



Samooceana w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?

Piotr Steinbrich

Samooceana jest jednym z kluczowych elementów w nauce języka obcego pozwalającym na zdiagnozowanie mocnych i słabych stron ucznia oraz zindywidualizowanie celów uczenia się i samego procesu kształcenia. W zasadzie każdy podręcznik do nauki języków obcych zawiera ćwiczenia lub odnośniki pomagające uczniowi dokonać samooceany. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę specyfikę systemu kształcenia, w którym nacisk położony jest głównie na rozwijanie strategii egzaminacyjnych, samooceana przybiera formę mało angażującą kognitywnie, a jej skuteczność staje się dyskusyjna.

Samooceana (ang. *self-assessment*) jest ważnym elementem w procesie kształcenia. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że jest ona jednym z kluczowych, jeśli nie najistotniejszym, aspektów uczenia się, ponieważ stawia ucznia w samym centrum tego procesu, sprzyja rozwojowi jego niezależności i autonomii, ma również ogromny wpływ na podnoszenie świadomości uczenia się. Dokonując samooceany, poprzez autorefleksję, bądź to pobudzoną przez nauczyciela, bądź przedstawioną w materiałach edukacyjnych w formie pytań lub stwierdzeń dotyczących postępu dokonanego przez ucznia, uczący się zaczyna być świadomy zarówno swoich mocnych stron, jak również tych aspektów, które wymagają większego nakładu pracy. W wyniku tego uczeń sam jest w stanie kontrolować proces uczenia się poprzez stawianie sobie racjonalnych celów oraz wykorzystując efektywne dla siebie strategie uczenia się. Innymi słowy, sam proces uczenia się przybiera formę autoregulacji, a odpowiedzialność za naukę zostaje przeniesiona z nauczyciela na ucznia (Zimmerman 2002).

W nauczaniu języków obcych pojęcie samooceany pojawiło się wraz z *Europejskim portfolio językowym*. Zarówno w części *Biografia językowa*, jak i w części *Dossier* samooceana w zakresie kompetencji językowych ma za zadanie stymulować naukę języków obcych oraz wzmocnić pozycję uczącego się. Samooceana znalazła się również w podstawach programowych dla drugiego, trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego jako jedno z wymagań szczegółowych (MEN 2009). W części *Treści nauczania – wymagania szczegółowe* w podstawie dla pierwszego, drugiego i trzeciego etapu znajduje się taki sam zapis mówiący o umiejętności dokonywania przez ucznia samooceany i wykorzystywania technik samodzielnej pracy nad językiem. Niestety ten zapis nie zawiera bardziej szczegółowych wskazówek na temat tego, jak taka samooceana miałaby przebiegać (z wyjątkiem odniesienia do EPJ) i, co ważniejsze, jaką powinna przybrać formę. Niemniej jednak w kontekście nauczania formalnego, jakim jest szkoła, gdzie cele kształcenia są definiowane na początku procesu, pozostawiając niewiele miejsca na wyznaczanie własnych

celów przez poszczególnych uczniów, oraz w sytuacji, kiedy edukacja językowa jest zdominowana przez egzaminy i testy (sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, matura), sformalizowanie samooceny przez wprowadzenie jej do podstawy programowej wydaje się koniecznością, która pozwoli na zindywidualizowanie procesu kształcenia językowego przez ucznia. Jak zauważa Harris (1997:13):

Wielu uczniów szkół (...) jest pasywnych; ich głównym celem jest zdanie egzaminu lub otrzymanie dobrej oceny. (...) Samoocena może im pozwolić umiejscowić ich mocne i słabe strony oraz sprawić, że zaczną myśleć o tym, co powinni zrobić, żeby otrzymać lepsze oceny. Promując autorefleksję, samoocena może pomóc uczniom postrzegać uczenie się jako proces zindywidualizowany (tłum. autora).

