

Rozwijanie umiejętności badawczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z metod badań jakościowych na studiach magisterskich

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR*, BEATA KUNAT**

Uniwersytet w Białymstoku

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktyki rozwijania umiejętności badawczych przyszłych magistrów pedagogiki w trakcie zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych. Tekst składa się z czterech części. W części pierwszej omówione zostały różne sposoby rozumienia obecności badań naukowych w procesie kształcenia studentów. W części drugiej ukazano argumenty przemawiające za wyborem koncepcji *research-based learning* jako kluczowej w kontekście analizowanej praktyki łączenia badań naukowych z procesem rozwijania kompetencji badawczych studentów. Następnie zaprezentowane zostały podstawowe założenia przedmiotu metody badań jakościowych. Zwrócono uwagę na cele, treści przedmiotu i efekty kształcenia. W sposób szczegółowy pokazano specyfikę prowadzenia zajęć dydaktycznych. Ukazano także rolę nauczyciela akademickiego w procesie rozwijania umiejętności badawczych studentów. Artykuł wieńczy podsumowanie, w którym przedstawiono wnioski i refleksje wynikające z realizacji zajęć zgodnie z koncepcją *research-based learning*.

SŁOWA KLUCZOWE: studenci pedagogiki, studia magisterskie, umiejętności badawcze, metody badań jakościowych, *research-based learning*.

Developing the Research Skills of Pedagogy Students During the Course on Qualitative Research Methods on a Master's Degree Programme

The aim of the article is to present the practice of developing the research skills of future masters in pedagogy during the course of the subject Qualitative Research Methods. The text consists of four parts. The first part discusses different ways of understanding the presence of research in the process of student education. The second part presents arguments for choosing the concept of research - based learning as a key one in the context of the analysed practice of combining scientific research with the process of developing students' research competences. Next, the basic assumptions of the implementation of the subject Qualitative Research Methods were presented. Attention was paid to the objectives, content of the subject and learning outcomes. The specifics of the implementation of the didactic classes were shown in detail. The role of the academic teacher in the process of developing students' research skills is also shown. The article is concluded with a summary, in which conclusions and reflections resulting from the implementation of classes in accordance with the concept of research-based learning are presented.

KEYWORDS: pedagogy students, master's studies, research skills, qualitative research methods, research-based learning.

Wprowadzenie

Badania naukowe mają kluczowe znaczenie dla obecnego i przyszłego funkcjonowania społeczeństwa, w tym edukacji. Prowadzenie badań i bazowanie na ich rezultatach staje się istotą społeczeństwa wiedzy. Podstawowym motywem rosnącego zainteresowania nabywaniem przez nauczycieli/pedagogów kompetencji badawczych jest przekonanie o ich znaczeniu w profesjonalnym rozwoju zawodowym (Boyd, Szplit i Zbróg 2022). Marta Kowalczyk-Walędziak na bazie obszernej kwerendy literatury wskazuje, że w przekonaniu nauczycieli:

badania i szkolenia w zakresie badań naukowych w znacznym stopniu przyczyniają się do ich (przyszłego) nauczania – pod względem gromadzenia nowej wiedzy i umiejętności; nabierania większej pewności siebie w swojej roli; odnawiania swojej wizji zawodu nauczyciela; umiejętności bycia docieklivym wobec sprawozdań z badań, dokumentów dotyczących polityki i nowych inicjatyw; oraz stawania się bardziej refleksyjnymi praktykami (Kowalczyk-Walędziak, 2021, s. 40).

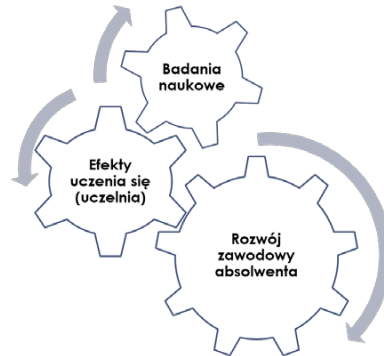
Zdaniem Micka Healeya i Jane Roberts (2004) studenci będą czerpać największe korzyści z badań, gdy zaangażują się w działania badawcze, takie jak uczenie się oparte na dociekanii. Rozwijanie zdolności analitycznych, krytycznych i refleksyjnych studentów wymaga aktywnego udziału w badaniach i doskonalenia umiejętności badawczych (por. Griffiths, 2004; Lavonen, 2018). W związku z tym warto dokonywać analizy programów i praktyk kształcenia pod kątem różnorodnych działań angażujących studentów w badania naukowe.

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktyki rozwijania umiejętności badawczych przyszłych magistrów pedagogiki w trakcie prowadzenia zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych. Tekst składa się z czterech części. W pierwszej omówione zostały różne sposoby rozumienia obecności badań naukowych w procesie kształcenia studentów. W drugiej części ukazano argumenty przemawiające za wyborem w analizowanej praktyce kształcenia koncepcji *research-based learning*. W części trzeciej zaprezentowano podstawowe założenia realizacji przedmiotu metody badań jakościowych. Ukazano także rolę nauczyciela akademickiego w procesie rozwijania umiejętności badawczych studentów. Artykuł wieńczy część czwarta – podsumowanie, w którym przedstawiono wnioski i refleksje wynikające z prowadzenia zajęć dydaktycznych zgodnie z koncepcją *research-based learning*.

