

**PAWEŁ CHURSKI**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**MODUŁOWY PROGRAM KSZTAŁCENIA  
- SZANSA NA PODNIESIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA  
NA KIERUNKU *GOSPODARKA PRZESTRZENNA***

**Abstract: A Modular System of Education – Chance on Raising the Quality of Teaching on *Spatial Economy*.** A modular system of education allows raising the quality of teaching in each field of study. However, its advantages can be used best in the case of an interdisciplinary one. Then modules can give the teaching programme a structure directly referring to the disciplines which provided the basis for working out the expected education effects, curricula, and finally their internal organisation with details given in syllabi. An example of a field of study building its education results on those of several disciplines is *Spatial Economy*. The aim of this paper is to present the author's own conception for creating a modular curriculum that can be used to enhance the quality of education in *Spatial Economy* through an exchange of experiences, staff and students of various types of schools offering courses in this field of study.

**Key words:** Modular curriculum, national qualification framework, quality of education, spatial economy, teaching,

### **Wstęp**

Wprowadzone zmiany podstaw prawnych funkcjonowania systemu kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, związane m.in. z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), których idea opiera się na kształceniu zmierzającym do osiągnięcia efektów dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji, otworzyły szerokie możliwości zmian w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Jednym z elementów organizacji nowego systemu kształcenia są moduły. Należy jednak podkreślić, że w nowych regulacjach prawnych nie dokonano jednoznacznego rozróżnienia między modułem kształcenia a ugruntowanym w praktyce dydaktycznej pojęciem przedmiotu. Pozwoliło to przyjąć w praktyce, że moduł kształcenia może stanowić zarówno pojedynczy przedmiot, jak i grupę przedmiotów. Taka sytuacja otworzyła możliwości bardzo szerokiej interpretacji zakresu wprowadzanych zmian. Duża grupa uczelni w Polsce dokonała jedynie zmian o charakterze terminologicznym, nadając starym przedmiotom status modułów kształcenia i opisując ich tradycyjny zakres używając nowych pojęć (co można określić podejściem zachowawczo-formalnym). Inne dokonały zasadniczych zmian. Przygotowały całkowicie nowe programy kształcenia, których struktura opiera się na modułach rozumianych jako grupa przedmiotów powiązanych ze sobą merytorycznie, ale realizowanych z wykorzystaniem różnych metod kształcenia zapewniających nabycie zróżnicowanych, ale też uporządkowanych: wiedzy, umiejętności i

kompetencji, które oczekiwane są na rynku pracy (co można określić podejściem reformatorsko-realistycznym).

Modułowy system kształcenia daje szansę na podniesienie jakości procesu dydaktycznego na każdym kierunku studiów. Jego zalety są jednak możliwe do pełnego wykorzystania zwłaszcza w przypadku kierunku o charakterze interdyscyplinarnym. W takim przypadku moduły mogą stanowić podstawę strukturalizacji programu odnoszącą się wprost do dyscyplin naukowych, na fundamencie których opracowane zostały kierunkowe efekty kształcenia, programy kształcenia i w końcu ich wewnętrzny układ wraz z uszczegółowieniem w postaci sylabusów. Przykładem takiego kierunku, budującego swoje efekty kierunkowe na efektach kilku obszarów nauk jest *Gospodarka Przestrzenna*.

Celem pracy jest przedstawienie autorskiej koncepcji tworzenia modułowego programu kształcenia, która może znaleźć zastosowanie w procesie podnoszenia jakości kształcenia na kierunku *Gospodarka Przestrzenna* przez wymianę doświadczeń, pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów różnych typów szkół realizujących proces dydaktyczny na tym kierunku studiów, a zwłaszcza: Uniwersytetów, Uniwersytetów Ekonomicznych, Uniwersytetów Przyrodniczych i Politechnik, które od wielu lat poszukują sposobu na efektywne i optymalne łączenie treści kształcenia z obszaru nauk społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i technicznych.

