

# MATERIAŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym  
PL ISSN 1643-8191, t. 58 (2)/2021, s. 145–165

---



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2021.017>

DARIUSZ DOLAŃSKI\*  
AGNIESZKA JANIĄK-JASIŃSKA\*\*

## Jakość kształcenia na studiach historycznych w Polsce – rekrutacja i proces dyplomowania W świetle ocen programowych Polskiej Komisji Akredytacyjnej

The quality of education at history faculties in Poland –  
recruitment and the diploma process  
Conclusions from analyses made by the Polish Accreditation  
Committee in 2016–2019

**Streszczenie:** W latach 2016–2019 Polska Komisja Akredytacyjna dokonała oceny jakości kształcenia na kilkunastu uniwersytetach Polski. Artykuł podsumowuje wnioski z tych

---

\* Instytut Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, d.dolanski@ih.uz.zgora.pl, ORCID: 0000-0002-1549-8820.

\*\* Agnieszka Janiak-Jasińska, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, a.janiak-jasinska@uw.edu.pl, ORCID: 0000-0001-6629-9058.

ocen w odniesieniu do sposobów weryfikacji wstępnych kompetencji kandydatów na studia historyczne oraz wymagań dotyczących prac dyplomowych związanych z ukończeniem studiów.

**Abstract:** Between 2016–2019, the Polish Accreditation Committee assessed the quality of education at several Polish universities. This article summarises the conclusions of these assessments with regard to the methods used to check the initial level of candidates for historical studies and the requirements for diploma theses related to graduation.

**Słowa kluczowe:** Polska Komisja Akredytacyjna, studia historyczne, jakość kształcenia

**Keywords:** Polish Accreditation Committee, history studies, quality of education

Polska Komisja Akredytacyjna, działająca do 30 września 2011 r. pod nazwą Państwowa Komisja Akredytacyjna, jest eksperckim gremium dokonującym oceny jakości kształcenia na polskich uczelniach publicznych i niepublicznych. Została powołana na mocy znowelizowanej w 2001 r. ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r. i działa od 1 stycznia 2002 r.<sup>1</sup> Od tego momentu jej procedury i zakres działania były w środowisku akademickim wielokrotnie omawiane<sup>2</sup>, a wnioski z tych dyskusji w mniejszym bądź większym stopniu uwzględniano w kolejnych ich modyfikacjach. Do 2012 r. PKA, dokonując ocen programowych, koncentrowała się na weryfikowaniu zgodności kształcenia z obowiązującymi od 2002 r. standardami nauczania dla poszczególnych kierunków studiów<sup>3</sup>, które w 2007 r. zostały zastąpione

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2001, nr 85, poz. 924).

<sup>2</sup> Por. D. Wosik, *Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 1, s. 81–94; J. Brdulak, *Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, nr 2, s. 86–97.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomu kształcenia (Dz.U. 2002, nr 116, poz. 1004, z późn. zm.).

przez standardy kształcenia<sup>4</sup>. Sposób oceny jakości kształcenia na kierunkach studiów uległ zasadniczym zmianom po likwidacji większości standardów ministerialnych (z wyłączeniem tych, które regulowały kształcenie przygotowujące do niektórych zawodów medycznych, weterynarzy, architektów i nauczycieli) i wprowadzeniu w 2012 r. w szkolnictwie wyższym Krajowych Ramy Kwalifikacji<sup>5</sup>, które w 2016 r. zastąpiono Polską Ramą Kwalifikacji<sup>6</sup>. Jednocześnie przez cały okres funkcjonowania PKA w kręgu oceny pozostawała zgodność kształcenia na kierunku z wymaganiami określonymi we właściwych dla szkolnictwa wyższego ustawach<sup>7</sup> i wynikających z nich rozporządzeniach ministra odpowiadającego za szkolnictwo wyższe, które określały – w zależności od daty ogłoszenia – warunki, jakie powinna spełniać uczelnia, prowadząc kierunek studiów, w tym m.in. tzw. minima kadrowe oraz minimalne wskaźniki dotyczące programów studiów<sup>8</sup>. Waż-

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. 2007, nr 164, poz. 116).

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011, nr 253, poz. 1520).

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8 (Dz.U. 2016, poz. 1594).

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385, z późn. zm.); Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365, z późn. zm.); Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1669); Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2001 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów (Dz.U. 2001, nr 71, poz. 736); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów (Dz.U. 2002, nr 55, poz. 480, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku

nym elementem oceny była także zgodność kształcenia na kierunku ze standardami kształcenia nauczycieli, jeśli kierunek przygotowywał do zawodu nauczyciela<sup>9</sup>.

W trakcie kadencji PKA w latach 2016–2019 ocenie jakości kształcenia na kierunku historia podlegało 13 uczelni o różnej wielkości i zróżnicowanym statusie (w tym jedna uczelnia niepubliczna), zlokalizowanych w dużych, średnich i wielkich miastach: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie, Uniwersytet Warszawski<sup>10</sup>. W zdecydowanej większości przypadków ocenę programową przeprowadzano po 12 latach od ostatniej oceny tego typu. Większość z wymienionych uczelni w ciągu tego długiego okresu była bowiem poddawana ocenie instytucjonalnej, skoncentrowanej na procesach zarządczych i rozwiązaniach systemowych służących doskonaleniu jakości kształcenia w jednostce odpowiedzialnej za prowadzone studia. Ocena

---

i poziomie kształcenia (Dz.U. 2006, nr 144, poz. 1048); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. 2011, nr 243, poz. 1445); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. 2014, poz. 1370); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz.U. 2016, poz. 1596) i Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. 2018, poz. 1861).

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

<sup>10</sup> Proces oceny programowej w trzech ostatnich uczelniach zakończony został w 2020 r.

instytucjonalna wydziału zwalniała ze szczegółowej oceny programowej poszczególnych kierunku studiów i tym samym odsuwała w czasie dyskusję o wyzwaniach *stricte* dydaktycznych, związanych z kształceniem studentów. Należy zatem podkreślić znaczenie ocen programowych dokonywanych w kadencji 2016–2019 w diametralnie innych uwarunkowaniach prawnych, społecznych i ekonomicznych funkcjonowania szkolnictwa wyższego niż przeszło dekadę wcześniej.

