

QUAL È IL GRADO DI AUTONOMIA DEGLI STUDENTI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE?

MARCELLA MENEGALE
Università Ca' Foscari di Venezia

ABSTRACT

Il concetto di autonomia dello studente è entrato nel campo della didattica delle lingue straniere con il diffondersi dell'approccio comunicativo negli scorsi anni Settanta e Ottanta. L'idea che prende spazio nella glottodidattica di quegli anni e ancora di più negli anni successivi, fino ad arrivare ai giorni nostri, è che lo studente debba essere maggiormente responsabile del suo apprendimento, essere in grado di ampliare le proprie conoscenze linguistiche autonomamente per riuscire ad utilizzare la lingua straniera in modo appropriato nei diversi contesti sociolinguistici e culturali che gli si propongono.

Ma qual è il vero grado di autonomia degli studenti oggi, dopo anni di tentativi didattici, innovazioni metodologiche e modificazioni curriculari a sostegno di una pedagogia mirata alla centralità del discente? Il presente articolo illustrerà i dati di una recente ricerca svolta nella scuola secondaria italiana, cercando di evidenziare, alla luce dei risultati ottenuti, quali siano i punti di forza e di debolezza dei ragazzi di oggi rispetto ad un orientamento più autonomo e responsabile all'apprendimento delle lingue straniere.

Parole Chiave: autonomia dello studente; apprendimento linguistico; autoefficacia; attribuzioni; responsabilità

Premesse

In un precedente contributo pubblicato su questa stessa rivista si era cercato di ricostruire lo stato dell'arte sulla ricerca riguardante l'autonomia dello studente nel campo delle lingue straniere (Menegale 2009). Non solo l'articolo citava i maggiori esperti a livello internazionale in questo campo per poter fornire un quadro complessivo sul tema, ma tentava anche di spiegare che cosa si dovesse intendere per 'apprendimento autonomo' o 'indipendente' o 'autoregolato'. La verità è che si tratta di concetti che trovano definizioni diverse in base al contesto educativo, e più estesamente anche sociale e culturale, in cui ci si muove. Così, il termine 'autonomia', questo "*buzz-world*" degli anni '90 (Little 1991:2), può essere sinonimo di 'autoapprendimento' (Dickinson 1987:11) o può esserne l'antonimo (Little 1996; Benson 2011), sulla base della percezione del ruolo e della responsabilità che studente e insegnante hanno nel processo di acquisizione. Più ci si addentra nel campo di studi sull'apprendimento autonomo, più si comprende quanto sia complesso poterne dare un inquadramento preciso, delimitando l'autonomia al campo delle lingue anziché pensarla come una caratteristica personale che un discente possiede (o non possiede) rispetto a tutto il campo del sapere, o cercando di dare spiegazioni oggettive a comportamenti derivanti da fattori psicologici che, essendo alla base del concetto stesso di autonomia, non possono che rendere il ragionamento ancora più articolato.

Al momento di quel primo articolo (Menegale:*ibid.*) la ricerca che verrà di seguito presentata, sebbene non per intero ma in una delle sue parti più significative, era appena iniziata ed era alta la speranza di poter acquisire una maggior padronanza del tema man mano che si affrontava lo studio delle sperimentazioni messe in atto da altri studiosi nei vari paesi Europei e che i dati raccolti in Italia venivano analizzati per scoprire qualche risultato da sfruttare nella didattica dell'*hic et nunc*. A distanza di un paio di anni, oggi quella ricerca può dirsi conclusa e sebbene sia tuttora valido ciò che Benson e Voller (1997:2) sostenevano diversi anni fa, ossia che non esiste un canone prestabilito per un concetto come quello di autonomia nel campo della glottodidattica, lo studio di questa tematica, che conduce ad esplorare svariati campi di interesse, dagli aspetti cognitivi caratterizzanti lo studio delle lingue straniere alle strategie di insegnamento, dalla psicologia legata all'apprendimento alle politiche educative, ha portato a concludere che per riuscire veramente a comprendere il concetto di autonomia di apprendimento è necessario essere in grado di cogliere l'essenza dei fattori che la regolano e saperne rielaborare una personale definizione da tenere presente nelle proprie riflessioni. Solo con tale consapevolezza, infatti, l'insegnante potrà tentare di promuoverla nella classe di lingua straniera e il ricercatore potrà opportunamente imbarcarsi in ulteriori indagini.

1. Definizione di autonomia di apprendimento

La necessità di investigare aspetti definiti all'interno di un concetto come quello di 'autonomia' che si è visto avere confini non sempre precisi e condivisi, ha portato all'identificazione dei principi ritenuti maggiormente rilevanti per la nostra indagine, e di cui nei successivi paragrafi verranno riportati alcuni dati. Nel rispetto dello studio approfondito della letteratura esistente relativamente al tema in oggetto sia nella pedagogia generale sia nel campo specifico delle lingue straniere, la definizione di autonomia di apprendimento che verrà qui presentata tenta di circoscrivere il concetto sulla base degli obiettivi della nostra ricerca, ma senza permettere che tale esigenza comporti una mancanza di oggettività nella discussione dei dati. La definizione viene ripresa da Menegale (2011:68-69):

“Per quanto riguarda l'autonomia di apprendimento delle lingue straniere, si appoggerà l'idea che identifichi la *capacità* di sapersi *far carico* del proprio apprendimento e di scegliere di farlo in modo *consapevole* e *responsabile*. Si riterrà pertanto che tale capacità sia frutto di un processo *continuo* e *graduale*.

Tale capacità è anche un insieme di diversi elementi che si intersecano in modo assolutamente personale, in base alle proprie esperienze di vita e di apprendimento, sia rispetto al sapere in generale che rispetto alle lingue straniere in modo specifico: fattori *attitudinali, motivazionali, esperienziali*, ma anche legati al *contesto* in cui si apprendono le lingue straniere, a scuola e fuori dalla scuola. Per questa ragione si appoggia la convinzione che l'autonomia si potenzi tramite un apprendimento di tipo *interdipendente*, ossia tramite il contatto con tutto ciò che può essere considerato input linguistico. L'autonomia nell'apprendimento linguistico necessita solitamente di un *supporto esterno* affinché possa essere appropriatamente potenziata e possa favorire lo sviluppo della competenza linguistica (e plurilinguistica) in modo più naturale e efficace".

