

„Odwrócona lekcja” (*flipped lesson*) jako innowacyjny model organizacyjny lekcji języka obcego

Renata Czaplikowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Abstract

The main purpose of this article is to present an innovative approach to classroom organization which is the so called “flipped lesson”. The article focuses on the broader aspect of the organization and the teaching process and will present in the first part the origin, the basic assumptions and four fundamental pillars constituting the model of “flipped lesson”, such as the new altered culture of learning, rich and flexible learning environment, intentional content and professional teachers. Against the background of the synthetic characteristics of popular and commonly used models for organizing lessons (the PPP model, task based model, the model pre-, while- and post) shown to be specific and distinctive features of the “flipped lesson” will be presented. Special attention will be devoted to using tools of information and communication technology, which allow much easier and more intensive implementation of this model in the everyday practice of schools nowadays as well as in the foreign language teaching, responding to the expectations of the younger generation heavily immersed in the world of electronic media. The article also provides some practical guidelines that can be useful to teachers of foreign language before starting work with “flipped lesson”.

Keywords: *flipped lesson*, learning management, information and communication technology, ICT, foreign language teaching

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie innowacyjnego podejścia do organizacji zajęć lekcyjnych jakim jest tzw. „odwrócona lekcja”, nazywana też „strategią wyprzedzającą”. Tematyka artykułu ogniskuje się więc wokół szerszego, makroorganizacyjnego aspektu organizacji i przebiegu procesu nauczania. W artykule zaprezentowane zostaną geneza, podstawowe założenia modelu „odwróconej lekcji” i filary konstytuujące ten model takie jak: zmieniona kultura uczenia się, bogate i elastyczne środowisko uczenia się, dedykowane treści kształcenia oraz profesjonalny nauczyciel. Na tle syntetycznej charakterystyki popularnych i powszechnie stosowanych modeli organizacji lekcji (model PPP, model zadaniowy, model pre-, while- i post-) ukazane zostaną specyficzne, wyróżniające cechy modelu „odwróconej lekcji”. Szczególna uwaga poświęcona zostanie tym narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej, których intensywny rozwój umożliwia obecnie znacznie łatwiejsze i intensywniejsze wdrażanie modelu „odwróconej lekcji” w praktyce szkolnej, w tym również w kontekście glottodydaktycznym, a jednocześnie odpowiada na oczekiwania młodego pokolenia silnie zanurzonego w świecie mediów elektronicznych. W końcowej części artykułu sformułowane zostaną też wskazówki praktyczne przydatne nauczycielom języków obcych przed przystąpieniem do pracy według modelu „odwróconej lekcji”.

Słowa kluczowe: *flipped lesson*, model organizacyjny lekcji, technologia informacyjno-komunikacyjna, nauczanie języków obcych, glottodydaktyka

Wstęp

Mimo daleko idących zmian, jakie szczególnie od przełomowego roku 1989 nastąpiły w systemie edukacji, w dydaktyce ogólnej jak i dydaktyce nauczania języków obcych – w tym zwłaszcza stałej poprawy kwalifikacji kadry nauczycielskiej, jakości materiałów glottodydaktycznych, rosnącej liczby atrakcyjnych pomocy dydaktycznych i narzędzi multimedialnych – efektywność nauczania, zarówno w ocenie nauczycieli jak i uczniów, nadal daleka jest od zadawalającej. Badania i poszukiwania pedagogów i dydaktyków ogniskują się wokół kwestii metod, technik nauczania i uczenia, relacji uczeń – nauczyciel. Warto zwrócić jednak większą uwagę również na aspekty makroorganizacyjne procesu nauczania, rozważyć nowe modele i typy organizacji zajęć lekcyjnych.

1. Geneza modelu „odwróconej lekcji”

Za pionierów modelu „odwróconej lekcji” uważa się dwóch amerykańskich nauczycieli chemii. Od roku 2007 Jonathan Bergmann i Aaron Sams zaczęli w Stanach Zjednoczonych stosować w sposób systematyczny autorskie nagrania wideo oraz screencasty¹ do prezentacji treści nauczanego przez nich przedmiotu. Dzięki przygotowaniu i udostępnieniu uczniom wykładów w formie multimedialnego filmu edukacyjnego przed zasadniczymi zajęciami lekcyjnymi, mogli oni uczyć się w odpowiednim dla siebie czasie i tempie. Natomiast czas podczas zajęć lekcyjnych nauczyciele przeznaczali na realizację ćwiczeń o charakterze praktycznym i utrwalającym.

