

INNOWACYJNE METODY DYDAKTYCZNE JAKO NARZĘDZIE ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA – SZANSE I ZAGROŻENIA IMPLEMENTACJI DYDAKTYKI ZAANGAŻOWANEJ NA UCZELNIACH

DOI: 10.26399/meip.1(84).2025.08/p.lisiecki

WPROWADZENIE

Współczesne szkolnictwo wyższe funkcjonuje w warunkach dynamicznych przemian technologicznych, społecznych i organizacyjnych. Cyfryzacja kształcenia, rosnące oczekiwania studentów oraz otoczenia społeczno-gospodarczego wobec praktyczności i interaktywności zajęć, a także presja zapewniania wysokiej jakości kształcenia powodują, że tradycyjny model dydaktyki akademickiej podlega stopniowej rewizji¹. Jednocześnie europejskie standardy zapewniania jakości podkreślają znaczenie projektowania programów studiów w sposób spójny, zorientowany na efekty uczenia się oraz podlegający systematycznej ewaluacji².

W literaturze przedmiotu coraz częściej wskazuje się na ograniczenia modelu transmisyjnego, opartego na dominującej roli nauczyciela akademickiego i jednostronnym przekazie treści³. Badania empiryczne pokazują natomiast, że metody

* Uczelnia Łazarskiego w Warszawie (Polska), e-mail: patryk.lisiecki@gmail.com, ORCID: 0009-0003-3756-8003.

¹ Bates T., *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*, Vancouver 2019, s. 17–18, 46–49.

² European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels 2015, s. 7–8, 11–12.

³ Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, *Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, https://fundacijagap.pl/wp-content/uploads/2022/09/Raport_Poza-horyzont.-Kurs-na-edukacje%CC%A8.pdf [dostęp: 28.11.2024].

aktywizujące – obejmujące m.in. uczenie problemowe, projektowe, czy współpracę zespołową – sprzyjają osiągnięciu lepszych rezultatów w zakresie efektów uczenia się w porównaniu z tradycyjnymi formami nauczania⁴.

Istotną ramą interpretacyjną relacji między metodami dydaktycznymi a jakością kształcenia jest koncepcja konstruktywnego dopasowania (ang. *constructive alignment*), zakładająca spójność między efektami uczenia się, metodami dydaktycznymi oraz sposobami ich weryfikacji. W tym ujęciu metody aktywizujące nie stanowią jedynie alternatywy dla wykładu, lecz element systemowego projektowania jakości procesu dydaktycznego⁵.

Dotychczasowe opracowania koncentrują się jednak przede wszystkim na analizie skuteczności poszczególnych metod nauczania, rzadziej ujmując je w perspektywie zarządzania jakością kształcenia na poziomie kursu, programu studiów oraz instytucji. W tym kontekście zasadne jest rozpatrywanie innowacyjnych metod dydaktycznych nie tylko jako narzędzi metodycznych, lecz także jako elementów systemowego podejścia do projektowania i doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w szkolnictwie wyższym.

Celem niniejszego opracowania jest analiza roli innowacyjnych metod kształcenia w podnoszeniu jakości procesu dydaktycznego w szkolnictwie wyższym, z uwzględnieniem ich znaczenia jako narzędzi zarządzania jakością kształcenia w ujęciu systemowym oraz sformułowanie wniosków dotyczących warunków ich skutecznej implementacji na uczelniach.

INNOWACYJNE METODY DYDAKTYCZNE – UJĘCIE DEFINICYJNE I PARADYGMATYCZNE

Pojęcie innowacji w szkolnictwie wyższym odnosi się nie tylko do wprowadzenia nowych technologii, lecz przede wszystkim do zmiany sposobu projektowania i realizacji procesu dydaktycznego. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że innowacja edukacyjna może dotyczyć zarówno treści kształcenia, metod dydaktycznych, form organizacyjnych, jak i sposobów oceniania⁶. W tym ujęciu innowacyjność nie jest kategorią wyłącznie technologiczną, lecz organizacyjno-metodyczną.

⁴ M. Prince, *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, „Journal of Engineering Education” 2004, nr 93(3), s. 225–227; S. Freeman, S.L. Eddy, M. McDonough, M.K. Smith, N. Okoroafor, H. Jordt, M.P. Wenderoth, *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2014, nr 111, s. 8410–8412.

⁵ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead 2011, s. 50–55, 61.

⁶ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 45–49, 299–303.

Z perspektywy zarządzania jakością kształcenia innowację można rozumieć jako zamierzone wprowadzenie zmiany mającej na celu zwiększenie efektywności osiągania efektów uczenia się oraz podniesienie jakości procesu dydaktycznego. Tego rodzaju podejście koresponduje z wymaganiami europejskich standardów zapewniania jakości, które wskazują na konieczność ciągłego udoskonalania programów studiów oraz ewaluacji⁷.

Na potrzeby niniejszego opracowania innowacyjne metody będą rozumiane jako takie rozwiązania dydaktyczne, które:

- aktywizują studentów w procesie uczenia się;
- sprzyjają głębokiemu przetwarzaniu wiedzy;
- umożliwiają skuteczniejsze osiąganie zakładanych efektów uczenia się;
- pozostają spójne z systemem zapewniania jakości kształcenia.

Tradycyjny model transmisyjny w szkolnictwie wyższym opiera się na dominacji jednokierunkowej formy przekazu wiedzy, w której nauczyciel pełni rolę głównego nadawcy informacji, a student – odbiorcy treści. Badania nad efektywnością nauczania wskazują jednak, że bierna recepcja treści nie sprzyja trwałemu przyswajaniu wiedzy, ani tym bardziej rozwijaniu umiejętności, czy kompetencji społecznych⁸. Metaanaliza przeprowadzona przez Freemana wykazała, że zastosowanie metod aktywizujących prowadzi do istotnego wzrostu wyników studentów w nauce oraz zmniejszenia odsetka niezaliczonych zajęć w porównaniu z podawczymi sposobami prowadzenia zajęć⁹.