Badania naukowe w procesie kształcenia studentów – różne sposoby rozumienia

Warto rozpocząć rozważania od pytania: Co jest celem łączenia badań naukowych z nauczaniem? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wiąże się z szeregiem trudności. Wymaga m.in. zdefiniowania znaczeń procesów nauczania i badania (w różnych koncepcjach). Analiza omawianego zagadnienia została przeprowadzona już niemal trzy dekady temu przez Angelę Brew i Davida Bouda (1995). Bazując na ich rozważaniach, w dużym uproszczeniu przyjmujemy, że wspólnym elementem dla nauczania i badania jest troska o uczenie się. Oba procesy dotyczą aktu uczenia się, choć w różnych kontekstach, w obu

kładzie się nacisk na sposoby tworzenia i przekazywania wiedzy. Te aspekty nauczania, które prowadzą do uczenia się oraz uczenie się, które następuje poprzez badania naukowe, stanowią istotę relacji między nauczaniem a badaniem (Brew i Boud, 1995). Można zatem mówić o istnieniu relacji między badaniami naukowymi i osiągnięciem efektów uczenia się w procesie kształcenia wyższego studentów, a następnie ich rozwojem zawodowym (patrz: rys. 1).



Rys. 1. Relacja między badaniami naukowymi, efektami uczenia się a rozwojem zawodowym pedagogów

Źródło: Brew i Boud, 1995.

Mick Healey (2005) wyróżnił cztery sposoby łączenia badań naukowych i działalności dydaktycznej (rys. 2), uwzględniając zróżnicowane zaangażowanie studentów (odbiorcy vs uczestnicy) oraz ukierunkowanie programu kształcenia (na treść badań vs na procesy i problemy badawcze).



Rys. 2. Model łączenia badań naukowych z procesem kształcenia w ujęciu Healeya (2005, s. 13)

* Pojęcia trudne do przetłumaczenia na język polski

Horyzontalnie patrząc na proces łączenia badań naukowych z procesem kształcenia, Healey wskazała:

- 1) *research-tutored* – w procesie realizacji programu kładzie się nacisk na uczenie się w małych grupach oraz dyskusję z nauczycielem o wynikach badań naukowych, głównie w toku seminariów dyplomowych;
- 2) *research-based* – program kształcenia skoncentrowany jest na uczeniu się poprzez działania oparte na samodzielnym dociekaniu (rozwiązywaniu problemów badawczych, samorefleksji, samoświadomości i autokreacji studentów). Ujmując zaś proces wertykalnie, badacz opisał:
- 3) *research-led* – program kształcenia opiera się o rozpowszechnianie wyników badań prowadzonych w dyscyplinie oraz przez badaczy zatrudnionych na danym wydziale prowadzącym kierunek studiów;
- 4) *research-oriented* – w programie kształcenia nacisk kładzie się na wiedzę proceduralną na temat zainteresowań badawczych nauczyciela i wiedzę o elementach procesu badawczego, w którym powstaje wiedza.

Research-based learning w praktyce rozwijania umiejętności badawczych studentów

Zgodnie z założeniami koncepcji *research-based learning* badania naukowe są istotnym elementem kształcenia na poziomie magisterskim i powinny odgrywać kluczową rolę w uczeniu się studentów, ich doświadczeniach związanych ze studiami wyższymi oraz w rozwoju umiejętności ogólnych (Kowalczyk-Walędziak 2017; Granjeiro, 2019). Uczenie się na bazie badań naukowych jest procesem wieloaspektowym, nawiązującym do nowych strategii uczenia się, które łączą badania naukowe z nauczaniem. W przypadku *research-based learning*: wyniki badań powinny mieć wpływ na program nauczania; metody nauczania i uczenia się muszą być oparte na badaniach; uczenie się powinno wykorzystywać elementy badań; w sytuacjach dydaktycznych powinno się tworzyć kontekst badań włączających (Blackmore i Fraser, 2003). Wspólnym elementem nauczania i badań jest akt uczenia się. Prowadzone w tym nurcie działania dydaktyczne służą wzajemnemu uczeniu się poprzez badania stanowiące istotne ogniwo procesu edukacji (Brew i Boud, 1995).