Najczęściej spotykany obecnie w literaturze przedmiotu polskojęzycznym ekwiwalentem angielskojęzycznego określenia *flipped lesson* jest termin „odwrócona lekcja” (również ang. *flipped classroom*, *inverted classroom* (Strayer 2009); niem. *umgedrehter Unterricht* (Handke i Schäfer 2012), *umgedrehtes Klassenzimmer*). Wśród innych określeń występują takie jak: „odwrócona szkoła”, „odwrócone nauczanie”, „odwrócona klasa”. W fachowych publikacjach pedagogicznych dominuje natomiast wprowadzone na gruncie polskim przez Stanisława Dylaka (2012) określenie „strategia kształcenia wyprzedzającego” lub podobne połączenia ze stosownym wyrazem określanym, jak „nauczanie wyprzedzające”, „strategia wyprzedzająca”.

Model „odwróconej lekcji” można więc zdefiniować jako środowisko uczenia się, w którym działania uczeniowe tradycyjnie wykonywane poza klasą w formie zadania domowego realizowane są wspólnie w klasie; podczas gdy działania wykonywane tradycyjnie w formie prezentacji na lekcji są uprzednio realizowane przez uczniów przed lekcją (Bergmann i Sams 2012, 13).

Model ten odróżnić należy przy tym od tak zwanego „uczenia się przez nauczanie” (ang. *learning by teaching*), z którym bywa mylony. Podczas gdy w „odwróconej lekcji” zamianie ulegają zadania i cele realizowane bezpośrednio na lekcji i te realizowane w ramach zadania domowego w czasie pozalekcyjnym, w „uczeniu się przez nauczanie” mamy do czynienia z czasową, zaplanowaną zamianą ról nauczyciela i ucznia podczas zajęć lekcyjnych.

¹ Filmy, będące zapisem zdarzeń prezentowanych na ekranie komputera, tak jak są one widziane przez użytkownika komputera.

2. Wybrane modele organizacyjne lekcji

W systemie klasowo-lekcyjnym lekcja jest głównym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej i podstawową formą organizacyjną procesu kształcenia, którą planuje i przeprowadza nauczyciel dla realizacji celów dydaktycznych i przedmiotowych. Według Klemensiewicza (1959, 30-31) lekcja to swoisty akt nauczania i uczenia się, który stanowi jedność całą i zamkniętą, porządnie zbudowaną i celową, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcąco-wychowawczym.

Wśród wielu wypracowanych i stosowanych dotychczas modeli organizacji zajęć lekcyjnych w kontekście glottodydaktycznym najbardziej rozpowszechnione są:

- model PPP (ang. *presentation, practice, production*) (Harmer 2001),
- model zadaniowy (ang. *task-based learning, TABA-model*) (Willis 1998) oraz
- model *pre-, while- i post-* (Komorowska 2005).

Model PPP przewiduje jako pierwszy etap prezentację nowych treści i struktur językowych, po której następuje etap realizacji odpowiednio stopniowanych ćwiczeń. Uczniowie ćwiczą stosowanie poznanej reguły w pierwszej kolejności w ćwiczeniach o charakterze reproduktywnym zorientowanych na poprawność językową a następnie w zadaniach umożliwiających zastosowanie nabytych umiejętności, tworząc własne zdania, wypowiedzi, w ten sposób demonstrując sprawne nabycie danej struktury. Model ten cechuje charakter dedukcyjny, gdyż nauczyciel pozostaje w nim głównym źródłem wiedzy językowej, określając sposób prezentacji jak i rodzaj, formę i progresję ćwiczeń.

Z kolei w modelu zadaniowym podstawowa sekwencja planowania i przebiegu lekcji jest następująca: podczas fazy przygotowawczej (*pre-task*) ma miejsce wprowadzenie tematyki i określenie specyfiki zadania; nauczyciel pomaga uczniom zrozumieć instrukcje oraz przygotować się do kolejnej fazy poprzez wskazanie użytecznego materiału językowego. Po tym następuje faza zadania głównego (*task – focus on meaning*) oraz praca nad językiem (*language focus/focus on form*).

