

Agnieszka Jankowiak

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-8894-1328>

agnieszka.jankowiak@uwr.edu.pl

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych

The role of affective factors on the example of comfort zone
in distance learning language classes

Affective factors are one of the two types of individual factors that influence success in the process of foreign language learning. They consist of personality traits, as well as positive and negative emotions. This emotional dichotomy is also reflected in the popular concept of comfort zone. The aim of this paper is to define the comfort zone in the context of distance learning language classes and to check if and how it is possible to implement this model in research in the field of glottodidactics. The results of empirical research on the perception and experience of the comfort zone during synchronous distance learning classes by philology students are presented and analyzed in order to draw conclusions on the impact of positive and negative emotions on the process and effects of the language distance learning.

Keywords: comfort zone, distance learning, affective factors

Słowa kluczowe: strefa komfortu, kształcenie zdalne, czynniki afektywne

1. Wstęp

Czynniki afektywne to rodzaj czynników indywidualnych, które wpływają na sukces w procesie uczenia się języka obcego. Składają się na nie przede wszystkim cechy osobowości, a także emocje, które możemy podzielić na pozytywne

i negatywne (Biedroń, 2019; Donesch-Jeżo, 2020). Emocje odgrywają istotną rolę w kontekście edukacji zdalnej, ponieważ w znacznym stopniu wpływają na motywację, sprawność działania, a także samopoczucie fizyczne uczestników procesu kształcenia (Meger, 2008; Długosz, 2020). Obecność emocji pozytywnych zwiększa efektywność procesu kształcenia na odległość, podczas gdy nadmiar emocji negatywnych zaburza jego przebieg i obniża skuteczność (Lubina, 2005). Wyżej wspomniana emocjonalna dychotomia znajduje swoje odzwierciedlenie w powszechnie znanej koncepcji strefy komfortu, która, pierwotnie wywodząc się z dziedziny psychologii, współcześnie cieszy się uznaniem i popularnością w szerokim dyskursie społecznym, rozprzestrzeniając się na coraz to nowe dziedziny życia i nauki, w tym także na obszar uczenia się i nauczania¹.

Celem niniejszego artykułu jest próba zdefiniowania strefy komfortu w kontekście zdalnych zajęć językowych, nazwanie elementów ją konstytuujących oraz sprawdzenie, czy i w jaki sposób możliwe jest zaimplementowanie tego konstruktów w badaniach z zakresu glottodydaktyki. Zaprezentowane i poddane analizie zostaną rezultaty badania empirycznego z zakresu postrzegania i doświadczania strefy komfortu przez studentów kierunku filologicznego podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Na ich podstawie zaś sformułowane zostaną wnioski dotyczące wpływu pozytywnych i negatywnych emocji na proces zdalnego kształcenia językowego oraz jego efekty.

2. Przegląd literatury

Model strefy komfortu ma swoje korzenie przede wszystkim w psychologicznych obszarach rozwoju poznawczego (Piaget, 1977, 1980) i dysonansu poznawczego (Festinger, 1957). Badacze współcześnie odnoszący się do pojęcia strefy komfortu w pracach naukowych spoza dziedziny psychologii rzadko odczuwają potrzebę definiowania tego zjawiska, co może sugerować, że powszechne rozumienie tego terminu opiera się głównie na intuicyjnym kryterium odczuwania komfortu, czyli „stanu zaspokojenia potrzeb fizycznych i psychicznych oraz braku kłopotów” (SJP PWN). Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego definiuje strefę komfortu jako „obszar funkcjonowania człowieka, w którym czuje się on bezpiecznie, pewnie, zwolniony od konieczności stawiania naprzeciw nowym wyzwaniom” (nowewyrazy.uw.edu.pl). Definicja ta

¹ Dział pedagogiki, którego założenia opierają się na modelu strefy komfortu nazywa się pedagogiką przygody. To podejście pedagogiczne skupia się na rozwijaniu relacji inter- i intrapersonalnych i zakłada, że rozwój osobisty zależy od umieszczenia uczestnika procesu kształcenia w sytuacji stresującej (Estrellas, 1996; Leberman, Martin, 2003; Palamer-Kabacińska, 2020).

wylicza pewne podstawowe elementy konstytuujące zjawisko strefy komfortu. Można je sprowadzić do swoistej dychotomii, w której elementy o nacechowaniu pozytywnym są tożsame z obecnością jednostki w strefie komfortu, podczas gdy ich przeciwstawne ekwiwalenty o nacechowaniu negatywnym oznaczają jej opuszczenie. Zdaniem pedagożki Wagner-Tomaszewskiej,

[s]trefa komfortu to psychologiczna przestrzeń postrzegana przez nas jako bezpieczna. Inaczej mówiąc, to co jest nam znane i co nas otacza to rutynowe działania i wydarzenia. W naszym odczuciu przebywanie w tej strefie jest łatwe, bo jest dla nas bezpieczne. To, co czeka nas poza tą strefą jest dla nas nowe i nieznanne. Może nawet być niebezpieczne.

(Wagner-Tomaszewska, 2020: 5)

Podsumowując powyższe, można uznać, że zjawisko strefy komfortu konstytuują elementy takie jak: bezpieczeństwo, wiedza, pewność, rutyna/nawyki i spokój, podczas gdy tzw. wyjście z tej strefy sygnalizowane jest przez niebezpieczeństwo, niewiedzę, niepewność, nowe/nieznanne i niepokój.

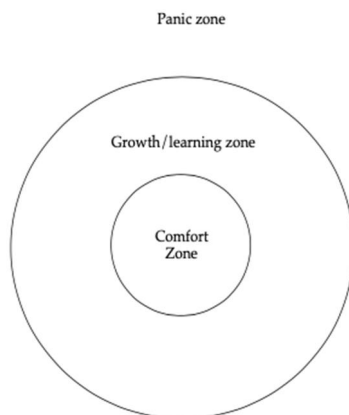
Najczęstszą kolokacją, w jakiej występuje pojęcie strefy komfortu, jest właśnie wyżej wspomniane wyjście z niej, które, paradoksalnie, mimo że kojarzone pejoratywnie i potencjalnie wywołujące negatywne emocje, jest o tyle pożądane, że może przynieść o wiele bardziej pozytywne skutki niż pozostanie w niej, a mianowicie spowodować samorozwój. Brown, badacz w zakresie pedagogiki przyrody, nazywa ten proces „rozciąganiem się”:

The comfort zone model (...) is based on the belief that when placed in a stressful or challenging situation people will respond, rise to the occasion and overcome their hesitancy or fear and grow as individuals. (...) Students are encouraged to think about ‘stretching themselves’ by moving outside their comfort zone, to expand their preconceived limits and by inference learn (and become better people).

