

ARTYKUŁY

KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym

PL ISSN 1643-8191, t. 21 (2) 2012, s. 31–56

Marek Wilczyński

(Kraków)

Stanisław Roszak

(Toruń)

Programy kształcenia historyków w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji

♦

Wostatniej dekadzie polskie szkolnictwo wyższe przeżyło kilka znacznych zmian, związanych z funkcjonowaniem w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i uczestnictwem Rzeczypospolitej Polskiej w realizacji Procesu Bolońskiego. Kraj nasz, jako jeden z sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, a więc w pewnym sensie, jako jeden z członków założycieli, funkcjonuje w liczącej obecnie 47 członków grupie krajów europejskich i pozaeuropejskich dążących do synchronizacji (ale nie unifikacji) systemów szkolnictwa wyższego, tak aby przy zachowaniu autonomii poszczególnych państw ułatwić studentom i naukowcom mobilność, swobodny wybór miejsca kształcenia, porównywalność i uznawalność osiągniętych kwalifikacji, jak też możliwie najefektywniejszy udział w procesie uczenia się przez całe życie, niezbędnym przy szybko zmieniających się wymogach rynku pracy. Istotnym wyzwaniem, jakie stawia przed uczelniami nasilenie mobilności studentów, jest budowa wzajemnego zaufania, umożliwiającego uznawanie kwalifikacji potwierdzonych dyplomem przez uczelnię w jednym kraju, przez uczelnię innego kraju przyjmującą studenta na kolejny poziom studiów. Warunkiem *sine qua non* powstania takiego zaufania jest

rozwijanie przejrzystych i skutecznych systemów kontroli i zapewniania jakości kształcenia.

Zmiany zachodzące obecnie w europejskim i polskim szkolnictwie wyższym wymusił gwałtownie zmieniający się rynek pracy oraz rewolucja informatyczna i informacyjna. Także wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) ma uzasadnienie w potrzebach rynku pracy. Badania prowadzone w celu określenia oczekiwań pracodawców wskazują na potrzebę precyzyjnego przekazu informacji o kwalifikacjach¹ i kompetencjach pracownika wskazują, że:

- pracodawcy zainteresowani są poznaniem kompetencji kandydata na pracownika, a zapoznanie się z wykazem „przerobionych” przedmiotów w indeksie absolwenta nie daje im takiej możliwości,
- cenią wiedzę, jednak za bardzo ważne uznają kompetencje językowe, elastyczność w podejmowaniu zadań, komunikatywność, umiejętności pracy w zespole i inne kompetencje ogólne i zawodowe,
- wspólny dla pracownika i pracodawcy system określania i opisywania kwalifikacji sprzyja szybszemu znajdowaniu miejsca pracy,
- po pewnym okresie korzystania z powszechnej wiedzy na temat kwalifikacji i zapotrzebowania na nie, możliwe jest dokonywanie trafniejszych wyborów edukacyjnych, co jest ważne tak dla uczelni, jak i dla studentów².

Inną korzyścią wynikającą z wprowadzenia KRK jest skłonienie uczelni do precyzyjnego określenia i opisanie kompetencji, jakie posiada absolwent danego kierunku, poziomu i profilu studiów, uelastycznienie programów studiów, lepsze dostosowanie do aktualnych potrzeb ekonomicznych i społecznych, jak też, co bardzo ważne, rozwiązanie problemów z uznawaniem kwalifikacji i kompetencji zdobytych poza uczelnią. Powiązanie polskich KRK z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (EQF) powinno ostatecznie rozwiązać problemy z uznawaniem dyplomów naszych absolwentów w krajach, których ramy kwalifikacji zostały powiązane z EQF³.

¹ Zgodnie z właściwą definicją terminu, rozumiemy kwalifikację jako zbiór kompetencji (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) osiągniętych przez absolwenta, co zostało potwierdzone formalnie dyplomem lub świadectwem uczelni, szkoły, szkoły języków obcych lub innej instytucji uprawnionej do wydawania takiego zaświadczenia.

² U. Sztandar-Sztanderska, *Polskie Ramy Kwalifikacji a rynek pracy*, [w:] *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, s. 86 nn.

³ Liczba poziomów kwalifikacji w systemach kształcenia wyższego krajów europejskich

Mimo tych zalet wprowadzenie KRK dla polskiego szkolnictwa wyższego budzi na uczelniach niepokój, tym bardziej że sama idea przedstawiana jest jako absolutnie nowa i rewolucyjna, a nowe i nieznanne prawa budzą obawy, o czym wiedział już mądry cesarz Justynian I Wielki, chętnie powołujący się przy wprowadzaniu reform na doświadczenia przodków. W przypadku KRK też można wykazać Justyniańską mądrość, tym bardziej że naprawdę określanie kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do ich zdobycia nie jest niczym nowym. Student średniowiecznego uniwersytetu, podobnie jak i uczeń czy czeladnik w warsztacie rzemieślniczym nie kształcił się zgodnie z określonym w godzinach zajęć standardem, ale nabywał wiedzę i umiejętności, których jakości musiał dowieść pod koniec edukacji. Fachowcy są zdania, że to wcale nie było takie głupie. Spróbujmy więc jako historycy spojrzeć przyjaźnie na KRK, mimo trudności biurokratycznych i sporej pracy, która wiąże się z opisaniem efektów kształcenia dla kierunku i dla modułów. Od kilku lat ważną rolę w przygotowaniu wydziałów i instytutów historycznych do przygotowania efektów kształcenia dla kierunku Historia odgrywa Polskie Towarzystwo Historyczne, przy którym z inicjatywy przewodniczącego Towarzystwu prof. Krzysztofa Mikulskiego powołano w 2009 r. grupę specjalistów ds. dydaktyki szkoły wyższej. Grupa ta przygotowała projekt efektów kształcenia dla kierunku historia na długo przed wejściem w życie obecnych regulacji prawnych, posiłkując się dobrymi praktykami międzynarodowymi, opisanymi w części podanej poniżej literatury.

Od czego zacząć? Pomocna literatura*

Podane poniżej podstawowe akty prawne oraz opracowania dotyczące Europejskich i Krajowych Ram kwalifikacji oraz metod tworzenia opisów efektów kształcenia mogą być pomocne przy opracowywaniu opisu efektów kształcenia dla studiów historycznych. Wszystkie te publikacje dostępne są także w Internecie, a adresy do odpowiednich stron zostały podane w przypisach.

oscyluje od 5 do 12. Dzięki EQF można porównywać poziomy w różnych systemach, a to ułatwia uznawanie kwalifikacji w skali międzynarodowej.

* Podany w tej części artykułu wykaz dokumentów i opracowań jest zarazem bibliografią wykorzystaną przy jego opracowywaniu.