W odpowiedzi na ograniczenia modelu podawczego rozwija się koncepcja dydaktyki zaangażowanej (ang. *engaged learning*), w której centralnym elementem procesu kształcenia staje się aktywność studenta (tj. analiza problemów, dyskusja, współpraca, refleksja oraz zastosowanie wiedzy w praktyce). Transformacja procesu dydaktycznego implikuje więc zmianę roli nauczyciela – z przekaziciela treści w projektanta procesu uczenia się. Zmiana ta ma charakter paradygmatyczny, ponieważ redefiniuje relacje między nauczaniem a uczeniem się oraz przesuwa akcent z kontroli treści na projektowanie warunków sprzyjających osiągnięciu efektów uczenia się¹⁰.

Kluczową koncepcją łączącą innowacyjne metody dydaktyczne z jakością kształcenia jest teoria konstruktywnego dopasowania, sformułowana przez Biggsa¹¹. Zgodnie z nią skuteczność procesu dydaktycznego zależy od spójności trzech elementów:

⁷ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7–8, 11–12.

⁸ M. Prince, *Does Active Learning Work?...*, op. cit., s. 223–226.

⁹ S. Freeman i in., *Active learning increases...*, op. cit., s. 8410–8412.

¹⁰ R.B. Barr, J. Tagg, *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change: The Magazine of Higher Learning” 1995, nr 27(6), s. 13–15.

¹¹ J. Biggs, *Enhancing teaching through constructive alignment*, „Higher Education” 1996, nr 32, s. 347–350.

- jasno zdefiniowanych efektów uczenia się;
- metod dydaktycznych umożliwiających ich osiągnięcie;
- adekwatnych sposobów oceniania (metod weryfikacji).

Metody aktywizujące stanowią naturalny mechanizm realizacji konstruktywnego dopasowania, ponieważ umożliwiają studentom wykonywanie takich działań poznawczych, które przewidziane są w efektach uczenia się (np. analiza, synteza, rozwiązywanie problemów). Brak spójności między efektami uczenia się, metodami i ocenianiem prowadzi natomiast do obniżenia jakości procesu dydaktycznego¹².

Konstruktywne dopasowanie można zatem traktować jako teoretyczny fundament zarządzania jakością na poziomie danego przedmiotu oraz całego programu studiów. Wpisuje się ono również w wymagania systemów zapewniania jakości, które podkreślają znaczenie transparentności efektów uczenia się oraz ich weryfikowalności¹³.

TYPOLOGIA I CHARAKTERYSTYKA INNOWACYJNYCH METOD DYDAKTYCZNYCH

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele metod dydaktycznych zaliczanych do „aktywizujących”, które różnią się stopniem złożoności oraz zakresem stosowania, ale łączy je aktywizacja poznawcza studentów. Aktywne uczenie się obejmuje wszelkie strategie dydaktyczne, w których studenci uczestniczą w procesie przetwarzania informacji poprzez dyskusję, analizę, rozwiązywanie zadań, czy współpracę zespołową.

Uczenie problemowe (ang. *problem based learning* – PBL) oraz uczenie projektowe (ang. *project based learning* – PjBL) opierają się na rozwiązywaniu rzeczywistych lub symulowanych problemów, co sprzyja rozwijaniu kompetencji analitycznych, komunikacyjnych i organizacyjnych¹⁴. Metody te pozwalają na integrację wiedzy teoretycznej z praktyką oraz wspierają rozwój kompetencji transferowalnych.

Model odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*) polega na przeniesieniu części transmisyjnej do środowiska asynchronicznego, natomiast czas zajęć kontaktowych przeznaczony jest na aktywne formy pracy¹⁵. Z kolei kształcenie mieszane (ang. *blended*

¹² Ibidem.

¹³ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 52–55.

¹⁴ E. Multan, *Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, „Management and Administration Journal” 2019, nr 40(113), s. 171–172, 180, 184.

¹⁵ T. Chudak, *Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w nauczaniu języków obcych*, „E-Mentor” 2022, nr 3(95), s. 23.

learning) integruje komponenty stacjonarne i *online*, umożliwiając elastyczne projektowanie środowiska uczenia się¹⁶.

Metody takie jak instrukcja rówieśnicza (ang. *peer instruction*), studium przypadku (ang. *case study*), czy symulacje sprzyjają rozwojowi umiejętności argumentacji, podejmowania decyzji oraz pracy zespołowej. Ich wspólną cechą jest koncentracja na interakcji i aktywności poznawczej studenta, co sprzyja głębokiemu uczeniu się¹⁷.

Innowacyjne metody dydaktyczne nie stanowią jedynie zbioru alternatywnych technik nauczania, lecz są elementem szerszej zmiany paradygmatu kształcenia akademickiego. Ich znaczenie należy rozpatrywać nie tylko w wymiarze metodycznym, lecz także systemowym – jako instrument realizacji zasady konstruktywnego dopasowania oraz narzędzie doskonalenia jakości procesu dydaktycznego.

INNOWACYJNE METODY DYDAKTYCZNE JAKO INSTRUMENT ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA

W ujęciu systemowym innowacyjne metody dydaktyczne należy traktować nie tylko jako zestaw technik aktywizujących studentów, ale także jako instrumenty zarządzania jakością kształcenia, tj. narzędzia umożliwiające planowanie, realizację, monitorowanie oraz doskonalenie procesu dydaktycznego w sposób spójny z efektami uczenia się oraz wymaganiami interesariuszy. Podejście to jest zgodne z logiką europejskich standardów zapewniania jakości, które akcentują odpowiedzialność uczelni za wewnętrzne mechanizmy jakości, w tym projektowanie programów, realizację procesu dydaktycznego i jego cykliczną ewaluację¹⁸. Kluczową ramą interpretacyjną łączącą metodykę dydaktyczną z jakością kształcenia jest wspomniana wcześniej zasada konstruktywnego dopasowania, wskazująca na konieczność spójności między efektami uczenia się, metodami nauczania i ocenianiem¹⁹.

