

Beata Kunat

Uniwersytet w Białymstoku ORCID: 0000-0002-5205-1366

Alicja Korzeniecka-Bondar

Uniwersytet w Białymstoku ORCID: 0000-0003-1145-2996

Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było poznanie znaczenia nadawanego przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych. W tekście zaprezentowano efekty analizy 37 narracji pisemnych studentek IV roku studiów stacjonarnych magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, które realizowały przedmiot metody badań jakościowych w roku akademickim 2024/2025. Podczas zajęć dydaktycznych odwoływano się do założeń *research team – based learning* (RTBL). W ramach przedmiotu studentki rozwijały wiedzę teoretyczną oraz umiejętności metodologiczne poprzez własną praktykę badawczą, realizując zespołowe projekty badawcze. Z analizy materiału empirycznego wynika, że kształceniu akademickiemu nadają znaczenia w kontekście: 1) doskonalenia kompetencji metodologicznych na różnych etapach badań; 2) rozumienia specyfiki i złożoności procesu badawczego i tworzenia wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym; 3) kompetencji wzajemnego uczenia się, komunikacyjnych i organizacyjnych niezbędnych do pracy w zespołach badawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwijanie umiejętności badawczych, nadawanie znaczeń, badania jakościowe, studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, *research team-based learning*

Meanings given by students of early childhood education to the development of their own research skills in the area of qualitative research

ABSTRACT

The article presents the results of a study aimed at finding the meaning given by students of early childhood education to the development of their own research skills in the area of qualitative research. The text presents the results of an analysis of 37 written narratives of students of the fourth year of full-time master's studies in pre-school

and early childhood pedagogy at the Faculty of Education Sciences at the University of Białystok, who studied the subject of qualitative research methods in the academic year 2024/2025. During the didactic classes, reference was made to the assumptions of research team based learning (RTBL). As part of the subject, students developed theoretical knowledge and methodological skills through their own research practice by carrying out team research projects. The analysis of the empirical material shows that students give importance to academic training in the context of: 1) improving methodological competences at different stages of research; 2) understanding the specificity and complexity of the research process and the creation of scientific knowledge in the qualitative paradigm; 3) mutual learning, communication and organisational competences necessary to work in research teams.

KEYWORDS: developing research skills, making meaning, qualitative research, students of early childhood education

Wprowadzenie

Praca nauczyciela charakteryzuje się dużą nieprzewidywalnością tego, co nastąpi; wpisane są w nią sytuacje o tzw. „problematyczności głębokiej” (Kwiatkowska, 2008, s. 159). Jest „»pracą nad ludźmi« (*people work*), gdzie obiekt opracowany jest żywy, czujący i reagujący” (Konecki, 1988, s. 231). To sprawia, że nauczyciel jest programowo nieprzygotowany (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012) do tego, co może się wydarzyć w praktyce edukacyjnej. W wielu pracach wskazuje się, że odpowiedzią na tę sytuację jest zaangażowanie badawcze nauczycieli. Marta Kowalczuk-Wałędziak i współautorzy (2024), po przeanalizowaniu dotychczasowych badań, wyróżniają dwa jego rodzaje: „zaangażowanie w badania oraz zaangażowanie *związanym z badaniami* (*teacher research engagement in or with research*)” (Kowalczuk-Wałędziak, Ion, 2024, s. 3). Zaangażowanie w *badania* jest traktowane jako stosunkowo aktywny proces tworzenia przez nauczycieli wiedzy (celowo i systematycznie, indywidualnie lub zbiorowo) poprzez prowadzenie własnych badań jakościowych lub ilościowych w kontekście zawodowym na ich temat.

Zaangażowanie nauczycieli *związane z badaniami* jako stosunkowo pasywny proces i odnosi się do nauczycieli czytających, konsumujących i wykorzystujących badania akademickie, a także rozpowszechniających i omawiających je we własnych społecznościach (Kowalczuk-Wałędziak, Ion, 2024, s. 3).

Kształtowanie zaangażowania badawczego nauczycieli przedszkola i klas I–III odbywa się w trakcie procesu kształcenia wstępnego, podczas którego nabywają wiedzę, umiejętności i kompetencje badawcze, co szczegółowo określa *Standard kształcenia*

nauczycieli (Dz. U. 2024, poz. 453, załącznik nr 2). W trakcie jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich przewiduje się aż 120 godzin poświęconych na metodologię badań naukowych oraz powiązanie całego procesu kształcenia z badaniami prowadzonymi w wiodącej dyscyplinie naukowej, którą jest pedagogika. To stwarza możliwość, a wręcz konieczność łączenia teorii, praktyki i badań w procesie kształcenia wstępnego (Flores, 2018) oraz kształtowania pozytywnego nastawienia przyszłych nauczycieli do podejmowania roli badacza i realizowania badań na potrzeby praktyki edukacyjnej. Proces kształcenia wstępnego przyszłych nauczycieli traktujemy jako:

- 1) zapoznavanie studentów z istniejącymi już wynikami badań naukowych;
- 2) nabywanie umiejętności planowania i realizowania badań;
- 3) nabywanie umiejętności analizy i interpretacji wyników badań;
- 4) wykorzystywanie uzyskanych wyników w praktyce edukacyjnej.

Ważnym efektem uniwersyteckiego kształcenia jest rozwijanie u przyszłych nauczycieli pozytywnego nastawienia wobec wykorzystywania badań w praktyce edukacyjnej. To nastawienie obejmuje przekonania dotyczące pozytywnych rezultatów / sensowności wykorzystywania badań w praktyce edukacyjnej oraz własnych kompetencji realizowania badań naukowych.

Rozwijanie wiedzy, kompetencji i postaw nauczycieli/pedagogów w kierunku praktyki edukacyjnej opartej na badaniach – realizowane poprzez program studiów magisterskich – stanowi przedmiot naszego systematycznego rozpoznawania i doskonalenia (Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2020, 2023; Kowalczyk-Wałęziak i in., 2025, w druku). Zakładamy bowiem, że w procesie wykorzystywania wiedzy płynącej z badań naukowych we własnej praktyce edukacyjnej ogromne znaczenie ma pozytywne nastawienie przyszłych nauczycieli do badań naukowych.