We wszystkich zespołach oceniających oprócz sekretarza PKA eksperta reprezentującego społeczność studentów i niekiedy także eksperta pracodawców uczestniczyło trzech historyków dobieranych spośród ośmiu ówczesnych członków i ekspertów PKA, badaczy i badaczki różnych epok, będących pracownikami różnych ośrodków akademickich<sup>11</sup>. Autorzy niniejszej analizy jako członkowie PKA razem lub osobno brali udział w wizytacji w każdej z wymienionych uczelni i są przekonani, że przeprowadzona w ciągu zaledwie czterech lat ocena sposobu kształcenia przyszłych historyków na większości polskich uczelni prowadzących studia na kierunku historia jest doskonałą okazją do zainicjowania dyskusji o skutkach zmian, jakich doświadczyły studia historyczne w Polsce w ciągu ostatnich kilkunastu lat oraz o wyzwaniach dydaktycznych stojących przed polskim środowiskiem historycznym. Podstawą formułowanych poniżej opinii są więc przede wszystkim raporty zespołów oceniających, uwzględniające informacje przedstawione przez uczelnie oraz wnioski z przeprowadzonych wizytacji dostępne na stronie internetowej PKA<sup>12</sup>, jak również doświadczenie autorów z przebiegu samych wizytacji, przeprowadzonych w ich czasie spotkań z grupami interesariuszy wewnętrznych (studentów i nauczycieli akademickich) oraz zewnętrznych (przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego), a także rozmów indywidualnych. Ponieważ celem artykułu jest zwrócenie uwagi na pojawiające się niepokojące tendencje w kształceniu na kierunku historia, które przybierają formę upowszechniających się

---

<sup>11</sup> Należy w tym miejscu przynajmniej krótko zasygnalizować, że zarówno członkowie, jak i eksperci PKA są przedstawicielami środowiska akademickiego, rekomendowanymi przez uczelnie ze względu na zaangażowanie w prace na rzecz doskonalenia jakości kształcenia, osiągnięcia dydaktyczne i naukowe.

<sup>12</sup> <https://www.pka.edu.pl/ocena/baza-uczelni-jednostek-i-kierunkow-ocenionych/>

zjawisk, w przywoływanych przykładach nie odwołano się do poszczególnych raportów, by nie wskazywać konkretnego kierunku studiów – zwłaszcza w pejoratywnym kontekście – jako ilustrującego częściej występujący problem. Z tego samego powodu w tekście brak opisu mocnych stron kształcenia na studiach historycznych w Polsce, którym należałoby poświęcić osobne opracowanie, wskazujące dobre praktyki, warte upowszechnienia w kształceniu na innych kierunkach studiów humanistycznych.

Autorzy nie zamierzają dokonać kompleksowej oceny jakości kształcenia na studiach historycznych w Polsce (choćby ze względu na ograniczoną objętość artykułu), ale pragną zwrócić uwagę na dwa istotne elementy procesu kształcenia uniwersyteckiego, które mają znaczący wpływ na ocenę jakości kształcenia sformułowaną przez Polską Komisję Akredytacyjną, choć nie są oczywiście jedynymi jej kryteriami.

Warto przypomnieć, że ocena jakości kształcenia dokonywana przez PKA zarówno obecnie, jak i w latach 2016–2019 mimo zmian odpowiednich przepisów prawa<sup>13</sup> koncentruje się na tej samej liście węzłowych zagadnień wynikających ze standardów i wytycznych dotyczących zapewnienia jakości w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego – ESG 2015<sup>14</sup>. Lista ta obejmuje takie zagadnienia, jak:

1. Sposób opracowywania koncepcji kształcenia i programu studiów;
2. Sposób opisu zakładanych efektów kształcenia (uczenia się);
3. Proces kształcenia, w tym treści programowych i metod kształcenia w odniesieniu do założonych efektów kształcenia (uczenia się);
4. Skuteczność osiągania zakładanych efektów kształcenia (uczenia się) w kontekście przyjętych zasad rekrutacji oraz stosowanych

---

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej (Dz.U. 2014 poz. 1356); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2016 r. w sprawie ogólnych kryteriów oceny programowej (Dz.U. 2016 poz. 1529) i Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2019 r. w sprawie kryteriów oceny programowej (Dz.U. 2018, poz. 1787).

<sup>14</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels 2015.

- metod ewaluacji i adekwatność prac dyplomowych do koncepcji kształcenia;
5. Adekwatność doboru kadry do programu kształcenia;
  6. Umiędzynarodowienie procesu kształcenia;
  7. Infrastruktura wykorzystywana w procesie kształcenia, w tym zasoby biblioteczne;
  8. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym w procesie kształcenia;
  9. Wsparcie udzielane studentom na kierunku i przez uczelnię;
  10. Dostęp do informacji publicznej dotyczący programu studiów i warunków studiowania;
  11. Funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia na kierunku.