Kształcenie studentów oparte na badaniach naukowych zgodnie z koncepcją *research-based learning* uwzględnia cztery elementy: 1) wyniki badań, 2) proces badawczy, 3) metody/narzędzia badawcze, 4) kontekst badań (Blackmore i Fraser, 2003). Zatem prowadząc działania dydaktyczne zgodnie z założeniami przywoływanej koncepcji, należy spełnić cztery podstawowe warunki. Po pierwsze, trzeba uwzględniać wyniki badań naukowych w programie nauczania (np. moduły zaprojektować na podstawie doświadczeń badawczych pracowników naukowych). Po drugie, warto stosować metody nauczania i uczenia się umożliwiające aktywne doświadczenie przez studentów procesu badawczego (np. uczenie się oparte na rozwiązywaniu konkretnych problemów badawczych). Po trzecie, ważne jest, by wprowadzać aktywne uczenie się w działaniu poprzez korzystanie z metod i narzędzi badawczych (np. wyszukiwania informacji bibliograficznych, metod gromadzenia danych, procedur analizy i interpretacji danych jakościowych itp.). Po czwarte, należy tworzyć integracyjny kontekst kultury badawczej (np. włączać studentów w projekty badawcze realizowane przez pracowników naukowych, organizować seminaria badawcze dla studentów i nauczycieli akademickich) (Blackmore i Fraser, 2003). Proces nauczania oparty na badaniach naukowych ma na celu „wyzwolenie” uczenia się, które prowadzi do analizy, syntezy i ewaluacji działań, a także poprawy zdolności studentów i nauczycieli akademickich w zakresie przyswajania, konstruowania i stosowania wiedzy naukowej w praktyce.

Metody badań jakościowych – podstawowe założenia przedmiotu

Na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku na poziomie studiów magisterskich prowadzony jest kierunek pedagogika o profilu ogólnoakademickim obejmującym moduły zajęć dydaktycznych powiązanych z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi. Jako przykłady zajęć koherentnie powiązanych z badaniami naukowymi można wymienić przedmioty realizowane w ramach modułu metodologicznego, takie jak: metodologia badań społecznych, badania ilościowe z elementami statystyki, metody badań jakościowych.

Zgodnie z programem studiów przedmiotem wprowadzającym studentów I roku studiów magisterskich (w semestrze pierwszym) w ogólną problematykę badań naukowych jest metodologia badań społecznych. Treści zajęć dydaktycznych koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: pojęcie metody, metodologii nauk i metodologii badań społecznych; poznanie naukowe vs poznanie potoczne; pojęcie i typy badań naukowych; geneza i rozwój koncepcji badania zjawisk społecznych; metodologiczne podstawy współczesnych nauk społecznych; etapy badania naukowego a etapy postępowania w badaniach społecznych; planowanie procesu badawczego w naukach społecznych; koncepcja badań i jej składniki.

Kontynuację przedmiotu stanowią dwa typy zajęć prowadzone równolegle w semestrze drugim: badania ilościowe z elementami statystyki oraz metody badań jakościowych, które mają na celu przygotowanie studentów do prowadzenia badań usytuowanych w różnych paradygmatach. Na studiach magisterskich stacjonarnych przedmioty te są realizowane w wymiarze 25 godzin (10 godzin wykładów, 15 godzin ćwiczeń), na studiach niestacjonarnych natomiast w wymiarze 13 godzin (5 godzin wykładów, 8 godzin ćwiczeń).

W artykule założenia przedmiotu metody badań jakościowych są przedstawione jako swoisty przykład łączenia badań z procesem nauczania studentów pedagogiki. Głównym celem zajęć jest kształtowanie u studentów tożsamości badacza, na którą składają się: 1) kompetencje profesjonalne, 2) trwałe dyspozycje osobowościowe, 3) atrybuty tworzące się sytuacyjnie, konstytuujące się w relacjach komunikacyjnych z badanymi (Usher, Bryant i Johnston, 2001).

Cele, treści przedmiotu i efekty uczenia się

Cele i treści przedmiotu są skoncentrowane wokół trzech głównych zadań:

- 1) zapoznania studentów z założeniami i specyfiką badań jakościowych; z głównymi szkołami, strategiami i metodami badań jakościowych; z mapą stanowisk i podejść metodologicznych w badaniach jakościowych;
- 2) rozwijania umiejętności badawczych studentów w zakresie projektowania, prowadzenia badań, analizy, interpretacji i prezentacji empirycznych danych jakościowych;
- 3) przygotowania studentów do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji jakościowych projektów badawczych.

Program nauczania oparty jest na trzech typach interakcji. Po pierwsze, na interakcji między nauczycielami a uczącymi się. Po drugie, na interakcji między uczącymi się. Po trzecie, na interakcji między uczącymi się a treściami programowymi. Program pozwala nie tylko na przekazanie pojęć i rozwijanie umiejętności, ale przede wszystkim na samorozwój studenta, gdyż jest on dla niego ogólnym przewodnikiem praktyki badawczej (Richards, 2001).