Przedstawione w tym tekście analizy stanowią kontynuację naszych poprzednich badań nad procesem włączania badań naukowych do nauczania metodologii studentów pedagogiki. Obejmowały one analizę praktyki realizacji przedmiotu metody badań jakościowych na studiach pedagogicznych Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Analiza 161 zaliczeniowych projektów badawczych realizowanych na przestrzeni trzech lat (2017–2020) pozwoliła ustalić, że łączenie badań z nauczaniem umożliwia studentom nabywanie wiedzy dotyczącej:

- 1) prowadzenia badań naukowych,
- 2) studiowanej dyscypliny naukowej i dyscyplin pokrewnych,

- 3) zespołowej pracy (w tym dotyczącej realizowania i prezentowania badań naukowych),
- 4) siebie samego jako badacza (Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2020).

Kolejne rozważania dotyczyły analizy praktyki rozwijania umiejętności badawczych przyszłych pedagogów w kontekście koncepcji *research-based learning*. Wynika z nich, że realizacja przedmiotu metody badań jakościowych wyzwała u studentów chęć uczenia się poprzez badanie, stawianie własnych pytań, szukanie sposobów rozwiązywania problemów oraz ocenianie rezultatów w taki sam sposób, w jaki badacz zajmuje się pracą naukową (Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2023).

Celem badań prezentowanych w niniejszym tekście jest zrekonstruowanie znaczeń przypisywanych przez przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (studentów PiW) rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych (po realizacji przedmiotu metody badań jakościowych). Tekst stanowi odpowiedź na pytanie będące w naszym projekcie badawczym jednym z problemów szczegółowych: Jakie znaczenia nadają studentki wiedzy i umiejętnościom rozwijanym w trakcie realizacji zespołowego projektu badań jakościowych na różnych jego etapach – planowania, prowadzenia, raportowania i prezentowania?

Założenia teoretyczne

Badacze podejmując refleksję nad relacją między teorią kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli a ich praktyką zawodową odpowiadają na pytanie: „Jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele w poszukiwaniu nowych rozwiązań problemów wynikających ze złożonych zadań zawodowych?”. Zwracają uwagę na kilka kluczowych aspektów: 1) badania i (re)interpretacja własnej praktyki oraz wzmocnienie siły działania; 2) identyfikowanie sprzeczności w praktyce nauczycieli; 3) dobór metod badawczych do uchwycenia i wyjaśnienia problemu, z którym się zmagają; 4) analiza i interpretacja problemu (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 119–120). Podkreślają potrzebę włączania badań do praktyki kształcenia nauczycieli w celu uświadamiania przyszłym pedagogom kluczowego ich znaczenia w różnych obszarach pracy (Brew, Saunders, 2020). Dowodzą, że nauczyciele są skłonni do zaangażowania i wykorzystywania badań we własnej praktyce edukacyjnej, szczególnie gdy są one zgodne z nadrzędnymi priorytetami ich szkoły i stanowią integralną

część podejmowanych w szkole procesów decyzyjnych oraz są postrzegane przez nauczycieli jako pozytywnie wpływające na ich status zawodowy i reputację (Ion i in., 2024).

Niezwykle istotne jest włączanie badań naukowych jako elementu dydaktyki (Brew, Saunders, 2020). Ich integracja z nauczaniem daje przyszłym praktykom możliwość rozwijania własnych zdolności zawodowych i praktyk za pomocą badań (Arnau-Sabatés i in., 2025).

W procesie rozwijania umiejętności badawczych przyszłych nauczycielek przedszkola i klas I–III podczas realizacji przedmiotu metody badań jakościowych odwoływałyśmy się do modelu kształcenia *research team-based learning* (RTBL) łączącego założenia koncepcji *research-based learning* (RBL) i *team-based learning* (TBL) (Daryanes i in., 2024).

Proces dydaktyczny realizowany zgodnie z założeniami koncepcji *research-based learning* (RBL) – uczenia się opartego na badaniach naukowych – obejmuje cztery aspekty. Po pierwsze, wyniki badań mają wpływ na program nauczania (ponieważ są do niego np. włączane). Po drugie, metody nauczania i uczenia się nawiązują do badań naukowych (np. poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów badawczych). Po trzecie, uczenie się wykorzystuje elementy badań (np. nauka korzystania z narzędzi badawczych, metod zbierania i analizy danych). Po czwarte, praktyka nauczania włącza badania naukową do procesu dydaktycznego (m.in. organizacja seminariów naukowych) (Blackmore, Fraser, 2003). Badacze podkreślają korzyści tego modelu w kontekście rozwijania umiejętności badawczych studentów (Brew, Saunders, 2020; Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2023; Marín, 2020).

Team-based learning (TBL) to strategia pedagogiczna uczenia się w zespole, angażująca studentów w zadania poprzez współpracę grupową (Huggins, Stamatel, 2015). TBL łączy bezpośrednio nauczanie z aktywnym, wspólnym uczeniem się w małych grupach (Rotgans i in., 2019). Model ten przyczynia się do efektywnego angażowania studentów w naukę i jej zrozumienie (Burgess i in., 2019).

Z badań wynika, że model *research team-based learning* RTBL łączący RBL i TBL jest najbardziej skuteczny w doskonaleniu umiejętności badawczych, a także przyczynia się do efektywnego ich wzmacniania (Daryanes i in., 2024). Etapy wprowadzenia go do procesu nauczania studentów metodologii obejmują: 1) przygotowanie studentów do rozumienia założeń badań; 2) ocenę gotowości studentów do rozpoczęcia badań; 3) badania, w których studenci współpracują w małych zespołach badawczych; 4) zachęcanie studentów do refleksji nad procesem badawczym i wynikami własnych dociekań (Daryanes i in., 2024). Nauczanie oparte na modelu RTBL umożliwia

ustrukturyzowanie doświadczeń edukacyjnych, które obejmują współpracę, praktyczne badania i dogłębną refleksję. Przyczynia się ono również do zwiększania zdolności studentów do rozwiązywania skomplikowanych problemów dzięki stosowaniu metod naukowych (Daryanes i in., 2025). Poprzez własne doświadczenia poszukują oni odpowiedzi na wyzwania badawcze (Brew, Saunders, 2020).

Metody badań jakościowych – założenia programowe przedmiotu

Zgodnie z założeniami *Standardu kształcenia nauczycieli* (Dz.U. 2024, poz. 453, załącznik nr 2) przygotowywanie nauczycieli przedszkola i klas I–III odbywa się na jednolitych studiach magisterskich. Program studiów zakłada realizację 120 godzin metodologii nauk społecznych. Tak też nazywa się moduł kształcenia w programie studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna realizowanym na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. W jego ramach znajdują się trzy przedmioty: podstawy metodologii nauk społecznych (15 godzin wykładów, 15 godzin ćwiczeń), metody badań ilościowych i metody badań jakościowych (każdy w wymiarze 15 godzin wykładów, 30 godzin ćwiczeń).