Dla uporządkowania analizy przyjęto trzy poziomy zarządzania jakością kształcenia na uczelni: mikro (pojedyncze zajęcia/przedmiot), mezo (program studiów) oraz makro (uczelniany system zapewniania jakości). Taki podział pozwala wykazać, że metody aktywizujące mogą pełnić funkcję jakościową zarówno na poziomie projektowania pojedynczego przedmiotu, jak i w skali całej instytucji.

¹⁶ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 523–525.

¹⁷ O. Chernikova, N. Heitzmann, M. Stadler, D. Holzberger, T. Seidel, F. Fischer, *Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis*, „Review of Educational Research” 2020, nr 90(4), s. 500–503, 513.

¹⁸ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7–12.

¹⁹ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 53–55.

POZIOM MIKRO: JAKOŚĆ POJEDYNCZEGO KURSU/PRZEDMIOTU

Na poziomie pojedynczego przedmiotu podstawową kategorią oceny jakości kształcenia jest skuteczność osiągania przez studentów efektów uczenia się, rozumiana jako stopień, w jakim studenci nabywają zakładane kompetencje. Zgodnie z zasadami konstruktywne dopasowania efekty uczenia się powinny być sformułowane w sposób operacyjny (tj. odnoszący się do działań studenta), a następnie powiązane z metodami nauczania i oceniania, które faktycznie te działania uruchamiają²⁰. Oznacza to traktowanie metod dydaktycznych jako immanentnego narzędzia jakości kształcenia, ponieważ umożliwia studentom wykonywanie czynności poznawczych wymaganych w efektach uczenia się (analiza, synteza, argumentacja, rozwiązywanie problemów).

Potwierdzeniem tej argumentacji są przeprowadzone, wspomniane już wcześniej badania, które dowodzą, że metody aktywizujące sprzyjają lepszemu uczeniu się i wzrostowi osiągnięć studentów²¹. Na poziomie mikro innowacyjne metody stanowią zatem instrument poprawy jakości, rozumianej jako skuteczność kształcenia.

Nowoczesne podejścia do dydaktyki akademickiej zakładają, że kurs powinien być projektowany jako doświadczenie uczenia się, a nie jako sekwencja treści do przekazania. W praktyce oznacza to: (1) dobór aktywności studenckich, (2) organizację pracy synchronicznej i asynchronicznej, (3) dobór narzędzi wsparcia, (4) zaplanowanie informacji zwrotnej²². Z perspektywy jakości szczególnie ważne jest, aby każda aktywność dydaktyczna miała przypisaną funkcję w realizacji konkretnego efektu uczenia się, przykładowo:

- PBL (*problem-based learning*) wzmacnia efekty związane z analizą, diagnozą, argumentacją i podejmowaniem decyzji, ponieważ uczenie odbywa się poprzez pracę nad problemem²³;
- PjBL (*project-based learning*) wspiera efekty powiązane z planowaniem, współpracą zespołową, zarządzaniem czasem i prezentacją wyników; dodatkowo w praktyce uczelnianej bywa powiązane z oceną kompetencji transferowalnych²⁴;
- odwrócona klasa (*flipped classroom*) umożliwia przesunięcie transmisji treści do pracy własnej i wykorzystanie zajęć kontaktowych do zadań wymagających

²⁰ Ibidem.

²¹ S. Freeman, *Active learning increases...*, op. cit., s. 8410–8412; M. Prince, *Does Active Learning Work?...*, op. cit., s. 225–227.

²² T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 620–621, 659.

²³ E. Multan, *Metoda problemowa (PBL)...*, op. cit., s.171–172.

²⁴ J. Mokras-Grabowska, *Miejskie przestrzenie nieoczywiste – ich atrakcyjność turystyczna i miejsce w dydaktyce akademickiej na przykładzie realizacji metody project-based learning (PBL) na kierunku turystyka i rekreacja w Uniwersytecie Łódzkim*, „Konwersatorium Wiedzy o Mieście” 2023, nr 8(36), s. 74–75.

interakcji i pogłębienia rozumienia, co może zwiększać efektywność czasu dydaktycznego²⁵.

W podejściu jakościowym ocenianie nie jest wyłącznie selekcją, ale też mechanizmem potwierdzania i wzmacniania uczenia się. Konstruktywne dopasowanie wskazuje, że aby utrzymać jakość kursu, metody oceniania muszą być spójne z wymaganymi efektami uczenia się²⁶. W praktyce oznacza to przesunięcie akcentu z testów wyboru na ocenę zadań wymagających zastosowania wiedzy (analiza przypadków, projekt, problem, prezentacja, portfolio). Przykładowo, w metodyce tutoringingu podkreśla się znaczenie indywidualizacji procesu, formacyjnego charakteru informacji zwrotnej i pracy nad rozwojem studenta, co może wzmacniać jakość uczenia się na poziomie pojedynczego kursu²⁷.

POZIOM MEZO: JAKOŚĆ PROGRAMU STUDIÓW

Na poziomie programu studiów jakość kształcenia zależy od jego spójności strukturalnej i dydaktycznej: tego, czy efekty kierunkowe będą realnie osiągnięte w toku studiów oraz czy metody dydaktyczne i weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się w poszczególnych przedmiotach prowadzą do rozwoju kompetencji zgodnie z logiką progresji (od postaw do złożonych zastosowań). ESG akcentuje projektowanie programów studiów w sposób zapewniający osiągnięcie efektów uczenia się, a także transparentność i ciągłą aktualizację²⁸.

W tym kontekście innowacyjne metody pełnią funkcję narzędzi programowych, a nie wyłącznie „dobrej praktyki prowadzącego”. Raporty i opracowania dotyczące trendów edukacyjnych wskazują, że PBL, PjBL, kształcenie mieszane, czy wirtualne laboratoria pojawiają się jako rozpoznawalne formy innowacyjnego kształcenia na poziomie programów, a nie tylko pojedynczych kursów²⁹.