## **1. Moduły w nowym systemie kształcenia**

Wprowadzone w drodze *Ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* [Dz. U. 2011, Nr 84, poz. 455] zmiany *Prawa o Szkolnictwie Wyższym* [Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.] skutkowały, w zakresie systemu kształcenia, wdrożeniem KRK, których idea opiera się na kształceniu zmierzającym do osiągnięcia efektów dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji. Reforma szkolnictwa wyższego, która w zakresie KRK została uszczegółowiona w drodze *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* [Dz. U. 2011, Nr 253, poz. 1520] wykraczała znacznie poza zmiany w programach kształcenia. Konieczność i zakres wprowadzanych reform został zidentyfikowany oraz doprecyzowany w raportach i dokumentach strategicznych. Wśród najważniejszych wymienić należy *Strategię rozwoju*

*szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r.* [2009] przygotowaną na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez konsorcjum firm Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy* [2009] przyjętą przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich<sup>1</sup>. Jak wynika z ich ustaleń, studia wyższe w Polsce uległy zasadniczemu umasowieniu, które nie sprzyjało utrzymaniu i poprawie jakości kształcenia. W tych warunkach zaszła potrzeba czytelnego i uniwersalnego określenia standardów kształcenia, opisanych wiedzą, kwalifikacjami i kompetencjami, które absolwent powinien posiadać po zakończeniu danego kierunku studiów. Temu właśnie służą KRK, które wpisują się w model standaryzacji procesu kształcenia na europejskim obszarze szkolnictwa wyższego, ułatwiając polskim absolwentom funkcjonowanie na globalnym rynku pracy. Zmiany, które weszły w życie z początkiem roku akademickiego 2011/2012, obejmują także „...między innymi zasady finansowania uczelni – stworzenie funduszu projakościowego, z którego finansowane są jednostki posiadające status Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących lub wyróżniającą ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a także zasady uruchamiania kierunków studiów (uczelnie zyskały w tym względzie większą swobodę), zasadę odpłatności za studia na drugim kierunku (z odpłatności zwolnieni są studenci osiągający najlepsze wyniki) oraz obowiązek zawierania umowy między uczelnią a studentem, regulującej m.in. zakres pobieranych od studenta opłat...” [Raport o stanie... 2012, s. 125].

Jednym z elementów organizacji nowego systemu są moduły kształcenia. Idea kształcenia modułowego nie jest nowa, a na teren edukacji została przeniesiona przez Johna Deweya, czołowego przedstawiciela amerykańskiego progresywizmu, ponad sto lat temu w Stanach Zjednoczonych. Prekursorem jej wykorzystania w szkolnictwie wyższym jest Uniwersytet Harwardzki, który jako pierwszy zaproponował odejście od jednolitego i sztywnego programu kształcenia na rzecz możliwości swobodnego wyboru przez studenta indywidualnej ścieżki kształcenia. Wprowadzoną przez Harvard University innowację uznaje się powszechnie za początek filozofii edukacji zorientowanej na studenta, która obecnie znajduje powszechne zastosowanie przy tworzeniu i realizacji elastycznych programów kształcenia. Teoretyczne podstawy koncepcji modułowej w edukacji znajdują swoje źródło w teorii kształcenia programowanego Skinnera [1960, 1978], w koncepcjach kształcenia indywidualnego Kellera i Skermana, analizie zadaniowej Millera [Szafranec 1994] oraz

---

<sup>1</sup> Opracowanie dwóch konkurencyjnych dokumentów strategicznych skutkowało znacznym ożywieniem dyskusji nad przyszłością szkolnictwa wyższego. Nowelizację *Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, zaproponowaną przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego należy uznać za próbę kompromisu uwzględniającego jak najwięcej zgłaszanych postulatów.

taksonomii Blooma [1956]. Jej praktyczne zastosowanie wiąże się przede wszystkim z kształceniem zawodowym. Od momentu opracowania i upowszechnienia przez Międzynarodową Organizację Pracy uniwersalnej koncepcji szkoleń zawodowych *Modules of Employable Skills* stały się one podstawą rozwoju edukacji zawodowej opierającej się na uniwersalnej koncepcji strukturalnej, która oferuje osobom aktywnym zawodowo możliwość dostępu edukacji w różnych sytuacjach życiowych i z zachowaniem mobilności zawodowej.

Według Bednarczyk [1998] *moduł kształcenia* w tym systemie to samodzielna programowa jednostka dydaktyczna, złożona z kursów, których cele i wyodrębnione kryterialnie, zintegrowane tematycznie z różnych dziedzin nauki treści kształcenia sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, wyrażają umiejętności intelektualne (dziedzina poznawcza), umiejętności merytoryczne (dziedzina psychomotoryczna) i postawy (dziedzina emocjonalna). Tym samym moduły kształcenia powinny zapewniać doprowadzenie uczących się do uzyskania określonych umiejętności, wiadomości i postaw warunkujących, w przypadku kształcenia zawodowego, realizację jednego zadania zawodowego.