Per spiegare la definizione appena data, si dirà che l'autonomia è una capacità che va potenziata in modo graduale (Holec 1981) ed è strettamente connessa al senso di consapevolezza e responsabilità (Boud 1988), caratteristiche che permettono al discente di attuare un processo volontario finalizzato all'autoregolazione dell'apprendimento. Infatti, essere consapevoli di quanto sia importante assumere un ruolo attivo, propositivo e responsabile rispetto al processo cognitivo è un passo fondamentale per poter procedere nel percorso di sviluppo della capacità di autonomia (Cotterall 1999). In tutto questo l'insegnante ha un ruolo essenziale perché rappresenta un supporto esterno in grado di guidare il discente nella sua crescita personale e cognitiva, aiutandolo se necessario a modificare alcuni atteggiamenti sbagliati verso l'apprendimento o la lingua straniera stessa (nel caso di esperienze pregresse negative o poco gratificanti), al fine di aumentare la disposizione del soggetto verso l'apprendimento linguistico e potenziarne così le capacità ricettive. Sebbene si possa ritenere che sia nella natura umana essere autonomi (Little 2007:17) e che il discente sia in grado di raggiungere buoni livelli di autonomia anche senza la guida di un insegnante, è altrettanto vero che, parlando di apprendimento linguistico, la necessità di essere inseriti in un contesto in cui poter ascoltare la lingua, parlarla, averne un'esperienza reale, toccando anche gli aspetti socioculturali legati a quella lingua, richiede la presenza di un esperto che possa facilitare o fornire gli input linguistici indispensabili all'apprendimento. A scuola, in classe, tali input deriveranno dall'insegnante, ma anche dai compagni e dalle attività da svolgere; in ambiente extrascolastico, invece, saranno da ritrovarsi in tutte quelle opportunità di uso (più o meno consapevole, più o meno attivo) delle lingue straniere che provengono dalle fonti più diverse: dall'immigrato, vicino di casa o compagno di scuola, al turista, dalle insegne pubblicitarie ai video delle canzoni trasmesse per radio o scaricate sul proprio I-pod, dai video condivisi su alcuni siti web (come *youtube*) agli articoli di giornale o ai programmi TV, ecc.. Imparare da soli una lingua straniera, riflettere sulle caratteristiche di un codice, sfruttare coscientemente analogie con altre lingue già conosciute, ricercare risorse che permettano di avanzare nel proprio apprendimento, modificare ed adattare i propri obiettivi cognitivi man mano che si consolida la propria competenza comunicativa, mantenere vivo e costante l'interesse, sono tutte abilità che richiedono una certa maturità metacognitiva ed esperienziale. Solitamente però gli studenti, soprattutto quelli più giovani, non sono abituati (né motivati) ad assumersi tali compiti ed è per questo che il ruolo dell'insegnante risulta essere di fondamentale importanza. Infatti, benché debba fare attenzione a non sostituirsi al discente nella gestione delle varie fasi del processo di acquisizione, egli può rappresentare un prezioso aiuto nel favorire un atteggiamento positivo verso le altre lingue e le altre culture oltre che verso l'apprendimento linguistico stesso, nel riconoscere lo stile cognitivo prevalente in ciascuno studente e nel capire come avvalersi al meglio di alcune abilità personali, in altre parole, per creare le condizioni per il potenziamento dell'autonomia.

L'insegnante può fare in modo che il contatto con la lingua straniera che avviene in classe, se pur limitato ad un contesto formale e non propriamente naturale, costituisca un'occasione di reale costruzione di un sapere più vasto, di una competenza linguistica e plurilinguistica che permetta al discente di accrescere la sua capacità di essere più autonomo e consapevole di come impara la lingua straniera e di quali strategie può mettere in atto per migliorarsi, facendo tesoro di quella varietà di input linguistici che l'ambiente esterno spontaneamente offre.

Dalla definizione di autonomia così come sopra illustrata è possibile estrarre quattro parole chiave: 'responsabilità', 'volontà', 'capacità' e 'atteggiamento'. Non a caso, esse rappresentano i quattro fattori di analisi su cui si è basata la nostra ricerca, costituendo infatti ciascuna un aspetto di primaria importanza nel processo di sviluppo di autonomia.

1.1 Responsabilità

Nell'ambito dell'apprendimento autonomo, al discente di lingue si richiede di essere responsabile del proprio processo cognitivo. Ciò significa, in altre parole, che egli dovrebbe "farsi carico" (Holec 1981:3) e "controllare" (Benson 2001:49) le varie fasi dell'apprendimento, ossia: (1) la scelta degli obiettivi linguistici, (2) la determinazione dei contenuti, (3) la selezione dei metodi, delle tecniche e delle risorse da utilizzare, (4) il monitoraggio dei vari aspetti del processo – i tempi da dedicare alle varie attività, i luoghi da destinare allo studio della lingua, ecc. – e (5) la valutazione di ciò che si impara. Perché il discente diventi responsabile del suo apprendimento sono necessarie due condizioni: che voglia farlo e che sia in grado di farlo, quindi *volontà* e *capacità* (Holec 1981; Littlewood 1996).

1.2 Volontà

Il discente esprime volontà di autonomia quando decide liberamente di gestire il suo apprendimento (Little 1991; Deci 1996). La volontà scaturisce generalmente da una motivazione intrinseca che si modifica sulla base sia del contesto, dei contenuti e delle attività che vengono affrontate (Sinclair 2008) sia della percezione che si possiede di essere più o meno in grado di gestire e autoregolare il processo di acquisizione (Littlewood 1996).

1.3 Capacità e autoefficacia

Perché il discente possa assumersi la responsabilità di ciò che andrà ad imparare, oltre ad essere mosso da necessaria volontà e opportuna motivazione, deve sentire di essere capace di farlo. La "capacità" di essere autonomi, che si sviluppa a partire da una predisposizione di fondo posseduta dall'essere umano, va nutrita gradualmente con l'aiuto di una guida (il genitore, l'insegnante, ecc.) al fine di essere esercitata e potenziata (Holec 1981; Cotterall 1995; Benson 2001; Little 1991). Se il discente ha i mezzi e gli strumenti per poter affrontare tale sfida, potrà decidere consapevolmente di gestire in modo sempre più attivo il suo sapere. Parallelamente, la consapevolezza di tale capacità permette al soggetto di avere un alto senso di sé, e quindi, in base alla teoria dell'autoefficacia (Bandura 1986) per la quale la motivazione dipende dalle probabilità di riuscita che gli studenti percepiscono avere, l'apprendente autonomo riuscirà a gestire in modo più efficace lo studio.