Ocena jakości kształcenia w procedurach PKA skupiona jest głównie na procesie nauczania i warunkach, w jakich się ono odbywa, i w znacznej mierze ukierunkowana na ocenę wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach (Student-Centered Learning, SCL). SCL jest istotnym elementem współczesnego modelu kształcenia, wdrażanym w ramach Procesu Bolońskiego, nie ma jednak jednoznacznej definicji i jego wizja podlega ciągłemu rozwojowi<sup>15</sup>. Najogólniej rzecz ujmując, w centrum procesu kształcenia stawia studentów – ich możliwości (rozumiane także jako kompetencje wstępne do studiowania), potrzeby i aktywną rolę w procesie uczenia się. W tym rozumieniu wysoka jakość procesu kształcenia powinna

---

<sup>15</sup> Por.: R. B. Barr, J. Tagg, *From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education*, "Change" 1995, no. 6, s. 13–23; A. Attard, E. Di Jorio, K. Geven, R. Santa, *Student-centered learning. Toolkit for students, staff and higher educations*, Brussels 2010; J. Bugaj, *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student-Centered Learning (SCL): co się za tym kryje? – projekt finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, raport 2010 ([https://www.researchgate.net/publication/280877709\\_Kształcenie\\_skoncentrowane\\_na\\_studentach\\_tzw\\_Student\\_Centered\\_Learning\\_SCL\\_co\\_sie\\_za\\_tym\\_kryje](https://www.researchgate.net/publication/280877709_Kształcenie_skoncentrowane_na_studentach_tzw_Student_Centered_Learning_SCL_co_sie_za_tym_kryje), dostęp: 29.12.2019); G. Brown Wright, *Student-centered learning in higher education*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 2011, no. 3, s. 92–97; J. Grzymała-Moszczyńska, K. Kwieceń, A. Rataj, K. Barzykowski, *Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2013, no. 2, s. 32–49.

skutkować osiągnięciem przez studentów wszystkich założonych dla kierunku efektów kształcenia na odpowiednim poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w miarę indywidualnych możliwości studentów.

Tymczasem jakość kształcenia na większości wizytowanych studiów historycznych utożsamiana była w sposób tradycyjny raczej z poziomem kształcenia uwidaczniającym się w dość wysokich wymaganiach stawianych studentom i ich znaczącym odsiewie w pierwszych semestrach studiów oraz w postaci wysoko ocenianych prac dyplomowych i naukowych osiągnięć studentów niż z samym procesem kształcenia: adekwatnością wymagań do etapu studiów, stosowanymi metodami nauczania, szacowaniem czasu poświęconego na osiąganie efektów uczenia się, doбором metod i kryteriów oceniania studentów itp. Miernikiem jakości kształcenia w tym tradycyjnym ujęciu jest więc poziom, najlepiej wyrównany i wysoki. Bez znaczenia dla powszechnej wśród polskich historyków opinii o jakości studiów pozostaje natomiast sposób, w jaki ów wysoki poziom jest osiągany. Nie oznacza to, że tego typu refleksja nie pojawia się w ogóle. Jest ona widoczna we wszystkich uczelniach, ale wydaje się, że jednak ustępuje miejsca tradycyjnej optyce, przy czym w uczelniach szczególnie dotkniętych spadkiem liczby kandydatów na studia wydaje się ona mocniejsza.

W tym zakresie ścierają się tu dwie postawy wywodzące się z tradycji uniwersytetu humboldtowskiego, w którą wpisują się polskie uczelnie wyższe, i tradycji uniwersytetu brytyjskiego. W tej pierwszej uniwersytet łączy ze sobą kształcenie i badania naukowe, ale jest nastawiony na potrzeby kadry akademickiej, w tym drugim nastawiony jest raczej na kształcenie i studentów, co jest także priorytetem Systemu Bolońskiego<sup>16</sup>. Spośród nowości, które przyniosło włącznie Polski do europejskiej przestrzeni edukacyjnej, z trudnością akceptowane jest nie tylko SCL, ale też powiązanie kształcenia z potrzebami rynku pracy, efekty kształcenia (uczenia się), system ECTS i, co szczególnie często uwidacznia się podczas spotkań z kadrami nauczającą na kierunku, dwustopniowość studiów.

Problem z uznaniem możliwości i potrzeb studentów za kluczowy (choć oczywiście nie jedyny) czynnik determinujący proces kształcenia oraz

---

<sup>16</sup> M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010, s. 107–109.



kwestia docenienia związku między kompetencjami „na wejściu” i „na wyjściu” ujawniają się w szczególny sposób w zasadach rekrutowania na studia historyczne, zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia, choć w przypadku tych ostatnich wydają się bardzo poważne. Mogą być interpretowane jako przejawy niejasnej koncepcji studiów magisterskich na kierunku historia, ale także przywoływane jako dowód kryzysu przekonania o odmienności historii od innych dyscyplin naukowych.

W większości wizytowanych uczelni zasady rekrutacji na studia historyczne drugiego stopnia są selektywne wyłącznie deklaratywnie, co wynika z wielu czynników, m.in. niżu demograficznego, bogatej oferty innych studiów czy spadku zainteresowania studiami magisterskimi jako takimi. Zakładają konkursy ocen, np. końcowych na dyplomie, średnich ocen ze studiów lub ocen z egzaminu dyplomowego, ale nie wskazują progu punktowego upoważniającego do podjęcia studiów. Utworzona w ten sposób lista rankingowa kandydatów staje się narzędziem selekcji tylko wtedy, gdy ich liczba jest zdecydowanie większa od liczby miejsc. Niektóre z uczelni uzależniają wręcz przeprowadzenie konkursu ocen od liczby kandydatów gotowych podjąć studia magisterskie na kierunku historia. Zdarza się to dość rzadko, zarówno ze względu na mniejsze zainteresowanie studiami drugiego stopnia niż studiami pierwszego stopnia, jak i z powodu utrzymywania nierealistycznie dużych limitów przyjęć, stąd tego typu rankingi nie odgrywają w rzeczywistości rekrutacyjnej większej roli. Do wyjątków należą uczelnie, które bez względu na skalę zainteresowania studiami magisterskimi konsekwentnie weryfikują kompetencje kandydatów, przeprowadzając w toku rekrutacji rozmowę kwalifikacyjną, dotyczącą np. monografii naukowych wybranych przez kandydata z wykazu publikacji przygotowanego przez uczelnię. Jednak tylko jedna określiła próg punktowy (30 pkt na 100), poniżej którego kandydaci nie będą przyjmowani na studia bez względu na to, czy pula miejsc wolnych zostanie wykorzystana czy nie.