Specyfika modułowego programu kształcenia polega na preferowaniu w jego strukturze wewnętrznej treści praktycznego oraz ścisłego wiązania teorii z praktyką. Należy podkreślić, że idea modułowego kształcenia opiera się na założeniu przewagi uczenia się nad nauczaniem. Ścieżka kształcenia tworzona jest na zasadzie piramidy wiedzy, umiejętności i kompetencji, w której moduły specjalizacyjne wymagają uprzednio zaliczenia modułów podstawowych i kierunkowych, a warunki wejścia do modułu stanowią swoisty drogowskaz dla osoby będącej w procesie kształcenia. Modułowa strukturalizacja programów kształcenia daje duże możliwości w zakresie samodzielnego budowania swoich umiejętności, ich poszerzania oraz uzupełniania w zależności od potrzeb. Ze względu na otwartość i elastyczność tak skonstruowanego modelu kształcenia niezbędne jest standaryzowanie - czemu służą najczęściej ramy kwalifikacji, opracowywane na różnych poziomach kształcenia oraz różnych poziomach przestrzennych – europejskim, krajowym.

Tak pomyślany system modułowy znalazł zastosowanie w Polsce na etapie reformy szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* [Dz. U. 2009, Nr 89, poz. 730], nastąpiły zmiany w sposobie dopuszczania do użytku programów nauczania, które umożliwiły wykorzystanie idei kształcenia modułowego w praktyce edukacji zawodowej [Symela 2003, 2009]. Działania w zakresie upowszechniania tej

praktyki były również wspierane przez realizację projektów systemowych, w tym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. – Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.3. – Modernizacja treści i metod kształcenia, który umożliwił m.in. w latach 2008-2013 wykonanie przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej projektu *Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego*.

Nowy system kształcenia na poziomie wyższym w Polsce zakłada wdrożenie kształcenia modułowego w celu umożliwienia studentom realizacji zróżnicowanych ścieżek adekwatnych do ich indywidualnych predyspozycji, w sposób zapewniający maksymalne wykorzystanie ich osobistych potencjałów. Zakłada się, że „...program studiów (curriculum) jest definiowany jako oferowany przez uczelnię spójny i dobrze ustrukturyzowany zestaw wzajemnie połączonych ze sobą modułów/przedmiotów, ich treści oraz osiągniętych efektów kształcenia, podporządkowany wspólnemu celowi i wynikający z ogólnego opisu efektów kształcenia dla programu, prowadzący do uzyskania pełnej kwalifikacji (dyplomu) na określonym poziomie, zgodnie z wymaganiami prawnymi i wewnętrznymi regulacjami obowiązującymi w uczelni. Cel programu studiów stanowi szeroki, ogólny opis intencji kształcenia, w którym wskazuje się na to, co nauczyciel zamierza osiągnąć w wyniku jego realizacji. Cele są zwykle formułowane z punktu widzenia nauczycieli, zaś efekty kształcenia obejmują detaliczne określenie efektów osiągniętych przez studenta...” [Próchnicka *et al.* 2011, s. 92].

Jednostkami strukturalnymi tak przygotowanego programu kształcenia powinny być moduły kształcenia posiadające wyodrębnione cele i efekty, zgodne z celem i efektami programu, wspomagane różnymi formami (typami zajęć), a realizowane na podstawie specyficznych dla nich metod nauczania i uczenia się oraz oceny i walidacji efektów. Moduły kształcenia stanowią w konsekwencji zajęcia lub grupy zajęć wraz z przypisanymi do każdego modułu zakładanymi efektami kształcenia oraz punktacją ECTS [Kraśniewski 2010].

W tak tworzonym programie szczególne znaczenie mają *metody kształcenia*. Rozumie się je jako celowo i systematycznie stosowane sposoby pracy nauczyciela ze studentami, zharmonizowane z celami, treściami i efektami kształcenia, które zapewniają studentom osiągnięcie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (postaw) zdefiniowane dla danego modułu, zaś przez *metody oceny* rozumie się celowo i systematycznie stosowane sposoby sprawdzania wyników pracy studenta i określania, czy i na jakim poziomie zostały przez niego osiągnięte zdefiniowane dla danego modułu/przedmiotu efekty kształcenia. Właściwe zdefiniowanie modułu kształcenia wymaga

opisania go w kategoriach treści programowych, narzędzi dydaktycznych, mechanizmów i sposobów oceny oraz punktacji ECTS [Moon 2002]. Niestety, jak już wspomniano, we wprowadzonych regulacjach prawnych w Polsce nie określono jednoznacznej relacji między modulem kształcenia a ugruntowanym w praktyce dydaktycznej pojęciem *przedmiot*. Praktyka międzynarodowa skłania jednak do przyjęcia założenia, że *moduł kształcenia* powinien obejmować grupę kursów, łącząc obok typowych przedmiotów, także „praktykę”, „zajęcia w terenie”, czy „przygotowanie pracy dyplomowej” [Kraśniewski 2010].