Regulacje prawne:

- Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Z dnia **18 marca 2011 r.** (Dz.U. 2011, Nr 84, poz. 455)⁴,
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia **29 września 2011 r.** w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz.U. 2011, Nr 207, poz. 1232)⁵,
- 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. 1446)⁶,
- 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. 1521)⁷,
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia **4 listopada 2011 r.** w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U. 2011, Nr 253, poz. 1521)⁸,
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia **17 stycznia 2012 r.** w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, Nr 25, poz. 131)⁹.

Opracowania zawierające wyjaśnienia i porady dla twórców opisy efektów kształcenia dla kierunków i modułów:

- *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009¹⁰,

⁴ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/13/92/13929/Dz._U._Nr_84__poz._455.pdf.

⁵ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/15/49/15491/Dz._U._Nr_207__poz._1232.pdf.

⁶ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/16/16/16167/20111116_Dz._U._Nr_243__poz._1445.pdf.

⁷ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/16/26/16268/Dz._U._Nr_253__poz._1520.pdf.

⁸ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/16/26/16265/Dz._U._Nr_253__poz._1521.pdf.

⁹ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/17/11/17110/20120117_POZ._131.pdf.

¹⁰ http://www.up.krakow.pl/main/bolonski/htmlarea/uploaded/Publikacje/Od_Euro-

- *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Autonomia programowa uczelni*, red. Ewa Chmielecka, MNiSW, Warszawa 2010¹¹,
- Andrzej Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa 2011¹²,
- *Wprowadzenie do projektu „Tuning Educational Structures in Europe” – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa 2008¹³,
- Declan Kennedy, Áine Hyland, Norma Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*¹⁴,
- *Tuning. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, Bilbao, Groningen and The Hague 2010¹⁵.

Opracowania dotyczące opisu efektów kształcenia dla kierunku HISTORIA i kierunków pokrewnych:

- *Tuning. History Subject Area*¹⁶,
- *Tuning. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles...*, Annex 3, s. 65–76 (podany bardzo ciekawy przykład opisu efektów kształcenia dla studiów historycznych I, II i III stopnia),
- QAA Subject Benchmark Statement: *History 2007*¹⁷, *Archaeology*

pejskich_do_Krajowych_Ram_Kwalifikacji_publicacja_pod_redakcja_merytoryczna_Ewy_Chmieleckiej.pdf.

¹¹ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyysz_165x235_int.pdf.

¹² http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/20111107_publicacja_MNiSW_AK_111105_WA_PN.pdf.

¹³ <http://www.ekspertbolonscy.org.pl/dokumenty-i-publicacje>.

¹⁴ http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.

¹⁵ <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>.

¹⁶ http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Part_TWO_line2_history_page%20147a160.pdf oraz http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Template_History.pdf.

¹⁷ <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/history07.pdf>.

2007¹⁸ *Classics and ancient history (including Byzantine studies and Modern Greek)* 2007¹⁹ *Anthropology* 2007²⁰, *History of art, architecture and design* 2008²¹.

Tworzenie programu kształcenia – opis efektów kształcenia dla kierunku HISTORIA

Dokumentacja dla programu kształcenia powinna obejmować następujące stałe elementy²²:

- ogólną charakterystykę prowadzonych studiów zgodną regulacjami ustawowymi, a szczególnie przepisami Rozporządzenia MNiSW z dnia 5. października 2011 r. § 9, ust. 1, 1–3;
- opis zakładanych efektów kształcenia dla kierunku Historia;
- opis programu studiów (podział na moduły i ułożenie modułów w przygotowanej dla studenta ofercie programowej);
- opis warunków prowadzenia studiów i metod realizacji celów kształcenia;
- opis metod zapewniania jakości (wewnętrzny system zapewniania jakości).

Zgodnie z regulacjami prawnymi i zasadami oceny programowej i instytucjonalnej efekty kształcenia dla kierunku powinny być redagowane z uwzględnieniem misji uczelni, potrzeb otoczenia gospodarczego i społecznego, z wykorzystaniem szczególnych atutów kadrowych, badawczych i dydaktycznych uczelni. Zatem efekty kształcenia dla kierunku mogą w róż-

¹⁸ <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Archaeology.pdf>.

¹⁹ <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Classics.pdf>.

²⁰ <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Anthropology07.pdf>.

²¹ <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/HAAD08.pdf>.

²² Podane uwagi na temat budowy programów kształcenia w oparciu o efekty kształcenia sygnalizują podstawowe procedury. Po szerszy opis należy sięgnąć do publikacji książkowych: *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Autonomia programowa uczelni*, red. E. Chmielecka, s. 91–112 i A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, s. 29–90.

nych uczelniach być od siebie odmienne, uwidaczniając specyfikę uczelni. Studentom uczelni małopolskich można na pewno zaproponować poszerzenie kompetencji umożliwiających badanie historii Galicji okresu autonomii, a studentom uczelni kujawskich czy pomorskich kompetencji umożliwiających badanie przeszłości państwa zakonnego, czy miast pruskich. Różnorodności tej nie ogranicza fakt, że poddając program kształcenia na kierunku weryfikacji należy wykazać zgodność kierunkowych efektów kształcenia z efektami kształcenia dla obszarów kształcenia zawartymi w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. Historia została zaliczona do obszaru nauk humanistycznych, więc podstawowym warunkiem jest zgodność kierunkowych efektów kształcenia z efektami kształcenia dla tego obszaru. Można jednak sięgnąć i do innych obszarów kształcenia, wybierając z nich pewną liczbę efektów kształcenia ważnych dla edukacji historycznej, na przykład do obszaru nauk społecznych. Wydaje się, że można znaleźć zastosowanie dla następujących efektów kształcenia z tego obszaru:

Dla studiów I stopnia profil ogólnokadamiński	S1A_W 02, 04, 08, 09 i S1A_U01, 02, 03*
Dla studiów I stopnia profil praktyczny	S1P_W02, 04, 08, 09 i S1P_U01, 02, 03
Dla studiów II stopnia profil ogólnokadamiński	S2A_W02, 04, 05, 08, 09 i S2A_U01, 02, 03
Dla studiów II stopnia profil praktyczny	S2P_W02, 04, 05, 08, 09 i S2P_U01, 02, 03

* Z uwagi na ograniczoną objętość publikacji będą podawane jedynie kody dla obszarowych efektów kształcenia, a nie pełny tekst opisu. Tabele z załącznika 1. do Rozporządzenia MNiSW z dnia 2 listopada 2012 r. są dostępne i umożliwiają powiązanie kodów z treścią.