(Brown, 2008: 3)

Strefa komfortu jest więc przestrzenią, w której jednostka czuje się swobodnie i bezpiecznie, ale przez to nie rozwija się, ponieważ nie czuje potrzeby stawiania sobie kolejnych wyzwań. Poza strefą komfortu znajduje się strefa paniki, w której jednostka również się nie rozwija, ponieważ targają nią zbyt silne negatywne emocje, wynikające z braku poczucia bezpieczeństwa i związanego z tym dystresu, czyli stresu paralizującego, który zupełnie blokuje jej możliwości poznawcze i rozwojowe. Pomiędzy strefą komfortu a strefą paniki znajduje się jednak tzw. strefa rozwoju/uczenia się, w ramach której jednostka jest w stanie pokonać tzw. eustres, czyli stres pozytywny, konstruktywny. Pobudza on do działania, pozwala mobilizować i koncentrować energię, a to daje optymalne warunki do rozwoju (Ogińska-Bulik,

2009; Kaczmarska, Curyło-Sikora, 2016; Gajda, Biskupek-Wanot, 2020). Relacje między poszczególnymi elementami omawianego modelu obrazuje poniższa grafika:



Rysunek 1: Model strefy komfortu (Brown, 2008 na podstawie: Pannicucci, 2007).

Pojęcie strefy komfortu nie jest zupełnie nowym fenomenem w publikacjach z zakresu akwizycji i dydaktyki języka obcego (zob. Oxford, 2003; Felix, 2004; Bueno, 2006; Séror, Weinberg, 2013; Lung-Lung, 2017; Li, 2020). Ich autorzy ograniczają się jednak zwykle do potocznego rozumienia tej koncepcji, odwołując się wyłącznie do jej najczęstszej konotacji, czyli wyjścia poza strefę komfortu; w opracowaniach tych brakuje natomiast odniesień do samej definicji strefy komfortu, jej elementów składowych i okoliczności ją kreujących, a także czynników afektywnych (emocji) wpływających na jej postrzeganie przez uczestników procesu uczenia się i nauczania języka obcego.

3. Projekt badawczy

3.1. Pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonego badania była koncepcja strefy komfortu i jej istota w kontekście glottodydaktycznym w warunkach zdalnych zajęć językowych, a jego celem znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Co oznacza pojęcie strefy komfortu dla studentów filologii obcej w kontekście zdalnych zajęć językowych?
- Jakie emocje i uczucia pozostają w korelacji z koncepcją strefy komfortu w ramach zdalnych zajęć językowych?
- Jakie czynniki i elementy budują strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?

3.2. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 26 studentów kończących pierwszy i drugi rok studiów licencjackich na kierunku niderlandystyka, czyli osób, które w przypadku pierwszorocznych studentów cały dotychczasowy tok studiów realizują w formie zdalnej; w przypadku studentów drugorocznych jest to większość, bo aż 75 procent odbytych zajęć (trzy na cztery semestry).

3.3. Narzędzia badawcze

Dane zostały zebrane za pomocą anonimowej ankiety online, w ramach której respondenci odpowiadali na 7 pytań dotyczących ich rozumienia i odczuwania strefy komfortu oraz emocji i wrażeń towarzyszących im podczas zdalnych zajęć językowych:

A. pytania otwarte:

1. *Wymień min. 2 pojęcia, które kojarzą Ci się z pojęciem strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych.*
2. *Wymień min. 2 pojęcia, które kojarzą Ci się z pojęciem wyjścia poza strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych.*
3. *Wymień min. 2 emocje/uczucia pozytywne towarzyszące Ci podczas zdalnych zajęć językowych.*
4. *Wymień min. 2 emocje/uczucia negatywne towarzyszące Ci podczas zdalnych zajęć językowych.*

B. pytania zamknięte wielokrotnego wyboru:

5. *Jakie elementy/czynniki konstytuują Twoją strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?*
6. *Jakie elementy/czynniki powodują Twoje wyjście poza strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?*

C. pytanie zamknięte jednokrotnego wyboru + fakultatywna część otwarta:

7. *Jakie są Twoje ogólne wrażenia/odczucia w stosunku do zdalnych zajęć językowych? Jeśli możesz, uzasadnij swoją odpowiedź.*

3.4. Analiza danych

Zgromadzone w toku badania dane zostały poddane:

- analizie ilościowej, w wyniku której wyłoniono hierarchię emocji towarzyszących poczuciu przebywania w strefie komfortu bądź poza nią na zdalnych zajęciach językowych oraz czynników wpływających na to poczucie,

- analizie jakościowej, w ramach której skategoryzowano elementy składowe strefy komfortu w ramach niestacjonarnych synchronicznych zajęć językowych.

4. Wyniki badania

4.1. Skojarzenia ze strefą komfortu

W pierwszych dwóch pytaniach respondenci zostali poproszeni o wymienienie skojarzeń z pojęciem strefy komfortu oraz wyjścia z niej na zdalnych zajęciach językowych. Zgromadzone odpowiedzi zostały podzielone i przyporządkowane do czterech kategorii: student, nauczyciel, otoczenie oraz forma zajęć. Elementy z kategorii STUDENT odnoszą się do uczącego się jako jednostki, która jest podmiotem w procesie kształcenia, jego wewnętrznych potrzeb i przeżyć oraz wynikających z nich emocji i odczuć. Pojęcia zakwalifikowane do sekcji NAUCZYCIEL koncentrują się na uczącym, na jego postawie w czasie zajęć, usposobieniu, a także na roli, jaką odgrywa, tj. koordynatora i opiekuna procesu kształcenia, który wywiera istotny wpływ na sposób i rezultaty jego doświadczania przez studenta. W ramach kategorii OTOCZENIE ujęte zostały elementy środowiska, w którym student realizuje proces kształcenia zdalnego, w tym zarówno jego elementy fizyczne i materialne, jak i te uwzględniające uczestnictwo i wpływ innych jednostek, głównie nauczyciela i innych studentów. Sekcja FORMA ZAJĘĆ odnosi się do wszelkich metod i narzędzi pracy na zajęciach zdalnych i form, jakie przyjmuje podczas nich proces kształcenia, które są wynikiową współpracą między studentem a nauczycielem.

