim kształcie UGFC wydaje się być kompletny.

4.5.2 CALL: Platforma zdalnego nauczania

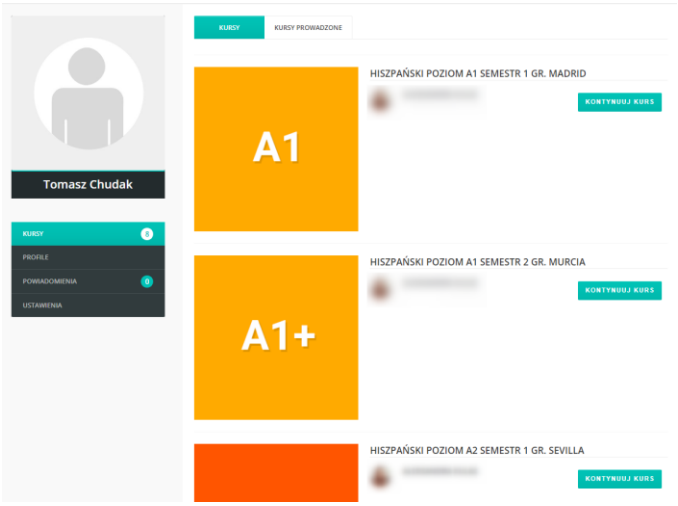
Ważnym elementem modelu jest platforma zdalnego nauczania i materiały glottodydaktyczne na niej zamieszczone. Aby kurs *online* – przed lekcją – mógł być indywidulanie zrealizowany przez ucznia, należało przygotować narzędzie, na którym zostały „osadzone" treści, które *nota bene* również wymagały przygotowania. Poszukiwania narzędzia i testy trwały około miesiąca. Pod uwagę wzięto między innymi

zamieszczony na poniższym rysunku Google Classroom czy powszechnie stosowaną w e-learningu platformę Moodle.



Rys. 4.20. Próbna odsłona platformy *Google Classroom* (opracowanie własne)

Ostatecznie wybrane zostało komercyjne rozwiązanie WPLMS, które jest oparte na znanym systemie blogowym WordPress (Chudak 2022):



Rys. 4.21. Platforma zdalnego nauczania wybrana na potrzeby implementacji MFC[101]

[101] Źródło: https://platforma.idialogo.pl, dostęp: 25.04.2022 r.

Decyzja ta była podyktowana wysoką elastycznością rozwiązania, łatwą obsługą zarówno od strony administracyjnej, jak i tak zwanego UX[102] oraz przede wszystkim bardzo intuicyjnym interfejsem, który zorientowany był na prezentację, czy wręcz ekspozycję materiałów glottodydaktycznych. Jak widać na wyżej zamieszczonym rysunku, użytkownik po zalogowaniu się mógł wybrać swój kurs (jeden lub więcej jeżeli kontynuował naukę w Szkole dłużej niż 1 semestr). Jeden kurs w ramach określonego poziomu (A1, A1+ itd.) odpowiada około 60 jednostkom lekcyjnym mierzonym w skali 45 minut – czyli standardowemu semestrowi w szkole językowej. Ta przybliżona wartość w kontekście jednostek lekcyjnych wynika z tego, że w MFC uczeń samodzielnie wchodzi w interakcję z materiałami i choć kurs został „skrojony" na 60 godzin, to ile w rzeczywistości zajmuje nauka, w dużej mierze zależy od indywidualnych predyspozycji uczącego się: jego zdolności językowych, samodyscypliny czy umiejętności zarządzania czasem (por. Smuk 2016). Dodatkowo, uczeń w ramach każdej lekcji ma dostępny pasek obrazujący graficznie i procentowo jego postępy.

4.5.2.1 *Input*: preparacja materiałów glottodydaktycznych

Preparacja materiałów glottodydaktycznych polegała na stworzeniu lub wykorzystaniu istniejących zestawów treściowych, ich zdigitalizowaniu i umieszczeniu na platformie zdalnego nauczania. Przypomnijmy, że etap przed lekcją polega na samodzielnej interakcji ucznia z materiałami umieszczonymi na wspomnianej platformie. Faza ta wiązała się z największą liczbą wyzwań. Ma to związek z zagadnieniami selekcji i gradacji materiału dydaktycznego (Pfeiffer 1979: 106):

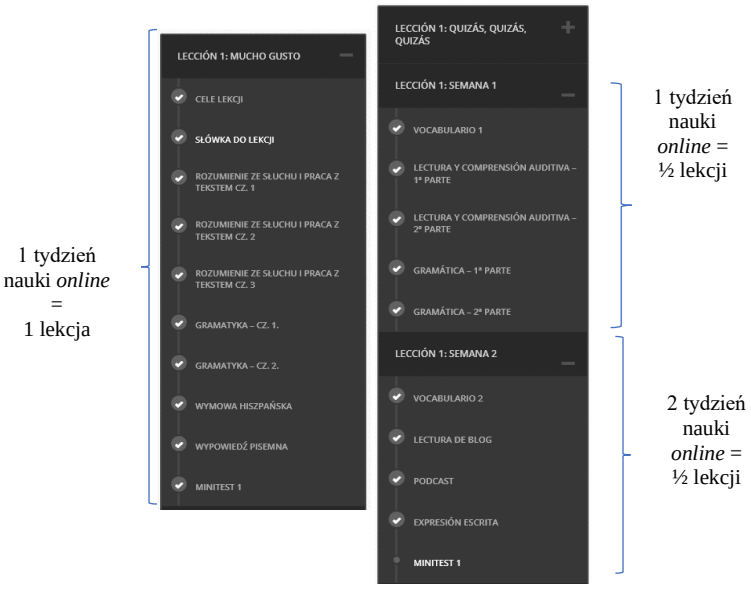
> *Analiza celów nauczania, wieku odbiorców, czasu jaki jest do dyspozycji oraz warunków, w jakich proces nauczania będzie przebiegał, należą do głównych czynników stanowiących bazę podstawową budowy materiałów (...). Globalne cele nauczania i tzw. subcele dotyczące zakresu opanowania poszczególnych sprawności i podsystemów językowych każdorazowo będą determinowały selekcję szczegółową (wtórną), konkretną dla danych warunków.*

[102] UX – z ang. *user experience* – doświadczenia użytkownika podczas interakcji z produktem cyfrowym. Norma ISO 9241-210:2010 definiuje UX jako: *całość postrzegania i reakcji użytkownika, które jest wynikiem korzystania z produktu, usługi lub systemu* (Wichrowski 2016: 86).

Szkoła kieruje swoją ofertę zarówno do osób nastoletnich, jak i dorosłych. Jako że nakład prac związanych z przygotowaniem materiałów był ogromny, zdecydowano opracować treści w sposób uniwersalny – tak, aby uczniowie rekrutujący się z różnych grup wiekowych mogli uznać materiały za atrakcyjne zarówno w sensie prezentowanych zagadnień, jak i formy. Materiały umieszczone na platformie zdalnego nauczania ułożone zostały zgodnie z poziomami nauczanymi w Szkole: A1[103], A1+, A2, A2+, B1, B1+ w formie interaktywnych zestawów treściowo-zadaniowych, które zostały ułożone w ścieżki dydaktyczne. Warto tu nadmienić, że Szkoła oferuje również kursy na wyższych poziomach nauczania: B2, B2+ oraz C1 i C1+, te jednak nie są oferowane w formie hybrydowej, z zastosowaniem MFC, gdyż uznano, że uczeń o tak wysokich potrzebach językowych potrzebuje jak najczęstszego kontaktu z lektorem – w tym przypadku są to najczęściej lektorzy natywni. Treści podzielone zostały na tak zwane lekcje. W ramach określonego poziomu jest ich 10 (na poziomach A) i 5 (na poziomach B). Przerobienie jednej lekcji realizowane jest na przestrzeni jednego tygodnia indywidualnej pracy ucznia (poziomy A) i dwóch tygodni (poziomy B). Dzięki takiemu podziałowi po przejściu przez poziomy: A1, A1+, A2, A2+, czyli po dwóch pierwszych latach nauki, jest okazja, by zerwać z dotychczasową rutyną. Zmiana ta została świadomie zaplanowana między poziomami A2+ i B1, gdyż jest to często moment kluczowy w nauce języka – przejście między tak zwanym uczniem początkującym a średniozaawansowanym (por. Zaremba 2013).

Na poniższym rysunku zaprezentowano zestawienie porównawcze przykładowej struktury jednej lekcji z poziomu A1 i B1:

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



Rys. 4.22. Struktura jednej lekcji na poziomach A1 i B1 (Chudak 2022: w druku)

Jako że badanie zostało ograniczone do początkujących poziomów zaawansowania (A), w dalszej części zaprezentowana zostanie struktura lekcji na przykładzie poziomu A1.

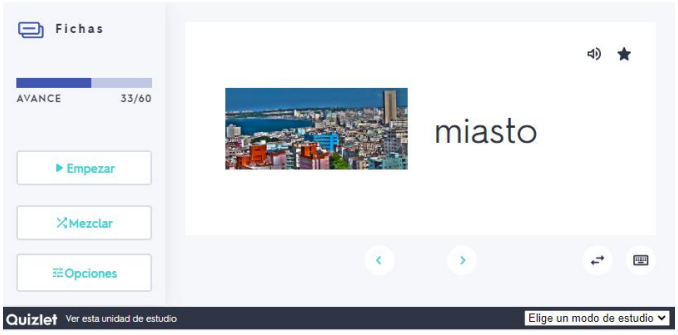
Każda lekcja zbudowana jest z 8 do 10 powtarzalnych elementów:

1) *Cele lekcji* – stanowiące wprowadzenie do zagadnień pojawiających się w lekcji, dodatkowo urozmaicone interaktywnym ćwiczeniem z aplikacji *learningapps.org* o charakterze wprowadzającym:

Rys. 4.23. Moduł *Cele lekcji*[104]

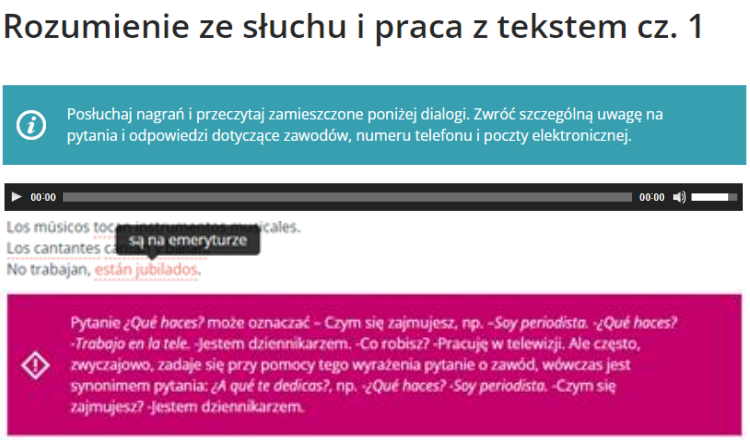
[104] Wszystkie kolejne rysunki do 4.29 włącznie pochodzą ze źródła: https://platforma.idialogo.pl, dostęp: 25.04.2022 r.

2) *Słówka do lekcji* – w formie aplikacji *Quizlet*, zaprezentowane dwujęzycznie, pisemnie, wzbogacone o formę reprezentacji graficznej, z opcją do odsłuchania i różnymi formatami ćwiczeń, co ma na celu wspomagać zapamiętywanie:



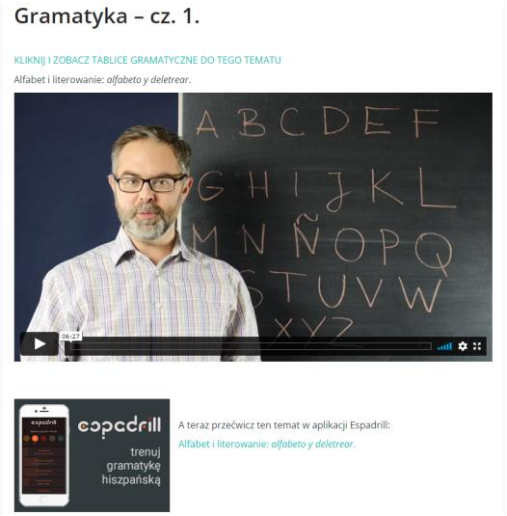
Rys. 4.24. Moduł *Słówka do lekcji*

3) *Rozumienie ze słuchu i praca z tekstem* jako sprawności zintegrowane (odpowiednio dwa lub trzy bloki), w ramach których prezentowane są dialogi, czytanki z zapisem audio, czasem krótki materiał video. Treści są wzbogacone o:
   a. tłumaczenia najważniejszych słówek i kolokacji, w formie okienka *pop-up*, które wyskakuje po najechaniu kursorem myszki na podkreślone w tekście wyrażenie, oraz:
   b. zaprezentowane w formie ramki komentarze utrwalające:
      i. zagadnienia ciekawe z punktu widzenia polsko-hiszpańskiej gramatyki kontrastywnej,
      ii. sugerujące mnemotechniki ułatwiające zapamiętywanie, odnoszące się do konkretnych kolokacji czy słówek,
      iii. wyjaśniające kontekst kulturowy;



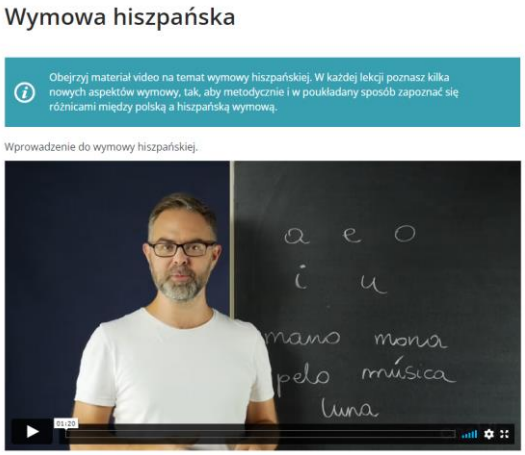
Rys. 4.25. Moduł *Słówka do lekcji*

4) *Gramatyka* – również od dwóch do trzech bloków treściowych w formie trwającego maksymalnie 10 minut materiału video, na którym lektor wyjaśnia, rysując i pisząc na tablicy, zagadnienia z gramatyki hiszpańskiej. Dodatkowo moduł ten wzbogacony jest o:
    a. tablice gramatyczne w formie plików pdf do pobrania;
    b. linki do aplikacji *espadrill.pl*, zawierającej interaktywne ćwiczenia gramatyczne w formie *drillingu*, skorelowanych z tematem wyjaśnianym w materiale video;
    c. linki do dodatkowych, zewnętrznych, zestawów interaktywnych gramatycznych.



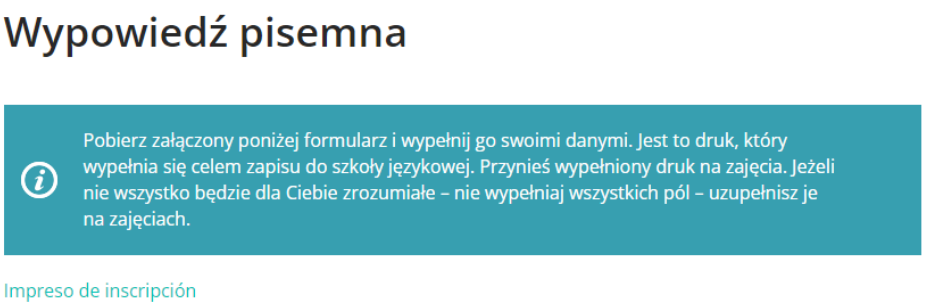
Rys. 4.26. Moduł *Gramatyka*

5) *Wymowa* – materiał video, w którym lektor wyjaśnia zasady wymowy hiszpańskiej:



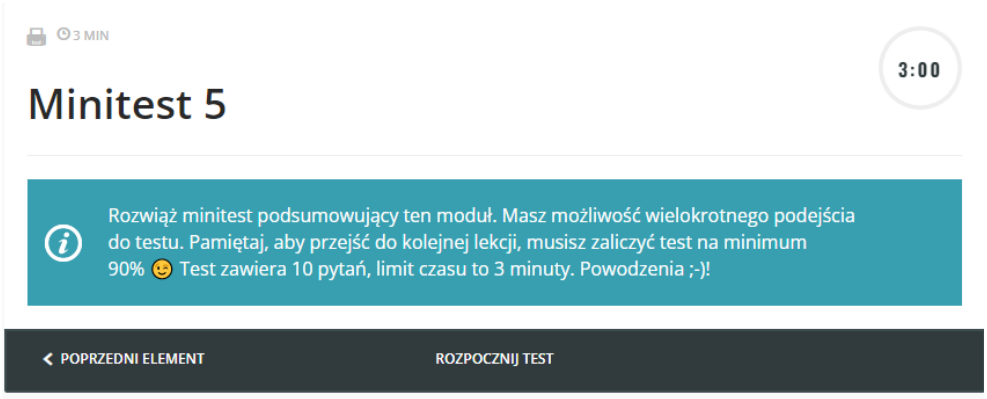
Rys. 4.27. Moduł *Wymowa hiszpańska*

6) *Wypowiedź pisemna* – w formie pisemnego zadania integrującego zagadnienia omówione w lekcji – do przygotowania w formie tradycyjnej i przyniesienia lektorowi do sprawdzenia na zajęcia stacjonarne.



Rys. 4.28. Moduł *Wypowiedź pisemna*

7) *Minitest* – moduł sprawdzająco-utrwalający z ograniczeniem czasowym 3 minut na wykonanie, który składa się z 10 pytań jednokrotnego wyboru, z trzema opcjami, do wielokrotnego wykonania, z progiem zaliczenia 90%. Należy zaznaczyć, że platforma jest ustawiona w taki sposób, że uczeń nie otworzy kolejnej lekcji, jeżeli nie zaliczy minitestu.



Rys. 4.29. Moduł *Minitest*

Po trzech kolejnych lekcjach dostępny jest pierwszy test sprawdzający *online*, poprzedzony powtórzeniem i utrwaleniem materiału w klasie, z zakresu trzech przerobionych lekcji. 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, pisanym w klasie. Idąc dalej, każda lekcja – na poziomie A1 zbudowana jest z ośmiu do dziesięciu powtarzalnych iteracyjnie elementów: *Cele lekcji*, *Słówka do*

lekcji, Rozumienie ze słuchu i praca z tekstem, Gramatyka, Wymowa, Wypowiedź pisemna, Minitest.

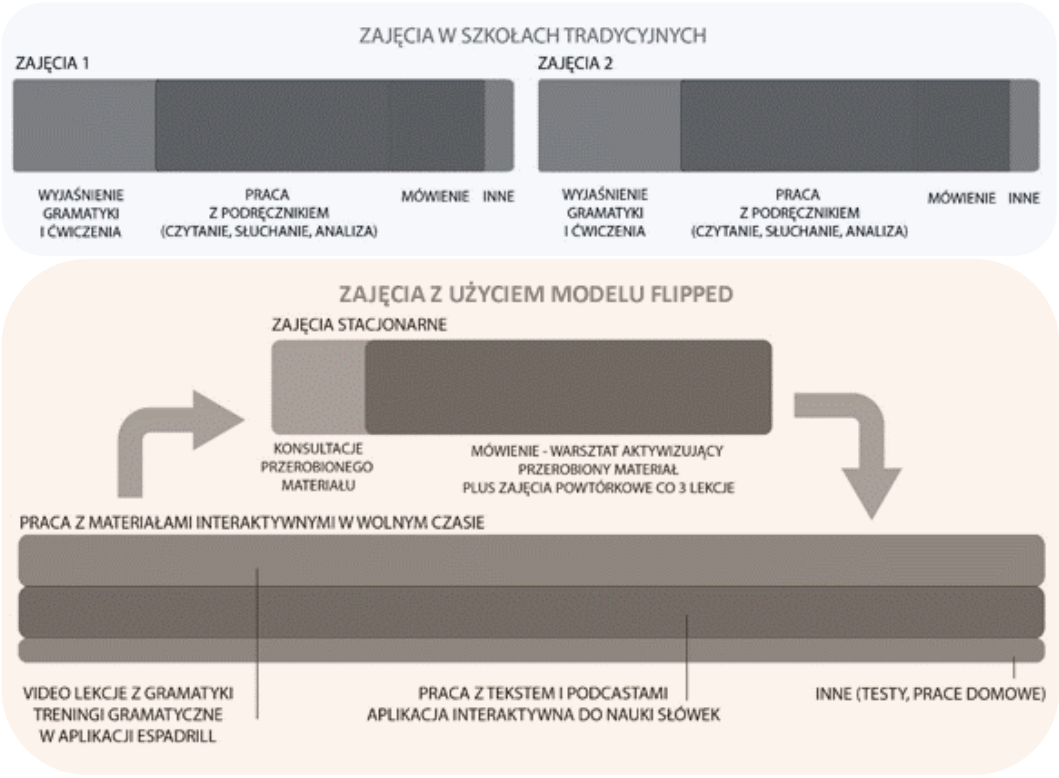
Można założyć, na podstawie przedstawionych materiałów, że praca własna ucznia na platformie zdalnego nauczania wymaga sporego nakładu czasowego. W ramach prowadzonych badań, na podstawie eksperymentów, obliczono, że czas potrzebny do gruntownego przerobienia lekcji w ramach jednego tygodnia nauki *online*, to 120 minut (+ 40 ewentualnie minut, uwzględniając wolniejsze tempo nauki lub indywidualną konieczność dodatkowych powtórek) (Chudak 2022: w druku). Takie zaangażowanie wymaga od ucznia dyscypliny, rozwijania autonomicznych postaw i umiejętności zarządzania czasem, co wiąże się z kompetencjami strategicznymi (Pawlak, 2008, s. 138):

> *(...) rozwijanie autonomii stało się w ostatnich latach jednym z najważniejszych celów dydaktyki języków obcych, a umiejętność przejęcia 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 autonomicznych, choćby pod postacią treningu strategicznego.*

Po fazie *online*, realizowanej autonomicznie przez ucznia w formule FC, następuje etap stacjonarny, realizowany z lektorem w murach Szkoły.

4.5.3 Zajęcia stacjonarne w Szkole językowej

Zajęcia stacjonarne w MGFC odbywają się raz w tygodniu, w wymiarze 90 minut. Lekcja z lektorem 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 jest gramatyka. Obrazuje to poniższy rysunek:



Rys. 4.30. Porównanie struktury zajęć tradycyjnych w szkołach językowych ze strukturą zajęć realizowanych w MGFC (Chudak 2022: w druku)

Zajęcia realizowane tradycyjnie w szkołach językowych to dwa spotkania tygodniowo, przeważnie po 90 minut każde. Tylko część zajęć poświęcona jest na rozwijanie sprawności produkcyjnych (około 20% – por. górna część rysunku z niebieskim filtrem – dane zostały opracowane na podstawie empirycznej: zmierzono czas trwania poszczególnych części w ramach obserwacji zajęć lekcyjnych). W przypadku MGFC, dzięki zmianie struktury lekcji stacjonarnej, wygenerowany jest dodatkowy czas na kształtowanie kompetencji mówienia (około 80% lekcji, to, przy jednym spotkaniu stacjonarnym w tygodniu, o połowę więcej niż w modelu „tradycyjnym") (Chudak 2022). Ponadto zmiana ta spowodowała, że lekcja została przebudowana w sensie metodycznym: w pierwszej części działania lektora zorientowane są na wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości i odpowiedź na pytania, które pojawiły się na etapie pracy samodzielnej, w drugiej zaś wszelkie aktywności zorientowane są na mówienie w języku hiszpańskim, tak aby „uruchamiać" *input* przyswojony przez ucznia podczas samodzielnej pracy *online,* przed lekcją stacjonarną. Należy tu zaznaczyć, że zajęcia z lektorem, dzięki warsztatowej

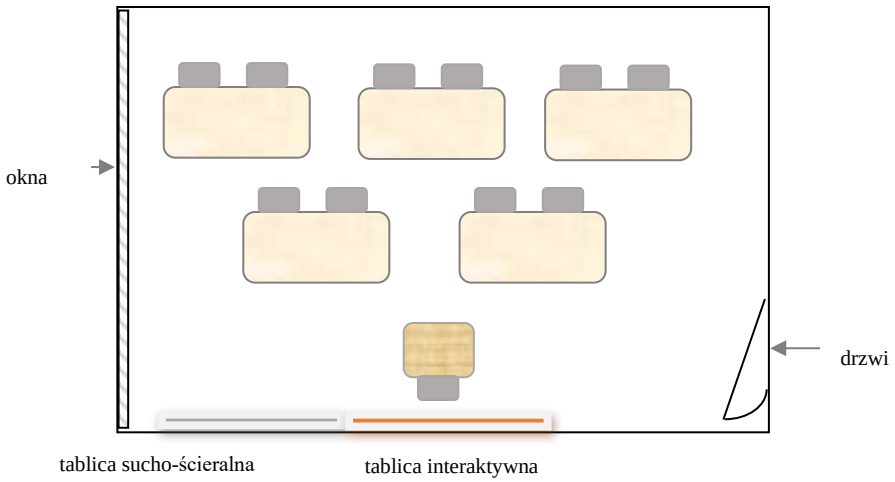
formie zajęć, których głównym celem jest aktywizacja ucznia do swobodnej ekspresji w języku hiszpańskim poprzez realizację różnych zadań, zyskały nowy, atrakcyjny zarówno dla lektora, jak i ucznia, wymiar. Warto podkreślić, że lekcja w takim kształcie, oprócz pozytywnego wpływu na podstawowe umiejętności receptywno-produkcyjne, podwyższa stopień interakcji, a także kształtuje mediację, umiejętność bardzo docenioną w rozszerzeniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zatytułowanym *Companion Volume with New Descriptors* z 2018 roku. Janowska (2019: 48–49) tak pisze o tych kluczowych kompetencjach:

> *Dlatego właśnie w kształceniu językowym stosuje się zadania, ponieważ ich wykonanie wymaga nie tylko zdolności komunikacyjnych, ale także uruchomienia potencjału socjokognitywnego użytkownika języka. W trakcie ich realizacji uczący się podejmują różne rodzaje działań językowych, występują na zmianę jako nadawcy i odbiorcy wypowiedzi (interakcja), tworzą teksty (wypowiedź ciągła), pośredniczą w komunikacji (mediacja). Działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w erze komunikacyjnej, natomiast we współczesnej dydaktyce – działaniowej wyróżniono dodatkowo dwa nowe typy działań, tj. interakcję i mediację, w wykonanie których zaangażowane są w dużym stopniu kompetencje transwersalne. W podejściu komunikacyjnym komunikacja językowa stała się centrum zainteresowań osób związanych z kształceniem językowym. W perspektywie ukierunkowanej na działanie rozwój językowy staje się pretekstem do rozwoju ogólnego – całościowego.*

Wspomniana „przebudowa" metodyczna struktury lekcji stacjonarnej, mająca na celu wprowadzenie warsztatowej formy zajęć i orientacji na ćwiczenie przede wszystkim sprawności mówienia, skutkowała koniecznością zmiany aranżacji przestrzeni dydaktycznej w Szkole. W ramach prac badawczo-rozwojowych, na etapie realizacji przytaczanego na początku tego rozdziału projektu (działanie 1.2 – badania celowe), przeprowadzono ciekawy eksperyment badawczy, który warto w tym miejscu opisać. Badanie polegało na testowaniu optymalnego ustawienia mebli i akcesoriów wspomagających w przestrzeni dydaktycznej oraz jego potencjalnego wpływu na uczenie

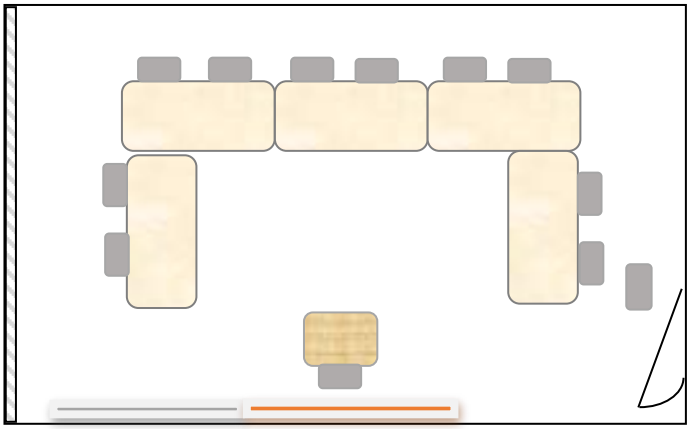
się języka obcego. Jako że wprowadzenie modelu *flipped* ma na celu zwiększenie aktywności kursantów i zachęcanie ich do porozumiewania się w języku hiszpańskim, aby umożliwić większą swobodę komunikacyjną, postanowiono dostosować wyposażenie i aranżację sal dydaktycznych w Szkole językowej. Eksperyment został przeprowadzony podczas trzech lekcji stacjonarnych w Szkole. Uczestniczył w nich lektor i grupa 8 kursantów. Testowano trzy różne warianty aranżacji przestrzeni i elementów wyposażenia: ławek, krzeseł, biurka lektora i elementów dodatkowych: tablic, sprzętu audio-video, laptopa oraz plakatów i tabliczek z treściami dydaktycznymi. Typy wariantów aranżacji klasy poddanych ewaluacji oraz ich specyficzne właściwości to:

- wariant 1: klasyczny – scentralizowany w kierunku tablicy i lektora; ławki ustawione niezależnie, w dwóch rzędach po trzy stoliki, przy każdym z nich siedzi dwóch uczniów; biurko lektora wraz ze sprzętem audio-video i laptopem stoi przed tablicą interaktywną; lektor ma możliwość zajęcia miejsca na krześle przy swoim biurku, twarzą do kursantów; tablica do pisania obok interaktywnej.



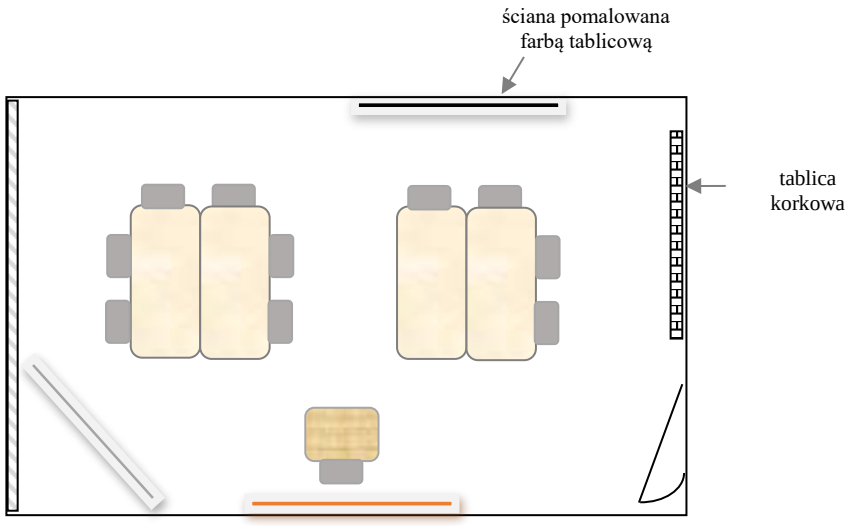
Rys. 4.31. Wariant klasyczny aranżacji przestrzeni dydaktycznej (opracowanie własne)

- wariant 2: „w podkowę” – ponownie scentralizowany w kierunku tablicy i lektora; ławki ustawione w kształcie litery „U”; kursanci siedzą obok siebie, w jednym ciągu ławek przylegających do siebie; biurko lektora wraz ze sprzętem audio-video i laptopem stoi przed tablicą interaktywną; lektor ma możliwość zajęcia miejsca na krześle przy swoim biurku, twarzą do kursantów; tablica do pisania obok interaktywnej.



Rys. 4.32. Wariant „w podkowę” aranżacji przestrzeni dydaktycznej (opracowanie własne)

- wariant 3: zdecentralizowany – ławki zblokowane zostały w dwie „wyspy”, ustawione na środku sali, w pewnym odstępie od siebie, w ten sposób powstały dwie przestrzenie robocze z sześcioma miejscami dla kursantów, którzy siedzieli dookoła stołów. Wprowadzono nowe elementy, służące wzmocnieniu efektu decentralizacji – tablicę korkową na ścianie bocznej, ścianę pomalowaną farbą korkową na ścianie tylnej. Dodatkowo, tablicę do pisania przestawiono w róg sali.



Rys. 4.33. Wariant zdecentralizowany aranżacji przestrzeni dydaktycznej (opracowanie własne)

Na podstawie obserwacji procesu dydaktycznego wybrano jako najlepszy wariant numer 3.

Taka aranżacja przestrzeni sali:

1. Pozwala na swobodne przemieszczanie się uczniów w trakcie zajęć językowych.
2. Decentralizuje układ.
3. Pozwala wykorzystać potencjał wszystkich ścian na potrzeby dydaktyczne, co pozwala umieszczać na nich elementy, które będą wspomagały zapamiętywanie poszczególnych słówek, sytuacji czy struktur gramatycznych opanowanych przed lekcją stacjonarną: minidialogi, mapy, schematy, słownictwo tematyczne w formie plakatów, itp.
4. Sprzyja pracy w grupie na kilka różnych sposobów.
5. Pozwala lektorowi na swobodny dostęp do wszystkich uczniów.
6. Podsyca ciekawość poznawczą ucznia.
7. Sprzyja angażowaniu różnych kanałów reprezentacji sensorycznej uczniów, tak, by w miarę równym stopniu angażować wzrokowców, słuchowców i osoby zwane kinestetykami.
8. Wspomaga kształtowanie umiejętności społecznych, które rozwijają się dzięki współpracy i interakcji oraz mediacji w klasie.
9. Otwiera lektora i uczniów na bardziej kreatywne wykorzystanie przestrzeni.

Podsumowując, implementacja MFC do nauczania języka hiszpańskiego w Szkole zaowocowała zmianą struktury zajęć językowych, dzięki czemu tradycyjna lekcja przeszła swoistą transformację i przeobraziła się w warsztat wspierający na różne sposoby umiejętność wypowiadania się w języku obcym (Chudak 2022). *Tak skonstruowana lekcja, oparta na interakcji i licznych działaniach społecznych, ma szansę stworzyć doskonałe warunki do systematycznej pracy nad „otwieraniem" uczniów na mówienie w języku obcym.* (Chudak 2020: 27). Jako że w warunkach szkoły językowej czas przelicza się nie tylko na efektywność, ale i poniekąd, z punktu widzenia ucznia jako klienta, na zwrot z poczynionej inwestycji, opisana transformacja ma również wymiar wartości ekonomicznej (Chudak 2022).

5. Model glottodydaktyczny FC – studium przypadku: analiza jakościowa

5.1 Metodologia badań kwestionariuszowych

W rozdziale czwartym została przedstawiona metodologia całego badania studium przypadku. Przypomnijmy, że badanie realizowane jest w procedurze jakościowej, a stosowane metody badawcze to: sprawozdanie w formie studium przypadku, które zostało zaprezentowane w poprzednim rozdziale, a także badania kwestionariuszowe, obserwacja, i wywiad, stanowiące meritum niniejszego, piątego rozdziału dysertacji. Instrumenty, które służyły do pozyskania danych to arkusze obserwacyjne, kwestionariusze (badanie ankietowe, w którym wzięli udział uczniowie Szkoły i lektorzy), wywiad z kadrą zarządzającą i notatki badawcze. Jak już wielokrotnie było podkreślane, zarówno model, jak i układ glottodydaktyczny FC są zjawiskami wielowymiarowymi. Uzasadnia to hybrydowe podejście badawcze, łączące zróżnicowane procedury i techniki pozyskiwania danych, aby możliwa była tak zwana triangulacja, przedstawiona w poprzednim rozdziale rozprawy.

W niniejszej części rozdziału zaprezentowana zostanie metodologia badań kwestionariuszowych, które zostały skierowane do lektorów i uczniów Szkoły, będących w procesie dydaktycznym skonstruowanym w oparciu o MFC, a także znajdujący się względem siebie w określonej relacji, zdefiniowanej przez układ glottodydaktyczny, omówiony w poprzednim rozdziale. Warto przypomnieć, że w zakres badawczy zostało włączone badanie pilotażowe, które polegało na analizie ankiet przeprowadzonych wśród uczniów Szkoły, rekrutujących się z poziomu A, który jest w centrum zainteresowań badawczych. Dzięki analizie ankiet w pilotażu można było sprawniej zaprojektować kolejne etapy badań: oceny lekcji *online*, skierowanej do uczniów i stanowiącej podstawę do ewaluacji jakościowej MFC w swojej pierwszej fazie – przed lekcją stacjonarną. W kolejnej części zaprezentowane zostaną i poddane analizie wyniki badań ankietowych, a następnie oceny lekcji w klasie, w formie badania ankietowego lektorów oraz notatek z bezpośredniej obserwacji zajęć w klasie, a także wywiad z kadrą zarządzającą – celem pokazania całego procesu z różnych perspektyw i kompleksowej jego analizy.

5.1.1 Badanie pilotażowe

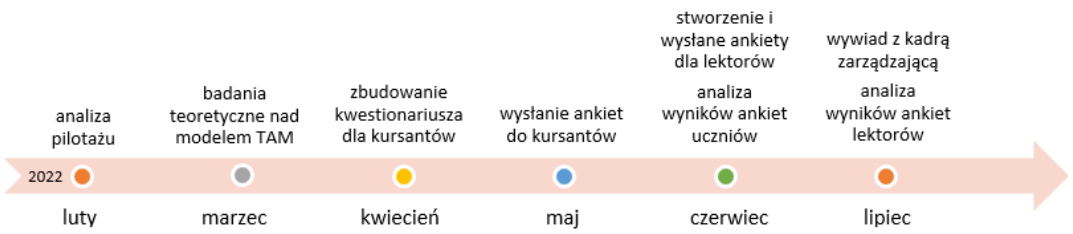
Na potrzeby badania pilotażowego wykorzystano wyniki ankiet przeprowadzonych wśród kursantów szkoły. Do analizy wybrano losowo wyniki ankiet z pięciu grup, uczących się w Szkole w latach 2019/20 i 2020/21 na kursach realizowanych w MFC, na poziomach zaawansowania A1 i A2. W sumie przeanalizowanych zostało 50 ankiet. Respondenci wypełnili kwestionariusz, który zamieszczony został w formie *online*, anonimowo, w związku z tym, nie była możliwa ich analiza pod kątem płci czy wieku. Należy nadmienić, że ankiety zostały udostępnione autorowi pracy na potrzeby badawcze za porozumieniem stron, z kwestionariuszy zostały usunięte wszelkie nazwy własne i treści stanowiące tajemnicę handlową Szkoły.

Ankieta składała się z trzech części: 1) ogólnej oceny kursu językowego, 2) oceny kursu na platformie internetowej, przed lekcją stacjonarną oraz 3) oceny zajęć z lektorem (por. załącznik nr 1). Podział ten, na ocenę etapu przed lekcją stacjonarną oraz samej lekcji z lektorem, wydaje się intuicyjny, wynika bowiem ze specyfiki MFC. Naturalne jest również przeprowadzenie częściowej analizy SWOT (mocnych i słabych stron, tu z pominięciem szans i zagrożeń). Zdecydowanie istotnym elementem dalszych badań jest zaprezentowanie oceny jakościowej zarówno materiałów umieszczonych na platformie zdalnego nauczania, jak i w czasie spotkania stacjonarnego, a także ćwiczonych kompetencji.

5.1.2 Badanie właściwe

Aby w jak najpełniejszym kształcie przedstawić zjawisko odwróconej lekcji, dalsze – właściwe – badania zostały podzielone na dwie części: 1) analizę kursu *online*, dokonaną z perspektywy ucznia (por. podrozdział 5.1.2.1: *Ankieta skierowana do kursantów*) oraz 2) analizę zajęć z lektorem w klasie, dokonaną z perspektywy lektorów uczących w Szkole w modelu *flipped* (por. podrozdział 5.1.2.2 *Ankieta skierowana do lektorów*) oraz metodyka / obserwatora zajęć w osobie autora tej pracy (por. podrozdział 5.1.2.3 *Obserwacje zajęć*). Ostatnią część badania stanowią działania komplementarne: wspomniany wywiad z kadrą zarządzającą Szkołą, (por. podrozdział 5.6 *Wywiad z kadrą zarządzającą*). W drugiej części rozdziału zaprezentowane zostaną wyniki badań z zakresu wyżej wymienionych etapów wraz ze stosowną analizą i wnioskami.

Badanie w całej swojej rozciągłości przeprowadzone zostało w 2022 roku, od lutego do lipca. Z racji złożonego charakteru, podzielone zostało na kilka etapów:



Rys. 5.1. Ramy czasowe i zakres badania właściwego (opracowanie własne).

Analiza pilotażu pomogła zamodelować kształt i zakres badania właściwego. Badania nad teorią związaną z modelem akceptacji technologii TAM (opisanego szerzej w kolejnych akapitach) posłużyły jako rama metodologiczna dla kwestionariusza skierowanego do kursantów, który został wysłany do uczniów z konta Szkoły (zgodnie z polityką RODO) wraz z informacją o badaniu i z prośbą o wypełnienie ankiety w formie materiału video. Następnie pracowano nad stworzeniem ankiety dla lektorów, jednocześnie opracowując i analizując wyniki z nadesłanych formularzy kursantów. Ostatnim etapem był wywiad z kadrą zarządzającą szkołą, przeprowadzony w lipcu 2022 roku, a także analiza wyników ankiet lektorów.

5.1.2.1 Ankieta skierowana do kursantów

Warto zwrócić uwagę na to, jak może być oceniany kurs online (Widła *et al*. 2014: 245):

> *The evaluation of an e-learning course takes into account the overall process of teaching and learning. In this respect an e-learning course serves a similar function to a foreign language coursebook – it is the final product of a number of decisions upon the shape of the learning*

> *process, the role of the learner, the degree of his/her autonomy, which all have to be taken by course authors in the moment of planning*[105].

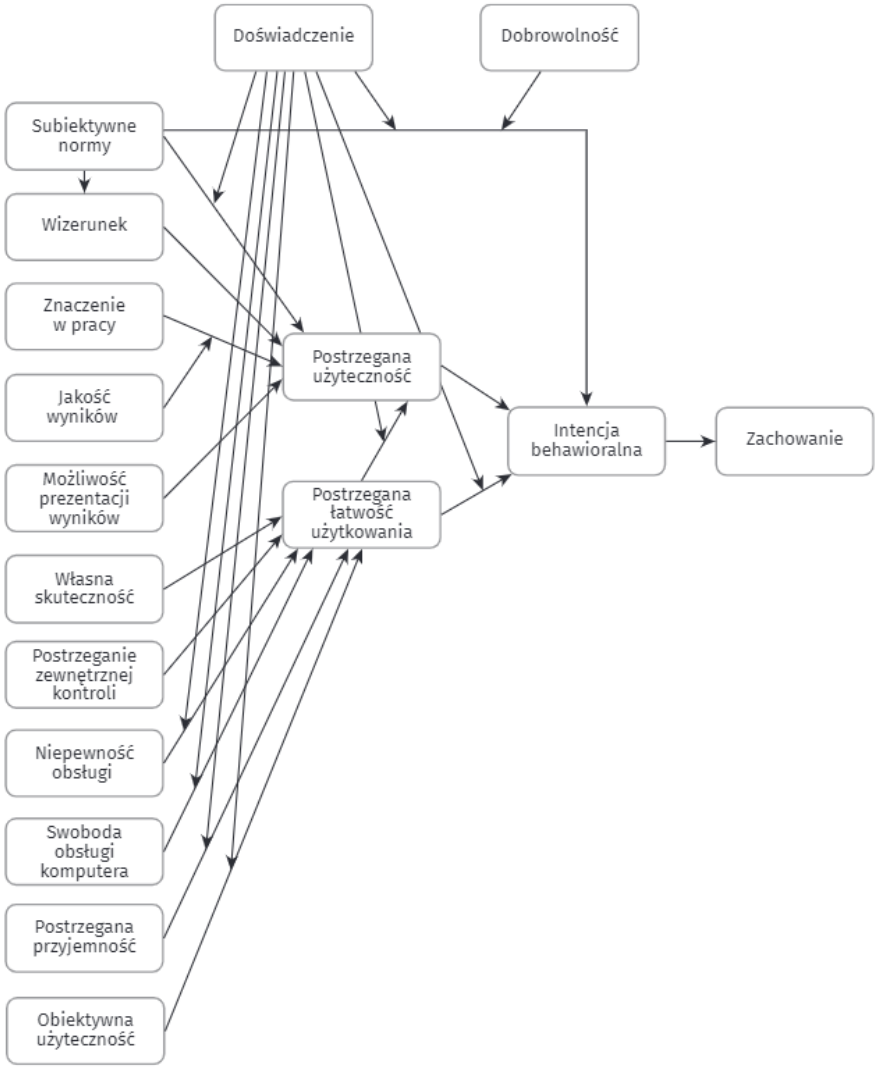
Widzimy zatem, że kurs *online* to tylko szczyt góry lodowej i na etapie jego oceny powinniśmy wziąć pod uwagę również takie czynniki jak rola ucznia czy jego autonomia. Nauka w trybie online jest bowiem związana z szeregiem indywidualnych doświadczeń, związanych zarówno z interakcją z materiałami *online* na kursie, oceną rozwoju językowego, jak i rozwojem osobistym i satysfakcją.