1.4 Atteggiamento e attribuzioni

L'atteggiamento del discente verso l'apprendimento inteso in senso generale e, più in particolare, quello linguistico e, più in particolare ancora, quello della lingua straniera che sta studiando, è un aspetto che influisce in modo esponenziale sulla sua motivazione e quindi sulla sua volontà di gestire autonomamente il processo cognitivo. Tale atteggiamento è un insieme di convinzioni che si posseggono riguardo alla natura dell'insegnamento/apprendimento, del ruolo dell'insegnante e dello studente, della percezione

dei contenuti appresi in modo formale o spontaneo, delle cause che vengono attribuite ai propri successi o fallimenti durante il percorso di acquisizione, e tutta una serie di altre idee che ogni soggetto possiede, fortifica o modifica man mano che accresce la sua esperienza di 'apprendente'. Per aiutare lo studente ad essere maggiormente autonomo, sarebbe auspicabile una fase progressiva di "decondizionamento" (Holec 1981) dall'orientamento tradizionalmente condiviso verso le metodologie di apprendimento/insegnamento in generale e delle lingue straniere nello specifico, dalla chiusura nei ruoli tradizionali di 'insegnante onnisciente' e 'studente passivamente ricettivo', dalla convinzione che esista un metodo ideale di apprendimento, che non si debbano sfruttare le somiglianze fra le lingue perché creano interferenze negative, che non ci si può auto valutare perché non si hanno le competenze adatte, ecc.

2. Misurare il grado di autonomia

La misurazione del grado di autonomia sviluppato e/o messo in pratica da un soggetto nella gestione del suo apprendimento è un aspetto che da sempre solleva grandi dibattiti tra gli studiosi del settore, come del resto succede quando si ha a che fare con la volontà di rendere oggettivo qualcosa che risiede per natura nella psicologia del discente stesso, e quindi totalmente soggettivo.

La domanda non è tanto *in quale modo* sia possibile misurare il grado di autonomia ma piuttosto *se* sia possibile farlo. I modelli di sviluppo di autonomia maggiormente conosciuti (Nunan 1997; Littlewood 1996; Macaro 1997; Scharle, Szabó 2000) descrivono una 'capacità' che cresce in modo graduale, seguendo lo sviluppo personale dell'apprendimento. Tale sviluppo, proprio perché personale, ha tempi e modalità differenti per ciascun soggetto, e per questo motivo sembra precludere in sostanza l'utilizzo di parametri di osservazione predeterminati (Little 1991). Tuttavia, c'è anche chi è convinto che se realmente si desidera che i discenti si facciano maggiormente carico del loro sapere e riescano a gestire le loro responsabilità nel modo più opportuno, è necessario trovare un modo per rendere esplicito il cammino progressivo che si sta compiendo verso l'autonomia, condividendone obiettivi e strategie, perché solo nel momento in cui l'autonomia diventa ufficialmente parte del percorso didattico, richiedendo una riflessione mirata, forme di monitoraggio e di (auto)valutazione formale, i discenti ne potranno riconoscere la valenza (O'Leary 2007).

Su questa scia, sono stati diffusi negli ultimi anni alcuni strumenti, generalmente dei questionari autoreferenziali, per aiutare a capire quale sia la capacità di autoregolazione posseduta dagli studenti. Dal momento che l'autonomia è un "costrutto multidimensionale" (Benson 2001), la maggior parte delle scale di misurazione fino ad oggi sperimentate si compone di più aspetti, legati sia alla dimensione cognitiva sia a quella psicologica¹. È così per lo strumento forse maggiormente diffuso e creato da Guglielmino (1977), ossia la *Self-directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), un questionario che testa atteggiamenti, abilità e altre caratteristiche utili ad indicare il livello di predisposizione di un soggetto a farsi carico del proprio apprendimento in un dato momento. Sebbene questo strumento diagnostico sia stato valutato un eccellente punto di partenza per la misurazione del grado di autonomia (Brockett, Hiemstra 1991; Merriam, Caffarella 1999; Delahaye, Choy 2002) non è uno strumento realizzato specificatamente per l'ambito linguistico. Ispirandosi al lavoro di Guglielmino, Lai (2001) propone la *Self-direction in Second Language Learning Measurement Scale* (SSLMS), un questionario non più diagnostico ma formativo avente un duplice scopo: accertare la capacità degli studenti di monitorare e pianificare il proprio impegno nell'apprendimento linguistico e stimolare la loro consapevolezza rispetto all'autoregolazione nello studio della lingua straniera. Un altro esempio di scala di

¹ Per maggiori dettagli si veda Menegale (2011).

misurazione dell'autonomia viene proposto da Cotterall (1995): il questionario parte dalle percezioni che si posseggono di sé e del proprio modo di apprendere come base per misurare la propria predisposizione a farsi carico del processo di apprendimento. Esistono poi una serie di altri questionari, tra cui ricordiamo il *Self Regulated Questionnaire* (SRQ) di Brown *et al.* (1999 citato in Levesque *et al.* 2007), il *Components of Self-Regulated Learning* (CSRL) di Niemivirta (1998 citato in Torrano Montalvo, Gonzales Torres 2004:14), il questionario di Spratt *et al.* (2002), quello di Zhang e Li (2004 citati in Dafei 2007:9) e quello di Zhoulin (2007), che, come quelli di Guglielmo, Lai e Cotterall, sono stati oggetto di analisi e sperimentazione nell'ambito dello studio dell'autonomia nell'apprendimento linguistico e che, ciononostante, tutt'ora non riescono a godere di un pieno consenso a causa di coloro che ne mettono in dubbio validità e affidabilità, caratteristiche fondamentali perché uno strumento possa essere formalmente riconosciuto significativo nella ricerca scientifica.

