

MARTA KALISKA  
(UNIWERSYTET WARSZAWSKI, WARSZAWA)

## IL DIALOGO IN CLASSE: LE STRATEGIE DIDATTICHE E LA LORO RICEZIONE DA PARTE DEGLI APPRENDENTI

### ABSTRACT

*Dialogue in the Classroom: Teaching Strategies and Their Reception by Students* – The paper aims to explore Student Voice research within the academic context in terms of theoretical assumptions and a practical approach to its application in the classroom. In the first part, we focus on three main themes which build the explanatory framework: (1) Italian language teaching at Polish universities, (2) the current teaching methodology implemented in the classroom, and (3) Student Voice as a tool to better plan teaching activities. In the second part, we present the findings of a survey conducted among students learning Italian at the Faculty of Applied Linguistics, and we analyze their value for the teaching and learning process.

KEYWORDS: Teaching strategies, student voice survey, foreign language classroom, higher education

### STRESZCZENIE

*Dialog w klasie: strategie nauczania i ich postrzeganie przez studentów* – Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania ankietowego stanowiącego przykład zastosowania tzw. Głosu Studenta, czyli podejścia pedagogicznego zmierzającego do optymalizacji procesu nauczania. W pierwszej części przedstawione zostały trzy zagadnienia tworzące ramę teoretyczną: (1) nauczanie języka włoskiego na poziomie akademickim w Polsce, (2) współczesne trendy metodologiczne stosowane w klasie oraz (3) Głos Studenta jako narzędzie zapewniające bardziej skuteczne planowanie działań dydaktycznych. W drugiej części, przybliżono wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów uczących się języka włoskiego na Wydziale Lingwistyki Stosowanej oraz omówiono ich przydatność w procesie nauczania i uczenia się.

SŁOWA KLUCZOWE: strategie nauczania, głos studenta, dydaktyka języka obcego, szkolnictwo wyższe

### INTRODUZIONE

Nel presente intervento verranno illustrati i risultati di un'inchiesta condotta tra gli studenti della Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia e avente come obiettivo quello di verificare la ricezione del programma di insegnamento, nonché la partecipazione alla sua valutazione e alle eventuali modifiche. Le basi teoriche dell'indagine sono state costruite intorno a tre principali filoni di

ricerca: (1) la didattica dell'italiano come lingua straniera, soprattutto nel contesto universitario, (2) la metodologia dell'insegnamento delle lingue, (3) la voce degli studenti. L'incrocio di questi tre punti offre la possibilità di pianificare il programma sia a livello micro, ossia in relazione al singolo corso, che a livello macro, concernente l'intero curriculum, coinvolgendo tutte le parti interessate nel processo didattico, condizione fondamentale per la realizzazione dell'insegnamento focalizzato sull'apprendente (Weimer 2013).

Come affermano vari ricercatori dell'ambito pedagogico, gli insegnanti e gli studenti devono trovare una comune dimensione di collaborazione e cercare di instaurare relazioni autentiche tra di loro:

Learner-Centered Teaching is a theoretical frame that brings together and creates a dialogue between various approaches that promote learning through the use of participatory teaching to the extent that instructors and students find themselves in a collaborative dimension and in an authentic relationship.

(Fedeli 2017: 91)

Dunque, ciò che costituisce i fondamenti della glottodidattica contemporanea è il ben equilibrato coinvolgimento di tutti i suoi attori. Gli apprendenti, per lo più adulti, come gli studenti universitari, non possono rimanere passivi davanti all'insegnante, bensì sono invitati a contribuire all'ideazione del corso di lingua che seguono, esprimendo i propri bisogni comunicativi e le proprie preferenze metodologiche, nonché valutando i percorsi e le scelte dell'insegnante.

Grazie alle inchieste *Student Voice* nel processo didattico, è possibile ottenere i dati relativi a tutte le caratteristiche di un dato corso di lingua: dal suo inizio, quando vanno sondate le aspettative degli studenti, attraverso le tappe intermedie, che servono ad instaurare un contatto effettivo tra gli attori, fino al momento finale, in cui si possono rilevare le voci valutative, utili per il perfezionamento dei corsi successivi.