Ankieta skierowana do kursantów dotyczyła nauki w domu, w trybie *online* (przed lekcją stacjonarną). Inspiracją do konstrukcji badania był tak zwany model akceptacji technologii (ang. *technology acceptance model*, dalej w skrócie TAM), zaproponowany przez Davisa, Bagozziego i Warshawa (1989).

> *Model TAM stał się pierwszą teorią wyjaśniającą akceptację technologii oraz umożliwiającą przewidywanie akceptacji użytkownika poprzez skupienie się na postrzeganej użyteczności i postrzeganej łatwości użytkowania technologii, które są teoretycznie uważane za podstawowe determinanty akceptacji użytkownika. (…) Głównym celem modelu jest odkrycie wpływu zmiennych zewnętrznych na wewnętrzne przekonania, postawy i intencje. Dzięki możliwościom przewidywania zachowania użytkowników może on być narzędziem kształtowania pożądanego sposobu działania* (Czerwińska 2020: 397).

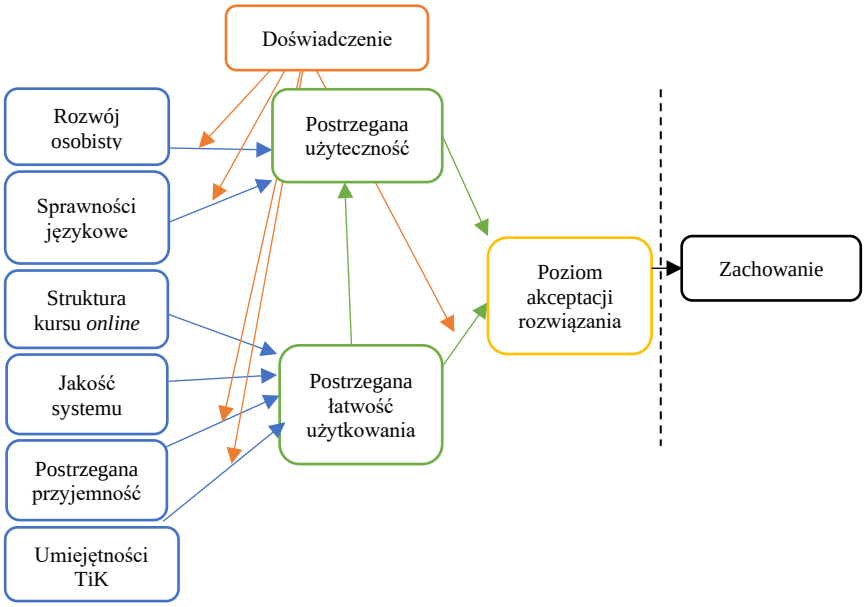
[105] Ocena kursu e-learningowego uwzględnia ogólny proces nauczania i uczenia się. Pod tym względem kurs e-learningowy pełni podobną funkcję jak podręcznik języka obcego – jest produktem końcowym szeregu decyzji dotyczących kształtu procesu uczenia się, roli ucznia, stopnia jego autonomii, które muszą być podjęte przez autorów kursu w momencie planowania. (Tłumaczenie własne).

Model TAM doczekał się dwóch istotnych modyfikacji (tzw. TAM2 i TAM3). Model, który został wykorzystany do badania prezentowanego w niniejszej rozprawie to TAM3 (wzbogacony względem TAM – zawierającego ogólnikową kategorię „czynniki zewnętrzne" – o szerszy, konkretny katalog determinantów warunkujących łatwość użycia systemu). Został on jednak zmodyfikowany tak, aby uwzględnić perspektywę glottodydaktyczną i specyfikę modelu lekcji odwróconej – w zakresie determinantów warunkujących akceptację rozwiązania. Poniżej zamieszony jest model TAM3, w swoim oryginalnym kształcie.



Rys. 5.2. Model TAM3. (Czerwińska 2020: 399 – prezentowana powyżej wersja spolszczona; Venkatesh, Bala 2008 – wersja oryginalna).

Kolejny rysunek obrazuje zmodyfikowane ramy dla przeprowadzonego badania.



Rys. 5.3. Struktura badania ankietowego kursantów w oparciu o model TAM3 (opracowanie własne)

Po prawej stronie rysunku 5.3 widzimy wprowadzone do modelu TAM3 modyfikacje. W zasadzie większość jego składowych uległa zmianie. W zakresie elementów, które mają bezpośredni wpływ na kategorię „postrzegana użyteczność", wprowadzono sekcje, które wydają się mieć znaczenie z glottodydaktycznego punktu widzenia: rozwój osobisty i sprawności językowe. Na pewnym poziomie uogólnienia korelują one na przykład z „wizerunkiem". Z kolei, elementy kontrybuujące do kategorii „postrzegana łatwość użytkowania" zostały ujęte w ramie badania bardziej dosłownie: „postrzegana przyjemność", która jako sekcja badania została zaimplementowana dosłownie oraz „swoboda obsługi komputera", w zmodyfikowanej opcji nazwana „umiejętnościami TiK". Z kolei „niepewność obsługi" oraz „obiektywna użyteczność" zostały zastąpione sekcjami „struktura kursu *online*" i „jakością systemu", co, ponownie, na pewnym poziomie uproszczenia, wydaje się ze sobą korelować, gdyż jeżeli założymy, że system jest dobrze zaprojektowany a struktura prezentowanych na platformie treści jest klarowna, ma to wpływ zarówno na intuicyjność w zakresie posługiwania się interfejsem, jak i

doświadczenie użyteczności. Pozostałe kategorie zostały pominięte, gdyż z punktu widzenia prowadzonych badań wydają się nie mieć większego znaczenia.

Warto skomentować jeszcze aspekt „doświadczenia", czyli tego, na co mamy jako użytkownik systemu bezpośredni wpływ, gdyż zależy od natężenia naszych interakcji z otoczeniem i tego, co z nich wynika. Bezsprzecznie w tym zakresie zarówno sekcja „rozwój osobisty", jak i „sprawności językowe" będą pozostawały w relacji z naszym „wewnętrznym magazynem" (por. rozdział 2 pracy). Ponadto, każdy człowiek, nawet jeżeli uczy się, w tym konkretnym przypadku, języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym, dysponuje pewnym zbieżnym zasobem wiedzy deklaratywnej w zakresie języka bądź to ojczystego bądź innego obcego, którego uczy lub uczył się w przeszłości, a także wiedzy proceduralnej wynikającej z zastosowań czy przyjmowanych strategii. Kolejne sekcje, na które ma wpływ nasze doświadczenie to „postrzegana przyjemność", bowiem aby zdefiniować coś jako poprawiające nasze samopoczucie, ponownie musimy odwołać się do zbioru naszych indywidualnych doświadczeń. Podobnie jest z umiejętnościami związanymi z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Kwestionariusz, który posłużył do zebrania danych mających na celu ocenę jakościową kursu *online* został podzielony na 7 sekcji: metryczkę, pytania ogólne, pytania dotyczące struktury kursu *online*, rozwoju osobistego, kompetencji komunikacyjnej, jakości systemu *online* oraz postrzeganej przyjemności (porównaj załącznik 2: formularz badania ankietowego kursantów). Ankiety wypełniło 44 kursantów, którzy uczą się bądź uczyli języka hiszpańskiego w modelu *flipped* w badanej Szkole językowej na poziomach A1 i A2 w latach 2019/20 i 2020/21.

5.1.2.2 Ankieta skierowana do lektorów

Aby badanie było kompletne i odzwierciedlało opisywane zjawisko z różnych perspektyw, stworzony został kwestionariusz mający na celu zebranie opinii i komentarzy lektorów, którzy uczą bądź uczyli języka hiszpańskiego z wykorzystaniem modelu lekcji odwróconej na poziomach A1 i A2. Perspektywa ta jest cenna, gdyż, w przeciwieństwie do prezentowanej optyki uczniów, stanowi, obok ewaluacji zajęć na podstawie obserwacji, element oceny jakościowej procesu glottodydaktycznego w jego fazie stacjonarnej. Badanie zostało przeprowadzone w 2022 roku poprzez wysłanie kwestionariusza *online* (por. załącznik nr 3) do grupy 10 lektorów. Udało się zgromadzić odpowiedzi 9

nauczycieli, ośmiu kobiet i jednego mężczyzny. Kwestionariusz składał się z 10 pytań, 6 zamkniętych – w tym jednego z opcją wielokrotnego wyboru i pięciu w skali od 1 do 5.

Pierwsze pytanie dotyczyło roli nauczyciela w MFC. Należy podkreślić, że role określone w pytaniu zostały opracowane na podstawie analizy dostępnej literatury w tym temacie (por. Zawadzka 2004, Mihułka 2009, Janoszczyk 2013, Zaremba 2013, Chudak 2016). Jak już sygnalizowane było w poprzednich rozdziałach, MFC modyfikuje rolę zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Dlatego logicznym wyborem wydaje się zadanie pytania skłaniającego lektorów do autorefleksji na temat tego, jak zmieniła się ich funkcja w układzie glottodydaktycznym i jak można ją nazwać. Klus-Stańska (2012: 27) tak określa tradycyjną rolę nauczyciela:

> *Na tradycyjną rolę szkolnego nauczyciela składają się takie jej charakterystyki, jak dysponent wiedzy (wtajemniczony w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekaże), strażnik jej poprawności (czuwający nad akceptowalną w szkole treścią, ale i nad formą jej wyrażania) i autorytet z nadania (wynikający nie tyle z jakości pracy i zasług, ale z faktu bycia nauczycielem).*

W modelu odwróconej lekcji rola cytowanego powyżej dysponenta wiedzy może ulec transformacji, gdyż nie zawsze to nauczyciel będzie twórcą treści dydaktycznych udostępnianych przed lekcją stacjonarną w formie zdigitalizowanej. W badanym studium przypadku lektor nie ma żadnego wpływu na to, jakie treści glottodydaktyczne są zamieszczane w systemie zdalnego nauczania. Dzięki takiemu zabiegowi platforma staje się poniekąd suwerenną i pełnoprawną składową układu glottodydaktycznego (por. S. Grucza 2010b). Niemniej jednak, takie „wyłączenie" nie oznacza tego, że lektor nie wie, jakie treści są przedstawiane uczniowi. Ma on pełny dostęp do platformy i przygotowuje się do spotkania stacjonarnego na bazie materiałów, które przerabia samodzielnie kursant. Tylko takie sprzężenie może zagwarantować powodzenie na etapie kształtowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji. Lektorzy w Szkole są tego świadomi, co więcej Szkoła oferuje gotowe zestawy ćwiczeniowe, które nauczyciel może wykorzystać na lekcji stacjonarnej (więcej na ten temat można znaleźć w części poświęconej obserwacjom zajęć). Z tego punktu widzenia nie ma zagrożenia, że (Klus-Stańska 2012: 27) *uczeń, który wie, zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany*

jako zakłócający porządek szkolny i jego „nieprzewidziana" wiedza zostaje zmarginalizowana.

Kolejne pytanie dotyczyło realizacji celów dydaktycznych, które każdy nauczyciel powinien definiować na etapie przygotowania do zajęć. Ponadto zapytano o kształtowanie kompetencji komunikacyjnej ucznia. W tym przypadku serię pytań na ten temat rozszerzono w porównaniu do badania kursantów o takie aspekty jak kompetencje społeczne i mediacyjne. Wydaje się to trafnym zabiegiem, gdyż uczniowie nie zawsze mają wystarczający wgląd w proces uczenia się i dodatkowo, brakuje im wiedzy metodycznej i narzędzi do „meta oceny" procesu, w którym sami uczestniczą. Bardzo ciekawe jest pytanie na temat tego, czy i jak zdaniem lektorów zmieniła się relacja uczeń–nauczyciel podczas zajęć stacjonarnych w modelu *flipped* w porównaniu do zajęć tradycyjnych, które lektorzy prowadzą bądź prowadzili w innych placówkach. Na koniec ankiety pojawiają się seria pytań o innowacyjność modelu, obszary do ewentualnych zmian i prośba o podanie 3 mocnych stron. Na większość pytań uzyskano maksymalną możliwą liczbę odpowiedzi – 9, natomiast na 2 pytania odpowiedzi udzieliło 4 z 9 lektorów (szczegółowe wyniki i ich analiza dostępne są w drugiej części rozdziału).

5.1.2.3 Obserwacje zajęć

Kolejnym ważnym elementem badania były przeprowadzone obserwacje zajęć stacjonarnych. W sumie odbyto trzy wizyty w grupach A1+, A2 i A2+, w których zajęcia były prowadzone przez trzech różnych lektorów. Każda z obserwacji trwała 90 minut, tyle ile spotkanie stacjonarne z lektorem. Ocenie podlegały następujące kategorie: 1) przygotowanie nauczyciela do zajęć, a konkretnie: prezentacja celów dydaktycznych, realizacja założonego planu zajęć, zgodność celów lekcji stacjonarnej z celami lekcji *online*, przygotowane materiały i pomoce dydaktyczne; 2) realizacja i struktura zajęć: ćwiczenie sprawności mówienia, metody i techniki aktywizacji uczniów, wypowiedź pisemna i ewaluacja wiedzy; 3) ogólne wrażenia z lekcji: atmosfera na zajęciach, umiejętność nawiązywania kontaktu z kursantami, styl nauczania. Wybrane kategorie poddawane hospitacji zostały określone specyficznie pod kątem nauczania w modelu FC, z uwzględnieniem dualistycznego charakteru procesu dydaktycznego. Stąd badanie pod kątem kompatybilności elementów przed lekcją stacjonarną i w jej trakcie: przełożenia celów dydaktycznych na cele *online*, używanych materiałów, czy stosowanych metod i technik aktywizacji kursantów do podejmowania działań komunikacyjnych. Ważny był

również aspekt społeczny w klasie, który w dwójnasób powinien wynagradzać „cyfrowe osamotnienie" ucznia w części *online*.

Na potrzeby ewaluacji został stworzony kwestionariusz obserwacji (załącznik nr 4 w aneksie). W toku analizy każdego z wyżej wymienionych elementów poczyniono obserwacje na planie ogólnym, obserwacje specyficzne, pod kątem konkretnych zachowań / praktyk lektora i uczniów. Na podstawie poczynionych obserwacji, do każdej z wyżej wymienionych części sformułowano wnioski i zalecenia, zarówno dla kadry nauczającej, jak i Szkoły.

5.1.2.4 Wywiad z kadrą zarządzającą

Wywiad z kadrą zarządzającą jest badaniem komplementarnym, określonym w rozdziale czwartym jako badanie metaglottodydaktyczne. Wywiad został przeprowadzony z osobą zaangażowaną bezpośrednio w obsługę klienta i z właścicielem Szkoły. Badanie ma na celu uzupełnienie perspektywy o osoby reprezentujące Szkołę, składa się z ośmiu pytań otwartych, które zostały wysłane w formie kwestionariusza do wypełnienia (por. załącznik nr 5 w aneksie). Wywiad wraz z jego analizą i wnioskami załączony jest w drugiej części tego rozdziału, poświęconej prezentacji i analizie wyników prowadzonych badań.

5.2 Analiza danych z badania pilotażowego

5.2.1 Ocena kursu językowego

Cały kwestionariusz badania zamieszczony jest w aneksie (załącznik 1). Część poświęcona ocenie kursu językowego składa się z czterech pytań o charakterze zamkniętym (dwa z opcjami TAK/NIE i dwa ze skalą odpowiedzi od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „źle" a 5 – „bardzo dobrze"), z możliwością dodania komentarzy do przydzielonych ocen.

5.2.1.1 Czy kurs spełnia oczekiwania kursantów?

Na pytanie pierwsze: *Czy kurs spełnia Twoje oczekiwania?* Uzyskano 100% odpowiedzi pozytywnych. W uzasadnieniu odpowiedzi pojawiły się komentarze, które, po analizie treściowej, można podzielić na cztery kategorie: samodzielność i indywidualne zarządzanie czasem, organizacja i jakość materiałów *online* dostępnych na platformie,

refleksje dotyczące uczenia (się) z wykorzystaniem modelu *flipped classroom*, autorefleksja nad rozwojem językowym.

5.2.1.1.1 Samodzielność i indywidualne zarządzanie czasem

Ankietowani uczniowie w zamieszczonych komentarzach podkreślali aspekt efektywnie wykorzystanego czasu w ramach indywidualnej nauki *online*. Mając na uwadze kontekst społeczny i fakt, że dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość nie sprzyja dużej swobodzie w zarządzaniu własnym czasem, badani docenili możliwość samodzielnego regulowania ilości czasu spędzonego na platformie oraz tempa nauki dostosowanego do indywidualnych potrzeb. Wydźwięk komentarzy jest pozytywny, nauka w proponowanej formie daje satysfakcję. Ważny jest też aspekt przełożenia pracy w formie *online*, a także pełnej dostępności materiałów, na efektywność uczenia (się). Poniżej zamieszczamy komentarze na potwierdzenie przytoczonych wniosków:

Pomimo tego, że nie mam dużo czasu w tygodniu naprawdę sporo się nauczyłam.
Nauka daje satysfakcję, tempo nauki jest dopasowane to moich możliwości.
Dużo się nauczyłam, widzę efekty, ale przy okazji nie tracę dużo czasu na to.
Języka uczę się w zadowalającym tempie.
Sama mogę ułożyć sobie rytm pracy „w domu”.
Dostęp do materiałów do ćwiczenia słownictwa i gramatyki cały czas (więc mogę do nich wracać i korzystać w wygodnych dla mnie momentach).

Na podstawie analizy zamieszczonych komentarzy można dojść do następujących wniosków. Model *flipped classroom* stanowi odpowiedź na zmieniające się uwarunkowania społeczne i otwiera możliwość elastycznego zarządzania czasem poświęcanym na rozwój kompetencji językowych. Dostęp do materiałów dydaktycznych w dowolnym miejscu i czasie daje możliwość dostosowania tempa nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, co z kolei przekłada się na większą satysfakcję i motywację do dalszej nauki.

5.2.1.1.2 Organizacja i jakość materiałów *online* dostępnych na platformie

Struktura kursu *online*, przygotowanego na potrzeby indywidualnej nauki *online* przed lekcją stacjonarną, oceniona została pozytywnie. Kurs *online* jest postrzegany jako

interaktywny, z dużą ilością ćwiczeń. Swoboda w nawigacji po treściach umożliwia powrót do tych elementów lekcji, które uczeń chce utrwalić lub powtórzyć. Poniżej zamieszczone zostają komentarze z ankiet:

Z każdymi zajęciami oraz tematem na platformie uczę się czegoś nowego.
Materiał jest bardzo dobrze uporządkowany tematycznie – wiadomo czego się uczyć i o czym będzie mowa na zajęciach.
Świetnie przygotowane materiały na platformie, dodatkowe ćwiczenia.
Jest interaktywny, jest dużo ćwiczeń, wiedza przekazywana jest w bardzo przystępny sposób, można swobodnie wracać do trudniejszych zagadnień.

Na uwagę zasługuje fakt organizacji materiałów, zblokowanych w moduły tematyczne, zawierających jasno określone cele, co sprawia, że uczeń czuje się bezpiecznie podczas indywidualnej pracy. Wszystkie wymienione w komentarzach cechy materiałów *online* związane z większą ich dostępnością, mają dodatkowy wymiar polegający na kreowaniu poczucia bezpieczeństwa. Jeżeli spojrzymy na cały proces, który ma miejsce przed lekcją stacjonarną z perspektywy „samokształcenia", to dojdziemy do wniosku, że dzięki klarownej strukturze materiałów glottodydaktycznych, ich całodobowej dostępności z możliwością wielokrotnych „podejść", uczeń, pomimo tego, że w warunkach samodzielnej pracy *online* z treściami kursu pozbawiony jest możliwości bezpośredniego dopytania nauczyciela o kwestie, których nie rozumie, może poczuć się na tyle bezpiecznie, by bez większych przeszkód przeprowadzać indywidualnie procesy wiedzotwórcze. Bezpieczeństwo to jest potęgowane z jednej strony świadomością cotygodniowego spotkania z lektorem i możliwością skonsultowania ewentualnych wątpliwości, z drugiej zaś poczuciem komfortu związanym z możliwością wielokrotnego odtworzenia poszczególnych elementów lekcji, na co, podczas tradycyjnej lekcji w murach szkoły, często brakuje czasu. Należy jednak pamiętać, że owo odroczenie w kontekście uzyskania informacji zwrotnej na zagadnienia kontekstowe, wynikające spontanicznie w trakcie interakcji z materiałem dydaktycznym, dla wielu uczniów może być przeszkodą „nie do pokonania".

5.2.1.1.3 Refleksje dotyczące uczenia (się) z wykorzystaniem MFC

Zastanawiająca jest mniejsza ilość zamieszczonych komentarzy, w których respondenci bezpośrednio odwołują się do modelu *flipped classroom* (MFC):

Odpowiada mi metoda odwróconej lekcji.
Świetnym pomysłem jest nauka przez stronę, a później ćwiczenie materiału na zajęciach.
Zajęcia w szkole stacjonarne bardzo dobrze się komplementują z tym, czego sami uczymy się w domu.

Może to wynikać z braku pogłębionej metaanalizy całego procesu dydaktycznego. Badani wyrażają aprobatę dla metody na dużym poziomie uogólnienia, a także zaznaczają kompatybilność materiałów przerabianych samodzielnie z treściami dydaktyzowanymi podczas spotkania z nauczycielem.

5.2.1.1.4 Autorefleksja nad rozwojem językowym

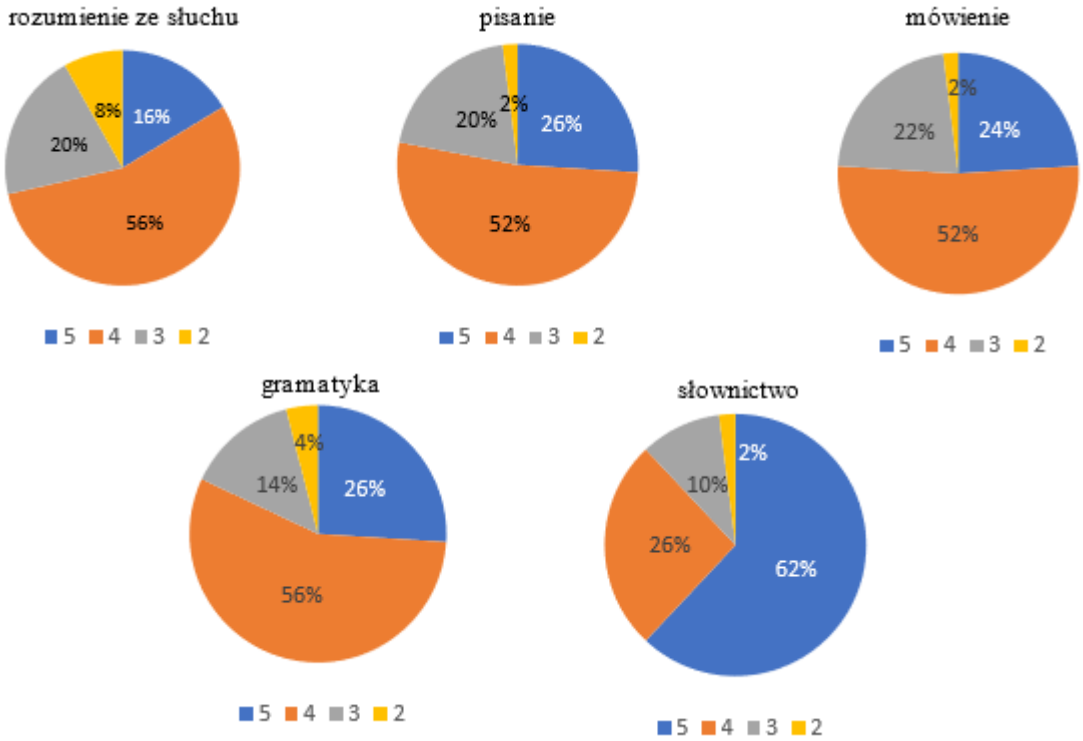
Ostatnią grupę komentarzy stanowią odniesienia do rozwoju językowego uczniów, w podziale na poszczególne kompetencje lub ogólnie. Na uwagę zasługuje fakt, że w komentarzach ankietowani zwracają uwagę na trzy elementy: słownictwo, gramatyka i mówienie. Szczególnie ta ostatnia sprawność jest szeroko komentowana: kursanci doceniają przezwyciężanie barier językowych oraz otwieranie na mówienie w języku hiszpańskim. Jako że udzielone odpowiedzi operują na pewnym poziomie uogólnienia, a następna grupa pytań w ankiecie odnosi się do kształtowania kompetencji w podziale na poszczególne podsystemy i sprawności, pozwolimy sobie na przytoczenie komentarzy i pogłębioną analizę w kolejnym podrozdziale pracy.

Gramatyka jest wyjaśniona w jasny sposób.
W przeciągu kilku zajęć nauczyłam się bardzo dużo słownictwa i gramatyki.
Uczenie jest dobrze ukierunkowane bardziej na mówienie i słownictwo niż pisanie i gramatykę.
Poszerzam swoją wiedzę oraz nabieram umiejętności posługiwania się językiem.
Robię postępy, przełamuje barierę językową.
Ponieważ jest postawiony nacisk na mówienie.
Przełamuje bariery i zaczynam powoli porozumiewać się po hiszpańsku.

Mogę rozwijać swoje umiejętności konwersacyjne.
Sporo mówienia.

5.2.1.2 Ocena postępu w nauce w podziale na sprawności

Drugie pytanie w ankiecie pilotażowej dotyczyło subiektywnej oceny postępów w podziale na sprawności i podsystemy: Na ile oceniasz swój postęp w nauce języka, mając na uwadze następujące kompetencje: rozumienie ze słuchu, pisanie, mówienie, gramatyka, słownictwo? Poniższe wykresy kołowe odzwierciedlają procentowo oceny w skali od 1 (źle) do 5 (bardzo dobrze):



Rys. 5.4. Wyniki zbiorcze badania w części „Ocena postępu w nauce w podziale na sprawności" (opracowanie własne).

Jak widać na załączonych powyżej wykresach, respondenci najlepiej ocenili postępy w zakresie nauki słownictwa. Jeżeli zestawimy te odpowiedzi z podziałem treści udostępnianych na platformie *online*, ocena taka nie powinna dziwić. Słownictwo jest bowiem dostępne w formie tematycznych bloków zarówno w ramach wydzielonego modułu *Słówka do lekcji*, dostępnego w formie aplikacji, jak i kontekstowo, we wszystkich pozostałych ćwiczonych sprawnościach. Dzięki takiemu rozwiązaniu kursanci mają

zagwarantowany bazowy *input*, wzbogacony o reprezentację fonetyczną i graficzną słówek, które przyswajają poprzez powtarzalne ćwiczenia „drillingowe" oraz użycia leksyki w kontekstach komunikacyjnych (m.in. w czytankach, materiałach video oraz ćwiczeniach gramatycznych). Te same „bazy słownikowe" powinny być ćwiczone i utrwalane również na dalszym etapie, podczas spotkania z lektorem na lekcji stacjonarnej. Podobnie jest w przypadku zagadnień gramatycznych. Gramatyka dostępna jest na platformie w postaci wykładów video, w ramach których przekazywana jest teoria, a także kontekstowo, w aplikacji do drillingu gramatycznego, dodatkowych ćwiczeniach, załączonych tabelach gramatycznych do pobrania i, ponownie, w tekstach i materiałach video. Poszczególne konstrukcje gramatyczne są również konsekwentnie ćwiczone na zajęciach z lektorem. Zastanawia natomiast nieznacznie, ale mimo wszystko niższa, ocena sprawności mówienia, szczególnie jeżeli zestawimy ją z pozytywnymi komentarzami, zaprezentowanymi w części *Refleksja nad rozwojem językowym*, w której „mówienie" było najczęściej komentowanym aspektem. Może wynikać to z faktu, że w porównaniu z innymi kompetencjami, sprawności produkcyjne w zakresie mówienia są mimo wszystko dla wielu uczniów większym wyzwaniem, co wynika z uwarunkowań osobowościowych, a także z większej ekspozycji na ocenę innych kursantów i samego lektora. Z wieloletnich obserwacji autora niniejszej pracy wynika, że zarówno gramatyka, jak i słownictwo stanowią w polskiej rzeczywistości glottodydaktycznej swoiste strefy komfortu, i od uczniów częściej można usłyszeć, że dużo bardziej lubią uczyć się słówek czy zagadnień gramatycznych niż otwierać się na swobodną komunikację ustną w języku obcym. Najgorzej, co nie oznacza, że źle, oceniany jest rozwój w zakresie umiejętności pisania i rozumienia ze słuchu. Nie powinno to dziwić, jeżeli dokonamy analizy ilościowej treści udostępnianych na platformie. Sprawności te są najsłabiej reprezentowane w formule *online*. Rodzi to pytanie, czy tak a nie inaczej zbalansowane treści są wynikiem świadomych decyzji na etapie projektowania materiałów, z przyświecającym celem nadrzędnym w postaci orientacji na sprawność mówienia i ewidentnie wspierających ją, w sensie budulca, gramatyki i leksyki, czy są po prostu zaniedbaniem, które należy poprawić na kolejnych etapach rozwoju kursu.

W uzasadnieniu udzielonych odpowiedzi pojawiły się komentarze, które ponownie można podzielić, tym razem na dwie kategorie: materiały *online* do nauki samodzielnej z punktu widzenia ćwiczonych kompetencji i samoocena własnego zaangażowania. Poniższa tabela prezentuje oceny opisowe w podziale na wyżej wymienione kategorie:

Materiały *online* do nauki samodzielnej	Samoocena własnego zaangażowania
Przystępność materiałów i duża ilość słownictwa przedstawionego w jasny i sensowny sposób. *Zaczynam coraz więcej rozpoznawać słów, zwrotów w języku hiszpańskim, np. w filmach i muzyce.* *Niektóre zadania były trudniejsze i w zadaniach na słuchanie akcent utrudniał uzupełnienie ćwiczenia.* *Rozumienie ze słuchu sprawia mi najwięcej trudności z uwagi na specyfikę języka i poziom jego znajomości.* *Słuchanie jest dla mnie trudne i robimy go stosunkowo mało i ciężko mi ćwiczyć tą umiejętność na własną rękę.* *Słuchanie jest dla mnie najtrudniejsze, nie mogę go ćwiczyć sama.* *Nauka każdej z kompetencji jest dość dobrze zbilansowana.* *Wszystkie kompetencje są rozwijane równomiernie.*	*Głównie moje osobiste zaangażowanie - lepsze w niektórych obszarach a mniejsze w innych.* *Brak systematyczności.* *Brak sumienności z mojej strony.* *Zbyt mała ilość pracy własnej między zajęciami.* *2 miesięczny pobyt w szpitalu i absencja - powoli nadrabiam zaległości.* *Nigdy wcześniej nie uczyłam się tego języka. I generalnie nauka czegokolwiek nie przychodzi mi zbyt łatwo.*

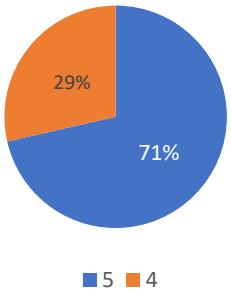
Tab. 5.1. Komentarze do części „Ocena postępu w nauce w podziale na sprawności" (opracowanie własne).

Komentarze te w dużym stopniu wyjaśniają podział procentowy, odpowiadający ocenie postępów w ramach poszczególnych sprawności, przedstawiony i przeanalizowany w poprzednim akapicie. Większość komentarzy, w których uczniowie odnoszą się do sprawności, która stanowi dla nich największą trudność, dotyczy rozumienia ze słuchu. Dodatkowo wzmacnia to wyrażone już przekonanie o konieczności usprawnień w tym zakresie. Bardzo ciekawe komentarze odnoszą się do aspektu autoanalizy w zakresie przyczyn dostrzeganych postępów językowych. Aż cztery na sześć komentarzy porusza

kwestię korelacji między zaangażowaniem i systematycznością a postępami w nauce. Z kolei dwa komentarze dotyczą kolejno uwarunkowań osobowościowych oraz przypadku losowego uniemożliwiającego pełne uczestnictwo w kursie.

5.2.1.3 Ogólna ocena kursu

Przedostatnie pytanie w ankiecie na etapie pilotażu dotyczyło ogólnej oceny kursu: *Kurs ogólnie oceniam* (1 – źle, 2 – słabo, 3 – dostatecznie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze). Oto wyniki:



Na zamieszczonym wykresie widzimy, że respondenci ocenili kurs dobrze lub bardzo dobrze. W uzasadnieniu wskazanych ocen ponownie pojawiły się komentarze, które można podzielić tym razem na dwie kategorie: dotyczące MFC oraz atmosfery.

5.2.1.3.1 Model FC

W tym kontekście, podobnie jak to było w przypadku refleksji dotyczących uczenia (się) z wykorzystaniem MFC zamieszczonych w komentarzach do oceny kursu językowego (patrz podrozdział 5.2.1.3), pojawiły się nieliczne wypowiedzi odnotowujące wpływ metody *flipped* na ocenę ogólną kursu. Pomysł implementacji MFC został oceniony pozytywnie w ujęciu przyswajania materiału oraz organizacji kursu i umieszczaniu materiałów dydaktycznych na platformie, o czym świadczą komentarze poniżej:

Metody nauczania dobierane podczas zajęć są przystępne, bardzo mi również odpowiada metoda odwróconego nauczania, dzięki temu lepiej przyswajam materiał.
Wahałam się czy ta metoda nauczania będzie odpowiednia dla mnie, ale jestem bardzo miło zaskoczona. Okazuje się, że idealnie dla mnie sprawdza się przygotowywanie w domu i praktyka „w klasie".
Bardzo dobry pomysł z platformą, gdzie materiał przerabiamy w domu.

Jeżeli zestawimy mniejszą liczbę zamieszczonych komentarzy w tym aspekcie ze zdecydowanie większą liczbą opinii w przypadku pytań bardziej kontekstowych, będziemy ponownie mogli dojść do wniosku, że nie wszyscy uczniowie mają umiejętność oceny procesu dydaktycznego w pełnym jego kształcie i łatwiej przychodzi im ocena wybranych aspektów kursu niż przełożenie zastosowanego modelu dydaktycznego na ogólne zadowolenie.

5.2.1.3.2 Atmosfera i efektywność

Respondenci określili atmosferę w Szkole jako przyjemną, miłą i efektywną. W dalszej części badania zaprezentowane zostaną wyniki dotyczące atmosfery na zajęciach z lektorem. Podjęta zostanie również próba znalezienia korelacji między oceną atmosfery w całej instytucji i na stacjonarnych zajęciach językowych. Na podstawie zamieszczonych opinii można też wnioskować, że kurs języka hiszpańskiego w MFC jest postrzegany jako efektywny:

Bardzo przyjemna, miła atmosfera na zajęciach.
Nie trzeba na naukę poświęcać dużo czasu, jest efektywna.
Jest efektywny, spełnia oczekiwania.
Zajęcia są ciekawe, pomagają w systematycznym rozwoju kompetencji językowych i panuje dobra atmosfera.
Uczę się dla przyjemności, a mój zapał nie został zgaszony. Poleciłam szkołę znajomym :)

Z analizy udzielonych odpowiedzi jasno wynika, że atmosfera na zajęciach oraz ocena efektywności kursu są najważniejszymi dla respondentów determinantami na etapie oceny ogólnej kursu językowego, w którym brali udział.

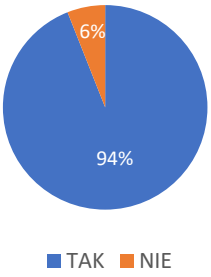
5.2.1.4 Polecenie kursu

Z kolei ostatnie pytanie odnosiło się do kwestii polecenia kursu osobom trzecim: *Czy polecisz ten kurs znajomym?* W tym przypadku 100% respondentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Co ciekawe, choć w poszczególnych kwestiach opinie kursantów wyrażone w ankiecie są zróżnicowane i nie zawsze są pozytywne, zachęciliby innych do nauki z wykorzystaniem modelu *flipped*. Można zatem założyć, że poziom akceptacji modelu FC jest wysoki, co, mając na uwadze przytoczone wyniki z poszczególnych części ankiety,

wynika nie tyle z teoretycznej wiedzy na temat samego modelu, co z praktyki wynikającej z udziału w procesie dydaktycznym.

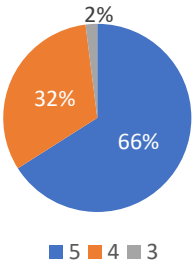
5.2.2 Ocena platformy *online*

W drugiej części ankiety uczniowie oceniali platformę do samodzielnej, zdalnej nauki języka hiszpańskiego przez lekcją stacjonarną. Część ta składa się z trzech pytań zamkniętych, dwóch z opcją TAK/NIE i jednego z oceną w skali od 1 do 5. Na pierwsze pytanie dotyczące częstotliwości korzystania z platformy: *Czy systematycznie korzystasz z platformy online*? udzielono następujących odpowiedzi:



Choć pytanie wydaje się zbędne, gdyż uczniowie poniekąd są zobligowani do indywidualnego przerabiania materiału *online* przed lekcją z lektorem, kluczem do zrozumienia jego zasadności jest przymiotnik „systematycznie". Aż 94% respondentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Jest to wysoki wynik, aczkolwiek może zastanawiać, jak poszczególni kursanci rozumieją ową systematyczność: w skali całego kursu? W ramach jednego tygodnia pracy? Pytanie takie, jeżeli ma przynieść odpowiedź ciekawą z badawczego punktu widzenia, powinno być dookreślone. W tym ujęciu należy rozumieć, że udzielenie odpowiedzi twierdzącej na to pytanie, legitymizuje kolejne odpowiedzi, związane z platformą *online*, gdyż większa systematyczność wskazuje na szerszy zakres doświadczeń z narzędziem.

Drugie pytanie dotyczyło oceny narzędzia i brzmiało: *Jak oceniasz platformę?* (zastosowana skala: 1-źle ; 2- słabo, 3-dostatecznie, 4-dobrze, 5-bardzo dobrze). Uczniowie wypowiedzieli się, jak następuje:



W uzasadnieniu wskazanej oceny numerycznej pojawiły się komentarze, które można

podzielić na dwie kategorie: pozytywne i krytyczne. Zostały one zestawione w poniższej tabeli:

Komentarze pozytywne	Komentarze krytyczne
Dobry podział tematów i podtematów (słówka, słuchanie, gramatyka) czas filmików ok, jasno tłumaczone, jestem w stanie lekcję przerobić przez tydzień i nie muszę się specjalnie do tego zmuszać. *Bardzo przejrzyście rozłożony materiał.* *Spełnia moje wymagania, dobrze się z niego uczy.* *Bardzo ciekawy - bardzo fajne słówka i ćwiczenia, jak też omówienie gramatyki.* *Ciekawy i bogaty w różne treści, ułożony w systematyczny i wyważony sposób. Super filmiki z gramatyką. Wszystko wytłumaczone konkretnie zwłaszcza gramatyka.*	*Można popracować nad graficzną stroną tej platformy.* *Mało ćwiczeń do samodzielnej nauki.* *Czasem są drobne błędy, dwa słówka tłumaczone tak samo, podczas nauki nie wiadomo o które system pyta.* *Okno ze słownictwem w trybie uczenia się powinno być większe.* *Brak ćwiczeń na słuchanie i nie ma opcji zobaczenia dlaczego dana odpowiedz jest poprawna na teście.*

Tab. 5.2. Komentarze do części „Ocena platformy *online*" (opracowanie własne).

Dla respondentów najważniejsze pozytywne cechy platformy *online* to struktura zamieszczanych treści, dobre ich zbalansowanie oraz wysoko oceniona jakość modułu gramatycznego. Co ciekawe, podobne komentarze pojawiły się przy pytaniu na temat ogólnej oceny kursu. Ponadto, komentarze „dobrze się z niego uczy" czy „jestem w stanie lekcję przerobić przez tydzień i nie muszę się specjalnie do tego zmuszać" można interpretować ponownie jako wysoki stopień akceptacji dla modelu FC. Są to cenne opinie, szczególnie jeżeli weźmiemy pod uwagę autonomiczny charakter pierwszego etapu nauki w trybie *flipped classroom*. Intencją twórców platformy było zniwelowanie trudu związanego z jej obsługą i dbałość metodyczna o to, by proces interakcji ucznia z treściami, pomimo samodzielnego charakteru pracy, był rzetelnie przygotowany i nie wprowadzał chaosu przy i tak wymagającym samokształceniu językowym.

Z kolei uwagi krytyczne oscylują wokół szaty graficznej, interfejsu aplikacji do słówek czy drobnych błędów wynikających z niedopatrzeń na etapie tworzenia treści kursu. Na

szczególną uwagę zasługują kolejny raz wybrzmiewające uwagi na temat braku ćwiczeń na rozumienie ze słuchu – jest to zdecydowanie obszar, nad którym warto popracować, uczniowie bowiem mają i tak ograniczoną ekspozycję na „żywy język", gdyż spotykają się z lektorem tylko raz w tygodniu. Komentarz na temat braku pełnej informacji zwrotnej na etapie rozwiązywania testów jest również bardzo celną uwagą. Uczniowie w modelu FC są o wiele bardziej „spragnieni" czegoś więcej niż tylko zerojedynkowej informacji zwrotnej. Ponownie wynika to z faktu, że interakcja z nauczycielem jest ograniczona.

Ostatnie pytanie odnosiło się do problemów technicznych: *Czy miałaś/eś problemy techniczne podczas korzystania z platformy?* Większość respondentów nie miała problemów technicznych (80%). Ci, którzy je mieli, wskazywali głównie problemy z wyświetlaniem się lub zatwierdzaniem testów sprawdzających.

5.2.3 Ocena zajęć stacjonarnych

W części poświęconej ocenie zajęć stacjonarnych, zapytano respondentów o warsztat lektora oraz ocenę poszczególnych elementów zajęć stacjonarnych. W skład tej części wchodzą trzy pytania zamknięte, dwa z nich z opcjami odpowiedzi TAK/NIE oraz jedno, dotyczące elementów zajęć i składające się z siedmiu podsekcji, z opcjami odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie za mało" a 5 – „zdecydowanie za dużo".

5.2.3.1 Ocena materiałów używanych przez lektora

Pierwsze pytanie zadane kursantom w tej części brzmiało: *Jak oceniasz materiały używane przez lektora na kursie?* Możliwe odpowiedzi do wyboru to: DOBRZE/ŹLE. Wszyscy uczniowie – 100% – udzielili odpowiedzi pozytywnej: „dobrze".