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
wyłączona kamera	aktywność, elastyczność, zaangażowanie	łatwy i stały dostęp do posiłków i napojów	dobra organizacja i uporządkowanie
bezpośrednia kontrola nad środowiskiem pracy i wpływ na jego kształt, wybór miejsca uczestnictwa w zajęciach	przejmowanie ciężaru aktywności na zajęciach na siebie	komfortowe warunki: dom, koc, tóżko, własny pokój, piżama, wygodna fizyczna, własna przestrzeń	różnorodność form i materiałów, przy jednoczesnym zachowaniu spójności i ograniczeniu do jednego środowiska, np. MS Teams
rozumienie materiału		miła, przyjazna, tolerancyjna atmosfera	bierny udział w zajęciach
<i>multitasking</i>		łatwy dostęp do Internetu	wykład
anonimowość, tryb incognito		możliwość swobodnej wypowiedzi	pytania od prowadzącego skierowane do ogółu studentów, a nie do poszczególnej osoby

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach...

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
brak narażenia na bezpośrednią ocenę ze strony współstudentów			łatwy dostęp do materiałów i pomocy naukowych
brak lęku przed popełnieniem błędów			wystarczająca ilość czasu na wykonanie zadań
możliwość używania języka ojczystego			

Tabela 1: Skojarzenia ze strefą komfortu.

Jedną z najbardziej podstawowych i najczęściej wymienianych kwestii kojarzonych przez osoby badane ze strefą komfortu na zdalnych zajęciach językowych jest wyłączona kamera. Jest to bezpośrednio odniesienie do formy zajęć synchronicznych, które po zgromadzeniu, przeanalizowaniu i wyciągnięciu wniosków z pierwszych pandemicznych doświadczeń niewątpliwie stały się wiodącym i preferowanym modelem kształcenia zdalnego, zarówno przez studentów, jak i nauczycieli. Okazuje się jednak, że ten aspekt zajęć realizowanych w sposób synchroniczny, który wydawał się ich największą i najbardziej pożądaną zaletą, czyli zapewnienie namiastki bezpośredniego, audiowizualnego kontaktu w czasie rzeczywistym między studentem a prowadzącym i współstudentami, stał się najbardziej kontrowersyjnym i wzbudzającym najwięcej ambiwalentnych emocji elementem zajęć zdalnych. Niechęć do włączania kamery przez studentów jest o tyle uzasadniona z perspektywy analizy roli czynników afektywnych, że bardzo precyzyjnie wpisuje się w definicję przebywania w strefie komfortu. Wyłączona kamera zapewnia:

- poczucie bezpieczeństwa, swobody, anonimowości lub wręcz niewidzialności, chroni prywatność i intymność domowego zacisza,
- pozwala na mniejsze zaangażowanie lub nawet bierny udział w zajęciach („możliwość rysowania podczas zajęć, kiedy nie chce mi się notować”),
- pozwala na wykonywanie zadań i czynności niezwiązanych z przedmiotem zajęć („możliwość wykonywania również innych obowiązków, które nie przeszkadzają w skupieniu się na omawianym materiale”),
- ogranicza ewentualność zwrócenia na siebie uwagi prowadzącego lub oceniania przez innych uczestników lekcji,
- umożliwia dyskretne korzystanie z dodatkowych źródeł wiedzy i pomocy naukowych („możliwość sprawdzenia nieznannej informacji w Internecie w każdym momencie”).

Bardzo wysokie miejsce w hierarchii pojęć kojarzonych przez uczestników badania ze strefą komfortu na zajęciach zdalnych, szczególnie w porównaniu do zajęć stacjonarnych, zajmują elementy należące do kategorii otoczenia. Wynika

to z faktu, iż w tej nowej rzeczywistości kształcenia studenci zyskali możliwość wyboru i decydowania o miejscu uczestnictwa w zajęciach, a co za tym idzie – bezpośredni wpływ i kontrolę nad środowiskiem pracy i jego kształtem. Z odpowiedzi respondentów wyłania się obraz kreowania strefy komfortu podczas zajęć poprzez przebywanie we własnym domu, własnym pokoju, własnym łóżku i pod własnym kocem, co zapewnia zarówno dostówny komfort fizyczny, jak i psychiczny („możliwość przybrania wygodniejszej pozycji podczas siedzenia”, „możliwość siedzenia wygodnie na łóżku z laptopem”). Oxford (2003) wskazuje, że zaspokojenie potrzeb biologicznych i środowiskowych jest często pomijany, lecz niezwykle istotnym aspektem procesu uczenia się języków obcych. Przeważająca większość ankietowanych wymienia w tym kontekście także łatwy, stały i nieograniczony dostęp do posiłków i napojów („ciepła herbata, koc”, „piżama i ciepłe picie/obiad w trakcie zajęć”), jak również miłą, przyjazną, tolerancyjną atmosferę, sprzyjającą swobodzie wypowiedzi i wyrażaniu opinii, za co odpowiedzialność spoczywa nie tylko na prowadzącym, ale i na pozostałych uczestnikach procesu kształcenia.

W odniesieniu do kształtu i przebiegu zajęć osoby badane podnosiły najczęściej kwestie dobrej, sprawnej organizacji i uporządkowania zajęć, a także różnorodność form pracy przy jednoczesnym zachowaniu spójności i ograniczenia do jednej platformy online, która ułatwia dostęp do materiałów zajęciowych (tu najczęściej wskazywano MS Teams). Preferowaną przez wielu studentów formą zajęć zdalnych, pozwalającą na bezpieczne pozostawanie w strefie komfortu, okazuje się wykład, który niewątpliwie sprzyja pożądanemu biernemu, niezaangażowanemu modelowi zajęć („jedynie słuchanie, bez rozmawiania”). To z kolei łączy się kategorią, której ankietowani poświęcili najmniej uwagi w kontekście korelacji ze strefą komfortu, czyli postawą nauczyciela. Studenci oczekują prowadzącego wykazującego się dużą dozą aktywności, zaangażowania, elastyczności i uważności („nadążanie za prowadzącym”), a także gotowego do przejścia większości inicjatywy na zajęciach („rozgadany prowadzący”).

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
włączona kamera	naciskanie na włączanie kamer przez studentów	brak bezpośredniego, swobodnego kontaktu z prowadzącym i współstudentami	praca w grupach i parach, np. pokoje Teams
wzmoczona kontrola podczas testów online, testy online	nieprzystępność, oschłość	brak możliwości łatwego odczytania reakcji, nastrojów	imiennie wywoływanie do odpowiedzi, odpytywanie
problemy techniczne, niska jakość połączenia internetowego	zły humor	ograniczona możliwość budowania relacji z prowadzącym i współstudentami	prezentowanie na forum grupy

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach...