Wykorzystując przedstawione uwarunkowania, bazując na wsparciu eksperckim, w tym oferowanym przez Ekspertów Bolońskich, uczelnie w Polsce przeprowadziły zmiany swoich programów kształcenia realizując je w zakresie wdrażania modułowej struktury studiów we wspomnianych dwóch podejściach: zachowawczo-formalnym oraz reformatorsko-realistycznym. Niestety to pierwsze, polegające na użyciu nowych terminów do starych programów studiów, stało się bardziej powszechne, co ograniczyło pozytywne efekty wprowadzonych zmian.

## **2. Jak budować modułowy program kształcenia?**

Przyjmując podejście reformatorsko-realistyczne opracowywanie modułowego programu kształcenia powinno opierać się na logicznej strukturalizacji programu, w której podstawową jednostką jest moduł kształcenia. Kolejność poszczególnych modułów i ich strukturę wewnętrzną należy podporządkować prostej zasadzie przekazywania i systematyzowania wiedzy, umiejętności i postaw, od treści ogólnych do treści uszczegóławiających, co z punktu widzenia formalnego regulują wymogi wstępne, określane w każdym z modułów. Wykorzystanie modularyzacji programu kształcenia powinno umożliwiać tworzenia programów praktycznych, elastycznych i gwarantujących każdemu studentowi zindywidualizowaną ścieżkę, optymalnie wykorzystującą jego predyspozycje osobiste oraz zainteresowania. W rezultacie nowy program powinien zapewniać możliwość kształtowania elastycznej sylwetki absolwenta. Oczywiście wprowadzane zmiany muszą uwzględniać również dostosowanie programów studiów do wymogów KRK. Należy jednak podkreślić, że w omawianym podejściu cel ten nie jest celem głównym, a stanowi jedynie naturalną konsekwencję dokonywanych modyfikacji.

Podjęcie prac nad modułowym programem kształcenia, zgodnie z powyższymi założeniami, skutkuje wielowymiarowymi efektami. Należy je rozpatrywać w czterech najważniejszych wymiarach:

- wymiar jakościowy - standaryzacja realizacji i ewaluacji procesu dydaktycznego w układzie wewnętrznym modułów;
- wymiar organizacyjny - zmniejszenie liczby sylabusów, opracowanie przewodników po ścieżkach kształcenia, możliwość tworzenia wewnątrz kierunkowych systemów wymiany nauczycieli akademickich i studentów;
- wymiar kosztowy - możliwość obniżenia kosztów przez wykorzystanie modułów międzykierunkowych, czy też możliwość oferowania modułów zewnętrznych „na żądanie” potencjalnych odbiorców;
- wymiar marketingowy - optymalizacja oferty pod kątem poszerzenia jego charakteru praktycznego zwiększającego elastyczne dostosowania do potrzeb rynku.

W przedmiotowej koncepcji przyjmuje się, że moduł stanowi blok dowolnej liczby kursów dydaktycznych powiązanych tematycznie, który jest koordynowany przez jednego pracownika naukowo-dydaktycznego lub praktyka. Bardzo istotną kwestią, zwłaszcza z punktu widzenia zapewnienia elastyczności systemu oraz wymiaru kosztowego wprowadzanych zmian jest standaryzacja wielkości modułu. Ze względu na specyfikę treści kształcenia znajdujących się w każdym programie studiów proponuje się przyjęcie dwóch wielkości modułu – „dużego” i „małego”. Mając na uwadze to, że zmiany podstaw prawnych funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce odchodzą od parametryzowania procesu kształcenia liczbą godzin na rzecz liczby punktów ECTS, rekomenduje się również standaryzację punktacji ECTS w proponowanej strukturze modułowej (patrz [tab. 1](#)). Pomysł ten może wydawać się bardzo odważny i nie do końca przemyślany. Praktyka dowodzi jednak, że jest on możliwy do zastosowania z wykorzystaniem pracy własnej studenta ewaluowanej i nieewaluowanej przez nauczyciela akademickiego oraz jest akceptowany, a nawet pozytywnie oceniany podczas kontroli Polskiej Komisji Akredytacyjnej

Tabela 1

Przykładowa standaryzacja wielkości modułów kształcenia

Wyszczególnienie	Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne	
	godziny	punkty ECTS	godziny	punkty ECTS
moduł „duży”	100	10	60	10
moduł „mały”	50	5	30	5

Źródło: Opracowanie własne.