Przedmiot metody badań jakościowych realizowany jest na IV roku studiów. Służy rozwijaniu kompetencji badawczych studentów poprzez łączenie wiedzy naukowej z praktyką badawczą, przygotowaniu przyszłych nauczycieli do włączania badań do praktyki edukacyjnej oraz do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji jakościowych projektów badawczych, a także do wzbudzania refleksji u studentów na wszystkich etapach projektu badań (Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2020, 2023).

Przedmiot realizowany jest w formie warsztatu metodologicznego, w ramach którego studium opracowują projekt badawczy bazujący na założeniach interaktywnego projektu badań jakościowych Uwe Flicka (2012). Zgodnie z nimi projektowanie badań jakościowych to interaktywny, dynamiczny, elastyczny i wieloetapowy proces. Studenci pracują w zespołach badawczych (3–4 osoby), realizując zadania zbieżne z etapami badań naukowych:

- 1) planowanie – projektowanie badań;
- 2) realizacja – prowadzenie badań, analiza i interpretacja materiału empirycznego;
- 3) efekt – raportowanie badań;
- 4) prezentowanie wyników badań podczas studenckiego seminarium naukowego.

Powyższa strategia nauczania metodologii stwarza możliwość konstruowania własnej wiedzy dotyczącej struktury i etapów badań jakościowych (Malewski, 2017).

Proces badawczy – założenia metodologiczne

Celem badań prezentowanych w tekście było rozpoznanie i opisanie znaczeń nadawanych przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych w procesie studiowania. Przedmiotem dociekań uczyniłyśmy narracje autobiograficzne (wypowiedzi pisemne) studentek PiW Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, które w roku akademickim 2024/2025 realizowały przedmiot metody badań jakościowych zgodnie z założeniami *research team-based learning*. Nasz zamysł został przełożony na język pytań badawczych o charakterze ogólnym i otwartym (Flick, 2012).

W badaniach zastosowałyśmy metodę biograficzną w jej odmianie autobiograficznej, w której autor jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń (Drózka, 2014; Lalak, 2010). Autobiografia traktowana jest jako relacja biograficzna (*life story*), ma charakter subiektywny, ponieważ doświadczenia prezentowane są na podstawie osobistych odczuć badanego, oraz niedomknięty, gdyż osoba, opowiadając swoją historię, znajduje się aktualnie w danym okresie swojego życia i właśnie z tego punktu widzenia przedstawia własne doświadczenia (Drózka, 2009, 2014; Kędzierska, 2010; Lalak, 2010). Uzyskałyśmy typ relacji autobiograficznych zgrupowanych wokół wspólnych tematów (Denzin, 1990). Tematem wiodącym był proces kształcenia akademickiego, a szczególnie doświadczenia autobiograficzne studiujących związane z rozwijaniem umiejętności badawczych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych.

Badania przeprowadziłyśmy w roku akademickim 2024/2025 w grupie 37 studentek IV roku PiW (nie było mężczyzn, co wynika ze specyfiki kierunku studiów), po zakończeniu realizacji przedmiotu metody badań jakościowych i wystawieniu ocen zaliczeniowych. Studentki uczestniczyły w badaniach dobrowolnie. Wypowiedzi pisemne studentek inspirowane były scenariuszem pt. *Nadawanie znaczeń przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych*. Na wszystkich etapach badań przestrzegaliśmy zasad etycznych badań jakościowych (Ciuk, Latusek-Jurczak, 2012; Flick, 2012).

Analiza wyników badań

Dążąc do zrekonstruowania doświadczeń autobiograficznych studentek PiW, dokonałyśmy analizy tematycznej ich narracji. Polegała ona na systematycznym identyfikowaniu tematów w wypowiedziach studentek na podstawie znaczeń, które nadały swoim doświadczeniom. Odwołując się do koncepcji Virginii Braun i Victorii Clarke (2006, 2013, 2024), dokonałyśmy analizy tematycznej narracji studentek w sześciu fazach: 1) zapoznanie się z danymi (analiza wertykalna i horyzontalna wypowiedzi); 2) kodowanie danych (generowanie wstępnych kodów); 3) wyszukiwanie i identyfikowanie tematów; 4) przeglądanie tematów; 5) definiowanie i nazywanie tematów; 6) opisywanie (Braun, Clarke, 2006, 2013, 2024). W trakcie analizy dążyłyśmy do zidentyfikowania znaczących wzorców w danych w celu odpowiedzi na pytanie badawcze. Materiał badawczy analizowałyśmy w sposób sekwencyjny. Nadawane kody uzgadniałyśmy między sobą i modyfikowałyśmy. Pierwotne kody zweryfikowałyśmy po przeprowadzeniu procedury kodowania intencjonalnego w celu opracowania właściwego systemu kodowania. Kolejnym etapem było kategoryzowanie danych odnoszących się do dających się wyodrębnić jednostek danych, które są znaczącymi segmentami przeanalizowanego materiału. Ostatnim etapem analizy było dokonanie syntezy i interpretacji wyników badań odnoszących się do problemu badawczego. Poniżej przedstawiamy efekty analizy i interpretacji materiału empirycznego wraz z reprezentacjami danych jakościowych, którymi są cytowane fragmenty wypowiedzi badanych studentek (oznaczone od S1 do S37)¹.

Wyniki badań własnych

W tej części zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczące znaczeń nadawanych przez studentki PiW wiedzy i umiejętnościom rozwijanym w trakcie realizacji zespołowego projektu badań jakościowych na różnych etapach.

Analiza wypowiedzi studentek PiW pozwoliła wyodrębnić pięć tematów, które ukazują znaczenia nadawane przez nie wiedzy i umiejętnościom rozwijanym na różnych etapach realizacji zespołowego projektu badań jakościowych: (1) autonomia studentek w planowaniu procesu badawczego; (2) praktyczne umiejętności

1 S1 do S37 to kody nadawane studentkom zapewniające anonimowość podczas cytowania fragmentów wypowiedzi.

przewodzenia badań naukowych; (3) istota konstruowania czytelnego raportu z badań; (4) rozwijanie umiejętności prezentowania wyników badań; (5) rozwijanie umiejętności współpracy w osiąganiu ważnych efektów.

W obrębie każdego z kluczowych tematów doświadczenia, odczucia i spostrzeżenia uczestników zostały omówione w odniesieniu do pojawiających się subtematów (tabela 1).