## LA LINGUA ITALIANA NEL CONTESTO UNIVERSITARIO POLACCO

Dal momento che la presente indagine concerne i corsi di lingua italiana, il primo punto teorico deve riferirsi alla didattica di questa lingua presso le università della Polonia. Come risulta dai dati statistici pubblicati dall'Istituto Centrale di Statistica nel 2017 (GUS 2017), l'insegnamento dell'italiano nei lettori si colloca al sesto posto della classifica delle lingue straniere offerte dalle università polacche con un risultato pari a 6.600 studenti. Il primo posto è occupato dall'inglese con un risultato di 505.900 studenti, il secondo dal tedesco (54.500), il terzo dal russo (17.300), il quarto dallo spagnolo con un valore leggermente più basso (circa 15.000 studenti). Nel calcolo eseguito dal GUS non sono stati inclusi gli studenti

delle facoltà linguistiche che approfondiscono la conoscenza di una o due lingue per gli scopi professionali, ovvero per svolgere di solito il lavoro di traduttore o insegnante di lingua. Tali studenti vengono invece inseriti nel rapporto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale del 2014, secondo cui il numero complessivo degli studenti universitari polacchi che apprendono l'italiano ammonta approssimativamente a 7.500. I suddetti risultati evidenziano che in Polonia l'insegnamento di questa lingua, nonostante la costante popolarità, dovrebbe essere incentivato da un'adeguata promozione e dall'introduzione di innovazioni metodologiche; in caso contrario si corre il rischio di perdere ogni anno una percentuale sensibile di studenti interessati al suo apprendimento.

A prescindere dai dati numerici, pare essenziale considerare la didattica della lingua italiana nel contesto più ampio dell'istruzione universitaria, che risulta da una parte dalla complessa politica linguistica europea, dall'altra dai procedimenti di riforma avviati dal Processo di Bologna e mirati all'unificazione del sistema accademico in Europa (Beacco/ Byram 1997; Cybulska 2009). Uno dei documenti più importanti in questo ambito, intitolato *Universities and language policy in Europe. Reference document* e pubblicato nel 2001, stabilisce gli obiettivi, le strategie e le direttive che devono essere osservate da parte delle autorità accademiche. In particolare, vi si sottolinea la promozione del plurilinguismo attraverso lo sviluppo delle competenze interculturali, delle strategie di apprendimento e della mobilità studentesca – strumenti indispensabili per un adeguato apprendimento permanente (Cybulska 2009). Come documento di riferimento riguardo alla metodologia, alla valutazione e ai descrittori di livelli di competenza comunicativa, è stato utilizzato il *Quadro comune europeo per le lingue* (2002). A lungo termine, le soluzioni pedagogico-organizzative adottate nell'ambito accademico hanno portato all'uniformazione dei sistemi dei singoli paesi europei, in precedenza diversificati, all'introduzione degli stessi livelli da A1 a C2, nonché alla promozione di una metodologia basata sui bisogni degli apprendenti.

## LA METODOLOGIA DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Come osservano vari studiosi dell'ambito glottodidattico, l'attuale metodologia dell'insegnamento prescinde dal concetto di metodo inteso come insieme di tecniche sottostanti ad un ben delineato approccio che deve portare alla realizzazione di obiettivi prestabiliti (Balboni 2012). Oggi si parla piuttosto di periodo post-metodo, in cui non si tende più all'ideazione di un metodo universale adatto ai vari contesti pedagogici, bensì si attinge a metodi diversi al fine di ideare le migliori strategie per un dato gruppo di apprendenti (Stern 1992; Kumaravadivelu 2006; Drożdżał-Szelest 2013). La pedagogia post-metodo si orienta sull'apprendente, mettendo in rilievo le sue caratteristiche e i suoi obiettivi. Piuttosto che di metodo

monolitico, si parla di strategie didattiche che si riferiscono ad attività pratiche mirate al conseguimento di dati obiettivi d'insegnamento (Stern 1992). Lo stesso processo di insegnamento/apprendimento viene visto come un fenomeno complesso e determinato da fattori legati alle possibilità psico-fisiche degli apprendenti, al contesto didattico e alle attività introdotte dall'insegnante. Come evidenzia Nunan (1999), l'apprendimento può verificarsi indipendentemente dal metodo utilizzato, perché consegue innanzitutto dall'atteggiamento di chi studia una data lingua.