Należy podkreślić, że przyjęta standaryzacja wielkości modułów nie wyklucza możliwości tworzenie modułów specjalnych, o większej lub mniejszej liczbie godzin, obejmujących przykładowo treści obowiązkowe, międzykierunkowe (wstęp do studiowania, język obcy, technologie informatyczne, WF, BHP itd.). Liczba tego rodzaju modułów powinna być jednak ograniczona do niezbędnego minimum, zwłaszcza w przypadku tych, które nie mogą być realizowane międzykierunkowo/międzyspecjalizacyjnie i w sposób nieuzasadniony zwiększają koszty procesu dydaktycznego.

Modułowa strukturalizacja programu kształcenia wymaga przyjęcia i skrupulatnego przestrzegania zasad tworzenia modułów (patrz [tab. 2](#)). Szczególną

Tabela 2

### Zasady tworzenia modułów kształcenia

Wyszczególnienie
1. Moduł kształcenia obejmuje część procesu dydaktycznego, którego celem jest kształtowanie spójnych merytorycznie: wiedzy, umiejętności i kompetencji studenta.
2. Moduł kształcenia składa się z kursów, których wielkość i forma realizacji określona jest w sylabusie.
3. Moduł kształcenia opisany jest za pomocą jednego sylabusu, który uwzględnia wszystkie kursy tworzące jego strukturę wewnętrzną.
4. Realizacja procesu dydaktycznego w ramach modułu kształcenia wymaga możliwie dużego zróżnicowania form zajęć. Należy dążyć do wykorzystania w ramach modułu każdej z następujących form zajęć: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ wykład,</li> <li>○ ćwiczenia,</li> <li>○ e-learning,</li> <li>○ praca własna,</li> <li>○ praktyka – np. spotkanie z praktykiem, wizyta w przedsiębiorstwie/ instytucji,</li> <li>○ <i>case study</i>,</li> <li>○ wykonanie projektu w ramach zlecenia z pochodzącego z otoczenia gospodarczego z zachowaniem co najmniej 50% udziału zajęć aktywnych.</li> </ul>
5. Proces dydaktyczny realizowany w ramach modułu kształcenia wymaga udziału praktyków. W zależności od ich doświadczenia dydaktycznego prowadzą oni kursy samodzielnie lub przy wsparciu nauczyciela akademickiego.
6. Moduł kształcenia powinien w wykorzystywanych metodach przewidywać konieczność przygotowania przez studenta pracy pisemnej i prezentacji ustnej oraz udział w pracy zespołowej, kształtujących jego kompetencje osobiste.
7. Moduł kształcenia kończy się egzaminem, a jego kursy kończą się zaliczeniami cząstkowymi. Zgodnie z ideą KRK, skutkuje to wystawianiem, odpowiednio, oceny podsumowującej oraz ocen formujących. Ocena podsumowująca musi określać w % udział zaliczeń cząstkowych oraz udział egzaminu końcowego.



Rekomenduje się, aby na wynik egzaminu końcowego składały się w 60% wyniki zaliczeń cząstkowych, a w 40% wynik egzaminu końcowego.
--

Źródło: Opracowanie własne.

uwagę należy zwrócić na stosowane metody kształcenia. Wartość każdej zastosowanej metody kształcenia warunkowana jest czynnościami nauczyciela i studentów oraz środków dydaktycznych wspierających lub zastępujących niektóre czynności, które wywołują poznawczą, emocjonalną i praktyczną aktywność studentów, tak niezbędną w badaniu rzeczywistości i oddziaływaniu na nią.

Bazując na klasycznym podziale metod kształcenia według Okonia [1995], który wyróżnia: metody asymilacji wiedzy, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzacyjne i metody praktyczne, w modułowym programie kształcenia najbardziej istotne są metody aktywizujące studentów, które umożliwiają przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną i sprzyjają wykrywaniu nowych wiadomości z jednoczesnym stosowaniem ich w praktyce. W tym zakresie rekomendować należy wykorzystanie metody problemowej (należącej w ww. klasyfikacji do metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy) i metody projektowej (przynależnej do grupy metod praktycznych). Służą one tworzeniu warunków, w których student samodzielnie dochodzi do określonej wiedzy i nabywa umiejętności zastosowania jej w praktyce przez ich empiryczną weryfikację.