Mapowanie metod do efektów uczenia się oznacza przypisanie dominujących metod dydaktycznych (i form oceniania) do konkretnych efektów kierunkowych

²⁵ T. Chudak, *Model glottodydaktyczny...*, op. cit., s. 23, 28–29.

²⁶ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 52–54.

²⁷ S. Machowska-Okrój, *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej” 2023, t. 2, nr 1, s. 13–15, 18–19.

²⁸ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7–9, 11–12.

²⁹ Centrum Zarządzania Innowacjami i Transferem Technologii Politechniki Warszawskiej, *Monitoring trendów edukacyjnych*, 2021, s. 13–15, 25–26, 52, https://www.cziitt.pw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/06/Trendy-edukacyjne_NERW2-RAPORT.pdf [dostęp: 28.11.2024].

i przedmiotowych. Dzięki temu program zyskuje wewnętrzną logikę: np. efekty dotyczące krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów są wspierane przez PBL i studia przypadków; efekty dotyczące współpracy i zarządzania zadaniami – przez PjBL; efekty dotyczące komunikacji – przez prezentacje i dyskusje; a efekty dotyczące samodzielnego uczenia się – przez kształcenie mieszane i odwróconą klasę.

W podejściu jakościowym program studiów można traktować jako „architekturę uczenia się”, w której metody dydaktyczne służą stopniowemu rozwijaniu kompetencji. O ile na pierwszych semestrach dominować mogą metody wspierające budowę podstaw i nawyków uczenia się (np. elementy kształcenia mieszane, ćwiczenia aktywizujące), o tyle na dalszych etapach powinny pojawiać się metody wymagające integracji i zastosowania (PBL/PjBL, projekty zespołowe, studia przypadków), które weryfikują i rozwijają kompetencje w sytuacjach zbliżonych do realnych³⁰. Taki układ sprzyja również przewidywalności procesu zapewniania jakości kształcenia, bowiem program studiów nie jest zbiorem przypadkowych przedmiotów, ale spójnym procesem rozwoju.

Istotnym wyzwaniem w zarządzaniu jakością programu studiów jest zachowanie równowagi między standaryzacją (zapewnienie minimalnych wspólnych standardów jakości) a autonomią dydaktyczną nauczycieli. Innowacyjne metody mogą pełnić funkcję „standardu jakości” w tym sensie, że program wskazuje preferowane strategie dydaktyczne i sposoby weryfikacji efektów, pozostawiając jednocześnie przestrzeń dla adaptacji do specyfiki przedmiotu.

W praktyce uczelnianej pomocne są: matryce efektów uczenia się, wzorcowe sylabusy z rekomendowanymi metodami dydaktycznymi, opracowane wzorce i standardy w zakresie oceniania kształtującego (rozumianego jako dostarczanie studentom bieżącej informacji zwrotnej wspierającej osiągnięcie efektów uczenia się)³¹ oraz wymogi dotyczące elementów aktywizujących w kursach (np. praca problemowa, komponent projektowy, dyskusja moderowana). Takie podejście jest spójne z kierunkiem doskonalenia jakości kształcenia wskazywanym przez ESG³².

POZIOM MAKRO: SYSTEM ZAPEWNIANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NA UCZELNI

Na poziomie instytucji kluczowe znaczenie ma to, czy innowacyjne metody dydaktyczne są wdrażane jako część systemu zapewniania jakości, a nie tylko jako inicjatywa

³⁰ CZLiTT PW, *Monitoring...*, op. cit., s. 56–57.

³¹ B. Niemierko, *Między prawdą a skutecznością. Perspektywy oceniania szkolnego*, Warszawa 2002, s. 40–43, 53.

³² ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7–9, 11–12.

oddolna³³. ESG wskazują m.in. na rolę uczelni w zakresie projektowania programów, zapewnienia odpowiednich zasobów dydaktycznych, wspierania kadry oraz monitorowania i doskonalenia jakości³⁴. Oznacza to, że wdrażanie metod aktywizujących powinno być osadzone w mechanizmach instytucjonalnych: szkoleniach dydaktycznych, wsparciu metodycznym, wymaganiach programowych, a także w ewaluacji.

Skuteczna implementacja dydaktyki zaangażowanej wymaga zasobów: czasowych, organizacyjnych i technologicznych. Projektowanie kształcenia w środowisku cyfrowym oraz mieszanym wymaga innych kompetencji niż prowadzenie zajęć w modelu podawczym – szczególnie kompetencji w zakresie projektowania zajęć, tworzenia materiałów, moderowania aktywności i organizacji oceniania³⁵. W tym sensie wdrażanie innowacyjnych metod jest elementem zarządzania zasobami ludzkimi w uczelni: rozwoju kompetencji dydaktycznych, tworzenia struktur wsparcia (zakłady metodyki nauczania, centra rozwoju kompetencji dydaktycznych), a także uznania dydaktyki w systemach motywacyjnych.

Z perspektywy jakości instytucjonalnej innowacyjne metody powinny być objęte mechanizmem *proof of value*: ich wdrażanie musi prowadzić do mierzalnych (lub przynajmniej udokumentowanych) efektów. ESG podkreślają znaczenie monitorowania, przeglądów programów studiów i wykorzystywania zebranych informacji do doskonalenia³⁶. W praktyce oznacza to wykorzystanie następujących danych:

- wyniki zaliczonych przedmiotów/zajęć/egzaminów i wskaźniki niezaliczonych przedmiotów/zajęć/egzaminów;
- oceny zajęć przez studentów;
- analizy osiągania efektów uczenia się;
- wyniki badań losów zawodowych absolwentów;
- dane na temat zjawiska porzucania studiów (dane o retencji).

Jednocześnie należy zaznaczyć, że sama pozytywna ocena zajęć nie przesądza o jakości w sensie dydaktycznym; istotniejsze jest powiązanie danych ewaluacyjnych z efektami uczenia się oraz z metodami ich weryfikacji³⁷.