Infine, c'è chi sostiene che l'unico modo per misurare la capacità degli studenti di essere autonomi e di saper gestire le varie fasi del processo di apprendimento stia nello studio dei loro comportamenti. Tale studio necessita di una raccolta costante di dati che diano conto delle riflessioni linguistiche e metalinguistiche dei soggetti, delle loro percezioni e delle loro attribuzioni verso i risultati dell'apprendimento, dell'appropriatezza delle loro (auto) valutazioni ed altri aspetti similmente connessi alla gestione del processo cognitivo. In questo caso, gli strumenti di misurazione sarebbero schede di osservazione, diari, portfolio, audio e video registrazioni, interviste, ecc. (Champagne *et al.* 2007).

La misurazione del grado di autonomia raggiunto dal discente è stato uno dei punti cardine della nostra ricerca, come si evincerà nel paragrafo successivo in cui verrà presentato il progetto nello specifico del target cui si riferiva, degli obiettivi che si prefiggeva e delle modalità in cui è stato svolto.

3. La ricerca

Come sostiene Nunan (1997:192), l'autonomia "is not an all-or-nothing concept", ma va piuttosto considerata, come già detto sopra, un "costrutto multidimensionale" (Benson 2001:47). In altre parole, riconoscendo che l'autonomia si fonda su principi precisi, basati su un certo tipo di attitudini verso l'apprendimento, di motivazione allo studio delle lingue e di consapevolezza metalinguistica, è utile arrivare a comprendere i fattori che risultano aver già trovato una maturazione appropriata negli studenti e i fattori che risultano invece ancora poco sviluppati.

Le problematiche di riuscire a determinare una scala di misurazione del grado di autonomia dei soggetti partecipanti che guidasse nella raccolta dei dati necessari all'investigazione e nella successiva analisi e interpretazione degli stessi, e che al tempo stesso fosse valida ed affidabile dal punto di vista statistico, ha rappresentato senza dubbio il passaggio più delicato e complesso di tutta la nostra ricerca. Si potranno dedurre le ragioni considerando le caratteristiche dello studio e le domande di ricerca cui si voleva trovare una risposta.

3.1 Caratteristiche dello studio

Scopo complessivo della ricerca era di capire quanto gli studenti della scuola secondaria (sia di I che di II grado) fossero autonomi nello studio delle lingue straniere, quanto fossero in grado di gestire il loro apprendimento linguistico proveniente anche da ambiti disciplinari diversi e o da contesti extrascolastici, in vista dello sviluppo di una competenza linguistica complessa e complessiva che potesse aprire loro le porte al plurilinguismo, requisito oggi di grande rilevanza per un'autorealizzazione nell'ambito personale, sociale e lavorativo.

Lo studio si è rivolto a studenti e insegnanti di lingua straniera su tutto il territorio italiano. Gli strumenti attraverso cui sono stati raccolti i dati sono stati due questionari, uno destinato

agli studenti e uno agli insegnanti, entrambi anonimi, con una serie di domande sia aperte che chiuse atte ad indagare la percezione dei soggetti rispetto la loro pratica di apprendimento (per gli studenti) e insegnamento (per gli insegnanti) relativamente agli aspetti fondamentali legati al concetto di autonomia.

Il numero esteso di questionari pervenuti, un totale di 473 studenti e 43 insegnanti, ha permesso di procedere ad un'analisi di tipo quantitativo oltre che qualitativo dei dati, alla ricerca di risultati che fossero non solo rilevanti ma anche statisticamente significativi².

3.2 Obiettivo e ipotesi

Il presente articolo si concentrerà su una delle domande che sono state obiettivo della nostra ricerca, ed esattamente la prima: "Qual è il grado di autonomia nell'apprendimento delle lingue degli studenti della scuola secondaria?"

A partire dagli studi svolti da altri ricercatori negli ultimi anni, si è ipotizzato che gli studenti avrebbero dimostrato un grado limitato di autonomia di apprendimento, dovuto al fatto che di norma non affrontano percorsi espliciti e pianificati mirati allo sviluppo di tale capacità. Ciò comporta che i ragazzi non siano abituati a riflettere sul loro modo di apprendere e sul sistema linguistico e quindi non siano in grado di autoregolarsi nello studio delle lingue straniere. In generale, si poteva supporre che gli studenti più grandi (scuola secondaria di II grado) avrebbero dimostrato un grado di autonomia superiore rispetto ai compagni più giovani (scuola secondaria di I grado) per via di una maggiore esperienza nell'apprendimento dettata dall'età e quindi di una conseguente maggiore conoscenza di sé, delle proprie capacità, potenzialità e desideri.

3.3 Strumento di misurazione

Non essendo stati svolti dei percorsi mirati allo sviluppo dell'autonomia dei soggetti partecipanti e non potendoci basare su dati raccolti con l'uso sistematico di strumenti introspettivi (diari, portfolio, schede di autovalutazione e quant'altro) che mostrassero il percorso di riflessione che lo studente fa su se stesso durante un periodo di tempo esteso, per capire quale fosse il grado di autonomia degli studenti indagati nella presente ricerca è stato necessario cogliere le loro *percezioni*, ossia gli orientamenti sul proprio modo di apprendere in generale e sulla lingua straniera in modo specifico. La consapevolezza di sé in quanto "apprendente", la consapevolezza di come si svolge il processo di apprendimento e la consapevolezza della natura del sistema linguistico sono infatti condizioni necessarie affinché si possa procedere nel percorso di sviluppo dell'autonomia: indagando le percezioni degli studenti su questi aspetti, si poteva dunque capire quale fosse la propensione dei soggetti partecipanti verso l'autonomia.

Il questionario-studente indagava i seguenti aspetti:

- la considerazione del ruolo dell'insegnante e del proprio ruolo di studente
- i fattori di attribuzione del proprio successo/fallimento nell'apprendimento linguistico
- la percezione di sé relativamente alla propria capacità di apprendere la LS
- la volontà di farsi carico del proprio apprendimento
- la percezione di sé relativamente alla propria capacità di autoregolarsi
- precedenti esperienze nell'apprendimento linguistico
- la natura della motivazione all'apprendimento della lingue straniere.