W praktyce dydaktyki szkół wyższych metody te występują najczęściej wspólnie i opierają się na koncepcji tzw. *PBL Problem- i Project-based Learning* (uczenie się w na podstawie problemu/projektu, kształcenia na bazie problemu/projektu). Jak twierdzi Maciejowska [2013, s. 2] „...efektami kształcenia metodą PBL jest rozwój wielu umiejętności: twórczego i krytycznego myślenia, rozwiązywania kompleksowych, rzeczywistych problemów, efektywnej pracy w grupie, komunikacji interpersonalnej, podejmowania decyzji stosowania, identyfikowania własnych słabych i silnych stron...”. Podstawowa różnica między nimi sprowadza się do różnego postrzegania efektu końcowego podjętego procesu. W kształceniu opartym na problemie jest on tylko elementem pozwalającym ocenić stopień osiągnięcia efektów kształcenia, natomiast w kształceniu opartym na projekcie jest on przedmiotowym efektem – analizą, modelem, algorytmem, programem komputerowym, itp [więcej na ten temat m.in. Kolmos *et al.* 2004; Lubina 2013; Maciejowska 2013; Overton *et al.* 2009; Savin-Baden 2003]. Ich skuteczność wzrasta przy wykorzystaniu pracy zespołowej, która dodatkowo rozwija kompetencje studentów związane m.in. z umiejętnością odgrywania różnych ról w grupie społecznej oraz korzystania z

kompetencji osobistych w celu rozwiązywania wspólnych problemów [Michaelsen *et al.* 1997]. Istotnym uzupełnieniem metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, które powinny zostać wykorzystane w ramach tworzenia modułowego programu kształcenia jest metoda analizy przypadku (*case study*). Wywodzi się z praktyki dydaktycznej Harvard Business School, gdzie została opracowana jako jedna z metod praktycznego nauczania. Nie jest obwarowana ścisłymi ograniczeniami, a jej istota sprowadza się do analizy konkretnych sytuacji oraz poszukiwania lub analizowania sposobów ich rozwiązania. Jak stwierdza Wereda [2013, s. 3] metoda analizy przypadku „...rozwija umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia, uczy widzieć problemy w ich złożonym kontekście, myśleć kategoriami ciągów konsekwencji podjętych decyzji i rozpatrywać problemy wszechstronnie...”. Najczęściej jej efektywność wzmacniana jest równoczesnym wykorzystaniem pracy zespołowej. Wskazane zalety doprowadziły do jej dużej popularności, zwłaszcza w dydaktyce amerykańskich szkół wyższych [więcej na ten temat m.in.: Ammerman *et al.* 2012; Siggelkow 2007; Stenhouse 1979; Yin [1981].

W przypadku zaangażowania w proces dydaktyczny praktyków, co stanowi podstawowy warunek przedmiotowej koncepcji, znaczenie i efektywność wskazanych powyżej metod zasadniczo wzrasta.

Przygotowany zgodnie z omówionymi założeniami i rekomendacjami modułowy program kształcenia wymaga zmiany sposobu monitorowania realizacji procesu dydaktycznego oraz jego ścisłej ewaluacji. Istotną i konieczną do wprowadzenia innowacją jest *mentoring* i *tutoring*. Konieczność ich wykorzystania na etapie realizacji modułowego programu kształcenia wynika z dwóch zasadniczych uwarunkowań. Po pierwsze, stanowi konsekwencję potrzeby wskazywania alternatywnych ścieżek kształcenia studentom poszukującym optymalnego wykorzystania swoich kompetencji osobistych i zainteresowań. Po drugie, wynika z potrzeby wzmacniania skuteczności omówionych już metod kształcenia przez tworzenie warunków do rozwoju metod zindywidualizowanych, opartych na relacji mistrz-uczeń, bazujących na zróżnicowanym katalogu technik, które po dobrym poznaniu przez mentora swojego studenta pozwalają na ich zindywidualizowany dobór, dzięki któremu *mentee* posiadzie pożądaną wiedzę i rozwinięte oczekiwane umiejętności i kompetencje [Karwala 2007]. W rezultacie realizacja modułowego programu kształcenia wymaga stworzenia systemu konsultacji i wsparcia dla studentów. Powinien on opierać się na osobach pełniących funkcję opiekunów modułów oraz opiekunów ścieżek kształcenia. Ich rola nie powinna ograniczać się do zaplanowania i koordynowania realizacji procesu dydaktycznego, ale również, a właściwie przede wszystkim, do oferowania wsparcia studentom

wykorzystując techniki *mentoringu* i *tutoringu*. Podstawowe znaczenie dla zapewnienia jakości kształcenia opierającego się na systemie modułowym jest jego ewaluacja. Dotyczy to zarówno ewaluacji *ex-ante*, jak i *ex-post*. Informacje zbierane w trakcie realizowanego procesu dydaktycznego oraz po jego zakończeniu powinny służyć podejmowaniu na bieżąco działań korekcyjnych dotyczących zarówno zawartości i struktury merytorycznej poszczególnych modułów, jak również sposobu ich realizacji. Zakres zadań opiekuna modułu, w ramach których znajdują się również obowiązki związane z dokumentowaniem procesu dydaktycznego zawiera **tab. 3**. Dokumentacja przygotowana przez opiekuna modułu realizuje w części obowiązki uczelni związane z dokumentowaniem realizacji procesu dydaktycznego i powinna podlegać archiwizacji zgodnie z zasadami określonymi w przepisach ogólnych.