Ważnym założeniem przedmiotu jest komplementarność treści wprowadzanych w trakcie wykładów i ćwiczeń a efektem uczenia się w ramach wykładów, czyli poszerzeniem wiedzy metodologicznej studentów (student po uczestnictwie w zajęciach zna główne szkoły,

orientacje badawcze, strategie i metody badań jakościowych stosowanych w naukach społecznych i humanistycznych; zna mapę stanowisk i podejść metodologicznych w badaniach jakościowych; rozumie postulat wieloparadygmatyczności prowadzenia badań w pedagogice; ma pogłębioną i rozszerzoną wiedzę o metodologicznych powiązaniach pedagogiki z innymi dyscyplinami nauk). W ramach ćwiczeń, które prowadzone są w formie warsztatu metodologicznego student, odwołując się do treści wykładów, rozwija konkretne umiejętności badawcze (formuluje problemy badawcze, dobiera adekwatne metody, techniki i konstruuje narzędzia badawcze; opracowuje, prezentuje i interpretuje wyniki badań, wyciąga wnioski, wskazuje kierunki dalszych badań; posiada pogłębione umiejętności obserwowania, wyszukiwania przy użyciu różnych źródeł i przetwarzania informacji na temat zjawisk społecznych rozmaitej natury oraz interpretowania ich z punktu widzenia problemów edukacyjnych). Student dzięki interaktywnej relacji z wykładowcą, innymi studentami, z osobami badanymi ma szansę także na rozwijanie swoich kompetencji społecznych (wykazuje aktywność, podejmuje trud oraz odznacza się wytrwałością w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji pedagogicznych [jakościowych] projektów badawczych).

Doświadczanie procesu badawczego przez studentów, czyli projekt badań jakościowych

Kluczowym elementem osiągnięcia efektów kształcenia w ramach przedmiotu metody badań jakościowych jest powiązanie zadań dydaktycznych z konkretnym działaniem badawczym studentów. W związku z tym studenci, przy wsparciu nauczyciela-badacza, mają szansę, by zrozumieć wszystkie etapy procesu badawczego dzięki realizacji zespołowych projektów badań jakościowych. Projekt badań jakościowych (w ramach zajęć) traktowany jest jako interaktywny, dynamiczny i elastyczny proces podejmowania decyzji badawczych (Flick, 2012). Przyjmuje się założenie, że nie ma jednego schematu czy wzoru tworzenia projektu badań jakościowych ze względu na ich różnorodność, wielość używanych paradygmatów i metod (Stasik i Gendźwiłł, 2012). Projekt ma stanowić rezultat starannego namysłu, planowania, dokonywania wyborów na każdym etapie jego konstruowania. W związku z tym studenci podejmują samodzielne decyzje metodologiczne na różnych etapach projektowania badań, poczynając od wyboru tematu badawczego, a kończąc na prezentacji wyników badań w raporcie. Raporty z badań jako efekt złożonych działań badawczych studentów stanowią kluczowy element „zaliczenia” przedmiotu. Narzędziem, które ma pomóc studentom w wypracowaniu własnej drogi badawczej, jest przygotowany przez nauczyciela szczegółowy przewodnik po przedmiocie. W tym rozwinięciu sylabusu studenci otrzymują pakiet zadań warsztatowych ułatwiających pracę nad projektem badań wraz z wykazem najnowszych publikacji metodologicznych z zakresu badań jakościowych oraz szeregu prac badawczych. Dostają także ogólny konspekt badań, którego podstawę teoretyczną stanowi koncepcja interaktywnego projektu badań jakościowych Uwe Flicka (2012).

Podczas pierwszego spotkania warsztatowego tworzone są trzy-czteroosobowe zespoły badawcze, w ramach których studenci wykonują działania w trzech głównych blokach: 1) planowanie – projektowanie badań; 2) realizacja – prowadzenie badań, analiza i interpretacja materiału empirycznego; 3) efekt – raportowanie badań.

Od czego zacząć? Etap planowania i projektowania badań jakościowych

Proces planowania badań rozpoczyna się od uświadomienia studentom, że badacz jakościowy powinien zachować standardy etyczne na wszystkich etapach badań: od projektowania przez prowadzenie badań aż do prezentacji wyników (Ciuk i Latusek-Jurczak, 2012; Flick, 2012; Silverman, 2012). Zgodnie z tym założeniem pierwsze zadanie warsztatowe studentów polega na opracowaniu kodeksu etycznego badacza jakościowego, którym będą się kierować w pracy naukowej.