Grazie ad un programma di analisi statistica si è proceduti alla validazione del questionario³ e alla costruzione di una scala composta da quattro fattori: (1) *responsabilità* personale dei

² In questa sede verranno tralasciati i dati derivanti dal questionario-insegnante in quanto non direttamente coinvolti nella rilevazione del grado di autonomia degli studenti.

soggetti (la percezione del proprio ruolo di studenti), (2) senso di *autoefficacia* (la percezione delle proprie potenzialità di apprendere con successo una LS e anche di saper autoregolare il proprio apprendimento), (3) *attribuzioni* che caratterizzano il processo cognitivo (la percezione di avere il controllo del proprio apprendimento della lingua oppure pensare che i risultati che si ottengono derivino da cause esterne) e (4) *volontà* (essere disposti gestire il proprio apprendimento). Per ogni fattore sono stati delineati quattro livelli di sviluppo di autonomia, (a) resistente all'autonomia; (b) scarsamente autonomo; (c) in parte autonomo; (c) autonomo, e relativi descrittori, come illustrato nella Figura 1.

Figura 1: Descrittori dell'autonomia di apprendimento linguistico utilizzati per l'interpretazione dei dati sul grado di autonomia dimostrato dagli studenti (Menegale 2011:156)

L'apprendente è:				
	<u>RESISTENTE ALL'AUTONOM.</u>	<u>SCARSAMENTE AUTONOMO</u>	<u>IN PARTE AUTONOMO</u>	<u>AUTONOMO</u>
<i>Responsabilità</i>	- non si ritiene responsabile dei vari momenti che caratterizzano il suo apprendimento (pianificazione, monitoraggio, valutazione, ecc.)	- ritiene che sia principalmente l'insegnante responsabile di gestire il processo di apprendimento	- desidera gestire in modo più attivo il suo apprendimento	- sa fissare i propri obiettivi personali di studio e gestire le varie fasi dell'apprendimento
<i>Attribuzioni</i>	- attribuisce a fattori esterni il suo successo o fallimento nell'apprendimento o della lingua straniera	- assegna a fattori esterni (attitudine, fortuna, ecc.) la quasi totalità del suo successo nell'apprendimento	- riconosce l'importanza del suo impegno nel processo di apprendimento	- sa valutare l'importanza del suo impegno e della sua perseveranza nel processo di apprendimento
<i>Autoefficacia</i>	- ha una bassa stima delle proprie capacità di apprendimento e autoregolazione	- ha una percezione delle proprie capacità generalmente negativa, sia sulla gestione che sui risultati della lingua straniera	- sta maturando un senso di consapevolezza di sé e di autoefficacia	- ha un elevato senso di autoefficacia e che accresce la sua motivazione ad essere più responsabilmente attivo
<i>Volontà</i>	- non è disposto a farsi carico del proprio apprendimento	- è solo parzialmente disposto a farsi carico del proprio apprendimento	- è motivato a sviluppare il suo grado di autonomia	- esprime desiderio di autoregolazione e si impegna per autoregolarsi

³ Per accertarsi della validità dello strumento di misurazione utilizzato, ossia per verificare che le domande proposte nel questionario-studente dessero effettivamente conto del grado di autonomia dei soggetti, è stata effettuata un'analisi fattoriale a ritroso con il programma SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). La scala di 4 fattori così stabilita è stata misurata con il coefficiente Cronbach, con un risultato pari a 0.078, garantendone l'affidabilità interna (per maggiori dettagli si rimanda a Menegale 2011).

Le risposte degli studenti sono state analizzate e interpretate sulla base di tale scala di misurazione.

3.4 Risultati

Gli studenti hanno rivelato di aver sviluppato un livello di autonomia molto basso. Più precisamente, il 70,8% del totale del campione è stato ritenuto “resistente all’autonomia”, il 26,6% “scarsamente autonomo” e il 2,5% “parzialmente autonomo”. Nessuno studente è risultato essere “autonomo”. La Tabella 1 riporta i dati nel dettaglio. Nonostante si possa ravvisare una leggera differenza nelle percentuali parziali tra i due gruppi di studenti di I e II grado, l’analisi prova che non vi è nessuna relazione statisticamente significativa⁴ tra il grado di autonomia e l’età degli studenti. Se confrontati con le ipotesi di partenza (cfr. paragrafo 3.2 sopra), questi risultati da una parte confermano la tesi di una limitata autonomia degli studenti mentre dall’altra sembrano negare quella supposta maggiore predisposizione degli studenti più grandi all’autonomia rispetto ai loro compagni più giovani. L’età e l’esperienza nell’apprendimento dunque non sarebbero necessariamente indice di una maggiore consapevolezza di sé e della natura dell’apprendimento linguistico, almeno in assenza di percorsi espliciti di riflessione metacognitiva come nel caso della nostra ricerca.

Tabella 1: Grado di autonomia dei partecipanti diviso per ordine di scuola
R=resistente, S=scarsamente autonomo, P=parzialmente autonomo, A=autonomo

		GRADO DI AUTONOMIA				TOTALE	
		R	S	P	A		
ORDINE SCUOLA	I grado	Frequenza	53	14	0	0	67
		%	79,1%	20,9%	,0%	,0%	100,0%
		% sul totale	11,2%	3,0%	,0%	,0%	14,2%
	II grado	Frequenza	282	112	12	0	406
		%	69,5%	27,6%	3,0%	,0%	100,0%
		% sul totale	59,6%	23,7%	2,5%	,0%	85,8%
TOTALE	Frequenza	335	126	12	0	473	
	% sul totale	70,8%	26,6%	2,5%	,0%	100,0%	

Appurata la ridotta capacità di autonomia diffusa tra gli studenti investigati, si è voluto capire se vi fossero comunque dei fattori che più di altri disponessero i ragazzi ad essere maggiormente responsabili del loro apprendimento, che li spingessero a gestire con maggiore motivazione e attenzione alcune fasi dello studio o che li stimolassero nella scelta di risorse linguistiche per incrementare la loro competenza comunicativa. Sono così stati considerati singolarmente i quattro fattori della scala di misurazione: (1) *responsabilità* personale dei soggetti, (2) senso di *autoefficacia*, (3) *attribuzioni* e (4) *volontà*.

Per quanto riguarda il primo fattore, è risultato che gli studenti sia della scuola secondaria di I che di II grado non si ritengono *responsabili* del processo di apprendimento: sono convinti che sia dovere dell’insegnante stabilire gli obiettivi del loro studio, le attività da svolgere, i materiali su cui lavorare in classe e a casa, i criteri di valutazione del loro apprendimento. Oltre a ciò, la stragrande maggior parte di loro ritiene di non dover intervenire attivamente nella gestione della lezione, in quanto, affermano, è sempre compito dell’insegnante trasmettere la conoscenza, correggere gli errori, curare ogni aspetto implicato

⁴ Il livello di significatività considerato in tutte le operazioni di analisi svolte nella presente ricerca è $\alpha < 0,05$.

nell'apprendimento. Queste convinzioni non possono che ostacolare lo sviluppo dell'autonomia, poiché lo studente non riconosce l'importanza e la valenza del suo ruolo nella costruzione del suo sapere.