W modelu *pre-, while- i post-* sekwencję rozpoczyna faza wstępna (*pre-stage*), w której nauczyciel dokonuje wprowadzenia tematyczno-językowego do ćwiczenia głównego poprzez aktywizację wiedzy uczniów o świecie i języku. Faza główna (*while-stage*) obejmuje zadania kształtujące umiejętności cząstkowe w ramach określonej sprawności językowej. W fazie końcowej (*post-stage*) uczniowie integrują nową wiedzę uzyskaną w poprzedniej fazie z już posiadanym zasobem informacji realizując zadania produktywne (jak np. odpowiedź ustna lub pisemna, dogłębna praca nad wybranymi środkami językowymi zawartymi w tekście).

Ważną część i nieodzowne ogniwo każdej jednostki lekcyjnej i całego procesu dydaktyczno-wychowawczego stanowi oprócz wymienionych elementów i faz również zadanie domowe, gdyż dopiero w połączeniu z pracą domową lekcja tworzy pełną jednostkę procesu dydaktycznego.

Spośród zasadniczych rodzajów prac domowych wyróżnić można następujące:

- zadanie domowe utrwalające opracowany na lekcji materiał, ułatwiające konsolidację wiedzy i umiejętności głównie poprzez zapamiętywanie faktów i ćwiczenia o charakterze formalnym,
- zadanie domowe pogłębiające i rozszerzające horyzont wiedzy lekcyjnej, pozwalające przenieść zdobytą wiedzę na nowe sytuacje i konteksty,
- zadanie domowe mające na celu usystematyzowanie wiedzy i umiejętności zadawane na zakończenie większych jednostek materiału nauczania,
- zadanie przygotowujące, częściowo lub w całości, materiał do nowej lekcji oraz prace domowe o charakterze twórczym (Kamm i Müller 1977, 131-134).

Szczególne walory kształcące i wychowawcze przypisuje się ostatniej z wymienionych grup, a więc pracom pozostawiającym uczniowi margines pomysłowości i kreatywności w ich rozwiązaniu. To właśnie ten rodzaj zadań domowych rozwija samodzielność ucznia i wyrabia jego zdolności poznawcze. Pozwala to na wykształcenie nawyków uczeniowych, wdrażanie do samokształcenia rozumianego przez Okonia jako „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości uczący się dokonuje często ich przewartościowania i udoskonalenia” (Okon 1975, 257). Model „odwróconej szkoły” wykorzystuje właśnie ten potencjał przygotowujących zadań domowych.

3. Podstawowe założenia modelu „odwróconej lekcji”

Model „odwróconej szkoły” zakłada zmianę punktu ciężkości w obrębie zajęć lekcyjnych i czasu pozalekcyjnego w taki sposób, iż uczeń otrzymuje do opracowania odpowiedni materiał przed lekcją, natomiast czas samej lekcji – przeznaczany dotychczas zwyczajowo na przekazywanie uczniom treści informacyjnych – wykorzystywany jest na prezentację, autoprezentację i ewaluację własnej i grupowej pracy uczniów, powtarzanie i utrwalanie nabytych wiadomości i umiejętności. Takie podejście do organizacji zajęć lekcyjnych zmienia w sposób zasadniczy dominujący obecnie styl organizowania

nauczania i uczenia się uczniów. Warto jednak podkreślić, iż model ten nie jest wąsko pojętą metodą nauczania, ale raczej koncepcją ogólną, która może być realizowana na wiele sposobów.

Według Stanisława Dylaka w modelu tym wyróżnić można cztery etapy pracy ucznia:

- aktywacja – uczniowie aktywują wiedzę, którą już posiadają,
- przetwarzanie – odbywa się w środowisku cyfrowym lub na platformie nauczania zdalnego. Uczniowie korzystając ze wskazanych bądź przygotowanych przez nauczyciela materiałów dydaktycznych uczą się nowych faktów, pojęć i umiejętności,
- systematyzacja – sprawdzian wiadomości, rozumienia oraz rozumowania naukowego przygotowany przez nauczyciela, przeprowadzenie testu wiadomości i rozumienia zagadnień w celu uporządkowania nabytych podczas etapu przetwarzania wiadomości,
- ewaluacja – dostarcza informacji zwrotnej dotyczącej pracy według modelu „odwróconej lekcji”. Faza ta umożliwia nauczycielowi przemyślenie własnych działań dydaktycznych w tej strategii (2013, 93-95).