Aby innowacyjne metody pełniły funkcję narzędzia zarządzania jakością, ich wdrażanie powinno być włączone w cykl doskonalenia: planowanie → realizacja → ewaluacja → doskonalenie³⁸. Taki cykl wynika wprost z logiki ESG, które traktują zapewnianie jakości jako proces ciągły³⁹.

³³ A. Szkiel, *Effectiveness of Internal Quality Assurance Systems in Higher Education Institutions*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2024, s. 610–611.

³⁴ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7–12.

³⁵ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 620–621, 659.

³⁶ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 11–12.

³⁷ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 53–54, 261–262.

³⁸ F. Mroczko, *Zarządzanie jakością*, Wałbrzych 2012, s. 61–62.

³⁹ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 7, 11–12.

W praktyce można wskazać przykładowy ciąg zdarzeń:

1. Planowanie – sformułowanie efektów uczenia się, dobór aktywizujących metod dydaktycznych i adekwatnych form weryfikacji osiągania przez studentów efektów uczenia się⁴⁰.
2. Realizacja – prowadzenie zajęć w modelu angażującym, z dbałością o aktywność poznawczą i społeczną studentów zgodnie z zasadami aktywnego uczenia się⁴¹.
3. Ewaluacja – analiza danych i wyników zrealizowanego kształcenia, refleksja nad skutecznością metod dydaktycznych (w tym jakości informacji zwrotnej)⁴².
4. Doskonalenie – modyfikacja metod dydaktycznych, form oceniania, materiałów dydaktycznych i organizacji przedmiotu.

Przykłady wdrożeniowe w polskim systemie szkolnictwa wyższego jasno pokazują, że metody PBL, czy odwróconej klasy są opisywane w kategoriach celów, procedury realizacji i efektów, co umożliwi ich analizę jakościową oraz dalsze doskonalenie⁴³.

Analiza na poziomie mikro–mezo–makro wskazuje, że innowacyjne metody dydaktyczne mogą być traktowane jako instrument zarządzania jakością kształcenia w trzech ujęciach:

- mikro: jako narzędzie zwiększające skuteczność osiągania efektów uczenia się i wspierające dopasowanie metod do oceniania⁴⁴;
- mezo: jako element architektury programu studiów, umożliwiający progresję kompetencji i spójność realizacji efektów⁴⁵;
- makro: jako komponent systemu zapewniania jakości, wymagający wsparcia kompetencyjnego, organizacyjnego i ewaluacyjnego⁴⁶.

W takim ujęciu innowacyjne metody nie są celem samym w sobie, lecz narzędziem realizacji jakości – rozumianej jako spójność, skuteczność i ciągłe doskonalenie procesu dydaktycznego.

⁴⁰ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 52–55.

⁴¹ P.S. Freeman, *Active learning increases...*, op. cit., s. 8412–8413.

⁴² ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 8, 11–12.

⁴³ E. Multan, *Metoda problemowa (PBL)...*, op. cit., s.184.

⁴⁴ M. Prince, *Does Active Learning Work?...*, op. cit., s. 223–226.

⁴⁵ CZłiT Pw, *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 52, 56–57.

⁴⁶ Ibidem.

SKUTECZNA IMPLEMENTACJA INNOWACYJNYCH METOD DYDAKTYCZNYCH

Skuteczność innowacyjnych metod dydaktycznych jako instrumentów zarządzania jakością kształcenia zależy nie tylko od ich teoretycznej zasadności, czy empirycznego potwierdzenia efektywności, lecz przede wszystkim od warunków organizacyjnych, kompetencyjnych i kulturowych, w jakich są wdrażane. Choć metody aktywizujące mogą stanowić realny mechanizm poprawy jakości na poziomie kursu, programu studiów i instytucji, ich implementacja bez odpowiednich uwarunkowań instytucjonalnych może mieć charakter fragmentaryczny lub pozorny.

Jednym z kluczowych czynników jest poziom kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej. Tradycyjny model kształcenia koncentrował się przede wszystkim na kompetencjach badawczych i merytorycznych nauczycieli akademickich, przy relatywnie mniejszym nacisku na metodykę nauczania. Tymczasem wdrażanie metod takich jak *problem-based learning*, odwrócona klasa, czy kształcenie mieszane wymaga umiejętności projektowania procesu dydaktycznego, moderowania aktywności studentów oraz stosowania adekwatnych narzędzi ewaluacyjnych⁴⁷. Brak przygotowania metodycznego może prowadzić do spłylenia metod aktywizujących i redukcji ich do prostych form pracy grupowej bez rzeczywistej struktury problemowej⁴⁸.

Istotnym warunkiem wdrażania innowacyjnych metod są również zasoby organizacyjne i technologiczne uczelni. Projektowanie kursów zgodnie z zasadą konstruktywnego dopasowania, przygotowanie materiałów dydaktycznych, czy moderowanie pracy zespołowej wymagają większego nakładu pracy niż prowadzenie zajęć w modelu podawczym. W warunkach wysokiego pensum dydaktycznego i presji publikacyjnej może to prowadzić do oporu wobec zmian. Skuteczne wdrażanie kształcenia mieszane bądź odwróconej klasy wymaga także odpowiedniej infrastruktury cyfrowej oraz wsparcia technicznego.

Raporty dotyczące trendów edukacyjnych wskazują, że rozwój innowacyjnych metod kształcenia jest skuteczniejszy w uczelniach, które posiadają centra rozwoju kompetencji i doskonalenia dydaktycznego, programy mentoringowe oraz mechanizmy finansowania innowacji dydaktycznych⁴⁹. W ujęciu jakościowym struktury te stanowią element systemu zapewniania jakości, umożliwiając profesjonalizację dydaktyki akademickiej.

Z perspektywy zarządzania jakością istotne znaczenie ma również system motywacyjny uczelni. Jeśli ocena pracy nauczycieli akademickich koncentruje się wyłącznie na

⁴⁷ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 682–685.