Problemy z samooceną

Dokonywanie samooceny w klasie językowej może sprawiać problemy z kilku powodów. Po pierwsze, należy wziąć pod uwagę restrykcje instytucjonalne. Głównym celem nauczyciela, oprócz nauczenia języka, jest również przygotowanie uczniów do egzaminu kończącego dany etap edukacyjny. W przypadku egzaminu maturalnego ocena końcowa jest dla ucznia bardzo istotna, gdyż może zaważyć na jego przyszłości, a nieuzyskanie minimalnego progu punktów, czyli 30 proc., skutkuje niezdanym egzaminem. Język obcy na egzaminie gimnazjalnym ma mniejsze znaczenie, gdyż do rekrutacji do większości liceów brane są pod uwagę wyniki jedynie z egzaminu na poziomie podstawowym; wyniki z egzaminu na poziomie rozszerzonym mają charakter diagnostyczny. Natomiast szóstoklasiści mają od tego roku obowiązek przystąpić do egzaminu z języka obcego, jego wyniki nie są wliczane do średniej z całego egzaminu i w związku z tym w większości gimnazjów nie są uwzględniane w rekrutacji. Widoczne jest więc, że na poziomie szkoły podstawowej nauczanie mocno zorientowane na rozwój strategii egzaminacyjnych nie jest w zasadzie uzasadnione. W gimnazjum zasadność ta jest większa, ale dopiero w liceum rezultaty mogą mieć kluczowe znaczenie dla uczniów, choć też głównie dla tych, którzy dalej decydują się studiować język obcy. Wielu jest jednak takich uczniów, którym bardziej zależy na praktycznych umiejętnościach niż strategiach egzaminacyjnych, których traktowanie priorytetowe nie sprzyja rozwojowi samooceny jako umiejętności czy strategii niezbędnej przy rozwijaniu autonomii oraz pozwalającej na bardziej efektywne uczenie się.

Kolejnym problemem związanym z samooceną może być jej sprzeczność z normami i oczekiwaniami kulturowymi. W polskim systemie oświatowym przez wiele lat to właśnie nauczyciel (a nie uczeń) był w centrum procesu kształcenia, był źródłem wiedzy i autorytetem, którego się nie kwestionowało, któremu się nie sprzeciwiano, i któremu, jako jedynemu, przysługiwało ocenianie. Samoocena jako pojęcie było więc obce kulturowo, ponieważ to jedynie nauczyciel miał prawo dokonywać ewaluacji postępów uczących się i jego ocena była ostateczna i nie podlegała dyskusji. W rezultacie polski uczeń może mieć trudności w dokonywaniu samooceny, przede wszystkim dlatego, że jest to umiejętność nowa, ale również z powodu konfliktu interesów, czyli wkraczania w kompetencję postrzeganą jako jedynie nauczycielska. Poza tym w literaturze nie brakuje opisów badań potwierdzających nieumiejętność przeprowadzania samooceny przez uczących się (Janssen-van Dielen 1989) czy jej rzetelności jako metody pozwalającej na poprawną ewaluację kompetencji językowej (Peirce i in. 1993).

Inne powody, które mogą mieć negatywny wpływ na wprowadzenie autoewaluacji i samooceny jako elementów procesu dydaktycznego, to: liczebność grup, liczba godzin dydaktycznych czy wreszcie braki w przeszkoleniu kadry nauczycielskiej. Niemniej jednak w formalnym kontekście edukacyjnym, właśnie z uwagi na charakter nauczania języka obcego nowożytnego opartego na testach i egzaminach, autoregulacja i autonomia ucznia wydają się jednymi z najważniejszych filarów determinujących sukces w procesie uczenia się języka obcego. Ich rozwój wydaje się możliwy przez systematycznie wdrażanie i rozwijanie samooceny u ucznia.

Dlaczego uczeń może mieć trudności z dokonaniem samooceny?