Zgodnie z przyjętą przez kraje Unii Europejskiej polityką zwiększania mobilności studentów, nie tylko poziomej (transgranicznej, podejmowanej w toku studiów), ale także pionowej, polegającej na wyborze innego kierunku studiów lub innej uczelni w kraju lub zagranicą, we wszystkich wizytowanych uczelniach zadbano o dostęp do studiów drugiego stopnia na kierunku historia każdej osoby zainteresowanej badaniami nad przeszłością

i posiadającej dyplom ukończenia studiów na szóstym lub siódmym poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Jedną z idei, która przyświecała autorom Deklaracji Bolońskiej, było wzmocnienie szans absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy. Miała temu służyć m.in. właśnie mobilność pionowa, stwarzająca możliwość zdobywania kwalifikacji z różnych dziedzin oraz dostosowywania ścieżki kształcenia do zmian zachodzących w gospodarce i co za tym idzie – w świecie pracy<sup>17</sup>. W pierwszych latach wdrażania tzw. Procesu Bolońskiego zainteresowanie zmianą kierunku po studiach pierwszego stopnia było raczej niewielkie i choć w dalszym ciągu na studiach historycznych nie stanowi ono powszechnego zjawiska, to każda z wizytowanych uczelni stanęła już przed wyzwaniem rekrutacji z udziałem absolwentów innych kierunków studiów.

Tylko w kilku przypadkach, stosując różny współczynnik przeliczeniowy, uzależniono szanse rekrutacyjne absolwentów od kierunku ukończonych studiów. I tak jedna z wizytowanych uczelni mnoży wynik rekrutacyjny przez jeden w przypadku absolwentów studiów historycznych, przez 0,85 w przypadku osób, które ukończyły studia na innych kierunkach humanistycznych lub kierunkach społecznych, i przez 0,75 w przypadku kandydatów legitymujących się dyplomem ukończenia dowolnego innego kierunku studiów. Inna, rekrutując na studia magisterskie na kierunku historia, średnią wszystkich ocen ze studiów pierwszego stopnia mnoży przez 3, jeśli były to studia w dziedzinie nauk humanistycznych, przez 2, jeśli kandydat ukończył studia w dziedzinie nauk społecznych, i przez 1, jeśli jest absolwentem innego kierunku studiów. Lista rankingowa kandydatów powstaje jednak tylko wtedy, gdy jest ich więcej niż liczba miejsc. Przy braku progów punktowych, przeciętnym zainteresowaniu studiami drugiego stopnia i dużych limitach przyjęć sygnalizowane w ten sposób preferowanie absolwentów studiów historycznych czy szerzej – humanistycznych pozostaje bez większego wpływu na wyniki rekrutacji. Wyraźnie widoczna jest tendencja, by na studia magisterskie na kierunku historia przyjmować absolwentów studiów licencjackich lub magisterskich bez względu na to,

---

<sup>17</sup> T. Zając, *(Nie)mobilność pionowa studentów UW. Analiza efektów wdrażania Procesu Bolońskiego*, „Zarządzanie publiczne” 2012, nr 3, s. 74.

jaki kierunek studiów ukończyli i czy były to studia o profilu ogólnoakademickim czy praktycznym.

Tak prowadzona rekrutacja w praktyce nie ma charakteru selektywnego i dodatkowo nie gwarantuje, że każdy kandydat przyjęty na studia będzie miał kompetencje niezbędne do podjęcia oczekiwanej na tym poziomie PRK pracy badawczej w dyscyplinie naukowej, do której przyporządkowano kierunek studiów, tj. w dyscyplinie historia. Jak wskazano powyżej, większość uchwał rekrutacyjnych zakłada, że – w razie potrzeby – kryterium różnicującym kandydatów będzie stopień osiągnięcia efektów uczenia się na studiach pierwszego stopnia (lub innych studiach magisterskich), wyrażony oceną/ocenami, niezależnie od tego, czego te efekty dotyczą. Taki sposób postępowania wydaje się w pełni zasadny tylko wtedy, gdy wszyscy kandydaci ukończyli studia o tych samych bądź bardzo zbliżonych efektach uczenia się, a więc studia na kierunku historia. Ze względu na niniejsze rozważania poprzestaniemy na ogólnym stwierdzeniu, że efekty te są w skali kraju bardzo do siebie podobne, niekiedy różnią się tylko sformułowaniami lub innym rozłożeniem akcentów<sup>18</sup>. Metoda ta, skoncentrowana na pytaniu, w jakim stopniu kandydat umie, a nie na pytaniu, co umie, jest jednak chybiona, gdy wśród ubiegających się o przyjęcie na studia historyczne znajdują się absolwenci innych kierunków studiów.

W pewnym stopniu problem ten rozwiązuje przywołana powyżej rozmowa kwalifikacyjna, podczas której – zdaniem autorów – możliwe jest sprawdzenie przynajmniej części wymaganych kompetencji ogólnoakademickich, np. umiejętności formułowania tezy i jej argumentowania, a także specyficznych dla dyscypliny historia, np. rozumienia pojęcia źródła historycznego, znajomości specyfiki różnych typów źródeł historycznych i różnych podejść metodologicznych, umiejętności krytycznej analizy materiału źródłowego, znajomości dorobku historiograficznego, umiejętności posługiwania się pojęciami historycznymi, rozumienia wagi kontekstu historycznego dla oceny wydarzeń z przeszłości. W przypadku kandydatów, którzy podczas studiów pierwszego stopnia zdobyli wiedzę i umiejętności z zakresu innej dyscypliny naukowej, podczas rozmowy kwalifikacyjnej

---

<sup>18</sup> Mamy jednak pełną świadomość, że kwestia ta wymaga osobnego, obszernego omówienia, zawierającego analizę konkretnych przypadków.

sprawdzić też można dodatkowo gotowość do podejścia interdyscyplinarnego, umiejętność łączenia perspektyw i metod badawczych różnych dyscyplin. Trzeba jednak podkreślić, że nie pozwala ona zweryfikować wszystkich umiejętności niezbędnych na studiach drugiego stopnia do podjęcia badań źródłowych i przedstawienia ich wyników w postaci tekstu naukowego (np. poszukiwania materiału źródłowego w zasobach archiwalnych lub bibliotecznych, zebrania bibliografii na dany temat, umiejętności przygotowania rozprawy historycznej). Warto więc rozważyć także inne formy diagnozy kompetencji kandydatów na studia magisterskie, jeśli uczelnia nie definiuje kierunków studiów, których ukończenie stanowi przepustkę do studiowania historii na siódmym poziomie PRK i dopuszcza do udziału w procesie rekrutacyjnym absolwentów dowolnych kierunków studiów.