⁴⁸ E. Multan, *Metoda problemowa (PBL)...*, op. cit., s. 171–172, 184.

⁴⁹ CZLiTT PW, *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 39–40, 54, 56–57.

dorobku naukowym, innowacyjność dydaktyczna może być postrzegana jako działalność dodatkowa. Włączenie jakości dydaktyki do systemów oceny pracowników, ścieżek awansu, czy programów grantowych wzmacnia postrzeganie innowacyjnych metod jako elementu strategii instytucjonalnej.

Znaczącą rolę odgrywa także kultura organizacyjna uczelni. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczność wdrażania innowacji edukacyjnych zależy od otwartości instytucji na refleksję nad własnymi praktykami dydaktycznymi oraz od gotowości do uczenia się organizacyjnego⁵⁰. Kultura jakości opiera się na transparentności, wymianie doświadczeń i traktowaniu błędów jako elementu procesu doskonalenia⁵¹.

Szczególnym zagrożeniem jest zjawisko pozornej innowacyjności, polegające na formalnym wprowadzeniu nowych metod bez rzeczywistej zmiany logiki procesu dydaktycznego. Może ono przyjmować formę deklaratywnego wpisania nowych metod do sylabusów, stosowania pracy grupowej bez jasno określonych efektów uczenia się lub użycia narzędzi cyfrowych bez ich powiązania z celami dydaktycznymi⁵².

Konkludując, warto podkreślić, że skuteczna implementacja innowacyjnych metod dydaktycznych jako instrumentów zarządzania jakością kształcenia wymaga spełnienia określonych warunków:

1. Rozwój kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej.
2. Zapewnienie odpowiednich zasobów organizacyjnych i technologicznych.
3. Włączenie innowacyjności dydaktycznej w system motywacyjny i politykę kadrową.
4. Budowanie kultury organizacyjnej opartej na refleksji i doskonaleniu.
5. Unikanie pozornej innowacyjności poprzez konsekwentne stosowanie zasady konstruktywnego dopasowania.

Dopiero spełnienie wskazanych powyżej warunków pozwala na traktowanie innowacyjnych metod nie jako chwilowego trendu, lecz jako realnego mechanizmu podnoszenia jakości procesu dydaktycznego w uczelni.

RYZYKA I OGRANICZENIA INNOWACYJNOŚCI DYDAKTYCZNEJ

Analiza innowacyjnych metod dydaktycznych jako instrumentów zarządzania jakością kształcenia wymaga również uwzględnienia ich ograniczeń. Nadmiernie afirmatywne podejście do innowacyjności może prowadzić do uproszczeń, w których każda zmiana metody traktowana jest jako automatyczna poprawa jakości. Tymczasem jakość procesu

⁵⁰ Ł. Sułkowski, *Kultura organizacyjna. Zarys problematyki*, Warszawa 2012, s. 8, 108, 144, 146.

⁵¹ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 5–7.

⁵² J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 53–55.

dydaktycznego zależy przede wszystkim od spójności projektowania, realizacji i ewaluacji kształcenia⁵³.

Jednym z częstych zagrożeń jest utożsamianie innowacyjności z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Narzędzia *online* mogą wspierać proces uczenia się, jednak jak podkreśla Bates – technologia powinna być podporządkowana celom dydaktycznym. Brak refleksji nad spójnością między narzędziem a efektem uczenia się może prowadzić do sytuacji, w której technologia staje się celem samym w sobie, a nie instrumentem jakości. W kontekście konstruktywnego dopasowania oznacza to zerwanie relacji między metodami a zakładanymi rezultatami uczenia się⁵⁴.

Metody aktywizujące przynoszą efekty jedynie wtedy, gdy zadania dydaktyczne są powiązane z celami kształcenia i wymagają pogłębionej pracy poznawczej; w przeciwnym razie mogą prowadzić do powierzchownego przyswajania wiedzy. Prince wskazuje, że skuteczność aktywnego uczenia zależy od jakości zadań oraz poziomu wyzwań poznawczych stawianych studentom⁵⁵. Analogicznie Freeman podkreśla, że aktywizacja przynosi efekty wówczas, gdy jest strukturalnie powiązana z celami kształcenia, a nie ogranicza się do krótkich, niepowiązanych aktywności⁵⁶. Z perspektywy jakości oznacza to konieczność zachowania równowagi między aktywizacją a wartością merytoryczną.

Ryzykiem jest także przeciążenie studentów wynikające z kumulacji projektów i zadań w programie studiów. Projektowe i problemowe formy pracy wymagają wysokiego poziomu samodzielności, zarządzania czasem i współpracy zespołowej. Jeśli w programie studiów nie zostanie zachowana koordynacja między przedmiotami, studenci mogą doświadczać kumulacji projektów i zadań. Raporty dotyczące wdrażania metod projektowych w szkolnictwie wyższym wskazują, że ich efektywność zależy od odpowiedniego rozłożenia obciążeń w czasie oraz jasnych komunikatów odnośnie do oczekiwań⁵⁷. Brak takiej koordynacji może obniżyć motywację studentów i prowadzić do negatywnej percepcji innowacyjnych form pracy.

Wyzwaniem pozostają także nierówności w dostępie do technologii oraz zróżnicowany poziom kompetencji cyfrowych studentów i nauczycieli. Bates zwraca uwagę, że nierówności w dostępie do zasobów technologicznych oraz różnice w poziomie kompetencji cyfrowych mogą także wpływać na efektywność procesu kształcenia⁵⁸. Z perspektywy zarządzania jakością oznacza to konieczność uwzględnienia aspektu inkluzywności i dostępności. Jakość kształcenia nie może być rozpatrywana jedynie

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 55, 488, 638–639.

⁵⁵ M. Prince, *Does Active Learning Work?...*, op. cit., s. 225–226.

⁵⁶ P.S. Freeman, *Active learning increases...*, op. cit., s. 8410, 8413.

⁵⁷ CZłiT T PW, *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 20, 56–57.