I risultati derivanti dall'analisi del secondo fattore, quello relativo al senso di *autoefficacia*, sono altrettanto poco incoraggianti: sebbene sia generalmente condivisa tra i ragazzi la percezione di avere buone capacità di apprendimento linguistico e buone possibilità di incrementare anche in modo significativo la propria competenza sia scritta che orale, la maggior parte di loro ritiene di non essere in grado di riuscire a gestire in modo autonomo il processo cognitivo. In realtà, vi sono alcuni aspetti in cui i soggetti ipotizzano una certa abilità (come, ad esempio, capire quali materiali scegliere per lo studio a casa o come auto valutare i propri progressi), ma vi sono anche compiti che percepiscono non essere in grado di sostenere (primo fra tutti decidere che cosa fare in una ipotetica futura lezione in classe, decidere che argomento proporre all'insegnante, o che attività svolgere, o quale testo suggerire, ecc.). Il senso di autoefficacia degli studenti è molto basso, e poiché non si ritengono in grado di gestire il loro apprendimento e capaci di contribuire al raggiungimento di obiettivi più elevati, la loro motivazione ad essere più responsabili e autonomi ne esce indebolita.

I fattori relativi alle *attribuzioni* dei propri successi o fallimenti nell'apprendimento linguistico e alla *volontà* di autoregolare lo studio della lingua sono risultati invece predisporre in modo positivo gli studenti all'autonomia. Questi dati necessitano però di un'attenta lettura in quanto nascondono delle forti contraddittorietà. È vero che da un lato è stata calcolata un'altissima percentuale (93%) di ragazzi che dichiara di attribuire a cause interne (ossia al proprio impegno o abilità) i risultati raggiunti nell'apprendimento linguistico, e questo atteggiamento pone sicuramente i soggetti in una condizione favorevole di sviluppo di autonomia in quanto presuppone il riconoscimento del peso delle proprie azioni sugli esiti del processo. È altrettanto vero che la maggior parte dei ragazzi (68,9%) ha dichiarato di essere disposta ad avere un ruolo più decisivo nel processo cognitivo, riflettendo su ciò che vuole imparare e su come raggiungere gli obiettivi, su come pianificare lo studio e monitorare gli apprendimenti. Tuttavia, nonostante gli studenti sembrano essere consapevoli dell'importanza del proprio impegno nello studio delle lingue e dichiarino di volere prendere decisioni rispetto alla costruzione del loro sapere, tendono comunque relegare (quasi) tutte le responsabilità di organizzazione dell'apprendimento, dalla pianificazione alla valutazione, al loro insegnante. Si cercherà di approfondire tale problematica nel successivo paragrafo.

4. “Vorrei, ma non riesco”

Per spiegare le contraddizioni emerse dai risultati ottenuti dall'analisi dei quattro fattori appena illustrati, sono stati incrociati alcuni dati per capire se vi fosse una relazione tra le percezioni degli studenti in particolare rispetto alla facoltà di farsi carico del proprio apprendimento e il loro interesse nel farlo, ossia due degli aspetti che caratterizzano il percorso verso l'autonomia, *autoefficacia* e *volontà*.

Sulla base della letteratura esistente (Horwitz 1987; Wenden 1991; Trembley, Gardner 1995 citati in Spratt *et al.* 2002; Riley 1996 citato in Cotterall 1999), ci si attendeva che vi fosse corrispondenza tra il modo in cui i soggetti percepivano la loro capacità di essere autonomi e la loro disposizione ad autoregolare l'apprendimento linguistico, in quanto l'autoefficacia incide sulla motivazione, la quale a sua volta predispone il discente ad essere più autonomo e a volere essere perciò responsabile del suo apprendimento. Pertanto si ipotizzava che tra i soggetti esaminati, chi avesse dichiarato un maggiore senso di autoefficacia avrebbe riportato altresì una più evidente volontà di autonomia.

La nostra ricerca ha in parte confermato l'ipotesi di partenza, avvalorando per certi versi gli studi che ci hanno preceduti. Infatti, si è potuto constatare che l'autoefficacia si rivela predittiva della volontà di essere più autonomi rispetto ad *alcuni* aspetti dell'apprendimento quali la misurazione dei propri progressi con la lingua straniera. Infatti, gli studenti si ritengono in grado di capire quando imparano nuove cose (parole, strutture grammaticali, ecc.) o se fanno dei miglioramenti e si dichiarano disposti a farlo in modo sistematico in classe. Questo dato è estremamente rilevante nell'ottica della predisposizione all'autonomia perché indica una buona percezione sia di saper monitorare il proprio lavoro, caratteristica fondamentale dell'apprendente di lingua di successo (Stern 1975:315), sia di valutare l'importanza del proprio impegno, qualità dello studente autonomo (Haughton, Dickinson 1988 citati in Cotterall 1995:199).

Vi sono altri aspetti del processo di apprendimento che sono invece associati a una scarsa considerazione delle proprie potenzialità, come ad esempio la capacità di gestire obiettivi di apprendimento linguistico, o di riconoscere quali strategie siano più adatte al proprio stile cognitivo, o di scegliere le risorse di approfondimento più appropriate al di fuori del contesto scolastico. Relativamente a questi aspetti, gli studenti, nonostante esprimano un certo desiderio di esercitare un maggiore controllo, non si sentono in grado di assumersi maggiore responsabilità. In altre parole, è come se affermassero: "Vorrei essere più autonomo, ma non riesco a prendere le decisioni che mi permetterebbero di avere maggiore controllo su ciò che imparo". Questo atteggiamento potrebbe essere causato da due principali ragioni.

La prima è legata ad una visione dell'insegnante come colui che ha il compito di gestire tutto ciò riguarda l'insegnamento, dal contenuto alle metodologie sino alla verifica. Parallelamente, si tende a non riconoscere la propria responsabilità nel gestire le varie fasi del proprio processo di apprendimento e ci si adagia su queste convinzioni, pretendendo una trasmissione esplicita di tutto ciò che riguarda la lingua. Non è da sottovalutare il fatto che questa chiusura nei ruoli tradizionali caratterizza il sistema educativo da centinaia di anni ed è quindi condivisa e supportata in modo più o meno consapevole anche da molti insegnanti.