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
dyskomfort fizyczny, ból, zmęczenie	ostentacyjne wytykanie błędów na forum grupy	zbyt wczesna lub późna pora zajęć	spontaniczne dyskusje
zgłaszanie się do odpowiedzi, aktywność, zabieranie głosu na zajęciach	niewydawanie jasnych i zrozumiałych poleceń		ograniczenia czasowe podczas wykonywania zadań/testów
bycie zdany tylko na siebie	brak kamery		brak elementów aktywizujących uczestników zajęć
niepewność odnosząca się do poprawności wypowiedzi	brak zaangażowania		monotonia

Tabela 2: Skojarzenia z wyjściem ze strefy komfortu.

Analogicznie jak w przypadku analizy skojarzeń z pojęciem strefy komfortu, skojarzenia uczestników badania z wyjściem z tej strefy koncentrują się głównie wokół zagadnienia wykorzystania kamery podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Włączona kamera, a także ustawiczne wywieranie w tym kierunku nacisku przez prowadzącego wzmagają u studentów stres, niepokój, niepewność, poczucie zwiększonej ekspozycji i podatności na ocenę i krytykę, a także wrażenie bycia pod stałą obserwacją, szczególnie jeśli kamera pełni funkcję jednego z narzędzi służących kontroli podczas sprawdzianów, np. jako wsparcie dla popularnej platformy Testportal („włączanie kamery i przypominanie o tym przez prowadzących”, „wrażenie bycia obserwowanym podczas testów, co jest jak najbardziej uzasadnione, niemniej wiąże się z niepokojem”). Testy same w sobie również są jednym z najczęściej wskazywanych elementów destabilizujących strefę komfortu, podobnie jak na zajęciach stacjonarnych (zob. Jankowiak, 2020), jednak w warunkach nauczania zdalnego pojawiają się tu dodatkowe czynniki stresogenne. W zależności od wykorzystywanej platformy i stopnia zdeterminowania prowadzącego w zakresie kontroli uczciwości są to: ściśle ograniczony limit czasowy („testy z pytaniami na czas”), brak możliwości wracania do poprzednich pytań, narzędzia kontrolujące samodzielność pracy („pisanie testów online, bojąc się, czy przypadkiem nie wyskoczy na ekranie jakiś komunikat, który system odbierze jako wyjście ze strony”) czy strach przed wystąpieniem nieoczekiwanych problemów technicznych.

Pojawienie się rzeczonych problemów technicznych to kolejna wyjątkowo licznie sygnalizowana przez respondentów kwestia zwiastująca opuszczenie strefy komfortu. Przez problemy techniczne należy rozumieć przede wszystkim awarie sprzętowe, w szczególności niedziałający mikrofon czy też niesprawną kamerę, oraz niską jakość lub zerwanie połączenia internetowego. Możliwość doświadczenia takich problemów wywołuje lęk przed utrudnioną bądź uniemożliwioną komunikacją z prowadzącym lub innymi studentami, niezrozumieniem instrukcji, byciem niezrozumianym lub przypadkową utratą kontroli nad sprzętem („stres, że włączy mi się dźwięk w niepożądanym momencie”).

Szczególne miejsce wśród przytaczanych przez respondentów skojarzeń z wyjściem ze strefy komfortu zajmuje obok dyskomfortu psychicznego również dyskomfort fizyczny. Okazuje się, że kształcenie zdalne, a zwłaszcza jego wiodący aspekt, czyli długotrwałe spędzanie czasu przed komputerem, w zamkniętej przestrzeni, w niekoniecznie optymalnej i zdrowej pozycji ciała, wywołuje uciążliwe objawy somatyczne, takie jak ból, przemęczenie czy nasilające się problemy ze wzrokiem („bólące oczy od komputera”).

W kontekście wyjścia ze strefy komfortu ankietowani wskazali dużo więcej skojarzeń z osobą nauczyciela. Wśród najbardziej niepożądanych cech usposobienia prowadzącego znalazły się m.in. nieprzystępność, oschłość, zmienne nastroje, eksplicytnie wskazywanie błędów na forum („wytykanie błędów przy wszystkich”) czy niewydawanie jasnych i zrozumiałych poleceń („brak wyraźnych poleceń dotyczących tego, czym aktualnie zajmuje się/ma zająć się grupa”). Nieakceptowalny jest ponadto brak zaangażowania, a w ramach niego także brak włączonej kamery (oznacza to więc, że studenci rozumieją korzyści płynące z wykorzystania wizualnego kanału komunikacji) czy niedostateczne aktywizowanie uczestników zajęć co skutkuje monotonią i znużeniem („brak zaangażowania prowadzącego – brak kamerki, monotonne prowadzenie zajęć, brak aktywizacji uczestników zajęć”).

Co ciekawe, w odróżnieniu od stacjonarnych zajęć językowych (zob. Jankowiak, 2020), wiele osób badanych wskazało na pracę w grupach i parach jako jedną z najbardziej kojarzących się z opuszczeniem strefy komfortu. Może to wynikać z faktu, iż narzędzia zdalne oferują dość ograniczone możliwości korzystania z takiej formy współpracy lub są one obarczone sporym ryzykiem wystąpienia problemów technicznych, a co za tym idzie utrudnionej komunikacji, np. opcja podziału uczestników spotkania na pokoje w aplikacji MS Teams. W przypadku korzystania z takich narzędzi ograniczona jest również możliwość dodatkowej konsultacji z prowadzącym i otrzymania feedbacku, a z perspektywy nauczyciela także nadzoru nad pracą studentów, którzy brak bezpośredniej kontroli często wykorzystują, na przykład nadużywając języka ojczystego na zajęciach z języka obcego lub w niedostatecznym stopniu realizując cele i założenia otrzymanego zadania. Wśród innych niepożądanych przez ankietowanych metod i form dydaktycznych znalazły się, podobnie jak w przypadku zajęć stacjonarnych, prezentacje na forum grupy, spontaniczne dyskusje oraz imienne wywoływanie do odpowiedzi („odpytywanie konkretnych osób”, „wywołanie do odpowiedzi”); studenci zdecydowanie preferują otrzymywanie pytań skierowanych do ogółu uczestników zajęć.