Rozpoznanie tych umiejętności ważne jest nie tylko ze względu na konieczność zaplanowania i rozpoczęcia badań naukowych (np. kwerend archiwalnych i bibliotecznych) pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela akademickiego (badacza) już w pierwszym roku studiów, ale także ze względu na inne, zdefiniowane dla kierunku studiów efekty uczenia się, które student musi osiągnąć w ciągu dwóch lat akademickich. Przykładowo absolwenci studiów historycznych drugiego stopnia „tłumaczą, objaśniają i wykorzystują w badaniach teksty źródłowe w jednym języku starożytnym lub/i dawnym”, „wykorzystują w badaniach teksty źródłowe w języku łacińskim”, „posiadają pogłębioną wiedzę o kompleksowej naturze języka polskiego, jego ewolucji i historycznej zmienności jego znaczeń, zwłaszcza w zakresie wybranej epoki historycznej”<sup>19</sup>. Nie sposób sprostać tym wyzwaniom bez odpowiednich umiejętności wstępnych (np. przynajmniej podstawowej znajomości języka starożytnego, którym najczęściej na polskich uczelniach jest łacina), które będą doskonalone poprzez realizację jednolitego dla wszystkich studentów programu studiów bądź bez specjalnego, „szytego na miarę” programu studiów, pozwalającego w tak krótkim czasie nadrobić zdiagnozowane braki i osiągnąć założone efekty uczenia się.

---

<sup>19</sup> Przywołane efekty uczenia się z zakresu umiejętności i wiedzy, zdefiniowane dla studiów drugiego stopnia na kierunku historia, pochodzą ze zbiorów efektów uczenia się różnych uczelni, m.in. Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Rekrutacja weryfikująca kompetencje kluczowe dla realizacji programu studiów historycznych drugiego stopnia jest warunkiem koniecznym dla obu tych strategii. W pierwszym przypadku pozwala na selekcję kandydatów i zakwalifikowanie na studia tylko tych, którzy posiadają (choć w różnym stopniu) wiedzę i umiejętności niezbędne do podjęcia badań historycznych i realizacji wszystkich wymaganych efektów uczenia się. W drugim – jest okazją do zdiagnozowania braków w zakresie warsztatu historycznego i posiadania dodatkowych kompetencji specyficznych dla innych dyscyplin naukowych oraz do przygotowania w oparciu o wynik tej diagnozy zindywidualizowanego w jakimś stopniu programu kształcenia. Prawdziwie selektywny proces rekrutacji, skoncentrowany na rozpoznaniu umiejętności historycznych kandydatów na studia, jest także elementem odpowiedzialnej polityki informacyjnej. Kandydat jeszcze przed decyzją o podjęciu studiów może zapoznać się z oceną adekwatności jego kompetencji do wymagań studiów historycznych i na tej podstawie oszacować swoje szanse na ukończenie studiów oraz niezbędny do osiągnięcia tego celu nakład pracy i czasu, co przy powszechnej wśród absolwentów studiów licencjackich aktywności zawodowej może być argumentem przesądającym. Tak zaprojektowana i konsekwentnie prowadzona rekrutacja przyczynia się również do upowszechniania wizerunku historii jako odrębnej, pełnoprawnej dyscypliny naukowej, której uprawianie wymaga znajomości specyficznego warsztatu badawczego. Jest wreszcie niezwykle ważna dla realizacji procesu dydaktycznego, pozwala bowiem na zaplanowanie i szybkie wdrożenie systemowych rozwiązań będących odpowiedzią na rzeczywiste, bo zdiagnozowane podczas kwalifikacji na studia, potrzeby studentów.

Przeprowadzone w analizowanym okresie przez PKA oceny programowe studiów historycznych nie ujawniły wielu przykładów tego typu działań. Do stosowanych rozwiązań należą zajęcia wyrównawcze, projektowane z myślą o konieczności nadrobienia w krótkim czasie braków w wiedzy specjalistycznej oraz nabycia fachowych umiejętności (np. zintensyfikowane zajęcia z nauk pomocniczych historii i źródłoznawstwa, przyspieszony kurs tworzenia narracji historycznej) czy dodatkowe zobowiązania programowe w postaci wykazów zajęć z programu studiów licencjackich, które student będący absolwentem innego kierunku musi zrealizować podczas pierwszego roku studiów magisterskich. Uczelnie nie wykorzystują tutaj możliwości,