Samoocena jest umiejętnością, nad którą należy pracować tak jak nad każdą inną umiejętnością. Jak już zostało wspomniane wcześniej, w polskim kontekście edukacyjnym samoocena jest cały czas pewnym *novum* od strony kulturowej i pedagogicznej, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Obecnie w materiałach do nauki języków obcych dla drugiego, trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego znajdują się sekcje poświęcone dokonywaniu samooceny. Te sekcje najczęściej przybierają formę ćwiczeń, w których uczeń ma za zadanie odznaczyć stwierdzenia odzwierciedlające jego postęp lub stopień opanowania materiału. Wydaje się, że w przypadku

takich ćwiczeń, często mechanicznych, wysiłek kognitywny włożony przez ucznia jest znikomy, a co za tym idzie: autorefleksja i związana z nią ewentualna autoregulacja stają pod znakiem zapytania. Nasuwa się więc pytanie, czy ten typ samooceny spełnia swoją funkcję, czy może warto się pokusić o jej dokonywanie w formie autoewaluacji, podczas której uczeń na podstawie pytań lub stwierdzeń pochodzących od nauczyciela ustnie odnosi się do swoich mocnych i słabych stron. Podstawową zaletą tej formy, oprócz wspomnianego już wcześniej wysiłku kognitywnego włożonego przez ucznia, jest możliwość interakcji uczeń-nauczyciel, dzięki której samoocena z pasywnej i mechanicznej przekształca się w aktywną i dynamiczną.

Badania dotyczące umiejętności dokonywania samooceny przez uczących się języków obcych pokazują, że jest to zadanie wymagające, a uczeń nie bardzo wie, jak się do niego zabrać. Na podstawie badania przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej stwierdzono (Steinbrich 2015), że pomimo dokonywania samooceny na wcześniejszych etapach edukacyjnych w formie typowych ćwiczeń występujących w materiałach edukacyjnych uczący się nie są w stanie opisać swojej kompetencji językowej, odnosząc się do jej mocnych i słabych stron. Poniżej prezentujemy listę cech, które charakteryzują autoewaluację w wydaniu ucznia.

1. *Postrzeganie kompetencji językowej przez pryzmat znajomości gramatyki i bogactwa leksykalnego, a nie przez sprawności i umiejętności językowe.*
 - Pomimo tego, że w podejściach do nauczania języków obcych oraz w testowaniu główny nacisk kładziony jest na rozwój sprawności językowych, podczas ewaluacji większość uczniów odnosi się do swojej wiedzy gramatycznej (często deklaratywnej, czyli „wiedzy o”) i zasobu słownictwa, ignorując te umiejętności, które dotyczą rozumienia i produkcji w języku.
2. *Negatywny stosunek do własnych osiągnięć.*
 - W zasadzie w każdym przypadku autoewaluacja pełna jest stwierdzeń opisujących braki w wiedzy, niedociągnięcia w produkcji językowej, odniesienia do błędu językowego itp. Brakuje natomiast skoncentrowania się na mocnych stronach kompetencji, co w rezultacie może prowadzić do poczucia, że uczenie się języka obcego jest postrzegane jako seria porażek.
3. *Odniesienia do wyników testów i ewaluacji pochodzącej od nauczyciela.*

- Podczas autoewaluacji uczeń nie dokonuje autorefleksji. Zamiast tego jako głównych wyznaczników swojej kompetencji językowej używa wyników testów i ocen otrzymanych od nauczyciela, do których się odnosi, dokonując samooceny.

4. *Używanie wielu tzw. ogródek językowych i wyrażen dystansujących.*

- Autoewaluacja pełna jest wyrażen, których funkcja pragmatyczna polega na ustanowieniu dystansu do produktu, czyli języka. Wyrażenia te to ogródki językowe (ang. *hedges*), np.: *W sumie to trudno jest mówić o sobie samym, Nie za bardzo wiem, co mam powiedzieć*, i wyrażenia dystansujące (*chyba, nie wiem*). Nadużywanie przez uczących się tych wyrażen podczas autoewaluacji jest pewnego rodzaju mechanizmem obronnym, przeciwieństwem tego, co Kramsch (2009) nazywa uosobieniem (ang. *embodiment*), czyli pełnym utożsamieniem się z produktem (w naszym przypadku – z językiem obcym).

5. *Używanie uogólnień i twierdzeń szablonowych.*

- Podobnie jak w poprzednim punkcie uogólnienia i twierdzenia szablonowe (*W sumie, to mógłbym poprawić się z gramatyki, Wymowa u mnie kuleje, Powinnam popracować nad speakingiem trochę*) mają za zadanie pokazać nauczycielowi, że uczeń dokonuje autorefleksji, jednak jej jakość, z uwagi na pustosłowie, pozostawia wiele do życzenia.