Kolejnym krokiem jest proces wyboru tematu badań. Nauczyciel proponuje studentom ogólnie sformułowany przedmiot badań zespołowych: „życie codzienne studentów pedagogiki”. Obszar badań jest powiązany z badaniami nauczyciela, co gwarantuje jego zaangażowanie badawcze oraz profesjonalizm (Blackmore i Fraser, 2003). Studenci konstruują pierwsze pomysły na badania mieszczące się w obszarze codzienności studentów pedagogiki. Rozpoznając złożoność życia codziennego, proponują kilka tematów badań, spośród których wybierają jeden dotyczący najbardziej znaczącego dla nich aspektu. Ten samodzielny wybór tematu służy budowaniu pozytywnych przekonań dotyczących badań i aktywnej postawy wobec procesu badania. Wybór tematów badawczych w ramach szeroko pojętego obszaru życia codziennego studentów pedagogiki jest dynamicznym procesem wspólnego ustalania jego znaczeń przez członków zespołu. Studenci uwzględniają osobistą motywację oraz kategorie: istotności, świeżości i aktualności badań (Flick, 2012). Próbują odpowiedzieć na pytanie: Czy projekt wniesie coś nowego? Docelowy temat badań jest konsultowany z całą grupą ćwiczeniową, gdyż każdy zespół prowadzi badania, które są niepowtarzalne. Zadanie nauczyciela polega na wyzwalaniu pomysłowości, inspirowaniu studentów, uświadamianiu im, że autentyczne zaangażowanie badacza i zainteresowanie przedmiotem badań stanowią kluczowe komponenty badań jakościowych. Motywacja wyboru tematu badawczego ma wymiar subiektywny. Warto zwrócić uwagę na to, że tematyka podejmowanych badań ukazuje to, co w pierwszym rzędzie nurtuje studentów-badaczy, co traktują jako problem wart zaangażowania. Tematy wybierane przez studentów są różnorodne, usytuowane w aktualnym kontekście społecznym. Na podstawie analizy tematów podejmowanych przez studentów na przestrzeni kilku lat realizacji przedmiotu wyłania się pięć głównych obszarów codzienności z kręgu zainteresowań badawczych studentów: proces kształcenia na uniwersytecie, styl życia i dobrostan psychiczny, problemy egzystencjalno-bytowe, życie uczuciowe i rodzinne, aktywność zawodowa (Korzeniecka-Bondar i Kunat, 2020). Warto zwrócić uwagę na fakt, że studenci w ramach tych obszarów formułują odważne i nietuzinkowe tematy badawcze dotyczące intymnych, prywatnych i newralgicznych zjawisk.

Następnym zadaniem poszczególnych zespołów badawczych jest zbudowanie wstępnych ram projektu badawczego. Studenci przy pomocy kwestionariusza Tilly'ego (2006) – narzędzia oceny stopnia przemyślenia projektu badawczego – konstruują wstępne założenia projektu. Próbują spojrzeć na swój zamysł badawczy z perspektywy kilku pytań, m.in.: Jakie są najważniejsze pytania, na które odpowiesz w trakcie badań? Dlaczego te pytania są ważne? Jakie rodzaje odpowiedzi na te pytania są warte rozważenia? W jaki sposób będziesz odpowiadać na pytania badawcze? Jakie główne problemy pojęciowe, teoretyczne i praktyczne trzeba rozwiązać? Odnosząc się do założeń badań jakościowych, studenci konstruują cele i problemy badawcze, które mają charakter otwarty, a ich zakres tematyczny jest doskonały w trakcie badań (Flick, 2012). Najbardziej angażujące poznawczo studentów i nauczyciela jest poszukiwanie odpowiedniej perspektywy badawczej. W tym celu studenci zapoznają

się z najnowszymi teoriami i literaturą przedmiotu związaną z obszarem badawczym (na poziomach: epistemologicznym, teoretycznym, metodologicznym). W ramach wykładu prowadzący zajęcia prezentuje mapę współczesnych pedagogicznych badań jakościowych, m.in.: badania (auto)biograficzne i narracyjne, studium przypadków, badania w działaniu, badania etnograficzne, badania wizualne, teorię ugruntowaną (Ciechowska i Szymańska, 2018; Kubinowski, 2011, 2013). Nauczyciel zwraca uwagę na to, że badania jakościowe cechuje wielość wykorzystywanych metod osadzonych w różnych kontekstach teoretyczno-metodologicznych. W związku z tym na etapie wyboru metody badawczej studenci potrzebują szczególnego wsparcia nauczyciela. Prowadzący pełni rolę konsultanta, dzieli się swoją wiedzą profesjonalną i doświadczeniem badawczym. Podczas wykładu oprócz założeń teoretycznych różnych szkół i perspektyw metodologicznych badań jakościowych nauczyciel prezentuje konkretne przykłady projektów badawczych, które mogą być dla studentów inspiracją na drodze poszukiwania odpowiedniej metody badawczej. Kluczowe zadanie nauczyciela to uświadomienie studentom, że pedagogiczne badania jakościowe są niejednorodne, poszczególne metody odwołują się do różnych założeń teoretycznych i przyjmują odmienne sposoby interpretacji materiału empirycznego (Kubinowski, 2016; Malewski, 2017; Urbaniak-Zajac i Kos, 2013).

Pierwszy kontakt z terenem badawczym, czyli etap prowadzenia badań

Istotne dla procesu stawania się badaczem jest doświadczanie sytuacji badawczych, których analiza pozwala na rozwijanie, doskonalenie warsztatu badawczego. Badacz, wychodząc w teren, ma możliwość uczenia się analitycznego ujmowania codziennych ludzkich interakcji, wchodzenia w relacje z uczestnikami projektu badawczego, prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem oraz stawania się autentycznym uczestnikiem sytuacji badawczych (Silverman, 2009).