jakie stwarza system tutoring. Tymczasem projektowanie przez studenta i jego opiekuna naukowego zindywidualizowanej ścieżki kształcenia prowadzącej do osiągnięcia wszystkich założonych efektów uczenia się w ramach elastycznego programu studiów w oparciu o diagnozę kompetencji wejściowych, zainteresowania naukowe oraz plany i doświadczenie zawodowe adepta historii odpowiadałoby na wyzwania, jakie stwarza wdrożenie idei mobilności pionowej i całkowicie otwarta rekrutacja na studia magisterskie. Elementy takiego sposobu myślenia widoczne są oczywiście w kulturowanej na wszystkich analizowanych tu uczelniach tradycyjnej relacji mistrz–uczeń, jaka łączy magistrantów z opiekunami ich prac dyplomowych. Najczęściej to właśnie promotorzy podejmują się zadania uzupełnienia braków warsztatowych u swoich podopiecznych. Dzieje się to w ramach indywidualnego wsparcia udzielanego studentowi w postaci dodatkowych konsultacji (a nawet korepetycji), pomocy w dotarciu do materiałów źródłowych i opracowań, współudziału w tłumaczeniu tekstów źródłowych, ponadstandardowego zaangażowania nauczycieli akademickich w redagowanie ostatecznej wersji pracy dyplomowej. Osobista postawa nauczycieli akademickich, mocno zaangażowanych w realizację projektów badawczych ich uczniów, obserwowana we wszystkich jednostkach prowadzących studia na kierunku historia sprawia, że także studenci o niskich lub niepełnych kompetencjach wejściowych uzyskują dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia. Należy jednak podkreślić, że działania opiekunów prac dyplomowych koncentrują się na uzupełnianiu i rozwijaniu u studentów kompetencji niezbędnych do przygotowania rozprawy na ściśle określony temat, osadzony w danej epoce historycznej, mieszczący się w konkretnym nurcie historiograficznym i wymagający zastosowania wybranych metod badawczych. Osiąganie innych efektów uczenia się, bezpośrednio niepowiązanych z tematyką pracy magisterskiej, realizowane jest wyłącznie w oparciu o program studiów, przygotowany z reguły z myślą o kontynuujących studia historyczne, a przede wszystkim o własnych absolwentach, czyli osobach, które ukończyły studia pierwszego stopnia na kierunku historia w tej samej uczelni. Przy braku systemowych rozwiązań służących uzupełnianiu kompetencji niezbędnych do osiągnięcia pogłębionych, specyficznych efektów uczenia się zdefiniowanych dla studiów drugiego stopnia absolwenci innych uczelni, a szczególnie innych kierunków studiów, radzić sobie muszą

samodzielnie. Realizowanie procesu kształcenia w oparciu przede wszystkim o indywidualne zaangażowanie nauczycieli akademickich bez odpowiednich rozwiązań systemowych prowadzić też może do nieporównywalności wyzwań, przed jakimi stawiani są studenci, co szerzej – na przykładzie prac dyplomowych – omówione zostanie poniżej.

Problem ze zdefiniowaniem wymagań wstępnych w zakresie wiedzy i umiejętności oraz ich weryfikowania w procesie rekrutacji na studia historyczne w równym stopniu dotyczy studiów pierwszego stopnia, mimo że egzaminy maturalne przeprowadzane na poziomie podstawowym i rozszerzonym dostarczają bogatej wiedzy o kompetencjach absolwentów szkół średnich. Ani w raportach samooceny przygotowanych przez uczelnie poddawane ocenie programowej na kierunku historia, ani w rozmowach z nauczycielami akademickimi kształcącymi na tym kierunku czy kadrami zarządzającą studiami nie pojawiało się przekonanie, że o wymaganiach rekrutacyjnych decydują efekty, jakie w ciągu trzech lat studiów licencjackich musi osiągnąć każdy ich absolwent. W dalszym ciągu, pomimo kilkunastoletniej obecności efektów uczenia się w programach studiów historycznych oferowanych przez polskie uczelnie, pogłębionej refleksji i wspólnego omówienia wymaga związek między deklarowanymi efektami kształcenia uniwersyteckiego a ogólnymi i specyficznymi kompetencjami niezbędnymi do jego podjęcia. Brak jasnej odpowiedzi na pytanie, co winien wiedzieć i umieć absolwent szkoły średniej, by w toku trzyletnich studiów posiadał „zaawansowaną, uporządkowaną chronologicznie i tematycznie wiedzę o historii dawnych i współczesnych ziem polskich”<sup>20</sup>, nauczył się „krytycznie analizować i interpretować źródła historyczne, stosując odpowiednie metody badawcze”<sup>21</sup>, „przygotowywać typowe pisemne prace historyczne (w języku polskim i obcym), wykorzystujące podstawowe ujęcia teoretyczne i dostępną bazę źródłową”<sup>22</sup>. Dyskusję środowiskową dotyczącą projektowania studiów na kierunku historia w systemie dwustopniowym

---

<sup>20</sup> Efekt uczenia się z zakresu wiedzy, zdefiniowany dla studiów pierwszego stopnia na kierunku historia na Uniwersytecie Gdańskim.

<sup>21</sup> Efekt uczenia się z zakresu umiejętności, zdefiniowany dla studiów pierwszego stopnia na kierunku historia w Akademii Jana Długosza w Częstochowie.

<sup>22</sup> Efekt uczenia się z zakresu umiejętności, zdefiniowany dla studiów pierwszego stopnia na kierunku historia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

jak dotąd determinowały skutki kryzysu rekrutacyjnego, spowodowanego m.in. niekorzystnymi trendami demograficznymi, zmianami w oczekiwaniach kandydatów na studia, wzrostem liczby kierunków studiów oraz liczby uczelni, a także konkurencją uczelni zagranicznych, dostępnych szczególnie w ramach wspólnoty europejskiej. Jak wskazują doświadczenia z wizytacji, szczególnie tych przeprowadzonych pod koniec analizowanego okresu, niektórym uczelniom, zwłaszcza tym w większych ośrodkach akademickich, udało się przełamać ten impas. Należy mieć nadzieję, że ta zmiana będzie sprzyjać podejmowaniu prób odpowiedzi na powyższe pytania. Warto jednak podkreślić, że uczelnie, nie uzależniając strategii rekrutacyjnych od celów kształcenia, reagowały na niedobory kompetencyjne kandydatów na studia. Na przykład wprowadziły do programu studiów licencjackich zajęcia przygotowujące do pisania obszerniejszych tekstów na tematy historyczne, w tym także tekstów naukowych, które wspierają studentów nie dość dobrze posługujących się w piśmie językiem polskim i nieradzących sobie z konstruowaniem dłuższych wypowiedzi pisemnych.