Tabela 1. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki wiedzy i umiejętnościom rozwijanym na różnych etapach realizacji zespołowego projektu badań jakościowych

Tematy	Subtematy
Autonomia studentek w planowaniu procesu badawczego	Zaangażowanie się w subiektywnie ważną problematykę badań społecznych; Możliwość twórczego podejścia do badań naukowych; Refleksja nad konstruowaniem spójnej koncepcji badań.
Praktyczne umiejętności prowadzenia badań naukowych	Gotowość do badań terenowych; Rozumienie specyfiki analizy i interpretacji danych.
Istota konstruowania czytelnego raportu z badań	Prezentacja efektów analizy materiału empirycznego; Struktura, czytelność i elementy składowe raportów z badań.
Rozwijanie umiejętności prezentowania wyników badań	Satysfakcja z ukończonej pracy naukowej; Doskonalenie umiejętności wystąpień publicznych.
Rozwijanie umiejętności współpracy w osiąganiu ważnych efektów	Wzajemne uczenie się i inspirowanie; Możliwość sprawdzania się w zarządzaniu dostępnymi w zespole zasobami.

ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Autonomia studentek w planowaniu procesu badawczego

Podczas zajęć studentki podejmowały samodzielne decyzje metodologiczne na różnych etapach projektowania badań, poczynając od wyboru tematu badawczego. Obszar analiz, zgodnie z założeniami *research-based teaching*, jest powiązany z badaniami naukowymi nauczyciela prowadzącego przedmiot (Blackmore, Fraser,

2003). Nasze zainteresowania badawcze dotyczą szeroko rozumianej codzienności podmiotów edukacji, stąd też studentki poszukiwały tematów badawczych w tym obszarze. Stworzone w toku tego procesu projekty koncentrowały się wokół codzienności uczestniczek zajęć lub nauczycieli. Konstruowane w wyniku interakcji członków zespołu tematy były niepowtarzalne, dotyczyły interesującej je problematyki – m.in. procesu kształcenia akademickiego, życia prywatnego i towarzyskiego, życia uczuciowego i rodzinnego, aktywności zawodowej, stylu życia i dobrostanu psychicznego, problemów egzystencjalno-bytowych, funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej i medialnej.

Zaangażowanie się w subiektywnie ważną problematykę badań społecznych

Z analizy narracji studentek wynika, że sytuacja autonomicznego wyboru tematu była szansą na podążanie za osobistymi zainteresowaniami oraz zaangażowanie się w subiektywnie ważną problematykę. Oddziaływało to pozytywnie na wzrost ciekawości poznawczej studentek PiW. Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych:

Możliwość wyboru problematyki, która mnie osobiście interesuje, pozwalała mi bardziej zaangażować się w projekt i pogłębiać wiedzę w obszarze, który jest dla mnie ważny² (S5). Bardzo dobrym pomysłem było danie nam możliwości wybrania dowolnego tematu gdyż mogliśmy swobodnie i z większym zainteresowaniem pracować nad problemem (S8). Ta sytuacja stwarzała mi duże poczucie komfortu podczas pracowania nad wybranym przez nas tematem oraz jego realizacją w projekcie. Cieszę się, że mogłam pisać o czymś, co naprawdę mnie interesowało (S32).

Autonomia wyboru tematu zwiększyła także ich motywację i chęć do prowadzenia badań naukowych:

Możliwość wybrania każdego tematu, który interesuje studentów, był dla mnie czynnikiem motywującym do realizowania tego projektu. Naprawdę chciało się posłuchać innych grup opowiadających o swoich badaniach. Chciało się też pracować nad własnym projektem, wystąpił stosunek emocjonalny do tej pracy (S23).

2 Wypowiedzi studentek zapisywane będą z zachowaniem formy wypowiedzi.

Studentki doświadczenia samodzielnego wyboru tematu badawczego traktują jako przestrzeń do rozwoju i refleksji nad nauką oraz szansę na zrozumienie procesu powstawania wiedzy naukowej, zwłaszcza w naukach społecznych:

Dzięki tej sytuacji mogłam zajmować się tematem, który mnie interesuje, i uczyć się od innych osób w zespole. Każdy projekt był inny, co pozwoliło mi zobaczyć różne podejścia do badań. To sprawiło, że lepiej zrozumiałam, jak powstaje wiedza naukowa (S29). Ta konieczność stworzyła dla mnie przestrzeń do refleksji nad nurtującymi mnie problemami społecznymi w wymiarze jednostkowym – na co dzień najczęściej się słyszy o problemach masowych, globalnych, rzadziej o tych, które nie widują blasku fleszy. Myślę, że dzięki temu moja orientacja naukowa w przyszłości nieco się zmieni, na rzecz właśnie takich szczególnych zjawisk (S33).

Możliwość twórczego podejścia do badań naukowych

Studentki procesowi poszukiwania interesującego tematu badawczego nadają znaczenia w kontekście rozwijania ich zdolności twórczych. Ten moment pracy stwarzał możliwość kreatywnego podejścia do badań oraz poszukiwania nowych perspektyw:

Dzięki unikalnym pomysłom i interakcjom w grupie mogłam rozwijać krytyczne myślenie, pogłębiać wiedzę oraz współtworzyć nowe spojrzenie na badany temat (S32). Taka sytuacja stwarzała dla mnie możliwość twórczego podejścia do badań oraz eksplorowania problematyki, która mnie interesuje (S27).

Studentki dzięki zespołowemu wypracowywaniu tematu dostrzegały wieloaspektowość zjawisk oraz różnorodność podejść analitycznych i metodologicznych w badaniu rzeczywistości edukacyjnej:

Realizacja projektu jakościowego przeprowadzona w takiej formie uzmysłowiła mi, że jeden obszar badań analizowany przez różne osoby może być postrzegany na wiele różnych sposobów i zawierać wiele odmiennych aspektów wartych zbadania (S34). Każdy projekt był niepowtarzalny, co sprawiło, że mogłam zaobserwować różnorodność podejść metodologicznych i analitycznych (S35).

Wybór unikalnych, niepowtarzalnych i oryginalnych tematów studentki traktują jako korzyść w kontekście nowego, świeżego spojrzenia na badania, które mogą być inspirujące dla młodych badaczy:

Wiedziałam, że mój projekt będzie czymś niepowtarzalnym. Będzie też ciekawy do prezentacji na forum grupy (S21). Sytuacje do sprawdzenia siebie i dania z siebie wszystkiego. Pole do wyrażania siebie (S19).

Z analizy wypowiedzi studentek wynika, że wolność wyboru tematu pozytywnie oddziałuje na ich obraz siebie w roli badaczek, przyczynia się do wzrostu ich poczucia sprawstwa oraz komfortu. Taka sytuacja, zdaniem badanych, stwarza możliwość wyrażania siebie, odniesienia się do swoich doświadczeń oraz wykazania się i realizowania działań, które dają poczucie dumy.