Etap prowadzenia badań poprzedzony jest procesem przygotowania studentów na kontakt z terenem badawczym, ze specyficzną i podmiotową relacją badacza z badanym. W ramach wykładu studenci poznają różne sposoby gromadzenia danych jakościowych, które testują na ćwiczeniach w sposób warsztatowy. Praktykują różne rodzaje prowadzenia wywiadu jakościowego (np. wywiadu narracyjnego, wywiadu z dyspozycjami, wywiadów fokusowych). W ramach zespołów badawczych studenci na podstawie literatury przedmiotu (m.in. Alheit, 2002; Juszczyk, 2013; Kubinowski, 2011; Kunat, 2012; Kvale, 2012) projektują materiały pomocnicze do prowadzenia wywiadów, m.in.: przewodnik prowadzenia wywiadu jakościowego, scenariusze wywiadu/dyspozycje do wywiadu lub pytania inicjujące narrację, arkusz metadanych: dziennik badacza/formularz notatek terenowych. Zadanie to ma na celu uświadomienie studentom, że w zależności od przyjętej w badaniach koncepcji wywiadu jakościowego metodyka jego prowadzenia może być odmienna. W ramach prac zespołu studenci prowadzą wywiady jakościowe zgodnie z przyjętą koncepcją teoretyczną, dokonują ich transkrypcji, analizy i interpretacji. Podejmują także pogłębioną refleksję nad swoim projektem badawczym w kontekście łączenia różnych strategii gromadzenia materiału empirycznego (np. z obserwacją uczestniczącą, analizą dokumentów i wytworów czy danych online). Ponadto, odwołując się do założeń pedagogicznej etnografii wizualnej (Kunat, 2015; Nowotniak, 2012, 2013), w ramach projektu gromadzą dane wizualne, dokonują transkrypcji, opisu i analizy fotografii badawczej.

Kluczowym zadaniem dydaktycznym jest także przygotowanie studentów do procesu analizy i interpretacji danych jakościowych. Nauczyciel uświadamia studentom, że w przypadku badań jakościowych zbieranie danych i ich analiza to sprzężone ze sobą części tego

samego procesu badawczego. Jest wiele koncepcji analizy danych jakościowych, jednak skorzystanie z nich wymaga zawsze krytycznego myślenia i kreatywności badacza (Kubinowski, 2011). W związku z tym studenci poznają różne sposoby analizy danych, testują na wcześniej zgromadzonych przez siebie danych różne sposoby kodowania materiału empirycznego (Charmaz, 2013; Gibbs, 2011). Działania te mają na celu uświadomienie studentom, że pomimo elastyczności procedur badań jakościowych wybór określonej metody badawczej związany jest z koniecznością poznania jej reguł. Studenci są także uwrażliwiani na znaczenie różnych form języka w badaniach jakościowych (m.in. potocznego, naukowego i metaforycznego) oraz wykorzystywanych w badaniu i analizie wieloznacznych kategorii pojęciowych.

Jaki jest efekt badań? Raportowanie i prezentacja danych jakościowych

Na etapie raportowania danych studenci dokonują wyborów dotyczących m.in. uzasadnienia potrzeby podjęcia badań, celu i formy prezentacji badań, obecności autora w tekście, zawartości opracowania i sposobów komunikacji wyników. W przypadku badań jakościowych nie ma jednego obowiązującego standardu komunikowania wyników badań, może być on autorski, gdyż zależy od treści i charakteru projektu. Jednak ze względu na to, że badania jakościowe prowadzone w ramach przedmiotu są często pierwszym doświadczeniem badawczym studentów, nauczyciel wspiera studentów w budowaniu struktury raportu z badań. W związku z tym każdy raport zawiera:

- 1) opis znaczenia i istoty problematyki badawczej oraz uzasadnienie wyboru przedmiotu badań,
- 2) założenia metodologiczne (elementy procesu badawczego, m.in. cele i problemy badawcze, metodę badań i sposoby gromadzenia danych jakościowych, teren i organizację badań, sposób doboru badanych i źródeł, opis procedury analizy danych),
- 3) kwestie natury etycznej,
- 4) wyszczególnienie rezultatów i wyników postępowania badawczego (efekty analizy i interpretacji materiału empirycznego),
- 5) wykaz źródeł naukowych (bibliografię),
- 6) aneks (wykaz materiałów pomocniczych, m.in. autorskie narzędzia badawcze, notatki terenowe, transkrypcje wywiadów, arkusz analizy materiałów wizualnych).

Niezwykle ważnym zadaniem dydaktycznym jest przygotowanie studentów do czytelnego i zróżnicowanego komunikowania wyników badań własnych. W związku z tym studenci uczą się opracowywania reprezentacji danych traktowanych jako różnego rodzaju ujęcia oraz przedstawiania materiału empirycznego syntetyzującego rezultaty porządkowania i analizy. Poznają założenia powoływania się w raporcie badawczym na fragmenty wypowiedzi badanych w formie cytowań, które powinny reprezentować różne perspektywy i stanowiska. W raporcie z badań oprócz cytowania wypowiedzi badanych studenci uczą się, w jaki sposób można opracować różne wizualne formy prezentacji danych, m.in. mapy, sieci, taksonomie, matryce (Miles i Huberman, 2000). Niektóre z nich są włączone do końcowego raportu jako przedstawienie fragmentów wygenerowanej teorii czy wzbogacenie prezentacji wyników.