Nie powinno się rozpoczynać budowy programu studiów od opisów modułów (przedmiotów), a następnie sumować efekty kształcenia, tworząc kierunkowe. To tak jakby inżynier najpierw budował drobne elementy przęsła mostu, a potem usiłował poskładać je w jedną całość, mając nadzieję, że powstanie ogólne założenie konstrukcji nośnej. Chyba nikt nie chciałby korzystać z takiego mostu. Zaczynamy zawsze od określenia efektów kształcenia dla kierunku, a potem albo projektujemy nowe moduły, albo sprawdzamy, czy realizując moduły istniejącego, sprawdzonego już programu studiów osiągniemy zamierzone efekty kształcenia i dokonujemy niezbędnych korekt

wynikających z tego porównania (usuwamy lub zmieniamy niektóre moduły, wprowadzamy nowe). Często padają pytania o to, jak szczegółowe powinny być efekty kształcenia i ile powinno ich się opisać dla kierunku. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi ani gotowej recepty. Gdyby się głębiej zastanowić, to można podsumować efekty kształcenia historyka jednym zdaniem: *Absolwent studiów na kierunku Historia posiada wiedzę i umiejętności warsztatowe oraz językowe, wystarczające do odczytywania, krytyki, analizy i interpretacji różnorodnych źródeł historycznych oraz referowania i popularyzacji wyników badań, zgodnie z zasadami etyki ogólnej i zawodowej.* Na pewno można to zdanie doskonalić, ale w gruncie rzeczy chyba chodzi nam o to, by nasz absolwent właśnie taki był. Oczywiście takie ujęcie nie wystarcza, by wyrazić różnorodność efektów kształcenia w programach uwzględniających specyfikę i odrębność wydziałów i instytutów historycznych w polskich uczelniach. Doświadczenia przy redagowaniu opisów efektów kształcenia dla kierunków wykazują, że optymalna jest liczba od 40 do 60 efektów kształcenia dla całego opisu kierunkowych efektów kształcenia. Powinno się je tak formułować, by były klarowne i zrozumiałe, wykonalne w określonym czasie i sprawdzalne. Nadmierna szczegółowość nałoży na instytut lub wydział trudny obowiązek wykazania metod ewaluacji dużej liczby efektów kształcenia. Zbyt ogólna redakcja efektów kształcenia spowoduje, że program studiów nie będzie konkretny. Znalezienie złotego środka należy do twórców danego programu kształcenia.

Powinno się też pamiętać o uwzględnieniu nie tylko kompetencji przedmiotowych (kierunkowych), ale także kompetencji generycznych (ogólnych, umiejętności uniwersalnych), które warunkują lepsze możliwości dostosowania się absolwenta do potrzeb rynku pracy²³.

Osobnym zagadnieniem jest język opisu efektów kształcenia. W publikacjach dotyczących opisów efektów kształcenia zaleca się stosowanie tzw. *action verbs*, czyli czasowników opisujących działanie. Zatem absolwent opisuje, objaśnia, charakteryzuje, realizuje, przeprowadza kwerendę, analizuje i interpretuje teksty źródłowe, ilustruje, organizuje, klasyfikuje, rozróżnia, streszcza, podsumowuje, ocenia, argumentuje, itp.²⁴ Sporym zestawem cza-

²³ Patrz: „Wprowadzenie” do projektu *Tuning Educational Structures in Europe...*, s. 59.

²⁴ Pomocą może służyć zestawienie kompetencji generycznych podane w: *Tuning. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles*. Tuning. *A Guide to Formulating Degree Programme Profiles...*, Annex 2., s. 63 n. i opisy kompetencji generycznych w opisach dla programów kształcenia I, II i III stopnia studiów historycznych (Annex 3., s. 65–76).

sowników opisujących działanie, umożliwiającą także precyzyjne wyrażenie progresji kompetencji służy taksonomia Benjamina Blooma. Choć zastosowane w niej kryteria grupowania kompetencji nie całkiem są zbieżne z przyjętym w KRK podziałem na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, lecz każdy opracowujący opis efektów kształcenia dla kierunku powinien do niej sięgnąć²⁵, w ramach wykorzystania dobrych praktyk.

Są także konkretne reguły ustalone ustawą i rozporządzeniami:

- efekty kształcenia dla kierunku wyrażać należy w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- opisując kierunkowe efekty kształcenia dla studiów II stopnia zakładamy, że kierunkowe efekty dla studiów I stopnia zostały osiągnięte²⁶, więc wykazujemy przyrost wiedzy i umiejętności oraz kompetencje charakterystyczne dla studiów II stopnia,
- efekty kształcenia dla kierunku związane są z konkretnym poziomem kwalifikacji, a w przypadku gdy na jednym poziomie prowadzi się studia tak w profilu ogólnoakademickim, jak i praktycznym opisuje się je odrębnie dla każdego profilu,
- dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na tym samym kierunku, poziomie i w tym samym profilu opis efektów kształcenia ma być identyczny, natomiast metody ich osiągnięcia mogą być różne,
- na jednostce projektującej program kształcenia spoczywa obowiązek wykazania zgodności kierunkowych efektów kształcenia z obszarowymi efektami kształcenia.

Odwołując się do doświadczeń grupy specjalistów ds. dydaktyki szkoły wyższej przy Zarządzie Głównym PTH, która wykorzystwała międzynarodowe wzorce (Tuning, QAA benchmark statements), można przytoczyć wybrane spośród proponowanych dla kierunku historia efektów kształcenia²⁷:

²⁵ Np. do: D. Kennedy, Á. Hyland, N. Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*.

²⁶ Nie oznacza to, że na studia historyczne II stopnia mamy przyjmować tylko absolwentów studiów historycznych I stopnia. Są kierunki studiów, których efekty kształcenia są podobne do efektów kształcenia dla historii, kandydat mógł osiągnąć pewne kompetencje, np. na kursach językowych, otwartych wykładach, fakultatywnych zajęciach itp. Poza tym pamiętajmy, że nadrobienie części brakujących kompetencji umożliwia dodatkowe „gratisowe” 30 punktów ECTS gwarantowane dla studiów II stopnia przez Ustawę.

²⁷ Autorzy pragną podkreślić, że są to tylko wybrane przykłady, które można modyfikować, uściślać, poszerzać i uzupełniać o inne efekty kształcenia w zależności od potrzeb konkretnego programu studiów historycznych.