Analiza zamieszczonych komentarzy umożliwia większy wgląd w przyczyny pozytywnej ewaluacji:

Ciekawe zabawy, co zajęcia inne oraz inne niż te, z których korzystamy online.
Materiały są bardzo przystępne, ćwiczenia uczą i nie stają się żmudne, ponieważ lektor na zajęciach dobiera je tak, by były różnorodne.
Jest dużo różnych materiałów, różne podejście do poszczególnych tematów.
Są angażujące. Dużo praktycznych ćwiczeń.
Materiały pomagają w zrozumieniu i utrwaleniu materiału.

Dobrze się ćwiczy gramatykę, słownictwo, umiejętność słuchania oraz mówienia.
Materiały pozwalają sprawdzić poziom przygotowania do zajęć oraz koncentrują się na mówieniu kursantów.
Wymagają dużej ilości mówienia. Jest to coś łączącego rozrywkę z nauką.
Adekwatne do poziomu kursantów.

Użycie w zamieszczonych przez respondentów komentarzach przymiotników takich jak: *ciekawe, przystępne, różnorodne, angażujące*, *adekwatne* w odniesieniu do ocenianych materiałów oznacza wysoki poziom akceptacji tego aspektu zajęć stacjonarnych. Warto zaznaczyć, że lektor, który uczy w modelu odwróconym ma utrudnione zadanie – musi zagospodarować 90 minut spotkania bez posiłkowania się podręcznikiem, dbając jednocześnie o to, by zajęcia były dynamiczne i przypominały bardziej warsztat niż lekcję. Dodatkowo, zadania, które są wykonywane na zajęciach muszą korelować z przerobionym przez uczniów materiałem i tak jest w tym przypadku, na co zwróciła jedna osoba w swoim komentarzu: *Materiały pozwalają sprawdzić poziom przygotowania do zajęć*. Z przedstawionych opinii wynika ponadto, że podczas zajęć ćwiczone są różne sprawności, ale nacisk kładziony jest głównie na kompetencję mówienia a dobierane ćwiczenia są *adekwatne do poziomu kursantów.*

5.2.3.2 Ocena sposobu prowadzenia zajęć

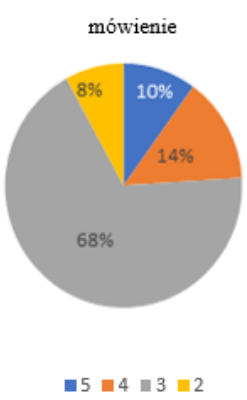
Kolejne pytanie dotyczyło sposobu prowadzenia zajęć: *Czy sposób prowadzenia zajęć spełnia Twoje oczekiwania? TAK/ NIE.* 100 % udzieliło na zadane pytanie odpowiedzi twierdzącej. Respondenci ponownie mieli możliwość skomentowania swoich odpowiedzi, które przytaczamy poniżej:

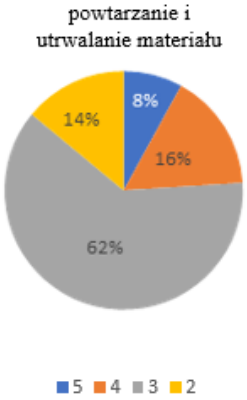
Pani lektor jest przygotowana do każdych zajęć, same zajęcia są bardzo przyjemne, wiemy czego mamy się uczyć, gdzie robimy postępy a nad czym mocniej popracować.
Pani lektor na bieżąco nas koryguje i uczy nowości lub wyjaśnia wątpliwości.
Lektorka bardzo się stara, przygotowuje dużo materiałów, atmosfera jest bardzo miła.
Skupiamy się na temacie, który był przerabiany na platformie i nie odbiegamy od niego.
Jest fajnie i przyjemnie, powtarzamy wiedzę.
Dużo mówimy, utrwalamy słownictwo i jakieś najważniejsze wiadomości + rozszerzamy o nowe.
Mogę rozwijać kompetencje językowe związane z mówieniem.

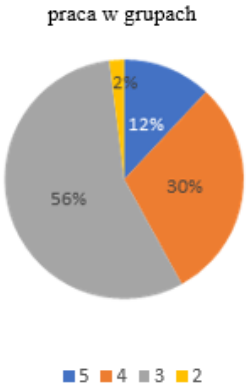
Uczniowie w swoich komentarzach zwrócili uwagę na przygotowanie lektora do zajęć, przyjazną atmosferę i – co chyba najważniejsze – aktywizowanie do mówienia oraz, ponownie, kompatybilność przerobionego na platformie materiału z treściami lekcji stacjonarnej.

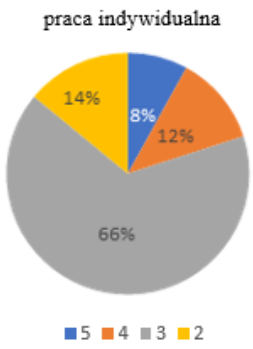
5.2.3.3 Ocena elementów zajęć z lektorem

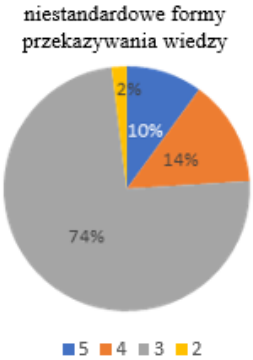
Kolejne pytanie kategorii *Ocena elementów zajęć z lektorem* dotyczyło oceny w skali od 1 do 5 (1-zdecydowanie za mało; 2-mogłoby być więcej, 3-w sam raz, 4-trochę za dużo, 5-zdecydowanie za dużo) poszczególnych elementów zajęć stacjonarnych, w podziale na rozwijane sprawności i inne elementy lekcji: *mówienie, powtarzanie i utrwalanie materiału, praca w grupach, praca indywidualna, niestandardowe formy przekazywania wiedzy (gry, scenki, itp.), ćwiczenia utrwalające materiał gramatyczny, praca ze słownictwem.* Poniżej zamieszczamy wyniki z poszczególnych sekcji pytania:

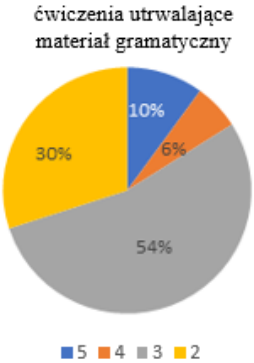


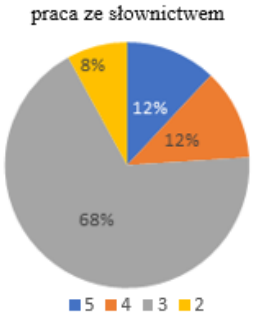












Rys. 5.5. Wyniki zbiorcze badania w części *Ocena elementów zajęć z lektorem* (opracowanie własne).

W tym pytaniu najbardziej optymalną odpowiedzią jest – 3 – *w sam raz.* Oznacza to, że dany element nie dominował nad innymi, a jednocześnie był na tyle obecny w trakcie zajęć, że respondenci nie mieli poczucia jego braku. Odpowiedzi w tym przypadku kształtowały się pomiędzy 54% a 74%. Przyjrzyjmy się jednak skrajnym odpowiedziom, wśród których – co ciekawe – nie pojawiła się ani jedna odpowiedź 1 – *zdecydowanie za mało,* natomiast we wszystkich przypadkach respondenci udzielili odpowiedzi *zdecydowanie za dużo*. I tak, 12% oceniło, że jest zdecydowanie za dużo pracy w grupach oraz pracy ze słownictwem, 10% – mówienia, niestandardowych form przekazywania wiedzy oraz ćwiczeń gramatycznych, zaś 8% – powtarzania materiału i pracy indywidualnej. Na uwagę zasługuje statystyka dotycząca ćwiczeń gramatycznych – aż 30% respondentów oceniło, że tej formy aktywności na zajęciach *mogłoby być więcej (poziom 2).* Jakie wnioski można wyciągnąć z tych wyników? Przede wszystkim, można uznać, że zajęcia zostały ocenione jako dobrze zbalansowane. Nie zabrakło żadnych z wymienionych w pytaniach elementów, należy jednak zwrócić uwagę na to, by przeanalizować i, jeżeli zajedzie taka potrzeba, ograniczyć w nieznacznym stopniu pracę w grupach i pracę ze słownictwem. O ile trudno polemizować z potrzebą ograniczenia zadań leksykalnych (uczniowie mają ten moduł bardzo rozbudowany na platformie *online,* powinni ponadto na zajęciach stacjonarnych ćwiczyć użycie słownictwa w komunikacji ustnej), tak ograniczenie zadań realizowanych w grupie nie jest rekomendowane. Należy raczej zastanowić się, czy taka forma aktywności jest dobrze zbalansowana względem innych elementów zajęć. Podobnie jest w temacie *niestandardowych form przekazywania wiedzy*

(gry, scenki, etc.). Tu jednak należy pamiętać, że nie każdy uczeń czuje się komfortowo podczas realizacji zadań dramowych, które w naszej rzeczywistości edukacyjnej nadal generują lęk i są tym rodzajem aktywności, który katalizuje chęć skupienia się na bezpiecznych ćwiczeniach gramatycznych i leksykalnych.

5.2.3.4 Ocena atmosfery w grupie

Ostatnie dwa pytania dotyczyły diagnozy atmosfery w grupie oraz czynników, które motywowały kursantów do wybrania tej a nie innej placówki. Wyniki uzyskane w kategorii: *Ocena atmosfery w grupie. Podaj pięć przymiotników, które charakteryzują atmosferę w Twojej grupie* prezentujemy poniżej w formie chmury wyrazów, których wielkość odzwierciedla częstość występowania określonego przymiotnika:

Rys. 5.6. Ocena atmosfery w grupie – chmura najczęściej występujących przymiotników (opracowanie własne).

Jak widzimy, większość przymiotników charakteryzujących atmosferę w grupie, ma wydźwięk jednoznacznie pozytywny i w dużym stopniu użyte słowa są względem siebie synonimiczne, np.: *miła, przyjazna, zabawna* czy *pozytywna*. Dodatkowo, prezentowana informacja zwrotna jest poparta komentarzami z drugiej części pytania, w której prosi się respondentów o wyjaśnienie: *Co wpływa Twoim zdaniem na dobrą – lub złą – atmosferę w grupie?*:

Sposób komunikacji.
Lektor oraz to, czy uczestnicy kursu są otwarci na nowe kontakty i na współpracę.
Charaktery i podejście osób w grupie oraz osoby prowadzącej zajęcia.
Sympatyczne kursantki i lektorka, która prowadzi zajęcia w sposób uporządkowany.
Swobodna atmosfera, ale też i rzeczowe podejście prowadzącej.
Dostosowanie materiału i zadań do słuchaczy.
Szacunek i brak stresu.

Przyjrzyjmy się też skrajnościom. Wśród udzielonych odpowiedzi pojawiły się takie określenia jak: *niezręczna, cicha* czy *wymagająca.* W dużym stopniu kontrastują one z innymi przymiotnikami, np. *przyjacielska, otwarta* czy *bezstresowa.* Jedyny komentarz z drugiej części pytania, który w pewnym stopniu może korelować z tymi określeniami to: *Duża różnica wieku – zarówno uczniowie liceów, jak i osoby pracujące, po studiach.* Mniejszy rozmiar czcionki tych negatywnych przymiotników oznacza, że wystąpiły one w zestawie odpowiedzi sporadycznie, co może sugerować, że są to wrażenia jednej, góra dwóch osób. Niemniej, pojawianie się takich słów powinno być niepokojące i skłonić lektora lub metodyka Szkoły do interwencji w formie otwartej rozmowy z grupą. W samej treści pytania zastanawia też zamieszczenie sformułowania „atmosfera w grupie", na przyszłość warto rozważyć zastąpienie słowa „grupa" słowem „zajęcia". Wówczas do ewaluacji zostanie również włączona kwestia związana z tym, jak lektor i jego praca uczestniczy w tworzeniu atmosfery, „grupa" może bowiem sugerować pytanie głównie o relacje interpersonalne. Podsumowując, prezentowany zestaw cech charakteryzujących atmosferę w grupie pokazuje, że uczenie (się) w modelu FC w większości przypadków jest przyjemne i bezstresowe, co z pewnością wpływa na większą motywację uczniów do nauki, wspomaga procesy wiedzotwórcze i sprawia, że uczniowie chętnie wracają na zajęcia.

5.2.4 Podsumowanie badania pilotażowego

Podsumowując, nie ulega wątpliwości, że badanie pilotażowe operuje na pewnym stopniu uogólnienia prezentowanych bloków tematycznych i wymaga doszczegółowienia na dalszym etapie prac badawczych. Pozyskane z wypełnionych kwestionariuszy dane pomogły zamodelować kolejne etapy badań. Pogłębionej analizy wymagały takie elementy modelu lekcji odwróconej jak: struktura kursu *online* i zajęć stacjonarnych, platforma

zdalnego nauczania, materiały wykorzystywane podczas lekcji z lektorem, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w pełnym zakresie – zarówno pod kątem ćwiczonych kompetencji oraz aspektów zorientowanych społecznie i cyfrowo, a także indywidualnie – motywacja, samorozwój.

Jeżeli wejdziemy na wyższy poziom wnioskowania na podstawie zaprezentowanych w badaniu pilotażowym danych, będziemy mogli stwierdzić, że model FC w ocenie kursantów jest odpowiedzią na ich potrzeby wynikające ze zmieniających się uwarunkowań społecznych, a także indywidualnych potrzeb i możliwości. Uczniowie, obok wysoko ocenianych treści otrzymują szansę na elastyczne zarządzanie swoim czasem i dowolność miejsca, z którego realizują zadania *online*. Wymienione cechy z kolei mają swoje przełożenie na ogólną ocenę kursu, stosunek do modelu FC jako takiego i poczucie bezpieczeństwa w niełatwych warunkach samokształcenia. Nie można jednak zapominać, że wspomniane poczucie bezpieczeństwa jest w dużym stopniu nadwątlone brakiem bezpośredniego tutoringu ze strony lektora w fazie przed lekcją stacjonarną, o czym uczniowie również wspomnieli w ankietach.

W części poświęconej ocenie sprawności językowych respondenci jasno zaznaczyli, że należy przeanalizować treści pod kątem ilości i jakości zadań związanych z rozumieniem ze słuchu i wypowiedzią pisemną. Kursanci dostrzegają również konieczność pracy w kierunku samorozwoju w obszarach związanych z motywacją czy systematycznością. Model FC nie ujawnia tu niewygodnej prawdy – problemy z wymienionymi cechami ma gros uczniów, niezależnie od tego, w jakim modelu się uczą. Z pewnością jednak odwrócona klasa jest swoistym papierkiem lakmusowym w tym zakresie.

Platforma zdalnego nauczania jest oceniona dobrze w zakresie udostępnianych materiałów i samego narzędzia, mimo wszystko pojawiają się też w tym zakresie uwagi krytyczne, związane z „przeładowaniem" systemu treściami i problemami technicznymi. Ponownie wybrzmiewa w tym kontekście brak opieki lektora na etapie samokształcenia *online*. Pojawia się zatem pytanie, czy w tym układzie glottodydaktycznym sama platforma *online* jest wystarczającym substytutem nauczyciela i czy, z drugiej strony, powinna nim być. A jeżeli nie, to czy nie warto rozważyć „włączenie" nauczyciela do pewnego rodzaju asynchronicznej facylitacji na platformie?

Zajęcia stacjonarne ocenione są bardzo dobrze, co związane jest z jednej strony z docenianym przez respondentów przygotowaniem lektorów do zajęć i widocznym ich zaangażowaniem w klasie, z drugiej zaś z atmosferą, ocenianą jako przyjemną i efektywną. Najbardziej docenianym aspektem zajęć stacjonarnych jest ich wymiar społeczny i ciągłe aktywizowanie do mówienia w języku obcym.

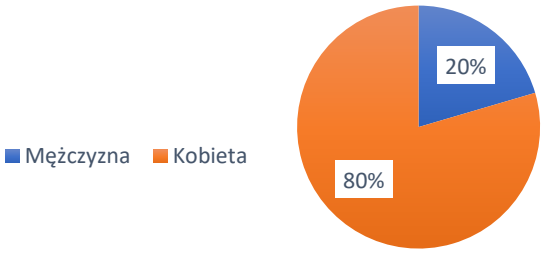
5.3 Analiza wyników badania właściwego

5.3.1 Ankieta skierowana do kursantów

W tej części zaprezentowane zostaną wyniki pierwszej części badania właściwego, w którym poproszono grupę uczniów o ocenę lekcji *online*, realizowanej indywidualnie przed spotkaniem stacjonarnym. Cały kwestionariusz badania zamieszczony jest w aneksie (załącznik 2)[106].

5.3.1.1 Metryczka

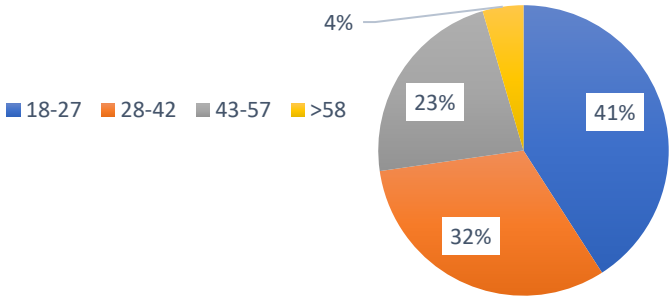
Pierwszą część badania stanowi tak zwana metryczka, w której respondenci proszeni są o podanie płci, wieku i poziomów kursów, w których uczestniczyli w ramach nauki w Szkole. Należy zaznaczyć, że pytanie zawierało trzy opcje do wyboru: *kobieta, mężczyzna, inna*. Podział badanych według płci kształtuje się następująco:



Zastosowany w pytaniu podział wiekowy odpowiada umownie przyjętej klasyfikacji pokoleń: w kolejności pokolenie Z: 18–27 lat; pokolenie Y (tak zwani milenialsi): 28–42 lata; pokolenie X: 43–57 lat oraz tak zwani „baby boomers”: kursanci powyżej 58 roku

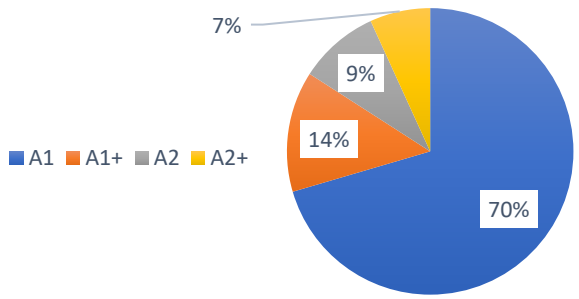
[106] Część wyników przeprowadzonych badań – w zakresie prezentacji syntezy mocnych i słabych stron – została zaprezentowana przez autora w artykule: *Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w warunkach szkoły językowej* (Chudak 2022).

życia. Chociaż można spotkać różne typologie podziału na wyżej wymienione pokolenia (por. Sarraf, Reza 2019), przedziały wiekowe różnią się od siebie w niewielkim stopniu. Dlatego, na potrzeby przyporządkowania wiekowego respondentów w opisywanym badaniu zastosowano uśrednione wartości. Decyzja przyjętego podziału wiekowego podyktowana jest sprawdzeniem korelacji między wiekiem uczestników badania, a w zasadzie przynależnością do określonego pokolenia i stopniem akceptacji używanej technologii. Ciekawym aspektem badawczym wydaje się również być uwypuklenie różnic między wymienionymi pokoleniami w kontekście uczenia się języka obcego metodą FC. Na kolejnym wykresie zamieszczamy podział badanych kursantów według wieku:



Jak widać na załączonym wykresie kołowym najliczniej reprezentowaną grupą wiekową (41%) są osoby w wieku 18-27, czyli reprezentanci pokolenia Z. Niewiele mniej respondentów (32%) rekrutuje się z kolejnej grupy między 28 a 42 lat, czyli pokolenia Y. Kolejna grupa, pokolenie X, stanowi 23% ankietowanych. Najmniej liczną grupę, 4% respondentów stanowią kursanci powyżej 58 roku życia. Pomimo pewnych różnic w liczebności badanych grup wiekowych, pozytywnym aspektem jest reprezentacja praktycznie każdego z opisywanych w poprzednim akapicie pokoleń. Jak już zostało wspomniane, daje to możliwość eksplorowania korelacji między przynależnością do określonej, zdefiniowanej z socjologicznego punktu widzenia, grupy społecznej, a udzielanymi odpowiedziami na kolejne pytania. Analiza tych korelacji będzie prezentowana na bieżąco, na etapie omawiania wyników poszczególnych części badania kursantów.

Ostatnim elementem metryczki było pytanie: *Zaznacz WSZYSTKIE poziomy nauki, przez które przeszłaś/przeszedłeś w ramach nauki na kursie online*. Poniżej zamieszczone zostały wyniki:

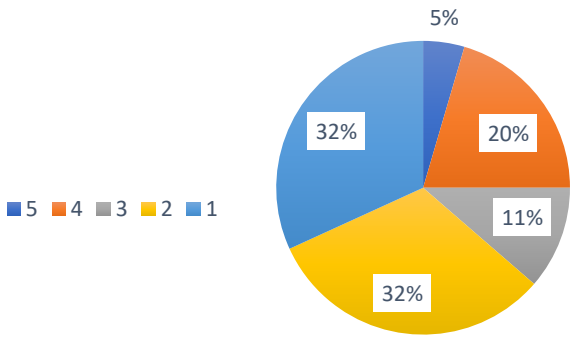


Wyraźnie widać, że większość badanych uczniów ukończyło kurs na poziomie A1 (przypomnijmy, odpowiada on jednemu semestrowi nauki), znacznie mniej na poziomie A1+, A2 czy A2+.

5.3.1.2 Pytania ogólne

5.3.1.2.1 Nauka *online* versus stacjonarna

Kolejna sekcja zawiera pytania natury ogólnej. Wykres poniżej obrazuje rodzaj odpowiedzi uzyskanych w zakresie stwierdzenia: *Uczenie się języka hiszpańskiego na kursie online jest dla mnie większym wysiłkiem niż ma to miejsce w przypadku uczenia się języka w trybie stacjonarnym.* (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam).



Zdania kursantów w kwestii wysiłku, jakiego wymaga nauka *online* i stacjonarna są podzielone. Uwagę przykuwa bardzo duża liczba odpowiedzi *1-zdecydowanie się nie zgadzam* oraz *2-nie zgadzam się*, które łącznie dają aż 64% ogółu odpowiedzi. Dla kontrastu, 25% respondentów zgadza się lub zdecydowanie się zgadza z tym, że uczenie się języka hiszpańskiego w trybie *online* jest większym wysiłkiem niż w trybie

stacjonarnym. Z jednej strony tak wysoki odsetek odpowiedzi przeczących może oznaczać, że osoby, które udzieliły takiej odpowiedzi mają profil psychologiczny sprzyjający samodzielnej pracy – łatwo się motywują, są konsekwentne i wytrwałe w dążeniu do celu[107]. Z drugiej strony, można domniemywać, że kurs *online* z języka hiszpańskiego jest skonstruowany na tyle intuicyjnie i z zachowaniem pewnej uważności i namysłu metodycznego, że praca w jego ramach rzeczywiście nie stanowi większego wyzwania niż ma to miejsce na zajęciach tradycyjnych. Mimo wszystko, jedna czwarta respondentów wskazała, że realizacja kursu *online* jest dla nich trudniejsza. Idąc tropem powyższych rozważań, można założyć, że, ponownie, są co najmniej dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, uwarunkowania osobowościowe respondentów. Wspomniane już było wielokrotnie w niniejszej pracy, że model odwróconej lekcji jest wymagającą formą nauki, szczególnie w fazie przed lekcją stacjonarną. Ponadto, w badanym modelu, materiał dydaktyczny do indywidualnego przerobienia jest obszerny. Jeżeli uczeń na co dzień ma problemy przykładowo z prokrastynacją czy automotywacją, może czuć się przytłoczony z jednej strony odpowiedzialnością i z drugiej nakładem pracy do wykonania. Ponadto, w zamieszczonym w dalszej części pracy badaniu lektorów, pojawiła się sugestia, że uczniowie przerabiają materiał dzień przed lekcją stacjonarną lub wręcz tego samego dnia. Mając na uwadze fakt, że posługiwanie się językiem obcym to konglomerat wiedzy i umiejętności, wykonywanie dużej liczby zadań i próba zrozumienia i opanowania materiału w krótkim czasie, dodatkowo, tuż przed zajęciami stacjonarnymi, nie sprzyja ani retencji wiedzy ani automatyzowaniu nawyków językowych. Zaleceniem na przyszłość w tym względzie jest rozważenie możliwości włączenia asynchronicznego tutoringu lektora w proces nauki indywidualnej przed lekcją stacjonarną – proponowane również na dalszych etapach analizy badania, w części poświęconej wnioskom z obserwacji zajęć stacjonarnych. Pewną możliwością mogłoby być wprowadzenie do procesu dydaktycznego elementów tutoringu rówieśniczego (por. Sławińska 2015), choć, mając na uwadze fakt, że często w jednej grupie znajdują się uczniowie w różnym wieku, należałoby posługiwać się narzędziami tak zwanego *Cross-age Peer Tutoring* lub *Classwide Peer Tutoring (CWPT)* (Sławińska 2015: 44) – wzajemnego wsparcia przykładowo uczniów dobranych w pary w ramach grupy. Pamiętajmy jednak, że w razie wprowadzenia do modelu takiej zmiany,

[107] Aby mieć jednak pewność, należałoby przeprowadzić dodatkowe badanie o charakterze bardziej psychologicznym i poszukać korelacji między odpowiedziami na powyższe pytanie a cechami charakteru respondentów.

MGFC straci jeden ze swoich definicyjnych filarów: przejęcie odpowiedzialności przez ucznia za naukę na etapie przed lekcją. Inną możliwością jest opracowanie i udostępnienie uczniom planów indywidualnej pracy *online*, rozpisanej na poszczególne dni (przykład takiej propozycji omówiony jest w ostatnim, szóstym rozdziale pracy).

5.3.1.2.2 Cząstkowa analiza SWOT – mocne strony kursu *online*

Kolejne pytania w tej sekcji stanowią połowiczną analizę SWOT – mocnych i słabych stron kursu *online* i mają charakter otwarty: *Podaj jakie są według Ciebie 3 mocne strony kursu j. hiszpańskiego online, w którym uczestniczysz/łeś/łaś.* Udzielone odpowiedzi można ponownie pokategoryzować w odniesieniu do wymiaru czasowego, dostępności narzędzi, jakości materiałów i platformy, aspektów psychologicznych.

5.3.1.2.2.1 Aspekt czasowy

Prezentowana grupa komentarzy ma jako wspólny mianownik aspekt związany z czasową dostępnością kursu i indywidualnym zarządzaniem czasem respondentów:

Oszczędność czasu, komfort nauki, dostosowanie czasu nauki do harmonogramu dnia.
Możliwość nauki z domu w czasie kiedy jest dla mnie optymalny.
Uczę się wtedy, kiedy mam na to czas.
Możliwość uczenia się o dowolnej porze, rozłożenie materiału na poszczególne dni.
Możliwość uczenia się wtedy kiedy chcę, a nie kiedy muszę.
Dostęp do materiałów o każdej porze, możliwość dostosowania pory nauki do własnego trybu dnia.
Dostępność całodobowo.
Indywidualne tempo pracy.

Przeważają komentarze, które można by podsumować typową definicją kursu e-learningowego, którego cechą nadrzędną i dystynktywną jest to, że oferuje dostęp do treści w dowolnym miejscu i czasie (por. Zieliński 2012: 5). Większość komentarzy utrzymana jest w formie bezosobowej, natomiast przykuwa uwagę aspekt bardziej osobisty, wybrzmiewający w niektórych komentarzach, manifestujący się w użyciu 1 osoby liczby pojedynczej: *Uczę się wtedy, kiedy mam na to czas. Możliwość uczenia się wtedy kiedy chcę, a nie kiedy muszę.* Może to oznaczać, że respondenci w większym stopniu

internalizują proces dydaktyczny, bardziej się z nim utożsamiając. Owa dowolność, którą można spróbować ekstrapolować na szersze pole semantyczne, związane z pojęciem wolności, wydaje się być bardzo istotnym aspektem modelu FC. Choć w tym kontekście, idąc za tokiem myślenia Anny Wierzbickiej (1997/2007), należałoby doprecyzować pojęcie i posłużyć się wyrażeniem „niezależność osobista" lub „swoboda". Swoboda działania, mimo wszystko ograniczona ramami kursu, a także „całodobowa" dostępność są ze sobą ściśle powiązane. Uczeń ma możliwość korzystania z kursu nie wtedy, kiedy jest do tego zobligowany, tylko wtedy, kiedy chce, potrzebuje, może. W tym względzie asynchroniczność i dostępność są bardzo istotnymi cechami, i jednocześnie – jak wskazują respondenci – mocnymi stronami kursu *online* realizowanego w modelu odwróconej lekcji.

5.3.1.2.2.2 Aspekt nawigacji i dostępności w ujęciu narzędziowym

Prezentowana w tej kategorii grupa komentarzy ma co najmniej dwie cechy wspólne: elastyczną dostępność z narzędziowego punktu widzenia oraz intuicyjność nawigacji.

Zawsze można wrócić do informacji.
Mogę wrócić do poprzedniego elementu w każdej chwili.
Filmy z gramatyki (mogę je pauzować, cofać, oglądać po kilka razy).
Filmiki mogę oglądać wielokrotnie. Możliwość przewijania.
Wszystko na smartfonie.
Możliwość wielokrotnego powracania do tych samych materiałów. Możliwość skutecznej nauki bez wychodzenia z domu.
Można uczyć się z dowolnego miejsca, jest to bardziej komfortowe, nie tracę czasu na dojazd.

W poprzedniej grupie opinii dominował aspekt związany z czasem. W zamieszczonej powyżej informacji zwrotnej za wspólny mianownik można uznać słowo „miejsce". Miejsce – a zatem platforma – postrzegana jest jako dynamiczna przestrzeń, po której łatwo jest nawigować, i która dostępna jest na różnego rodzaju urządzeniach w formie tak zwanej aplikacji webowej w wersji na przeglądarki mobilne lub desktopowe. Treści zamieszczone na platformie, opisane w poprzednim rozdziale, charakteryzuje ustalona struktura, która pomimo narzucenia kolejności wykonywania czynności, daje możliwość dowolnego nawigowania po materiałach, wielokrotnego powrotu do sekcji, które wedle

uznania użytkownika, wymagają ponownego przerobienia lub przypomnienia. Taka forma interakcji szczególnie jest doceniania w przypadku materiału video, w ramach którego tłumaczone są zagadnienia gramatyczne. Dostępność *online* to także dowolność miejsca, szczególnie ważna dla osób, które efektywnie uczą się w warunkach domowych.

5.3.1.2.2.3 Materiały *online* i platforma

Z poprzednimi, mocnymi stronami kursu *online*, bezpośrednio związana jest kolejna grupa komentarzy, dotyczących materiałów *online* i platformy. Część ta koreluje również z następnymi sekcjami badania, które będą prezentowane w dalszych częściach rozdziału – strukturą treści *online* oraz jakością systemu.

Dobrze wytłumaczona gramatyka i możliwość jej ćwiczenia przez aplikację, słownictwo do każdej lekcji.
Uporządkowane informacje, szczegółowe wyjaśnienia odnośnie gramatyki.
Treści są klarowne i kompleksowe (przemyślane).
Różnorodność metod nauki na każdej lekcji (filmiki, teksty, nagrania, ćwiczenia w różnych formach, przez co nie są nużące ani nudne)
Minitesty – super pomysł i mobilizacja do systematycznej nauki!
Możliwość robienia interaktywnych zadań.
Jest łatwy w obsłudze.
Zróżnicowane formy pracy z materiałem.
Różnorodność ćwiczeń.
Świetne wyjaśnienie gramatyki.
Zorganizowane i uporządkowane treści.

Przyjrzyjmy się grupie słów kluczowych, charakteryzujących materiały *online* i platformę jako mocne strony kursu *online* w ocenie respondentów. W komentarzach pojawiają się takie słowa jak: *uporządkowane, klarowne, kompleksowe, przemyślane, zorganizowane, zróżnicowane.* Dodatkowo respondenci wskazują na łatwość obsługi, różnorodność metod nauki i interaktywność. Docenione zostały materiały video z gramatyki a także moduł ewaluacji w postaci minitestów, które z jednej strony mobilizują do nauki, a z drugiej stanowią formę powtórzenia i utrwalenia przerabianego materiału. Wszystkie wymienione cechy, ponownie, świadczą o wysokiej akceptacji systemu i zamieszczonych w jego ramach materiałów, co w przypadku iteracyjnego podejścia do nauki w formie

powtarzalnych modułów jest bardzo ważne i wpływa na zniwelowanie poczucia znużenia, motywując jednocześnie do samodzielnej pracy.

5.3.1.2.2.4 Aspekt psychologiczny

Ostatnią, najmniej obszerną, grupę opinii stanowią komentarze związane z aspektem psychologicznym. Komentarze takie jak: *mniejszy stres, brak presji czasu* czy *indywidualizm* dopełniają obrazu mocnych stron kursu *online*, który nie tylko jest intuicyjny w obsłudze, ale i pozytywnie motywuje do nauki, która przebiega bezstresowo, bez presji czasu i z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb użytkowników. W przypadku technologii są to bardzo ważne czynniki, gdyż pomimo pewnego cyfrowego osamotnienia, uczeń mimo wszystko może czuć się dobrze i pewnie na kursie *online*, co z pewnością pozytywnie wpływa na zachodzące w jego głowie procesy wiedzotwórcze.

5.3.1.2.3 Cząstkowa analiza SWOT – słabe strony kursu *online*

W przypadku stwierdzenia: *Podaj jakie są według Ciebie 3 słabe strony kursu j. hiszpańskiego online, w którym uczestniczysz/łeś/łaś* również można dokonać analizy zamieszczonych przez respondentów odpowiedzi pokategoryzowanych według trzech głównych obszarów tj. materiały *online* i platforma, aspekt psychologiczny i kontakt interpersonalny.

5.3.1.2.3.1 Materiały *online* i platforma

Przyjrzyjmy się informacji zwrotnej na temat tych aspektów materiałów *online* i platformy, które w ocenie respondentów stanowią o słabości modelu FC. Aspekt ujęty w tej części komentarzy ponownie będzie dodatkowo analizowany w dalszych częściach rozdziału poświęconych strukturze treści *online* oraz jakości systemu.

Czasem niejasne tłumaczenia, zbyt mała ilość ćwiczeń gramatycznych.
Bardzo słabo wytłumaczona gramatyka, w większości nie na temat do zadań które mamy później zrobić.
Do niektórych lekcji brak załączonych tablic gramatycznych.
Jest za dużo słówek zadawanych na tydzień.
Słaby lub niewytaczający materiał do nauki słówek. Brak ćwiczeń (takich jak w podręcznikach szkolnych).

Czasami zdarzają się słówka, których najprawdopodobniej nigdy więcej nie użyję.
Czasami mało ciekawe teksty do czytania.
Czasami filmiki są trudne w zrozumieniu.
Teksty i dialogi mogłyby być trochę dłuższe.
Brak opcji ćwiczenia wymowy, tzn. program nie weryfikuje mojej wymowy.
Mało pisania, brak sprawdzania prac pisemnych przez prowadzącego, na platformie mogłoby być więcej ćwiczeń.
Brak możliwości stawiania pytań i oceniania materiału kursu.
Czasami są problemy techniczne (rozłączający się Internet, coś nie działa).
Czasem trochę ucięte filmiki video.

Komentarze dotyczą w zasadzie wszystkich elementów kursu *online*. Zacznijmy od materiałów video z tłumaczeniem gramatyki, którym respondenci zarzucają „słabą" jakość wytłumaczenia prezentowanych zagadnień. Co ciekawe, opinia ta kontrastuje z tymi, które zostały zaprezentowane jako mocne strony wskazane przez uczniów. Ocena taka może wynikać z osobistych preferencji autora komentarza lub/i niedopracowanych metodycznie materiałów video. W tej sytuacji warto by było zgłębić temat poprzez zaplanowanie oddzielnego badania satysfakcji kursantów w temacie materiałów z gramatyki i na podstawie uzyskanej informacji zwrotnej stworzyć plan naprawczy dla tych elementów, które wymagają uwagi i są źle ocenione przez respondentów. Na uwagę zasługuje fakt wskazania przez badanych dysproporcji między teorią i praktyką z zakresu gramatyki – elementy te powinny być lepiej zbalansowane, a braki (jak np. tablice gramatyczne) – uzupełnione. W zakresie słownictwa badani wskazują na zbyt dużą ilość materiału do opanowania, co w połączeniu z komentarzem *Czasami zdarzają się słówka, których najprawdopodobniej nigdy więcej nie użyję* ponownie rodzi konieczność analizy materiału leksykalnego *online* i wprowadzenia poprawek. Owa „nieprzystawalność" niektórych słówek do podstawowych kontekstów komunikacyjnych może wynikać z tego, że bazy leksykalne, oprócz niezbędnego *inputu* komunikacyjnego zawierają też słówka, które pojawiają się w tekstach i nagraniach – aby ułatwić użytkownikowi zrozumienie na dalszym etapie wchodzenia w interakcję z materiałem dydaktycznym. Może warto w tym miejscu rozważyć wydzielenie tych grup słówek lub wręcz zrezygnowanie z nich – jeżeli nie przedstawiają realnej wartości dydaktycznej w określonym kontekście komunikacyjnym.

Uwagi dotyczą również tekstów i materiałów audiowizualnych zamieszczonych na platformie w sekcji *Praca z tekstem i rozumienie ze słuchu*. Z jednej strony pojawia się oczekiwanie na dłuższe i ciekawsze teksty, z drugiej krytykowany jest zbyt duży stopień trudności. Ponownie, należy pod tym kątem dokonać analizy materiałów i je dopracować. Dodatkowo, respondenci zwracają uwagę na takie elementy jak ćwiczenie wymowy i relatywnie mało zadań, w ramach których można ćwiczyć sprawność pisania w języku hiszpańskim. W kontekście narzędzi internetowych i architektury platformy – będzie to z pewnością wyzwanie. Pewnym rozwiązaniem, które można wziąć pod uwagę jest wydłużenie zajęć stacjonarnych i włączenie w tok nauczania z lektorem praktycznych zadań ćwiczących wskazane, deficytowe elementy.

Respondenci zwracają też uwagę na aspekt techniczny – platforma czasem nastręcza problemów związanych z poprawnym funkcjonowaniem. Należy jednak pamiętać, że problemy techniczne mają wielowymiarowe podłoże i często związane są z umiejętnościami użytkowników, przepustowością ich łączy internetowych czy jakością sprzętu komputerowego, na którym pracują. Warto jednak rozważyć wprowadzenie przynajmniej adresu email dedykowanego zgłaszaniu problemów technicznych i bieżącemu ich rozwiązywaniu.

5.3.1.2.3.2 Aspekt psychologiczny

W temacie słabych stron związanych z aspektem psychologicznym respondenci zamieścili komentarze jak poniżej:

Konieczna większa dyscyplina.
Trzeba mieć dużo motywacji, żeby siąść do pracy.
Brak wspólnego napędzania się do działania.
Więcej trzeba przerabiać samemu w domu, a czasami jest to ciężkie w połączeniu z pracą i innymi zajęciami.
Kurs jest dla osób systematycznych i zdyscyplinowanych - nie dla osób ze słabą samodyscypliną.
Potrzebowałabym również większej presji ze strony nauczyciela.
Dużo czynników rozpraszających.
Większa presja i stres związany z możliwością wystąpienia problemów technicznych, chociażby podczas testów.

Mniejsza mobilizacja do samodzielnej pracy.
Dłuższa praca z komputerem/telefonem.
Brak rywalizacji (czasami jest motorem działania).
Brak „nadzoru". Brak kontroli.
Napisz kilka zdań komentarza, bo tutaj go brakuje.

5.3.1.2.3.3 Kontakt interpersonalny

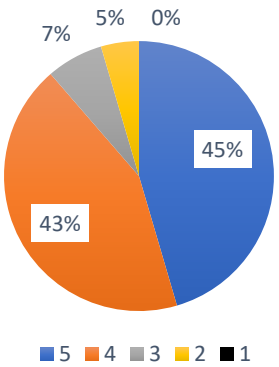
Opinie wyrażone w tej części w dużym stopniu korelują z tymi, które zostały już przytoczone i przeanalizowane w poprzednich akapitach i które wynikają ze specyfiki modelu FC. Niemniej, warto je przytoczyć:

Brak możliwości interakcji z prowadzącym i zadawania ewentualnych pytań.
Brak możliwości zadawania pytań.
Brak pełnej interakcji z prowadzącym. Brak weryfikacji bieżących postępów nauki.
Brak kontaktu z ludźmi.
Nie można zadać pytania, gdy czegoś nie rozumiem, nie mogę przećwiczyć rozmowy z drugą osobą, nie mam pewności czy dobrze zrozumiałam temat.
Nie mam nauczyciela u boku.

Powtarzalność tych opinii wskazuje na wysoką potrzebę weryfikacji postępów i bieżącej informacji zwrotnej, które w modelu odwróconej lekcji są ograniczone lub/i opóźnione. Ewidentnie skutkuje to dyskomfortem ucznia, który, z racji utrwalenia nawyków w ramach tradycyjnego nauczania, przyzwyczajony jest do bardziej konsultacyjnego charakteru pracy z nauczycielem.

5.3.1.2.4 Rekomendacja kursu *online*

Ostatnie pytanie w tej części ankiety dla kursantów dotyczy polecenia kursu *online*: *Czy poleciłl/a/obyś komuś naukę języka hiszpańskiego w formie kursu online?* (1-zdecydowanie nie; 2-nie; 3-nie mam zdania; 4-tak; 5-zdecydowanie tak). Uzyskane wyniki kształtują się następująco:



Pomimo wskazanych w poprzednim pytaniu elementów kursu, które wymagają ponownego przeanalizowania przez jego twórców i wprowadzenia planu naprawczego, zdecydowana większość (aż 88% respondentów) poleciłaby lub zdecydowanie poleciłaby naukę języka hiszpańskiego w formie *online*.

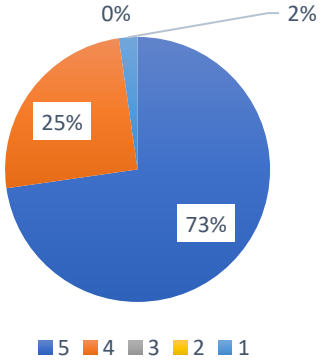
5.3.1.3 Model akceptacji technologii

W następnej części badania zadawane pytania zostały pogrupowane w sekcje omówione na etapie opisu implementacji modelu TAM3. Są to kolejno: struktura kursu *online*, rozwój osobisty, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, jakość systemu, kompetencje cyfrowe, postrzegana przyjemność.