Jeśli chodzi natomiast o kategorię otoczenia, w największej opozycji do strefy komfortu pozostaje brak bezpośredniego, swobodnego kontaktu z prowadzącym i innymi uczestnikami zajęć, a co za tym idzie znacząco ograniczona

możliwość budowania wzajemnych relacji pomiędzy podmiotami procesu zdalnego kształcenia językowego. Lubina (2005) zwraca uwagę na fakt, iż rzezczone budowanie interakcji jest jego nieodzownym elementem procesu kształcenia, który w naturalny sposób wzbudza bardzo silne emocje, szczególnie w kontekście edukacji na odległość.

4.2. Emocje na zajęciach zdalnych

W kolejnych dwóch pytaniach uczestnicy badania zostali poproszeni o nazwanie pozytywnych i negatywnych emocji/uczuci towarzyszących im podczas synchronicznych zdalnych zajęć językowych. Na podstawie zebranych odpowiedzi wyodrębniono, odpowiednio, 23 oraz 29 takich elementów i uporządkowano je w tabelach w hierarchii od najczęściej do najrzadziej wymienianych. Zdecydowana większość wskazanych pojęć nazywa emocje indywidualne studentów, będące wyrazem ich wewnętrznych, psychicznych doświadczeń związanych z procesem kształcenia zdalnego, a wśród nich odnaleźć można bezpośrednio czynniki konstytuujące definicję strefy komfortu, takie jak *bezpieczeństwo*, *spokój*, *rutyna* (co ciekawe ta ostatnia wymieniona została w kontekście emocji negatywnych) oraz definicję wyjścia ze strefy komfortu, takie jak *strach*, *stres*, *lęk*, *niepokój*, *niepewność*. Obok emocji pojawiły się jednak także wrażenia czysto fizyczne lub odnoszące się do środowiska zewnętrznego, np. wypoczęcie, przytulność, zmęczenie.

EMOCJE POZYTYWNE		
komfort (x5)	satysfakcja (x2)	zadowolenie
radość (x4)	wygoda (x2)	przytulność
spokój (x4)	uporządkowanie	zapał
swoboda (x3)	zainteresowanie	pogoda ducha
ciekawość (x3)	motywacja	wypoczęcie
zorganizowanie (x3)	odwaga	rozluźnienie
anonimowość (x2)	chęć	niewidzialność
bezpieczeństwo (x2)	spełnienie	

Tabela 3: Emocje pozytywne.

Z powyższego zestawienia wynika, że 10 z 23 wymienionych emocji/wrażeń zostało wskazanych więcej niż raz, z czego najwięcej, aż pięć wskazań, odnotował *komfort*, który jest o tyle pojemnym i szerokim pojęciem, że może odnosić się zarówno do dobrostanu psychicznego, jak i fizycznego. Na podstawie rozważań na temat pierwszych dwóch pytań można oszacować, iż większość respondentów miała na myśli komfort związany ze środowiskiem zewnętrznym, w którym uczestniczą w procesie nauczania zdalnego; jedna

z osób ankietowanych doprecyzowała to, pisząc: „komfort ze względu na bycie we własnym domu”. Po cztery osoby wymieniły *radość* i *spokój* (element definiujący strefę komfortu), przy czym jeden z respondentów dookreślił tę pierwszą emocję jako „radość z faktu, że nie muszę się stale tłumaczyć ze swojego wyrazu twarzy”, co dopełnia obrazu obaw przed włączeniem kamery oraz lęku przed oceną i krytyką; pojęcie *spokoju* pojawiło się natomiast w kolokacji „święty spokój” oraz „spokój związany np. z tym, że nikt mnie nie widzi”. Po trzy wskazania odnotowały *swoboda*, będąca wynikową przyjaznego otoczenia i braku włączonych kamer oraz *ciekawość* („ciekawość, ale raczej na początku semestru”) i zorganizowanie („zorganizowany system pracy”), odnoszące się do pożądanych form i metod dydaktycznych. Na uwagę w tym zestawieniu zasługują ponadto elementy takie jak *motywacja*, *odwaga*, *chęć* czy *zapał*, sugerujące gotowość i dążenie do przełamywania barier i pokonywania ograniczeń, a co za tym idzie do potencjalnego wyjścia z bezpiecznej strefy komfortu, a w konsekwencji, zgodnie z tym modelem, do rozwoju.

EMOCJE NEGATYWNE			
stres (x15)	niepewność	zagubienie	brak motywacji
zmęczenie (x4)	rozkojarzenie	brak koncentracji	monotonia
znudzenie (x4)	wstyd	zdezorientowanie	przytłoczenie
samotność (x3)	irytacja	brak prywatności	obojętność
strach (x3)	rutyna	poczucie beznadziei	rozkojarzenie
presja (x2)	odizolowanie	brak zrozumienia	
niepokój	skrępowanie	nerwica	
lęk	spięcie	podenerwowanie	

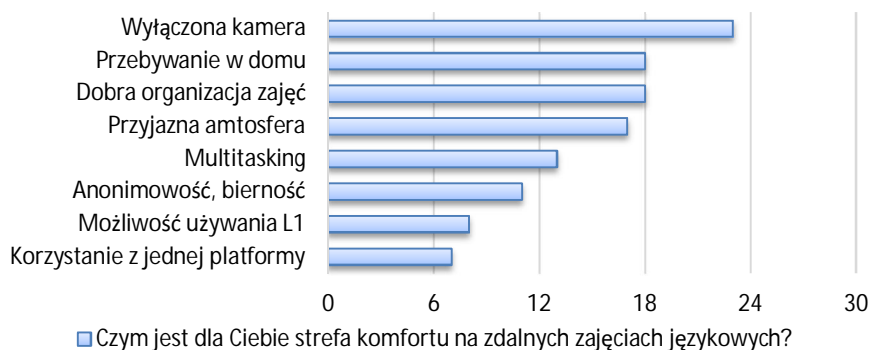
Tabela 4: Emocje negatywne.