Powyższy zestaw atrybutów charakteryzujących rodzaj samooceny dokonywanej przez uczniów nie napawa optymizmem. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że autoewaluacja to proces nieprzyjazny, niedający uczniowi żadnych korzyści i utwierdzający go w przekonaniu, że sukces w języku obcym jest nieosiągalny. Nie pobudza autonomii ani nie sprzyja autoregulacji. Niemniej jednak autoewaluacja dokonywana systematycznie, czyli np. trzy razy w semestrze, pozwala zminimalizować te niepożądane cechy. W rezultacie prowadzi to do większej identyfikacji ucznia z językiem, co z kolei pozwala na bardziej precyzyjną ocenę własnej kompetencji językowej, zarówno jej mocnych, jak i słabych stron (Steinbrich 2015).

Podjmując próbę wyjaśnienia, dlaczego polski uczeń ma problemy z dokonywaniem samooceny, szczególnie tej wymagającej wysiłku kognitywnego, warto zagłębić się w meandry pragmatyki, antropologii języka i naturalnego metajęzyka semantycznego (NMS). Wprowadzone przez Wierzbicką (1985), badane przez Wierzbicką (1999) oraz

Goddarda i Wierzbicka (2004) pojęcie skryptów kulturowych (ang. *cultural scripts*) pozwala zrozumieć mechanizmy, jakie kierują uczniami podczas procesu autoewaluacji. Goddard i Wierzbicka definiują skrypty kulturowe jako *techniki pozwalające artykułować normy kulturowe, wartości i praktyki z użyciem terminów, które są jasne, precyzyjne i zrozumiałe zarówno dla osób z danego kręgu kulturowego, jak i spoza niego* (Goddard i Wierzbicka 2004:153, tłum. autora). Pomimo wykorzystywania ograniczonego metajęzyka zorientowanego na semantyczne jednostki elementarne (ang. *semantic primes*) przy formułowaniu skryptów kulturowych autorzy wykazują, w jaki sposób normy kulturowe determinują werbalne zachowania poszczególnych narodowości, w szczególności przy wyrażaniu emocji, opinii czy podstawowych funkcji pragmatycznych. I tak, porównując normy kulturowe u Polaków i Amerykanów (Wierzbicka 1999:240-271), zauważamy różnice w postrzeganiu siebie, postrzeganiu otaczającej rzeczywistości oraz sposobów jej werbalizacji. Polski uczeń będzie miał nastawienie pesymistyczne do swoich osiągnięć i ogólnej kompetencji językowej. Natomiast uczeń amerykański w naszym systemie edukacyjnym (czyli w polskim kręgu kulturowym) byłby postrzegany jako niepoprawny optymista, który umie wszystko, nie popełnia błędów i ogólnie jest z siebie zadowolony. Podobnie dokonując autoewaluacji, uczeń polski nie będzie miał zbyt wiele do powiedzenia, szczególnie w odniesieniu do pozytywów związanych z dokonanymi postępami i rozwojem językowym, podczas gdy jego amerykański kolega będzie o wiele bardziej otwarty.

Jeżeli więc przyjmijemy, że autoewaluacja jest nie tylko silnie nacechowana emocjonalnie, ale i obca nam kulturowo, a do tego nie zdążyła na dobre zaistnieć w polskich realiach edukacyjnych, nasuwa się logiczne pytanie o sens jej przeprowadzania. I na to pytanie spróbujemy odpowiedzieć w kolejnej części artykułu.