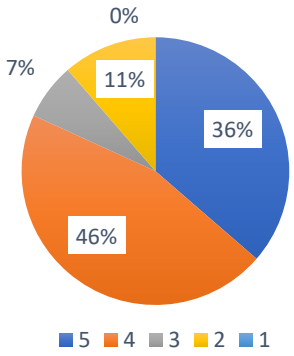
5.3.1.3.1 Struktura kursu *online*

Pierwszą grupę stanowią pytania dotyczące struktury kursu *online* (w skrócie SK). Odpowiedzi na pytania zadane w tej sekcji dostarczyły materiału badawczego w temacie sposobu dystrybucji materiałów zamieszczonych na platformie *online*, a w szczególności czy struktura kursu jest przemyślana i czy z tego względu może sprzyjać efektywnej nauce w samodzielnym, indywidualnym trybie. W skład tej części wchodzi pięć poniżej podanych stwierdzeń, którym towarzyszą uzyskane wyniki:

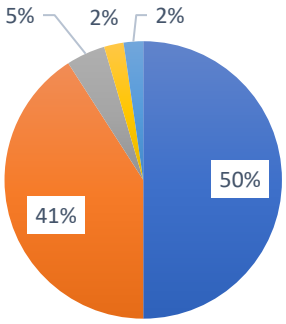
Struktura kursu online umożliwia mi elastyczną czasowo formę nauki języka hiszpańskiego. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



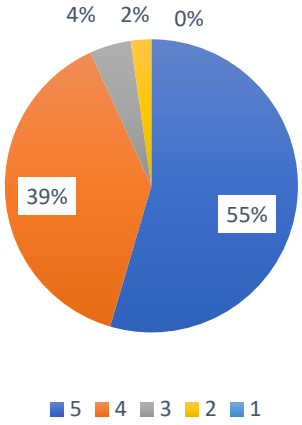
Treści kursu online są tak zaprojektowane, że dostarczają mi wystarczającego materiału do komunikacji w języku hiszpańskim „twarzą w twarz" na lekcji z lektorem. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Stała, powtarzalna struktura kursu sprawia, że wiem czego się spodziewać i łatwiej jest mi wypracowywać rutynę i kształtować zwyczaje pracy z kursem online. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Struktura kursu jest dla mnie zrozumiała (prezentuje treści do przyswojenia w sposób czytelny, jasny). (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Reasumując, uczniowie wysoko ocenili strukturę kursu *online*. Średnia z ocen w tej sekcji to oceny 5 – 53,5%, oceny 4 – 37,75%, co łącznie daje średnio 91,25% pozytywnych ocen. Na dalszych pozycjach uplasowały się oceny 3 – 4%, oceny 2 – 3,75% i oceny 1 – 1%. W zakresie poszczególnych stwierdzeń, to zdecydowana większość (aż 98% badanych) zgodziła się z tym, że struktura kursu *online* umożliwia elastyczną czasowo formę nauki języka hiszpańskiego. Potwierdzają to opinie przytoczone w poprzednich częściach

badania (por. pytania ogólne: 5.3.2.2 „mocne strony kursu *online*"). W kolejnym stwierdzeniu rozbieżność była już większa. Według 86% respondentów treści kursu *online* dostarczają wystarczającego materiału (*inputu*) do uruchomienia bezpośredniej komunikacji podczas spotkania z lektorem na lekcji stacjonarnej. 7% ankietowanych nie miało zdania w tym temacie, zaś 11% uznało, że materiału jest niewystarczająco. Przyczyn można szukać w komentarzach zamieszczonych w ostatnim, otwartym pytaniu w tej sekcji: *Czy masz jakieś pomysły / komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat struktury kursu online?* Z jednej strony należałoby rozważyć rozszerzenie materiału z zakresu rozumienia ze słuchu (te głosy pojawiały się również w poprzednich częściach): *Brakuje ćwiczeń z komunikacji - zapamiętywanie słówek i pewnych zwrotów nie pomaga mi w późniejszym łatwym zrozumieniu rozmówcy lub szybkim ułożeniu własnej wypowiedzi,* czy udoskonalić ćwiczenia gramatyczne: *Konstruowanie gramatyki w formie bardziej zrozumiałej, zadania do tego czego się nauczyliśmy, bądź dodatkowe informacje żeby można było je zrobić na podstawie wiedzy a nie zgadywania;* z drugiej pojawiają się głosy na temat „przeładowania" treści: *Zbyt dużo materiału do samodzielnego przerobienia.* Konkludując, należy przemyśleć i poddać wnikliwej analizie te materiały, które już są udostępnione i w ich ramach wprowadzać usprawnienia, tak aby nie dodawać więcej materiałów niż jest. Z kolei aż 91% respondentów potwierdziło przełożenie klarownej struktury kursu na kwestię wypracowywania rutyn i kształtowania codziennych zwyczajów pracy z kursem *online*, *votum separatum* w tym względzie zgłosiło jedynie 4% pytanych, 5% zaś nie miało zdania. Ponownie, potwierdzają to zamieszczone w ostatnim stwierdzeniu komentarze kursantów: *Według mnie wszystko jest idealnie i niczego nie brakuje.* Identycznie procentowo przedstawia się kwestia zrozumiałej struktury. W odpowiedziach na ostatnie pytanie, z którego już część odpowiedzi została zacytowana, warto zwrócić uwagę jeszcze na dwa proponowane usprawnienia:

Tablice do gramatyki, które są nad filmikami, mogłyby nie mieć formy wielkiej kartki A4, tylko małych fiszek, gotowych do wydrukowania i wycięcia i trzymania na lodówce (dzięki temu sięgając po przekąskę się uczysz :))).

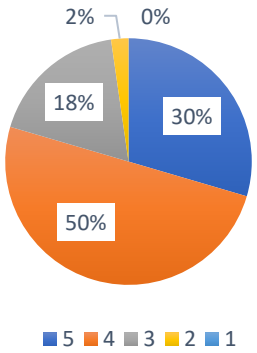
Może możliwość komentowania filmików. Komentarze te trafiałyby do lektora przed zajęciami a on miałby możliwość odpowiedzenia na nie - bo na zajęciach nie zawsze do tego wracamy - też nie zawsze jest czas ;).

Są to bardzo ciekawe pomysły, godne rozważenia w ramach kolejnych iteracji usprawnień treści kursu, tym bardziej, że wychodzą od czynnych użytkowników systemu. Pojawiła się też opinia, w ramach której kursant/ka docenił/a innowacyjny aspekt systemu: *Jest czymś nowatorskim, w całej swojej ścieżce edukacyjnej nie spotkałam się z czymś takim.* Ostatnim komentarzem, który przykuwa uwagę i z pewnością znajdzie swoje krytyczne rozwinięcie w ostatnim, podsumowującym rozdziale pracy, jest następujący wpis: *Ten w którym uczestniczyłam był bardzo dobrze opracowany, ale dla mnie nauka języka to też relacje z innymi uczniami oraz z prowadzącym jako żywym, często ciekawym człowiekiem. Tych dwóch aspektów żaden, nawet najlepszy kurs online, nie zapewni.*

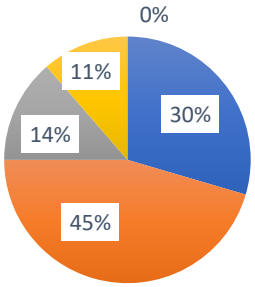
5.3.1.3.2 Rozwój osobisty

Druga kategoria ocenianych elementów dotyczy rozwoju osobistego (w skrócie RO). Opinie wyrażone względem sześciu stwierdzeń zaproponowanych w tej sekcji dostarczyły materiału badawczego dotyczącego postaw autonomicznych przyjmowanych na etapie przyswajania materiału w ramach kursu *online*. Ponadto, uczniowie mieli za zadanie zdiagnozować, czy uczestnictwo w kursie *online* pomaga im dostrzec mocne i słabe punkty w zakresie umiejętności posługiwania się językiem hiszpańskim; ocenić, czy dzięki uczestnictwu w kursie *online* mają większe zrozumienie na temat przedmiotu nauki oraz celu, który przyświeca w procesie uczenia (się) języka obcego; czy są skłonni brać większą odpowiedzialność za naukę w innych obszarach; czy uczestnictwo w kursie zwiększa szanse na realizację planów osobistych. Na koniec uczniowie zostali poproszeni o podzielenie się refleksjami nad wpływem uczestnictwa w kursie *online* na ich rozwój osobisty. Poniżej zamieszczone są wyniki tej części badania:

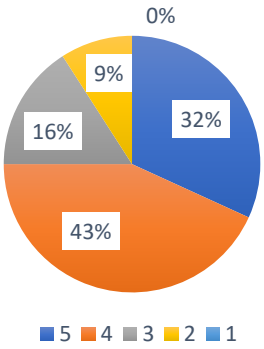
Uczestnictwo w kursie online pozytywnie kształtuje moje postawy autonomiczne związane ogólnie z uczeniem się. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam – skala w kolejnych 4 pytaniach jest taka sama)



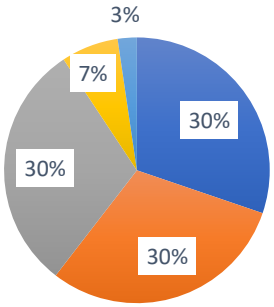
Dzięki uczestnictwu w kursie online lepiej dostrzegam mocne i słabe punkty moich umiejętności posługiwania się j. hiszpańskim.



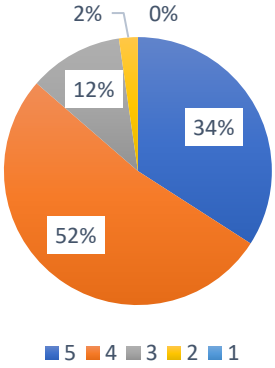
Dzięki uczestnictwu w kursie online lepiej wiem i rozumiem czego oraz w jakim celu się uczę w języku obcym.



Dzięki uczestnictwu w kursie online, biorę większą odpowiedzialność za naukę również w innych obszarach.



Uważam, że nauka języka hiszpańskiego w formie kursu online zwiększa moje szanse na realizację planów osobistych (np. zawodowych, turystycznych itp.).



Podsumowując, uczniowie wysoko ocenili aspekt rozwoju osobistego w kontekście uczestnictwa w kursie. Średnia z ocen w tej sekcji to: oceny 5 – 31,2%, oceny 4 – 44% (co łącznie daje średnio 75,2% pozytywnych ocen), oceny 3 – 18%, oceny 2 – 6,2% i oceny 1 – 0,6%. Zaproponowane stwierdzenia mają ścisły związek z omawianymi w poprzednich częściach pracy postawami autonomicznymi uczniów. Sformułowanie opinii wymagało od respondentów większej introspekcji i umiejętności autoanalizy. Badaniu poddane zostały

różne aspekty korelacji potencjalnie istniejących między faktem uczestnictwa w kursie *online* a bardziej abstrakcyjnymi konceptami, operującymi na uniwersalnym poziomie. W tym względzie ciekawa pod kątem badawczym była kwestia kreowania wśród uczniów uniwersalnych postaw autonomicznych związanych z uczeniem się. Aż 80% respondentów potwierdziło taki wpływ, 18% nie miało zdania w tym temacie.

Kolejne stwierdzenie również odnosiło się do korelacji między faktem uczestnictwa w kursie *online* a analizą mocnych i słabszych stron związanych z posługiwaniem się językiem hiszpańskim. 75% badanych potwierdziło taki wpływ, 14% nie miało zdania i 11% uznało, że nie widzi związku między tymi elementami.

Do podobnej refleksji miało skłonić respondentów kolejne twierdzenie: *Dzięki uczestnictwu w kursie online lepiej wiem i rozumiem czego oraz w jakim celu się uczę w języku obcym*, na które ponownie 75% badanych odpowiedziało twierdząco, 16% nie miało zdania, a 9% nie stwierdziło takiego związku.

Podobny trend można zauważyć w ostatnim stwierdzeniu, w którym respondenci mieli wypowiedzieć się na temat wpływu uczestnictwa w kursie języka hiszpańskiego *online* na zwiększenie szans realizacji planów osobistych: 86% zgadzało się z taką możliwością, 12% nie miało zdania, a 2% zaprzeczyło. W przypadku jednego zagadnienia odpowiedzi „wymknęły się" trendowi statystycznemu zauważalnemu w poprzednich komentowanych pytaniach. Było to przedostatnie twierdzenie w tej serii: *Dzięki uczestnictwu w kursie online, biorę większą odpowiedzialność za naukę również w innych obszarach.* Opinie respondentów były tu podzielone w bardzo ciekawy sposób – po 30% w odpowiedziach 3, 4 i 5, co daje pozytywny wynik w przypadku 60% i brak zdania wśród 30% uczniów. 10% nie zgodziło się ze stwierdzeniem. Oznacza to, że respondenci w mniejszym stopniu dostrzegają przełożenie nauki języka obcego w formie *online* na aspekty, które nie są bezpośrednio związane z tym zagadnieniem (do podobnych wniosków można dojść na podstawie analizy odpowiedzi na pytanie 1 tej serii).

Z perspektywy odpowiedzi na wszystkie pytania dał się również zauważyć inny trend – dość wysoki odsetek odpowiedzi *nie mam zdania,* w porównaniu z odpowiedziami udzielonymi w pozostałych sekcjach badania (tu: średnio 18% względem średniej 11% z pozostałych sekcji; należy zaznaczyć, że znacząco zawyżonych przez ostatnie pytania z zakresu kompetencji cyfrowych, które ponownie dotyczyły bardziej uniwersalnych

konkluzji). Większy procent niezdecydowanych nie powinien jednak dziwić, stwierdzenia w tej części badania wymagały namysłu i głębszej autoanalizy, dokonanej z poziomu bardziej generycznego i uniwersalnego. Przeanalizowane wyniki dobrze obrazują pozostawione przez badanych komentarze, o które poproszono w ostatnim, otwartym pytaniu w tej sekcji: *Czy masz jakieś dodatkowe komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat wpływu uczestnictwa w kursie online na Twój rozwój osobisty?*

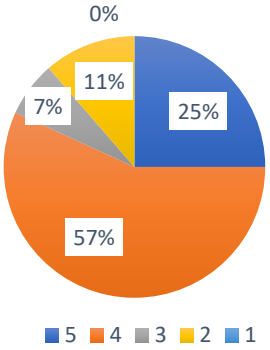
Jako że udzielono niewielu odpowiedzi na to pytanie, komentarze zamieszczone zostają poniżej bez kategoryzacji:

Uważam, że kurs daje nam wiele możliwości w przyszłości i pięknie kształtuje umiejętność posługiwania się językiem hiszpańskim.
Kurs online pozwala szlifować umiejętności, które wymagają poświęcenia większej ilości czasu.
Moim zdaniem kurs online nie ma wpływu na rozwój osobisty - daje więcej swobody i kształtuje elastyczne podejście do uczenia się, ale nie determinuje zmian w postawach ogólnorozwojowych.
Uważam tę formę za dobrą - ponieważ sama decyduję, kiedy i z jaką częstotliwością przerabiam dany materiał i jestem w stanie go przyswajać również wg własnego uznania - to ważne, bo nie wszyscy „łapią" temat w takim samym tempie.
Dodał mi pewności siebie, pozwolił poznać swoje możliwości.

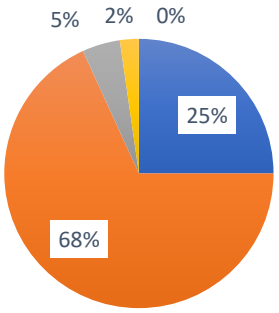
5.3.1.3.3 Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej

Trzecia grupa informacji ma na celu zbadać wpływ uczestnictwa w kursie *online* na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej (w skrócie KK) w języku hiszpańskim w zakresie słownictwa, pracy z tekstem, gramatyki, wypowiedzi pisemnej i ewaluacji w postaci minitestów. Kursanci ponownie musieli ustosunkować się do pięciu stwierdzeń, które – razem z uzyskanymi wynikami – prezentujemy poniżej.

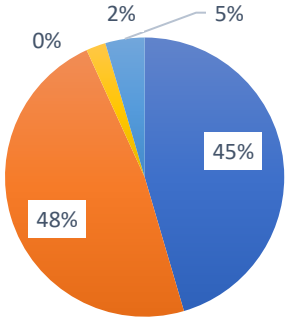
Rodzaj i zakres SŁOWNICTWA prezentowanego w ramach kursu online odpowiada moim potrzebom komunikacyjnym. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam – skala w kolejnych 4 pytaniach jest taka sama)



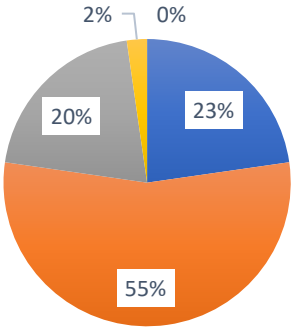
Tematyka i rodzaj TEKSTÓW, KTÓRE CZYTAM I KTÓRYCH SŁUCHAM w języku obcym, prezentowanych w ramach kursu online, rozwija moje umiejętności komunikacyjne.



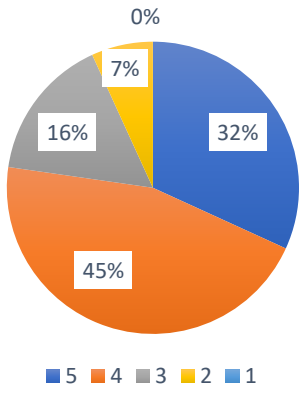
Rodzaj i zakres STRUKTUR GRAMATYCZNYCH przerabianych podczas kursu online odpowiada moim potrzebom komunikacyjnym.



Rodzaj ZADAŃ PISEMNYCH do wykonania na koniec każdej lekcji online, rozwija moje umiejętności komunikacyjne w języku obcym.



Ewaluacja w formie MINITESTÓW, publikowanych na koniec każdej lekcji online, skutecznie sprawdza moje umiejętności językowe.



Podsumowując, uczniowie wysoko ocenili wpływ uczestnictwa w kursie *online* na kształtowanie KK. Średnia z ocen w tej sekcji to: oceny 5 – 30%, oceny 4 – 54,6% (co łącznie daje średnio 84,6% pozytywnych ocen), oceny 3 – 9,6%, oceny 2 – 4,8% i oceny 1

– 1%. Po analizie poszczególnych odpowiedzi na powyższe pytania kolejny raz można było dostrzec pewne trendy. Podobne opinie wyrażono względem dwóch pierwszych stwierdzeń, dotyczących oceny wpływu słownictwa i tekstów (do czytania i słuchania) na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej. Może to wynikać z faktu, że te dwa elementy są ze sobą blisko powiązane. Teksty to przecież zbiory słówek ułożone i powiązane w wypowiedzi na określony temat. Respondenci różnią się jednak w przypadku odpowiedzi 2 – *nie zgadzam się*: w przypadku słownictwa aż 11% udzieliło odpowiedzi przeczącej, przy zaledwie 2% w przypadku tekstów. Może to wynikać z różnicy występującej w treści stwierdzeń: w przypadku słownictwa badany jest aspekt „odpowiadania" potrzebom komunikacyjnym, zaś w drugim pytaniu poruszana jest kwestia rozwoju KK poprzez teksty do czytania i słuchania. W warstwie leksykalnej – procent udzielonych odpowiedzi negatywnych potwierdzają inne, omówione uprzednio, części badania, w których uczniowie zaznaczają w komentarzach, że słówek jest za dużo lub uczą się tych, które nie wydają się być kluczowe z komunikacyjnego punktu widzenia.

Na trzecie stwierdzenie w tej sekcji: *Rodzaj i zakres STRUKTUR GRAMATYCZNYCH przerabianych podczas kursu online odpowiada moim potrzebom komunikacyjnym* udzielone odpowiedzi spolaryzowały się w zakresie tych pozytywnych: 45% zdecydowanie zgodziło się ze stwierdzeniem i 48% wybrało opcję 4 – *zgadzam się*. Zastanawia jednak aż 5% odpowiedzi z opcji 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*. To o 5% więcej w porównaniu z pozostałymi pytaniami w tej sekcji, w których żaden z respondentów nie zaznaczył opcji 1. Niestety wśród komentarzy zamieszczonych w ostatnim, otwartym pytaniu tej sekcji nie można znaleźć informacji, które wyjaśniłyby taką ocenę. W omawianej już uprzednio części, poświęconej słabym punktom kursu *online,* pojawił się komentarz, który koreluje z taką a nie inną oceną: *Bardzo słabo wytłumaczona gramatyka*.

W przypadku stwierdzenia na temat zadań pisemnych i ich wpływu na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów, większość respondentów udzieliła odpowiedzi twierdzących – w sumie 78%. W tym przypadku zastanawia jednak dosyć wysoki odsetek

odpowiedzi *3 – nie mam zdania*. Może to sugerować, że osoby te nie oddają lektorowi systematycznie zadań pisemnych do sprawdzenia[108].

Ostatnie stwierdzenie w puli dotyczy ewaluacji w formie minitestów dostępnych na platformie. 77% badanych kursantów potwierdziło skuteczność w zakresie sprawdzania ich umiejętności językowych, 16% nie miało zdania, a 7% stwierdziło, że nie zgadza się ze stwierdzeniem wyjściowym. Takie wyniki potwierdzają zamieszczone komentarze, np.: *Sposób nauki – wszelkie testy czy prace domowe – jest bardzo klarowny, dzięki czemu posługiwanie się językiem hiszpańskim staje się łatwe.*

Na ostatnie, otwarte pytanie w tej sekcji: *Czy masz jakieś dodatkowe komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat wpływu uczestnictwa w kursie online na kształtowanie Twojej kompetencji komunikacyjnej w języku hiszpańskim?* udzielono ponadto kilku odpowiedzi, oto najciekawsze z nich:

Jeśli mamy teksty do słuchania, uważam ze ciekawa informacją byłoby zaznaczenie czy jest to np. hiszpański z Hiszpanii, czy Argentyny, z Meksyku, Chile czy jeszcze z innego miejsca - bo momentami zastanawiałam się, czy słuchanie jest w ogóle czytane przez osobę hiszpańskojęzyczną - bo nie brzmiał jak ten, którego się uczymy ;)

Kurs online poniekąd wymusza rozwijanie wszystkich kompetencji, nawet tych, których nie lubię ćwiczyć, co ostatecznie jest dobre dla mnie.

Dodał mi pewności siebie w kontaktach z innymi ludźmi, szczególnie w bezpośrednich kontaktach z osobami hiszpańskojęzycznymi w czasie pobytu za granicą.

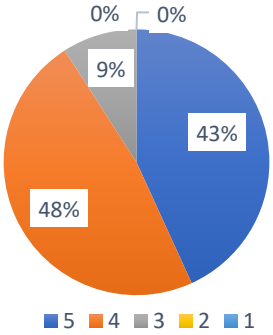
5.3.1.3.4 Jakość systemu

Kolejna grupa stwierdzeń odnosi się do oceny jakości systemu (w skrócie JS), w ramach którego udostępniony został kurs *online*. Cztery stwierdzenia dotyczą stopnia interaktywności, jakości materiałów *online* zamieszczonych na platformie, tego, czy wychodzą one naprzeciw potrzebom kursantów i czy interfejs kursu jest intuicyjny. Jedno

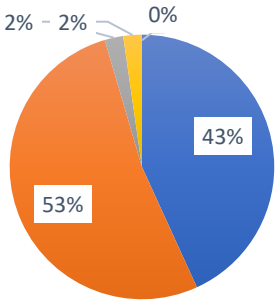
[108] Z poczynionych obserwacji lekcji stacjonarnych, opisanych w dalszych częściach badania, wynika, że niewielka część uczniów oddaje do sprawdzenia lektorowi prace pisemne zadane w ramach samodzielnej nauki *online*, a i nie wszyscy lektorzy o te zadania systematycznie się upominają.

pytanie otwarte dotyczy komentarzy, pomysłów na usprawnienie systemu. Poniżej, tradycyjnie już, zamieszczone zostają stwierdzenia z ankiety i uzyskane wyniki:

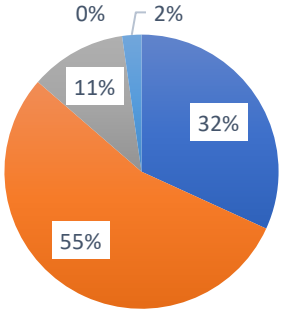
Nauka języka hiszpańskiego na kursie online jest interaktywna. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam – skala w kolejnych 3 pytaniach jest taka sama)



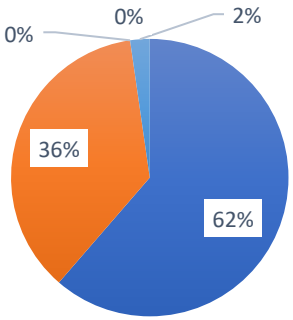
Jakość dostarczanych materiałów na kursie online jest wysoka.



Materiały dydaktyczne do samodzielnej nauki umieszczane na platformie odpowiadają moim potrzebom.



Interfejs kursu online jest przyjazny (wiem, co mam zrobić i potrafię sprawnie poruszać się po kursie, aby przyswoić jego treść).



Podsumowując, uczniowie wysoko ocenili jakość systemu. Średnia z ocen w tej sekcji to: oceny 5 – 45%, oceny 4 – 48% (co łącznie daje średnio 93% pozytywnych ocen), oceny 3 – 5,5%, oceny 2 – 0,5% i oceny 1 – 1%. Analizując poszczególne komponenty tej sekcji

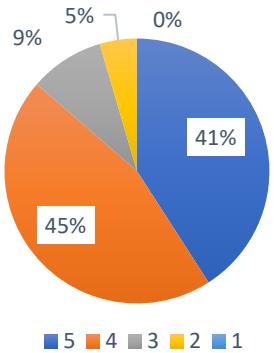
ankiety, można zauważyć, że zdecydowanie najlepiej został oceniony przyjazny interfejs kursu, zaś stosunkowo słabiej, badana już pośrednio w innych prezentowanych sekcjach, kwestia dostosowania materiałów dydaktycznych do samodzielnej nauki umieszczanych na platformie do potrzeb respondentów. 2% uczniów nie zgodziło się ze stwierdzeniem, że jakość dostarczanych materiałów na kursie *online* jest wysoka. Tak dobrą ocenę jakości systemu, która ponownie świadczy o wysokim stopniu jego akceptacji, potwierdzają zamieszczone w ostatnim pytaniu (*Czy masz jakieś dodatkowe pomysły, komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat jakości systemu online, na którym udostępniane są treści kursu?)* odpowiedzi:

W kursie znajduje absolutnie wszystko czego potrzebuję.
Cenię sobie nagrania video z gramatyki, a zwłaszcza lingwistyczne smaczki i ciekawostki, widać, że prowadzący jako pedagog ma 'bożą iskrę' do nauczania.
Nie mam uwag. Obecna metoda w zupełności odpowiada moim potrzebom.

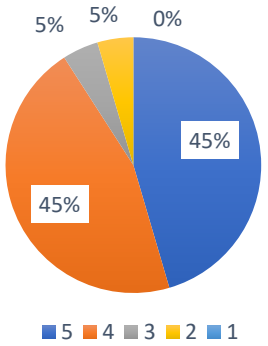
5.3.1.3.5 Postrzegana przyjemność

W części *Postrzegana przyjemność* (PP) sformułowane zostały dwa stwierdzenia i jedno pytanie otwarte. Zamiarem tej sekcji było zweryfikowanie motywacji uczniów do nauki *online* i ich poziomu zadowolenia. W części otwartej uczniowie zostali poproszeni o sugestie dotyczące dodatkowych pomysłów i komentarzy, którymi chcieliby się podzielić na temat przyjemności (lub jej braku), odczuwanej podczas interakcji z materiałami kursu *online*.

W trakcie interakcji z materiałem online czuję się zmotywowany/a/e do nauki języka hiszpańskiego. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Jestem zadowolony/a/e z nauki języka hiszpańskiego na kursie online. (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Reasumując, uczniowie wysoko ocenili postrzeganą przyjemność. Średnia z ocen w tej sekcji to: oceny 5 – 43%, oceny 4 – 45% (co łącznie daje średnio 88% pozytywnych ocen), oceny 3 – 7%, oceny 2 – 5% i oceny 1 – 0%. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można stwierdzić, że konieczne są dalsze, bardziej dogłębne badania opinii kursantów w kwestii motywacji do nauki *online*. Choć na stwierdzenie: *W trakcie interakcji z materiałem online czuję się zmotywowany/a/e do nauki języka hiszpańskiego* 86% udzieliło odpowiedzi twierdzącej, to zastanawia 9% osób, które nie miały zdania w tym względzie i 5%, które nie czuły się zmotywowane. Samo zamieszczenie treści w systemie, jakkolwiek byłyby one interaktywne, przemyślane i ciekawe, nie zagwarantuje systematycznego z nich korzystania i owocnej nauki. Warto zadbać o bardziej procesowe i zorganizowane podejście do motywowania kursantów. Owe 5% osób niezmotywowanych potwierdziło brak zadowolenia z kursu *online*, udzielając negatywnej odpowiedzi na kolejne stwierdzenie. Pokazuje to silną korelację między motywacją a zadowoleniem, co przekłada się również na wyniki pozytywne w tej części badania. Zadowolenie i wysoki stopień postrzeganej przyjemności potwierdzają komentarze zamieszczone w ostatnim, otwartym pytaniu: *Nauka z takim kursem jest zdecydowanie przyjemnością; Generalne odczucia na plus polecam :).* Niestety, osoby, które wyraziły swoje niezadowolenie z kursu nie zostawiły komentarzy. Trudno jest zatem odnieść się do konkretnego obszaru kursu, który mógłby zostać polepszony. Kursanci w ostatnim pytaniu poproszeni zostali również o zamieszczenie dodatkowych pomysłów związanych z kursem, oto one:

Zabrakło materiałów audio do słuchania w wolnym czasie - minidialogi do pobrania np. na telefon z możliwością późniejszego wielokrotnego odtworzenia.

Wydaje mi się, że dodatkowe materiały – np. filmiki z Youtube albo jakieś ciekawe kanały na Instagramie mogłyby się nam przydać do osłuchania z językiem, albo może znajdziemy tam jakieś ciekawostki albo anegdotki o Hiszpanii.

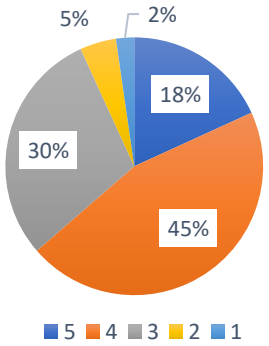
Może kilka piosenek do poćwiczenia gramatyki lub w części rozumienie ze słuchu?

Warto rozważyć ich wdrożenie na dalszych etapach pracy nad kursem *online*.

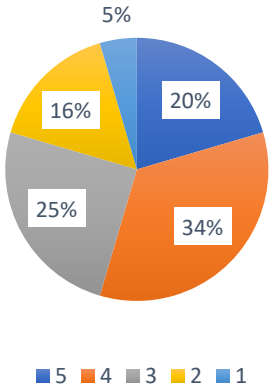
5.3.1.3.6 Kompetencje cyfrowe

Ostatnia sekcja ankiety to badanie kompetencji cyfrowych (KC) w odniesieniu do odbytego kursu *online*. Kursanci, ustosunkowując się do dwóch stwierdzeń, mieli określić, czy nauka na kursie pozytywnie wpływa na kształtowanie ich ogólnych kompetencji związanych z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także czy praca na platformie powinna być poprzedzona odpowiednim przygotowaniem pod kątem obsługi systemu. Jak wszystkie poprzednie, sekcja ta również zakończona jest pytaniem otwartym, w którym prosi się uczniów o dodatkowe komentarze, opinie, którymi chcieliby się podzielić na temat wpływu kursu *online* na kształtowanie ich kompetencji cyfrowych.

Praca na kursie online pozytywnie wpływa na kształtowanie moich kompetencji cyfrowych (związanych z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych). (1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam)



Praca na kursie online nie wymaga ode mnie przygotowania pod kątem obsługi systemu do nauki online.



Reasumując, uczniowie nieco gorzej ocenili pozytywny wpływ nauki na kursie *online* na kształtowanie ich ogólnych cyfrowych. Średnia z ocen w tej sekcji to: oceny 5 – 19%, oceny 4 – 39,5% (co łącznie daje średnio 58,5% pozytywnych ocen), oceny 3 – 27,5%, oceny 2 – 10,5% i oceny 1 – 3,5%. Analizując wyrażone opinie, można zauważyć, że praca na kursie *online* nie nastręcza większości respondentom problemów, potwierdza to jeden z komentarzy: *Korzystanie z kursu online jest bardzo proste i przejrzyste, nie spotkałam żadnego problemu pod tym względem.* I choć dla większości realizacja kursu wpływa pozytywnie na kształtowanie kompetencji cyfrowych, to przy założeniu, że w dzisiejszych czasach każdy z użytkowników używa sprzętu komputerowego i komórek praktycznie codziennie i przez wiele godzin, uczestnictwo w kursie nie jest kluczowym czynnikiem, który te kompetencje buduje. Tłumaczy to tak wysoki odsetek odpowiedzi „nie mam zdania". Jeżeli przyjrzymy się korelacji między udzielonymi odpowiedziami a wiekiem respondentów, dojdziemy do wniosku, że wszystkie osoby z grupy najstarszych uczniów zgodziły się ze stwierdzeniem, że praca na kursie *online* pozytywnie wpływa na kształtowanie ich kompetencji cyfrowych. Potwierdza to komentarz zamieszczony w pytaniu otwartym: *Jeśli chodziło o konieczność specjalnego przygotowania się do obsługi systemu, to nie było takiej konieczności, ale jeśli chodziło o to czy np. osoba starsza, która nigdy nie korzystała z komputera mogłaby uczestniczyć w kursie, to raczej byłoby to trudne.*

Do podobnych wniosków można dojść po analizie odpowiedzi udzielonych na ostatnie stwierdzenie w tej sekcji. Chociaż w tym przypadku zastanowić może aż 21% odpowiedzi, zgodnie z którymi respondenci deklarują potrzebę przygotowania pod kątem obsługi systemu do nauki *online*. Z pozyskanych informacji wynika, że Szkoła przeprowadza krótkie szkolenie z systemu na pierwszych zajęciach stacjonarnych. Warto może jednak rozważyć stworzenie szkolenia e-learning szczegółowo prezentującego platformę i zasady korzystania z narzędzia oraz udostępnić wspomnianą już usługę helpdesku lub przynajmniej bazę często zadawanych pytań (tzw. FAQ).

5.3.1.4 Podsumowanie badania ankietowego uczniów

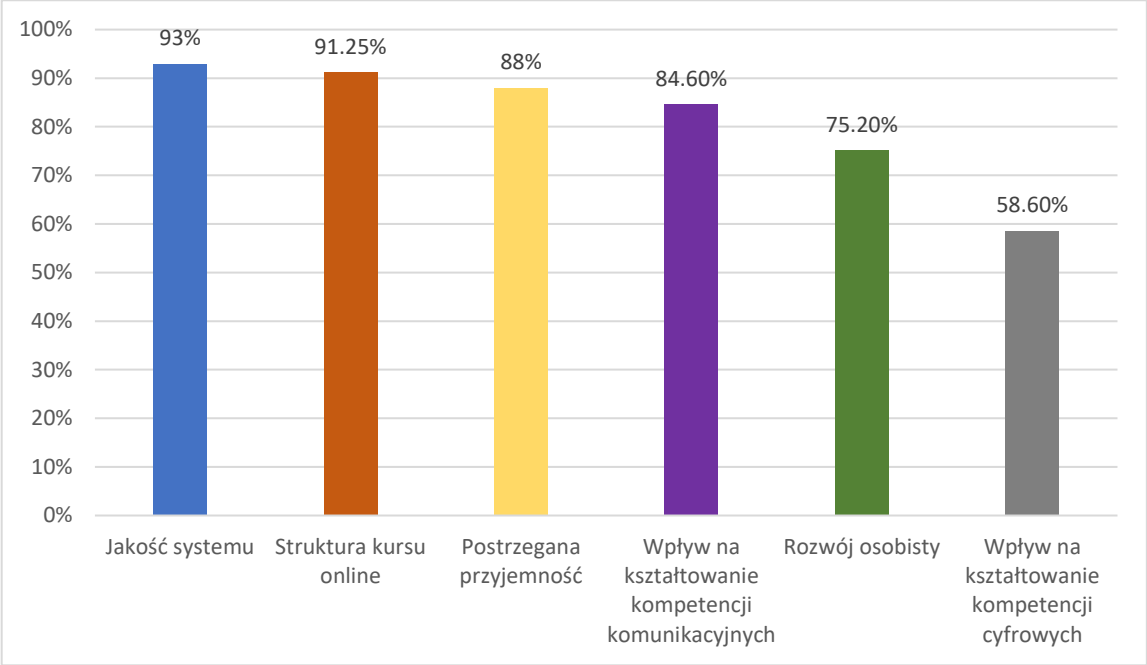
W pierwszej części badania – ogólnej – uczniowie ocenili naukę *online* na kursie w odniesieniu do nauki stacjonarnej, w modelu tradycyjnym. Pomimo faktu, że większość zadeklarowała, że nauka *online* nie wymaga większego wysiłku niż stacjonarna, aż jedna czwarta uznała, że jednak moduł *online* jest bardziej wymagający. Wśród potencjalnych

przyczyn podano sporą ilość materiału do przerobienia oraz kwestie motywacji do samodzielnej pracy, problemów z utrzymaniem samodyscypliny i potrzeby delegowania odpowiedzialności (konieczność większego nadzoru i kontroli procesu *online*). Są to typowe wyzwania związane z uczeniem (się) w modelu lekcji odwróconej, wymieniane w literaturze przedmiotu. Można im zaradzić, wprowadzając usprawnienia organizacyjne oraz ograniczając zakres materiału do indywidualnego przerobienia. Jest to mimo wszystko duże wyzwanie, gdyż ograniczenie materiału może wpłynąć na rozciągnięcie procesu dydaktycznego w czasie, co w realiach szkoły językowej może oznaczać większe koszty związane z obsługą kursu. Owe wyzwania potwierdzają komentarze identyfikujące słabe strony kursu *online*.

Dzięki cząstkowej analizie SWOT określono mocne i słabe strony kursu *online*. Zdecydowanie nauka języka obcego w modelu *flipped* jest atrakcyjna dla uczniów, gdyż możliwa jest w dowolnym miejscu i czasie. Możliwość elastycznego zarządzania czasem jest bardzo doceniana przez respondentów, a praca w środowisku *online*, dzięki jego uporządkowanej i przemyślanej strukturze, postrzegana jako przyjemna, a narzędzie łatwe w obsłudze. W kontekście oceny elementów treściowych doszło do pewnej kontrowersji – część respondentów bardzo pozytywnie wypowiedziała się na temat modułu z gramatyki, inni zaś wskazali ten element jako słabą stronę kursu, wymagającą dopracowania. Głosy w podobnym tonie dotyczyły modułu leksykalnego. Dodatkowo, respondenci zwrócili uwagę na konieczność dopracowania takich elementów kursu jak ćwiczenie wymowy, rozumienia ze słuchu i sprawności pisania w języku hiszpańskim. Są to z pewnością obszary, które warto przeanalizować pod kątem ewentualnych zmian na przyszłość. Mimo pewnych wskazanych niedociągnięć, 88% respondentów poleciłoby naukę języka hiszpańskiego w formie *online*.

Kolejna część badania skonstruowana została w taki sposób, aby można było na podstawie wyników projektować konkretne zachowania, modyfikować system i wpływać na poziom jego akceptacji, mierzony w kolejnych iteracjach badawczych. Przeprowadzone badanie dostarczyło cennych odpowiedzi nie tylko w zakresie tego, czy uczniowie akceptują i jeżeli tak, to w jakim stopniu, technologię użytą do stworzenia kursu *online*. Pomogło ono także zidentyfikować obszary do poprawy. W wymiarze uniwersalnym, badanie dostarczyło cennych informacji na tematy bezpośrednio związane z implementacją modelu *flipped.*

Podsumujmy badane kategorie (wynikające z konstrukcji badania w oparciu o model TAM3). Dla przypomnienia są to: struktura kursu *online*, rozwój osobisty, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, jakość systemu, postrzegana przyjemność i kompetencje cyfrowe. Najwyżej została oceniona sekcja *Jakość systemu,* uzyskując 93% pozytywnych głosów. Na drugim miejscu plasuje się *Struktura kursu online* z wynikiem 91,25%. I kolejno, *Postrzegana przyjemność* – 88%, *Wpływ na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych* – 84,6%, *Rozwój osobisty* – 75,2%, *Wpływ na kształtowanie kompetencji cyfrowych* – 58,6%. Podsumowanie tych wyników prezentuje poniższy wykres:



Rys. 5.7. Podsumowanie wyników badania kursantów w oparciu o kategorie inspirowane modelem TAM3 (opracowanie własne)

Jak widzimy, różnice w wynikach prezentowanych w ramach pierwszych czterech obszarów badawczych są niewielkie. Na podstawie zaprezentowanych danych można założyć, że zarówno narzędzie, jak i prezentowane w jego ramach treści są wysokiej jakości, co bezpośrednio znajduje swoje odzwierciedlenie w kryterium postrzeganej przyjemności, a także przekłada się na ocenę w zakresie kształtowania kompetencji komunikacyjnych. Taka hierarchia wydaje się być kluczowa dla powodzenia przedsięwzięcia implementacji modelu FC w kontekście glottodydaktycznym. Niższa ocena sekcji *Rozwój osobisty* może wynikać, jak już zostało wspomniane we wcześniejszej

analizie, z trudności kursantów z automotywacją i samodyscypliną. Z kolei wpływ uczestnictwa w kursie na *Kształtowanie kompetencji cyfrowych* uczniów jest raczej niewielki, mając na uwadze łatwość w dostępie do Internetu i codzienne użytkowanie sprzętu komputerowego czy telefonów komórkowych.

Wszystkie badane kategorie w połączeniu z doświadczeniem (por. rys. 5.2), mają wpływ na poziom akceptacji względem stosowanej technologii (tu: platformy zdalnego nauczania z zamieszczonymi na niej treściami). Jeżeli naniesiemy te wyniki na strukturę badania ankietowego kursantów stworzoną w oparciu o model TAM 3 (por. rys. 5.3), otrzymamy następujące wyniki: kategoria *Postrzegana użyteczność systemu* oceniona została pozytywnie średnio przez 80% użytkowników (po zliczeniu wyników sekcji kontrybuujących do tej kategorii), zaś *Postrzegana łatwość użytkowania* uzyskał 82% pozytywnych ocen. Oceny są zatem bardzo zbliżone i można na ich podstawie wnioskować, że rozwiązanie przygotowane do wspomagania nauczania języka hiszpańskiego w modelu FC w Szkole językowej zostało zaprojektowane w dobrze zbalansowany i przemyślany sposób. Reasumując, poziom akceptacji rozwiązania wynosi 81%.

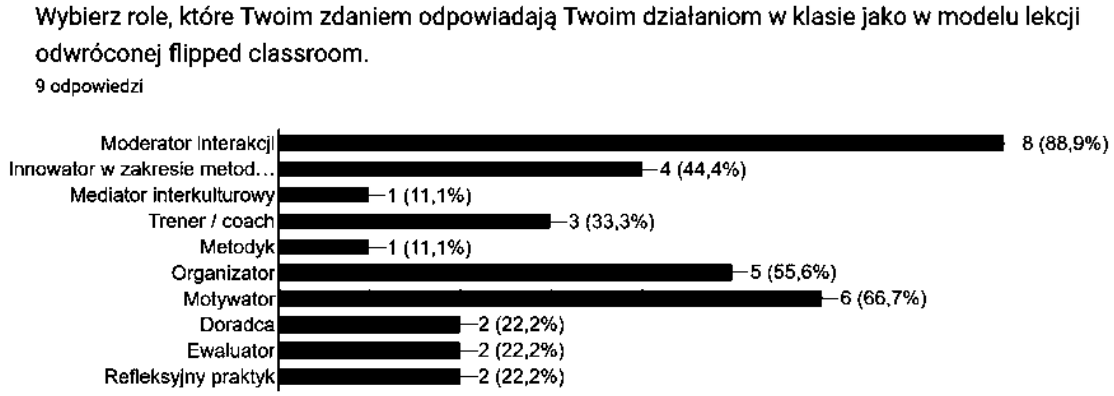
Badanie udowodniło, że to, w jakim stopniu uczeń akceptuje zaproponowane mu rozwiązanie, ma swoje konsekwencje w postaci jego nastawienia do samodzielnej nauki, przyjmowanych strategii, a także konkretnych zachowań: intensywności interakcji z materiałem, systematyczności czy, odwrotnie, przejawiania biernych postaw skutkujących odkładaniem pracy indywidualnej „na potem". Detekcja takich zachowań ma bardzo istotny wpływ na diagnozę stanu faktycznego oraz możliwość prognozowania zmian, które ulepszą system w taki sposób, by katalizował konkretne rozwiązania, zoptymalizowane z punktu widzenia samodzielnej nauki języka obcego, a także otwiera drogę do zidentyfikowania zachowań użytkowników, które powinny być kształtowane w celu zwiększenia poziomu akceptacji rozwiązania. Nie bez znaczenia pozostaje fakt wpływu stosunku do internetowego systemu nauczania na pozytywne nastawienie wobec modelu *flipped classroom*, co wybrzmiało w niektórych, cytowanych już, komentarzach kursantów.