Jedynie 6 z 29 emocji/wrażeń negatywnych nazwanych przez osoby badane zostało wskazanych więcej niż raz, z czego niekwestionowanym liderem jest *stres*, przywołany aż piętnaście razy. Stres można określić mianem emocji uniwersalnej, która może odnosić się do całego spektrum odczuć nacechowanych negatywnie, stąd też jego umiejscawianie przez ankietowanych w różnych kontekstach, np. „stres przed oceną innych studentów”, gdzie stres pełni funkcję synonimu do pojęć strachu, lęku. Ponadto stres odczuwany przez studenta może być zarówno rezultatem jego wewnętrznych doświadczeń, odpowiedzią na postawę nauczyciela, efektem oddziaływania środowiska zewnętrznego, jak i wynikiem zastosowania konkretnych form i metod dydaktycznych. Po cztery osoby ankietowane wskazały *zmęczenie* i *znudzenie*, przy czym to pierwsze może mieć wymiar fizyczny i psychiczny: „zmęczenie zarówno fizyczne („siedzenie w miejscu, wstawanie o 7.55 i niemal zasypianie przed komputerem”), jak i psychiczne („mówienie do komputera zamiast do

ludzi siedzących metr ode mnie, brak okazji do rozmowy na korytarzu i spotkania osób z mojej grupy”); *znudzenie* z kolei jest rezultatem rutyny, powtarzalności schematów i niedostatecznego zróżnicowania materiałów i form pracy na zajęciach. Po trzy razy wymienione zostały *samotność* jako wynik izolacji oraz braku zajęć stacjonarnych, a co za tym idzie kontaktu z rówieśnikami, oraz *strach* („strach, najczęściej o problemy techniczne, czy połączenie internetowe zostanie przerwane, coś nieustyszane”). Wydaje się, że większość wymienionych przez respondentów emocji negatywnych jest bezpośrednim odzwierciedleniem trwającej już od ponad roku sytuacji epidemicznej w kraju, której nieodzownym elementem stała się długotrwała izolacja, niepodważalnie przyczyniająca się do globalnego pogorszenia dobrostanu psychicznego ludzi. Według Megera (2008), tradycyjne formy edukacji zdalnej charakteryzują się znaczącym niedostatkiem pozytywnych bodźców emocjonalnych, sprzyjają też namnażaniu się odczuć negatywnych związanych z osamotnieniem jednostki.

4.3. Elementy strefy komfortu

Kolejne dwa pytania to pytania zamknięte wielokrotnego wyboru, w których osoby uczestniczące w badaniu zostały poproszone o zaznaczenie elementów, które utożsamiają ze strefą komfortu oraz z wyjściem ze strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych. Respondenci mogli wybierać spośród, odpowiednio, 8 i 12 pozycji, mogli również dodawać własne propozycje odpowiedzi.

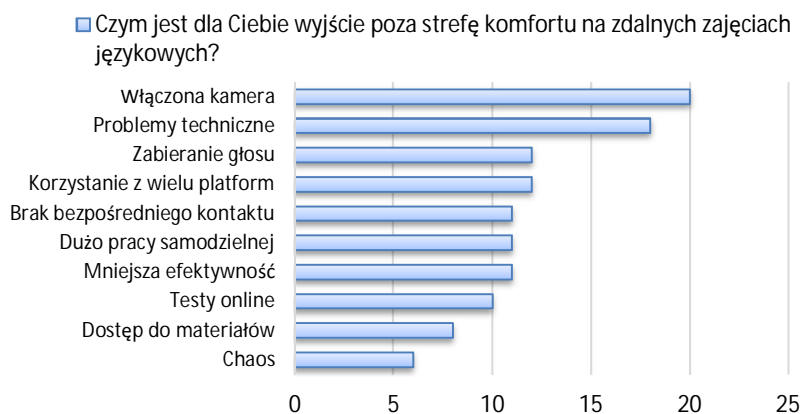


Wykres 1: Elementy strefy komfortu na zajęciach zdalnych

W przypadku strefy komfortu uczestnicy badania zaznaczali średnio 4 z 8 dostępnych opcji, przy czym jedna osoba zaznaczyła wszystkie 8 opcji, a jedna osoba tylko jedną opcję. W kontekście wyjścia ze strefy komfortu ankietowani zaznaczali średnio 5 z 12 zaproponowanych opcji, przy czym jedna

osoba wskazała 9 z 12 opcji, a dwie osoby tylko jedną opcję. Na przedstawionych wykresach uwzględnione zostały najczęściej zaznaczane opcje w kolejności od największej do najmniejszej liczby wskazań.

Biorąc pod uwagę rezultaty analizy dotychczasowych danych, nie jest zaskoczeniem, że aż 88,5% ankietowanych wskazało możliwość niewłączania kamery na zajęciach synchronicznych jako podstawowy czynnik konstytuujący ich strefę komfortu; po 69% respondentów zaznaczyło brak konieczności opuszczania domu i dojazdu na zajęcia oraz stałą, przejrzystą, uporządkowaną organizację zajęć. Dla 65% badanych istotnym elementem kreującym strefę komfortu jest przyjazna i swobodna atmosfera, dla połowy – możliwość jednoczesnego wykonywania innych, niezwiązanych z przedmiotem zajęć zadań i czynności, a dla 43% większa anonimowość i możliwość pozostania biernym uczestnikiem zajęć. Felix (2004) zwraca uwagę na fakt, iż zachowanie anonimowości w środowisku online, w którym przebiega proces zdalnego kształcenia językowego, może przyczynić się do spadku poczucia lęku i niepokoju, zwłaszcza towarzyszącym wypowiedziom ustnym. Najmniej głosów zebrały możliwość używania języka ojczystego, szczególnie podczas pracy w parach/grupach (31%) oraz korzystanie z jednej, spójnej platformy online. Dodatkowo pojawiły się trzy własne propozycje odpowiedzi: „większa efektywność prowadzącego ze względu na narzuconą formę zajęć zdalnych”, „ograniczenie konfrontacji społecznych, nieprzebywanie w obcej przestrzeni” oraz „zaangażowanie prowadzącego; interesujące formy zajęć, nieskupiające się tylko na brnięciu przez podręcznik/prowadzeniu suchej prezentacji”.



Wykres 2: Elementy wyjścia poza strefę komfortu na zajęciach zdalnych.