Samoocena jako umiejętność, którą należy rozwijać

Z uwagi na uwarunkowania kulturowe i pedagogiczne, o których była mowa we wcześniejszych partiach artykułu, należy przyjąć, że samoocena w formie autoewaluacji jest umiejętnością, którą należy rozwijać. Dweck (1999) proponuje model psychologiczny oparty na ukrytych teoriach (ang. *implicit theories*), który pozwala zrozumieć, w jaki sposób restrykcje kulturowe i pedagogiczne związane z autoewaluacją mogą zostać przez ucznia przezwyciężone. Uważa ona, że niektóre

osoby wyznają teorię stałości (ang. *entity theory*), czyli sądzą, że charakter czy inteligencja są bytami stabilnymi i nie zmieniają się w ciągu życia. Inni wierzą w teorię zmienności (ang. *incremental theory*), która mówi, że te atrybuty można rozwijać. I o ile w przypadku wyznawców teorii zmienności problemy z samooceną i autoewaluacją wydają się w miarę łatwe do rozwiązania – uczeń po prostu potraktuje je jako kolejne wyzwanie edukacyjne, któremu należy sprostać – o tyle uczącym się, którzy wierzą w teorię stałości, należy pomóc w przejściu z tzw. mentalności zafiksowanej (ang. *fixed mindset*) na mentalność wzrostową (ang. *growth mindset*) (Ryan i Mercer 2012). Ta pomoc powinna wyjść od nauczyciela w formie systematycznych treningów autoewaluacji (Ricci 2013), kiedy to nauczyciel poświęca dwie do trzech godzin dydaktycznych w semestrze na dokonywanie przez uczniów samooceny, służąc im pomocą czy wręcz przeprowadzając ich przez całą procedurę.

Poza ukrytymi teoriami w zrozumieniu mechanizmów rządzących samooceną i autoewaluacją może pomóc model PERMA Seligmana (2011) oraz podstawy psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi 2000).

PERMA to model zakorzeniony w psychologii pozytywnej, na który się składa pięć elementów determinujących dobre samopoczucie i szczęście. Te elementy to: pozytywna emocja (ang. *positive emotion*), zaangażowanie (ang. *engagement*), pozytywne relacje (ang. *positive relationships*), znaczenie (ang. *meaning*) i osiągnięcie (ang. *achievement*). W kontekście klasy językowej ten model wydaje się mieć duży wpływ na rozwój kompetencji językowej uczniów, ich autonomię i autoregulację. Pozytywne emocje, czyli używane przez nauczyciela pozytywne wzmocnienie oraz ogólnie przyjazna atmosfera w klasie sprzyjają zaangażowaniu uczniów, w wyniku czego proces uczenia się staje się bardziej efektywny. Jak zauważają Clifton i Rath (2005), postęp u uczniów, którzy otrzymują pozytywne wzmocnienie, wynosi 71 proc. Negatywne wzmocnienie skutkuje postępem rzędu 19 proc., a brak wzmocnienia oznacza postęp 5 proc. uczniów. Na zaangażowanie uczniów mają również wpływ pozytywne relacje w klasie, zarówno pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak i między samymi uczniami. Generalnie pozytywna atmosfera w klasie może mieć przełożenie na samoocenę i autoewaluację, w szczególności na zmianę podejścia ucznia z negatywnego na bardziej pozytywne, czyli, używając terminologii Goddarda i Wierzbickiej, na zmianę skryptu kulturowego z zamkniętego na bardziej otwarty. Należy jednak pamiętać, że ten proces może być długotrwały i nie

należy się spodziewać wyników od razu, szczególnie u uczniów wyznających teorię stałości i z mentalnością zafiksowaną.

Psychologia pozytywna, podobnie jak PERMA będąca jej derywatem, opowiada się za podkreśleniem mocnych stron ucznia, zarówno ze strony nauczyciela używającego pozytywnego wzmocnienia, jak i pod względem własnych osiągnięć przez samego uczącego się. Badania z zakresu psychologii pozytywnej pokazują, że pozytywne wzmocnienie jest wysoce efektywne i promuje alternatywną ścieżkę rozwojową pozwalającą na osiągnięcie lepszych wyników, rozwój autonomii i autoregulację.

Również badania nad mózgiem z zakresu neurobiologii i neurodydaktyki pokazują, że pozytywne emocje odgrywają kluczową rolę w akwizycji języka obcego oraz w postrzeganiu procesu uczenia się (Schumann 1994). Schumann (1999:28) twierdzi, że *mózg dokonuje ewaluacji bodźców, które otrzymuje dzięki zmysłom w sytuacji uczenia się języka obcego (...) i ta ocena prowadzi do reakcji emocjonalnej* (tłum. autora). Ta reakcja odnosi się zarówno do podejścia do procesu uczenia się, jak również do możliwości dokonywania przez ucznia samooceny i autoewaluacji.