Ponadto ważnym celem przedmiotu jest przygotowanie studentów do prezentowania wyników badań własnych w szerszym gronie odbiorców. W związku z tym w ramach zajęć organizowane jest sympozjum naukowe pt. *Codziennosc studentów pedagogiki z perspektywy badań jakościowych*. Poszczególne zespoły przygotowują dziesięciominutowe wystąpienie, podczas którego prezentują wyniki badań własnych. Ważną częścią sympozjum jest panel dyskusyjny

pt. *Trudności i dylematy młodego badacza jakościowego*. Podczas tej części spotkania studenci przedstawiają dylematy związane z prowadzonymi badaniami (np. trudności metodologiczne, jakich doświadczyli w trakcie realizacji projektu). Dzięki czynnemu udziałowi w sympozjum naukowym oraz dyskusji rozwijają kompetencje z zakresu upowszechniania i popularyzacji wyników badań naukowych. Ponadto nauczyciel zachęca studentów do prezentowania wyników badań w ramach np. studenckich konferencji i spotkań naukowych, inspirowanie również do publikowania fragmentów raportów badawczych w czasopismach naukowych.

Nauczyciel jako facylitator działań badawczych studentów i negocjator treści projektu

Na wszystkich etapach realizacji projektu badawczego nauczyciel przedmiotu pełni różne role. Jest m.in. facylitatorem wspierającym studenckie zespoły badawcze przy wykonywaniu poszczególnych zadań. Inspirowanie studentów do prowadzenia badań naukowych, które stanowią element procesu dydaktycznego. Warsztatowo prowadzi ich przez proces badawczy od identyfikacji pomysłu na badania po prezentację wyników w formie raportu badawczego. Pełni także rolę negocjatora treści projektu oraz konsultanta, m.in. w procesie wyboru tematu badań, perspektywy badawczej, metody badań, procedury analizy i interpretacji danych jakościowych. Na każdym etapie pracy nad projektem zachęca studentów do autoekspresji i autonomii, inspirowanie do podejmowania świadomych, autonomicznych decyzji badawczych (Azarnoosh, Kargozari, 2018). Jednocześnie studenci otrzymują od nauczyciela wsparcie merytoryczne poparte własnym doświadczeniem badawczym. Nauczyciel bazuje na swoim profesjonalizmie, wspiera studenta na każdym etapie realizacji projektu i uwrażliwia na kwestie etyczne związane z badaniami jakościowymi. Ponadto inicjuje proces dydaktyczny, który jest „zanurzony w badaniach naukowych” i stanowi swoistą refleksję nad badaniami. Nauczyciel, włączając do przedmiotu projektowanie badań jakościowych jako złożony element procesu dydaktycznego, rozwija u studentów cechy dobrego badacza, takie jak: refleksyjność (znajomość przyjętych założeń teoretycznych, na których formułuje się problem badawczy, dyskusja ze sobą i z innymi badaczami) i konsekwencja (dbałość o to, by postępowanie badawcze było spójne z koncepcją) (Stasik i Gendźwił, 2012). Warto podkreślić fakt, że nauczyciel troszczy się o to, by student na każdym etapie projektu był zaangażowanym w działanie podmiotem, odpowiedzialnym za realizowane zadania badawcze. Nauczyciel przyjmuje założenie, że studenci czerpią największą korzyść z badań naukowych tylko wtedy, gdy mają szansę na pogłębione i dociekliwe uczenie się oparte na zrozumieniu i zaangażowaniu w badania (por. Healey i Roberts, 2004).

Zakończenie

Przedmiot metody badań jakościowych realizowany zgodnie z założeniami *research-based learning* daje studentom możliwość konstruowania własnej wiedzy dotyczącej struktury i etapów badań jakościowych, m.in. gromadzenia danych empirycznych, wglądu w dane, interpretacji wyników oraz sporządzania raportu z badań (Malewski, 2017). Zajęcia dydaktyczne stwarzają studentom warunki do:

- 1) uczenia się w małych grupach badawczych,
- 2) wzajemnego uczenia się dzięki prowadzonym dyskusjom o wynikach badań z innymi studentami i nauczycielem,
- 3) uczenia się poprzez działanie oparte na dociekaniu,

4) rozwiązywania konkretnych problemów badawczych dzięki realizacji projektów badawczych.

Ponadto ze względu na różnorodność wykonywanych projektów badawczych nie ma sztywnej struktury zajęć, są one zawsze wynikiem interakcji, ciągle zmieniającą się serią planowanych doświadczeń edukacyjnych. Student jest autonomicznym podmiotem badającym wycinek rzeczywistości i równocześnie uczącym się. Stwarza to szansę na jego duże zaangażowanie w proces badawczy.