Równie niejasno rysuje się związek między efektami uczenia się a procesem dyplomowania. Jego słabością jest brak systemowej refleksji nad jego istotą. Zwykle utożsamiany jest on jako zbiór formalnych procedur od wyboru seminarium, opiekuna naukowego i tematu po przebieg egzaminu i spełnienie przez studentów administracyjnych obowiązków w zakresie dokumentacji. Są co prawda uczelnie, w których podjęto próbę zdefiniowania cech, którymi powinny charakteryzować się prace licencjackie i magisterskie, przy czym określone wymagania dotyczą głównie kwestii formalnych odnoszących się np. do objętości pracy czy możliwego na studiach pierwszego stopnia lub koniecznego na studiach pierwszego i drugiego stopnia wykorzystania źródeł historycznych. W tym zakresie – na etapie przed wizytacją – nie była podejmowana refleksja nad tym, czym zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji są końcowe kompetencje dla studiów pierwszego stopnia na poziomie zaawansowanym, a dla studiów drugiego stopnia na poziomie pogłębionym w dyscyplinie naukowej historia. Nie wynikało to ani z programów studiów, ani z dodatkowych regulaminów czy zasad przyjmowanych dla poszczególnych kierunków, ani ze spotkań z zarządzającymi kierunkiem i nauczycielami akademickimi.



Słabością procesu dyplomowania na studiach historycznych jest też brak przyjętych i specyficznych, wynikających z poziomu studiów i dyscypliny, do której zostały one przyporządkowane, kryteriów oceniania prac dyplomowych. O ile w przypadku prac magisterskich pewne niespisane normy wynikają z dziesięcioleci tradycji kształcenia na kierunku historia, o tyle w przypadku prac licencjackich temat jest ciągle otwarty, bo refleksję nad różnicą między pracą kończącą studia pierwszego stopnia a pracą kończącą studia drugiego stopnia można w zasadzie zawrzeć w powszechnym dość stwierdzeniu, że praca licencjacka jest mniejszą pracą magisterską. Spotkania z nauczycielami akademickimi wskazują, że przemyślenia na ten temat pojawiają się w każdym ośrodku akademickim, ale nie dotyczą one całego kierunku studiów i nie kończą się spójnymi i wspólnymi konkluzjami. W zasadzie każdy z nauczycieli akademickich ma w jakiś sposób zdefiniowaną różnicę między pracami dyplomowymi na obu poziomach kształcenia. Zwykle wypowiedzi na ten temat rozpoczyna się od słów „u mnie praca licencjacka charakteryzuje się tym a tym, a praca magisterska tym a tym”. Przy czym oczekiwania dotyczą różnych preferowanych przez poszczególnych opiekunów cech prac dyplomowych i zwykle są – być może na przewidywane przez kadrę potrzeby zespołów PKA – definiowane na wysokim poziomie. Według składanych deklaracji niemal każdy z opiekunów prac licencjackich wymaga wykorzystania źródeł historycznych w sposób analityczny, niektórzy oczekują też obszernej, także obcojęzycznej, literatury przedmiotu. W konsekwencji studenci realizują prace dyplomowe zgodnie z koncepcją poszczególnych wykładowców i własnymi możliwościami, które nie zawsze są w stanie tym oczekiwaniom sprostać i oceniani są według różnych wag przyporządkowanych poszczególnym, wynikającym ze wzoru formularza recenzji kryteriom. Tak więc ocena pracy dyplomowej na tym samym kierunku studiów w tym samym ośrodku oznacza w przypadku każdego z absolwentów co innego. Potwierdza to przeprowadzona przez ekspertów PKA analiza wybranych prac dyplomowych<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Opinie o przeanalizowanych przez ekspertów PKA pracach dyplomowych stanowią zał. 3 do raportu powizytacyjnego i jako zawierające dane wrażliwe nie są publikowane wraz z raportami w bazie ocen programowych na stronie internetowej PKA.

Nierzadko nie widać różnicy między pracami licencjackim a magisterskimi. Te pierwsze w przypadku szczególnie zdolnych studentów dorównują poziomowi dobrych i bardzo dobrych prac magisterskich, ale bywa i tak, że te drugie, czyli prace magisterskie, w ogóle nie powinny być zaakceptowane przez opiekuna i w obu przypadkach ani bardzo wysoka, ani niska jakość pracy nie wyraża się w ocenie. Dominują bowiem prace oceniane bardzo dobrze, czasem dobrze, z rzadka pojawiają się oceny niższe, prawie nie ma prac, które recenzenci wskazywaliby jako wyróżniające. W przygotowanych przez oceniających pracę recenzjach, także tych krytycznych, pojawia się tendencja, by za kryterium rozstrzygające o ocenie końcowej przyjmować nie jakość przedłożonej pracy, lecz – wskazany wprost w recenzjach – stopień trudności tematu i wysiłek, który musiał ponieść student, by sprostać wynikającym stąd wymaganiom. Wśród słabości prac dyplomowych przygotowywanych na studiach historycznych dominuje kilka wad zasadniczych, które wymagają choć krótkiego omówienia.

Jedną z nich jest niejasny związek tematu pracy z dyscypliną naukową historia. Problem pojawia się w zasadzie w dwóch okolicznościach, gdy tematy powiązane są z prowadzonymi na kierunku specjalnościami (np. archiwistyczną, promocją dziedzictwa kulturowego) lub gdy dotyczą historii najnowszej. W pierwszym przypadku najczęściej dotyczy to prac powiązanych z zarządzaniem dokumentacją czy turystyką historyczną, które wyraźnie przygotowywane są w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości czy ekonomii i finansów, np. prace typu „obieg dokumentów w urzędzie gminy...” czy „ruch turystyczny w powiecie...”. Prace te posiadają zwykle wstępny rozdział historyczny, ale ani na studiach pierwszego stopnia, ani na studiach drugiego stopnia nie wymagają od studentów kompetencji badawczych w dyscyplinie historia. W przypadku kierunków, na których realizowana jest specjalność antropologiczna, bardzo często problematyka prac wchodzi w zakres subdyscyplin nauk o kulturze: kulturoznawstwa i etnologii. W przypadku prac z historii najnowszej ich zakres wchodzi w kompetencje nauk o polityce i administracji, zwłaszcza subdyscypliny politologia. Wątpliwości wzbudza też często zakres tematów prac dyplomowych. Są one formułowane w sposób zbyt ogólny, obejmują za szeroki zakres problematyki, który nie jest możliwy do zbadania (opracowania) w czasie przewidzianym na seminarium dyplomowe (np. kabaret w Polsce

międzywojennej) lub dotyczą problematyki dobrze opisanej w historiografii, albo nie są dostosowane do badawczych kompetencji dyplomantów, co widoczne jest zwłaszcza w przypadku prac licencjackich.