L'integrazione di metodi diversificati tra di loro possiede un altro pregio: l'insegnamento non diventa monotono e meccanico, il che – come confermato da Allwright (1991) – incide positivamente anche sull'atteggiamento dell'insegnante, il quale deve tentare di pianificare il percorso didattico in modo che adempia il meglio possibile ai bisogni degli apprendenti.

Al fine di evitare errori nella fase di pianificazione del percorso didattico, sembra necessario instaurare un dialogo con i propri apprendenti, che permette non soltanto di costruire il processo di insegnamento in base ai loro effettivi bisogni, ma anche di migliorarlo secondo le informazioni da loro fornite. La voce degli studenti costituisce un genere di ricerca che può essere condotta in classe da ogni insegnante, e che può rivelare dati importanti sulla qualità della metodologia didattica e dei materiali proposti. Inoltre, è un'occasione per individuare gli errori o le incomprensioni più frequenti da parte di tutte e due le parti del processo didattico.

### *STUDENT VOICE – LA VOCE DEGLI STUDENTI*

Gli studi sulla voce degli studenti si correlano con il cambiamento del paradigma pedagogico e l'orientamento dell'insegnamento verso le vere aspettative e gli obiettivi dei destinatari del processo didattico. A livello accademico, tale ricerca si è particolarmente sviluppata negli ultimi due decenni nei paesi anglosassoni, dove la valutazione della qualità dell'offerta formativa da parte degli studenti costituisce un punto di riferimento per la successiva pianificazione dei corsi (Czerniawski/Kidd 2011; Quaglia/ Corso 2015; Fedeli 2017). Secondo Fedeli:

the idea underlying Student Voice and shared by researchers who identify with it, regards the fact that children, teenagers, students, i.e. the main protagonists of school/university life, are able to reflect on, and offer valuable information about educational practices.

(Fedeli 2017: 94)

In quest'ottica emerge la necessità di una continua riflessione sul percorso educativo, visto l'evolversi della figura dello studente – sempre più consapevole dei propri diritti e delle proprie possibilità. Dall'altro lato, si sta trasformando anche

il ruolo dell'insegnante, il quale non rappresenta più un'autorità incontestabile, ma deve assumere un atteggiamento collaborativo ed aperto verso i suoi discenti. Come sottolinea Cook-Sather (2002), l'inclusione della voce degli studenti nel processo di pianificazione didattica non significa l'esclusione delle voci delle altre parti interessate, che spesso contribuiscono all'ideazione del percorso formativo con le proprie conoscenze e competenze professionali. Ad ogni modo, bisogna ricordare che nella storia della pedagogia e della glottodidattica la voce degli apprendenti è stata quasi completamente trascurata, ad eccezione del momento della verifica del livello di acquisizione. Dominava la voce degli studiosi e, in secondo luogo, degli insegnanti, il cui compito consisteva soprattutto nell'appropriata applicazione del metodo proposto dai primi. Tale modello non può più funzionare, perciò seguendo quanto dice Cook-Sather: "it is time that we count students among those with the authority to participate both in the critique and in the reform of education" (Cook-Sather 2002, citato in Fedeli 2017: 95). In altri termini, gli studenti sono invitati a partecipare al processo formativo, ottenendo l'opportunità di esprimere il loro punto di vista sul suo andamento, il che nello stesso tempo implica l'assunzione dei propri meriti e responsabilità nel processo di apprendimento. Lo studioso americano nota che nel contesto universitario soltanto gli studenti che diventano responsabili delle loro decisioni raggiungono gli obiettivi prestabiliti.