5.3.2 Badanie lektorów – wyniki

Zobaczmy, jak kształtują się wyniki badania kwestionariuszowego przeprowadzonego w grupie lektorów. Cały kwestionariusz wykorzystany w badaniu zamieszczony jest w aneksie (załącznik 3).

5.3.2.1 Rola nauczyciela w modelu GFC

Pierwsze pytanie dotyczyło roli nauczyciela. Należy zaznaczyć, że lektorzy mieli tu pełną dowolność i mogli zaznaczać wiele odpowiedzi.



Wykres 5.1. Pytanie dotyczące roli lektora w modelu GFC[109]

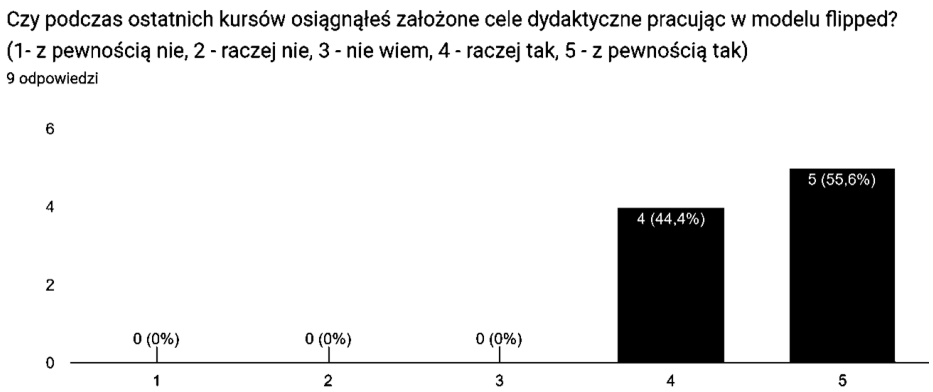
Wśród udzielonych odpowiedzi zdecydowanie dominuje pięć ról: moderator interakcji, motywator, organizator, innowator w zakresie metod aktywizacji oraz trener / coach. Rolą, która zdecydowanie przeważa nad udzielonymi odpowiedzi jest „moderator interakcji". Nie powinno to dziwić, mając na uwadze fakt, że zajęcia stacjonarne realizowane w modelu glottodydaktycznym FC znacznie różnią się od zajęć tradycyjnych. Kwestia ta była już wielokrotnie omawiania w niniejszej pracy. Rola ta jest naturalną konsekwencją zmiany formuły zajęć stacjonarnych i położenia nacisku na moderowanie interakcji celem rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia. Kolejną rolą, która uzyskała większą liczbę głosów jest „motywator". Motywowanie jest ściśle związane z moderowaniem interakcji. Uczniowie powinni czuć się zachęceni do otwierania się na

[109] W wierszu 2 kompletna nazwa roli brzmi: *Innowator w zakresie metod aktywizacji.*

mówienie w języku obcym. Ciekawa z badawczego punktu widzenia jest kolejna rola wskazana w odpowiedziach lektorów – „organizator". Przeprowadzenie procesu dydaktycznego w formie warsztatu wymaga od nauczycieli umiejętności organizacji czasu i planowania interakcji w taki sposób, by wszyscy uczniowie mieli szansę na aktywne uczestnictwo w lekcji. Dodatkowo, organizacja procesu dydaktycznego powinna przebiegać w taki sposób, by zapewnić kompatybilność podejmowanych działań na lekcji stacjonarnej z celami, które osiąga uczeń podczas indywidualnego przygotowania na platformie do tej lekcji. Wybór, którego dokonali lektorzy w kwestionariuszu potwierdzają wybrane komentarze pochodzące z pytań otwartych w drugiej części ankiety: *Lektor przestaje być nauczycielem wykładowcą, a staje się bardziej kimś w rodzaju trenera i doradcy. Zamiana ról-nauczyciel/uczeń. Otwiera na mówienie, ciekawszy dla lektora.* To, że respondenci zaznaczyli wszystkie możliwe odpowiedzi wskazuje na wielowymiarowy charakter pracy i działań podejmowanych przez nauczyciela języka obcego, który naucza z wykorzystaniem modelu FC, w układzie glottodydaktycznym.

5.3.2.2 Realizacja celów dydaktycznych

Drugie pytanie odnosiło się do kwestii celów dydaktycznych. Większość odpowiedzi to „raczej tak" i „zdecydowanie tak":



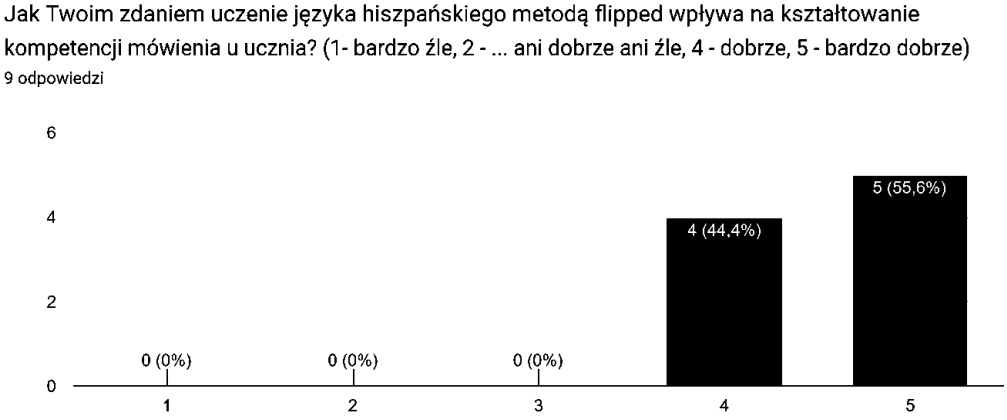
Wykres 5.2. Pytanie dotyczące celów dydaktycznych w modelu GFC

Jak już było sygnalizowane w poprzednich akapitach (oraz będzie w dalszej części pracy, zawierającej wnioski z przeprowadzonych obserwacji lekcji stacjonarnych), zachowanie zgodności między celami dydaktycznymi, które osiąga uczeń na platformie *online* a celami dydaktycznymi lekcji stacjonarnej jest bardzo ważne. W sytuacji wysokiej zgodności opisywanych celów uczeń widzi sens w wysiłku wkładanym w naukę indywidualną i, co

najważniejsze, *input* przyswojony przed lekcją stacjonarną ma szansę na utrwalenie poprzez praktykę.

5.3.2.3 Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej (KK)

W trzecim pytaniu poszukiwano odpowiedzi na to, jak nauczanie w modelu FC wpływa na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej. Tutaj ponownie większość ocen oscylowała w granicach 4 – „dobrze" i 5 – „bardzo dobrze".

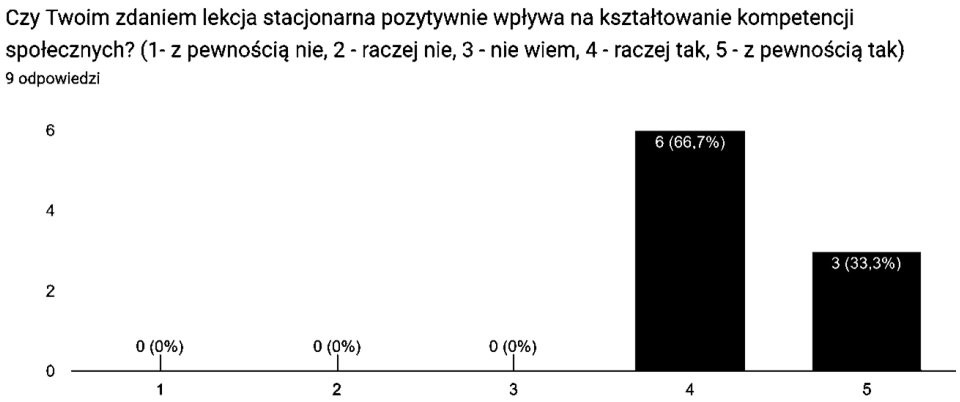


Wykres 5.3. Pytanie dotyczące kształtowania kompetencji mówienia w modelu GFC

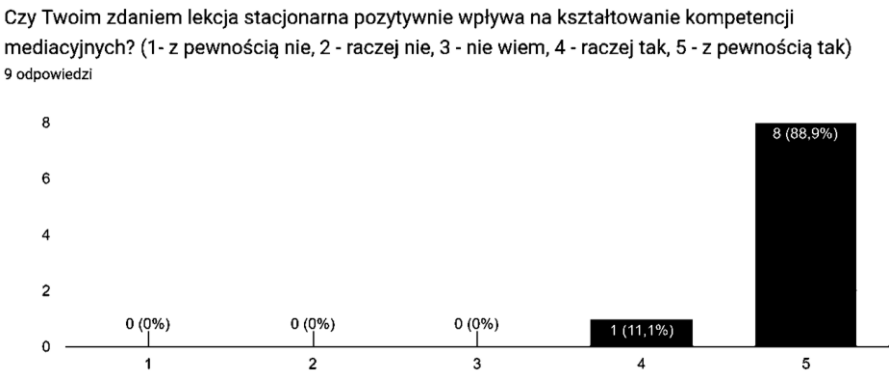
Odpowiedzi te korelują w dużym stopniu z ocenami kursantów zaprezentowanymi w badaniu pilotażowym. Znajdują również swoje odzwierciedlenie w ocenie zajęć poczynionej na etapie obserwacji w klasie. Dodatkowo, lektorzy wypowiedzieli się w tym temacie w komentarzach zamieszczonych w pytaniach otwartych: *Wprowadzanie gier i zabaw stymulujących rozwój mówienia. Uczeń samodzielnie opanowuje materiał np. w aplikacji do nauki słówek. Na tym materiale nauczyciel może zbudować zajęcia komunikacyjne. Nauczyciel nie wprowadza słownictwa na zajęciach, nie traci czasu, tak więc może się skupić na aktywnym użyciu języka. Warsztatowy charakter zajęć. Struktura, super zajęcia warsztatowe w klasie, w końcu ludzie otwierają się na mówienie. Elastyczność, zdefiniowane cele, dużo mówienia. Możliwość skupienia się na rozwijaniu umiejętności mówienia na lekcji stacjonarnej, większa samodzielność kursantów.*

5.3.2.4 Kształtowanie KK w dodatkowych aspektach

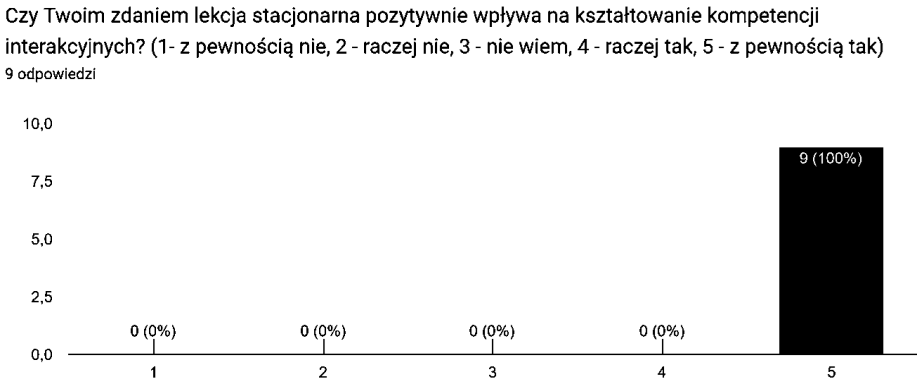
Pytania od 4 do 6 również były związane z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej, w jej różnych aspektach: społecznym, mediacyjnym i interakcyjnym. Poniżej zamieszczamy odpowiedzi lektorów:



Wykres 5.4. Pytanie dotyczące kształtowania kompetencji społecznych w modelu GFC



Wykres 5.5. Pytanie dotyczące kształtowania kompetencji mediacyjnych w modelu GFC



Wykres 5.6. Pytanie dotyczące kształtowania kompetencji interakcyjnych w modelu

Jeżeli zestawimy zaprezentowane powyżej odpowiedzi, zauważymy, że pomimo pozytywnej informacji zwrotnej w badanych obszarach, lektorzy niżej ocenili kwestię kształtowania umiejętności społecznych niż interakcyjnych i mediacyjnych. Może to wynikać z faktu, że uczniowie pozbawieni są elementu społecznego na etapie pracy indywidualnej, przed lekcją i rzutuje to na ocenę zamieszczoną przez nauczycieli. Najwyżej w tej części oceniono umiejętności interakcyjne.

5.3.2.5 Pytania otwarte

Następne pytania – od 7 do 10 – miały charakter otwarty. Na pytania siódme: *Czy i jak Twoim zdaniem zmieniła się relacja uczeń - lektor podczas zajęć stacjonarnych w modelu flipped w porównaniu do zajęć tradycyjnych, które prowadzisz/łaś w innych placówkach?* i ósme: *Jakie aspekty/elementy lekcji stacjonarnej w modelu flipped wymienił/a/byś jako nowe/interesujące w porównaniu z tradycyjnymi lekcjami językowymi?* odpowiedzi udzieliło 4 z 9 lektorów.

Część komentarzy z tej sekcji wykorzystano już do zobrazowania odpowiedzi udzielonych na pytania z pierwszej części ankiety. Pozostałe odpowiedzi jasno definiują różnice między zajęciami stacjonarnymi, realizowanymi w tradycyjny sposób a modelem FC: *Skrócony zostaje dystans społeczny, lektor w modelu flipped ma dużo więcej wolności kreatywnej. Model flipped pozwala na lepsze współdziałanie uczeń-nauczyciel. Uczeń staje się bardziej autonomiczny, niezależny. Jest oparta na większym kontakcie, zaufaniu i interakcji. Samodzielność kursantów.*

W kolejnym pytaniu poproszono o zasugerowanie zmian w modelu *flipped*: *Co byś zmienił/a w modelu flipped*?

Na pytanie udzieliło odpowiedzi 8 z 9 nauczycieli. Poniżej zamieszczamy odpowiedzi, które nie zostały jeszcze zacytowane w poprzednich akapitach:

Więcej przykładowych dialogów.
Dopracować system.
Popracowałbym nad motywacją uczniów do przerabiania materiału przed lekcją.
Więcej spotkań w trybie rzeczywistym, zmotywowanie uczniów do bardziej systematycznej pracy samodzielnej.
Ilość materiału jaki przyswoić muszą uczniowie.
Dłuższe spotkanie stacjonarne.

Część sugestii pokrywa się z przytaczanymi opiniami kursantów, jak na przykład zwiększenie liczby dialogów czy zbyt duże obciążenie materiałem w części *online*. Niektóre komentarze brzmią enigmatycznie, jak kwestia dopracowania systemu – można jedynie domniemywać, że chodzi o kwestie techniczne, na które uczniowie od czasu do czasu się skarżą. Sugerowane jest też zwiększenie liczby spotkań w trybie rzeczywistym. Może to wynikać z również komentowanego już przy okazji wcześniejszych opinii kursantów, zbyt krótkiego czasu przeznaczonego na zajęcia stacjonarne, w ramach których nie zawsze jest przestrzeń na konsultacje bieżących problemów, wynikłych na etapie realizacji części *online* czy postulowane dodatkowe ćwiczenia gramatyczno-leksykalne. Dwukrotnie pojawiła się też kwestia motywacji uczniów do samodzielnego, systematycznego przerabiania materiału przed spotkaniem w trybie stacjonarnym. Oznacza to, że lektorzy dostrzegają problem braku wystarczającego przygotowania do zajęć, co w tak ścisłym powiązaniu części *online* ze stacjonarną, z pewnością utrudnia im sprawne poprowadzenie zajęć czy moderowanie interakcji.

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu dotyczyło podania trzech silnych stron stosowanego modelu *flipped*. Uzyskano 9 na 9 odpowiedzi:

O*rganizacja, porządek, przygotowanie.*
Praca kursantów we własnym tempie w domu.

Zindywidualizowanie tempa nauki ucznia, wolność kreatywna lektora, lekcje prowadzone w ciekawszy i bardziej energiczny sposób.
Duże ułatwienie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Jeżeli zestawimy te opinie z komentarzami kursantów, zauważymy, że część zidentyfikowanych, mocnych stron odwróconej klasy się powtarza: kwestie organizacyjne czy praca we własnym tempie, z dowolnego miejsca. Ciekawą i cenną obserwacją jest „wolność kreatywna lektora", co z kolei przekłada się na ciekawsze zajęcia, a także wychodzenie naprzeciw uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

5.3.2.6 Podsumowanie badania lektorów

Kwestionariusz, który dostali do wypełnienia lektorzy dostarczył ciekawych danych do analizy. Po pierwsze została zdefiniowana dominująca rola nauczyciela w modelu glottodydaktycznym *flipped classroom*, w ramach badanego studium przypadku. Jest nią „moderator interakcji". Liczba osób, które wzięły udział w badaniu jest niewielka, choć w skali Szkoły są to prawie wszyscy czynni nauczyciele. Zawężony kontekst badania, jak i jego niewielki zasięg mogłyby wskazywać, że ekstrapolowanie wskazanej roli na uniwersalny model glottodydaktyczny może być uznane za nadużycie. Niemniej, w obliczu znikomego stanu badań w tym zakresie, jak i mając na uwadze to, że rola ta ma swoje odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez lektorów – dostrzeganych nie tylko przez nich samych, ale także przez kursantów i osobę obserwującą zajęcia stacjonarne, warto podjąć ryzyko jej ukonstytuowania w ramach układu glottodydaktycznego FC.

Odpowiedzi na kolejne pytania dostarczyły cennych informacji na temat zarówno modelu FC, jak i towarzyszącemu mu układowi glottodydaktycznemu. Nauczanie w modelu klasy odwróconej powinno być prowadzone z wysoką starannością w zakresie kompatybilności celów dydaktycznych realizowanych przez ucznia na platformie z celami definiowanymi podczas lekcji stacjonarnej. Kolejny raz świadczy to na korzyść ujęcia platformy w ramy układu glottodydaktycznego FC, gdyż, jak się okazuje, nie tylko uczeń wchodzi w interakcję z materiałem *online*. Aby lekcja stacjonarna była dobrze przygotowana, musi to również zrobić sam lektor.

Ocena tego, jak nauczanie w modelu FC wpływa na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej nie przyniosła niespodzianek. Badani nauczyciele, podobnie jak uprzednio

kursanci, zgodnie ocenili pozytywny wpływ nauki w trybie odwróconej lekcji na rozwijanie sprawności mówienia w języku hiszpańskim. Przy stosunkowo wysokiej ocenie aspektów mediacyjnych i interakcyjnych w kontekście kompetencji komunikacyjnej, warto zastanowić się na przyszłość, jak wesprzeć wymiar społeczny, który został oceniony najniżej.

Ponadto, badani lektorzy zwrócili w swoich wypowiedziach uwagę na takie aspekty modelu FC jak: większa „wolność" nauczyciela, pozytywny wpływ na działania kreatywne, przewartościowanie relacji w układzie nauczyciel–uczeń, co skutkuje zwiększeniem autonomii każdego z nich, a naciskiem na delegację ciężaru odpowiedzialności za naukę na ucznia.

5.3.3 Obserwacje lekcji stacjonarnych

W ramach obserwacji zajęć stacjonarnych poddano ocenie następujące obszary:

1) przygotowanie lektora do zajęć, a dokładnie: prezentacja celów dydaktycznych, realizacja założonego planu zajęć, zgodność celów lekcji stacjonarnej z celami lekcji *online*, przygotowane materiały i pomoce dydaktyczne;
2) realizacja i struktura zajęć: ćwiczenie sprawności mówienia, metody i techniki aktywizacji uczniów, wypowiedź pisemna i ewaluacja wiedzy;
3) ogólne wrażenia z lekcji: atmosfera na zajęciach, umiejętność nawiązywania kontaktu z kursantami, styl nauczania.

Wnioski z ewaluacji zostały spisane w formie kwestionariusza obserwacji (załącznik nr 4). W zamieszczonych poniżej opisach, dla każdej z wyżej wymienionych sekcji, dokonano analizy obserwowanych zajęć z dwóch perspektyw: zbiorczej – określonej jako „obserwacje ogólne", oraz indywidualnej, komentującej konkretne zachowania / praktyki zarówno lektora, jak i uczniów. Poczynione obserwacje stanowiły punkt wyjścia dla sformułowania wniosków i zaleceń, zarówno dla kadry lektorskiej, jak i Szkoły.

5.3.3.1 Przygotowanie nauczyciela do zajęć

5.3.3.1.1 Cel i plan zajęć

Obserwacje ogólne

We wszystkich przypadkach wizytowanych zajęć zaplanowane cele zostały zrealizowane. Cele były zgodne z zakresem zdefiniowanym na platformie *online*.

Obserwacje specyficzne

W trzech na pięć badanych przypadków lektor przypomniał, jakie są cele dydaktyczne, które będą realizowane podczas lekcji. W jednym przypadku lektor zalogował się na platformę, aby wspólnie z kursantami, przy pomocy rzutnika i tablicy interaktywnej, wykonać interaktywne ćwiczenie *online*, które otwiera każdą lekcję i ma za zadanie wprowadzić cele, które będą osiągnięte w ramach lekcji *online*.

Wnioski i zalecenia

Powinno się przypominać kursantom, czego i po co się uczą na danej lekcji, nie tylko na jej otwarciu, ale również podczas poszczególnych aktywności.

5.3.3.1.2 Materiały i pomoce dydaktyczne

Obserwacje ogólne

Materiały i pomoce dydaktyczne używane na lekcjach stacjonarnych są zróżnicowane. Część z nich pochodzi z repozytorium pomocy dydaktycznych przygotowanych przez metodyka Szkoły, do wykorzystania na lekcjach. Materiały te są dostępne w pokoju lektorów. Większość to wydruki gotowych ćwiczeń ogólnodostępnych w Internecie, a także kserokopie pojedynczych ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych. Większość lektorów używała również wydrukowanych z platformy zestawów słówek, które kursanci mieli opanować przed lekcją – w celu wykorzystania ich do krótkich, kreatywnych ćwiczeń, mających głównie na celu użycie słówek w kontekście lub ich odpowiednie pogrupowanie. Pojawiła się także dość duża ilość autorskich kart pracy, przygotowanych

przez lektorów[110]. Jako że sale są w pełni wyposażone w sprzęt multimedialny, lektorzy chętnie sięgają po interaktywne ćwiczenia ogólnodostępne w Internecie, a także materiały audiowizualne, które są traktowane jako element wprowadzający ćwiczenie oparte na interakcji. Dodatkowo, aktywnie wykorzystywane są ściany sal lekcyjnych, na których znajdują się: tablice korkowe, multimedialne, do pisania kredą i suchościeralne, a także mapy Hiszpanii i Ameryki Łacińskiej. Dzięki temu, kursanci parę razy w ciągu 90 minut muszą się przemieścić. Ponadto wykorzystane zostały następujące pomoce dydaktyczne i multimedialne: projektor, magnetofon, laptop, tablet, rekwizyty w postaci plastikowych imitacji owoców i warzyw, przedmioty codziennego użytku.

Obserwacje specyficzne

Lektorka zastosowała mini-wykład, posiłkując się prezentacją multimedialną, utrwalający na początku zajęć podstawowe zwroty i zagadnienia gramatyczne, które zostały zamieszczone na platformie. Zaprezentowane treści zostały zorganizowane w sposób klarowny, atrakcyjny wizualnie, wyczerpujący oraz zrozumiały dla kursantów. Dzięki temu kursanci poczuli się dodatkowo „wzmocnieni" przed przejściem do fazy interakcji zorientowanej na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia.

W innym przypadku lektor przyniósł rekwizyty (plastikowe owoce i warzywa), które najpierw kursanci opisywali, a następnie zorganizowana została „zabawa w *mercado*" (z hiszp. „targ"), w ramach której część grupy kupowała owoce i warzywa a druga je sprzedawała, w kolejnej iteracji grupy zamieniły się rolami.

Na innej lekcji lektorka posłużyła się rekwizytami kursantów. Poprosiła o wyjęcie z toreb/plecaków 1 przedmiotu codziennego użytku, nazwanie go, a następnie opowiedzenie, w jakich codziennych czynnościach i o której godzinie/porze dnia, z jaką częstotliwością jest używany.

[110] Lektorzy Szkoły aktywnie wymieniają się autorskimi materiałami, a także tymi, które znajdą w Internecie. Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu platformy Edmodo, w ramach której materiały podzielone są tematycznie i według poziomów.

Wnioski i zalecenia

Stosowanie zróżnicowanych materiałów i pomocy dydaktycznych jest bardzo ważne w warsztatowej, formule zajęć stacjonarnych zorientowanych na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia. Lektorzy powinni w mniejszym stopniu wykorzystywać gotowe pomoce znalezione w Internecie, gdyż te nie zawsze w pełni korelują z celami dydaktycznymi. Należy podkreślić, że uczniowie mają w ramach pracy własnej dostęp do aplikacji *online* do *drillingu* gramatycznego z języka hiszpańskiego, natomiast lektorzy mogą przeglądać statystyki grupy. Moduł statystyk jest skonstruowany w taki sposób, że lektor może sprawdzić, jakie przykłady z puli zadanych ćwiczeń sprawiły największą trudność w skali całej grupy. Warto w ramach pierwszej części zajęć stacjonarnych korzystać z tej opcji i skomentować te przykłady, które sprawiły kursantom największą trudność. Dodatkowo, aplikacja ma opcję wygenerowania krótkiego testu, składającego się z dziesięciu przykładów – może on posłużyć jako ćwiczenie utrwalające. Na żadnych z obserwowanych zajęć omówione opcje nie zostały wykorzystane.

5.3.3.2 Realizacja i struktura zajęć

5.3.3.2.1 Ćwiczenie sprawności mówienia

Obserwacje ogólne

Wszystkie obserwowane zajęcia charakteryzowały się bardzo wysokim stopniem interakcji w zakresie ćwiczenia sprawności mówienia. Sprzyjała temu struktura lekcji, a także dostosowane do poziomu grup tempo. Lektorzy, jako że uczestniczą w stacjonarnej części wprowadzającej do kursu, którą prowadzi metodyk/dyrekcja Szkoły, wiedzą, jak powinna wyglądać struktura lekcji i że na ćwiczenie sprawności mówienia w różnych formach powinni przeznaczyć nie mniej niż 80% czasu, czyli 70 z 90 minut (temat struktury lekcji stacjonarnej został już podjęty w poprzednim rozdziale pracy). Bardziej szczegółowa struktura każdych wizytowanych zajęć jest pochodną rozkładu materiału na platformie *online*. Tylko wówczas uczeń ma gwarancję „uruchomienia" w mowie przyswojonego samodzielnie *inputu* w postaci słownictwa, struktur gramatycznych czy modelowych dialogów. Jedynie dwie z pięciu obserwowanych lekcji wiernie odwzorowały strukturę treści z platformy. W zakresie wyważenia poszczególnych elementów zajęć – interakcja w grupach ma zdecydowaną przewagę na innymi formami pracy. Lektorzy stosują krótkie

ćwiczenia indywidualne, kształtujące głównie kompetencję komunikacyjną w zakresie pisania, a także sprawności gramatyczne czy leksykalne jako swojego rodzaju „przerywniki", w ramach których można złapać oddech przed następną aktywnością nastawioną na produkcję ustną. Jak już było wspomniane, zajęcia prowadzone są w sposób angażujący uczniów, również na zasadzie zwiększonej „mobilności", której sprzyja ustawienie mebli w salach – stoliki zgrupowane są w 2 „wyspy", dzięki czemu uczniowie mają szansę na szybką „rekonfigurację" i interakcję w trakcie konwersacji z różnymi członkami grupy, co pozytywnie wpływa na kształtowanie kompetencji społecznych. W trakcie zajęć kursanci mają szansę również kształtować kompetencje interakcyjne i mediacyjne. W trakcie wykonywanych zadań co najmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej wymianie informacji, dzięki czemu naprzemiennie mają miejsce działania produktywne i receptywne.

W kontekście mediacji jasno widać na podstawie obserwacji zachowań kursantów, szczególnie w grupach trzyosobowych, że nie są oni zainteresowani jedynie przekazywaniem własnych informacji czy wyrażaniem indywidualnych sądów, ale działają jako pośrednicy między poszczególnymi uczestnikami konwersacji, szczególnie w przypadkach, gdy trzeba przekazywać znaczenie (kiedy uczniowie nie są w stanie zrozumieć się bezpośrednio). W mediacji międzykulturowej kluczową rolę odgrywa lektor, który poprzez liczne dygresje tłumaczy kontekst społeczno-kulturowy. Warsztatowa formuła zajęć stacjonarnych, w ramach których płynnie przechodzi się między zadaniami, sprzyja atmosferze swobodnej wypowiedzi, gdyż to mówienie staje się osią zajęć, a nie tylko ich wybiórczym elementem, na który czeka się z napięciem i często lękiem związanym z wystawieniem się na ocenę lektora i innych kursantów.

Obserwacje specyficzne

Jako że dynamika każdej z grup jest trochę inna, stosowane środki dydaktyczne i techniki aktywizacji mające na celu ćwiczenie sprawności mówienia na poszczególnych zajęciach zostaną omówione w ramach poniższej kategorii.

5.3.3.2.2 Metody i techniki aktywizacji uczniów

Lektorka skutecznie aktywizowała kursantów poprzez zadawanie pytań do materiałów wizualnych prezentowanych na tablicy interaktywnej. Polecenia były klarowne, zadawane

pytania aktywizujące celne. Lektorka zadbała o to, aby każdy uczeń był zaangażowany w zajęcia i wypowiedział się kilkanaście razy podczas spotkania.

Kursanci mieli możliwość prowadzenia konwersacji w małych grupach. Możliwość szybkiej rekonfiguracji grup, co ułatwia aranżacja sal lekcyjnych, dodatkowo wpływa pozytywnie i motywująco na kursantów. Mają oni bowiem do czynienia z różnymi osobowościami, temperamentami a także zróżnicowanym poziomem językowym. Na uwagę zasługuje fakt odgórnego łączenia w pary w jednej z grup, w której ewidentnie uczestnicy dzielili się pół na pół na tych, którzy rzetelnie przerobili zadany materiał przed spotkaniem stacjonarnym i tych, którzy zrobili to niedokładnie. Lektor do trudniejszych aktywności przydzielił każdej z lepiej przygotowanych osób, ucznia słabiej przygotowanego, jednocześnie dbając, by praktyka ta nie zamieniła się w domyślny sposób aktywizacji.

Lektorka zadawała pytania otwarte, zaś w razie braku odpowiedzi wywoływała konkretne osoby do odpowiedzi. Uczestniczyła w interakcji, wchodząc w rolę interlokutora, stosowną do ćwiczonej sytuacji komunikacyjnej. Komentowała wypowiedzi w motywujący sposób i nagradzała słownie każdą próbę porozumienia się.

Lektorka często inicjowała dyskusje, zadając pytania, parafrazując je w razie trudności ze zrozumieniem. Metoda parafrazy służyła również kształtowaniu poprawności językowej, szczególnie w przypadkach, w których uczniowie wypowiadali się, stosując niepoprawne formy gramatyczne lub popełniali błędy leksykalne. W takich sytuacjach dwukrotne sparafrazowanie, połączone z zastosowaniem poprawnych form, było bardzo dobrą strategią poprawiania błędów.

Podczas wszystkich obserwowanych zajęć lektorzy nie przerywali wypowiedzi uczniów. Stosowali różne formy poprawiania błędów, od wspomnianej już parafrazy po zapisywanie błędów na kartkach i zbiorcze ich komentowanie pod koniec aktywności. Była to również okazja do przypomnienia w komentarzach konkretnych zasad gramatycznych lub/i fonetycznych.

Wnioski i zalecenia

Powinno się przykładać większą wagę do korelacji struktury zajęć stacjonarnych ze strukturą kursu *online*, tak aby kursanci mieli pewność, że wysiłek włożony podczas

samodzielnej nauki przekłada się na konkretne działania podczas lekcji, co sprawia, że ich praca ma większy sens. Sprzyja to również budowaniu większej pewności komunikacyjnej, gdyż uczniowie czują, że sami zapewniają sobie stosowny „budulec" w postaci *inputu* wydobywanego i używanego w różnych kontekstach komunikacyjnych podczas zajęć z lektorem. Taka konsekwencja wzmacnia motywację do dalszej pracy indywidualnej przed kolejnymi spotkaniami w trybie rzeczywistym.

5.3.3.2.3 Wypowiedź pisemna, ewaluacja wiedzy

Obserwacje ogólne

Z reguły sprawdzanie zadanych na platformie prac pisemnych nie odbywa się kosztem zajęć stacjonarnych. Uczniowie często mają za zadanie pobrać niezbędne, uprzednio przygotowane, formatki z platformy, uzupełnić je tekstem, wydrukować i przynieść lektorowi na zajęcia do sprawdzenia. Lektorzy oddają sprawdzone, opatrzone stosownym komentarzem, prace na początku następnych zajęć stacjonarnych. Taką praktykę zaobserwować można było podczas trzech z pięciu wizytowanych zajęć. W zakresie ewaluacji wiedzy możliwa była tylko obserwacja jednych zajęć, w ramach których kursanci podeszli do testu podsumowującego wiedzę z trzech jednostek lekcyjnych. Test pokrywał swoim zakresem materiał przerobiony na platformie. Na uwagę zasługuje fakt, że uczniowie mieli 45 minut na napisanie pracy kontrolnej, zaś pierwsza część zajęć była poświęcona na aktywności powtórzeniowo-utrwalające. Takie podejście buduje pewność kursanta i świadomość, że test służy zarówno ewaluacji wiedzy, jak i jej ugruntowaniu.

Obserwacje specyficzne

Lektor nie odniósł się w trakcie zajęć do zadanej na platformie pracy pisemnej. Przypomniała o niej jedna z uczennic. Wówczas prace zostały zebrane.

Tylko w jednym przypadku prace zostały skomentowane z punktu widzenia popełnionych, najczęściej występujących błędów.

Analizowany test sprawdzający składał się z części pisemnej – gramatyczno-leksykalnej.

Wnioski i zalecenia

Wypowiedź pisemna jest integralną częścią materiałów udostępnianych na platformie. Warto zadbać o to, by prace były regularnie zbierane, sprawdzane i komentowane. Jeżeli lektor uzna, że nie ma na to czasu na zajęciach stacjonarnych, można wykorzystać w tym celu zajęcia powtórzeniowe, które realizowane są po 3, 6 i 10 lekcji w ramach każdego semestru. W kontekście testów, warto zadbać o bardziej rozbudowane zadania sprawdzające kompetencję produkcji pisemnej i rozważyć dodatkowe sprawdzające zadania ustne do realizacji w klasie – tak aby możliwa była szersza ewaluacja kompetencji. Uczniowie mają wystarczająco dużo możliwości sprawdzania swoich postępów i umiejętności związanych z leksyką i gramatyką w ramach narzędzi *online* udostępnionych na platformie.

5.3.3.3 Ogólne wrażenia

Obserwacje ogólne

Należy podkreślić, że atmosfera na wszystkich obserwowanych zajęciach była „luźna", nieformalna, otwarta i sprzyjająca spontanicznej komunikacji w języku hiszpańskim. Zerwanie z tradycyjnym podejściem do nauczania języka obcego – na zasadzie pracy z ćwiczeniami i podręcznikiem – daje lektorom większą swobodę doboru metod i technik, co wpływało na urozmaicenie zajęć. Lektorzy odnoszą się do uczniów z szacunkiem i niewymuszonym luzem, co można odebrać jako dodatkowy atut, wprowadzający kursantów w klimat iberoamerykańskiej swobody w kontaktach społecznych. Na wszystkich zajęciach każdy kursant ma okazję wypowiedzieć się co najmniej kilkanaście razy – w różnych formach, bądź to podczas konwersacji w grupie bądź odpowiadając na pytania lektora. Łatwa „rekonfigurowalność" grup roboczych sprzyja interakcji z uwzględnieniem różnych osobowości, temperamentów i poziomu językowego.

Obserwacje specyficzne

Lektorka odnosiła się do kursantów uprzejmie, za każdym razem udzielała pozytywnego wzmocnienia, doceniając ich zaangażowanie w dyskusję i realizację zadań.

Atmosfera na zajęciach była przyjazna. Uczniowie mogli czuć się komfortowo, wchodząc z interakcję zarówno z innymi uczestnikami kursu, jak i z prowadzącym zajęcia.

Postawa lektora była otwarta, zachęcała do kontaktu. Żartobliwe uwagi i komentarze przybliżające kulturę Hiszpanii i krajów latynoamerykańskich uprzyjemniały zajęcia i czyniły je jeszcze bardziej ciekawymi.

Lektorka bardzo dbała o to, by każdy z uczniów dostał pozytywną i, jeżeli to konieczne, konstruktywną w sensie popełnionych błędów informację zwrotną.

Nauczycielka przeplatała zajęcia ciekawymi anegdotami z własnych doświadczeń z kulturą Hiszpanii.

Wnioski i zalecenia

Należy utrzymywać przyjazną i sprzyjającą otwieraniu się na komunikację atmosferę na zajęciach.

5.3.3.4 Podsumowanie obserwacji

Badanie w tej części potwierdziło wiele diagnoz postawionych zarówno przez ankietowanych nauczycieli, jak i uczniów. Kolejny raz pojawiła się kwestia dbałości o zgodność celów realizowanych przez ucznia *online* z tymi, które planuje lektor na lekcji stacjonarnej. W tym kontekście pojawiła się cenna sugestia na temat omawiania celów dydaktycznych na lekcji w klasie zarówno na początku lekcji, jak i w na etapie realizacji zadań w trakcie zajęć. Z pewnością pozytywnie wpłynie to na motywację uczniów i ich poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie, jak wynika z obserwacji, lektorzy powinni staranniej planować zajęcia stacjonarne, tak by ich struktura w większym stopniu korelowała ze strukturą kursu *online*. Dzięki takiemu zabiegowi uczniowie poczują się wzmocnieni i zmotywowani do samodzielnej pracy *online*. Ponownie wybrzmiała także kwestia prac pisemnych, które powinny być konsekwentniej egzekwowane przez lektorów (przypomnijmy, że wypowiedź pisemna była jednym z obszarów „do poprawy" wskazanym przez kursantów w ankietach).

Lektorzy w swoich wypowiedziach, w poprzedniej części badania, wskazywali na warsztatowy charakter zajęć w klasie w modelu FC. Obserwowane zajęcia potwierdziły ten interaktywny i dynamiczny scenariusz lekcji, wsparty zastosowaniem zróżnicowanych materiałów i pomocy dydaktycznych. Jednocześnie jasną rekomendacją dla lektorów jest

dbałość o jakość wykorzystywanych materiałów i unikanie sytuacji wykorzystywania zasobów pozyskanych *ad hoc*.

Podczas zajęć dało się zaobserwować, że stosowanie modelu FC sprzyja budowaniu pewności komunikacyjnej na etapie realizacji różnych zadań i stosowaniu zróżnicowanych metod pracy na lekcji. Widoczne zaangażowanie zarówno lektorów, jak i uczniów w połączeniu z dynamicznym, warsztatowym podejściem sprzyjało przyjaznej i produktywnej zarazem atmosferze, co skutkowało otwieraniem się uczniów na komunikację ustną w języku hiszpańskim.

5.3.4 Wywiad z kadrą zarządzającą

Ostatnim elementem badania był wywiad z kadrą zarządzającą. Składający się z sześciu pytań wywiad przeprowadzono latem 2022 roku, z osobą zarządzającą Szkołą (w wywiadzie oznaczoną jako OZS) oraz z pracownikiem obsługi klienta (w wywiadzie oznaczoną jako POK). Treść całego wywiadu zmieszczona jest w sekcji załączniki (załącznik nr 5). W ramach wywiadu zadano następujące pytania:

- Jak wprowadzenie modelu *flipped classroom* wpłynęło na funkcjonowanie szkoły z punktu widzenia zarządzania procesem dydaktycznym?
- W temacie współpracy z klientem i jego obsługą, czy i jak wprowadzenie modelu *flipped classroom* przełożyło się na te elementy?
- A co z procesami związanymi z zarządzaniem organizacją pracy personelu?
- Jakie są mocne strony odwróconej klasy z punktu widzenia zarządzania organizacją, która wdrożyła ten model?
- A słabe strony?
- Czy z biznesowego punktu widzenia warto rozważyć implementację modelu *flipped classroom* w szkołach językowych?

Wywiad miał za cel uzupełnić perspektywę związaną z percepcją modelu GFC o opinie dodatkowych, wspomagających aktorów układu GFC: kadrę zarządzająca. Stąd pytania, które zostały zadane zogniskowano wokół tematyki związanej z procesami zarządzania placówką, obsługą klienta, organizacją pracy personelu czy modelem biznesowym. Dodatkowo, by możliwa była płaszczyzna porównawcza z innymi częściami badania, skierowanymi do uczniów czy lektorów, zapytano o mocne i słabe strony modelu.

Poniżej zamieszczamy najważniejsze wnioski z przeprowadzonej rozmowy.

W opinii kadry zarządzającej Szkołą osią transformacji organizacji było przesunięcie punktu ciężkości w kwestii odpowiedzialności za naukę i włączenie w schemat roli ucznia, która nie polega już tylko na typowym dla tego typu placówek „odbieraniu" wiedzy, ale na wspólnym jej konstruowaniu. Potwierdzają to słowa pracownika odpowiedzialnego za obsługę klienta: *Wdrożenie metody odwróconego nauczania do Szkoły pozwoliło na rozłożenie środka ciężkości procesu dydaktycznego, który w tradycyjnym modelu spoczywa głównie na nauczycielu. Przy pracy metodą flipped classroom kursanci są w dużo większym stopniu odpowiedzialni za swoje postępy w nauce.* Z perspektywy ucznia postrzeganego jako klienta jest to bardzo ciekawy zabieg, kontestuje bowiem zakorzenioną w tradycji wolnorynkowej zasadę: „klient płaci, klient wymaga". W duchu modelu GFC można by pokusić się o parafrazę tego powiedzenia: „klient płaci, klient dzieli odpowiedzialność". Jest to bardzo ważne przesunięcie z punktu widzenia dydaktyki, ciężko jest bowiem wymagać od placówki czy nauczyciela, że „włoży" do głowy ucznia i uruchomi w praktyce wiedzę. Choć niewątpliwie, niestety, taki pogląd ciągle jeszcze pokutuje w świadomości społecznej, potęgowany sloganami reklamowymi placówek szkoleniowych. Analizując dalej wywiad pod kątem relacji z uczniem / klientem, w wypowiedziach reprezentantów Szkoły pojawiły się komentarze dotyczące zmiany standardu obsługi kursanta – ze stacjonarną na zdalną, a także tego, że obsługa ta zajmuje więcej czasu, gdyż uczeń wprowadzany jest w proces odwrócenia lekcji przez Szkołę i stara się ona towarzyszyć mu w tym względzie podczas całego kursu – otaczając niezbędna opieką: *obsługa klienta zajmuje więcej czasu, bowiem zawsze objaśniamy na czym polega ta metoda, jakie niesie za sobą korzyści oraz prezentujemy platformę, którą wykorzystujemy. Niemniej, nie kończy się na samej prezentacji – zawsze odpowiadamy na pytania z nią związane, które pojawiają się u klientów oraz rozwiewamy wszelkiego rodzaju wątpliwości.* Ponadto, oprócz aspektu związanego z obsługą klienta, pojawił się komentarz o zabezpieczeniu szeregu nowych procesów związanych z wdrożeniem modelu: *zakładanie kont na platformie, zarządzanie użytkownikami, dbanie o bezpieczeństwo systemu i ciągła praca nad udoskonaleniem treści zamieszczanych online.* Są to bardzo ważne aspekty, pokazują bowiem, że optymalizacja procesu kształcenia językowego jest procesem żmudnym i wiąże się z dwustronną, symetryczną odpowiedzialnością za wprowadzoną zmianę. W pewnym sensie pokrywa się to z opiniami uczniów wyrażonymi w ankietach w warstwie zwiększonego zaangażowania w proces i jednocześnie jest dobrym

sygnałem, gdyż pokazuje, że wysiłek jest po obu stronach, i jak w każdym procesie nastawionym na aspekty komunikacyjne, aby doszło do porozumienia, musi zaistnieć aktywnie partycypujący nadawca i odbiorca. Mimo wszystko trud włożony w optymalizację kompensowany jest ułatwieniami w zakresie zarządzania organizacją: *Z racji tego, że kursanci przychodzą na zajęcia raz w tygodniu – zarządzanie organizacją stało się łatwiejsze – szybciej tworzymy plany zajęć, mamy większą „przepustowość sal lekcyjnych”.*

W temacie relacji z lektorami respondenci zgodnie wyrazili entuzjazm związany ze stworzeniem nauczycielom warunków „kreatywnej swobody”: *wprowadzenie tego modelu wyposażyło osoby prowadzące zajęcia w dużą dowolność organizacji swoich zajęć; lektorzy mają dużo większą swobodę w działaniu; (...) z pewnością złapali wiatr w żagle*. Pokrywa się to z obserwacjami nauczycieli, którzy mieli okazję wyrazić swoją opinię w ankiecie do nich skierowanej.