Rezultatem potwierdzającym niejednokrotnie zaobserwowany w niniejszym badaniu trend, jest wskazanie przez 77% uczestników badania konieczności włączania kamery na synchronicznych zajęciach zdalnych w charakterze

czynnika sygnalizującego opuszczenie strefy komfortu (por. Długosz, 2020: dla 50% respondentów włączona kamera oznacza stres). Nieco niższy wynik tego czynnika w porównaniu do poprzedniego wykresu może jednak oznaczać, że mimo iż ponad 88% respondentów uznaje wyłączonej kamerę za główny czynnik konstytuujący ich strefę komfortu, nie dla każdej z tych osób włączenie kamery na zajęciach automatycznie skutkuje wyjściem z niej. Dla 69% badanych elementem utożsamianym z opuszczeniem strefy komfortu są problemy techniczne, a dla blisko połowy (46%) trudności z zabraniem głosu podczas dyskusji na zajęciach oraz korzystanie z wielu różnych platform online. Po 42% ankietowanych wskazało brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym (por. Heród, Pawłowska, Strzała-Osuch, 2021: autorki wskazują ten element jako najczęstszy problem zgłaszany przez respondentów) i innymi studentami, duży nakład pracy i zadań do samodzielnego wykonania oraz mniejszą efektywność zajęć w porównaniu do zajęć stacjonarnych. Ponadto 38,5% badanych utożsamia wyjście ze strefy komfortu ze sprawdzianami online, 31% z utrudnionym dostępem do podręczników i materiałów dydaktycznych, a 23% – z problemami organizacyjnymi, chaosem i utrudnioną komunikacją. Najmniej, bo po 15% respondentów, zaznaczyło wyłączonej kamerę prowadzącego oraz ograniczone możliwości pracy w parach/grupach.

4.4. Ocena zajęć zdalnych

Na zakończenie ankiety respondentów poproszono o ogólną ocenę wrażeń/odczuć związanych ze zdalnymi zajęciami językowymi. Osiem osób ograniczyło swoją odpowiedź do zaznaczenia oceny pozytywnej, cztery negatywnej, a pozostałych 13 osób (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie) zdecydowało się na rozwinięcie i uzasadnienie swojej opinii. Dwoje ankietowanych określiło swój stosunek do zajęć zdalnych jako neutralny („neutralne, nie czuję motywacji do nauki”). Dwoje innych oceniło swoje doświadczenia jako negatywne, jako argumenty podając m.in. nadużywanie anonimowości i brak zaangażowania ze strony innych studentów („wielokrotnie byłem w sytuacji, kiedy będąc w grupie pozostałe osoby wyłączyły swój mikrofon, ignorując konieczność pracy w grupie”), nadużywanie pomocy naukowych (internetu, słowników), niedostateczny poziom rozwoju umiejętności językowych („uważam, że będąc na zajęciach stacjonarnych poziom języka wszystkich studentów byłby o wiele wyższy”, „myślę, że podczas lekcji stacjonarnych udaje się więcej zrobić i efektywniej”), brak kontaktów społecznych („omija nas całe studenckie życie”). Dwoje kolejnych respondentów wystawiło ocenę pozytywną zajęciom zdalnym, głównie dzięki możliwości dozowania stopnia aktywności i zaangażowania w poszczególne zajęcia („w tych zajęciach, które

mnie ciekawią i są dla mnie ważne mogę aktywnie uczestniczyć i wiele z nich wynosić, a te których nigdy nie lubiłam mogę trochę odpuścić”), przystępnym formom i metodom dydaktycznym, dobrej organizacji zajęć, łatwej dostępności do materiałów („wszystkie materiały są online, więc nie da się tego zgubić”) i przyjaznemu środowisku kształcenia („gdy się uczę, bądź piszę sprawdziany, mam koło siebie psa, co jest uspokajające”).

Pozostałe opinie i oceny można określić jako ambiwalentne. Wśród zalet nauczania zdalnego uczestnicy badania wymieniają brak konieczności dojeżdżania na zajęcia, oszczędność czasu („przerwę można w całości wykorzystać, robiąc sobie herbatę czy kawę i nie trzeba czekać w kolejce do toalety czy w sklepie”), dobrą organizację, uporządkowanie zajęć i materiałów dydaktycznych, a także brak presji społecznej („nie muszę przybierać różnych póz, by wpasować się w towarzystwo”), podczas gdy do jego wad zaliczają stres, problemy techniczne, brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi uczestnikami zajęć („chciałabym mieć jakiś kontakt z ludźmi spoza domu”), niski poziom motywacji do nauki, niską efektywność pracy, problemy organizacyjne, chaos, konieczność samodzielnego opracowywania materiału („zawsze wkrada się chaos organizacyjny lub brak zaangażowania grupy, co przekłada się na większą ilość materiału do wykonania samodzielnie”) oraz dolegliwości fizyczne („mając już problemy ze wzrokiem, zauważyłam u siebie jego znaczne pogorszenie w przeciągu ostatnich 2 miesięcy”).

5. Dyskusja

Na fali nagłego wzrostu zainteresowania edukacją zdalną wynikającego z aktualnej sytuacji epidemicznej powstają coraz liczniejsze publikacje przybierające postać raportów zawierających ocenę tej formy kształcenia i opinie na jej temat (zob. m.in. Długosz, 2020; Heród, Pawłowska, Strzała-Osuch, 2021). Wyniki niniejszego badania w zakresie czynników afektywnych w dużej mierze pokrywają się z wynikami raportu sporządzonego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, w ramach którego u respondentów zaobserwowano wzrost symptomów stresu i emocji negatywnych, takich jak niepokój, smutek, poczucie osamotnienia czy wręcz wypalenia, szczególnie w porównaniu do wyników analogicznego raportu z początków pandemii (Długosz, 2020: 4).

Podkreślić należy fakt, że do analizowanego w niniejszym artykule badania przystąpiło jedynie 26 osób spośród 89 (ok. 30%), które otrzymały zaproszenie do wzięcia w nim udziału; oznacza to, że nie znamy doświadczeń i opinii ponad 2/3 studentów uczestniczących w analizowanym procesie kształcenia. Największymi ograniczeniami omawianego badania wydają się być jednak moment jego przeprowadzenia i brak charakteru podłużnego. Gromadzenie danych

miało miejsce w szczycie pandemii, ponad rok od wprowadzenia nauczania zdalnego, kiedy to studenci zaczęli doświadczać rosnącej frustracji, znużenia i zmęczenia przedłużającym się stanem rzeczy, co niewątpliwie nie przyczyniło się do zachowania w pełni neutralnego tła projektu. Badanie longitudinalne z kolei mogłoby wykazać ciekawą i relewantną dynamikę zmian w roli emocji i postrzeganiu strefy komfortu w edukacji na odległość, dając możliwość obserwacji i porównania danych z okresu z początku lub nawet sprzed pandemii z tymi zebranymi w jej dalszym przebiegu i po jej zakończeniu.

