

Maria Cichoń

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

**ZDOLNY UCZEŃ –
AUTONOMICZNY UCZEŃ:
JAK ROZWIJAĆ SKUTECZNE
STRATEGIE UCZENIA SIĘ
NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO**

**Gifted learner – autonomous learner: How to develop effective
strategies for classroom language learning**

The paper is devoted to the learner's capacity for autonomous foreign language learning, as well as to the role of the teacher in shaping cognitive, metacognitive and socioaffective strategies, which can contribute to effective language education in particular ways. Nowadays teachers cannot neglect skills falling into the „learn to learn” category, which are included in the university teacher training and handbooks only to a very limited degree. The need to focus on such skills is illustrated by the results of surveys conducted among foreign language students, demonstrating their very limited awareness of language learning strategies.

Zainteresowanie uczniem z jednej strony jako podmiotem działań nauczyciela, a z drugiej jako twórcą własnego sukcesu w nauce języka obcego w naturalny sposób wpisuje się w nurt refleksji glottodydaktycznej. Nauczycieli-praktyków oraz teoretyków od dawna intrygował problem zdolności językowych, ich psychologicznych i społecznych uwarunkowań jako źródła sukcesu lub porażki w nabywaniu umiejętności językowych. Jednakże jeśli spojrzymy na ewolucję głównych metod nauczania, zauważymy istotne różnice w sposobie pojmowania zarówno roli nauczyciela jak i ucznia w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

1. Nurty metodyczne w ujęciu historycznym – miejsce nauczyciela i ucznia

Metody tradycyjne

Metody tradycyjne nastawione były na działania nauczyciela oraz samą metodę jako taką, nie brały zaś pod uwagę indywidualnych cech ucznia, jego predyspozycji psychologicznych, indywidualnych strategii i stylu uczenia się. Teorią uczenia panującą od czasów metody audiolingwalnej był behawioryzm i istniało przekonanie, iż *nauczanie* w sposób wręcz automatyczny *wymusza jako skutek uczenie się*, przyswajanie języka. Rola ucznia sprowadzała się do wiernego wykonywania poleceń nauczyciela, który monopolizował cały proces dydaktyczny, bowiem był zarazem informatorem przekazującym wiedzę, animatorem stymulującym wszelkie reakcje uczniów oraz jedynym korektorem i ewaluatorem postępów uczniów.

Podjęcie komunikacyjne i zadaniowe

Pod koniec lat siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych XX wieku, pod wpływem rozwijających się teorii językoznawczych (językoznawstwo pragmatyczne, gramatyka tekstu, analiza dyskursu) oraz koncepcji psychologicznych (psychologia kognitywna) następuje wyraźny zwrot w sposobie pojmowania samego procesu przyswajania języka, a co za tym idzie, roli nauczyciela oraz ucznia¹. Dydaktycy słusznie podkreślają, iż *uczenie się języka obcego mobilizuje różnorodne kompetencje*: strategie kognitywne, zdolności sensoryczne, interakcyjne, kulturowe i strategiczne. Obejmuje ono przyswajanie *wiedzy deklaratywnej* (słownictwo, gramatyka, wiedza o samym systemie językowym), oraz *wiedzy proceduralnej* (użycie elementów kodu językowego w sytuacjach autentycznych), bowiem język jest narzędziem komunikacji i interakcji społecznej. Istotnym elementem jest też *nabywanie kompetencji kulturowej* (postrzeganie i interpretowanie różnic kulturowych, kształtowanie postawy empatii i tolerancji wobec inności). Metody komunikacyjne i zadaniowe stawiają ucznia w centrum swojej uwagi, mówimy wręcz o metodach „nastawionych na ucznia”. Centralna rola ucznia (fr. *centration sur l'apprenant*) wypływa z przekonania, iż *jest on podmiotem działań, zdolnym do samouczenia*, czyli odkrywania reguł językowych i ich stosowania, a nie tylko „obiektem” treningu, czyli systematycznego, zewnętrznego sterowania w celu wytwarzania automatyzmów językowych, jak to miało miejsce w podejściu behawioralnym.