Kolejne dwa pytania pojawiły się już w kwestionariuszach przeznaczonych zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli: chodzi mocne i słabe strony modelu *flipped*, tym razem jednak z punktu widzenia zarządzania organizacją. Co ciekawe, to, co zostało zdefiniowane przez uczniów jako minus, jest postrzegane jako mocna strona przez zarządzających placówką: *Z pewnością większe zaangażowanie kursantów w proces nauki języka, dzięki czemu odpowiedzialność za efekty i postępy w nauce*. Ponadto akcentowany jest praktyczny wymiar zajęć z lektorem: *nastawienie na komunikację i używanie języka „w mowie” już od pierwszych zajęć*. Dodatkowym, typowo biznesowym argumentem jest obniżenie kosztów osobowych i tych, które wynikają z eksploatacji sal. Trzeba jednak pamiętać, że pojawiły się jednocześnie nowe wydatki: *związane z utrzymaniem platformy, (...) opracowanie treści kursu, rearanżacja sal czy rebranding związany ze zmianą*. W kontekście wyzwań wymieniane są: rezygnacje kursantów (*metoda odwróconego nauczania nie jest dla wszystkich; (...) wymaga samodyscypliny i zaparcia*), a także kwestie związane z problemami technicznymi, również podnoszone już zarówno przez uczniów, jak i lektorów.

Podsumowując, z perspektywy kadry zarządzającej organizacją, implementacja modelu FC wydaje się mieć więcej plusów niż minusów. Niewątpliwie ogromną zaletą modelu jest to, że optymalizuje on nie tylko sam proces dydaktyczny, ale i model biznesowy, który ma szansę z jednej strony na transformację cyfrową, a z drugiej na racjonalizację kosztów i

procesu obsługi klienta. Bardzo ważnym wymiarem jest też tworzenie przyjaznego środowiska pracy, w którym nauczyciel, jak sam to ujął jeden z lektorów w swojej ankiecie, *ma dużo więcej wolności kreatywnej*.

Chociaż prezentowane dane i wnioski wypływające z ich analizy są specyficzne dla określonego kontekstu badawczego, jest możliwe na ich podstawie wysnucie uniwersalnych wniosków glottodydaktycznych, które zostaną zaprezentowane w szóstym, ostatnim rozdziale pracy. Dodatkowo, przeprowadzone badania empiryczne stanowią podstawę dla szeregu rekomendacji na przyszłość w kontekście kierunków rozwoju i obszarów do poprawy. Zanim to jednak nastąpi, w pierwszej części rozdziału podjęta zostanie próba zdefiniowania glottodydaktycznego modelu i układu, choć właściwych dla opisywanego studium przypadku, to mających znamiona definicji uniwersalnych, aplikowalnych przez inne podmioty zainteresowane implementacją modelu FC do nauczania języka obcego.

6. Zakończenie, wnioski z badań i rekomendacje

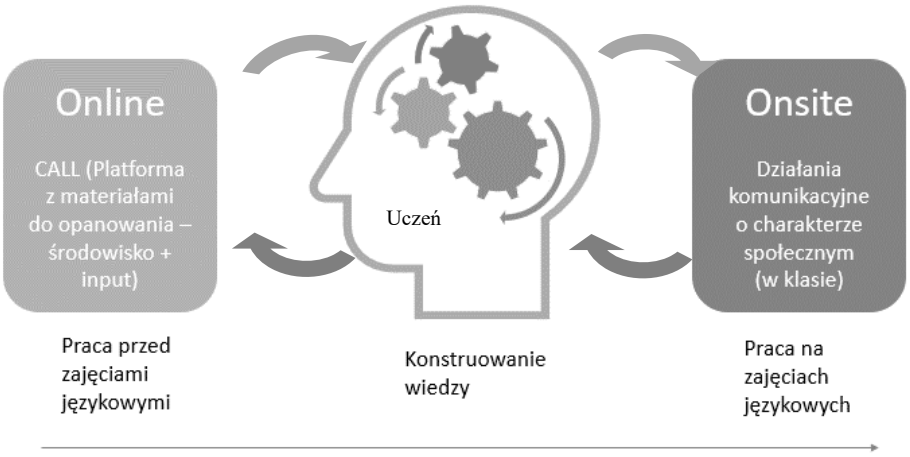
6.1 Definicje modelu i układu glottodydaktycznego *flipped classroom*

W niniejszej rozprawie podjęto próbę kompleksowego zaprezentowania problemu lekcji odwróconej w kontekście glottodydaktycznym, na przykładzie studium przypadku Szkoły językowej, która wdrożyła model FC. Glottodydaktyka, jak próbowano to przedstawić w pierwszym rozdziale pracy, jest obszarem wielowymiarowym, z osią definicji zbudowaną w oparciu o często przeciwstawne koncepcje, co generuje wspominane już w pracy, tak cenne z naukowego punktu widzenia, twórcze napięcie. W ów dualistyczny charakter przedmiotu badań glottodydaktycznych doskonale wpisuje się z jednej strony teoria, a z drugiej praktyka i empiria, co oznacza, że zjawiska dydaktyczne związane z uczeniem (się) J2 poddawane są analizie diachronicznej, osadzonej w rozmaitych paradygmatach, jak i synchronicznej, w działaniu i na podstawie działań (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010).

Celem prowadzonych w ramach niniejszej pracy badań była ocena optymalizacji kształcenia językowego w modelu odwróconej lekcji. W szerszym, bardziej uniwersalnym aspekcie, stawiane pytanie badawcze, na które staraliśmy się znaleźć odpowiedź w niniejszej pracy brzmi: jakie obszary modelu FC można zoptymalizować i szerzej – w jakim stopniu optymalizowany jest proces uczenia (się) języka obcego?

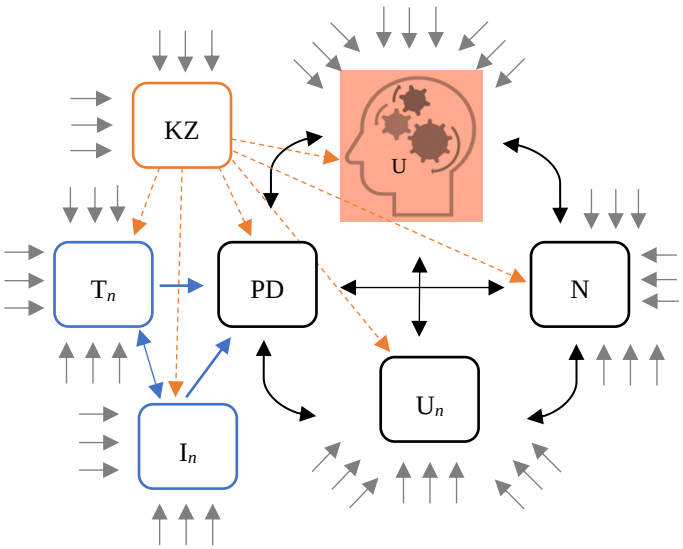
Aby taka ocena była możliwa, z uwzględnieniem wspomnianej powyżej kompleksowości, przeprowadzono szeroko zakrojone badania teoretyczne w zakresie teorii akwizycji J2, procesowania informacji, modelowania, układów glottodydaktycznych czy konstruktywizmu. Ponadto, analizie poddano koncepcję lekcji odwróconej, prezentując ją jako eklektyczne i wielowymiarowe zagadnienie, które w warstwie teoretycznej koncentruje się na aktywnym, kognitywnie uwarunkowanym procesie wiedzotwórczym, w ramach którego wiedza jest „konstruowana” przez ucznia.

Wspomniane w poprzednim akapicie badania pomogły stworzyć konceptualizację modelu glottodydaktycznego FC, który, dla przypomnienia, w swoim ostatecznym kształcie wygląda następująco:



Rys. 6.1. Model glottodydaktyczny *flipped classroom*

Model z kolei zdeterminował architekturę układu glottodydaktycznego. Przypomnijmy ostateczny, sieciowy, charakter układu glottodydaktycznego FC:



Rys. 6.2. Sieciowy układ glottodydaktyczny w modelu FC z uwzględnieniem uwarunkowań kontekstowych i czynników pośrednich (opracowanie własne)

Jak zostało przedstawione w rozdziale czwartym pracy, MFC, według którego zostaje ułożony proces nauczania języka obcego, doprowadza do mutacji liniowego układu glottodydaktycznego. Same zaś działania, które w układzie glottodydaktycznym FC również są specyficzne i wielowymiarowe, starano się poddać głębokiej analizie, możliwej dzięki przeprowadzonym badaniom. W tym wymiarze również wybrzmiała dwoistość natury glottodydaktyki, bo oto proces uczenia (się) J2 podzielony został na iteracyjne etapy: przed lekcją stacjonarną i w jej trakcie. Skutkowało to koniecznością przeprowadzenia badań w zakresie samokształcenia i związanej z nim autonomii ucznia, redefinicji układu glottodydaktycznego z uwzględnieniem w procesie wiedzotwórczym platformy zdalnego nauczania, ukierunkowania na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji ustnej i podporządkowania temu nadrzędnemu celowi całej gamy procesów zależnych: od preparacji materiałów glottodydaktycznych, włączenia perspektywy nauczania wspieranego komputerowo, czy przebudowaniu struktury lekcji stacjonarnej i ról w ramach całego procesu. Dodatkowo, w kontekście Szkoły językowej wszystkie wymienione działania mają miejsce w ramach szerokiej grupy interesariuszy: ucznia, nauczyciela i kadry zarządzającej, a pojęcie „miejsca", w którym zachodzi proces glottodydaktyczny, ulega znaczeniowemu rozszerzeniu i, ponownie, bifurkacji, bo oto tradycyjnie pojmowana „klasa" zyskuje dodatkowy, „odwrócony" wymiar, który, obok murów szkoły, jest wirtualny i cyfrowy.

Zaproponowana zmiana w układzie wprowadza intrygujące z badawczego punktu widzenia elementy z jednej strony nieprzewidywalności, co jest rezultatem warunkowania wynikającego z interakcji uczniów, nauczycieli, twórców treści z otoczeniem i, z drugiej strony, idiosynkrazji, która wynika z uwarunkowań indywidualnych i nie miałaby racji bytu bez wspomnianej interakcji z otoczeniem. Tak skonstruowany proces glottodydaktyczny zależy zatem, w dużym uproszczeniu, w takim samym stopniu od woli ucznia, jak i jego otoczenia. Nieskończona liczba bodźców i informacji, które docierają do ucznia w postaci szumu komunikacyjnego, wymaga modelowania, które zachodzi *in vivo*, na poziomie zarówno procesowania danych przez ucznia, jak i *in vitro*, na potrzeby badawcze. Analizując zarówno model, jak i układ glottodydaktyczny FC trudno nie zauważyć, pomimo wielowymiarowości, ich „uczniocentrycznego" charakteru (por. Bergmann, Sams 2012).

6.1.1 Definicja modelu glottodydaktycznego *flipped classroom* (MGFC)

Mając na uwadze powyższe rozważania, warto powrócić do kwestii uniwersalnej definicji glottodydaktycznego modelu lekcji odwróconej oraz układu glottodydaktycznego realizowanego w ramach tego modelu. Przywołane powyżej schematy można uznać za graficzną reprezentację tych definicji. Aby było to możliwe, przypomnijmy kilka koncepcji przytoczonych w poprzednich częściach pracy, które stanowić będą punkt wyjścia dla naszych dalszych rozważań nad definicjami glottodydaktycznego modelu lekcji odwróconej oraz układu.

W kontekście modeli przetwarzania informacji i uczenia się, propozycja Stern (2017) wydaje się być najbardziej kompleksowa i inspirująca. Badaczka stworzyła *Model przetwarzania informacji przez człowieka*, opisany w rozdziale drugim tej pracy. Stosując duże uproszczenie i syntezę na potrzeby elementów przyszłej definicji glottodydaktycznego modelu FC, rozważania Stern można sprowadzić do rozbudowanego wspólnego mianownika: uczenie się zachodzi w reprezentacjach wiedzy przetwarzanych w pamięci. Idąc dalej, jeżeli zechcemy „nałożyć" na uniwersalne teorie uczenia się filtr glottodydaktyczny, dojdziemy do wniosku (Janowska 2016: 34), że uczeń analizuje „informacyjność" tekstu poprzez analizę jego składowych, odwołując się do swojej wiedzy oraz czerpiąc dodatkowe informacje z sytuacji komunikacyjnej, w której się znajduje. Z kolei samo pojęcie modelu bardzo trafnie zdefiniowały cytowane w rozdziale drugim Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 286): *układ istotnych, powiązanych ze sobą elementów, odwzorowujących dane zjawisko empiryczne. Jest on konstruktem myślowym, skrótowym przedstawieniem, zazwyczaj także w postaci graficznej, danej teorii.* W odniesieniu do uniwersalnej definicji lekcji odwróconej, najbliższa autorowi niniejszej pracy akcentowała procesowe aspekty tego zjawiska: (…) *podejście pedagogiczne, w którym bezpośrednie 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*[111]. Nie powinniśmy też zapominać o środowisku uczenia (się), które w przeważającej części, z

[111] https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp 12.04.2022 r.

procesowego punktu widzenia, jest wirtualne, a także takich koncepcjach jak autonomiczne konstruowanie wiedzy, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, by wymienić tylko niektóre. Do tych zapożyczonych determinantów teoretycznych należy dodać specyficzny kontekst sytuacyjny zjawiska odwróconej lekcji języka hiszpańskiego wdrożony w Szkole językowej, wyczerpująco opisany w rozdziale czwartym, poświęconym studium przypadku.

Reasumując, mając na uwadze wszystkie przytoczone czynniki warunkujące proces uczenia się języka obcego w modelu FC, można zaproponować następującą definicję MGFC:

Model glottodydaktyczny *flipped classroom* (model GFC) jest teoretycznym, ustalonym, statycznym i dającym się przedstawić w formie wizualnej konstruktem, definiującym *a priori* lub opisującym *a posteriori* zasady i warunki empirycznego zjawiska uczenia (się) języka obcego w trybie odwróconym. Odwrócenie utrwalonego w tradycji dydaktycznej procesu wiedzotwórczego z wydzieleniem jego dwóch następujących po sobie, uporządkowanych etapów *online* i stacjonarnego jest cechą charakterystyczną modelu GFC. Etap *online* jest indywidualny, utrzymany w duchu sterowanej autonomii i w głównej mierze zarządzany przez ucznia. Uczeń magazynuje w pamięci wiedzę i konstruuje na podstawie przyswojonych informacji i interakcji z materiałami glottodydaktycznymi, dostępnymi na platformie dydaktycznej, *input*, niezbędny do sprawnej i efektywnej komunikacji ustnej podczas grupowego etapu stacjonarnego, sterowanego przez lektora.

Zobaczmy, w jakim stopniu zaproponowana definicja wpisuje się w uniwersalne cechy modelu, zaprezentowane w rozdziale drugim pracy:

1) *Model jest uporządkowany i statyczny, materialny lub/i abstrakcyjny.* W tym zakresie uporządkowanie zagwarantowane jest ***wydzieleniem dwóch następujących po sobie, uporządkowanych etapów: online i stacjonarnego***, a także zaprojektowaną strukturą: platformy jako narzędzia, treści *online* na niej umieszczonych oraz samego procesu uczenia (się). W tym zakresie model glottodydaktyczny FC ma bardziej materialny i statyczny charakter, choć operuje na poziomie abstrakcji w zakresie procesów wiedzotwórczych zachodzących „w głowie" ucznia.

2) *Uproszczony. Ma na celu wydobycie i uwypuklenie określonych cech, które mają być pokazane*. Zdecydowanie możemy mówić w tym przypadku o uproszczeniu mającym na celu ekspozycję sedna modelu FC, czyli ***odwrócenia utrwalonego w tradycji dydaktycznej procesu wiedzotwórczego***. Uproszczenie to najbardziej manifestuje się w części dotyczącej konstruowania wiedzy przez ucznia, chociaż, mając na uwadze złożoność procesu uczenia (się) w fazie *online* i *onsite – w klasie*, należy stwierdzić, że cechuje model GFC w pełnej swojej rozciągłości.

3) *Diachroniczny – uporządkowany trwale według zasad lub przyjętych założeń*. Jeżeli dokonamy analizy poszczególnych definicji i przykładów zastosowań modelu FC, dojdziemy do wniosku, że istnieje utrwalony, uniwersalny schemat odwróconej lekcji: etap „przed" i „w trakcie" lekcji stacjonarnej. Na takim założeniu bazuje również model glottodydaktyczny FC (o czym była mowa powyżej), niemniej diachroniczność jego specyfiki osadzonej w kontekście uczenia (się) drugiego języka ma dopiero szansę zaistnieć jako model ***a posteriori*** względem kolejnych prób wdrożeniowych, gdyż opisany w niniejszej pracy model glottodydaktyczny FC jest jednym z pierwszych i, o ile wiadomo autorowi tej pracy, nie ma swoich kontynuatorów w środowisku szkół językowych w Polsce.

4) *Celowy. Jego celem jest zaprezentowanie układu i relacji zachodzących między elementami w szerokim procesie.* Model GFC na wyższym poziomie abstrakcji odzwierciedla relacje pomiędzy swoimi elementami: *online* i *onsite*, których „mediatorem" jest osoba ucznia. Model ten zawiera w sobie określony układ glottodydaktyczny, nie jest on jednak „uwidoczniony", jest natomiast konsekwencją określonego zamodelowania rzeczywistości glottodydaktycznej. W kontekście prezentowanej definicji celowość modelu przejawia się bardziej w tym, że został stworzony na potrzeby ***sprawnej i efektywnej komunikacji ustnej podczas grupowego etapu stacjonarnego, sterowanego przez lektora***.

5) *Teoretyczny. Opisuje (modeluje) zjawisko zanim się wydarzy lub post factum – jako efekt jego analizy.* W definicji: ***model glottodydaktyczny FC jest teoretycznym (…) konstruktem, definiującym a priori lub opisującym a posteriori zasady i warunki empirycznego zjawiska uczenia (się) języka obcego w trybie odwróconym***. W opisywanym w pracy studium przypadku, model glottodydaktyczny FC został najpierw dostosowany w warstwie teoretycznej do specyfiki SLA, a następnie wdrożony jako praktyczne

rozwiązanie w Szkole językowej. Zjawisko „remodelowania” *post factum* może zaistnieć na bazie analizy optymalizacji procesu dydaktycznego, które jest przedmiotem badań w niniejszej dysertacji.

6) *Zależny od intencji jego twórcy. Tworzą go ludzie lub sztuczna inteligencja.* Pod tym kątem model GFC został stworzony przez konkretny zespół ludzi, którym przyświecała określona intencja: reorientacja procesu dydaktycznego języka obcego na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji ustnej (***sprawna i efektywna komunikacja ustna na lekcji stacjonarnej***).

7) *Topografia, czyli sposób rozmieszczenia poszczególnych składowych odzwierciedla relacyjność elementów, która wpływa na wzajemne oddziaływania elementów w układzie.* W przypadku modelu GFC, jak już wielokrotnie było podkreślane, układ determinowany jest topografią składowych modelu. Topografia elementów w kontekście odwróconej lekcji to bazowy czynnik stanowiący o istocie tego zjawiska i determinujący jego pochodne (***dający się przedstawić w formie wizualnej; (…) dwa następujące po sobie, uporządkowane etapy: online i stacjonarny***).

8) *Jest integralną, skończoną całością, co oznacza kompletne dla danej sytuacji zero-jedynkowe zamodelowanie. Interakcje z otoczeniem są również z góry przewidziane i zaprogramowane.* W przytoczonej definicji opis ten wybrzmiewa w słowie „***konstrukt***”. Nie oznacza to, że model GFC nie może podlegać udoskonalaniu na etapie kolejnych prac badawczo-rozwojowych.

9) *To zapis umowy między aktorami układu i wykorzystywanymi w zamodelowanym procesie środkami.* Z definicji: ***model glottodydaktyczny FC jest ustalonym (…) konstruktem***. W przypadku konkretnej realizacji modelu GFC w Szkole trudno jest mówić dosłownie o umowie między poszczególnymi jego elementami, z pewnością realizacja modelu jest kwestią umowną, choć, jak pokazały badania, w dużym stopniu opiera się na dobrej woli aktorów i ich zaangażowaniu.

10) *Jest jak instrukcja dobrze działającego mechanizmu, co odzwierciedla właściwie zaprojektowany i sprawny układ relacji między poszczególnymi elementami, a to finalnie zapewnia realizację w praktyce przyjętych na etapie konstrukcji założeń.* W definicji opis ten wybrzmiewa w słowach: ***dwa następujące po sobie, uporządkowane etapy***. W

kontekście wdrożenia – przeprowadzone badania, opisane w rozdziale piątym, z pewnością potwierdziły ten aspekt: organizacja i przemyślana struktura kursu oceniona została wysoko zarówno przez lektorów, jak i uczniów. Dodatkowo, założenie, które przyświecało twórcom kursu języka hiszpańskiego w modelu FC: orientacja na ***sprawną i efektywną komunikację ustną podczas grupowego etapu stacjonarnego, sterowanego przez lektora***, również zostało spełnione w ocenie badanych.

6.1.2 Definicja układu glottodydaktycznego *flipped classroom* (UGFC)

Z kolei wśród czynników, które kontrybuują do definicji układu glottodydaktycznego realizowanego w ramach modelu FC, należy zdecydowanie wymienić utrzymany w duchu antropocentryzmu układ glottodydaktyczny S. Gruczy (2010, por. rozdz. 2 i 4) z elementem platformy dydaktycznej (PD). Dodatkowo, rolę wspomagającą stanowiły koncepcje reorientujące układ pod kątem ustanowienia jego osi centralnej, czy to w postaci materiałów dydaktycznych (CBL – *content based learning*), czy mediów dyseminacji wiedzy (układ glottodydaktyczny z medium internetowym w centrum wg E. Zwierzchoń (2005, por. rozdz. 2). Te komplementarne pomysły na układy dowiodły, zgodnie z teoretycznymi przewidywaniami zawartymi w rozdziale drugim, plastyczności i rekonfigurowalności układów, które otwarte są na modyfikacje. Układ, jak już było wspomniane (patrz rozdz. 2), w perspektywie glottodydaktycznej jest określoną konstelacją, ustawieniem elementów wchodzących w skład procesu dydaktycznego, pozostających w określonych relacjach względem siebie. Spróbujmy zatem zdefiniować układ GFC.

Układ glottodydaktyczny *flipped classroom* (układ GFC) jest dynamicznym, bazującym na empirii, dającym się przedstawić w formie graficznej konstruktem, odzwierciedlającym konkretną sytuację dydaktyczną, będącą pochodną zastosowanego modelu glottodydaktycznego *flipped classroom*. W sytuacji tej dochodzi do różnych, bezpośrednich i pośrednich, wielowymiarowych sprzężeń między uczniem – głównym aktorem układu, nauczycielem – „moderatorem interakcji", treścią dostępną w ramach określonych mediów lub platformy, twórcami treści a także mikro- i makrootoczeniem każdego z wyżej wymienionych aktorów. Sprzężenia te warunkowane są celem nadrzędnym, jakim jest uczenie (się) języka obcego z naciskiem na kształtowanie efektywnej komunikacji ustnej.

Idąc tropem analizy dokonanej w poprzednim podrozdziale, zobaczmy, w jakim stopniu zaproponowana definicja wpisuje się w uniwersalne cechy układu, zaprezentowane w rozdziale drugim pracy:

1) *Uporządkowany i dynamiczny, materialny lub/i abstrakcyjny.* Układ GFC, podobnie jak model, jest ***uporządkowany*** – obrazuje bowiem określoną ***sytuację*** i, jakkolwiek skomplikowana by ona nie była, musi ją ***odzwierciedlać*** w sposób czytelny dla odbiorcy. Ma ***dynamiczny*** charakter, jest podatny na zmienne uwarunkowania, które mogą skutkować modyfikacjami. Wspomniane uporządkowanie ma swoje odzwierciedlenie w strukturze procesu dydaktycznego, platformy *online* oraz treści na niej zamieszczanych, co w kontekście prowadzonych badań zostało zauważone i dostrzeżone przez osoby wypełniające ankiety.

2) *Realny. Odnosi się do rzeczywistych sytuacji i pokazuje je takimi, jakie są* oraz 3) *Synchroniczny – uporządkowany w danym momencie, gdy poddawany jest badaniu.* W zaproponowanej definicji wybrzmiewa to w sformułowaniu: ***jest (…) dającym się przedstawić w formie graficznej konstruktem, odzwierciedlającym konkretną sytuację dydaktyczną***.

4) *Celowy. Jego celem jest ujęcie istoty, zjawiska. To „zdjęcie" zjawiska „złapanego w danej chwili".* Podobnie jak w poprzedni punkcie, manifestuje się to w słowach: ***forma graficzna, odzwierciedlenie konkretnej sytuacji.*** Choć, podobnie jak w analizie definicji modelu, celowość układu uwidacznia się również w słowach: ***celem (…) jest uczenie (się) języka obcego z naciskiem na kształtowanie efektywnej komunikacji ustnej.*** Tę celowość i jej skuteczność w kontekście pozytywnego wpływu na kształtowanie sprawności mówienia zauważyli przede wszystkim badani lektorzy, docenili ją także badani kursanci.

5) *Praktyczny. Jest reprezentacją sytuacji w ich wymiarze empirycznym.* Ta z kolei uniwersalna cecha układu uwidacznia się w zaproponowanej definicji w następujący sposób: ***układ GFC jest (…) bazującym na empirii, (…) konstruktem, odzwierciedlającym konkretną sytuację dydaktyczną.***

6) *Zależny z jednej strony od modelu, a z drugiej od empirii.* Układ GFC jest determinowany modelem GFC, w ramach którego operuje: ***odzwierciedla konkretną***

sytuację dydaktyczną, będącą pochodną zastosowanego modelu glottodydaktycznego flipped classroom. Jest ***konstruktem bazującym na empirii.***

7) *Skupiony na oddziaływaniach kluczowych elementów na siebie, co stanowi konsekwencję zamodelowania.* 8) *Jest plastyczny i rekonfigurowalny – otwarty na modyfikacje, redukcje, rozbudowę i fluktuacje składowych i relacji. Wchodzi w interakcje z otoczeniem, które mogą wpłynąć na jego kształt.* 9) *To sytuacja umowna między aktorami układu i biorącymi w nim udział środkami.* W relacji do trzech powyższych punktów układ GFC odzwierciedla sytuację, w której ***(…) dochodzi do różnych, bezpośrednich i pośrednich, wielowymiarowych sprzężeń między aktorami sytuacji, otoczeniem i platformą z materiałami.*** Ponadto, jak zostało stwierdzone powyżej, w głównej mierze jest ***pochodną zastosowanego modelu glottodydaktycznego flipped classroom***. Wysoką interakcyjność kursu realizowanego z modelu FC zauważyli badani uczniowie. Nie bez znaczenia jest też fakt ogromnego wpływu czynników zewnętrznych na naukę, szczególnie w fazie *online*, co również wybrzmiało w przeprowadzonych badaniach – problemy z motywacją, zarządzaniem czasem są swoistym *signum temporis*, w związku z funkcjonowaniem w rzeczywistości, która „bombarduje" informacjami, zadaniami i wyzwaniami życia codziennego na wysokich obrotach. Z kolei doświadczenie interakcji z materiałami dydaktycznymi również zostało szeroko opisane w rozdziale piątym. Uczniowie zauważyli zarówno dobre, jak i słabsze strony systemu, wskazując na obszary do poprawy na przyszłość. Więcej na ten temat napiszemy w drugiej części tego rozdziału, w której zostaną zaprezentowane wnioski z badań i rekomendacje na przyszłość.

Reasumując, trudno się nie zgodzić ze stwierdzeniem, że układ GFT powinien być, cytując ostatnią jego cechę przytoczoną w rozdziale drugim: *jak sprawnie działający organizm, w którym każdy czynny i bierny element wypełnia określone funkcje, jednocześnie działając dzięki sprzężeniu zwrotnemu na korzyść całego układu.*

6.2 Wnioski i rekomendacje z badań w zakresie optymalizacji nauki języka obcego w modelu GFC

Badanie miało na celu ocenę pozytywnych i negatywnych skutków wprowadzenia modelu GFC do kształcenia w szkole językowej, wskazując jednocześnie na sposoby optymalizacji

pracy ucznia, nauczyciela i kadry zarządzającej w ramach omawianego podejścia. Badanie posłużyło zweryfikowaniu modelu FC i leżących u jego podstaw założeń teoretycznych w wybranym kontekście rzeczywistości edukacyjnej.

W części praktycznej dysertacji dokonano pogłębionej analizy studium przypadku Szkoły językowej a także glottodydaktycznego modelu lekcji odwróconej: w swojej fazie *online* i stacjonarnej, ze szczególną uwagą poświęconą perspektywie aktorów układu: ucznia i nauczyciela oraz takich elementów jak: otoczenie makro i mikro, platforma *online*, struktura kursu *online* i zajęć stacjonarnych, materiały do nauki, czy efektywności kształtowania kompetencji komunikacyjnej. Pilotaż wykorzystany na potrzeby zamodelowania badania właściwego, a także samo badanie właściwe, skonstruowane w duchu triangulacji, jasno wykazały, że optymalizacja procesu dydaktycznego z wykorzystaniem modelu FC przynosi wiele korzyści, zarówno z dydaktycznego, jak i ekonomicznego punktu widzenia, a model FC jest odpowiedzią na potrzeby ucznia wynikające ze zmieniającej się rzeczywistości, uwarunkowań społecznych, a także indywidualnych potrzeb.

W dalszej części tego rozdziału postaramy się przeanalizować wnioski z dokonanych badań pod kątem rekomendacji specyficznych dla prezentowanego studium przypadku, celem wykazania mocnych i słabych stron wynikających z optymalizacji procesu kształcenia językowego z wykorzystaniem modelu GFC, a także zaproponowania udoskonaleń na przyszłość. Ponadto, w dalszej części, postaramy się wyesktrapolować prezentowane wnioski na plan bardziej uniwersalny. Zobaczmy zatem, jakie obszary modelu GFC można zoptymalizować dzięki przeprowadzonym pracom badawczym.

Wnioski i rekomendacje dotyczące optymalizacji procesu kształcenia językowego w Szkole zaprezentowane zostaną z uwzględnieniem struktury opisanego układu GFC, a zatem dotyczyły będą następujących interesariuszy i elementów: uczeń – postrzegany indywidualnie oraz jako grupa, nauczyciel – w tym przypadku lektor języka hiszpańskiego, platforma *online* z umieszczonymi na niej materiałami dydaktycznymi, a także projektanci dydaktyczni i informatyczni narzędzia. Kadra zarządzająca, która bez wątpienia jest aktorem omawianego układu GFC, nie będzie w tej części omawiana jako wydzielona grupa, jest bowiem adresatem wszystkich rekomendacji i uwag opisywanych zarówno w piątym rozdziale, jak i w tym podsumowaniu.

6.2.1 Uczeń w układzie GFC

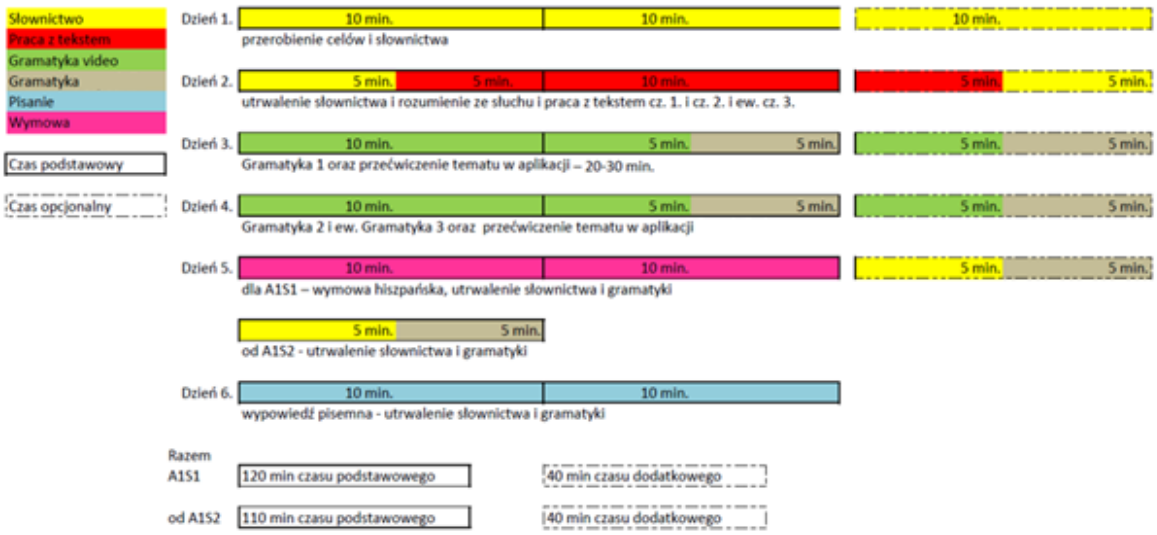
Kursanci mieli szansę wypowiedzieć się w dwóch częściach badań – kwestionariuszu pilotażowym oraz w części poświęconej ocenie platformy *online*. Z analiz klaruje się obraz ucznia w układzie GFC, który postrzega naukę języka hiszpańskiego w modelu *flipped* jako atrakcyjną, w głównej mierze ze względu na możliwość nauki w dowolnym miejscu i czasie. Ponadto uczniowie dostrzegają konieczność pracy zarówno nad własnym rozwojem językowym, jak i pod kątem kształtowania postaw związanych z motywacją do nauki *online*, systematycznością czy zarządzaniem czasem. W tych aspektach praca na kursie *online* realizowanym w modelu GFC jest postrzegana zarówno jako wyzwanie, jak i szansa na samorozwój[112]. Obciążenia związane z koniecznością systematycznej pracy są w ocenie respondentów spowodowane zarówno uwarunkowaniami osobowościowymi, jak i organizacyjnymi, a także brakiem bezpośredniego tutoringu ze strony nauczyciela w fazie przed lekcją stacjonarną. Jak już zostało zauważone w rozdziale piątym, wymienione kwestie są typowymi, wymienianymi w literaturze przedmiotu, wyzwaniami związanymi z uczeniem (się) w modelu FC. Identyfikowanie takich wyzwań umożliwia prognozowanie i planowanie zmian zarówno na poziomie modelu GFC, jak i samego układu, co w rezultacie powinno skutkować zwiększeniem poziomu akceptacji tak systemu nauki *online,* jak i samej koncepcji odwróconej lekcji.

W opisanym powyżej zakresie można zaproponować kilka usprawnień, które dodatkowo zoptymalizują proces kształcenia językowego w modelu FC. Po pierwsze rekomendowane jest wprowadzenie warsztatów o charakterze psychologicznym, realizowanych w trybie rzeczywistym lub *online*, które pomagałyby radzić sobie z napotkanymi wyzwaniami. Przykładowa tematyka takich spotkań mogłaby dotyczyć motywacji do nauki *online,* identyfikacji „złodziei czasu" i technik radzenia sobie z nimi, efektywnego zarządzania czasem czy prokrastynacji.

Dodatkowo, można wprowadzić usprawnienia organizacyjne – na poziomie zautomatyzowanych powiadomień wysyłanych do kursantów pocztą elektroniczną lub przez wyskakujące okienka w przeglądarce, zawierających przypomnienia dotyczące

[112] Przypomnijmy, że w badaniu, w części poświęconej ewaluacji kursu *online*, kursanci ocenili pozytywny wpływ uczenia się w trybie lekcji odwróconej na rozwój osobisty na poziomie 75,2%.

realizacji kursu lub wręcz sugerujące, które partie kursu *online* można wykonać danego dnia i ile to może zająć czasu, z opcją zapisania takiej aktywności w kalendarzu. Na pewnym etapie prowadzonych prac badawczo-rozwojowych nad modelem FC zrodził się nawet pomysł, który miał zaradzić opisanym powyżej trudnościom. Był to tak zwany „plan treningowy" dla uczniów poziomów A, zaprojektowany w celu wsparcia tych kursantów w zakresie realizacji dzień po dniu wybranych elementów kursu *online*, co miało zagwarantować systematyczną pracę z jednej strony i swoisty „gotowiec" z drugiej, adresowany szczególnie do tej części uczniów, którzy mają problemy z organizacją czasu i motywacją. Poniżej zamieszczamy rzeczony plan, wysłany swojego czasu uczniom do skrzynek poczty elektronicznej (niestety, komunikat ten przeszedł bez echa).



Rys. 6.3. Plan treningowy w modelu GFC[113] (opracowanie własne)

Jak widzimy, plan został podzielony na konkretne dni i rozpisany pod kątem realizacji konkretnych zadań, powiązanych z ćwiczeniem określonych sprawności językowych. Obliczono nawet potencjalny czas, który dana aktywność może zająć, dzieląc go na czas podstawowy i dodając bufor 40 minut, uwzględniając specjalne potrzeby wybranych uczniów. Z załączonego planu można szybko wywnioskować, zliczając czas przypisany do poszczególnych dni, że każdego dnia wystarczy poświęcić na naukę języka od 20 do 30

[113] Oznaczenie A1S1 oznacza poziom A1 semestr 1.

minut, aby „przerobić" i dodatkowo utrwalić cały materiał przewidziany na tydzień nauki indywidualnej. Pomimo braku reakcji po stronie kursantów, w naszej ocenie pomysł ma szansę na powodzenie, powinien jednak zostać podzielony na wspomniane już, codzienne komunikaty, zawierające rekomendacje dotyczące takiej „mikrolekcji" dnia wraz z odsyłaczami do konkretnych stron w kursie *online*. Możliwe jest także zaprojektowanie specjalnej aplikacji natywnej do instalacji na telefony komórkowe zawierającej opisany moduł zautomatyzowanych przypomnień. Zaprezentowane podejście ma umocowanie w badaniach naukowych nad tak zwaną krzywą zapamiętywania i tego, jak rozłożenie nauki określonej partii materiału na kilka dni wpływa na utrwalenie wiedzy w pamięci długotrwałej. Dwaj uczeni, Jenkins i Dallenbach, na podstawie przeprowadzonych eksperymentów odkryli, że *(...) to, czego nauczymy się rano, zaciera się zgodnie z wykładniczym wskazaniem prawa Ebbinghausa*[114]*; to jednak, czego nauczymy się o północy, pozostaje trwałe (pod warunkiem, że studenci przespali co najmniej dwie godziny)* (Dehaene 2021: 320).

Trzecią rekomendacją jest przeanalizowanie istniejącego układu GFC pod kątem takiej jego modyfikacji, by włączyć tutoring asynchroniczny *online* lektora lub przynajmniej osoby dedykowanej specjalnie do roli „facylitatora" *online*, który służyłby pomocą uczniom napotykającym trudności na etapie indywidualnej realizacji części *online* kursu w modelu FC.

W kontekście grupowym uczniowie funkcjonują w modelu GFC jedynie podczas zajęć stacjonarnych. Ta część została bardzo dobrze oceniona przez kursantów w pilotażu. Ma to związek zarówno z solidnym przygotowaniem lektorów do zajęć i nieustannym aktywizowaniem do mówienia w języku obcym, co skutkuje efektywną nauką, jak i z atmosferą, postrzeganą przez uczniów jako przyjemną. Wymiar społeczny jest najbardziej docenianym aspektem zajęć stacjonarnych, z pewnością ma to związek z opisywanym już „syndromem" cyfrowego osamotnienia ucznia w fazie indywidulanej *online*, co sprawia, że kursanci są „spragnieni" kontaktów społecznych.

[114] Niemiecki filozofa i psycholog, Hermann Ebbinghaus (1850-1909), prekursor badań nad pamięcią w korelacji do upływającego czasu. Za najbardziej znaną koncepcję uczonego do dziś uważa się tak zwaną *krzywą zapominania*, zwaną również krzywą Ebbinghausa.

W tym względzie pewną rekomendacją, która mogłaby wspomóc i wzmocnić tak ważne z punktu widzenia kształtowania kompetencji komunikacyjnej kontakty społeczne jest możliwość wydłużenia czasu trwania spotkań stacjonarnych z 90 do 120 minut z 5-10 minutową przerwą w środku, która również sprzyjałaby, w mniej formalny sposób, socjalizowaniu się uczniów. Niestety, rozwiązanie takie miałoby konsekwencje ekonomiczne w postaci wyższych kosztów zarówno organizacyjnych, jak i wynikających z pensji lektora. Opcjonalnie, można rozważyć możliwość tworzenia grup uczniów w mediach społecznościowych, trzeba jednak pamiętać, że działanie takie może być dla niektórych kursantów wykluczające[115].

6.2.2 Nauczyciel w układzie GFC

Przypomnijmy kilka kluczowych informacji, które wynikały z przeprowadzonych wśród nauczycieli badań. Przede wszystkim rola lektora w układzie GFC została określona jako „moderator interakcji". Określenie to odzwierciedla dwa istotne z punktu widzenia kształtowania kompetencji komunikacyjnej działania: moderację, czyli stosowanie odpowiednich technik zorientowanych na ukierunkowanie pracy grupy w taki sposób, aby uczniowie poczuli się odpowiedzialni za osiągnięcie swoich celów (Abramczyk 2008), oraz interakcję, aby poprzez zadania zorientowane na wymianę komunikacyjną uwolnić potencjał socjokognitywny ucznia (Janowska 2019). Wspomniana dbałość o osiąganie celów jest szczególnie ważna na etapie przejścia między fazą *online* a stacjonarną, gdyż stanowi swojego rodzaju ramę, dzięki której to, co uczeń realizuje na platformie, w „zaciszu domowym", ma szansę na kontynuację w bardzo podobnym kształcie w klasie z grupą i lektorem. Lektorzy wysoko ocenili wpływ modelu GFC na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji, choć, podobnie jak badani uczniowie, podkreślili konieczność usprawnienia wymiaru społecznego. Co ciekawe, z opinii badanych nauczycieli jasno wynika, że model GFC uruchamia autonomiczne postawy nie tylko wśród uczniów, co było przedmiotem rozważań w rozdziale trzecim pracy, ale i samych lektorów, którzy poczuli większą wolność i przestrzeń do podejmowania działań

[115] Coraz bardziej popularne jest zjawisko tak zwanego „cyfrowego detoksu" (z ang. *digital detox*) lub *social media detox*, w duchu którego użytkownicy robią sobie przerwę od korzystania z urządzeń elektronicznych lub niektórych mediów społecznościowych przez pewien czas, od kilku dni do kilku miesięcy, część z nich bezpowrotnie. Ciekawy, popularno-naukowy artykuł w tym temacie ukazał się na stronie kliniki w Cleveland: https://health.clevelandclinic.org/digital-detox/, dostęp: 15.08.2022 r.

kreatywnych i stosowania zróżnicowanych metod pracy na lekcji, mających na celu „uwalnianie" ucznia do swobodnej komunikacji w języku hiszpańskim.