Tabela 3

Zakres zadań opiekuna modułu kształcenia

Wyszczególnienie
1. Opracowanie koncepcji modułu, sformalizowanie jej w formie sylabusu oraz zaproponowanie sobie, odpowiedzialnej za przydział obciążeń dydaktycznych, potencjalnych wykonawców.
2. Bieżąca koordynacja realizacji procesu dydaktycznego w ramach modułu, w tym konsultacje dla studentów, odbywające się co najmniej dwa razy w tygodniu.
3. Organizacja obowiązkowego, co najmniej jednego w cyklu realizacji modułu, spotkania ze studentami.
4. Przeprowadzenie ze studentami ankiety ewaluacyjnej dotyczącej każdego kursu wchodzącego w skład modułu.
5. Przeprowadzenie hospitacji wybranych kursów tworzących moduł.
6. Organizacja wywiadu z praktykami uczestniczącymi w realizacji modułu dotyczącego jego zawartości merytorycznej, struktury oraz efektów realizacji (zarówno w formie ewaluacji <i>on-going</i> , jak również ewaluacji).
7. Przygotowanie całościowego, pisemnego, sprawozdanie opiekuna modułu i złożenie go wraz z dokumentacją potwierdzającą wykonanie przez studentów prac semestralnych, odbycie zaliczeń i egzaminów oraz przeprowadzenie badań ankietowych i wywiadów do osoby koordynującej proces kształcenia na danym kierunku studiów.

Źródło: Opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę ograniczoną objętość prezentowanego opracowania wskazane zasady i rekomendacje należy traktować jako najbardziej istotne z punktu widzenia opracowywania modułowego programu kształcenia. Nie wyczerpują one oczywiście wszystkich wyzwań związanych z tym procesem, w tym m.in. organizacji i ewaluacji pracy własnej studenta oraz przygotowania i wykorzystania w procesie kształcenia *e-learningu*, których zastosowanie również należy rozważyć w proponowanej koncepcji.

## Wnioski

Zmiana prawa szkolnictwa wyższego w Polsce spotkała się z wieloma kontrowersjami i skutkowała bardzo gorącą dyskusją, która angażowała znaczną część środowiska akademickiego i jego bliższego oraz dalszego otoczenia. Nie rozpatrując wszystkich szans i zagrożeń, jakie stworzyła wprowadzona zmiana prawa należy jednoznacznie stwierdzić, że w obszarze kształcenia stworzyła ona możliwość istotnej poprawy jakości umożliwiającej przygotowanie nowych, praktycznych oraz elastycznych programów, zgodnych z oczekiwaniami rynku pracy. Szansa ta została jednak wykorzystana przez nielicznych, którzy postanowili przejść przez ten proces zgodnie z podejściem realistyczno-reformatorskim.

Przedstawiona koncepcja modułowego programu kształcenia może stanowić podstawę do udoskonalenia obowiązujących programów. Jej główną zaletą jest zwiększenie ich praktycznego wymiaru oraz strukturalizacja przynosząca pozytywne wielowymiarowe rezultaty. Podstawowym zagrożeniem zastosowania proponowanego rozwiązania, obserwowanym niestety w wielu uczelniach w Polsce, jest jego semantyczna a nie faktyczna realizacja, która skutkuje istotnymi nakładami pracy nie przynoszącymi rzeczywistych zmian jakościowych. Staje się to w rezultacie przyczyną bardzo krytycznych opinii na temat zmian zachodzących w polskim systemie kształcenia na poziomie wyższym, które oparte na błędnych przesłankach trudno uznać za uzasadnione i obiektywne.