6. Podsumowanie

Rezultaty niniejszego badania bez wątpliwości pokazują, że psychologiczny model strefy komfortu znajduje swoje zastosowanie w glottodydaktyce, także, a być może nawet zwłaszcza, w kontekście kształcenia na odległość, gdyż procesy poznawcze realizowane na zajęciach w sposób zdalny wydają się być szczególnie zdeterminowane przez czynniki afektywne. Wszelkie pozytywne i negatywne emocje towarzyszące uczestnikom procesu kształcenia zdalnego, których źródłem są czynniki reprezentowane przez osobę studenta, nauczyciela, otoczenie oraz formę zajęć, idealnie wkomponowują się w ramy pięciu podstawowych elementów konstytuujących model strefy komfortu, którymi są bezpieczeństwo, pewność, rutyna, spokój i wiedza. Z przeprowadzonego badania wynika, że pod pojęciem strefy komfortu na synchronicznych zdalnych zajęciach językowych kryją się przede wszystkim wyłączone kamery i przebywanie we własnym domu, którym towarzyszy poczucie swobody i wygody (fizycznej).

Pandemia i jej bezpośrednie konsekwencje dla szkolnictwa wyższego nieoczekiwanie zmieniły sposób postrzegania i przeżywania uczestnictwa w zajęciach językowych przez studentów: okres izolacji i odosobnienia zwiększył ich wrażliwość i podatność na stres. Studenci niewątpliwie rozumieją i akceptują potrzebę wychodzenia ze strefy komfortu na zajęciach językowych w celu osiągnięcia rozwoju, jednak zdrowy eustres związany z tym procesem zdaje się ewoluować w paraliżujący dystres zdecydowanie łatwiej i częściej na zajęciach zdalnych niż w przypadku zajęć stacjonarnych. Konieczne są dalsze badania w tym obszarze ze szczególnym uwzględnieniem roli emocji wpisujących się w model strefy komfortu, zarówno w kontekście zdalnych, jak i stacjonarnych zajęć językowych. Poszerzenie naszej wiedzy może bowiem przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu nauczania języków obcych poprzez wzmacnianie bodźców pozytywnych i motywacji jego uczestników przy jednoczesnym ograniczaniu destabilizującego wpływu stresu.

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*, „Neofilolog”, 52 (1), s. 29–41.
- Brown M. (2008), *Comfort Zone: Model or metaphor?* „Journal of Outdoor and Environmental Education”, 12, s. 3–12.
- Bueno K. (2006), *Stepping Out of the Comfort Zone: Profiles of Third-Year Spanish Students' Attempts to Develop Their Speaking Skills*. “Foreign Language Annals”, 39 (3), s. 451–470.
- Donesch-Jeżo E. (2020), *Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych*, (w:) Ostrowski T.M. (red.), *Blaski i cienie życia - perspektywa psychologiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, s. 95–130.
- Długosz, P. (2020), *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Online: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7488/Raport%20Studenti%20UP%20II%20etap.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [DW 01.10.2021].
- Estrellas A. (1996), *The eustress paradigm: A strategy for decreasing stress in wilderness adventure programming*, (w:) Warren K. (red.), *Women's voices in experiential education*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, s. 32–44.
- Felix U. (2004). *Performing beyond the comfort zone: Giving a voice to online communication*, (w:) Atkinson R., McBeath C., Jonas-Dwyer D., Phillips R. (red.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, s. 284–293.
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gajda E., Biskupek-Wanot A. (2020), *Stres i jego skutki*, (w:) Biskupek-Wanot A., Wanot B., Kasprowska-Nowak K. (red.), *Aktywność fizyczna i problematyka stresu*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 84–93.
- Heród M., Pawłowska B., Strzała-Osuch, K. (2021), *Analiza i ocena nauczania zdalnego w okresie pandemii w opinii studentów Powiślańskiej Szkoły Wyższej*. Online: https://psw.kwidzyn.edu.pl/images/badania/Analiza%20i%20ocena%20nauczania%20zdalnego%20w%20okresie%20pandemii%20w%20opinii%20studentów%20Powiślańskiej%20Szkoły%20Wyższej%20w%20Kwidzynie_MH_BP_KSO%20OST%281%29.pdf [DW 01.10.2021].
- Jankowiak A. (2020), *Strefa komfortu na zajęciach z języka obcego – badanie pilotażowe*. „Niderlandystyka Interdyscyplinarnie”, 5 (1), s. 41–47.
- Kaczmarska A., Curyło-Sikora P. (2016), *Problematyka stresu – przegląd koncepcji*. „Hygeia Public Health”, 51 (4), s. 317–321.

- Leberman S., Martin A. (2003), *Does pushing comfort zones produce peak learning experiences?* „Australian Journal of Outdoor Education”, 7 (1), s. 10–19.
- Li A. (2020), *Escaping the comfort zone. The first language 'bubble'*, (w:) Stanley P. (red.), *Critical Autoethnography and Intercultural Learning. Emerging Voices*. Londyn: Routledge, s. 65–75.
- Lubina E. (2005), *Rola emocji w procesie kształcenia na odległość. "e-mentor"*, nr 3 (10). Online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/161> [DW 28.04.2021].
- Lung-Lung H. (2017), *Out of comfort zone - learning Chinese in chaos*, (w:) Pixel (red.), *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*. Padova: Webster Srl, s. 196–204.
- Meger Z. (2008), *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji. „e-mentor”*, 3 (25). Online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/552> [DW 28.04.2021].
- Ogińska-Bulik N. (2009), *Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu?* „Polskie Forum Psychologiczne”, 14 (1), s. 33–45.
- Oxford R. (2003), *Language learning styles and strategies: an overview*. Online: <https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [DW 28.04.2021].
- Palamer-Kabacińska E. (2020), *Pedagogika przygody – uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania. "Kultura i Edukacja"*, 1 (127), s. 69–90.
- Piaget J. (1977), *The development of thought*. New York: Viking Press.
- Piaget J. (1980), *Adaptation and intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Séror J., Weinberg A. (2013), *Personal insights on a postsecondary immersion experience: Learning to step out of the comfort zone. "Cahiers de L'ILOB"*, 6, s. 123–140.
- Wagner-Tomaszewska (2020), *Diagnoza i plan pracy z rodziną dysfunkcyjną. Materiał uzupełniający do szkolenia online*. Online: <https://mcps.com.pl/wp-content/uploads/2020/10/odnosnik3a.pdf> [DW 28.04.2021].

NETOGRAFIA

<https://nowewyrazy.uw.edu.pl> [DW 28.04.2021]

<https://sjp.pwn.pl> [DW 28.04.2021]

Received: 04.05.2021

Revised: 05.10.2021