Secondo Quaglia e Corso (2015), tutti i discenti devono essere trattati come partner nel sistema educativo: per creare un ambiente favorevole è necessario conoscere le loro caratteristiche, i loro bisogni e piani riguardo al futuro. Ovviamente, le soluzioni organizzative basate sulla voce degli studenti vanno implementate a livello istituzionale; cionondimeno esse rappresentano delle buone pratiche anche per quanto riguarda i singoli corsi.

## L'INCHIESTA COME STRUMENTO DEL RILEVAMENTO DEI DATI

La presente inchiesta è stata condotta su un gruppo di 49 studenti della Facoltà di Linguistica Applicata, i quali nell'anno accademico 2016/17 hanno studiato la lingua italiana come lingua di specializzazione. Il questionario è stato compilato dagli studenti del secondo anno del I° ciclo di studi (26 intervistati), da 13 studenti del terzo anno del I° ciclo e da 10 studenti del primo anno del II° ciclo. Il questionario costituiva un primo sondaggio pilota realizzato tra gli studenti dei corsi di lingua italiana e il suo obiettivo era quello di rilevare le opinioni degli studenti sulla metodologia dell'insegnamento, nonché sulle loro eventuali possibilità di influire sul processo della pianificazione didattica riguardo alla scelta delle attività e dei materiali didattici utilizzati in classe. L'indagine non concerneva alcun corso specifico né le competenze degli insegnanti, bensì si focalizzava da una parte sul possibile contributo degli studenti alla pianificazione dei corsi, dall'altra sulla

valutazione delle modalità di lavoro in classe e degli atteggiamenti degli studenti verso le strategie didattiche proposte dall'insegnante. Il questionario conteneva 11 domande, di cui 7 aperte e 4 chiuse, con in più una domanda relativa ai dati degli studenti.

I risultati hanno dimostrato innanzitutto che gli apprendenti hanno poche opportunità di intervenire sul piano delle scelte dei contenuti didattici. I valori percentuali delle risposte alla prima domanda del questionario sono stati presentati nel grafico n. 1. Si nota che la maggioranza degli studenti non ha la possibilità di proporre i contenuti per le lezioni. Il programma del corso viene generalmente imposto dai docenti o dalle persone responsabili della sua ideazione. Soltanto un quinto degli intervistati ha affermato di contribuire in una dimensione ridotta alla scelta dei temi delle lezioni.

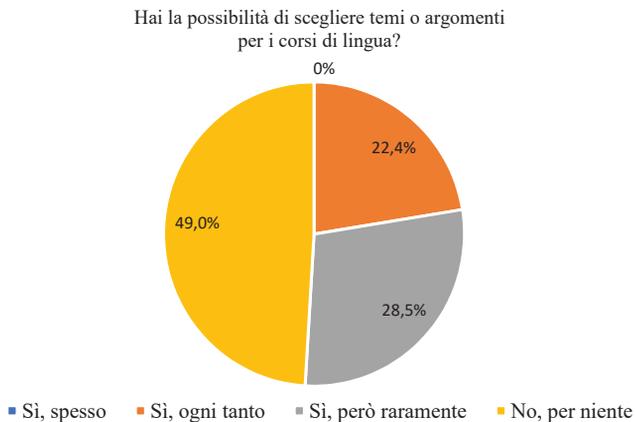


Fig. 1. Il contributo degli studenti alla pianificazione del processo didattico

In quanto alla seconda domanda, agli studenti è stato chiesto di descrivere con tre aggettivi i propri corsi di lingua italiana. Le risposte dimostrano un certo divario tra l'attributo dal valore positivo "interessanti" – il 53%, e quelli piuttosto negativi come "monotoni" – il 30,6% e "noiosi" – il 12,2%. Inoltre, il 26,5% degli studenti ha ritenuto i corsi "esigenti" e solo il 12,2% "utili". Ovviamente, progettando un'unità didattica, il docente di lingua non è capace di rispondere a tutte le aspettative degli apprendenti, i quali a loro volta manifestano atteggiamenti individuali diversificati ed irripetibili. Ad ogni modo, il numero delle risposte negative si è rivelato abbastanza alto, il che può segnalare la necessità di un cambiamento delle strategie didattiche al fine di suscitare un maggiore interesse negli studenti.