Absolwent po ukończeniu studiów I stopnia na kierunku Historia:	Absolwent po ukończeniu studiów II stopnia na kierunku Historia:
Wiedza	
<ul style="list-style-type: none"> – Ma uporządkowaną szczegółową wiedzę z zakresu historii – Zna historię dawnych i współczesnych ziem polskich – Orientuje się w wybranych zagadnieniach pięciu epok historii powszechnej – Wykazuje znajomość historii integracji europejskiej – Wymienia podstawowe kierunki badań historycznych, zna miejsce historii wśród innych nauk, rozumie powiązania interdyscyplinarne historii – Rozróżnia podstawowe metody badawcze i narzędzia warsztatu badawczego historyka – Wykazuje znajomość podstawowych metod i narzędzi analizy i krytyki źródeł – Wycisza i omawia główne nurty historiografii i kierunki rozwoju badań historycznych – Opanował fachową terminologię z zakresu nauk historycznych w języku polskim i podstawowe terminy fachowe w jednym z języków nowożytnych – Wie o diachronicznej strukturze przeszłości – Rozumie zależności pomiędzy przeszłością a współczesnością – Zna podstawowe pojęcia w wybranym języku starożytnym lub dawnym – Orientuje się w różnorodnych ujęciach historiograficznych i poglądach implikowanych czasem ich powstania, jak też różnym podłożem kulturowym, narodowym, religijnym – Zna zasady prawa autorskiego i własności intelektualnej – Wykazuje znajomość podstawowych metod popularyzacji wiedzy historycznej 	<ul style="list-style-type: none"> – Ma pogłębioną wiedzę z zakresu historii, umożliwiającą specjalizację badawczą w wybranych obszarach badań historycznych – Opanował w stopniu rozszerzonym historię dawnych i współczesnych ziem polskich – Zna zagadnienia historii powszechnej na poziomie zaawansowanym w zakresie co najmniej jednej epoki związanej ze specjalizacją badawczą – Wykazuje znajomość historii porównawczej Europy – Orientuje się w aktualnych kierunkach badań historycznych – Ma poszerzoną wiedzę w zakresie historiografii i metodologii historii – Zna zaawansowane metody i narzędzia krytyki źródeł – Zna zasady tłumaczenia skomplikowanych tekstów historiograficznych przynajmniej z jednego języka obcego nowożytnego – Zna zasady tłumaczenia, analizy i wykorzystania złożonych tekstów źródłowych napisanych w języku właściwym dla danej dziedziny – Rozumie, że badania i dyskusja naukowa są dynamicznym procesem, implikującym zmiany i rozwój poglądów – Ma pogłębioną wiedzę o specyfice przedmiotowej historii – Ma pogłębioną wiedzę o źródłach informacji i gromadzeniu danych – Zna zaawansowane metody upowszechniania wiedzy historycznej z zachowaniem praw autorskich – Zna zasady zarządzania zasobami własności intelektualnej

Umiejętności	
<ul style="list-style-type: none"> – Przeprowadza kwerendę analizując i wykorzystując zebrane informacje – Krytycznie ocenia relacje źródłowe, przeprowadza podstawową krytykę źródła historycznego – Rozpoznaje i analizuje teksty źródłowe i historiograficzne – Dobiera metody i narzędzia niezbędne dla stosowania podstawowych elementów warsztatu historyka – Systematyzuje informacje dotyczące nauk historycznych – Korzysta z nowoczesnej technologii informacyjnej – Formułuje tezy i argumentuje w oparciu o literaturę fachową – Píše i redaguje teksty w języku ojczystym i wybranym języku obcym, opatruje je przypisami zgodnie z kanonami przyjętymi dla nauk historycznych – Komunikuje się w języku ojczystym i wybranym języku obcym z użyciem podstawowej profesjonalnej terminologii – Udowadnia i omawia relacje pomiędzy różnymi kierunkami badań historycznych. – Objasnia podstawowe teksty wybranym języku starożytnym lub dawnym – Ocenia stan swojej wiedzy i umiejętności, systematycznie doskonali swoje kompetencje pod kierunkiem opiekuna naukowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretuje, ocenia i podsumowuje wyniki kwerendy – Przeprowadza pogłębioną krytykę różnorodnych źródeł historycznych – Formułuje tematy badawcze, właściwe dla nich metody i techniki – Charakteryzuje i ocenia dorobek różnych nurtów historiografii i szkół historycznych – Stosuje zaawansowane metody pozyskiwania i systematyzowania i wykorzystywania informacji stosując nowoczesne narzędzia zarządzania danymi – Projektuje samodzielnie zaawansowane formy prezentacji wyników badań – Argumentuje i prowadzi polemikę naukową wykorzystując własne doświadczenia badawcze i osiągnięcia różnych nurtów historiografii – Redaguje teksty naukowe i przygotowuje publikacje stosując zasady charakterystyczne dla badań w wybranej dziedzinie nauk historycznych – Komunikuje się swobodnie w języku ojczystym i co najmniej jednym nowożytnym języku obcym z zastosowaniem zaawansowanej profesjonalnej terminologii – Analizuje i wykorzystuje w badaniach złożone teksty źródłowe w jednym języku starożytnym lub dawnym – Samodzielnie określa stan swojej wiedzy i umiejętności, oraz doskonali zdobyte kompetencje
Kompetencje społeczne	
<ul style="list-style-type: none"> – Pracuje w zespole przyjmując w nim różne role – Podejmuje wyzwania związane z własnym rozwojem zawodowym i kulturalnym – Przestrzega norm etycznych ogólnych i zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> – Pracuje w zespole przyjmując w nim różne role – Podejmuje wyzwania związane z własnym rozwojem zawodowym i kulturalnym – Dostrzega i formułuje problemy etyczne związane z pracą historyka

<ul style="list-style-type: none"> – Szanuje i jest gotów promować dziedzictwo historyczne i kulturowe regionu, Polski, Europy – Niezależnie i samodzielnie wyraża swoje poglądy, uznając, że inni mają do tego takie samo prawo – Jest gotów promować i propagować wiedzę historyczną w środowisku lokalnym – Jest zdolny do okazania empatii i zrozumienia w stosunku do świata wartości ludzi w różnych okresach historycznych – Sprzeciwia się instrumentalizacji historii przez grupy narodowe, polityczne, religijne lub społeczne 	<ul style="list-style-type: none"> – Szanuje i jest gotów promować dziedzictwo historyczne i kulturowe regionu, Polski, Europy – Niezależnie i samodzielnie wyraża swoje poglądy, uznając, że inni mają do tego takie samo prawo – Jest gotów promować i propagować wiedzę historyczną w różnych środowiskach. – Jest zdolny do okazania empatii i zrozumienia w stosunku do świata wartości ludzi w różnych okresach historycznych – Sprzeciwia się instrumentalizacji historii przez grupy narodowe, polityczne, religijne lub społeczne
---	---

Opisując efekty kształcenia dla profilu praktycznego dodajemy kompetencje umożliwiające działania profesjonalne w zakresie upowszechniania i przekazu wiedzy historycznej, oraz w zakresie reklamy, pracy w mediach, organizacjach społecznych, administracji lokalnej, pozyskiwania funduszy i prowadzenia prac na rzecz zachowania i propagowania dziedzictwa historycznego i kulturowego itp.