Z poczynionych obserwacji lekcji stacjonarnej należy zwrócić uwagę na odmienną od tradycyjnych lekcji języka obcego dynamikę zajęć. Warsztatowy charakter lekcji, z widoczną, dobrze zagospodarowaną przez lektorów przestrzenią twórczą potwierdza opinie nauczycieli i ocenę atmosfery w grupie dokonaną przez uczniów. Niemniej jednak, istnieje w takiej sytuacji pewne zagrożenie, które również wybrzmiało na etapie obserwacji zajęć: wolność twórcza bywa sprzymierzeńcem chaosu. Dlatego tak istotne jest zagwarantowanie uczniom struktury i poczucia realizacji założonych celów. Daje to kursantom, o czym wspominaliśmy również w poprzednim rozdziale, tak ważne w modelu GFC poczucie bezpieczeństwa, którego zapewnienie powinno być jedną z naczelnych zasad przyświecających zarówno tym, którzy odpowiadają za kształtowanie procesu dydaktycznego FC, jak i tym, którzy realizują założony plan.

Kolejną rekomendacją w zakresie warsztatu nauczyciela jest przykładanie większej wagi do konsekwencji w zakresie dbałości o to, by dokładnie ten sam *input*, który jest przyswajany na etapie *online*, miał szansę na praktyczne, wielokontekstowe i wielokrotne zastosowanie podczas spotkania stacjonarnego. Jest to ważne z punktu widzenia procesów zapamiętywania i retencji wiedzy. *Ćwiczenie wszakże czyni mistrza: z czasem wszelki wysiłek znika (...). W rezultacie wielokrotnego treningu kontrola przenosi się do kory ruchowej oraz jąder podstawnych, grupy obwodów podkorowych, które zapisują nasze automatyczne i rutynowe zachowania* (Dehaene 2021: 318–319). Z tej perspektywy, równie ważne jest dostarczanie uczniom różnego rodzaju zadań, ćwiczeń, kontekstów i bodźców. Dlatego dbałość o tak modny ostatnio i szeroko stosowany w różnych dziedzinach życia, zrównoważony rozwój, w kontekście glottodydaktycznym również nabiera swoistego ciężaru znaczeniowego. Stąd kolejna rekomendacja dla nauczycieli praktykujących w modelu GFC: pomimo nacisku na rozwój umiejętności mówienia w języku obcym, nie należy zapominać o rozwijaniu innych sprawności – pracy z tekstem, rozumienia ze słuchu czy wypowiedzi pisemnej, które z pewnością owo mówienie wzmocnią.

6.2.3 Platforma *online* i materiały dydaktyczne w układzie GFC

Platforma *online* jest istotnym elementem układu GFC. Dowiodło tego badanie skierowane do uczniów, którzy wysoko, bo na poziomie 81%, ocenili poziom akceptacji rozwiązania z

punktu widzenia analizowanych kategorii, wynikających z konstrukcji badania w oparciu o model TAM3: struktury kursu *online*, rozwoju osobistego, kształtowania kompetencji komunikacyjnej, jakości systemu, postrzeganej przyjemności i kompetencji cyfrowych. Na uwagę zasługują również klarowna struktura kursu *online*, jego dostępność z dowolnego miejsca i o dowolnym czasie, a także spójność merytoryczna prezentowanych materiałów. Nie oznacza to, że nie wskazane zostały obszary, które warto usprawnić. Z pewnością treści kursu wymagają gruntownej analizy pod kątem zrównoważonego rozwoju językowego ucznia. Jest to działanie, które powinni podjąć projektanci dydaktyczni kursu *online*. Usprawnienia dotyczą w szczególności ilości i jakości zadań związanych z rozumieniem ze słuchu, wypowiedzią pisemną i słownictwem, a także wybranych zagadnień z gramatyki. Sugerowanym rozwiązaniem jest zmiana proporcji między poszczególnymi elementami kursu – przykładowo ograniczenie liczby słówek na korzyść materiałów do słuchania, które mogłyby być zamieszczane w formie umożliwiającej pobranie plików audio i odsłuchiwanie ich z telefonu komórkowego, poza kontekstem kursu *online*. Takie precedensowe przełamanie może być ciekawym eksperymentem, który mógłby na dalszych etapach prac badawczo-rozwojowych doprowadzić do wypracowania modularnej struktury kursu, z poszczególnymi elementami do pobrania i używania w dowolnej konfiguracji i za pomocą różnych mediów. W kontekście gramatyki zdecydowanie rekomendowane jest zrównoważenie teorii ćwiczeniami praktycznymi.

Z kolei wyzwania, z którymi powinien się zmierzyć zespół informatyczny, to pojawiające się problemy techniczne z narzędziem. Rekomendowane jest stworzenie systemu wsparcia technicznego dla rozwiązania, tak aby uczniowie mogli na bieżąco zgłaszać napotkane problemy i liczyć na ich rozwiązanie w trybie przyspieszonym, zanim trafią na zajęcia stacjonarne. Sugeruje się stworzenie przynajmniej adresu poczty elektronicznej, na który kursanci mogliby zgłaszać problemy, z zagwarantowaniem maksymalnie 12-godzinnego czasu reakcji i 48-godzinnego czasu na rozwiązanie usterki.

Nie należy też zapominać o tym, że uczniowie czują się osamotnieni w fazie *online*. Platforma, choć jest w układzie GFC równoprawnym z innymi aktorami uczestnikiem procesu glottodydaktycznego i oferuje szeroką gamę możliwości wchodzenia w interakcję z materiałem, nie zastąpi „żywego" kontaktu z nauczycielem. Ponownie wybrzmiewa w tym kontekście kwestia „włączenia" nauczyciela do etapu *online*, czy to na zasadzie moderatora forum w trybie asynchronicznym, czy dostępnego w określonych godzinach

online lub przynajmniej na czacie – w formie z góry określonych godzin konsultacji w trybie synchronicznym. Pojawia się jednak pytanie – czy tak zmodyfikowany układ GFC nadal byłby realizacją modelu GFC? A może w dobie powszechnej hybrydyzacji, czas na model hybrydowy *flipped classroom*? Kwestie te zostawiamy otwarte, choć niewątpliwie są ciekawe z empirycznego punktu widzenia i pokazują jak duży potencjał badawczy ma model odwróconej lekcji.

6.3 Wnioski uniwersalne

Z prowadzonych badań, choć głęboko osadzonych w prezentowanym studium przypadku, można wysnuć kilka wniosków ogólnych, dotyczących zjawiska *flipped classroom* na planie glottodydaktycznym.

Zdecydowanie model GFC jest sytuacją dydaktyczną, w której podmiotowość ucznia jest niezaprzeczalna. Kilka razy padł w pracy niezgrabnie brzmiący, ale bardzo trafny, przymiotnik opisujący model odwróconej lekcji jako „uczniocentryczny". To wokół ucznia zbudowany jest model GFC i to uczeń jest głównym aktorem w tym układzie. To uczeń jest osią optymalizacji. Jego rola ewidentnie się zmienia i nabiera cech typowych dla roli nauczyciela, jako że uczenie (się) w modelu FC jest dużym wyzwaniem, by ponownie przytoczyć kwestię samokontroli, dyscypliny i konieczności motywowania się do samodzielnej pracy w ramach fazy *online*, a także indywidualnych procesów wiedzotwórczych, w ramach których uczeń sam interpretuje informacje, odczytuje znaczenia, mediuje i wchodzi w interakcję z platforma dydaktyczną. Z punktu widzenia zredukowanej roli nauczyciela, a także ewidentnego rozwoju samodzielności ucznia – z pewnością zjawiska te można określić jako składowe optymalizacji uczenia (się) języka obcego. Nie zapominajmy jednak o „drugiej stronie medalu" – opisywanym już zjawisku „cyfrowego osamotnienia" ucznia. Kursanci skarżyli się na ten aspekt pracy *online*, szczególnie w wymiarze braku możliwości budowania więzi społecznych. Czy warto to zmieniać? Czy należy ingerować w model FC tak, by wyjść naprzeciw wszelkim wyzwaniom, trudnościom, niwelując jednocześnie potencjał, który w nich drzemie? Czy wszak nie to najbardziej nas cieszy, co zawdzięczamy naszej ciężkiej, samodzielnej pracy?

Przypomnijmy też, że bez „zaczynu" nie jest możliwy proces „nabudowywania" wiedzy na naszym doświadczeniu, na „minionych odrobionych lekcjach". Wiedza, którą uczeń

samodzielnie przyswaja *online* w modelu FC jest wykorzystana podczas spotkania stacjonarnego. Z cytowanych już w tym rozdziale badań wynika, że retencja wiedzy jest większa, jeżeli damy jej trochę czasu na „uleżenie się na neuronalnych półkach". Praktyka a także opinie zarówno uczniów, jak i nauczycieli wyrażone w prowadzonych badaniach, pomimo napotykanych trudności związanych z przemodelowaniem tradycyjnego procesu kształcenia językowego, wydają się potwierdzać efektywność MGFC. Oczywiście, rodzą się tu jednak kolejne pytania badawcze. Czy te parę dni lub tydzień wystarczają, by przyswojona wiedza mogła być uznana za wydajny fundament pod budowę kolejnych pięter poznania? Jest to z pewnością pole badawcze, które warto zgłębić.

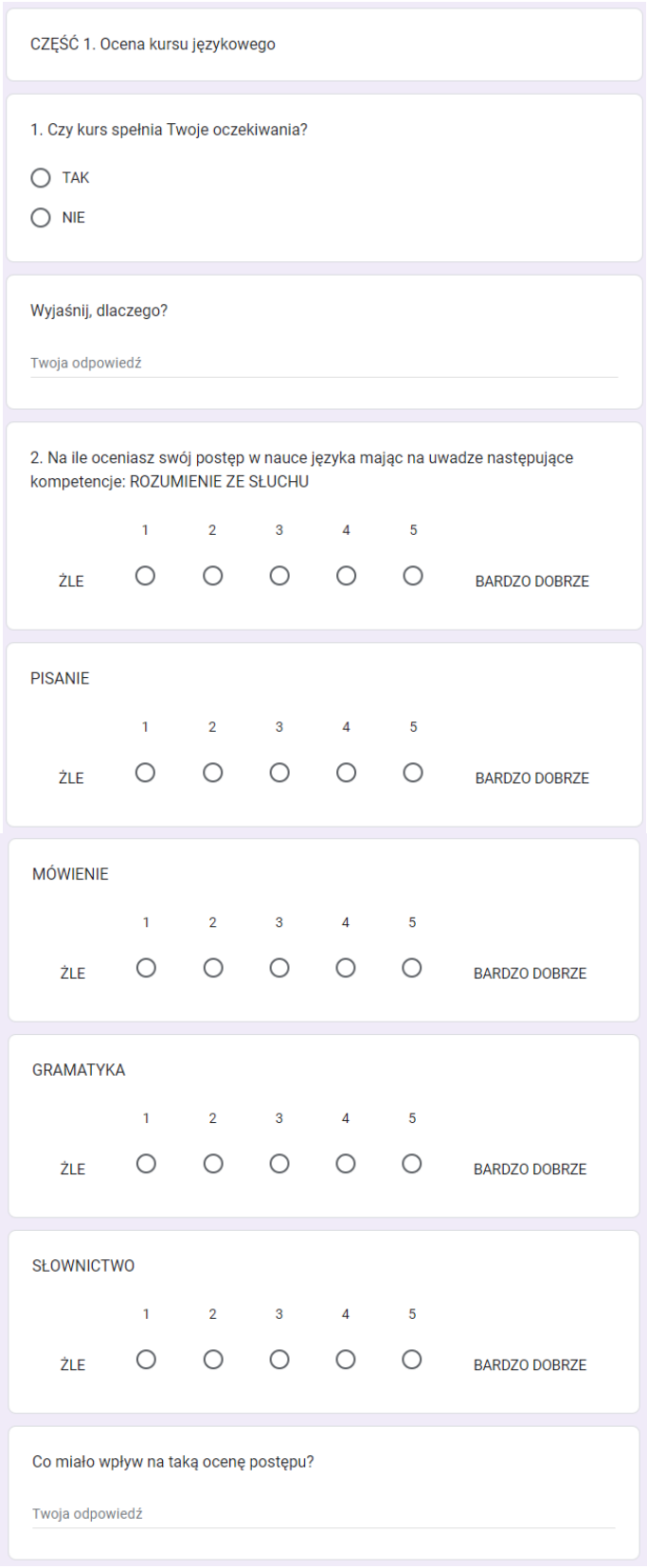
Reasumując, za główny cel optymalizacji procesu kształcenia językowego w MGFC można uznać takie przemodelowanie tradycyjnego procesu uczenia (się) języka obcego, by – w warunkach dostosowanych do potrzeb i możliwości ucznia, z uwzględnieniem celów, które chce osiągnąć, a także uwarunkowań indywidualnych i społecznych, które go dotyczą, wspierając się narzędziami właściwymi technologiom informacyjno-komunikacyjnym – wszystkie zaplanowane działania prowadziły do realizacji jednego celu nadrzędnego: zrównoważonego rozwoju kompetencji komunikacyjnej z uwzględnieniem zwiększonej efektywności uczenia (się) J2.

Z kolei z perspektywy ekonomicznej, umiejętne i zaplanowane wprowadzenie modelu GFC do szkoły językowej prowadzi do optymalizacji modelu biznesowego, dzięki czemu organizacja ma szansę na odświeżenie marki lub tak zwany *rebranding*, wejście na ścieżkę transformacji cyfrowej, racjonalizację kosztów, automatyzację obsługi klienta, a nawet metamorfozę przestrzeni dydaktycznej. Co więcej, może być przez pryzmat tych zmian postrzegana przez klientów jako nowoczesna organizacja, która oferuje wysokiej jakości usługę dydaktyczną, a przez kadrę jako przyjazne miejsce, w którym pracownik może się rozwijać. Model FC jawi się zatem jako paradygmat, który daje szanse na zrównoważony rozwój. W dobie szalejących algorytmów, cyfrowego hiperkapitalizmu i powszechnej automatyzacji to bardzo ważny argument. I choć model FC nie jest panaceum na współczesne poczucie zawieszenia społecznego, o którym pisaliśmy we wstępie do niniejszej dysertacji, ani wszelkie bolączki systemu edukacji, to z pewnością można go postrzegać jako jeden ze sposobów na przezwyciężanie jej kryzysu.

Podczas implementacji modelu FC, czy to w kontekście językowym, ekonomicznym, czy jakimkolwiek innym, trudno nie zauważyć pewnej analogii między sytuacją ucznia, który „wchodzi" w odwrócony proces dydaktyczny i Alicją po drugiej stronie lustra. Dla wielu dydaktyków koncepcja odwróconej klasy może jawić się równie absurdalną, co przygody Alicji w realiach odwróconej logiki świata rzeczywistego. Bo oto wymiar dydaktyczny „klasy po drugiej stronie lustra" jest wirtualny, zarówno w rozumieniu internetowego medium dyseminacji wiedzy, jakim jest platforma *online*, jak i procesów wiedzotwórczych, które zachodzą w „głowie" ucznia, w oderwaniu od mocy sprawczej i kontroli nauczyciela. Co więcej, uczeń, podobnie jak Alicja, przez większość czasu zdany jest na siebie. Z pewnością jednak Lewis Carroll, twórca Alicji, znany ze swojej *sympatii względem logicznego pozytywizmu, którego głównym dogmatem była teza, że każde zdanie, które nie może być zweryfikowane metodą nauk ścisłych, jest nonsensem* (Głąb 2005: 68) poparłby stwierdzenie, że skoro proces uczenia (się) J2 w modelu *flipped classroom* można było zbadać naukowo, nonsensem on nie jest. *Quod erat demostrandum.*

Załączniki

Załącznik nr 1: Ankieta badania pilotażowego



CZĘŚĆ 1. Ocena kursu językowego

1. Czy kurs spełnia Twoje oczekiwania?

- ◯ TAK
- ◯ NIE

Wyjaśnij, dlaczego?

Twoja odpowiedź

2. Na ile oceniasz swój postęp w nauce języka mając na uwadze następujące kompetencje: ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

	1	2	3	4	5	
ŻLE	◯	◯	◯	◯	◯	BARDZO DOBRZE

PISANIE

	1	2	3	4	5	
ŻLE	◯	◯	◯	◯	◯	BARDZO DOBRZE

MÓWIENIE

	1	2	3	4	5	
ŻLE	◯	◯	◯	◯	◯	BARDZO DOBRZE

GRAMATYKA

	1	2	3	4	5	
ŻLE	◯	◯	◯	◯	◯	BARDZO DOBRZE

SŁOWNICTWO

	1	2	3	4	5	
ŻLE	◯	◯	◯	◯	◯	BARDZO DOBRZE

Co miało wpływ na taką ocenę postępu?

Twoja odpowiedź

3. Kurs ogólnie oceniam (1- źle; 2- słabo, 3-dostatecznie, 4-dobrze, 5 – bardzo dobrze):

	1	2	3	4	5	
ŹLE	○	○	○	○	○	BARDZO DOBRZE

Krótki komentarz

Twoja odpowiedź

4. Czy polecisz ten kurs znajomym?

- ○ TAK
- ○ NIE

Dlaczego?

Twoja odpowiedź

CZĘŚĆ 2. Ocena platformy online

1 Czy systematycznie korzystasz platformy online?

- ○ TAK
- ○ NIE

2. Jak oceniasz platformę (1- źle, 2 – słabo, 3 - dostatecznie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze)

	1	2	3	4	5	
ŹLE	○	○	○	○	○	BARDZO DOBRZE

Dlaczego?

Twoja odpowiedź

3. Czy miałaś/miałeś problemy techniczne w trakcie korzystania z platformy?

- ○ TAK
- ○ NIE

Jeśli tak, napisz jakie?

Twoja odpowiedź

CZĘŚĆ 1b. Zajęcia z lektorem

Opis (opcjonalnie)

1. Jak oceniasz materiały używane przez lektora na kursie?

- ○ DOBRZE
- ○ ŹLE

Wyjaśnij, dlaczego?

Tekst długiej odpowiedzi

2. Czy sposób prowadzenia zajęć spełnia Twoje oczekiwania?

- ○ TAK
- ○ NIE

Wyjaśnij, dlaczego?

Tekst długiej odpowiedzi

3. Ocena elementów zajęć z lektorem

(1-zdecydowanie za mało; 2-mogłoby być więcej, 3-w sam raz, 4-trochę za dużo, 5-zdecydowanie za dużo)

MÓWIENIE

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

POWTARZANIE I UTRWALANIE MATERIAŁU

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

PRACA W GRUPACH

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

PRACA INDYWIDUALNA

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

NIESTANDARDOWE FORMY PRZEKAZYWANIA WIEDZY (GRY, SCENKI, itp.)

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE MATERIAŁ GRAMATYCZNY

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

PRACA ZE SŁOWNICTWEM

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie za mało	○	○	○	○	○	zdecydowanie za dużo

4. Ocena atmosfery w grupie. Podaj pięć przymiotników, które charakteryzują atmosferę w Twojej grupie:

Tekst długiej odpowiedzi

Co wpływa Twoim zdaniem na dobrą – lub złą – atmosferę w grupie?

Tekst długiej odpowiedzi

Załącznik nr 2: Ankieta badania skierowanego do kursantów

Ocena efektywności kursu online w szkole językowej

Ankieta ta ma na celu zgromadzenie informacji na temat oceny efektywności kursu online w szkole językowej. WSZYSTKIE PYTANIA DOTYCZĄ KURSU ONLINE UDOSTĘPNIONEGO W RAMACH PLATFORMY. Ankieta jest anonimowa, a odpowiedzi gromadzone są do celów badawczo-naukowych. Całość badania nie powinna zająć więcej niż 20 minut. Z góry dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka

1. Płeć *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ◯ Kobieta
- ◯ Mężczyzna
- ◯ Inna

2. Wiek (rocznikowo) *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ◯ 18-27
- ◯ 28-42
- ◯ 43-57
- ◯ >58

3. Zaznacz WSZYSTKIE poziomy nauki, przez które przeszedłe/aś w ramach nauki na kursie online. *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ A1 (1 semestr nauki)
- ☐ A1+ (2 semestr nauki)
- ☐ A2 (3 semestr nauki)
- ☐ A2+ (4 semestr nauki)

Pytania ogólne

4. Uczenie się języka hiszpańskiego na kursie online jest dla mnie większym wysiłkiem niż ma to miejsce w przypadku uczenia się języka w trybie stacjonarnym. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5
	◯	◯	◯	◯	◯

5. Podaj jakie są według Ciebie 3 mocne strony kursu j. hiszpańskiego online, w którym uczestniczysz/łeś/łaś. *

6. Podaj jakie są według Ciebie 3 słabe strony kursu j. hiszpańskiego online, w którym uczestniczysz/łeś/łaś. *

7. Czy polecił/a/obyś komuś naukę języka hiszpańskiego w formie kursu online? [1-zdecydowanie nie; 2-nie; 3-nie mam zdania; 4-tak; 5-zdecydowanie tak] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

Struktura kursu online (SK)

8. Struktura kursu online umożliwia mi elastyczną czasowo formę nauki języka hiszpańskiego. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

9. Treści kursu online są tak zaprojektowane, że dostarczają mi wystarczającego materiału do komunikacji w języku hiszpańskim "twarzą w twarz" na lekcji z lektorem. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

10. Stała, powtarzalna struktura kursu sprawia, że wiem czego się spodziewać i łatwiej jest mi wypracowywać rutynę i kształtować zwyczaje pracy z kursem online. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

11. Struktura kursu jest dla mnie zrozumiała (prezentuje treści do przyswojenia w sposób czytelny, jasny). [1-zdecydowanie nie; 2-nie; 3-nie mam zdania; 4-tak; 5-zdecydowanie tak]

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

12. Czy masz jakieś pomysły / komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat struktury kursu online?

Rozwój osobisty (RO)

13. Uczestnictwo w kursie online pozytywnie kształtuje moje postawy autonomiczne związane ogólnie z uczeniem się. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

14. Dzięki uczestnictwu w kursie online lepiej dostrzegam mocne i słabe punkty moich umiejętności posługiwania się j. hiszpańskim. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam]

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

15. Dzięki uczestnictwu w kursie online lepiej wiem i rozumiem czego oraz w jakim celu się uczę w języku obcym. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam]

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

16. Dzięki uczestnictwu w kursie online, biorę większą odpowiedzialność za naukę również w innych obszarach. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowani się zgadzam]

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

17. Uważam, że nauka języka hiszpańskiego w formie kursu online zwiększa moje szanse na realizację planów osobistych (np. zawodowych, turystycznych itp.). [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam]

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

18. Czy masz jakieś dodatkowe komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat wpływu uczestnictwa w kursie online na Twój rozwój osobisty?

Kompetencja komunikacyjna (KK)

19. Rodzaj i zakres SŁOWNICTWA prezentowanego w ramach kursu online odpowiada moim potrzebom komunikacyjnym. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

20. Tematyka i rodzaj TEKSTÓW, KTÓRE CZYTAM I KTÓRYCH SŁUCHAM w języku obcym, prezentowanych w ramach kursu online, rozwija moje umiejętności komunikacyjne. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

21. Rodzaj i zakres STRUKTUR GRAMATYCZNYCH przerabianych podczas kursu online odpowiada moim potrzebom komunikacyjnym. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

22. Rodzaj ZADAŃ PISEMNYCH do wykonania na koniec każdej lekcji online, rozwija moje umiejętności komunikacyjne w języku obcym. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

23. Ewaluacja w formie MINITESTÓW, publikowanych na koniec każdej lekcji online, skutecznie sprawdza moje umiejętności językowe. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

24. Czy masz jakieś dodatkowe komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat wpływu uczestnictwa w kursie online na kształtowanie Twojej kompetencji komunikacyjnej w języku hiszpańskim?

Jakość systemu (JS)

25. Nauka języka hiszpańskiego na kursie online jest interaktywna. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

26. Jakość dostarczanych materiałów na kursie online jest wysoka. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

27. Materiały dydaktyczne do samodzielnej nauki umieszczane na platformie odpowiadają moim potrzebom. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam.] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

28. Interfejs kursu online jest przyjazny (wiem, co mam zrobić i potrafię sprawnie poruszać się po kursie, aby przyswoić jego treść). [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam.] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

29. Czy masz jakieś dodatkowe pomysły, komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat jakości systemu online, na którym udostępniane są treści kursu?

30. W trakcie interakcji z materiałem online czuję się zmotywowany/a/e do nauki języka hiszpańskiego. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

31. Jestem zadowolony/a/e z nauki języka hiszpańskiego na kursie online. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

32. Czy masz jakieś dodatkowe pomysły, komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat przyjemności (lub jej braku), odczuwanej podczas interakcji z materiałami kursu online?

Kompetencje cyfrowe (KC)

33. Praca na kursie online pozytywnie wpływa na kształtowanie moich kompetencji cyfrowych (związanych z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych). [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

34. Praca na kursie online wymaga ode mnie przygotowania pod kątem obsługi systemu do nauki online. [1-zdecydowanie się nie zgadzam; 2-nie zgadzam się; 3-nie mam zdania; 4-zgadzam się; 5-zdecydowanie się zgadzam] *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

35. Czy masz jakieś dodatkowe komentarze, opinie, którymi chciał/abyś się podzielić na temat wpływu kursu online na kształtowanie Twoich kompetencji cyfrowych?

Załącznik nr 3: Ankieta badania skierowanego do lektorów

Lektorzy - model Flipped

Ankieta ta ma na celu zgromadzenie informacji na temat oceny warsztatu lektora uczącego w modelu *flipped* w szkole językowej. WSZYSTKIE PYTANIA DOTYCZĄ ZAJĘĆ STACJONARNYCH. Ankieta jest anonimowa, a odpowiedzi gromadzone są do celów badawczo-naukowych. Całość badania nie powinna zająć więcej niż 5 minut. Z góry dziękuję za poświęcony czas ;-)!

1. Wybierz role, które Twoim zdaniem odpowiadają Twoim działaniom w klasie jako w modelu lekcji odwróconej flipped classroom.

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- [ ] Moderator interakcji
- [ ] Innowator w zakresie metod aktywizacji
- [ ] Mediator interkulturowy
- [ ] Trener / coach
- [ ] Metodyk
- [ ] Organizator
- [ ] Motywator
- [ ] Doradca
- [ ] Ewaluator
- [ ] Refleksyjny praktyk
- [ ] Przywódca
- [ ] Inne: _____

2. Czy podczas ostatnich kursów osiągnąłeś założone cele dydaktyczne pracując w modelu flipped? (1- z pewnością nie, 2 - raczej nie, 3 - nie wiem, 4 - raczej tak, 5 - z pewnością tak)

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
z pewnością nie	◯	◯	◯	◯	◯	z pewnością tak

3. Jak Twoim zdaniem uczenie języka hiszpańskiego metodą flipped wpływa na kształtowanie kompetencji mówienia u ucznia? (1- bardzo źle, 2 - źle, 3 - ani dobrze ani źle, 4 - dobrze, 5 - bardzo dobrze)

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
bardzo źle	◯	◯	◯	◯	◯	bardzo dobrze

4. Czy Twoim zdaniem lekcja stacjonarna pozytywnie wpływa na kształtowanie kompetencji interakcyjnych? (1- z pewnością nie, 2 - raczej nie, 3 - nie wiem, 4 - raczej tak, 5 - z pewnością tak) *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

5. Czy Twoim zdaniem lekcja stacjonarna pozytywnie wpływa na kształtowanie kompetencji mediacyjnych? (1- z pewnością nie, 2 - raczej nie, 3 - nie wiem, 4 - raczej tak, 5 - z pewnością tak) *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

6. Czy Twoim zdaniem lekcja stacjonarna pozytywnie wpływa na kształtowanie kompetencji społecznych? (1- z pewnością nie, 2 - raczej nie, 3 - nie wiem, 4 - raczej tak, 5 - z pewnością tak) *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

7. Czy i jak Twoim zdaniem zmieniła się relacja uczeń - lektor podczas zajęć stacjonarnych w modelu flipped w porównaniu do zajęć tradycyjnych, które prowadzisz/łaś w innych placówkach?

8. Jakie aspekty/elementy lekcji stacjonarnej w modelu flipped wymienił/a/byś jako nowe/interesujące w porównaniu z tradycyjnymi lekcjami językowymi?

9. Co byś zmienił/a w modelu flipped?

10. Podaj 3 mocne strony modelu flipped

Załącznik nr 4: Formularz sprawozdania z obserwacji

SPRAWOZDANIE Z OBSERWACJI

Grupa *(poziom)* .....

Data OBSERWACJI ..... Liczba kursantów ..... Obecnych .....

1. Przygotowanie nauczyciela do zajęć

Cel i plan zajęć

……
……
……
……
……
……

Materiały i pomoce dydaktyczne

……
……
……
……
……
……

2. Realizacja i struktura zajęć

Ćwiczenie sprawności mówienia

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Metody i techniki aktywizacji uczniów

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Wypowiedź pisemna, ewaluacja wiedzy

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Ogólne wrażenia (np. atmosfera na zajęciach, umiejętność nawiązywania kontaktu z kursantami, styl nauczania)

……
……
……
……
……
……
……
……

Data .....

Podpis .....

Załącznik nr 5: Wywiad z kadrą zarządzającą Szkoły

Jak wprowadzenie modelu *flipped classroom* wpłynęło na funkcjonowanie szkoły z punktu widzenia zarządzania procesem dydaktycznym?

POK: Wdrożenie metody odwróconego nauczania do Szkoły pozwoliło na rozłożenie środka ciężkości procesu dydaktycznego, który w tradycyjnym modelu spoczywa głównie na nauczycielu. Przy pracy metodą flipped classroom kursanci są w dużo większym stopniu odpowiedzialni za swoje postępy w nauce, bowiem ich aktywność podczas zajęć z lektorem skupionych głównie na mówieniu i aktywizowaniu przyswojonego materiału, zależy od stopnia przygotowania i opanowania konkretnych zagadnień. Tego typu rozwiązanie pozwala na efektywniejsze utrwalenie przyswojonych treści i wykorzystanie w konkretnych sytuacjach za pomocą ćwiczeń i symulacji przygotowanych przez lektora.

OZS: Zarządzanie procesem dydaktycznym zostało na pewno usprawnione dzięki jego parametryzacji. Podział na część przed lekcją w szkole i na część stacjonarną stanowi pewne wyzwanie organizacyjne, gdyż trzeba poniekąd zarządzać dwoma procesami, ale w taki sposób, by były one ze sobą spójne i z punktu widzenia ucznia stanowiły całość. Z związku z wprowadzoną zmianą role kursanta i lektora również uległy transformacji. Za proces od strony kursu online szkoła może wziąć odpowiedzialność tylko za część merytoryczną i techniczną – nie jesteśmy w stanie moderować zaangażowania ucznia w takim stopniu jakby to było w przypadku zajęć tylko stacjonarnych. Ta delegacja odpowiedzialności jest bardzo dużym wyzwaniem, również biznesowym, gdyż część kursantów nie jest w stanie uczyć się bez ciągłej moderacji ze strony nauczyciela. Z kolei w przypadku zarządzaniem procesem od strony lektorów, wygląda to podobnie – oni także zyskali duży margines dowolności w dobieraniu metod i technik pracy z uczniem w szkole. W tym względzie praca szkoły ogranicza się do dbania o wysoką jakość zajęć stacjonarnych, organizację standaryzowanej ewaluacji – tak by wszyscy zmierzali w tym samym kierunku i osiągali podobne cele i szkolenie lektorów w kierunku aktywizacji ucznia i otwierania go na mówienie.

W temacie współpracy z klientem i jego obsługą, czy i jak wprowadzenie modelu *flipped classroom* przełożyło się na te elementy?

POK: Zdecydowanie tak. Większa część klientów albo nie słyszała w ogóle o metodzie flipped classroom i jest nią zaintrygowana, bądź „coś" już o niej słyszała, aczkolwiek wiedza w tym temacie jest niewielka. W związku z tym, obsługa klienta zajmuje więcej

czasu, bowiem zawsze objaśniamy, na czym polega ta metoda, jakie niesie za sobą korzyści oraz prezentujemy platformę, którą wykorzystujemy. Niemniej, nie kończy się na samej prezentacji – zawsze odpowiadamy na pytania z nią związane, które pojawiają się u klientów oraz rozwiewamy wszelkiego rodzaju wątpliwości.

OZS: Z pewnością pojawiły się nowe procesy – zakładanie kont na platformie, zarządzanie użytkownikami, dbanie o bezpieczeństwo systemu i ciągła praca nad udoskonaleniem treści zamieszczanych online. Dodatkowo, uczniowie są szkoleni na pierwszych zajęciach z narzędzia i samej metody. Wprowadzenie metody zmieniło również charakter kontaktu z klientem – teraz odbywa się on głównie poprzez wiadomości e-mail, rozbudowana została strona internetowa szkoły i uruchomione dodatkowe kanały w mediach społecznościowych.

A co z procesami związanymi z zarządzaniem organizacją pracy personelu?

POK: Wprowadzenie tego modelu wyposażyło osoby prowadzące zajęcia w dużą dowolność organizacji swoich zajęć. Praca metodą flipped classroom pozwala lektorom na większą kreatywność podczas ich zajęć. Dzięki temu, że kursanci przychodzą już z pewną opanowaną wiedzą językową, lektorzy są w stanie zweryfikować, utrwalić i pomóc przełożyć „teorię" na „praktykę" poprzez różnego rodzaju formy ćwiczeń, symulacji, gier czy też zadań, Możliwości są zależne jedynie od wyobraźni i kreatywności nauczycieli.

OZS: Jak już było wspomniane, lektorzy mają dużo większą swobodę w działaniu. Należy jednak pilnować, by podział na lekcję online i w klasie nie spowodował stworzenia dwóch oddzielnych procesów, które odbywają się równolegle. Lektorzy z pewnością złapali wiatr w żagle – skończyło się szaleństwo kserówek na zajęciach, podręczniki przestały być osią zajęć, wokół której zbudowane są inne interakcje. Z racji tego, że kursanci przychodzą na zajęcia raz w tygodniu – zarządzanie organizacją stało się łatwiejsze – szybciej tworzymy plany zajęć, mamy większą „przepustowość sal lekcyjnych". Z drugiej strony, należy ponowni podkreślić, że pojawiły się nowe obowiązki – związane z zarządzaniem systemem internetowym, tworzeniem grup na platformie, zarządzaniem użytkownikami.

Jakie są mocne strony odwróconej klasy z punktu widzenia zarządzania organizacją, która wdrożyła ten model?

POK: Z pewnością większe zaangażowanie kursantów w proces nauki języka, dzięki czemu odpowiedzialność za efekty i postępy w nauce w większym stopniu spoczywają na barkach osoby uczącej się aniżeli w modelu tradycyjnym. Praktyczny wymiar zajęć z lektorem – nastawienie na komunikację i używanie języka „w mowie" już od pierwszych zajęć.

Możliwość aktywizacji i utrwalania wiedzy w sposób kreatywny z wykorzystaniem różnych technologii a także personalizacja zajęć względem grupy, z którą się pracuje.

OZS: Z pewnością dużym plusem są niższe koszty – dzięki wykorzystaniu metody odwróconego nauczania kursanci połowę pracy wykonują sami, a drugą podczas zajęć z lektorem. W związku z tym koszty ponoszone przez pracodawcę w związku z zatrudnieniem lektora są niższe niż w modelu tradycyjnym, gdzie spotkania zazwyczaj odbywają się 2 razy w tygodniu. Na szczęście ilość grup jest wystarczająco duża, by zapewnić każdemu lektorowi satysfakcjonującą go liczbę godzin. Pamiętajmy jednak, że pojawiły się nowe koszty, związane z utrzymaniem platformy, dodatkowo szkoło poniosła duże nakłady inwestycyjne w związku z wdrożeniem metody: opracowanie treści kursu, rearanżacja sal czy rebranding związany ze zmianą.

A słabe strony?

POK: Trzeba liczyć się z rezygnacjami kursantów, bowiem metoda odwróconego nauczania nie jest dla wszystkich. Mimo iż daje dużą dowolność w organizacji własnej pracy z platformą, wymaga przy tym samodyscypliny i zaparcia. Dodatkowo, pojawiające się od czasu do czasu problemy natury technicznej związane z działaniem platformy wykorzystywanej do nauki.

OZS: Nic dodać nic ująć.

Czy z biznesowego punktu widzenia warto rozważyć implementację modelu *flipped classroom* w szkołach językowych?

OZS: Tak. Zdecydowanie. Nie mogę jednak podać szczegółów w tym zakresie, gdyż wiele z aspektów biznesowych, na które warto zwrócić uwagę, stanowią jednocześnie naszą przewagę konkurencyjną. Jedno jest pewne – wprowadzenie metody klasy odwróconej sprawiło, że wszyscy zaczęliśmy „oddychać nowym powietrzem". Zmiana, choć jest trudnym procesem i często wywołuje skrajne emocje, na pewnym poziomie owocuje ekscytacją i uruchamia niepoznane dotąd pokłady kreatywności.

Bibliografia

Abeysekera, L., Dawson, D. (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.

Abramczyk, A. (2008) Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych? *Języki obce w szkole*, 6/2008, 55–60.

Alsowat, H. (2016) An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108–121.

Amiryousefi, M. (2019) The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13, 1–15.

Anderson, J. R. (1983) *The architecture of cognition.* Cambridge, MA: Harvard University.

Anderson, J. R. (1990) *The adaptive character of thought*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Anderson, J. R. (1998) *Uczenie się i pamięć*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Anderson L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2000) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education.

Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018) Experimental Eyetracking Glottodidactics, *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXV 1/2018, 88–101.

Anthony, E. M. (1963) Approach, method, technique. *English Language Teaching*, 17, 63–67.

Arends, R. I. (1998) *Uczymy się nauczać.* Warszawa: WSiP.

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clavedon: Multilingual Matters.

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.

Baker, M. C. (2001) *The atoms of language: The mind's hidden rules of grammar.* New York: Basic Books.

Banach, C. (1997) *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy* (wyd. 2). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Bandura, A (2007) *Teorie społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.

Bange, P. (2005) *L'apprensissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: l'Harmattan.

Basal, A. (2015) The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37.

Baybee, J., Beckner, C. (2010) *Usage-Based Theory.* Źródło: https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/BybeeBeckner2010UsageBasedTheory.pdf, (dostęp: 20.01.2022 r.).

Bender, A., Beller, S. (2016) *Current perspectives on cognitive diversity.* Źródło: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00509/full, (dostęp: 21.01.2022 r.)

Bergmann, J., Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* Arlington: ISTE.

Bergmann, J., Sams, A. (2014) Flipped learning: Maximizing face time. *Training & Development*, 68(2), 28–31.

Bergmann, J., Sams, A. (2015) *Flipped Learning for Social Studies Instruction.* International Society for Technology in Education.

Berrett, D. (2012) How "Flipping" the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78(1), 36–41.

Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.

Bishop, J. L., Verleger, M.A. (2013) *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Conference of 120th ASEE Annual Conference and Expostion, Atlanta, Georgia.

Blanco, Á., Sein-Echaluce, M., García-Peñalvo, F. (2019) *Informes nuevas tendencias: Flipped Classroom, Flip Teaching, Aula Invertida, Aula Inversa.* Źródło: https://www.researchgate.net/publication/334947752_Informes_nuevas_tendencias_Flipped_Classroom_Flip_Teaching_Aula_Invertida_Aula_Inversa, (dostęp: 02.04.2022 r.).

Bloom, B. S. (1964) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain.* New York: McKay.

Bobyk, A. (2011) *Cyfryzacja w regionie lubelskim a rozwój przedsiębiorczości w sferze ICT*. Projekt Kapitał Intelektualny Lubelszczyzny.

Brinton D. M., Snow M. A., Wesche, M. B. (1989) *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Bristol, T. (2014) Flipping the Classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(1), 43–46.

Brumfit, C.J., Mitchell, R. (1990): The language classroom as a focus for research. W: Brumfit, C. J., Mitchell, R. (eds.) *Research in the language classroom. ELT Documents 133*. Modern English Publications/The British Council. 3–15.

Bruner, J. S. (1961) The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.

Brysbaert, M., Warriner, A. B., Kuperman, V. (2014) Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. *Behavior Research Methods*, 46(3), 904–911.

Brzózka, P. (2011) *Moodle dla nauczycieli i trenerów*. Wydawnictwo Helion.

Buller, A. (1998) *Sztuczny mózg*. Prószyński i S-ka.

Campbell, R., Wales. R. (1970) The Study Of Language Acquisition. *New Horizons in Linguistics*, 1, 242–260.

Canale, M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. W: Richard, J. C., Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication.* London: Longman. 2–14.

Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Tesing, *Applied Linguistics*, 1, 1–47.

Carpenter, E., McLuhan, M. (1974) *El Aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación.* Barcelona: Editorial Laia.

Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell.

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), Cambridge: Cambridge University Press.

Çetin Köroğlu, Z., Çakır, A. (2017) Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 13(2), 42–55.

Chapelle, C. A. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., Marek, M. W. (2017) Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 1–21.

Chodkiewicz, H. (2011) Nauczanie języka przez treść: złożenia i rozwój koncepcji. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 11–30.

Chomsky, N. (1959) A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26–58.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Chomsky, N. (1966) Linguistic Theory. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.* New York.

Chuang, H. H., Weng, C. Y., Chen, C. H. (2018) Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68.

Chudak, T. (2016) Przemyślny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy – czyli słów kilka o coachingu językowym z punktu widzenia nauczyciela języka hiszpańskiego. *Języki obce w szkole*, 1/2016, 92–96.

Chudak, T. (2018) Między indywidualnym i konkretnym a ogólnym i abstrakcyjnym: rola metody w nauczaniu języków obcych. *Języki obce w szkole*, 1/2018, 69–71.

Chudak, T. (2022) Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w warunkach szkoły językowej. *E-mentor*, 3(95), w druku.

Cleeremans, A., Destrebecqz, A., Boyer, M. (1998) Implicit learning: News from the front. *Trends in cognitive sciences*, 2(10), 406–416.

Coufal, K. (2014) Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math. (Tesis doctoral). Źródło: ProQuest, UMI Dissertations Publishing (UMI3634205).

Council of Europe (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Czechowska, A. (2004) *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, W: A. Dąbrowska (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim*. Wrocław: WTN. 13–19.

Czerwińska, M. (2020) Zastosowanie modeli akceptacji technologii informacyjnych w procesach korzystania z informacji zdrowotnych dostępnych w Internecie. W: Urbaniak, M., Tomaszewski, A. (red.) *Wyzwania społeczne i technologiczne a nowe trendy w zarządzaniu współczesnymi organizacjami.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH. 391–407.

Dakowska, M. (2008) Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych. W: Jaroszewska, W. A., Torenc, M. (red.) *Poznawać – Uczyć Się – Nauczać*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW. 39–50.

Dakowska, M. (2010) Glottodydaktyka jako nauka. *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 3, 71-862010, 71–86.

Dantas, A. D. *et al.* (2015) Uma Avaliação do Modelo Sala de Aula Invertida no Ensino Superior. In: *Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, Amazonas. Anais. CBIE.

Dashtestani, R., Krajka, J. (2020) A call for reconciling EAP and CALL. *Teaching English with Technology*, 20(5), 1–5.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., Warshaw, P. R. (1989) User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35, 982–1003.

de Saussure, F. (1916/1991) *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Dehaene, S. (2021) *Jak się uczymy. Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery… jak dotąd.* Kraków: Copernicus Center Press.

Dewey, J. (1990) *The school and society. The child and the curriculum.* Chicago: The University of Chicago Press.

Diessel, Holger. (2017) *Usage-based linguistics.* 0.1093/acrefore/9780199384655.013.363. Źródło: https://www.researchgate.net/publication/320558018_Usage-based_linguistics, (dostęp: 12.09.2021 r.).