Refleksja nad konstruowaniem spójnej koncepcji badań

Z analizy narracji wynika, że studentki swoim doświadczeniom związanym z etapem planowania badań przypisują znaczenia w kontekście konstruowania spójnej i przemyślanej koncepcji badań. Podkreślają rolę refleksji w procesie projektowania badań jakościowych:

Nauczyłam się, jak stworzyć spójny i logiczny plan badań, który obejmuje wszystkie niezbędne elementy, takie jak: cel badania, pytania badawcze, metodologia i sposób analizy danych. Zrozumiałam, jak ważne jest, aby koncepcja była dobrze przemyślana i elastyczna, aby móc ją dostosować do pojawiających się wyzwań (S24).

Identyfikują cechy poszczególnych elementów planu badawczego, zwracają uwagę na różne obszary poznawanej wiedzy i rozwijanych umiejętności. Studentki zwracają uwagę na znaczenie formułowania celów i problemów badawczych oraz umiejętność przekształcania zainteresowania w pytania badawcze:

(...) nauczyłam się, jak przekształcić ogólne zainteresowanie badawcze w konkretne pytanie badawcze. Zrozumiałam, jak ważne jest, aby pytanie było jasne, precyzyjne i odpowiadało na istotne społecznie lub naukowo zagadnienie (S24). Opracowanie koncepcji badania pozwoliło mi lepiej zrozumieć znaczenie jasno sformułowanego celu badawczego oraz odpowiedniego doboru metod i technik badawczych (S32).

Etap planowania badań traktują jako możliwość uczenia się w praktyce doboru metod i sposobów gromadzenia danych jakościowych:

Poznaliśmy różne metody badawcze stosowane w badaniach jakościowych i nauczyliśmy się, jak dobrać optymalną metodę do naszego problemu badawczego. Zważyliśmy zalety i wady każdej metody oraz dostosowaliśmy ją do specyfiki naszego badania (S24).

Moment planowania badań w odczuciach studentek był intensywnym czasem uczenia się i pogłębiania wiedzy o założeniach badań jakościowych. Przyszłe nauczycielki przypisują ważną rolę procesowi ich doświadczeń w łączeniu teorii z konkretną praktyką badawczą. Strategia włączania badań do procesu dydaktycznego przyczynia się do rozumienia badań, jak podkreśla jedna ze studentek:

Wiedza na temat metod, technik, narzędzi – pojawiało się to już wcześniej, ale same nazwy, bez pojęcia jak to wygląda w praktyce. Teraz nie muszę uczyć się na pamięć, tylko po prostu wiem, co na czym polega (S20).

Praktyczne umiejętności prowadzenia badań naukowych

Gotowość studentek do badań terenowych

Etap realizacji badań poprzedzony jest przygotowaniem studentów do „wyjścia w teren”. W sposób warsztatowy poznają oni różne sposoby gromadzenia danych (np. poprzez wywiad jakościowy, obserwację uczestniczącą, analizę fotografii czy innych dokumentów) oraz procedury analizy danych empirycznych. Studentki PiW, odnosząc się do własnych doświadczeń związanych z realizacją badań, podkreślają znaczenie praktycznych umiejętności związanych z metodyką prowadzenia badań. Niezwykle ważnym doświadczeniem było dla nich prowadzenie wywiadu. Studentki dostrzegają znaczenie swoich umiejętności zadawania pytań. Ujmują to następująco:

Na etapie realizacji badań nauczyłam się prowadzenia wywiadów i zadawania trafnych pytań, co pozwoliło mi lepiej zrozumieć perspektywę badanych osób (S30). Umiejętność rozmowy w taki sposób, by płynnie przechodzić z tematu na temat, kulturalnie odnosić się do rozmówcy i jednocześnie „wyciągnąć” z niego informacje, na których nam zależy (S24).

Podkreślają znaczenie umiejętności budowania klimatu otwartej rozmowy badawczej oraz budowania podmiotowej relacji z badanym wynikającej z zasad etyki badań:

Nauczyłam się, jak przeprowadzać wywiady pogłębione, tworzyć przyjazną atmosferę, zadawać otwarte pytania, słuchać aktywnie i zachęcać respondentów do szczegółowych odpowiedzi (S28). Bardzo przydatne okazały się informacje dotyczące etyki badań jakościowych. Bez nich nie udało by mi się przeprowadzić wywiadu prawidłowo (S26).

Rozumienie specyfiki analizy i interpretacji danych

Procesowi transkrypcji wywiadów studentki PiW przypisują ważną rolę w kontekście rozwijania dokładności i rzetelności gromadzonych danych oraz dokumentowania doświadczeń:

Wykonywałam transkrypcje wywiadu i było to dla mnie fascynujące czytanie odpowiedzi respondentów, które miały głębsze oblicze niż się spodziewałam (S8). Opracowałam umiejętność dokładnej transkrypcji nagrań z wywiadów, uwzględniając nie tylko treść wypowiedzi, ale także elementy parawerbalne (np. ton głosu, pauzy) i niewerbalne (np. śmiech, płacz), które mogą być istotne dla interpretacji danych (S28).

Studentki dostrzegają też wartość procesu analizy i interpretacji danych. Zauważają swoje umiejętności związane z wyciąganiem wniosków oraz dostrzegania powiązań między danymi:

Podczas analizy i interpretacji materiału empirycznego nauczyłam się np. umiejętności identyfikowania najważniejszych wątków. Praca nad interpretacją wyników nauczyła mnie wyciągania wniosków oraz dostrzegania powiązań między danymi (S36).

Przyszłe nauczycielki nadają znaczenia poszczególnym aktywnościom metodycznym związanym z pracą terenową, które przyczyniły się do rozwoju ich umiejętności oraz poszerzenia świadomości badawczej, a w konsekwencji do rozumienia specyfiki i potencjału badań jakościowych.

Istota konstruowania czytelnego raportu z badań

Na etapie raportowania danych studentki PiW dokonują wyborów dotyczących m.in. uzasadnienia potrzeby podjęcia badań, celu i formy prezentacji, obecności autora w tekście, zawartości opracowania i sposobów komunikacji wyników. Uczą się opracowywania reprezentacji danych – traktowanych jako różnego rodzaju ujęcia – i przedstawienia materiału empirycznego syntetyzującego rezultaty porządkowania i analizy. W raporcie z badań, obok cytowania wypowiedzi badanych, opracowują różne wizualne formy reprezentacji danych, m.in. mapy, sieci, taksonomie, matryce (Miles, Huberman, 2000).