Dydaktycy odchodzą od abstrakcyjnego pojęcia kompetencji komunikacyjnej na rzecz *indywidualnej kompetencji komunikacyjnej* rozumianej jako „wiedza i sprawności komunikacyjne (w tym językowe), które pozwalają jednostce

¹ Następuje również rozdzielenie pomiędzy pojęciem akwizycji języka, czyli naturalnym, nieświadomym, niekontrolowanym sposobem przyswajania języka, a uczeniem się, jako świadomym, kontrolowanym i często zinstytucjonalizowanym sposobem nabywania sprawności językowych.

funkcjonować w sytuacjach egzolingwalnych, tak by realizować własne dążenia pozajęzykowe, respektując przy tym wystarczająco normy komunikacyjne” (Wilczyńska 1999: 75). Oznacza to, iż uczący się przyswajają język na swoją miarę, we własnym rytmie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i ambicjami. Poza tym skuteczne uczenie się zakłada *postawę refleksyjną*, czyli porównywanie języków, eksperymentowanie (przy równoczesnej świadomości interferencji), poszukiwanie różnych strategii uczenia się, radzenie sobie z niepewnością, niejasnością, etc. Nie można też zapominać o bardzo ważnym aspekcie: *uczenie się ma dostarczać przyjemności*, wpisywać się w nasze osobiste zamiary i wzbogacać ogólne umiejętności i zdolności do przyswajania wiedzy. Zmienia się też we współczesnych metodach rola nauczyciela: jest on raczej animatorem i mediatorem wspierającym proces uczenia się. Rola mediatora w procesie uczenia się może być realizowana poprzez następujące działania:

- przekazywanie wiedzy z zakresu „uczyć się uczyć” (co to znaczy rozumieć, mówić w języku obcym, jakie są źródła nieporozumień językowych, etc.),
- ukazywanie skutecznych strategii uczenia się w odniesieniu do różnych sprawności i podsystemów językowych,
- respektowanie stylów uczenia się w technikach nauczania, bowiem serialiści, globaliści, wzrokowcy, czy słuchowcy oczekują innych działań nauczyciela,
- wdrażanie do samodzielnego uczenia się poza klasą, na przykład wskazywanie materiałów internetowych i multimedialnych oraz sposobów ich wykorzystania w indywidualnej pracy ucznia,
- wdrażanie do samooceny umiejętności językowych: bardzo pomocnym narzędziem może być Europejskie Portfolio Językowe.

Niezależnie od sposobu pojmowania roli nauczyciela w procesie przyswajania języka należy podkreślić, iż *nic nie zastąpi jego pracy*, bowiem uczenie języka wymaga profesjonalnej wiedzy i umiejętności, wiemy iż nawet najlepsza znajomość języka obcego nie oznacza zdolności do jego nauczania! Reasumując możemy powiedzieć, iż współczesne nurty metodyczne sprzyjają rozwojowi autonomii ucznia poprzez wyposażanie go w umiejętności niezbędne do zarządzania własnym uczeniem.

2. „Dobry uczeń” (Good Language Learner) i jego strategie uczenia

Zapoczątkowane w latach 70-tych i 80-tych na gruncie anglosaskim badania nad uzdolnionymi językowo uczniami pozwoliły sformułować hipotezę, iż źródło ich sukcesu tkwi prawdopodobnie w stosowanych przez nich strategiach uczenia się. Problematyka strategii uczenia się w ostatnich latach jest przedmiotem wielu badań naukowych, na ogół przyjmuje się, iż są to *operacje mentalne* uruchamiane w celu odkrywania znaczeń (strategie kognitywne), zapamiętywania (strategie mnemoniczne) oraz przywoływania, ponownego użycia jednostek językowych, najpierw w sposób systematyczny (poprzez monolityczne ćwiczenia językowe), a potem w praktyce, w zbliżonych do naturalnych sytuacjach komunikacyjnych (transfer językowy). Okazało się, iż uczniowie słabi, nie osiągający dobrych

rezultatów w nauce języka, nie potrafili skutecznie stosować określonych strategii na poszczególnych etapach jego przyswajania. Sądzone również, iż *strategie są wynuczalne*, zatem rolą nauczyciela jest świadome nauczanie skutecznych strategii, tak by uczniowie mniej zdolni mogli osiągnąć lepsze rezultaty. Spróbujmy zatem przypomnieć portret „dobrego ucznia” i zastanowić się nad jego praktycznymi implikacjami w kontekście kształtowania autonomicznych postaw ucznia. Według Naimana (Naiman 1978: 13-15, Cyr 1998: 25) „dobry uczeń” wyróżnia się następującymi zachowaniami i postawami:

- angażuje się w proces uczenia: wykorzystuje okazje, by robić postępy w nauce języka, używa języka na różne sposoby, oraz planuje swoje zadania
- jest świadomy, iż język jest spójnym systemem i *próbuje odkryć jego prawidłowość*: robi porównania do języka ojczystego oraz innych znanych mu języków
- analizuje język, by domyśleć się znaczenia (rozwija domysł językowy)
- stara się uchwycić relacje pomiędzy elementami nowymi i już znanymi
- traktuje język jako narzędzie komunikacji: poszukuje okazji do używania języka w sytuacjach autentycznych, stara się precyzyjnie wyrażać intencje komunikacyjne
- wykorzystuje kontekst, sytuację, gesty, by domyśleć się znaczenia wypowiedzi
- używa różnych *strategii kompensacyjnych* (parafraza, gesty, słowa zapożyczone z innego języka, etc.)
- bierze pod uwagę elementy afektywne towarzyszące uczeniu się języka obcego: kształtuje w sobie postawę tolerancji, otwartości i empatii wobec rozmówcy, przezwycięża uczucie frustracji, dezorientacji i niejasności, które są nieodłącznie związane z procesem przyswajania języka, nie obawia się także popełniania błędów i narażania na śmieszność (strategie socjoafektywne)
- dba o poprawność językową: stara się *naśladować rodzimych użytkowników* i czerpać od nich wiedzę,
- kształtuje zdolność do autokorekty i samooceny postępów w nauce języka.

3. Dobry uczeń – autonomiczny uczeń

Analizując powyższą charakterystykę zachowań „dobrego ucznia” możemy zauważyć, iż stosuje on z powodzeniem zarówno *strategie kognitywne* (domyśl, analiza, indukcja), jak i *metakognitywne* (świadomość językowa, planowanie czynności, samoocena) oraz *socjoafektywne* (radzenie sobie z negatywnymi uczuciami związanymi z uczeniem się języka obcego, ryzykiem śmieszności związanym z popełnianiem błędów, samonagradzanie, etc). Zauważmy, iż są to strategie związane z różnymi fazami przyswajania języka, strategie warunkujące skuteczne uczenie się. „Dobry uczeń” jest zatem *zdolny do autonomicznego uczenia się*, które zakłada właśnie świadomość językową, świadomość uczeniową

(strategie metakognitywne), oraz skuteczne sposoby uczenia się, czyli metodologię uczenia się (Cichoń 2002: 24).

4. Nauczyciel języka wobec potrzeb autonomizacji uczniów

Bardzo ważnym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych jest kształtowanie w praktyce cech „dobrego ucznia”, czyli między innymi rozwijanie trzech rodzajów strategii, o których mówiliśmy powyżej. Niestety, współczesne podręczniki w niewielkim jeszcze stopniu dostarczają uczniowi informacji z zakresu „uczyć się uczyć”: są to najczęściej działy wdrażające do autoewaluacji (Portfolio Językowe), lub wskazujące na dodatkowe źródła do wykorzystania przez ucznia, na przykład materiały internetowe. Z drugiej strony *podstany programowe* do nauczania języków obcych w gimnazjum i liceum podkreślają wyraźnie znaczenie autonomizacji uczniów. Wykonanie tego postulatu nie jest wcale proste, wymaga bowiem odpowiedniej formacji dydaktycznej, czyli teoretycznego i praktycznego przygotowania nauczyciela do pełnienia tej roli, począwszy od kształcenia uniwersyteckiego w ramach kursu glottodydaktyki, poprzez kształtowanie w sobie stałego, *refleksyjnego podejścia do własnej praktyki*. Poza tym przekazywanie umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć” *nie może być oderwane od realnego procesu nauczania/uczenia się*, czyli od konkretnych zadań wykonywanych w klasie uczniów przy okazji słuchania, czytania, pisania, zapamiętywania słownictwa, etc. Innymi słowy, kształtowanie postaw autonomicznych dokonuje się stopniowo, a naturalnym impulsem mogą być trudności uczniów napotkane podczas wykonywania różnych zadań (np. w rozumieniu ze słuchu). Wspólna refleksja nad poszukiwaniem rozwiązań daje nauczycielowi okazję do nauczania strategii, które uznaje za skuteczne.