Zgodnie z wzorem podanym w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 4 listopada 2011 r. opis efektów kształcenia podajemy w formie tabeli. Dla przykładu tylko kilka wierszy:

Symbol	Efekty kształcenia dla kierunku <i>historia</i> Po ukończeniu studiów pierwszego stopnia na kierunku studiów <i>historia</i> absolwent:	Odniesienie do efektów kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych
	WIEDZA	
K_W01	Ma uporządkowaną szczegółową wiedzę z zakresu historii.	H1A_W04, 05 S1A_W04, 05
K_W...	Orientuje się w różnorodnych ujęciach historiograficznych i poglądach implikowanych czasem ich powstania, jak też różnym podłożem kulturowym, narodowym, religijnym.	H1A_W04, 05, 06, 08
	Umiejętności	
K_U01	Formułuje tezy i argumentuje w oparciu o literaturę fachową.	H1A_U06, 08, 09

K_U...	Przeprowadza kwerendę analizując i wykorzystując zebrane informacje.	H1A_U01, 02, 05, 07
Kompetencje społeczne		
K_K01	Pracuje w zespole przyjmując w nim różne role	H1A_K01, 02
K_K...	Przestrzega norm etycznych ogólnych i zawodowych	H1A_K04

Najlepszą metodą sprawdzenia, czy efekty kształcenia dla kierunku pokrywają się ze wszystkimi efektami kształcenia dla obszaru, jest zestawienie tzw. tabeli odwróconej. Do tabeli z opisem efektów kształcenia dla obszaru kształcenia w zakresie nauk humanistycznych z załącznika nr 1 Rozporządzenia MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. dodajemy po prawej jeszcze jedną kolumnę zatytułowaną „Odniesienie do efektów kształcenia dla kierunku”²⁸ i wpisujemy do niej symbole kierunkowych efektów kształcenia, które powiązaliśmy z danym efektem kształcenia dla obszaru. Dla wybranych efektów kształcenia dla obszaru kształcenia w zakresie nauk społecznych tworzymy analogiczną tabelkę, ale usuwamy z niej wiersze z opisem efektów, których nie wybraliśmy. Dla przykładu trzy wiersze:

Symbol	Efekty kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych	Odniesienie do efektów kształcenia dla kierunku
Wiedza		
H1A_W04	Ma uporządkowaną wiedzę szczegółową z zakresu dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów	K_W01, K_W..., K_W...
Umiejętności		
H1A_U06	Posiada umiejętność merytorycznego argumentowania, z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułowania wniosków	K_U01, K_U...
Kompetencje społeczne		
H1A_K02	Potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role	K_K01, K_K...

Dodatkową korzyścią wynikającą ze sporządzenia takiej tabeli jest możliwość szybkiego przeanalizowania „rozrzutu” powiązań efektów kształcenia

²⁸ Oczywiście tylko dla tego stopnia kwalifikacji, którego dotyczy nasz program kształcenia, a więc dla studiów I lub II stopnia.

dla kierunku z efektami kształcenia dla obszaru. Efekt kształcenia dla kierunku, który nie znalazł odniesienia do efektu dla obszaru, wymaga głębszego zastanowienia się nad uzasadnieniem jego wprowadzenia. Brak odniesienia efektów kształcenia dla kierunku do któregoś z efektów kształcenia dla obszaru, jak też nadmierne skupienie wielu efektów kształcenia dla kierunku przy jednym efekcie kształcenia dla obszaru sygnalizują nieprawidłowości w konstrukcji programu kształcenia i konieczność korekt.

Tworzenie programu kształcenia – opis efektów kształcenia dla poszczególnych modułów (przedmiotów)

Zgodnie z Rozporządzeniem MNiSW z dnia 5 października 2011 r. § 5, ust. 1 pkt 3 moduł kształcenia to zajęcia lub grupa zajęć, którym przypisane zostały zakładane efekty kształcenia oraz liczba punktów ECTS. Modułem może być przedmiot, grupa przedmiotów, ale także praktyka, prace projektowe, moduł zajęć do wyboru, przygotowanie pracy dyplomowej. Wszystkim tym formom aktywności studenta można przypisać konkretne efekty kształcenia, a czas pracy studenta niezbędny do ich osiągnięcia jest podstawą obliczenia liczby punktów ECTS dla modułu. Formułując opis efektów kształcenia dla modułu powinniśmy brać pod uwagę, że:

- efekty kształcenia dla modułu powinny być powiązane z efektami kształcenia dla kierunku, jednak nie mają ich dokładnie powielać na zasadzie prostego przepisywania. Powiązanie efektów kształcenia dla modułu z efektami kształcenia dla kierunku najlepiej wykazać w formie tabeli:

Symbol/ numer	Efekt kształcenia – Student, który zaliczył moduł „Imperium rzymskie w okresie późnego antyku”:	Odniesienie do efektów kształcenia dla kierunku
01	Zna kluczowe wydarzenia historyczne we wschodniej i zachodniej części imperium w okresie IV do VI w. n.e.	K_W01, K_W05
02	Omawia różnorodne przyczyny kryzysu imperium na Zachodzie, wykazując ich wzajemne powiązania i skutki ich występowania	K_W01, K_U 03,
03	Orientuje się w historiografii okresu, wykorzystuje i analizuje wybrane kroniki IV–VI w. n.e.	K_W07, K_U07, 08, 20

04	Ocenia działania rządu cesarskiego i plemion barbarzyńskich, starając się zrozumieć i brać pod uwagę motywy obydwóch stron	K_U07, K_K06
05	Przygotowuje w zespole projekt dydaktyczny, związany z epoką i uczestniczy w jego prezentacji	K_U 14, K_K01

- w razie projektowania efektów kształcenia dla modułów równoległe z pracami nad efektami kształcenia dla kierunku, lub w czasie wcześniejszym, należy odnieść się do efektów kształcenia dla obszaru, a dla kontroli spójności programu kształcenia przeprowadzić następnie kontrolę zbieżności efektów kształcenia dla modułu z efektami kształcenia dla kierunku i obszaru²⁹,
- liczba efektów kształcenia dla modułu powinna być realistyczna. Nie ma określonej miary, ale doświadczenie podpowiada, że 4 do 8 jest liczbą optymalną,
- określając efekty kształcenia dla modułu możemy, lecz nie musimy dzielić ich na kategorie *wiedza – umiejętności – kompetencje społeczne*. Zawsze jednak musimy wykazać ich powiązanie z efektami kształcenia dla kierunku, jak w tabeli powyżej. Rezygnacja z podziału na kategorie daje większą swobodę w określaniu efektów dla modułu, zaś podział na kategorie z ujęciem w tabeli porządkuje i ułatwia orientację w przypisaniu efektów kształcenia dla modułu do efektów kształcenia dla kierunku. Jeżeli jednak decydujemy się na tabelę z podziałem na kategorie, to pamiętać należy, że na poziomie modułu nie muszą być obligatoryjnie reprezentowane wszystkie trzy,
- warunkiem zaliczenia modułu jest osiągnięcie przez studenta wszystkich założonych efektów kształcenia, a więc należy tak je określać, aby mógł je osiągnąć w przewidzianym czasie pracy własnej najślabszy student, któremu gotowi jesteśmy zaliczyć przedmiot,
- należy tak formułować efekty kształcenia, by można je było w wymierny sposób weryfikować tak, by wiadomo było, w jakim stopniu zostały osiągnięte przez studenta. Osiągnięcie wszystkich efektów kształcenia jest warunkiem uzyskania zaliczenia i punktów ECTS, natomiast stopień, w jakim student osiągnął efekty kształcenia jest podstawą wystawienia oceny,

²⁹ Patrz: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia...*, s. 65 n.

- obligatoryjnie trzeba wskazać metody realizacji przyjętych efektów kształcenia dla modułu oraz metody ich ewaluacji.