Prezentacja efektów analizy materiału empirycznego

Znaczenia nadawane przez studentki własnym doświadczeniom realizacji badań koncentrują się głównie wokół poznania praktycznych aspektów związanych z procedurami prezentacji efektów analizy materiału empirycznego. Studentki

PiW rozwinęły swoje umiejętności związane z przygotowaniem przejrzystego i klarownego raportu z badań poprzez poznanie w praktyce procedur opracowywania metadanych oraz reprezentacji danych jakościowych:

W trakcie realizacji zespołowego projektu badań jakościowych na etapie raportowania rozwinęłam umiejętności analizy danych i ich syntetycznego przedstawiania w formie raportu, a także tworzenia reprezentacji danych, takich jak mapy, matryce czy sieci. Nauczyłam się precyzyjnego formułowania wniosków na podstawie zebranych danych (S32). Praca nad raportem uświadomiła mi, jak istotne jest uzasadnienie interpretacji wyników. Dodatkowo zdobyłam doświadczenie w opracowywaniu różnorodnych form reprezentacji danych, takich jak mapy, matryce i sieci, co pozwoliło mi lepiej zorganizować i wizualizować kluczowe wnioski z badań (S36).

Struktura, czytelność i elementy składowe raportów z badań

Studentki PiW dostrzegają także znaczenie umiejętności formalnych związanych z konstruowaniem narracji naukowej, m.in. budowania empirycznego rozdziału pracy, tworzenia przypisów i bibliografii, co może być wykorzystane w innych projektach badawczych. Taka forma realizacji zajęć dydaktycznych umożliwi im dostrzeżenie struktury tekstów naukowych, w których zwykle obecne są części: teoretyczna, metodologiczna i empiryczna. Ujmują to następująco:

Na etapie raportowania badań nauczyłam się klarownego przedstawiania wyników oraz tworzenia przejrzystego raportu badawczego. Rozwinęłam umiejętność opracowywania reprezentacji danych, takich jak matryce czy mapy, co pomogło w lepszej wizualizacji i interpretacji wyników. Cały proces pozwolił mi lepiej zrozumieć, jak skutecznie podsumować i zaprezentować dane jakościowe (S36). Rozwinęłam umiejętności dotyczące tworzenia rozdziału empirycznego w badaniach jakościowych, nabyłam istotną wiedzę w tym temacie (S33).

Przygotowanie raportu badawczego przyczyniło się do doskonalenia kompetencji językowych studentek PiW w kontekście pracy nad jasnością i precyzyjnością komunikatów badawczych:

Raport naukowy wymaga jasnego i precyzyjnego języka, pozbawionego niejasności i nadmiernych uogólnień. Nauczyłam się, jak przekazywać złożone informacje w sposób zrozumiały dla różnych odbiorców (S28). Nauczyłam się syntetycznego przekazywania informacji dotyczących naszych badań. Chociaż badania były skomplikowane, szczególnie to nasze raporty musiały być konkretne (S26). Na etapie raportowania badań jakościowych rozwinęłam umiejętności precyzyjnego i klarownego przedstawiania wyników badań w formie raportu. Nauczyłam się jak pisać treść rozdziału empirycznego (S36).

Studentki pedagogiki doświadczenia rozwijania wiedzy i umiejętności na etapie raportowania badań traktują jako przydatne w kontekście dalszej pracy badawczej (chodzi m.in. o przygotowanie pracy magisterskiej czy realizowanie badań w praktyce zawodowej). Uczestniczki badań dostrzegają różnice między wypowiedzią potoczną a naukową, napisaną czytelnym językiem i wyczerpującą złożoność analizowanych procesów.

Rozwijanie umiejętności prezentowania wyników badań

Satysfakcja z ukończonej pracy naukowej

Praca nad projektem badawczym kończy się publicznym, zespołowym zaprezentowaniem jego założeń i kluczowych rezultatów. W ramach przedmiotu organizowane jest seminarium naukowe pt. „Codziennosc studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej/nauczycieli”, podczas którego poszczególne zespoły badawcze prezentują wyniki badań własnych. Studentki są także zachęcane i przygotowywane do upowszechniania rezultatów własnych analiz (np. do publikowania ich w czasopiśmie naukowych). Same duże znaczenie nadają prezentacji wyników swoich badań naukowych. Opisują ją jako moment odczuwania satysfakcji z ukończonej pracy, docenienia własnego wysiłku oraz pochwalenia się efektami ciężkiej pracy naukowej:

Publiczna prezentacja wyników projektu była dla mnie ważnym i cennym doświadczeniem. Był to moment podsumowania naszej pracy, a jednocześnie okazja do podzielenia się wynikami badań. Nauczyłam się, na podstawie obserwacji z innych zaprezentowanych projektów badawczych, w jaki sposób klarowny i przekonujący przedstawić swój projekt badawczy (S36). Był to moment, w którym mogłam zobaczyć efekt końcowy naszej wspólnej pracy i docenić wysiłek włożony w każdy etap projektu – od planowania, przez realizację, aż po analizę wyników (S5). Moment prezentacji wyników był dla mnie szczególnie wyjątkowy, przede wszystkim dlatego, że widziałam zainteresowanie tym tematem oraz wynikami przeprowadzanego przez nas badania (S34).

Prezentację wyników badań studentki traktują jako ważne i cenne doświadczenie przyglądania się swoim działaniom oraz podsumowania ich rezultatów. Możliwość przedstawienia wyników daje studentkom przekonanie, że uczestniczą w tworzeniu wiedzy pedagogicznej. Jedna z uczestniczek opisuje to następująco:

Był to moment, w którym mogłam poczuć, że moja praca jest doceniana i że mam realny wpływ na rozwój wiedzy w danym obszarze (S29).

Doskonalenie umiejętności wystąpień publicznych

Etap prezentacji był dla studentek okazją do doskonalenia umiejętności wystąpień publicznych (ćwiczenia klarowności i syntezy wypowiedzi, konstruowania przekonującego przekazu, umiejętności selekcji informacji, kontrolowania czasu, kwestii organizacyjnych):

Publiczne przedstawienie wyników opracowanego projektu badawczego był dla mnie zarówno stresujący, jak i bardzo ciekawy. Publiczne zaprezentowanie projektu było dla mnie ważnym momentem, który pozwolił mi doskonalić umiejętność prezentacji wyników w sposób klarowny i przekonujący. Nauczyłam się skutecznego przedstawiania kluczowych wniosków oraz współpracy w zespole podczas wystąpienia. To doświadczenie zwiększyło również moją pewność siebie w wystąpieniach publicznych (S34). Prezentacja wymaga jasnego i zwięzłego przekazu złożonych informacji naukowych, tych w formie ustnej, jak i wizualnej. Wyniki badań zostały przedstawione w szerszym kontekście teoretycznym i praktycznym, a także zostały sformułowane wnioski. Prezentacja musi być dobrze zorganizowana czasowo, co wymaga umiejętności efektywnego zarządzania czasem (S28).