Niepokojąca jest tendencja ograniczania narracji historycznej do warstwy faktograficznej, w której prace dyplomowe bez względu na poziom studiów koncentrują się na poprawności o kronikarskim charakterze. Wyraźnie brakuje w nich warstwy wyjaśniającej, polegającej na interpretacji i wiązaniu faktów, która nierzadko zastępowana jest wyraźną warstwą perswazyjną, lokującą prace w różnych aspektach polityki historycznej lub sporu publicystycznego. Brak wyjaśniającej warstwy narracji historycznej wydaje się szczególnie istotny w pracach dyplomowych na studiach drugiego stopnia.

Szczególnie niepokoi niski poziom refleksji krytycznej nad wykorzystywanym materiałem. Spotykaną cechą jest bezkrytyczne korzystanie ze zgromadzonych publikacji bez względu na ich charakter, czas powstania i autorstwo. Prace historyków amatorów i historyków zawodowych traktowane są na tym samym poziomie wiarygodności. Materiałom zaczerpniętym z Internetu (forów dyskusyjnych, stron miast itp.) nadawana jest ranga naukowo stwierdzonych faktów, publicystykę traktuje się jako pracę naukową, bezkrytycznie przyjmowane są interpretacje zawarte w pracach naukowych okresu PRL, bez uwzględnienia politycznego i ideologicznego kontekstu, w których one powstawały, i ograniczeń cenzury. Problem ten wiąże się z dalekim od deklaracji składanych podczas oceny programowej kierunkiem sposobem wykorzystywania źródeł historycznych. Nierzadko, w związku ze zbyt szeroko zakreślonym tematem pracy, źródła dobierane są przypadkowo, najczęściej – i to na obu poziomach studiów – wykorzystywane są w sposób ilustracyjny, a często w przypadkach prac licencjackich tylko formalny, niemal dekoracyjny, by spełnić założenie, że praca przygotowana jest z wykorzystaniem źródeł historycznych. Rzadko, w tym także na poziomie studiów drugiego stopnia, podejmowane są próby interpretacji źródeł, poprzedzonej ich krytycznym omówieniem i oceną stopnia ich wiarygodności i przydatności badawczej.

Zjawiskiem nowym, ściśle związanym z przemianami zachodzącymi we współczesnym świecie, jest niski poziom teoretycznej refleksji nad materiałami pozyskiwanymi z Internetu, o czym świadczą bibliografie

zamieszczane w pracach dyplomowych, w których wyróżniana jest odrębna kategoria materiałów internetowych. Zaliczane do nich jest wszystko, co zostało wykorzystane przy pomocy tego medium, bez względu na charakter samych materiałów. Tak więc np. starodruk wykorzystywany w czytelni umieszczany jest w wykazie bibliograficznym w kategorii źródła, ale ten sam starodruk wykorzystany za pośrednictwem biblioteki cyfrowej staje się materiałem (źródłem) internetowym. W tej samej kategorii pojawiają się artykuły z czasopism naukowych, które są niemodyfikowalnymi skanami lub plikami pdf opublikowanych wersji papierowych, oraz modyfikowalne przez administratorów strony internetowej, zawierające różne materiały historyczne dotyczące np. miast czy organizacji. Przenosi się to także na redakcję przypisów, w których w przypadku korzystania z tradycyjnych druków za pośrednictwem Internetu podawany jest adres internetowy i data dostępu zamiast tradycyjnego adresu bibliograficznego. Słabością wielu pracy dyplomowych okazuje się także ich niski poziom językowy w zakresie poprawności gramatycznej i stylistycznej oraz przede wszystkim interpunkcyjnej, jak również poziom edytorski, wskazujący na słabe opanowanie narzędzi informatycznych: justowanie tekstu, odstępy między wierszami, wielkość czcionki, wyodrębnianie akapitów, sposób wprowadzania przypisów, tworzenia tabel, zamieszczania ilustracji itp.

Powyższa krytyczna diagnoza nie oznacza, że nie ma prac, które nie są obciążone tymi wadami. Powstają one w niemałej zresztą liczbie we wszystkich wizytowanych ośrodkach, ale też we wszystkich uczelniach pojawiały się w mniejszym lub większym stopniu prace ocenione wysoko, a obciążone któryms z wyżej wymienionych błędów.

Przeprowadzone w latach 2016–2019 oceny programowe PKA na kierunku historia uwidocznily wyzwania, przed którymi stanęło kształcenie historyków w kontekście zarówno zmian demograficznych, jak i przede wszystkim wynikających z wejścia Polski do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i wprowadzenia systemu studiów dwustopniowych oraz definiowania kompetencji absolwentów poprzez efekty kształcenia/uczenia się. Wielość zaobserwowanych postaw i rozwiązań dotyczących kwalifikacji kandydatów na studia historyczne, ich co najmniej dyskusyjna skuteczność, mająca odzwierciedlenie w jakości części prac dyplomowych, skłaniają do podjęcia środowiskowej dyskusji dotyczącej tego, w jakie rudymtarne

kompetencje powinien zostać wyposażony absolwent studiów pierwszego i drugiego stopnia na kierunku historia, tak by progres kompetencji między poziomami studiów był wyraźny i została zapewniona porównywalność dyplomów ukończenia studiów uzyskanych w różnych uczelniach. Istotne jest również rozważenie, jakie wstępne kompetencje powinien posiadać kandydat na studia historyczne, by te rudymen tarne kompetencje końcowe osiągnąć.