Po utworzeniu opisu efektów kształcenia dla wszystkich modułów programu powinno się skontrolować ich odniesienie do efektów kształcenia dla kierunku. Prosta, przejrzystą i pogładową metodą sprawdzenia jest konstrukcja macierzy zawierającej wszystkie kierunkowe efekty kształcenia i wszystkie moduły:

Symbol	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M...
K_W01	+	+		+			+		
K_W...			+		+	+	+	+	
K_U01	+	+		+					+
K_U...		+	+	+		+		+	
K_K01	+		+		+		+		+
K_K...		+				+			

Andrzej Kraśniewski proponuje dodatkowo utworzenie podobnej macierzy, zorientowanej na obszarowe efekty kształcenia³⁰.

Użycie macierzy jest także wygodną formą ukazania w opisie modułu, jakimi metodami powiązanych z formami zajęć mamy zamiar dążyć do osiągnięcia przez studenta modułowych efektów kształcenia. W tym przypadku krzyżujemy efekty kształcenia z formami zajęć:

Symbol	Wykład	Konwersatorium	Projekt grupowy	Laboratorium	Zajęcia terenowe	Praktyki	Eseje	Seminarium	
01	+	+		+			+		
02			+		+	+	+	+	
03	+	+		+					+

³⁰ Ibidem, s. 66.

Trudne zadanie – ewaluacja efektów kształcenia

Najtrudniejszym zadaniem jest wskazanie metod sprawdzania, czy student osiągnął zamierzone efekty kształcenia dla modułu i dla kierunku. Wprowadzając dany efekt kształcenia, zawsze musimy pamiętać, że spoczywa na nas obowiązek wskazania metod jego ewaluacji. Na ten aspekt szczególną uwagę będzie się zwracać przy akredytacjach modyfikowanych programów.

Ocena powinna być przede wszystkim informacją o wyniku kształcenia. We współczesnym systemie edukacyjnym nie wystarczy już jednak postawienie stopnia (od 2 do 5), który decyduje o zaliczeniu ćwiczeń i egzaminów i lokuje studenta w określonym miejscu rankingu. W tradycyjnym podejściu do kontroli osiągnięć studentów dominowała ocena poziomu wiedzy. Postawa taka realizowała podstawowe założenia materializmu dydaktycznego – im większa wiedza, tym wyższa ocena. Metody sprawdzania poziomu, czy zakresu wiadomości wynikały z doświadczeń nauczyciela akademickiego, bazując na jego autorytecie oraz relacji mistrz–uczeń. Ocenianie studentów nie jest procesem odrębnym od zjawiska kontroli wiedzy i umiejętności, jakie opisane zostało dla systemu szkolnego³¹. Podobnie ocena w szkolnictwie wyższym powinna pełnić podwójną funkcję. Po pierwsze jest to funkcja klasyfikacyjna, służąca informowaniu o poziomie opanowania wiedzy i umiejętności, różnicowaniu i klasyfikowaniu studentów, porównywaniu realizacji efektów kształcenia w ramach poszczególnych modułów kształcenia, na kolejnych poziomach. Można skonstatować, że taka funkcja oceny dominowała w kształceniu na poziomie studiów I i II stopnia, z naciskiem na jej walor klasyfikacyjny i różnicujący. Po drugie jednak ocena pełni funkcję diagnostyczną. I tu należy podkreślić jej użyteczność we wspieraniu rozwoju kariery studenta, w opisie jego kompetencji i przekazywaniu mu informacji zwrotnej o opanowaniu wiedzy i umiejętności, w określaniu efektywności metod kształcenia, a wreszcie w ocenie efektywności zastosowanych modeli kształcenia (w ewaluacji programów kształcenia). Ocena opisuje zatem nie tylko stopień opanowania wiedzy i umiejętności przez studenta, ale również diagnozuje poziom realizacji efektów kształcenia przez nauczyciela akademickiego.

³¹ Por. E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 274–308.

Najczęściej ocenianie na studiach I i II stopnia ma charakter sumujący, tzn. potwierdza, za pomocą egzaminów, testów, innych narzędzi, stopień realizacji celów kształcenia i poziom osiągnięć studenta dla danego okresu. Potwierdza, jaką wiedzę i umiejętności opanowali studenci. Warto jednak w większym zakresie wprowadzać tzw. ocenianie kształtujące, określane jako interaktywne (w relacji nauczyciel akademicki–student) ocenianie postępów. Dostarcza informacji studentowi, jak dalej się uczyć, aby poprawiać swoje umiejętności i pogłębiać wiedzę. Prowadzącemu zajęcia wskazuje, jak lepiej nauczać.

W związku z opracowaniem nowych programów kształcenia z wykorzystaniem efektów kierunkowych podstawą oceniania powinny stać się jasne kryteria. Są to wymagania programowe, czyli szczegółowe kompetencje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw społecznych określone w sylabusach dla modułów (przedmiotów).

Zanim przejdziemy do próby charakterystyki sposobów ewaluacji efektów kształcenia na kolejnych poziomach, przypomnijmy podstawowe zasady odnoszące się do strategii kontroli i oceny. Pomocna w tym będzie taksonomia Blooma, do której odwołaliśmy się we wskazówkach do planowania programu kształcenia. Wypracowany w latach 50. na Uniwersytecie w Chicago przez Blooma i jego współpracowników schemat celów nauczania okazuje się przydatny przy konstruowaniu narzędzi pomiaru dydaktycznego, czy szerzej przy doborze strategii kontroli i oceny³². Z trzech dziedzin, które wyodrębniła taksonomia Blooma (poznawcza, emocjonalna, psychomotoryczna) bezpośrednio do kompetencji wiedzy, umiejętności odnosi się pierwsza z nich. W taksonomii tej Bloom wyodrębnił sześć szczebli poznania, z których każdy określa typ procesu myślowego – wiadomości, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę, ocenę.

Zróżnicowanie typów procesu poznawczego wpływa na klasyfikację pytań, jakie stawiamy dla sprawdzenia wiedzy i umiejętności na kolejnych szczeblach poznania. Charakterystyki takiej dokonała Elisabeth Perrott³³. W praktyce konstruując zadania egzaminacyjne powinniśmy pamiętać o różnicowaniu pytań zgodnie z zasadą:

³² Szerzej nt. zalet tej taksonomii: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 80–83.

³³ E. Perrott, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa 1995, s. 44–56.

- a) dla poziomu wiedza: pytania wymagające przypomnienia sobie informacji,
- b) dla poziomu zrozumienie: pytania wymagające opisywania, porównywania, odróżniania,
- c) dla poziomu zastosowanie: pytania wymagające zastosowań, podania przykładu, klasyfikowania zjawisk,
- d) dla poziomu analiza: pytania wymagające wyjaśniania zjawisk, przyczyn, skutków,
- e) dla poziomu synteza: pytania wymagające rozwinięcia problemu, podsumowania, podania wersji alternatywnej (co by było, gdyby...),
- f) dla poziomu ewaluacja: pytania wymagające oceny zjawiska, postaci, poglądów itp.