Z analizy narracji studentek wynika, że ten moment finalizowania zajęć z metod badań jakościowych traktują jako istotny element rozwijania ich wielu kompetencji. Etap prezentacji wyników badań oferował możliwość pokonywania trudności związanych z wystąpieniami publicznymi (np. radzenia sobie ze stresem) oraz zwiększania pewności siebie w tym obszarze. Badane dostrzegały korzyści tej sytuacji w kontekście przygotowania się do obrony pracy magisterskiej, a także uczestniczenia w konferencjach i seminariach naukowych.

Rozwijanie umiejętności współpracy w osiągnięciu ważnych efektów

Wzajemne uczenie się i inspirowanie

Z analizy narracji wypowiedzi studentek wynika, że praca w zespole badawczym stworzyła szansę na realizowanie zasady wzajemności uczenia się i rozwoju. Praca grupowa wymagała wzajemnego wsparcia, zrozumienia odmiennych punktów widzenia, ale także pomocy koleżeńskiej i wspólnego rozwiązywania problemów. Studentki rozwijały umiejętności komunikacyjne, słuchania innych, negocjacji, łagodzenia konfliktów, konsultowania pomysłów. Jedna z uczestniczek ujmuje to następująco:

Praca w małej grupie nad projektem badawczym stworzyła dla mnie wiele możliwości uczenia się i rozwoju. Przede wszystkim nauczyłam się efektywnej współpracy i komunikacji w zespole, która jest kluczowa w badaniach jakościowych. Dzięki pracy w grupie mogłam wymieniać się pomysłami, wspólnie analizować problemy, szukać najlepszych rozwiązań, korygować wspólnie błędy, jeśli ktoś takie popełni w swojej części zadania i pomagać tej osobie je rozwiązać – to wszystko znacząco poszerzyło moje spojrzenie na temat badania (S36).

Uczestniczki doceniają wartość pracy zespołowej w kontekście dostrzegania badanego zjawiska z kilku perspektyw dzięki wymianie pomysłów, znaczeń i doświadczeń. Studentki wyjaśniają:

Praca w grupie stwarza możliwość dostrzeżenia badanego zjawiska w kilku różnych perspektywach, co daje szerszy pogląd na to zjawisko. Dodatkowo praca w dobrze dobranej i zaangażowanej grupie pomaga na łatwiejszą i szybszą pracę. W trakcie realizacji projektu nauczyłam się jak ważny jest dobry dobór osób, z którymi współpracujemy (S35). Praca w małych grupach stworzyła możliwość uczenia się poprzez wymianę perspektyw, wzajemne wsparcie i wspólne rozwiązywanie problemów badawczych. Nauczyłam się efektywnej komunikacji, podziału zadań oraz współpracy w zespole, co pozwoliło na lepsze zrozumienie metod badań jakościowych i praktyczne zastosowanie ich w projekcie (S32).

Możliwość sprawdzania się w zarządzaniu dostępnymi w zespole zasobami

Studentki postrzegają pracę w zespole badawczym jako szansę na doskonalenie umiejętności długoterminowego planowania aktywności wielu osób, które mają terminowo zrealizować określone zadanie. Taki styl pracy wymaga podziału zadań, co daje możliwość sprawdzania się w różnych rolach, rozpoznania własnych zasobów. Przyczynia się do wzajemnego rozumienia i zaufania oraz współodpowiedzialności za realizowane zadania. Stanowi także praktyczną naukę kompromisów, odpuszczania, doceniania odmiennych perspektyw oraz integrowania różnych podejść w rozwiązywaniu problemów. Przytoczymy wypowiedzi osób studiujących:

Małe zespoły umożliwiają burze mózgów i propozycje rozwiązań. Mniejsze grupy są efektywniejsze, gdyż każdy uczestnik ma możliwość wykazania się. Nauczyłam się tego, że należy, aby w zespole była osoba, która jest takim „kierownikiem”, ona powinna rozdysponować każdemu członkowi grupy zadanie, inaczej panuje chaos i nikt nie chce wykonywać bardziej wymagających części. Według mnie każdy powinien mieć zadanie na tym samym poziomie trudności i zaangażowania, a te trudne, wymagające powinny być tworzone wspólnie (S37). Pracując w takich grupach, można nauczyć się odpowiedniego planowania pracy i rozdzielania pracy na poszczególnych członków, dodatkowo

można dzięki temu zauważyć jak różne są sposoby pracy i efekty pracy poszczególnych osób z grupy (S23). Nauczyłam się także, jak skutecznie dzielić obowiązki i organizować pracę tak, aby każdy członek zespołu wnosił swój wkład w projekt. Doświadczenie to pozwoliło mi lepiej zarządzać czasem (S36).

Zespołowe przygotowanie projektu przyczynia się do doskonalenia umiejętności współdziałania studentek PiW, dzielenia się zadaniami i otwartej wymiany poglądów niezbędnej w badaniach jakościowych. Studentki doceniają to, że każdy może w dowolny sposób i w wybranym momencie wcielać się w różne role: lidera, uczestnika itd. Przyszłe nauczycielki nadają pracy w zespole badawczym znaczenia z perspektywy rozwijania trzech grup kompetencji: 1) wzajemnego uczenia się; 2) komunikacyjnych; 3) organizacyjnych.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Z badań wynika, że przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych podczas procesu kształcenia akademickiego nadają znaczenia w różnych obszarach. Po pierwsze, są one istotne w kontekście doskonalenia kompetencji metodologicznych na różnych etapach badań. Po drugie, studentki odnoszą je do rozumienia złożoności i dynamiki procesu badawczego oraz specyfiki tworzenia wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym. W tym obszarze dostrzegają przydatność badań jakościowych w kontekście zrozumienia doświadczeń podmiotów edukacji. Trzeci obszar nadawania znaczeń kształceniu metodologicznemu dotyczy procesu doskonalenia umiejętności wzajemnego uczenia się, kompetencji komunikacyjnych oraz organizacyjnych, niezbędnych do pracy w zespołach badawczych. Praktyka włączania badań do procesu dydaktycznego oddziałuje na budowanie obrazu siebie, identyfikację cech, zdolności i umiejętności studentek oraz przyczynia się do zwiększenia ich poczucia własnej wartości, sprawstwa.