5. Studenci neofilologii a świadomość językowa

Jednym z pierwszych kroków zmierzających do rozwijania samoświadomości uczeniowej może być *refleksja w języku ojczystym* nad strategiami uczenia się, po przeprowadzeniu ankiet dotyczących tej tematyki dostępnych w internecie lub w opracowaniach dydaktycznych o tej tematyce. Taką próbę podjęliśmy wśród studentów neofilologii pod koniec pierwszego roku studiów licencjackich przygotowujących do nauczania języka francuskiego oraz włoskiego lub hiszpańskiego (druga specjalizacja) w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Na pytanie:

„Czy w dotychczasowej nauce szkolnej otrzymywałeś na lekcjach informacje, jak uczyć się języka obcego? Jeśli tak, podaj przykłady i określ w jakim stopniu te informacje były ci przydatne w nauce języka”

tylko 6 studentów spośród 27 ankietowanych odpowiedziało twierdząco, co świadczy o tym, iż nauczyciele języków obcych nie poświęcają dużej uwagi działaniom zmierzającym do autonomizacji uczniów. Jeśli chodzi o rodzaj informacji otrzymywanych od nauczycieli, studenci podkreślali następujące:

- jak korzystać ze słowników, encyklopedii i podręczników do gramatyki
- jak „łączyć słowo z obrazem” i używać danego słowa w coraz bardziej rozbudowanych strukturach,
- jak starać się omówić słowo jeśli nie znamy jego dokładnego odpowiednika.

Pragniemy zacytować jedną wypowiedź studentki świadcząca o dużej wrażliwości językowej:

„Na lekcji w większości przypadków nauczyciele nie podawali informacji jak powinno uczyć się języka obcego, sugerowali jedynie z własnego doświadczenia jak prościej i skuteczniej opanować gramatykę czy słownictwo, np. poprzez codzienne powtarzanie nowo poznanych słów, czasowników, itp. ... często sugerowałam się radami nauczycieli, ponieważ wiedziałam, że mogą być przydatne, ale nie zawsze pomagały mi w nauce i sama chciałam znaleźć swój własny, właściwy sposób nauki”

Takich uczniów spotyka się jednak rzadko, są to osoby „autonomiczne”, które interesuje sam proces uczenia się, strategie i techniki uczeniowe oraz samoocena własnych umiejętności.

6. Jakim jesteś uczniem? Strategie uczenia

Przytaczamy poniżej wyniki ankiety przeprowadzonej wśród tych samych studentów, a mającej na celu uświadomienie sobie własnych strategii uczenia (Mezzadri 2003: 48)². Lista strategii (1-27) pokrywa się ze strategiami „dobrego ucznia”, którego charakterystykę przedstawiliśmy powyżej (pkt 2). Zwróćmy uwagę na te *strategie „dobrego ucznia”, które są tylko „czasami” lub „rzadko” stosowane przez studentów.*

K = strategie kognitywne, M = strategie metakognitywne, S = strategie socjoafektywne

	4 (często)	3 (czasami)	2 (rzadko)	1 (nigdy)	Rodzaj strategii
1. Przed rozpoczęciem zadania zastanawiam się co trzeba zrobić, jakich umiejętności ono wymaga i pod tym względem organizuję swoją pracę	10	12	4	1	M Planowanie, przewidywanie przebiegu ćwiczeń
2. Przed rozpoczęciem jakiegokolwiek zadania decyduję na czym mam skupić uwagę aby się nie	16	8	3	0	M Planowanie, przewidywanie przebiegu

² Tłumaczenie M. C.