Na gruncie polskim Bolesław Niemierko zaproponował również przydatną przy konstruowaniu metod i narzędzi ewaluacji klasyfikację celów kształcenia, tzw. taksonomię ABC³⁴. Przy określeniu celów nauczania wyodrębniła ona dwa poziomy i cztery kategorie:

I Wiadomości – kategoria A zapamiętanie, kategoria B zrozumienie,

II Umiejętności – kategoria C stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, kategoria D stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

W dziedzinie motywacji można wykorzystać dla określania kompetencji społecznych studenta taksonomię celów wychowania, co ułatwi konstruowanie narzędzi ewaluacyjnych. Schemat tej taksonomii wyróżnia dwa poziomy i cztery kategorie:

I Działania – kategoria A uczestnictwo w działaniu, kategoria B podejmowanie działań,

II Postawy – kategoria C Nastawienie na działanie, kategoria D system działań.

Uświadomienie sobie odrębnych kategorii taksonomicznych i typów procesu myślowego studenta implikuje odmienne podejście do kontroli i oceny osiągnięć studenta. Osiągnięcia poznawcze można zmierzyć za pomocą tzw. pomiaru dydaktycznego, którego jednym z ważniejszych narzędzi jest test. Pomiar jednak odnosi się do osiągnięć poznawczych – wiedzy i umiejętności – pozostawiając jako niemierzalną całą sferę kompetencji społecznych³⁵. Dla zmierzenia tej kategorii kompetencji potrzebne są już inne narzędzia.

³⁴ B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993, s. 9–22.

³⁵ T. Szaran, *Pomiar dydaktyczny*, Warszawa 2000, s. 7–11.

Poniżej podajemy sposoby i narzędzia ewaluacji dostosowane do konkretnych form aktywności studentów. Oczywiście są to jedynie rekomendacje wynikające z doświadczeń dydaktycznych autorów. Wydaje się jednak, że mogą stanowić dobry punkt wyjścia dla dalszych prac nad systemem ewaluacji na uczelniach. Podkreślić należy w tym miejscu, że student, aby uzyskać ocenę dostateczną, musi osiągnąć wszystkie efekty kształcenia na podstawowym (koniecznym) poziomie wiedzy i umiejętności zakładane dla danego modułu czy przedmiotu. Efekty dla kierunku, a w konsekwencji efekty dla poszczególnych modułów i przedmiotów traktować należy jako tzw. wymagania konieczne, niezbędne do uzyskania zaliczenia. Oceny dobrą i bardzo dobrą student otrzymuje, gdy opanuje efekty kształcenia na wyższym i najwyższym poziomie wiedzy i umiejętności. O wyższej ocenie decyduje więc stopień opanowania wiadomości i sprawność posługiwania się umiejętnościami. Im bardziej pogłębiona wiedza i sprawniejsze posługiwanie się wiadomościami, tym wyższa ocena. W przypadku wystawiania oceny kryterium różnicowania noty jest zatem poziom sprawności posługiwania się wiedzą i umiejętnościami, a nie nowe (dodatkowe) wiadomości i umiejętności spoza efektów modułowych. W przypadku oceny dostatecznej, dobrej, bardzo dobrej punktem wyjścia są zawsze kompetencje z kategorii wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne określone dla modułu/przedmiotu. Taka interpretacja jest istotna z uwagi na odmienne rozumienie istoty oceny, np. dla szkolnictwa na niższych poziomach. W szkołach zgodnie z tzw. wewnątrzszkolnym systemem oceniania nota wystawiana uczniowi zależy od tego, jaki poziom wymagań wiadomości i umiejętności opanował – wymagania konieczne, wymagania podstawowe, wymagania rozszerzające czy wymagania dopełniające. Na ocenę najwyższą stawiane są wymagania wykraczające poza podstawę programową.

W sylabusie modułu/przedmiotu prowadzący zajęcia powinien wskazać literaturę przedmiotu dla wszystkich studentów, która pozwoli na spełnienie wymagań podstawowych. Dlatego też niezbędne jest skorelowanie czasu poświęconego na tę lekturę (liczby obowiązkowych książek i artykułów) z liczbą punktów ECTS przeznaczonych dla danego modułu (przedmiotu). Zalecenie jako obowiązkowych 10 monografii i 10 artykułów w ramach przedmiotu (modułu) z przypisanymi 2 punktami ECTS z pewnością nie spełnia wymogu realistycznej oceny możliwości przeciętnego studenta.

Sposoby ewaluacji na studiach I i II stopnia

Jednym z głównych elementów procesu ewaluacji jest sprawdzenie (kontrola) i ocena efektów kształcenia.

W celu uzyskania pełnych informacji o osiągniętych efektach powinno stosować się dwa podstawowe rodzaje kontroli – bieżącą i okresową. Kontrola bieżąca prowadzona jest na poszczególnych zajęciach. Kontrola okresowa może być prowadzona po zakończeniu cyklu zajęć, na koniec semestru lub na koniec roku.

Spośród form aktywności studentów podlegających kontroli i ocenie oraz ewaluowanych za pomocą metod i narzędzi sprawdzania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych można wyróżnić:

- a) dla form ustnych
 - krótkie wypowiedzi na zadane pytania,
 - szersze wypowiedzi, będące efektem samodzielnego opracowania problemu (tzw. referaty ustne),
 - wystąpienia (prezentacje),
 - udział w dyskusjach i debatach,
 - egzaminy ustne podsumowujące całość przedmiotu;
- b) dla form pisemnych
 - krótkie prace pisemne (np. sprawozdania, noty, biogramy, recenzje, eseje),
 - prace pisemne zaliczeniowe (np. edycje źródłowe, prace proseminaryjne, prace seminaryjne),
 - prace licencjackie (na studiach II stopnia prace magisterskie),
 - testy sprawdzające wiedzę i umiejętności,
 - publikacje popularne, popularnonaukowe i naukowe;
- c) dla innych (pozostałych) form aktywności
 - projekty badawcze,
 - projekty historyczne realizowane indywidualnie lub zespołowo³⁶,
 - prezentacje multimedialne,
 - uczestnictwo w formach popularyzacji historii,
 - realizacja zadań i rozwiązywanie problemów w ramach praktyk,

³⁶ Warto w tym miejscu polecić propozycję realizacji projektów edukacyjnych w: *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, Warszawa 2002.

- sporządzanie bibliografii i baz danych z wykorzystaniem technologii informacyjnej.