La seconda ragione che incide sul senso di autoefficacia degli studenti di lingua straniera riguarda la mancanza di esperienza nel comprendere e gestire il processo linguistico in modo specifico. Il fatto che gli studenti sembrano essere maggiormente disposti a prendere il controllo del proprio apprendimento di quanto non si ritengano poi in grado di farlo nella pratica potrebbe dipendere da una capacità metacognitiva scarsamente o per nulla sviluppata. Citando la nostra ricerca, si dirà come in molte delle domande che richiedevano agli studenti di stimare la loro capacità di prendere decisioni sull'uno o sull'altro aspetto inerente alla gestione dell'apprendimento, circa un terzo degli studenti abbia dato come risposta "non so", esprimendo dunque una chiara indecisione di fondo relativa alle loro potenzialità e indicando perciò l'assenza di un percorso mirato di riflessione critica, di interventi didattici continuativi, sistematici, strutturati ed espliciti mirati allo sviluppo dell'autonomia. Per quanto riguarda in particolare la didattica delle lingue straniere, vi sono altri studi che confermano quanto un basso livello di metacognizione costituisca un elemento di "resistenza" nel percorso di autoregolazione in quanto la mancanza di abitudine nell'approcciare in modo più responsabile il contenuto e le modalità del proprio apprendimento influisce negativamente sul senso di autoefficacia del discente (Long 1994, Canagarajah 1993, Hiemstra, Brockett 1994 citati in Jing 2006:96-97). A questo proposito, esistono però opinioni contrastanti. Uno studio compiuto da Victori (1992 citata in Cotterall 1995:200) ha dimostrato che maggiore è la propria esperienza relativa allo studio della lingua straniera, minore è la tendenza a chiedere aiuto all'insegnante per eseguire un compito, portando a concludere che difficilmente può essere richiesto agli studenti di essere autonomi quando sono ancora ai primi stadi dell'apprendimento. Non è dello stesso avviso chi sostiene invece che un supporto adeguato (*scaffolding*), facilitato da una continua interazione sia insegnante-studente sia studente-

studente, può in realtà favorire l'autonomia dei discenti sin dall'inizio del loro processo cognitivo, grazie a scambi comunicativi autentici che spingono i ragazzi a ragionare sugli aspetti metacognitivi e metalinguistici (Dam 1995; Thomsen, Galloway, Labarca 1990 citati in Cotterall 1995:198; Gabrielsen 1991 citato in Little 2007:25).

Infine, un altro dato che è risultato dalla presente ricerca e che di certo non può che costituire a sua volta un limite nell'accrescimento del senso di autoefficacia degli studenti è rappresentato dalle basse aspettative che gli stessi insegnanti hanno delle capacità di autoregolazione dei propri discenti. Addirittura, per quasi tutti gli aspetti sotto questione, dall'identificazione degli obiettivi di apprendimento, al monitoraggio del processo, all'autovalutazione, al reperimento di materiali al di fuori del contesto scolastico, gli studenti hanno dichiarato una volontà e/o capacità di affrontare queste fasi dello studio linguistico *superiori* rispetto a quelle che gli insegnanti loro associano. Questa situazione è in netto contrasto con quanto auspicato da quelle teorie di psicologia cognitiva che sostengono la necessità da parte degli insegnanti di assumere atteggiamenti positivi e confidare nelle possibilità dei propri discenti perché solo in questo modo possono aiutare a rafforzare la percezione che gli studenti hanno di sé, consolidando la loro convinzione di poter ottenere risultati positivi (Margolis, McCabe 2004), e influire conseguentemente sul loro successo scolastico (Brophy 1983, Cooper, Good 1983, Good, Brophy 1997 citati in Sweatt 2000:6).

5. Conclusioni

La ricerca sul livello di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere sviluppato dagli studenti ha permesso di approfondire i principali aspetti legati al concetto stesso di autonomia. Lo strumento utilizzato per l'analisi ha fornito dei dati rilevanti riguardo alle percezioni e agli atteggiamenti dei ragazzi verso la lingua straniera e il suo studio, riguardo alla loro volontà di avere maggior controllo sul processo di apprendimento e al senso di sentirsi o meno in grado di farlo.

Guardati nel loro complesso, i risultati non sono positivi: i dati dimostrano chiaramente che il livello di autonomia maturato dagli studenti non permette loro di autoregolare l'apprendimento linguistico. I ragazzi, indipendentemente dall'età e quindi dalla loro esperienza acquisita nell'apprendimento nel corso degli anni, dimostrano nulla o scarsa autonomia nello studio delle lingue straniere, soprattutto a causa di un basso senso di autoefficacia e della poca responsabilità che ritengono (dover) avere rispetto alla gestione del loro apprendimento linguistico. Infatti, nonostante il loro atteggiamento verso lo studio delle lingue li renda propensi ad essere più autonomi (dal momento che riconoscono l'importanza del proprio impegno per il raggiungimento di risultati, e che dimostrano possedere una motivazione integrata⁵ allo studio delle lingue), in realtà sono fedeli al ruolo passivo che tradizionalmente il sistema educativo ha loro imposto e preferiscono quindi che sia l'insegnante a gestire tutte le fasi del loro apprendimento. Purtroppo, i docenti sono a loro volta convinti che gli studenti abbiano limitate capacità e volontà di essere maggiormente responsabili di ciò che imparano e tendono, nonostante le buone intenzioni, a non promuovere realmente l'autonomia dei ragazzi, a non insistere in modo continuativo e pianificato in direzione di una piena consapevolezza e condivisione di principi metodologici e finalità educative. Il timore che gli studenti non riescano ad intervenire in modo più attivo nella costruzione del loro sapere fa sempre parte di quella visione tradizionalista dei ruoli che caratterizzano l'insegnamento di tipo formale.