rozpraszać					ćwiczeń
3. Zwracam uwagę na to co mówię i piszę i staram się samemu poprawiać	18	9	0	0	M Autokorekta
4. Kiedy kończę jakieś zadanie, powracam do niego jeszcze raz, aby zrozumieć, co mógłbym zrobić w nim lepiej	6	13	6	2	M Autokorekta
5. Skupiam się na problemie jaki napotykam podczas rozwiązywania zadania i staram się go rozwiązać	13	13	1	0	M Rozwiązywanie trudności
6. Rozwiązując jakiegokolwiek zadanie staram się wykorzystać wiedzę, którą już posiadam	26	1	0	0	K Wykorzystanie dotychczasowej wiedzy
7. Przed rozpoczęciem zadania usiłuję wyobrazić sobie jego przebieg	4	13	8	2	M Planowanie przebiegu ćwiczeń
8. Staram się wykorzystywać każdą okazję, aby mówić, słuchać, czytać i pisać w języku obcym	8	15	2	2	S praktyka językowa
9. Powtarzam w myślach słowa i zdania, których się nauczyłem	11	10	6	0	K Powtarzanie, utrwalanie
10. Powtarzam z pewną częstotliwością słowa i zdania, których się nauczyłem/nauczyłam	10	10	7	0	K Powtarzanie, utrwalanie
11. Korzystam z różnych źródeł informacji (słowniki, encyklopedie, podręczniki do gramatyki, itd.)	24	2	1	0	K Wykorzystanie źródeł/materiałów
12. Robię notatki i je systematyzuję	15	9	3	0	K Utrwalanie, systematyzowanie wiedzy
13. Używam technik zapamiętywania, np. grupuję nowe słowa, łączę słowa z obrazkami, itd.	10	7	7	3	K asocjacje, wiązki skojarzeniowe
14. Staram się tworzyć reguły na podstawie własnych obserwacji języka, a następnie weryfikuję je w rozmowie z nauczycielem i kolegami	8	10	8	1	K domysł językowy, stawianie hipotez
15. Jeśli mówię bądź piszę coś, co okazuje się niezrozumiałe dla odbiorcy, staram się przeformułować moją wypowiedź używając innych struktur i innego słownictwa	16	10	1	0	S Strategie kompensacyjne, reformulowanie
16. Jeśli czytając bądź słuchając czegoś nie rozumiem, zastanawiam	11	8	8	0	M Eksperymentowanie,

się nad postawionym mi zadaniem i próbuję modyfikować sposób słuchania					używanie różnorodnych strategii
17. Korzystam z mojej wiedzy o świecie aby odgadnąć sens nowych słów w języku obcym	16	8	3	0	K stawianie hipotez znaczeniowych
18. Korzystam z mojej wiedzy o świecie, aby wypowiedzi były językowo i kulturowo poprawne	11	10	6	0	K Kompensacja, rozwijanie kompetencji interkulturowej
19. Zdaję sobie sprawę, że tłumaczenie na język ojczysty może być użyteczne, ale że nie jest to jedyny sposób, aby skutecznie się uczyć i zapamiętywać	11	12	4	0	K świadomość interferencji językowej
20. Staram się myśleć w języku obcym	9	12	5	1	K świadomość różnic pomiędzy językami
21. Nie uważam, że interferencja języka ojczystego jest czymś złym, może ona czasami mi pomóc w komunikacji, jednak staram się ją stopniowo przezwycięzać	10	15	2	0	K świadomość interferencji językowej
22. Używam wszelkich możliwych strategii oraz wszelkiej swojej wiedzy, aby domyśleć się znaczenia nowych słów	16	9	2	0	K domyśl językowy
23. Poznając nowe słowa lub zwroty, staram się użyć ich w przykładowych kontekstach w celu lepszego ich zapamiętania	14	8	5	0	K utrwalanie, powtarzanie
24. Tworzę asocjacje myślowe nowo poznanych słów i zwrotów	7	10	10	0	K zapamiętywanie, tworzenie związków skorzeniowych
25. Wiem, że wspólna nauka z kolegami/koleżankami pomaga mi w przyswajaniu wiedzy	7	9	6	5	S kooperacja, uczenie się w interakcji
26. Zdaję sobie sprawę ze znaczenia zadawania pytań, nie boję się korzystać z tego przywileju ucznia	9	12	5	1	S zadawanie pytań, interakcja
27. Kiedy muszę zrobić ćwiczenie, które wydaje mi się trudne, staram się przekonać samego siebie, że jestem w stanie je zrobić	13	8	3	3	S kontrola emocjonalna, motywacja, zaufanie do własnych umiejętności