La terza e la quarta domanda conseguono direttamente dalla seconda, poiché agli intervistati è stato chiesto di specificare le tre attività didattiche che ritengono più interessanti. Ai primi tre posti si sono collocate le seguenti risposte: (1) strategie

che sviluppano la capacità di parlare (conversazioni, discussioni, dibattiti) – il 49%; (2) strategie basate sull'utilizzo dei mezzi audiovisivi – il 26,5%; (3) giochi linguistici – il 22,4%. Invece, in quarta posizione si sono classificati gli esercizi grammaticali con un risultato pari al 20,4%, in quinta l'ascolto delle canzoni – il 20,4%, in sesta le traduzioni – il 16,3%.

La domanda successiva riguardava invece le strategie didattiche che richiedono il maggiore impegno da parte degli studenti, e anche qui si sono riscontrate risposte simili alle precedenti: (1) strategie che sviluppano la capacità di parlare – il 34,7%; (2) giochi linguistici – il 24,5%; (3) strategie basate sui mezzi audiovisivi – il 12,2%; (4) traduzioni – il 10,2%.

I risultati di questa parte del questionario forniscono informazioni molto utili, mostrando che la maggioranza degli studenti considera interessanti ed impegnative soprattutto le strategie didattiche mirate al parlato e alla reale comunicazione. È quindi raccomandabile focalizzare maggiormente i contenuti didattici su tali usi linguistici, anche in forma di gioco, esercizio grammaticale o compito traduttivo.

Le domande successive si riferivano all'atteggiamento preferito in classe da parte degli studenti. Di frequente i docenti di lingua cercano di attivare i loro studenti o di invitarli a lavorare in gruppi, poiché sono convinti che la collaborazione tra di loro supporti l'apprendimento. Invece, gli studenti, che desiderano soprattutto parlare, scelgono altre modalità di studio. A sorpresa, la maggior parte di loro ha indicato come modalità preferita di lavorare in classe il lavoro individuale ed autonomo – il 69,4%; quasi alla pari si è rivelato il lavoro in coppia – il 63,2%; in gruppi di 3–4 persone – il 28,5%; in gruppi di 5–6 persone soltanto il 2%. Per quanto riguarda questa domanda, va sottolineato che gli studenti potevano scegliere le due risposte più adatte ai loro bisogni.

Su tale sfondo non stupisce il risultato della prossima domanda relativa all'atteggiamento preferibilmente assunto in classe da parte degli studenti: il 57,1% degli intervistati ha scelto il ruolo di osservatore passivo, mentre il 42,8% si è descritto come un partecipante attivo. Questi dati dimostrano che i docenti dovrebbero prestare più attenzione alle differenze individuali tra gli apprendenti, rispettando il loro modo di essere e di porsi davanti agli altri. Tale approccio al lavoro in classe permetterà di evitare possibili situazioni di conflitto o incomprensioni, nonché di diminuire il filtro affettivo soprattutto nel caso delle persone più introversive e riservate.

La domanda numero 8 concerneva invece il livello di stress percepito dagli apprendenti durante lo svolgimento delle varie attività didattiche. Agli intervistati è stato chiesto di designarne tre, posizionandole da 1 a 3. In alternativa potevano scegliere l'ultima risposta, in cui si diceva che nessuna attività proposta in classe provocava in loro uno stato di stress o ansia. Come si può osservare nel secondo grafico, il 69,4% delle persone ha indicato come tali la presa di parola

davanti a tutta la classe, il 14,3% ha individuato le presentazioni in classe, il 12,2% la necessità di rispondere alle domande insistenti del docente, soltanto l'8,1% ha scritto le prove di verifica finale, mentre il 24,5% ha indicato l'ultima possibilità.