⁵ Sebbene la motivazione intrinseca favorisca l'acquisizione e la volontà di raggiungere buoni risultati, essa è limitata alle attività che gli studenti considerano interessanti. Per tutto il resto è necessario modellare gli input con cui vengono loro proposti i contenuti cercando di trasformare una motivazione che inizialmente sarà di tipo estrinseco e strumentale in una motivazione integrata e interiorizzata (Zuckerman *et al.* 1978, Swann, Pittman 1977 citati in Deci *et al.*:1991).

Uno dei problemi maggiormente sentiti dai docenti rispetto allo sviluppo dell'autonomia è la mancanza di tempo da dedicare in classe a percorsi specifici di riflessione, visto l'obbligo di passare velocemente da un contenuto all'altro senza potersi permettere di fermarsi a ragionare insieme ai ragazzi sulla dimensione metacognitiva che sottostà a quegli stessi contenuti. Invece, i numerosi studi e sperimentazioni svolti sul campo provano che il vero ostacolo all'autonomia risiede nella mancanza di conoscenza specifica di ciò che realmente è l'autonomia di apprendimento, di ciò che implica e di come poterla promuovere in classe in modo che non costituisca un peso per la pianificazione curricolare, ma piuttosto un valore aggiunto apprezzabile da tutti, docenti, studenti, genitori.

La letteratura sull'autonomia mostra la necessità di “disabituare i ragazzi alla dipendenza dall'insegnante” (Sheerin 1997:63), che non significa certo voler negare l'importanza che ha l'insegnante quale fonte di sapere linguistico e culturale, bensì auspicare una riconsiderazione graduale del controllo che dovrebbe assumersi lo studente sulla costruzione del proprio sapere, anche linguistico. Che ne siano consapevoli o no, i ragazzi sono già in grado di prendere decisioni relativamente a ciò che credono sia utile alla realizzazione dei propri obiettivi di apprendimento della lingua straniera, esattamente per lo stesso principio per il quale riescono a prendere decisioni quotidianamente, nella vita extrascolastica, su tutto ciò che li interessa. Si tratta dunque di creare le opportunità perché possano avere via via maggior controllo anche su ciò che della/nella lingua straniera imparano a scuola e parallelamente ciò che imparano fuori dalla scuola, per potenziare il loro senso di autoefficacia e conseguentemente la loro motivazione ad essere sempre più autonomi nel miglioramento della loro competenza linguistica.

Bibliografia

- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson P., Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Boud, D. (1988) *Developing Student Autonomy in Learning. (Second Edition)*. New York: Kogan Page.
- Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991) *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Champagne, M-F., Clayton, T., Nicholas D., Laszewski, M., Savage, W., Shaw, J. Stroupe, R., Thein, M., Walter, P. (2001), “The assessment of learner autonomy and language learning”, in L. Dam (a cura di), *Learner Autonomy: New Insights. The AILA Review*, 15. pp. 45-54.
- Cotterall, S. (1995) “Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs”, *System*, 23, 2. pp. 195-206.
- Cotterall, S. (1999) “Key variables in language learning: what do learners believe about them?”, *System*, 27. pp. 493-513.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafei, D. (2007) “An exploration of the relationship between learner autonomy and proficiency in English”, *Asian EFL Journal - Professional Teaching Articles*, 24.
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991) “Motivation and education: The self-determination perspective”, *Educational Psychologist*, 26, 3-4. pp. 325-346.
- Delahaye, B., Choy, S. (2002) *Review of the Learning Preference Assessment (LPA)*. Disponibile online su: <http://www.guglielmino734.com/2002lpa.htm> (ultima visita giugno 2010).
- Guglielmino, L. M. (1977) *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. Tesi di dottorato non pubblicata, University of Georgia. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11a. p.6467.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Horwitz, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", in L. Wenden e J. Rubin (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International. pp. 119-129.
- Jing, H. (2006) "Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas", *Language Teaching Research*, 10, 1. pp. 95-117.
- Lai, J. (2001) "Towards an analytic approach to assessing learner autonomy", *The AILA Review*, 15. pp. 34-44.
- Levesque, S. C., Williams, G. C., Elliot, D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., Finley, F. J. (2007) "Validating the theoretical structure of the Treatment Self-regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors", *Health Education Research*, 22, 5. pp. 691-702.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996) "Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technology", in Pemberton *et al.* (a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp. 193-209.
- Little, D. (2007) "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1. pp. 14-29.
- Littlewood, W. (1996) "'Autonomy': an anatomy and a framework", *System*, 24, 4. pp. 427-435.
- Macaro, E. (1997) *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Margolis, H., McCabe, P. P. (2004) "Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners", *The Clearing House*, 77, 6. pp. 241-249.
- Menegale, M. (2009) "L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca", in *Studi di Glottodidattica*, n. 2.
- Menegale, M. (2011) *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue: una ricerca nella scuola secondaria*, Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. Disponibile online su: <http://hdl.handle.net/10579/1086> (ultima visita luglio 2011).
- Merriam, S., Caffarella, R. (1999) *Learning in Adulthood: A comprehensive Guide. (Second edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunan D. (1997) "Designing and adapting materials to encourage learner Autonomy", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. pp. 192-203.
- O'Leary, C. (2007) "Should learner autonomy be assessed?", *Atti del convegno Independent Learning Association: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. 2007, Kanda University of International Studies, Chiba, Giappone. Disponibile online su: http://independentlearning.org/ILA/ila07/files/ILA2007_031.pdf (ultima visita giugno 2010).
- Scharle A., Szabó A. (2000) *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheerin, S. (1997) "An exploration of the relationship between self-access and independent learning", in P. Benson e P. Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. pp. 54-65.
- Spratt, M., Humphreys, G., Chan, V. (2002) "Autonomy and motivation: Which comes first?", *Language Teaching Research*, 6, 3. pp. 245-256.
- Sweat, S. S. (2000) *The Relationship among Teacher Expectations, Teacher Attitudes toward the TAAS, and Student Achievement*. Tesi di dottorato, University of North Texas, UNT Digital Library. pp. 32-47. Disponibile online su: http://www.library.unt.edu/theses/open/20003/sweatt_shelley/Dissertation.pdf (ultima visita settembre 2010).
- Torrano Montalvo, F., Gonzalez Torres, M. C. (2004) "Self-regulated learning: Current and future directions", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1. pp. 1-34.
- Wenden, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Zhoulin, R. (2007) "Learner beliefs about self-regulation: Addressing autonomy in the Chinese ELT context", in P. Benson (a cura di), *Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentik. pp. 61-83.