W realizacji zajęć lekcyjnych zgodnie z modelem „odwróconej szkoły” przydatne jest uwzględnienie poniższych elementów i warunków: zmieniona kultura uczenia się, bogate i elastyczne środowisko uczenia się, dedykowane treści kształcenia oraz profesjonalny nauczyciel (Nagel 2013, 1-2).

Zmieniona kultura uczenia się jest niezbędna dla efektywnej pracy według modelu „odwróconej lekcji”, gdyż podstawową jego cechą jest aktywność, inicjatywność i samodzielność uczniów; co siłą rzeczy musi skutkować mniejszą dominacją nauczyciela. Zaś w tradycyjnym modelu nauczania to nauczyciel stanowi główne bądź dominujące źródło informacji jako swoisty mędrzec czy wszytkowiedzący ekspert. Natomiast w modelu „odwróconej lekcji” stopniowo wdraża się uczniów do przejmowania odpowiedzialności za przebieg i efektywność własnego uczenia się, przez co następuje ich upodmiotowienie.

Kolejny istotny czynnik i element determinujący skuteczność stosowania tego modelu to bogate i elastyczne środowisko uczenia się. Im więcej bowiem możliwości technicznych dostępnych nauczycielowi i uczniom, tym większa swoboda nauczyciela w przygotowywaniu „odwróconej lekcji”, a uczniów w realizacji zaplanowanych zadań domowych.

Model „odwróconej lekcji” bardziej niż inne modele wymaga stosowania dedykowanych treści kształcenia, a tym samym gotowości nauczycieli do ich samodzielnego tworzenia lub daleko idącej adaptacji materiału podręcznikowego oraz wyboru najlepszej

formy prezentacji treści nauczania. W praktyce oznacza to konieczność oceny, które z treści kształcenia korzystnej będzie zaprezentować podczas zajęć lekcyjnych, a jakie mogą zostać z korzyścią dla efektów kształcenia udostępnione z wyprzedzeniem.

Ostatni element to profesjonalny nauczyciel, którego cechuje przede wszystkim gotowość do podejmowania ryzyka, umiejętność aranżowania *ad hoc* sytuacji w klasie, realizacji w razie potrzeby planu alternatywnego lekcji, jak też dysponowanie bogatym repertuarem metod i technik pracy dydaktycznej. Rolę nauczyciela Dylak definiuje następująco: nauczyciel „przestaje być kierownikiem, a staje się tłumaczem, moderatorem. Nie tyle naucza, co wspomaga w uczeniu, nie tyle wykłada temat, co wyjaśnia i tłumaczy” (Dylak 2013, 11). Centralne znaczenie ma tu więc wspomniana wyżej gotowość oddania dominującej roli w klasie; zmiana stylu nauczania z autorytarnego na liberalny.

4. Narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w modelu „odwróconej lekcji”

Jak zaznaczono powyżej, model „odwróconej lekcji” odwołuje się do rodzaju zadania domowego o charakterze przygotowującym (niem. *vorbereitende Hausaufgaben*, ang. *preparation homework*), w praktyce szkolnej stosowanego obecnie raczej sporadycznie. Dzięki dynamicznemu rozwojowi technologii informacyjno-komunikacyjnej znacznie łatwiejsze jest jednak obecnie stosowanie właśnie tego rodzaju zadania domowego, a tym samym praca według modelu „odwróconej lekcji”.

Współczesne młode pokolenie jest silnie zanurzone w świecie mediów a narzędzia TIK są dla niego naturalnymi narzędziami dnia codziennego; nie zna ono praktycznie świata bez komputerów, telefonów komórkowych i stałego dostępu do Internetu. Z punktu widzenia dydaktyki istotna jest obserwacja, iż młodzi ludzie, mimo iż dorastali w otoczeniu najrozmaitszych nowoczesnych urządzeń technologicznych, potrzebują pomocy, aby efektywnie wykorzystać je w życiu do celów kształceniowych, rozwijać zdolność krytycznego myślenia w czasach, gdy technika niejako zaczyna myśleć za jej użytkownika. W „przeładowaniu informacjami” i „informacyjnym smogu” (Morbitzer 2007, 323) nie ma bowiem nierzadko miejsca na refleksję, retrospekcję, stawianie pytań, tłumaczenie zjawisk, odnajdywanie sensu we własnym doświadczeniu. Nie wyposaża to uczniów w umiejętność radzenia sobie z tymi informacjami, nie sprzyja kształceniu alfabetyzacji informacyjnej rozumianej jako umiejętność zdobywania informacji, ich przetwarzania, krytycznej oceny oraz adekwatnej prezentacji ani kultury informacyjnej uznawanej przez