Warto podkreślić fakt, że studenci uczą się generować wiedzę i komunikować rezultaty własnych badań w grupie. Praca w zespołach badawczych pozwala na dzielenie się wiedzą, własnymi doświadczeniami wewnątrz grupy i pomiędzy grupami. Zespołowe przygotowanie projektu pozwala doskonalić umiejętności współdziałania, dzielenia się zadaniami i otwartej wymiany poglądów niezbędnej w badaniach jakościowych. Każdy może (w dowolny sposób i w wybranym momencie) wcielać się w różne role: lidera pracy zespołowej, uczestnika itd. Studenci są także przygotowani do: prezentowania wyników badań własnych w szerszym gronie odbiorców (w ramach seminarium naukowego) oraz upowszechniania i popularyzacji wyników badań (publikowania wyników badań w czasopismach naukowych).

Przedmiot metody badań jakościowych ma na celu wzbudzanie refleksji u studentów na wszystkich etapach projektu badań. Refleksyjne podejście przejawia się w świadomym doświadczaniu przez studenta siebie jako badacza oraz jako uczestnika badań, jako osoby organizującej proces badawczy i istoty uczącej się, jako człowieka, który ma szansę na poznanie siebie. Jest to proces stawania się badaczem gotowym do realizacji projektów badawczych z drugim człowiekiem (Szymczak, 2016). Dzięki prowadzeniu przedmiotu zgodnie z koncepcją *research-based learning* u studentów wyzwalany jest proces uczenia się poprzez badanie zagadnień, stawianie własnych pytań, szukanie sposobów rozwiązywania problemów oraz ocenianie wyników w taki sam sposób, w jaki badacz zajmuje się pracą naukową (Blackmore i Fraser, 2003).

Bibliografia

- Alheit, P. (2002). Wywiad narracyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(18), 103–112.
- Azarnoosh, M., Kargozari, H. (2018). Negotiated Syllabus. W: A. Faravani i in. (red.), *Issues in Syllabus Design* (s. 135–147). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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., Szplīt, A., Zbróg, Z. (red.). (2022). *Developing Teachers' Research Literacy: International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Brew, A., Boud, D. (1995). Teaching and Research: Establishing the Vital Link with Learning. *Higher Education*, 3(29), 261–273.
- Charmaz, K. (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Kumorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AIK.
- Ciuk, S., Latusek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t. 1, s. 23–39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Granjeiro, É.M. (2019). Research-Based Teaching-Learning Method: A Strategy to Motivate and Engage Students in Human Physiology Classes. *Advances in Physiology Education*, 43, 553–556. [DOI:10.1152/advan.00034.2019]
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research – Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726 [DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>]
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67–78). Maidenhead: Open University Press.
- Healey, M., Roberts, J. (red.). (2004). *Engaging Students in Active Learning: Case Studies in Geography, Environment and Related Disciplines*. Cheltenham: University of Gloucestershire, Geography Discipline Network and School of Environment.
- Jenkins, A., Healey, M., Zetter, R. (2007). *Linking Teaching and Research in Disciplines and in Departments and Disciplines*. York: Higher Education Academy.
- Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B. (2020). Teaching and Research: Implications for Active Learning in Higher Education. *Culture and Education*, 2(128), 174–193 [DOI: 10.15804/kie.2020.02.10]
- Kowalczyk-Wałędzia, M. (2017). Kilka uwag o (roz)łączności działalności badawczej i dydaktycznej nauczyciela akademickiego. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2(8), 21–33. [DOI:10.15290/parezja.2017.08.03]
- Kowalczyk-Wałędzia, M. (2021). *Building a Research-Rich Teaching Profession. The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development*. Berlin: Peter Lang.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomatyczność. Synergia. Emergencja*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kunat, B. (2015). Pomędzy sztuką a badaniem naukowym. Etnografia wizualna jako źródło wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 26, 89–102 [DOI: 10.15290/pss.2015.26.05]
- Kunat, B. (2012). Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza. *Rocznik Pedagogiczny Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych*, 35, 263–273.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lavonen, J. (2018). *Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes* [DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>]
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4(80), 105–120. Pobrano z http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2017_80_7.pdf
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak, J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, 17–31.
- Pan, W., Cotton, D., Murray, P. (2013). Linking Research and Teaching: Context, Conflict and Complementarity. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 3–14 [DOI: 10.1080/14703297.2013.847794]
- Program studiów magisterskich prowadzonych na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Pobrano z <https://noe.uwb.edu.pl/studenci/studia-ii-stopnia>
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasik, A., Gendźwiłł, A. (2012). Projektowanie badania jakościowego. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t. 1, s. 1–21). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, J. (2016). Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem. W: K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* (s. 9–26). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tilly, Ch. (2006). *Selecting a Dissertation Topic. Range and Scope*. Pobrano z https://www.slideshare.net/richard_romancini/selecting-a-dissertation-topic-range-and-scope
- Urbaniak-Zajęc, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14), 7–28.
- Winter, J. (2019). *7 Steps To: Linking Research and Teaching*. Plymouth: University of Plymouth.