7. Strategie „dobrego ucznia” – podsumowanie

Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, studenci neofilologii – których powinna cechować większa dojrzałość i wrażliwość językowa – *tylko czasami lub rzadko stosują te strategie, które są szczególnie ważne w autonomicznym uczeniu się języka*, a mianowicie: planowanie przebiegu zadań, domysł językowy, antycypacja, strategie kompensacyjne, świadomość różnic strukturalnych (interferencja), i różnic kulturowych, a także radzenie sobie z negatywnymi emocjami, które w sposób naturalny zawsze towarzyszą uczeniu się języka obcego (strach przed niezrozumieniem wypowiedzi rozmówcy, przed popełnieniem błędu, narażeniem się na śmieszność, etc.).

Dyskusja w grupie nad udzielonymi odpowiedziami pozwoli uczniom *uświadomić* sobie *własne sposoby uczenia*, a nauczycielowi daje możliwość przekazania pewnej wiedzy z zakresu „uczyć się uczyć”, zdajemy sobie bowiem sprawę, iż uczeń rzadko staje się autonomiczny sam z siebie, najczęściej potrzebuje wsparcia nauczyciela. Niestety, jedną z przyczyn braku postaw autonomicznych u uczniów są z pewnością nawyki wyniesione z nauki szkolnej, z metod nauczania własnych nauczycieli. Obserwacja lekcji pozwala często zauważyć u nauczycieli pewne zachowania i sposoby nauczania, które wręcz hamują rozwój ucznia, jak np:

- *nadużywanie języka ojczystego na lekcji*, „uporczywe” tłumaczenie każdego nowego słowa, wyręczanie ucznia, który nie ma potrzeby ani okazji rozwijać domysłu językowego, intuicji, porównywania języków, czyli strategii kognitywnych; poza tym tłumaczenie spowalnia proces uczenia się i uniemożliwia to, co nazywamy potocznie „myśleniem w języku obcym”
- *sporadyczne odwoływanie się do intuicji językowej*, do innych znanych uczniom języków, do ich ogólnej wiedzy kulturowej, tak więc zamiast integrowania następuje rozdzielanie umiejętności językowych
- *brak wspólnej refleksji z zakresu „uczyć się uczyć”*, np. porad językowych, wskazówek metodycznych przed wykonaniem określonych zadań (np. techniki słuchania, czytania, pisania), brak dyskusji w grupie o skutecznych technikach uczenia się
- *przewaga ćwiczeń z zakresu kompetencji deklaracyjnych nad proceduralnymi*: wynika to z faktu, iż łatwiej jest oceniać znajomość gramatyki czy słownictwa, niż sprawność mówienia czy pisania, szczególnie w licznych klasach, stąd *uczniowie wiedzą więcej o języku, a często nie potrafią go skutecznie używać*.

Podsumowując powyższe rozważania pragniemy podkreślić, iż współczesna dydaktyka języków obcych słusznie uznaje autonomizację procesu uczenia się jako jedno z kluczowych zagadnień teoretycznych i praktycznych. Wciąż jednak brak bardziej szczegółowych rozwiązań co do sposobu realizacji tego postulatu w praktyce szkolnej. Opisana powyżej propozycja dyskusji na bazie ankiet jest

wstępnym krokiem do całego procesu wdrażania do autonomii. Nie jest absolutnie czasem straconym: pomimo że odbywa się w języku ojczystym ucznia, pozwoli mu ukierunkować swoje działania, nabrać zaufania do swoich umiejętności i z pewnością przyniesie rezultaty w uczeniu się kolejnych języków przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Cichoń, M. 2002. „Uczyć się uczyć: autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej”, w: Wilczyńska, W. red). *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo UAM. 23-34.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Mezzadri, M. 2003. *I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni. Welland Ontario: ed. Soleil.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern, A. Todesco 1978: *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: PWN.