Zdajemy sobie sprawę, że obecnie rozpoczyna się dyskusja nad właściwymi sposobami ewaluacji. W wielu instytutach powstają oryginalne programy kształcenia. Stosowane są tam metody i narzędzia ewaluacji wynikające z tradycji dydaktycznej w danym środowisku naukowym. Warto jednak wskazać kilka ogólnych zasad, jakimi powinni kierować się twórcy programów kształcenia i dostosowanych do nich systemów kontroli i oceny kompetencji studentów. Poniższe uwagi mają zatem jedynie charakter rekomendacji:

- metody i narzędzia sprawdzania powinny być dostosowane do konkretnych form organizacyjnych zajęć (wykład, ćwiczenia, konwersatoria, laboratoria, proseminaria, seminaria),
- dla każdego przedmiotu realizowanego w trakcie studiów powinny zostać określone cele szczegółowe w zakresie wiadomości, umiejętności i postaw społecznych,
- dla każdego przedmiotu powinien zostać określony w języku efektów kształcenia poziom wymagań podstawowych, czyli zestaw wiadomości, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych do uzyskania oceny pozytywnej,
- można też określić, jaki poziom opanowania wiedzy i sprawności posługiwania się tą wiedzą decyduje o uzyskaniu wyższych ocen,
- w przypadku, kiedy przedmiot prowadzony jest przez kilku pracowników naukowych należy uzgodnić poziomy wymagań podstawowych wspólnych dla całego kursu,
- studenci powinni otrzymać jasną informację nt. kryteriów uzyskiwania poszczególnych ocen dla danego przedmiotu – zgodnie z ustalonymi poziomami wymagań,
- studenci powinni otrzymać informację na temat metod i narzędzi sprawdzania na danych zajęciach wiadomości, umiejętności i kompetencji społecznych,
- wszelkie prace pisemne na studiach I i II stopnia powinny stać się ważnym elementem oceniania formatywnego (kształtującego) i sumatywnego (podsumowującego), dostarczając informacji o stopniu realizacji procesu dydaktycznego zarówno studentom, jak i prowadzącym zajęcia, stając się trwałym dokumentem prowadzonej w jednostce procedury ewaluacyjnej,

- na studiach historycznych II stopnia niezbędne jest przygotowanie przez studenta przynajmniej jednej w ciągu roku pracy pisemnej sprawdzającej umiejętność analizy i interpretacji źródeł historycznych,
- niektóre prace pisemne powinny powstawać w warunkach egzaminacyjnych, podczas zajęć i w obecności opiekuna naukowego. Pozwoli to na kontrolę samodzielności studentów oraz na sprawdzenie ich przygotowania do pracy w warunkach stresu,
- w celu sprawdzenia wiadomości, umiejętności i postaw w praktyce – wskazanych w spisie efektów kształcenia należy umożliwić studentom udział w dyskusjach, debatach, sesjach organizowanych przez jednostkę,
- poszczególne jednostki organizując działania z zakresu historii lokalnej i regionalnej powinny umożliwić studentom udział w zespołach realizujących projekty edukacyjne lub popularyzatorskie,
- w celu sprawdzenia wiadomości, umiejętności i postaw w działalności badawczej należy umożliwić studentom udział w projektach naukowych realizowanych przez jednostkę lub przez jej pracowników.

Zakończenie

Wprowadzanie zmian, zwłaszcza w dydaktyce uczelni wyższych budzi niepokój. Obawy artykułowane są w reakcji na wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji, co dotyka dyrektorów instytutów i dziekanów wydziałów, ale najczęściej obawy te powstają w związku z tworzeniem sylabusów, co dotyka każdego. Warto więc może przypomnieć niepokoje, jakie przed ponad 200 laty budziło wdrożenie innej reformy edukacyjnej oraz narzędzi mających ułatwić kontrolę i ocenę procesu kształcenia. W dniu 20 marca 1785 r. Komisja Edukacji Narodowej uchwaliła rezolucję zobowiązującą profesorów do ułożenia planów zajęć oraz sporządzenia wypisów z niektórych wykładów. Jan Śniadecki komentował to, nie kryjąc obaw o dodatkowe obowiązki narzucane nauczycielom oraz o rzeczywiste rezultaty zmian³⁷:

³⁷ *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 143–145.

„Rezolucja Prześwietnej Komisji, 29 marca w tym roku zapadła, obowiązuje profesorów do ułożenia planów lekcyi swoich i poddania tych pod aprobacją collegiorum, z przyłączeniem wypisu kilku rozdziałów tychże lekcyi, które by potem wraz z raportem Prześwietnej Komisji przysłane były. Lubo każdy professor, idąc za porządkiem myśli ogólnych o swej nauce ułożonych, w lekcyjach swoich ma plan pewny, którego się trzyma, gdyby atoli przyszło mu wykładać osobno ten plan i przyczyny porządku, wyboru materyi i sposobu uczenia, objaśniać ten plan wypisami z swych lekcyi, aby go mimo kursu nauk zrozumiałym uczynić, byłaby to dla niego praca ledwo nie równa tej, którą już razłożył w pisanie lekcyi swoich [...]. Wyciągać po nauczycielach tej powtórzonej pracy – byłoby to odbierać im tyle wycieńczonego obowiązkiem czasu, który zamiastłożyć na czytanie dzieł innych w swej nauce wyszłych, na reflektowanie jeszcze nad poprawą miejsc niedokładnych, musieliby obrócić na nudną pracę robienia tego drugi raz, co już jest raz przez nich zrobione [...]. Jeżeliby takowe plana były wyciągane w celu zapewnienia się o dokładnym i pilnym kursie lekcyi, środek takowy nie zdaje się być do tego skuteczny. Można bowiem podać bardzo dobry prospekt, a wykonywać go z opuszczeniem i niedbale uczyć. Najpewniejsza miara usilności profesora byłby postępki uczniów. I każdy nauczyciel, ważnością swego powołania przejęty, nie chcąc trwonić swej pracy i czasu, starać się powinien o najznaczniejszą uczących się korzyść”.

The History curriculum in the light of the National Qualification Framework (Summary)

In 2012 in Polish higher education a new curriculum was introduced. The new syllabuses are in accordance with the European Qualification Framework. This change means that previous teaching standards established by the Ministry of Education are about to disappear. The authors of the article present a review of the basic legal acts – European and Polish ones, which regulate changes. Stanisław Roszak and Marek Wilczyński show not only theoretical rules for building educational programs on the basis of learning outcomes, but also practical advice with reference to international patterns have been implemented. They point out possibilities created by the act concerning the construction of the new study courses for higher education. The analysis touches on the following aspects: the

outcomes of teaching in the humanities (established by the Ministry), the outcomes of teaching in history departments (established by the faculties), the outcomes of the teaching of particular subjects (established by the academics). Besides the theoretical background to the construction of new programmes, specific practical solutions are included in the article, such as a syllabus for ancient history. The second part of the text is devoted to methods of managing and evaluating students' learning. Methods of evaluation are crucial for a success of the reform. Evaluation is used not only to verify the knowledge and skills of the students. It should also be an important guide in helping to evaluate a teaching programme and the methods used by the teachers. Acquainting with the article will undoubtedly help developing new programs of educating the historians as a starting point for creative evolving of student's centred learning educational model allowing further employability in changing market conditions.

Marek Wilczyński
Instytut Historii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
e-mail: wilczynski.m@wp.pl

Stanisław Roszak
Instytut Historii i Archiwistyki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika
e-mail: sroszak@umk.pl