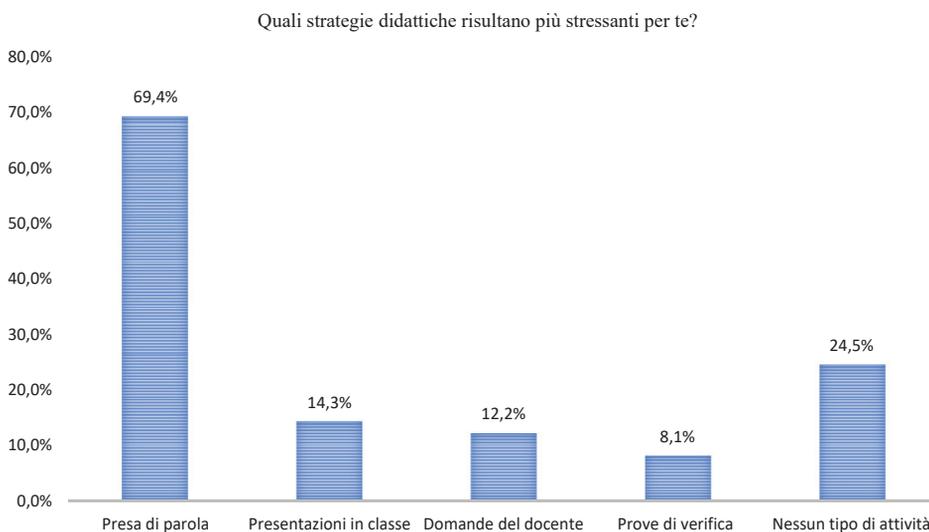


Fig. 2. Le strategie didattiche più stressanti per gli studenti

La domanda sullo stress era seguita dalla domanda relativa alla percezione di successo e insuccesso personale provata durante lo studio della lingua italiana. La maggioranza degli intervistati ha confermato che la comunicazione riuscita con un parlante nativo ha costituito per loro la più grande soddisfazione – il 28,5%, al secondo posto si è collocato il superamento dell'esame finale – il 22,4%, al terzo invece la capacità di comunicare scioltamente in italiano – il 18,3%. In quanto all'insuccesso, gli studenti hanno dato le seguenti risposte: il non superamento dell'esame – il 22,4%, il ritmo lento dell'acquisizione della lingua – l'8,1%, e infine la paura di parlare – il 6,1%. Analizzando le risposte, si osserva la prevalenza di quelle inerenti al concetto di successo. I fallimenti sono stati indicati da un minor numero di persone e le risposte non hanno formato delle categorie precise, bensì erano abbastanza diversificate tra di loro.

Le ultime due domande prescindevano dal contesto della classe, riferendosi da una parte alle modalità di apprendimento a casa, dall'altra alle strategie didattiche adottate dal docente per incentivare gli studenti ad approfondire la conoscenza della lingua al di fuori della classe. A proposito del primo punto, gli intervistati hanno indicato come strategie "domestiche": la lettura e la revisione degli appunti – il 65,3%; la ripetizione del lessico con schede, immagini o giochi – il 63,2%; esercizi

di grammatica con l'utilizzo di applicazioni disponibili online – il 28,5%. Invece, tra le strategie degli insegnanti mirate al potenziamento dello studio dopo le ore trascorse in classe, si sono riscontrate: i consigli riguardo ai film o altri materiali audiovisivi – il 73,4%; la consegna di materiali didattici supplementari – il 28,5%; i tradizionali compiti per casa – il 24,5; il 16,3% degli studenti ha risposto che i docenti non li incentivano in alcun modo allo studio al di fuori della classe. Le risposte rivelano che gli intervistati tendono piuttosto a studiare la lingua in modo tradizionale con l'aiuto di appunti, schede lessicali o esercizi.