Babika jako najwłaściwszy sposób przeciwdziałania zagrożeniom wynikającym z funkcjonowania w świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne (Babik 2006, 18-19).

W rozwijaniu alfabetyzacji informacyjnej i kultury informacyjnej pomocna może okazać się praca według modelu „odwróconej lekcji”. Należy jednak zaznaczyć za Bergmannem i Samsem, iż model ten nie jest niezbędnie związany ze stosowaniem zaawansowanych narzędzi TIK: “Flipping does not necessarily use the latest technology” (Bergmann i Sams 2012, 21). Wśród różnorodnych narzędzi TIK, które mogą być jednak pomocne, wyróżnić można następujące grupy:

- instalacje LMS (Learning Management System), np. *Moodle, Schoology, Edmodo*,
- oprogramowanie do obróbki materiału tekstowego, graficznego, audytywnego,
- narzędzia do prezentacji treści, np. *PPT, Prezi*, blogi,
- źródła informacji: słowniki online, *YouTube, Wikipedia*,
- aplikacje edukacyjne, np. *Blackboard Mobile, Learn*,
- narzędzia zdalnej współpracy: kooperatywne edytory tekstu, wiki, *Skype*,
- sieciowe edytory tekstu, np. *GoogleDocs*,
- sieciowe tablice interaktywne, np. *WIZIQ*.

Zwłaszcza platformy e-learningowe wydają się mieć duży potencjał wsparcia nauczyciela we wdrażaniu modelu „odwróconej lekcji” umożliwiając jednocześnie komunikację, prezentację treści i ich publikację. Do typowych narzędzi dostępnych na platformach e-learningowych jak Moodle, można zaliczyć: pocztę elektroniczną, grupy dyskusyjne, czaty, archiwum materiałów, prace grupowe, czy konferencje dla grupy. Do powszechnie stosowanych narzędzi e-learningowych należą:

- moduły zadań do przesłania rozwiązania,
- moduły wyboru służące do głosowania nad daną kwestią lub do gromadzenia informacji,
- fora dyskusyjne umożliwiające asynchroniczną komunikację,
- moduły quizów z automatyczną oceną.

5. Wskazówki praktyczne do pracy według modelu „odwróconej lekcji”

Ze względu na fakt, iż model „odwróconej lekcji” dla znacznej części uczniów stanowił będzie swoiste novum oraz wymagał przedstawienia i adaptacji do nowego stylu pracy, wskazana jest dobra znajomość zespołu klasowego. Tym samym model ten może być

efektywniej stosowany, gdy nauczyciel poznał z jednej strony predyspozycje swoich uczniów, z drugiej zaś zna dynamikę całego zespołu klasowego. Z powyższych względów model ten wydaje się najbardziej wskazany dla III i IV etapu edukacyjnego, czyli trzeciej i czwartej grupy wiekowej wyróżnionej przez Hannę Komorowską (2005, 40)². Jak w przypadku każdej innowacji uczniowie powinni mieć czas na poznanie i wdrożenie się do nowego modelu zajęć. Ważne jest, aby podczas fazy wdrożenia omówić rolę nauczyciela i uczniów, ustalić reguły wzajemnego komunikowania się z nauczycielem i współuczniwniaki podczas pracy samodzielnej oraz ustalić zasady weryfikacji efektów pracy własnej. Nauczyciel powinien starannie rozważyć – po uprzedniej analizie treści programowych – które zagadnienia najlepiej nadają się do realizacji według tego modelu, po czym określić sposób realizacji, dokonać wyboru optymalnych narzędzi upewniając się, czy są one znane uczniom i ewentualnie samemu nauczyć się korzystać z wybranych narzędzi technologicznych.