Idea modułowego programu kształcenia powinna stanowić podstawę do podjęcia bliższej współpracy między uczelniami prowadzącymi kształcenie na kierunku *Gospodarka Przestrzenna*, które zrzeszone są w Unii Uczelni na Rzecz Rozwoju Kierunku Studiów *Gospodarka Przestrzenna*. W tym zakresie po zgromadzeniu przez Zespół ds. udoskonalania programów kształcenia ujednoliconej dokumentacji programów obejmującej kierunkowe efekty kształcenia, strukturę programów oraz sylabusy, a także powołaniu Zespołu Dydaktycznego Unii, należy przystąpić do przygotowania międzyuczelnianej oferty modułów, zgodnej z zaprezentowaną koncepcją. Powinny one w pierwszym etapie stanowić zbiór czterech modułów przygotowanych adekwatnie do charakteru uczelni wchodzących w skład Unii, tj. Uniwersytetu, Uniwersytetu Ekonomicznego, Uniwersytetu Przyrodniczego i Politechniki. Powinno to stanowić podstawę do rozwoju współpracy tych uczelni obejmującej m.in. opracowanie wspólnej: bazy pracodawców – partnerów modułów, oferty miejsc odbywania praktyk zawodowych, oferty ćwiczeń terowych, a także skutkować „wewnątrzunijnym” systemem wymiany nauczycieli akademickich i studentów. Zakłada się,

że podjęte działania będą skutkować poprawą jakości i atrakcyjności kształcenia na kierunku *Gospodarka Przestrzenna*.

## Literatura

- Ammerman P., Gawęł A., Pietrzykowski M., Rauklienė R., Williamson T. (red.), 2012, *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*. Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań.
- Bednarczyk H. (red.), 1998, *Moduły i pakiety edukacyjne dla kształcenia mechaników*. Radom, ITeE – PIB.
- Bloom B. S. (red.), 1956, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Susan Fauer Company Inc., s. 201–207.
- Karwala S., 2007, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz.
- Kolmos A., Flemming K. F., Krogh L., 2004, *The Aalborg PBL model*. Progress, Diversity and Challenges. Aalborg University Press, Aalborg.
- Kraśniewski A. (red.), 2010, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia* Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1., Poddziałanie 4.1.3., Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kraśniewski A. 2011, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Lubina E., 2013, *Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*. Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Kartowicach, [http://www.fundacja.edu.pl/organizacja\\_referaty/25.pdf](http://www.fundacja.edu.pl/organizacja_referaty/25.pdf) (pobrano 15 kwietnia 2013r.).
- Maciejowska I., 2013, *Metody i techniki realizacji procesu dydaktycznego sprzyjające kształtowaniu umiejętności, np. kształcenie na bazie problemu (Project - based learning)*, itp. Kapitał Ludzki, Narodowa Strategia Spójności, (masz.).
- Michaelsen L. K., Fink L. Dee., Knight A., 1997, *Designing Effective Group Activities: Lessons for Classroom Teaching and Faculty Development, To Improve the Academy. Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, University of Nebraska – Lincoln, Paper 385, <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/385> (pobrano 15 kwietnia 2013r.).
- Moon J., 2002, *The Module and Programme Development Handbook*. Kogan Page, London.
- Okoń W., 1995, *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Overton T. L., Bers B., Seery M. K., 2009, *Context- and Problem-based Learning [w:]* (red.) Eilks, Ingo; Byers, Bill, *Innovative Methods of Teaching and Learning Chemistry in Higher Education*, RSC Publishing, London, s. 43-60.
- Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A., 2011, *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia*, [w:] *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, A. Kraśniewski (red.). Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1., Poddziałanie 4.1.3., Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2012, Warszawa,
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Dz. U. 2011, Nr 253, poz. 1520.
- Savin-Baden M., 2003, *Facilitating Problem-based Learning*. Open University Press.
- Siggelkow N., 2007, *Persuasion with Case Studies*. Academy of Management Journal, 50(1), s. 20-24.
- Skinner B. F., 1960, *Teaching Machines*. [w:] *Teaching Machines and Programmed Learning*, A. A. Lumsdaine, R. Glaser (red.). Washington.
- Skinner B. F., 1978, *Poza wolnością i godnością*. PIW, Warszawa.
- Stenhouse L., 1979, *Case Study in Comparative Education: Particularity and Generalization*. Comparative Education, 15(1), s. 5-10.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009, Warszawa.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wyd. UW, 2009, Warszawa.
- Symela K. (red.), 2003, *Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy*. Projekt Leonardo da Vinci, PL/00/B/f/PP/140.179, Wyd. ItE, Radom.

- Symela K., 2009, *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów kształcenia zawodowego*. Wyd. Idee, Radom.
- Szafraniec K., 1994, *Projektowanie i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, [w:] *Kształcenie modułowe*, ZG ZZDZ, Warszawa.
- Ustawa z 25 lipca 2005r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym*. Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.
- Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. 2011, Nr 84, poz. 455.
- Wereda W., 2013, *Wspieranie dydaktyki nauk zarządzania aspekcie metody badawczej – studium przypadku*. Akademia Podlaska w Siedlcach. (maszynopis).
- Yin R. K., 1981, *The Case Study Crisis: Some Answers*. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.