Nonostante il questionario utilizzato nella presente inchiesta si riveli abbastanza semplificato, può costituire un efficace strumento di valutazione della qualità dei singoli corsi, nonché di conoscenza delle dinamiche che si verificano all'interno di un dato gruppo di apprendenti. I risultati possono fornire informazioni preziose sia sulle loro preferenze didattiche che sugli atteggiamenti favoriti in classe, di cui il docente dovrebbe essere consapevole per pianificare al meglio il processo dell'insegnamento.

## CONCLUSIONI

La voce degli studenti, come confermano Quaglia e Corso (2015), rappresenta una modalità di coinvolgimento degli apprendenti nell'ideazione dei programmi d'insegnamento. Tale approccio non serve soltanto alla valutazione finale dei contenuti, bensì dovrebbe costituire la tappa iniziale della pianificazione volta a contestualizzare un dato percorso didattico, al fine di facilitare l'apprendimento ad uno specifico gruppo di persone, ovvero i suoi destinatari. Secondo i due studiosi americani, il rilevamento delle opinioni e delle preferenze degli studenti può contribuire alla risoluzione di vari problemi anche nell'ambito della comunicazione tra il docente e i discenti. Un esempio è stato fornito dai risultati della presente ricerca: più della metà degli intervistati predilige in classe il ruolo dell'osservatore, aspettando il momento in cui si sente pronto a parlare, mentre i docenti di lingua, spesso sollecitati dalla letteratura didattica, cercano di convincere i propri studenti ad esprimersi davanti a tutta la classe troppo presto, il che costituisce per loro una causa di stress. D'altra parte, le strategie didattiche mirate allo sviluppo delle abilità comunicative sono quelle più desiderate da parte degli studenti. Si osserva qui una contraddizione tra i dati ottenuti, e proprio le contraddizioni o le incomprensioni all'interno di un dato gruppo possono provocare un fallimento del processo d'insegnamento oppure ostacolarlo gravemente. Pare, quindi, necessario ricorrere alla voce degli studenti non esclusivamente sul piano istituzionale, ma soprattutto sul piano dei singoli corsi, ovvero gli ambienti micro, il cui insieme favorisce un adeguato sviluppo dell'ambiente macro basato sull'approccio partecipativo.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, R.L. (1991): *The death of the method*, The Exploratory Practice Centre, Lancaster.
- BALBONI, P. (2012): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BEACCO, J.C./ BYRAM, M. (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education Policies in Europe. Main Version*, Council of Europe, Strasbourg.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- COOK-SATHER, A. (2002): "Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education", *Educational Researcher*, 31(4), 3–14.
- CYBULSKA, K. (2009): "Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym", in: KOMOROWSKA, H. (ed.): *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, 97–114.
- CZERNIAWSKI, G./ KIDD, W. (2011): *The Student Voice Handbook. Bridging the Academic/ Practitioner Divide*, Emerald, London.
- DROŹDZIAŁ-SZELEST, K. (2013): "Methods in Language Teaching: Do We Still Need Them?", in: DROŹDZIAŁ-SZELEST, K./ PAWLAK, M. (eds.): *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, Springer, Berlin–Heidelberg, 177–197.
- EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL (2001): *Multilingualism and new learning environments. Workshop 1: Universities and language policy in Europe. Reference Document*. Freie Universität Berlin, Berlin.
- FEDELI, M. (2017): "Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education", in: BOFFO, V. et al. (eds.): *Teaching and Learning for Employability*, Pearson, Milan–Turin, 89–122.
- GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY (2017): *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE (2014): *L'italiano nel mondo che cambia. Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze, [https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano\\_nel\\_mondo\\_che\\_cambia.pdf](https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf) (consultato il 19.07.2018).
- NUNAN, D. (1999): *Second Language Teaching & Learning*, Heinke & Heinke Publishers, Boston.
- QUAGLIA, R.J./ CORSO, M.J. (2015): *Głos ucznia, instrument dobrych zmian w edukacji*, ABC, Warszawa.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- WEIMER, M. (2013): *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, Jossey-Bass, Somerset.