⁵⁸ T. Bates, *Teaching in a Digital Age...*, op. cit., s. 462, 466, 683–685.

w kategoriach skuteczności dla części studentów – powinna obejmować równość szans w osiągnięciu efektów uczenia się.

Szczególnym zagrożeniem jest formalne wdrażanie metod bez rzeczywistej zmiany logiki procesu dydaktycznego. Opisy wdrożeń PBL wskazują, że metoda ta wymaga starannego projektowania problemu, struktury pracy zespołowej oraz adekwatnych kryteriów oceny – jej redukcja do „pracy w grupach” nie prowadzi do oczekiwanych rezultatów. Z perspektywy konstruktywnego dopasowania brak powiązania między metodą a ocenianiem skutkuje utratą spójności procesu, co podważa jego jakość⁵⁹.

Istnieje również ryzyko traktowania innowacyjnych metod jako narzędzia poprawy wizerunku uczelni lub spełnienia wymogów formalnych, bez realnej refleksji nad ich wpływem na proces uczenia się. ESG podkreślają, że zapewnianie jakości powinno opierać się na rzeczywistym doskonaleniu, a nie tylko na wypełnianiu procedur⁶⁰. W takim ujęciu innowacyjność staje się elementem strategii komunikacyjnej, a nie rzeczywistym mechanizmem poprawy jakości.

Analiza ryzyk i ograniczeń wskazuje, że innowacyjne metody dydaktyczne nie są rozwiązaniem uniwersalnym ani automatycznie gwarantującym poprawę jakości kształcenia. Ich skuteczność zależy od:

- spójności z efektami uczenia się (konstruktywne dopasowanie);
- odpowiedniego poziomu przygotowania kadry;
- zachowania równowagi między aktywizacją a pogłębieniem treści;
- koordynacji obciążeń w programie studiów;
- uwzględnienia aspektu inkluzywności i dostępności;
- rzeczywistego, a nie deklaracyjnego włączenia innowacji w system jakości.

Dopiero spełnienie tych warunków pozwala traktować innowacyjne metody jako trwałe elementy systemu zarządzania jakością kształcenia, a nie jako krótkotrwały trend edukacyjny.

PODSUMOWANIE, WNIOSKI I REKOMENDACJE

Przeprowadzona analiza wskazuje, że innowacyjne metody dydaktyczne mogą pełnić istotną funkcję w systemie zarządzania jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym, jednak ich skuteczność nie ma charakteru automatycznego. Badania potwierdzają, że metody aktywizujące sprzyjają osiągnięciu efektów uczenia się, lecz ich efektywność ujawnia się przede wszystkim w warunkach spójnego projektowania procesu dydaktycznego

⁵⁹ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning...*, op. cit., s. 29, 53–55.

⁶⁰ ENQA, *Standards and Guidelines...*, op. cit., s. 5–7, 11–12.

zgodnie z zasadą konstruktywnego dopasowania. Oznacza to, że innowacyjność nie stanowi wartości samej w sobie, lecz nabiera znaczenia dopiero wtedy, gdy jest powiązana z jasno określonymi efektami uczenia się, metodami dydaktycznymi i sposobami oceniania.

Zasadnicza zmiana w szkolnictwie wyższym dotyczy zatem nie tyle katalogu stosowanych metod dydaktycznych, ile sposobu rozumienia jakości kształcenia. O ile model transmisyjny koncentrował się przede wszystkim na przekazie wiedzy i formalnych kryteriach zaliczenia, o tyle dydaktyka zaangażowana akcentuje rozwój kompetencji oraz projektowanie doświadczenia uczenia się zorientowanego na efekty.

Jednocześnie analiza uwarunkowań implementacyjnych pokazuje, że bez systemowego wsparcia innowacyjne metody mogą pozostać inicjatywami jednostkowymi, nieprowadzącymi do trwałej zmiany jakościowej. Wytyczne ESG podkreślają w tym kontekście odpowiedzialność instytucji za projektowanie, monitorowanie i doskonalenie programów studiów. Włączenie metod aktywizujących w struktury programowe oraz procedury ewaluacyjne stanowi zatem istotny warunek ich trwałości i skuteczności.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować kilka kluczowych rekomendacji. Po pierwsze, wdrażanie innowacyjnych metod dydaktycznych powinno być traktowane jako element strategii zarządzania jakością kształcenia, a nie jako doraźna modyfikacja sposobów prowadzenia zajęć. Po drugie, konieczna jest profesjonalizacja dydaktyki akademickiej, obejmująca rozwój kompetencji metodycznych kadry oraz tworzenie instytucjonalnych struktur wsparcia. Po trzecie, system motywacyjny uczelni powinien uwzględniać jakość dydaktyki jako element równoważny z działalnością badawczą. Po czwarte, projektowanie programów studiów powinno zapewniać spójność metod dydaktycznych oraz koordynację obciążeń studentów. Po piąte, niezbędne jest rozwijanie mechanizmów ewaluacji opartych na danych, umożliwiających ocenę wpływu metod aktywizujących na osiąganie efektów uczenia się.