Na podstawie analizy narracji studentek PiW można stwierdzić, że nauczanie metodologii poprzez realizację badań własnych sprzyja rozwijaniu ich kompetencji osobistych, m.in. pewności siebie, poczucia sprawstwa, myślenia twórczego i krytycznego. Podobne wnioski wynikają z innych badań, zgodnie z którymi proces dydaktyczny odwołujący się do badań jest alternatywnym modelem nauki kształtującym umiejętności krytycznego myślenia przyszłych nauczycieli (Susiani i in., 2018) oraz przyczynia się do zwiększania pewności siebie (Jaya i in., 2019). Badania

wskazują, że zaangażowanie w uczenie się oparte na badaniach znacząco zwiększa samoocenę kompetencji badawczych studentów w odniesieniu do przeglądów stanu badań, metodologii, refleksji nad wynikami, komunikacji i wiedzy merytorycznej (Korzeniecka-Bondar, Kunat, 2020, 2023; Thiem i in., 2023). Z analizy materiału empirycznego wynika, że przyszłe nauczycielki przedszkoli i klas I–III kluczowe znaczenie w kontekście rozwijania ich kompetencji metodologicznych na różnych etapach badań nadają pracy w zespole nad projektem. Podobne wnioski wypływają z innych badań, w których model *research team-based learning* (RTBL) został zweryfikowany empirycznie jako alternatywny skuteczny sposób uczenia się, który pomaga studentom w doskonaleniu umiejętności badawczych (Daryanes i in., 2004, 2025). Z analizy danych empirycznych wynika, że przyszłe nauczycielki przejawiają refleksyjne podejście do badań, które wiąże się ze świadomym doświadczaniem siebie – jako badacza, uczestnika badań, osoby aranżującej proces badawczy, uczącej się, człowieka, który ma szansę poznawać siebie (Denzin, Lincoln, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Arnau-Sabatés, L., Ion, G., Wang, L., Kowalczyk-Walędziak, M. (2025). Getting the Right Mix Between Research and Teaching: A Cross-National Study of University Teachers' Perspectives and Practices in Teacher Education and Education Studies. *Higher Education Quarterly*, 79(2). <https://doi.org/10.1111/hequ.70019>.
- Blackmore, P., Fraser, M. (2003). Researching and teaching: Making the link. W: P. Blackmore, R. Blackwell (red.), *Towards strategic staff development in higher education* (s. 131–141). Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Boyd, P., Szplit, A., Zbróg, Z. (red.). (2022). *Developing Teachers' Research Literacy: International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., Clarke, V. (2013). Teaching Thematic Analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26, 120–123.
- Braun, V., Clarke, V. (2024). *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*. (D. Przygucka, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brew, A., Saunders, C. (2020). Making Sense of Research-Based Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>.
- Burgess, A., Haq, I., Bleasel, J., Roberts, C., Garsia, R., Randal, N., Mellis, C. (2019). Team-based learning (TBL): A community of practice. *BMC Medical Education*, 19, 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1795-4>.
- Ciuk, S., Latusek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (s. 23–39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Daryanes, F., Zubaidah, S., Mahanal, S., Sulisetijono, S. (2024). Research team-based learning: A new model for empowering students' research skills. *Research and Development in Education*, 4(2), 1252–1270. <https://doi.org/10.22219/raden.v4i2.36711>.
- Daryanes, F., Zubaidah, S., Mahanal, S., Sulisetijono, S. (2025). Building students' research skills in environmental science courses with research team-based learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(1), 2567. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15893>.
- Denzin, N. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenia a metoda w analizie biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 55–70). Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (K. Podemski, tłum., s. 19–62). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka, W. (2009). Autobiografia w badaniach jakościowych. *Pedagogika Kultury*, 5, 59–81.
- Dróżka, W. (2014). Badania biograficzne w pedeutologii: stan i kierunki ewolucji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 211–234.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flores, M.A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>.
- Gołębiak, B.D., Kwiatkowska, H. (2012). Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategii domykania kwalifikacji nauczycieli. W: *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 7–14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębiak, D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia, praktyka, przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Huggins, C., Stamatel, J. (2015). An Exploratory Study Comparing the Effectiveness of Lecturing versus Team-based Learning. *Teaching Sociology*, 43(3), 227–235.
- Ion, G., Kowalczyk-Wałędziak, M., Brown, C. (2024). Unlocking the Potential of Research-Informed Practice: Insights into Benefits, Challenges, and Significance Among Teachers in Catalonia, Poland, and England. *European Journal of Education*, 59(3), 1–19.
- Jaya, A., Hermansyah, H., Rosmiyati, E. (2019). The implementation of project-based learning in increasing speaking achievement and self-confidence. *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal (IDEAL)*, 1(1), 4–14.
- Kędzierska, H. (2010). Badania biograficzne – dokonania i perspektywy. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (s. 45–57). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konecki, K. (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, 1, 225–245.
- Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B. (2020). Teaching and Research: Implications for Active Learning in Higher Education. *Culture and Education*, 128(2), 174–193. <https://doi.org/10.15804/kie.2020.02.10>.

- Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B. (2023). Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich. *Edukacja*, 165(4), 82–94. <https://doi.org/10.24131/3724.230207>.
- Kowalczuk-Walędziak, M., Ion, G. (2024). Understanding and improving teachers' research engagement: Insights from success stories in Poland and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 151(104747). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104747>.
- Kowalczuk-Walędziak, M., Ion, G., Lopez Crespo, S. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, 126, (102386). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386>.
- Kowalczuk-Walędziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Prymak, T. (2025). (w druku) *Developing education professionals' knowledge, competences, and attitudes towards research-informed educational practice through a master's programme: a longitudinal study* [w recenzji].
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(80), 105–120.
- Marín, V.I. (2020). Research-based learning in education studies: Design inquiry using group e-Portfolios based on blogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.14742/ajet.4523>.
- Miles M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2024, poz. 453).
- Rotgans, J.I., Rajalingam, P., Ferenczi, M.A., Low-Beer, N. (2019). A students' model of team-based learning. *Health Professions Education*, 5(4), 294–302. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>.
- Susiani, T.S., Salimi, M., Hidayah, R. (2018). Research Based Learning (RBL): How to Improve Critical Thinking Skills? *SHS Web Conf.*, 42, 1–6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200042>.
- Thiem, J., Preetz, R., Haberstroh, S. (2023). How research-based learning affects students' self-rated research competences: evidence from a longitudinal study across disciplines. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1039–1051. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2181326>.