Dong, X. N. (2016) Application of Flipped Classroom in College English Teaching. *Creative Education*, 7, 1335–1339.

Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. W: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (red.) *Language Identities and the L2 Self*. Bristol–Buffalo–Toronto. 9–42.

Dueñas, M. (2004) The Whats, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies*, 4, 73–96.

Dylak, S. (ed.) (2013) *Strategia kształcenia wyprzedzającego.* Poznań: Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej.

Egbert, J., Herman, D., Lee, H. (2015) Flipped instruction in English language teacher education: A design-based study in a complex, open-ended learning environment. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(2), 1–23.

Ellis, N.C. (1996) Sequencing in SLA: phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91–126.

Ellis, N.C. (2003) Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. W: Doughty, C., Long, M. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. 63–100.

Ellis, N. C. (2001/2011) La memoria para la lengua. W: Robinson, P. (ed.) (2011) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen. 41–74.

Ellis, N.C., Schmidt, R. (1997) Morphology and longer distance dependencies: laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 145–171.

Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008) *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Elman J. L., Bates E. A., Johnson M. H., Karmiloff-Smith A., Parisi D., Plunkett K., (1996) *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development.* Cambridge, MA: MIT Press.

Engin, M. (2014) Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14, 12–26.

Evseeva, A., Solozhenko, A. (2015) Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206, 205–209.

Flanagan, O. J. (1991) *The Science of the Mind.* Cambridge, MA: MIT Press.

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Źródło: www.flippedlearning.org/definition, (dostęp: 20.02.2022 r.).

Forest, E. (2018) The ADDIE Model: Instructional Design. Retrieved October 6, 2016, *Educational Technology*: http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/, (dostęp: 16.05.2022 r.).

Gajek, E., Michońska-Stadnik, A. (2017) *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym.* Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS Uniwersytet Warszawski.

Gajewska, E. (2005) Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły. *Neofilolog*, 27, 25–30.

Gajewska, E. (2016) Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki. *Języki obce w szkole*, 2016/3, 12–18.

Gajewska, E., Sowa, M. (2014) LSP, FOS, *Fachsprache… Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.

Gámez, I. (coordinador) (2014) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI.* México: Universad Veracruzana.

Gannod, G., Burge, J., Helmick, M. (2008) Using the inverted classroom to teach software engineering. 777–786. 10.1145/1368088.1368198. Źródło: https://www.researchgate.net/publication/221554491_Using_the_inverted_classroom_to_teach_software_engineering, (dostęp: 28.12.2021 r.).

Gasmi, A. A. (2016) An exploratory study of students' lived experiences in a blended-flipped writing class. *Arab World English Journal*, 3, 210–226.

Gaughan, Judy E. (2014) The Flipped Classroom in World History. *History Teacher*, 47(2), 221–244.

Geary, D. C. (1995) Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50, 24–37.

Gębal, P. (2014) Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki. *Lingwistyka Stosowana*, 10, 37–49.

Ghadessy, M. (1980) Implication of error analysis for second/foreign language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(2), 93–104.

Głąb, A. (2005) Zagadnienia filozoficzne w pracach Lewisa Carrolla. *Roczniki filozoficzne*, Tom LIII, numer 1, 55–85.

Goldberg, A. (2006). *Constructions at work.* Oxford University Press.

Goldberg, A. (2019) *Explain Me This Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions.* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

González-Miy, D., Herrera-Díaz, L. E., Díaz-Camacho, J. E. (2014) El modelo de Comunidad de Indagación. W: Esquivel Gámez, I. (coordinador) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. México. 73–83.

Gorynia, M. (2020) Pandemia COVID-19, nowa normalność i Poznań. W: *Debata I Poznań wobec pandemii. Zapis rozmowy.* Wydawnictwo Poznańskie. 51–59.

Grabowski, M., Zając, A. (2009) Dane, informacja, wiedza – próba definicji. *Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie*, 798, 99–116.

Griggs, P. (2007*) Perspective sociocognitive sur l'apprensissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée.* Paris: l'Haramttan.

Griggs, P. (2009) A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. W: Lion-Olivieri, M. L., Liria, Ph. (red.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone-Paris: Difusión, Editions Maison des langues. 79–100.

Grucza, F. (1974) Lingwistyka a glottodydaktyka. *Języki obce w szkole*, 1974/3, 133–143.

Grucza, F. (1976) Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. W: Grucza, F. (red.) *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.

Grucza, F. (1978) Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, 1978, 29–44.

Grucza, F. (1978a) Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej. W: F. Grucza (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Materiały III. Sympozjum ILS (Białowieża 17–19 listopada 1975). Warszawa. 7–26.

Grucza, F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana.* Warszawa.

Grucza, F. (1993) Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. W: Piontka, J., Wiercińska, A. (red.) *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–174.

Grucza, F. (2017) *Dzieła wybrane. Tom 8. Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW.

Grucza, S. (2010a) Główne tezy antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana*, 2. 41–68.

Grucza, S. (2010b) Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG). *Lingwistyka Stosowana*, 3, 2010, 167–176.

Halili, S. H., Zainuddin, Z. (2015) Flipping The Classroom: What We Know And What We Don't. W: Aytekin (ed.) *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(1), 15–22.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K. (2013) *A review of flipped learning.* Źródło: http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/, (dostęp: 20.02.2022 r.).

Han, Y. J. (2015) Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *New York State Teachers of English to Speakers of Other Languages Journal*, 2(1), 98–109.

Hao, Y. (2016) Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303.

Havwini, T., Wu, Y. (2019) The Implementation Of Flipped Classroom In Efl Class: A Taiwan Case Study. *Journal Of Digital Education, Communication, And Arts (Deca)*, 2, 79–88.

Heil C. R., Wu, J. S., Lee J. J., Schmidt, T. (2016) A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. *The Eurocall Review*, 24(2), 32–50.

Heinz, A. (1979) *Historia językoznawstwa*. Kraków: Polska Akademia Nauk.

Hernández-Silva, C., Tecpan Flores, S. (2017) Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193–204.

Homma, J. E. B. (2015) Learner autonomy and practice in a flipped EFL classroom: Perception and perspectives in new digital environments. *Chiba University of Commerce Review*, 52(2), 253–275.

Hubbard, P. (2019) Evaluation of Courseware/Tutorial Apps and *Online* Resource Websites. W: Arnold, N., Ducate, L. (eds.) *Engaging Language Learners through CALL*. Sheffield: Equinox. 390–430.

Hubbard, P. Levy, M. (2005) Why call CALL "CALL". *Computer Assisted Language Learning*, 18:3, 143–149.

Hung, H. T. (2015) Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*¸ 28(1), 81–96.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. W: Pride J.B., Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. *Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin. 269–293.

Ibáñez Bernal C. (2007) Un Análisis Crítico Del Modelo Del Triángulo Pedagógico. Una Propuesta Alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2007, 12(32), 435–456.

Itin, C. M. (1999) Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98.

Jancsó, K. (2017) ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie Didáctica*, 1, 100–107.

Janoszczyk, J. (2012) Nauczyciel doradcą? W: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 297–275.

Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Janowska, I. (2016) Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym, *Języki obce w szkole,* 1/2016, 32–38.

Janowska, I. (2019) *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Janowski, A. (2008) Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia. *Języki obce w szkole*, 6/2008, 48–55.

Jaroszewska, A. (2020) Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 54/2, 245–268.

Jaroszewska. A. (2014) O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki obce w szkole, dodatek specjalny*, 4/2014, 52–66.

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

Julia, J., Afrianti, N., Soomro, K. A., Supriyadi, T., Dolifah, 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.

Kambil, A. (2008) What is your Web 5.0 strategy? *Journal of Business Strategy*, 29(6), 56–58.

Kanninen, J., Lindgren, K. (2015) ¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE? *Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia del Instituto Cervantes de Estocolmo*. Instituto Cervantes, 30–40.

Kant, I. (2002) *Krytyka praktycznego rozumu*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.

Karanicolas, S., Snelling, C., Winning, T. (2018) Translating concept into practice: enabling first-year health sciences teachers to blueprint effective flipped. *Australian Government Department of education and training – Final report 2018 learning approaches.* Źródło: https://www.adelaide.edu.au/flipped-classroom/, (dostęp 22.02.2022 r.).

Kardela, H. (2006) (Nie)podobieństwo w morfologii: amalgamaty kognitywne. W: Kardela, H., Muszyński, Z., Rajewski, M. (red.) *Kognitywistyka 2. Podobieństwo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 195–210.

Kawalec, A. (2021) Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego. *Języki obce w szkole*, 2/2021, 73–81.

Kiklewicz, A. (2016) Postmodernizm jako czynnik zmian we współczesnym językoznawstwie w aspekcie epistemicznym, społecznym i etycznym (przy uwzględnieniu innych nauk humanistycznych). *LingVaria*, XI 2(22), 25–41.

Kilijanek, M. (1992) Epistemologia genetyczna jako teoria rozwoju nauki. *Studia Metodologiczne*, 27, 3–19.

Kirkwood, A., Price, L. (2005) Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30 (3), 257–274.

Klichowski, M. (2015). Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.) *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji.* Łódź: theQ studio. 86–98.

Klus-Stańska, D. (2012) Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24, 1(46) (1), 21–40.

Kolanowska, E. (oprac.) (2010) *Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1).* Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Komorowska, H. (1982) *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

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

Komorowska, H. (2002b) Dobry nauczyciel – jego cechy i zachowania w świetle badań. W: Komorowska, H. i Obidniak, D. (red.). *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 11–14.

Komorowska, H. (2009) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych.* Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Konarzewski, K. (2000) *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Konderak, P. (2016) Akwizycja (przyswajanie) języka. W: Bremer. J. (red.) *Przewodnik po kognitywistyce.* Kraków: Wydawnictwo WAM. 525–552.

Krämer, S. (2001) *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20.* Jahrhunderts. Frankfurt a. M.

Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Kubinowski, D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kubit, J., Kulig Cz., Zygier H. (1975) *Podstawy projektowania systemów informatycznych.* Kraków: AE.

Kuhn, T. (2001) *Struktura rewolucji naukowych.* Warszawa: Aletheia.

Kwiek, M. (2010) *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

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*, 31(1), 30–43.

Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1988) A Usage-Based Model. W: Rudzka-Ostyn, B. (red.) *Topics in Cognitive.* Amsterdam. 127–165.

Langacker, R. W. (2008) *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Ledo, M., Michelena, N., Cao, N., Suárez, I., Vidal, M. (2016) Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 30, 678–688.

Leis, A., Cooke, S., Tohei, A. (2015) The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4), 37–51.

Levelt, W. (1989) *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Levy, J. (ed.) (1995) *Connectionist models of memory and language*. CRC Press.

Lewis, M. (1993) *The lexical approach: The state of ELT and the way forward.* Hove: Language Teaching Publications.

Llovet Barquero, B., Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O. (2007) *Pasaporte A1. Libro del alumno.* Edelsa.

Łobodzki, M. (1999) *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

Lou, Y.G., Du, Y.Q., Li, Z.J., Gong, P. and Li, Y.M. (2017) Effect of the Flipped Classroom Model on Chinese Non-English-majored College Students' Translation Skills. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 270–281.

Ma, X. L., Su, Y. Y., Liu, J. J., Li, S. (2019) Design and Test of Flipped Classroom Learning Support Model in Mobile Learning Environment. *Creative Education*, 10, 246–261.

MacIntyre, P. D., Baker S. C., Clement R., Donovan L. A. (2002) Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537–564.

Malucha, M. (2018) Internet rzeczy – kontekst technologiczny i obszary zastosowań. W: *Studia i Prace WNEIZ US*, 54/2, 51–69.

Martín Gascón, B. (2021) *Potenciando la competencia metafórica en tiempos de COVID: "Flippear" la clase de ELE con Microsoft Teams*. Źródło: https://www.researchgate.net/publication/348551084_Potenciando_la_competencia

_metaforica_en_tiempos_de_COVID_Flippear_la_clase_de_ELE_con_Microsoft_Teams, (dostęp: 14.12.2021 r.).

Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I. Martínez Castillo, J. (2014) Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. W: Esquivel-Gámez, I. (ed.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI, Edition: Primera, Chapter: Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones.* DSAE – Universidad Veracruzana. 143–160.

Maruszewski, T. (2016) *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: GWP.

Mason, G., Shuman, T., Cook, K. (2013) Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430–435.

Matorera, D. (2018) Quality Management Systems in Education. W: Kounis, L. (red.), *Quality Management Systems a Selective Presentation of Case-studies Showcasing Its Evolution*, IntechOpen, 4841, 21–46.

Mazur, E. (1997) *Peer instruction: A user's manual.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McClelland, J. L., Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. (1988) The appeal of parallel distributed processing. W: Collins, A. M., Smith, E. E. (eds.) *Readings in cognitive science: A perspective from psychology and artificial intelligence.* San Mateo: Morgan Kaufmann Publishers. 52–72.

McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning.* London: Edward Arnol.

McLaughlin, B., Heredia, R. (1996) Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. W: Ritchie, W., Bhatia, T. (eds). *Handbook of second language acquisition.* San Diego: CA: Academic Press. 213–228.

Meger, Z. (2006) *Od Shannona do konstruktywizmu*, E-mentor, 4(16), 35–42.

Mehring, J. (2016) Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33:1, 1–10.

Meléndez, L., Iza, S. (2017) Application of the flipped classroom methodology in a virtual platform for teaching English language grammar in level B1. *Revista Publicando*, 4(12), 236–246.

Merriam, S. (2002) *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer-Eppler, W. (1959) *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Berlin–Göttingen Heidelberg.

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

Michońska-Stadnik, A. (2004) Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych. W: Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM. 11–18.

Mihułka, K. (2012) Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych. W: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz. 61–70.

Miłkowski, M. (2016) Kognitywistyka i modele umysłu. *Dwutygodnik*, 176, 01/2016. Źródło: https://www.dwutygodnik.com/artykul/6322-kognitywistyka-i-modele-umyslu.html, (dostęp: 01.05.2021 r.).

Milman, N. B. (2012) The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85–87.

Miodunka, W. T., Gębal P. E. (2017) From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics, *Glottodidactica* XLIII/2. Poznań: Adam Mickiewicz University Press. 39–62.

Mitchell, R., Myles, F. (2004) *Second language learning theories* (2nd ed.). Great Britain: Hodder Arnold.

Mohanty, A., Parida, D. (2016) Exploring the Efficacy & Suitability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study. *Creative Education*, 7, 768–776.

Możdżeń, K. (2009) Strukturalistyczny model rozwoju człowieka J. Piageta w kontekście zagadnień pedagogicznych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin* – Polonia, Vol. Xxxiv, Sectio I. 137–147.

Muldrow, K. (2013) A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom. *The Language Educator*, 11, 28–31.

Mull, B., November, A. (2012) Flipped learning: A response to five common criticisms. *November Learning*. Źródło: https://novemberlearning.com/article/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms-article/, (dostęp: 14.03.2022 r.).

Nation, I. S. P., Newton, J. (2008) *Teaching ESL/EFL listening and speaking.* New York: Routledge.

Neupane, N. (2019) Second Language Acquisition as a Discipline: A Historical Perspective. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 55–64.

Nghi, T. (2016) Applying the 'Flipped Classroom Model' for teaching a foreign language. *TNU Journal of Science and Technology*, 3, 67–72.

Norberg, A., Dziuban, C. D., Moskal, P. D. (2011) A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216.

Nordengen, K. (2018) *Mózg rządzi. Twój niezastąpiony narząd*. Warszawa: Marginesy.

Nouri, J. (2016) The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 33.

Novak, G, Patterson, E.T., Gavrin, A.D., Christian, W. (1999) *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Nowak, T. (2013) Językoznawstwo współczesne na tle koncepcji programów badawczych I. Lakatosa. *Linguistica Copernicana*, 2 (10), 235–254

Nunan, D., Lamb, C. (1996) *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oh, E. (2017) The effect of peer teaching via flipped vocabulary learning on class engagement and learning achievements. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 20(3), 105–127.

Okoń, W. (1997) Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacyjna. *Edukacja*, 3, 5–15.

Ortega y Gasset, J. (1937) *Miseria y esplendor de la traducción*. La Nation, Mayo-Junio. Buenos Aires.

Ozdamli, F., Asiksoy, G. (2016) Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology*: *Current Issues*, 8(2), 98–105.

Panasiuk, J. (2017) Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności. *Annales Universitas Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia*, Vol. I, Sectio N, „Educatio Nova", 163–179.

Paulston, Ch. B. (1992) *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Clevendon-Philadelphia Adelaide.

Pawlak, M. (2008) Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach. *Neofilolog*, 31, 77–85.

Pawlak, M. (2015) Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności. *Neofilolog*, 44/2, 155–169.

Pawlak, M. (red.) (2004) *Autonomia w nauce języka obcego*. Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Pawlak, M. (red.) (2008a) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska A. (red.) (2009) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro.* Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Pereira, A. Dos S., Vendramin, E. De O., Oliveira, D. Da S., Neves, L. De L. Sala (2019) De aula invertida: um experimento no curso de Ciências Contábeis da ESAN/UFMS. *Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)*. 3(1). Źródło: https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/8793, (dostęp: 21.03.2021 r.).

Peterson, C. (2003) Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227–241.

Peterson, L. R., Peterson, M. J. (1959) Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 58, 193–198.

Peterson, M. P. (2012) *Online Maps with APIs and WebServices*. Springer Science & Business Media.

Pfeiffer, W. (1979) *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Pfeiffer, W. (2001) *Nauczanie języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

Piaget, J. (1970) Piaget's theory. W: P. Mussen (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*, 3a. ed., Vol. 1, New York: Wiley. 703–732.

Piaget, J. (1972) *Strukturalizm.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Piaget, J., Inhelder B. (1959) La genèse des structures logiques élémentaires. *Revue Philosophique de Louvain*, 55, 489–490.

Pierzchalski, F. (2017) Wyobraźnia twórcza – o źródłach teoretyzowania w nauce o polityce. *Teoria polityki*, 1, 25–43.

Pilch, T., Bauman, T. (2001) *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Polak, K. (2003) Kształcenie wielostronne. W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom II (G−Ł)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak". 932–935.

Richards, J. C., Rodgers, T. (1982) Method: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 16, 153–168.

Richards, J. C. Rodgers, T.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching, 3rd Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (ed.) (2001/2011) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen.

Rogers, E. M. (1962) *Diffusion of Innovations.* New York: Free Press of Glencoe.

Róg, T. (2014) The Shaping of Applied Linguistics and the Emergence of Glottodidactics. *Lingwistyka Stosowana*, 9, 117–131.

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

Rosołowski, E. (2020) *Podstawy modelowania systemów.* Politechnika Wrocławska Źródło: http://www.rose.pwr.wroc.pl/PMS/PMS.pdf, (dostęp 20.04.2021 r.).

Rumelhart, D. E., Lindsay, P. H., Norman, D. A. (1972) A process model for long-term memory. W: Tulving R., Donaldson, W. (eds.) *Organization of memory*. New York: Academic Press. 197–246.

Ryle, G. (1949) *The concept of mind.* New York: Hutchinson.

Salmonowicz, S. (2004) *Prusy. Dzieje państwa i społeczeństwa*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Santikarn, Y. (2018) Feasibility Analysis of Flipped Classroom in Chinese Adult English Training. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 35–45.

Santikarn, B., Wichadee, S. (2018) Flipping the Classroom for English Language Learners: A Study of Learning Performance and Perceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(09), 123–135.

Santoyo, J. C. (1996*) El delito de traducir.* 3ª edición. Universidad de León, Secretariado de publicaciones.

Sarraf, A., Reza, A. (2019) Generational Groups in Different Countries. *International journal of social sciences*, 4, 41–52.

Schaffer, H. R. (2009) *Psychologia dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schmidt, S. (2016) *Flipped Classroom contra entdeckendes Lernen.* W: Freisleben-Teutscher, C., Haag, J. (eds.) *Das Inverted Classroom Modell: Begleitband zur 5. Konferenz "Inverted Classroom and Beyond"*. Fachhochschule St. Pölten GmbH. 133–136.

Stern, E., Schneider, M. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD, 69–90.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Roth, G., Smith, B. (1999) *The Dance of Change.* London: Nicholas Brealey Publishing.

Serna, M. E. (2020) *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI.* I(3). Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.

Shih, H.-c. J., Huang, S.-h. C. (2019) College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1), 1–30.

Shuell, T. J. (1986) Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411–436.

Siemanowski, A. (1976) *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Simina, V., Hamel, M. (2005) CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17, 217–228.

Siripongdee, K., Pimdee, P., Tuntiwongwanich, S. (2020). A blended learning model with IoT-based technology: effectively used when the COVID-19 pandemic? *Journal for the Education of Gifted Young Scientist*, 8(2), 905–917.

Sławek, T. (2002) *Antygona w świecie korporacji.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sławińska, M. (2015) Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2), 41–56. Źródło: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311, (dostęp: 22.04. 2022 r.).

Smuk, M. (2016) Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się. W: Jaroszewska A., Sujecka-Zając J. (red.) *Neofilolog. Badania nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej*, 47/2, 171–185.

Sowa, M. (2010) Podejście zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych. *Roczniki Humanistyczne KUL*, T. LVIII/2010, 5, 89–105.

Sowa, M. (2012) Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. *Lingwistyka Stosowana*, 6, 155–171.

Sowa, M. (2015) Ewolucja programu kształcenia na filologii romańskiej w świetle wyzwań rynku pracy i Krajowych Ram Kwalifikacji. W: Srebro, M., Typek, E., Zielińska, L. (red.) *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych.* Kraków: Fundacja UE w Krakowie. 111-122.

Sowa, M. (2016) Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego. *Lingwistyka Stosowana*, 19, 4/2016, 119–135.

Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (red.) (2015) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Sperling, G. (1960) The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(11), 1–29.

Spino, L. A., Trego, D. (2015) Strategies for Flipping Communicative. *Clear news*, 2–5. Źródło: http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/CLEAR_Newsletter_Spring_15_FINAL.pdf, (dostęp: 14.03.2022 r.).

Spitzer, M. (2011) *Jak uczy się mózg.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Spitzer, M. (2013) *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Dobra literatura.

Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Spychała, M. (2015) Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce i na świecie: wyzwania i potrzeby edukacyjne. *Języki obce w szkole*, 24/2015, 82–90.

Stęchły, W. (2021) *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Steciąg, M. (2014) Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 21, 51–62.

Steiner, G. (2000) *Po Wieży Babel. Problemy języka i przekładu.* Kraków: Universitas.

Stępnik, A. (2013) *O nieredukowalności wiedzy-jak do wiedzy-że. Perspektywa kognitywistyczny*. Wystąpienie na seminarium „Filozofia kognitywistyki", Warszawa.
Źródło: https://marcinmilkowski.pl/wp-content/uploads/2013/12/stepnik.pdf, (dostęp: 12.12.2021 r.).

Strayer, J. F. (2007) *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system.* Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus: Ohio.

Strayer, J. F. (2012) How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171–193.

Suranakkharin, T. (2017) Using the flipped model to foster Thai learners' second language collocation knowledge. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(3), 1–20.

Szczepaniak, J. (2013) „Mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia[116]". O kompetencji lingwistycznej jako kompetencji gier językowych. *Acta Neophilologica*, XV (1), 191–200.

Szerszeń, P. (2010) *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. *(= Języki – Kultury – Teksty – Wiedza 12).* Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

Szerszeń, P. (2014) *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

Szparagowski, R. (2014) *The Effectiveness of the Flipped Classroom*. Honors Projects. 127. Źródło: https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127, (dostęp: 22.02.2022 r.).

Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych.* Warszawa: PWN.

Tabakowska, E. (2001) *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa.* Kraków: Universitas.

Talbert, R. (2014) Inverting the Linear Algebra Classroom. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 24 (5), 361–374.

[116] Wittgenstein L. (1953/2005). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa.

Talbert, R. (2021) *How much research has been done on flipped learning? The 2021 update.* Źródło: https://rtalbert.org/how-much-research-has-been-done-on-flipped-learning-the-2021-update/, (dostęp: 2.03.2022 r.).

Targońska, J. (2008) Jak badać autonomię uczących się? Kilka uwag na temat metodologii badań nad strategiami uczenia się. *Języki obce w szkole. O autonomii*, 6/2008, 31–42.

Taylor, J. (2007) *Gramatyka kognitywna*. Kraków: Universitas.

Taylor, K. B. (2005) A gathering of great minds: Designing twenty-first century education with twentieth century ideas. *About Campus*, 10(2), 17–23.

Tchatouo, L. P., Baque, N. (2017) *Pédagogie de la classe inversée: place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement*. Adjectif.net Mis en ligne le mercredi 26 avril 2017. Źródło: https://adjectif.net/spip.php?article427, (dostęp: 02.04.2022 r.).

Tillmann, H., G., Siddins, J. (2015) The "Bonn Connection" and its consequences: Paul Menzerath and Werner Meyer-Eppler's reunification of phonetics and phonology and the emergence of a new phonetic speech science based on Shannon's Mathematical Theory of Communication LMU München, *IPS First International Workshop on the History of Speech Communication Research* (HSCR 2015) Dresden, Germany September 4–5. Źródło: https://www.isca-speech.org/archive/ (dostęp 20.06.2020 r.).

Tkaczyk, P. (2012) *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych.* Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Tomczyk, Ł., Oyelere, S., Puentes, A., Sánchez-Castillo, G., Munoz, D., Simsek, B., Akyar, Ö., Demirhan, G. (2019) *Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy.* Conference: Proceedings of the 8th International Adult Education Conference At: Prague, Charles University Volume: Jaroslav Veteška (ed.). Adult Education 2018 – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence. Praha/Prague.

Towell, R., Hawkins, R. (1994) *Approaches to second language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

Turan, Z., Akdag-Cimen, B. (2019) Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33:5-6, 590–606,

10.1080/09588221.2019.1584117. Źródło: https://www.researchgate.net/publication/331354846_Flipped_classroom_in_English_language_teaching_a_systematic_review, (dostęp: 20.03.2022 r.).

van Alten, David C.D., Phielix, C., Janssen, J., Kester, L. (2019) Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis *Educational Research Review*, 28. 10.1016/j.edurev.2019.05.003. Źródło: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18305694, (dostęp: 30.03.2022 r.)

Venkatesh, V., Bala, H. (2008) Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315.

von Glasersfeld, E. (1995) *Radical Constructivism: A way of Knowing and learning.* London: The Falmer Press.

Walvoord, B. E., Anderson, V. J. (1998) *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Walvoord, D. (1992) *Collaborative language learning and teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, J., An, N., Wright, C. (2018) Enhancing beginner learners' oral proficiency in a flipped Chinese foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5–6), 490–521.

Waslander, S., Pater, C., van der Weide, M. (2010) *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education. OECD Education Working Papers* 52. OECD Publishing. Źródło: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5km4pskmkr27-en.pdf?expires=1663669782&id=id&accname=guest&checksum=9B398A5A441E09232BCBFB72B3A0A3E9, (dostęp: 28.12.2021 r.).

Wichrowski, M. (2016) Rozpoznać realne problemy 2+3D. *Grafika plus product*, 61(4), 84–89.

Widła, H., Półtorak, E., Krajka, J. (2014) E-learning in cultural studies instruction – designing, implementing and evaluating a study programme. W: Smyrnova-Trybulska E. (red.) *E-learning and Intercultural Competences development In Different Countries*. Katowice-Cieszyn: Studio NOA. 239-252.

Wierzbicka, A. (1988) *The semantics of grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Wierzbicka, A. (1997/2007) *Understanding Cultures Through Their Key Words*. New York–Oxford: Oxford University Press.

Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego.* Warszawa: PWN.

Wilczyńska, W. (2001) Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 20, 6–12.

Wilczyńska, W. (2008) Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. *Języki obce w szkole*, 6/2008, 5–15.

Wilczyńska, W. (2010) Obszary badawcze glottodydaktyki. *Neofilolog*, 34, 21–35.

Wilczyńska, W. (red.) (2002) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

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

Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019) *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Willis, D., Willis, J. (2007) *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wodecki, A. (2007) *Kapitał Intelektualny Lubelszczyzny.* Lublin.

Wolff, L., Chan, J. (2016) *Flipped Classrooms for Legal Education*. Springer.

Wood, D. (1995) Społeczne interakcje jako tutoring. W: Brzezińska, A., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. 214–245.

Woodward, T. (2001) *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2001) *Educational Psychology.* Boston.

Woźniewicz, W. (1987) *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

Wygotski, L. (1989) *Myślenie i mowa.* Warszawa: PWN.

Wygotski, L. (1978) *Mind and society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yang, H. (2008) On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*, 5(1), (Serial Nr. 38), 61–67.

Yin, R. K. (2009) *Case study research: design and methods*, Sage, Thousand Oaks.

Yin, R. K. (2015) *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zabrocki, L. (1968) Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1. 3–4.

Zaremba, E. (2017) *Superskuteczne strategie opanowania języków obcych.* Wydawnictwo Helion.

Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Zhang, H. W., Du, X. M., Yuan, X. F., Zhang, L. M. (2016) The Effectiveness of the Flipped Classroom Mode on the English Pronunciation Course. *Creative Education*, 7, 1340–1346.

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

Zwierzchoń, E. (2005) *Glottodydaktyczny potencjał Internetu. Model procesu glottodydaktycznego z jego wykorzystaniem* (niepublikowana rozprawa doktorska). Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.

Zwierzchoń-Grabowska, E. (2009) Internet w procesie glottodydaktycznym. W: Waszczuk-Zin, A. (red.) *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa: Publikacja Jubileuszowa – Katedra Języków Specjalistycznych. Wydział Lingwistyki Stosowanej. Uniwersytet Warszawski. 428–463.

Żylińska, M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Żylińska, M. (2013) *Między podręcznikiem a Internetem. Nowa dydaktyka języków obcych.* Otwock: Fraszka Edukacyjna.

Żylińska, M. (2013a) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Żylińska, M. (2013b) Dlaczego neurodydaktyka? *Toruńskie Silva Rerum: kwartalnik edukacyjny*, 28, 10–20.

Raporty

iFLIP IO2 Adult Learners Needs Analysis Report. Andragoški zavod Ljudska univerza Velenje, ze Słowenii (lider projektu), Natsionalen Ucheben Tsentar z Bułgarii, Unipa e-learning z Włoch, Stichting Kenniscentrum Pro Work z Holandii i Arteveldehogeschool z Belgii oraz Akademię Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska. Dostęp: 20.05.2022 r., źródło:

http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/iFLIP_IO7_Learning-Guide-on-FTC-in-Adult-Education_PL.pdf ,

El español: una lengua viva. Informe 2021. Insituto Cervatntes. Dostęp: 12.03.2022 r., źródło: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Lublin – miasto wiedzy do roku 2020. Urząd Miasta Lublin. Dostęp: 22.04.2022 r., źródło: https://docplayer.pl/12258340-Strategia-lublin-miasto-wiedzy-do-roku-2020.html

Nastolatki 3.0. Państwowy Instytut Badawczy NASK. Dostęp: 12.03.2022 r., źródło: https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html

Polityka językowa w Europie. Instytutu Badań Edukacyjnych. Dostęp: 28.03.2022 r., źródło: http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf

Świat uczy się języka hiszpańskiego. Polska 2020. Hiszpańskie Ministerstwo Edukacji i Kształcenia Zawodowego. Dostęp: 12.03.2022 r., źródło: https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:61a2947e-9682-4584-8e93-86e3b2ae530f/emee-2020---susj-pl.pdf

Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii. Dostęp oraz korzystanie z Internetu i komputera w wybranych grupach społecznych. Raport Federacji Konsumentów. Dostęp: 15.12.2021 r., źródło: http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html

Badanie *Edukacja zdalna w czasie pandemii.* Dostęp: 22.12.2021 r., źródło: https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/

Netografia

https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/about, dostęp: 20.12.2020r.

https://www.matemaks.pl/granica-funkcji-w-punkcie.html, dostęp: 16.01.2021 r.

https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/11/24/5fbcf1eefc6c83351e8b4577.html, dostęp: 10.01.2021 r.

https://dle.rae.es/estudiar?m=30_2, dostęp: 16.01.2021 r.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Online, dostęp: 23.01.2021 r.

https://archivespiaget.ch/, dostęp: 12.02.2021 r.

https://wsjp.pl/haslo/podglad/4366/przepustowosc, dostęp: 10.2021 r.

https://sjp.pwn.pl/slowniki/uk%C5%82ad.html, dostęp: 04.2021 r.

https://plato.stanford.edu/entries/computational-linguistics/, dostęp: 12.09.2021 r.

https://www.techopedia.com/definition/194/computational-linguistics, dostęp: 12.09.2021 r.

http://www.viviancook.uk/Writings/index.htm, dostęp: 12.09.2021 r.

https://www.researchgate.net/publication/320558018_Usage-based_linguistics, dostęp: 12.09.2021 r.

https://cordis.europa.eu/project/id/238593/results/pl, dostęp: 4.12.2021 r.

https://blogs.gartner.com/bob-gill/2020/06/09/emergence-of-the-everywhere-enterprise/, dostęp: 12.12.2021 r.

https://www.gartner.com/smarterwithgartner/hybrid-and-remote-workers-change-how-they-use-it-equipment, dostęp: 12.12.2021 r.

http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html, dostęp: 15.12.2021 r.

https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/, dostęp: 22.12.2021 r.

https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/classroom, dostęp: 28.12.2021 r.

https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5km4pskmkr27-en.pdf?expires=1663669782&id=id&accname=guest&checksum=9B398A5A441E09232BCBFB72B3A0A3E9, dostęp: 28.12.2021 r.

https://mfiles.pl/pl/index.php/Just_in_time, dostęp: 28.12.2021 r.

https://www.researchgate.net/publication/221554491_Using_the_inverted_classroom_to_teach_software_engineering, dostęp: 28.12.2021 r.

https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm, dostęp: 02.01.2022 r.

https://flippedlearning.org/who-we-are/, dostęp: 12.01.2022 r.

https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp: 12.01.2022 r.

https://www.chronicle.com/article/how-flipping-the-classroom-can-improve-the-traditional-lecture/, dostęp: 10.03.2022 r.

https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp: 12.03.2022 r.

https://www.chronicle.com/article/when-computers-leave-classrooms-so-does-boredom/, dostęp: 15.03.2022 r.

https://www.researchgate.net/publication/331354846_Flipped_classroom_in_English_language_teaching_a_systematic_review , dostęp: 20.03.2022 r.

https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/8793, dostęp: 21.03.2022 r.

https://interaktywnie.com/okiem-eksperta/content-curation-czym-jest-i-jak-wykorzystac-go-w-twojej-komunikacji-252626, dostęp: 30.03.2022 r.

https://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm, dostęp: 2.04.2022 r.

https://adjectif.net/spip.php?article427, dostęp: 02.04.2022 r.

https://www.researchgate.net/publication/334947752_Informes_nuevas_tendencias_Flipped_Classroom_Flip_Teaching_Aula_Invertida_Aula_Inversa, dostęp: 02.04.2022 r.

http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/iFLIP_IO7_Learning-Guide-on-FTC-in-Adult-Education_PL.pdf, dostęp: 20.05.2022 r.

https://rtalbert.org/how-much-research-has-been-done-on-flipped-learning-the-2021-update/, dostęp: 2.03.2022 r.

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf, dostęp: 12.03.2022 r.

https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:61a2947e-9682-4584-8e93-86e3b2ae530f/emee-2020---susj-pl.pdf, dostęp: 12.03.2022 r.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18305694, dostęp: 30.03.2022 r.

http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf, dostęp: 21.05.2022 r.,

https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html, dostęp: 12.03.2022 r.

https://www.benchmark.pl/testy_i_recenzje/najlepsze-aplikacje-do-nauki-angielskiego-i-jezykow.html, dostęp: 22.04.2022 r.

https://pl.babbel.com/pl/magazine/badania-yale-university, dostęp: 22.04.2022 r.

https://lublin.studentnews.pl/s/3197/67935-Szkoly-jezykowe-w-Lublinie.htm?c2_1=77&c3=&c4=2864&c5=0&c6=0&c7=0, dostęp: 22.04.2022 r.

https://docplayer.pl/12258340-Strategia-lublin-miasto-wiedzy-do-roku-2020.html, dostęp: 22.04.2022 r.

http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/, dostęp: 22.04.2022 r.

https://platforma.idialogo.pl, dostęp: 25.04.2022 r.

https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/, dostęp: 12.04.2022 r.

https://health.clevelandclinic.org/digital-detox/, dostęp: 15.08.2022 r.

Summary

Optimization of the language learning process in the flipped classroom model. A case study of a language school.

The pandemic period in the last two years has become a catalyst for a global change, the educational context included. The need to adapt to dynamically evolving socio-economic conditions has arisen in a wide range of educational organizations, from universities, through primary and secondary schools, to institutions belonging to the non-formal education sector, such as language schools. Especially the latter must undergo transformations to compete for the attention and satisfaction of the student / customer. The concepts of "remote" and "hybrid", considered until now as complementary forms of learning, have become an integral part of our reality.

A solution that seems to be an accurate response to the changing reality and evolving educational needs is the flipped classroom didactic model (FC model). It was introduced in the SLA context, and more specifically in the process of teaching and learning Spanish language, in one of the language schools in Lublin, Poland. As described in the case study, the School has been the first institution in the private sector of teaching Spanish to officially introduce the FC model as the main principle for the organization of teaching/learning processes and keeps on successfully applying it. Due to its uniqueness, from an SLA point of view, this phenomenon is an interesting and inspiring research area.

The methodological and IT teams of the above mentioned language School, whose work was coordinated by the author of this dissertation, introduced FC as am organizational and learning/teaching model. An integrated system of teaching Spanish was developed, partly as a result of works involved in the project entitled *Research and development in the field of an innovative flipped classroom method aimed at developing a new process of teaching foreign languages supported by a prototype of an online system.* The project was co-financed by the European Union, under the European Regional Development Fund, Regional Operational Program of the Lubelskie Voivodeship for the years 2014-2020. Since the completion of the research project, the system continued to be developed and the teaching process has been subject to a continuous improvement.

The dissertation is an attempt to present comprehensively the flipped classroom model application in SLA. Its aim is to evaluate the optimization of the language learning process

in the FC model by identifying the positive and negative effects of the application of the FC model in a language learning cycle in a language School environment. Moreover, the dissertation aims to indicate ways to optimize the work of the student, teachers and the management staff.

The central part of the dissertation is the analysis of the learners', teachers' and management staff reflections on the FC model application in their School. The study is limited to learning/teaching Spanish as a foreign language at beginner levels (A) in a private language School. The factors focused on in the study are, for instance, goals, assumptions and motives of all the participants involved in this particular didactic process as well as the language School perspective. On the one hand, the study offers the insight into the FC application from the perspective of the institution, i.e. teachers and management staff. On the other, the perspective of the learner is analyzed in order to arrive at a comprehensive evaluation of the quality of the learning process.

Admittedly, the generic assessment of the effectiveness of language teaching is very difficult. Effectiveness is usually examined from a certain angle, be it language subsystems, strategies or methods used. For example, Komorowska (2002a) points out that the prerequisite for the effective foreign language teaching using the communicative method is the so-called classroom atmosphere, i.e. good relations between the teacher and students. Ellis (2008), on the other hand, emphasizes that importance of the interactive processes during lessons as a factor enhancing the learning effectiveness. Other approaches point to, for instance, the environment in which the learning process takes place or individual capabilities of students. Summing up, it is virtually impossible to account for the effectiveness of teaching a language.

As the assessment of the effectiveness of teaching is a major research challenge, for the purposes of this dissertation it was decided to conduct a study focused on a descriptive (in the form of a case study) and qualitative assessment of the optimization of the SLA process in the conditions of a language School where the FC model was applied. In a broader, more universal aspect, the research questions that are addressed in this work are: what areas of the FC model can be optimized and to what extent is the process of learning a foreign language optimized in the FC model? In addition, who benefits from optimization - learners, teachers or both parties? And at what stage does optimization take place – before

the stationary lesson? In the middle of it? During both stages? Lastly, how is such a didactic process organized and managed?

Due to the complex nature of the presented phenomenon, the applied research methodology is hybrid. On the one hand, research is based on empiria, on the other hand, it is descriptive and partly model-forming. The empirical approach is dictated by the formula of a case study: the analysis encompasses a specific institution and the organizational and SLA processes that take place in it. The research methods used are report in the form of a case study, questionnaire research, observation, experiment and interview. Data acquisition instruments used are observation sheets, questionnaires (from students, teachers, School's management staff), research notes from the experiment and interview. In the subject of focus fields of the study the following areas can be distinguished: the institution of a language School, the teaching system based on the developed FC model, groups of people: students and teachers, and management staff.

For the sake of a synthetic and comprehensive presentation of the developed standards and solutions the study was divided into two parts: a case study presenting an SLA model using FC in the phase before the onsite lesson and during stationary classes in a language School.

In the first chapter, the definition and the scope of the SLA research are discussed. As the research field is wide, the analysis is presented in the form of a dichotomies compilation, i.e. key SLA terms which traditionally represent opposing views. This aim of such presentation is to outline landmarks and define the research aims of the work. The main ideas discussed in this part are nativist theses, the role of the first language acquisition in SLA, the relationship between SLA and psychology, language acquisition as a specific social situation and the important role of various types of didactic systems – including neuronal ones – in learning a second language.

The second chapter presents the process of learning a second language from a wide processing of information with universal examples for the creation of cognitive patterns, through general learning models, to an SLA perspective, oriented towards learning and teaching, also taking into account the perspective of the formation of communicative competence. Various schemes illustrating the cognitive and knowledge-forming processes accompanying learning are presented, i.e. information processing, memorization, storage,

understanding or performative stage. The second part of the chapter presents the evolution of SLA systems, inspired by communication paradigms.

The following chapter is devoted to the presentation of the constructivism paradigm, its evolution, characteristics and the state of research. The evolution of this paradigm is presented, starting from its precursor, J. S. Bruner, to the theories of Lev Vygotsky and Jean Piaget, ending with John Dewey. The contribution of constructivism to the evolution of FC is shown. At a later stage, the concept of FC is presented as an eclectic and multidimensional issue. From the theoretical perspective, FC focuses on an active, cognitively conditioned knowledge-forming process with a constructivist bent. In order to further conceptualize the FC paradigm, the second part of the third chapter presents issues related to the application of information and communication technologies in teaching with a particular emphasis on the computer assisted language learning (CALL). Finally, the SLA literature on the use of the flipped classroom model in a language lesson is analyzed.

In the next, fourth, chapter of the dissertation, a case study describing the SLA model of an inverted lesson implemented in a specific language School is presented. The context is described and, according to the methodology of building the case study, the addressed questions are: who?, what?, how?, where? and why? The first part of the case study presentation focuses on the description of the social and economic context. The business environment is discussed as well as the state of the didactics of the Spanish language in Poland, both in the formal and non-formal contexts. Next, In the educational reality of a particular language School, the FC SLA model (SLAFCM) and system (SLAFCS) models are presented. This chapter also describes the methodology of the research conducted as part of the case study, along with a description of the theoretical structure of the research.

The fifth chapter describes the methodology of the questionnaire research, observation of lessons, preparation of online materials and pro-quality and management activities. This study enables a critical look at the applied didactic solutions in the FC model. The chapter is the most extensive part of the work due to the triangulation of the conducted research: from pilotage, through the study of students in the context of online learning, through the perspective of the teacher, to the conclusions from the observation of stationary lessons and an interview with the School's management. All presented and analyzed data are the basis for determining the areas that need improvement in the context of the effective use of the FC model in the SLA practice of the School.

In the final chapter the theoretical layer presents universal, original proposals for the definition of the SLAFC model and layout along with their brief analysis. This is the starting point for the presentation of the conclusions from the conducted research in the context of the process of learning Spanish optimization in the SLAFC model. The areas in which it is possible / should intervene are shown, as well as recommendations for possible improvements to be introduced in the future in the scope of the SLAFC model used by the School and its implementation in a specific SLAFC system.