Innowacyjne metody dydaktyczne nie zastępują systemu zapewniania jakości, ale mogą go wzmacniać poprzez dostarczanie narzędzi bardziej świadomego projektowania i ewaluacji procesu kształcenia. Przedstawione w niniejszym opracowaniu rozważania mają charakter teoretyczno-przeładowy; dalsze badania empiryczne mogłyby pozwolić na weryfikację zależności między poziomem implementacji metod aktywizujących a mierzalnymi wskaźnikami jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte i artykuły naukowe

- Bates T., *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*, Vancouver 2019.
- Barr R.B., Tagg J., *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change: The Magazine of Higher Learning” 1995, nr 27(6).
- Biggs J., Tang C., *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead 2011.
- Chernikova O., Heitzmann N., Stadler M., Holzberger D., Seidel T., Fischer F., *Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis*, „Review of Educational Research” 2020, nr 90(4).
- Chudak T., *Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w nauczaniu języków obcych*, „E-Mentor” 2022, nr 3 (95).
- Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M.P., *Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2014, nr 111(23).
- Machowska-Okrój S., *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej” 2023, t. 2, nr 1.
- Mokras-Grabowska J., *Miejskie przestrzenie nieoczywiste – ich atrakcyjność turystyczna i miejsce w dydaktyce akademickiej na przykładzie realizacji metody project-based learning (PBL) na kierunku turystyka i rekreacja w Uniwersytecie Łódzkim*, „Konwersatorium Wiedzy o Mieście” 2023, nr 8(36).
- Multan E., *Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, „Management and Administration Journal” 2019, nr 40(113).
- Mroczko, F. *Zarządzanie jakością*, Wałbrzych 2012
- Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*, Warszawa 2018.
- Prince M., *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, „Journal of Engineering Education” 2004, nr 93(3).
- Sułkowski Ł., *Kultura organizacyjna. Zarys problematyki*, Warszawa 2012.
- Szkiel A., *Effectiveness of Internal Quality Assurance Systems in Higher Education Institutions*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2024.

Źródła internetowe / raporty

- Centrum Zarządzania Innowacjami i Transferem Technologii Politechniki Warszawskiej, *Monitoring trendów edukacyjnych*, 2021, https://www.cziitt.pw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/06/Trendy-edukacyjne_NERW2-RAPORT.pdf [dostęp: 28.11.2024].
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015, dostęp: <https://www.enqa.eu> [dostęp: 28.11.2024].
- Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, *Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, https://fundacjagap.pl/wp-content/uploads/2022/09/Raport_Poza-horyzont.-Kurs-na-edukacje%CC%A8.pdf [dostęp: 28.11.2024].

INNOWACYJNE METODY DYDAKTYCZNE JAKO NARZĘDZIE ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA – SZANSE I ZAGROŻENIA IMPLEMENTACJI DYDAKTYKI ZAANGAŻOWANEJ NA UCZELNIACH

Streszczenie

W opracowaniu omówiono problem roli innowacyjnych metod dydaktycznych w systemie zarządzania jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym. Celem pracy jest analiza, w jakim stopniu metody aktywizujące mogą stanowić realny instrument podnoszenia jakości i efektywności procesu dydaktycznego, a także jakie warunki determinują ich skuteczną implementację na poziomie mikro (pojedynczego przedmiotu), mezo (programu studiów) i makro (instytucjonalnego systemu zapewniania jakości). Analiza opiera się na przeglądzie przedmiotowej literatury krajowej i zagranicznej oraz na interpretacji zagadnienia w świetle europejskich standardów zapewniania jakości (ESG). Kluczową ramą teoretyczną jest koncepcja konstruktywnego dopasowania, wskazująca na konieczność spójności między efektami uczenia się, metodami dydaktycznymi i ocenianiem. W opracowaniu wykazano, że innowacyjne metody dydaktyczne mogą wzmacniać skuteczność osiągania efektów uczenia się oraz wspierać proces ciągłego doskonalenia jakości kształcenia, pod warunkiem ich systemowego osadzenia w strukturach organizacyjnych uczelni. Jednocześnie wskazano potencjalne ryzyka związane z formalizacją innowacyjności, przeciążeniem studentów, nadmierną technicyzacją dydaktyki oraz pozorną implementacją metod bez rzeczywistego powiązania z efektami uczenia się. W konkluzji podkreślono, że innowacyjne metody dydaktyczne nie stanowią wartości samej w sobie, lecz mogą pełnić funkcję narzędzia zarządzania jakością

kształcenia wyłącznie w warunkach spójnego projektowania, ewaluacji i doskonalenia procesu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: innowacyjne metody dydaktyczne, zarządzanie jakością kształcenia, konstruktywne dopasowanie, dydaktyka zaangażowana, efekty uczenia się, szkolnictwo wyższe, aktywne uczenie się

INNOVATIVE TEACHING METHODS AS A QUALITY MANAGEMENT TOOL IN HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES AND RISKS OF IMPLEMENTING ENGAGED LEARNING

Abstract

The article addresses the role of innovative teaching methods within the system of quality management in higher education. The aim of the study is to analyse to what extent active learning methods can serve as effective instruments for improving the quality and effectiveness of the teaching process, as well as to identify the conditions that determine their successful implementation at the micro (individual course), meso (study programme) and macro (institutional quality assurance system) levels. The analysis is based on a review of national and international literature and an interpretation of the issue in light of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). The key theoretical framework is the concept of constructive alignment, which emphasises the need for coherence between learning outcomes, teaching methods and assessment. The article demonstrates that innovative teaching methods can enhance the effectiveness of achieving learning outcomes and support the process of continuous quality improvement in higher education, provided that they are systematically embedded in institutional structures. At the same time, the study identifies potential risks related to the formalisation of innovation, student overload, excessive technologisation of teaching, and superficial implementation of methods without a genuine alignment with learning outcomes. The article concludes that innovative teaching methods do not constitute value in themselves; rather, they can function as instruments of quality management only when integrated into coherent processes of instructional design, evaluation and continuous improvement of the teaching process.

Keywords: innovative teaching methods, quality management in higher education, constructive alignment, engaged learning, learning outcomes, higher education, active learning

Cytuj jako:

Lisiecki P., *Innowacyjne metody dydaktyczne jako narzędzie zarządzania jakością kształcenia – szanse i zagrożenia implementacji dydaktyki zaangażowanej na uczelniach*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna” 2025, nr 1(84), s. 233–251 DOI: 10.26399/meip.1(84).2025.08/p.lisiecki

Cite as:

Lisiecki P. (2025). ‘Innovative Teaching Methods as a Quality Management Tool in Higher Education: Opportunities and Risks of Implementing Engaged Learning’. *Myśl Ekonomiczna i Polityczna* 1(84), 233–251 DOI: 10.26399/meip.1(84).2025.08/p.lisiecki