Istotne jest, by uwzględnić style uczenia się uczniów i wybrać odpowiednie działania w zależności od nich właśnie, tak by optymalnie zaangażować wszystkich uczniów.

W samodzielnej pracy i poszukiwaniu informacji powinny uczniom pomóc przygotowane przez nauczyciela źródła i materiały, gdyż jak wskazuje Morbitzer (2007, 309) paradoksalnie to właśnie najlepsze cechy komputera i Internetu (dialogowość, multimedialność, sieciowość) powodują dla użytkowników największe zagrożenie zagubienia, dezorientacji w sieci.

W kontekście glottodydaktycznym w formie zadania przygotowującego przed lekcją zasadniczą mogą być zaplanowane:

- Ćwiczenia słownikowe wprowadzające do danego zagadnienia/tematu, mające na celu gromadzenie, powtórzenie, utrwalenie słownictwa tematycznego, przygotowanie go w odpowiedniej formie, np. jako mapa myśli (*mind-map*).
- Praca z tekstem obcojęzycznym – czytanie/słuchanie globalne i rozwiązywanie zadań sprawdzających; szczególnie korzystny byłby kontakt z dłuższymi tekstami, także w formie filmów i ćwiczenie rozumienia globalnego, na co zwykle czas lekcyjny jest niewystarczający.
- Wyszukiwanie informacji do zagadnień z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa.

² H. Komorowska (2005, 40) wyróżnia następujące przedziały wiekowe uczniów: 4/5 – 7: grupa przedszkolna i uczniów klasy zerowej, 7/8 – 10/11: grupa wczesnoszkolna, 12/13 – 15/16: grupa dzieci starszych, 16/17 – 18/19: grupa młodzieżowa, 19+: grupa młodzieży starszej i dorosłych.

- Przygotowywanie prac projektowych.
- Opracowywanie quizów, zagadek na podstawie wyszukanych online informacji.

Na kolejnej lekcji następuje sprawdzenie i uporządkowanie wiadomości oraz ich wykorzystanie w zadaniach. Uczniowie powinni tu mieć szansę zweryfikowania własnej wiedzy i oceny poziomu zrozumienia materiału prezentując pod opieką nauczyciela, czego się nauczyli.

6. Podsumowanie

Model odwróconej lekcji jest interesującą innowacją, którą warto poznać i szerzej propagować, także w kontekście nauczania języków obcych. To z pewnością też jeden z najbardziej obiecujących pomysłów, jak produktywnie wykorzystać narzędzia TIK. Odejście od modelu skupionego na nauczycielu, na taki, w którego centrum pozostaje uczeń, skutkuje większą możliwością samodzielnego odkrywania istotnych poznawczo tematów na większej głębokości i tworzenia bogatszych możliwości samodzielnego uczenia się, poprzez zwiększenie udziału uczniów w kreowaniu i samoregulacji procesu uczenia się.

Bibliografia

- Babik, Wiesław. 2006. *O niektórych chorobach powodowanych przez informację*. W *Komputer w edukacji. 16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków 29-30 września 2006*, pod redakcją J. Morbitzer, 15-20. Kraków: Pracownia Technologii Nauczania AP.
- Bergmann, Jonathan and Sams, Aaron. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene: International Society for Technology in Education.
- Dylak, Stanisław. 2012. *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*. Poznań: Wydawnictwo OFEK.
- Handke, Jürgen, Schäfer, Anna M. 2012. *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Harmer, Jeremy. 2001. *The practice of English language teaching*. London: Pearson Education Limited.
- Kamm, Helmut, i Müller, Erich. 1977. *Hausaufgaben sinnvoll gestellt*. Herder: Freiburg/Basel/Wien.

- Klemensiewicz, Zenon. 1959. *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. Warszawa: PZWS.
- Komorowska, Hanna 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Morbitzer, Janusz. 2007. *Edukacja wspomagana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Nagel, David. 2013. “Report: The 4 Pillars of the Flipped Classroom.” Data dostępu 25 sierpnia 2015.
<http://thejournal.com/articles/2013/06/18/report-the-4-pillars-of-the-flipped-classroom.aspx>
- Okoń, Władysław. 1975. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Strayer, Jeremy. 2009. *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.