Zakończenie

Omówione badania pokazują wpływ emocji i afektu na proces uczenia się języka oraz na zdolność dokonywania przez uczniów samooceny. Kluczową rolę w tych procesach odgrywa nauczyciel, od którego zależy to, jaka atmosfera będzie panowała na lekcji, jak uczniowie będą postrzegać przedmiot i sam proces nabywania wiedzy oraz jak duży to postrzeżenie będzie miało wpływ na autoewaluację. Samoocena jako taka jest umiejętnością, która części uczących się może się wydawać obca, niepasująca do paradygmatu edukacyjnego, postrzeganego przez nich jako naturalny, do którego są przyzwyczajeni. Pomimo występowania samooceny w formie ćwiczeń w materiałach edukacyjnych wydaje się, że autoewaluacja, wymagająca większego wysiłku kognitywnego i rzeczywistej autorefleksji, jest właśnie tym narzędziem, które rozwija autonomię i autoregulację. Należy jednak pamiętać, że w nauczaniu języka obcego najważniejsze są funkcje poznawcze, a rolą nauczyciela jest wspomaganie procesów myślowych poprzez integrację tych funkcji i afektu. Podobnie samoocena i autoewaluacja są jedynie środkami do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój kompetencji językowej ucznia. Te środki są jednak dlatego istotne, że pozwalają zrewidować zasadność i efektywność wykorzystywanych

technik i strategii oraz zindywidualizować cele uczenia się, jak również sam proces kształcenia przez dostosowanie go do potrzeb konkretnego ucznia.

Bibliografia

- Clifton, D., Rath, T. (2005) *Every Moment Matters. How Full is Your Bucket?* W: *Positive Strategies for Work and Life*. Gallup Press, New York: 47-51.
- Dweck, C.S. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Taylor & Francis.
- Goddard, C., Wierzbicka, A. (2004) Cultural Scripts: What Are They And What Are They Good For? W: *Intercultural Pragmatics* nr 1-2: 153-166.
- Harris, M. (1997) Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. W: *ELT Journal* nr 51/1, 12-20.
- Janssen-van Dielen, A. (1989) The Development of a Test of Dutch as a Foreign Language: The Validity of Self-Assessment by Inexperienced Subjects. W: *Language Testing* nr 6/1, 30-46.
- Kramsch, C. (2009) *The Multilingual Subject. What Language Learners Say about Their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- MEN. (2009) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*.
- Peirce B.N., Swain, M., Hart, D. (1993) Self-Assessment, French Immersion and Locus of Control. W: *Applied Linguistics* nr 14/1, 25-42.
- Ricci, M.C. (2013) *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* Prufrock Press.
- Ryan, S., Mercer, S. (2012) Implicit Theories: Language Learning Mindsets. W: S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.) *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan: 74-89.
- Seligman, M.E.P. (2011) *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An Introduction. W: *American Psychologist* nr 55/1, 5-14.
- Schumann, J. (1994) Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 16, 231-242.
- Schumann, J. (1999) A Perspective on Affect. W: J. Arnold (red.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 28-41.
- Steinbrich, P. (2015) *Towards Positive Self-Assessment in a University Setting*. Referat wygłoszony na konferencji 27th International Conference on Second/Foreign Language Acquisition: Positive Psychology in Second/Foreign Language Acquisition and Learning. Szczyrk, 21-23 maja 2015.
- Wierzbicka, A. (1985) Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish v. English. W: *Journal of Pragmatics* nr 9/2, 145-178.
- Wierzbicka, A. (1999) *Emotions across Language and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview. W: *Theory into Practice* nr 41/2, 64-70.

dr Piotr Steinbrich

Adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Angielskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zajmuje się szkoleniem nauczycieli, jest autorem materiałów edukacyjnych do nauki języka angielskiego, współpracuje z wydawnictwem Pearson jako trener i konsultant.