



Alicja Korzeniecka-Bondar* 

Beata Kunat* 

Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I-III procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych w warunkach *Research Team-Based Learning*

Abstrakt

W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było zrekonstruowanie i opisanie znaczeń stawania się badaczem zjawisk społecznych nadawanych przez przyszłych nauczycieli przedszkola i klas I-III. Badania jakościowe zostały przeprowadzone w roku akademickim 2024/2025 na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku po realizacji przez studentki przedmiotu metody badań jakościowych. Zajęcia były prowadzone zgodnie z założeniami modelu *Research Team-Based Learning* (RTBL) w formule projektu badawczego. Przyszłe nauczycielki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych w warunkach RTBL przypisują znaczenia w kontekście: bycia badaczem i rozwijania własnych zasobów poznawczych, społecznych oraz emocjonalnych; doświadczenia pracy zespołowej jako przestrzeni wspólnego uczenia się, negocjacji i organizacji działań badawczych; rozumienia procesu badawczego i wartości wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym.

Słowa kluczowe: stawanie się badaczem, badania jakościowe, studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, research team-based learning.

Artykuł otrzymano: 30.03.2026; akceptacja: 23.06.2026.

* Uniwersytet w Białymstoku.

Meanings Attributed by Prospective Preschool and Early Primary School Teachers to the Process of Becoming a Researcher of Social Phenomena in the Conditions of Research Team-Based Learning

Abstract

The article presents the results of a study aimed at reconstructing and describing the meanings attributed by prospective preschool and early primary school teachers to the process of becoming a researcher of social phenomena. The qualitative research presented in the article was conducted in the 2024/2025 academic year at the Faculty of Education at the University of Białystok, following the completion of the Qualitative Research Methods course by the relevant students. The classes were conducted in accordance with the assumptions of the Research Team-Based Learning (RTBL) model, implemented in the form of a research project. An analysis of the narratives of students in preschool and early school education shows that after completing the course, they assign meanings to the process of becoming a researcher of social phenomena in the following contexts: the impact of research work on identifying their own competencies and self-image; autonomy in choosing research topics as a moment of rooting themselves in the researcher role. The students recognise the importance of teamwork in the research project in terms of exchanging perspectives and learning together; developing communication and collaboration skills; and organising and dividing work. Furthermore, they attribute meaning to the research process and to scientific knowledge within the qualitative paradigm in the areas of understanding the essence of qualitative research and its cognitive value, as well as integrating theory and research practice in the process of creating scientific knowledge.

Keywords: becoming a researcher of social phenomena, meaning-making, qualitative research, preschool and early school education students, research team-based learning

Wprowadzenie

Współcześnie od nauczyciela wczesnej edukacji oczekuje się nie tylko kwalifikacji pedagogicznych czy dydaktycznych, ale także umiejętności badania zjawisk edukacyjnych. Ramy prawne w Polsce jednoznacznie wskazują na konieczność kształtowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli w trakcie kształcenia akademickiego (Obwieszczenie Ministra Nauki 2024). Potrzeba ta wynika z faktu, że praca nauczyciela to „praca nad ludźmi”, obarczona „problematycznością głęboką” (Kwiatkowska 2008), co sprawia, że nauczyciel jest „programowo nieprzygotowany” na nieprzewidywalność praktyki edukacyjnej (Gołębiak, Kwiatkowska 2012). Badacze zwracają uwagę na fakt, że wsparciem dla przyszłych nauczycieli w poszukiwaniu nowych rozwiązań może być badanie i (re)interpretacja własnej praktyki oraz wzmocnienie ich siły działania (Gołębiak, Zamorska 2014). Podkreślają potrzebę włączania badań do praktyki

kształcenia akademickiego (Brew, Saunders 2020) w celu budowania tożsamości zawodowej refleksyjnego nauczyciela-badacza (Kowalczuk-Wałędziak, Ion 2024). Ta zmiana tożsamości zawodowej nauczycieli poprawia jakość nauczania (Brew, Saunders 2020), sprzyja uczeniu się przez całe życie (Ion, Kowalczuk-Wałędziak, Brown 2024), pozwala radzić sobie ze złożonością sytuacji w klasie (Arnau-Sabatés et al. 2025), zyskiwać autonomię i umiejętność współpracy (Yuan, Burns 2017). Stawanie się nauczycielem zakłada zatem dwutorowość: po pierwsze rozwijanie kompetencji i wrażliwości pedagogicznej, po drugie – kompetencji badawczych i rygoru naukowego. W związku z tym kształcenie na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wykracza poza tradycyjne nauczanie, kładąc nacisk także na rozwijanie umiejętności rozpoznawania i rozumienia zjawisk społecznych dziejących się wewnątrz i na zewnątrz szkoły. Proces nabywania przez studentów szeregu zróżnicowanych kompetencji wymaga ich zaangażowania i systematycznej pracy nad sobą (Kowalczuk-Wałędziak, Ion 2024). Rosnące oczekiwania wobec kandydatów na nauczycieli nie idą w parze z ich gotowością do refleksyjnego, krytycznego studiowania. Edukatorzy skarżą się na niedostateczne przygotowanie studentów do zajęć, spadek zainteresowania studentów uczestnictwem w zajęciach czy pracą zespołową (Chad 2012). Rodzi to potrzebę poszukiwania metod wspomagających i usprawniających proces uczenia się studentów (Bobbitt et al. 2000). Nasze wieloletnie doświadczenie jako nauczycielek akademickich pokazuje, że jedną z takich metod jest *Research Team-Based Learning*, którą z powodzeniem wykorzystujemy jako podstawę prowadzenia zajęć z przedmiotu metody badań jakościowych, służącemu kształtowaniu kompetencji badawczych w strategii jakościowej. Stawanie się badaczem rozumiemy jako transformację z osób biernie przyjmujących transmitowaną wiedzę w aktywnych, autonomicznych analityków zjawisk społecznych. Buduje to poczucie sprawczości i kompetencji, niezbędne w złożonej i wieloaspektowej przyszłej pracy z dziećmi.

„Stawanie się badaczem” nie jest w naszym ujęciu jedynie procesem nabywania technicznych umiejętności metodologicznych, lecz stanowi kluczowy element szerszej profesjonalizacji i budowania tożsamości zawodowej przyszłego nauczyciela. W kontekście akademickim „stawanie się” to proces konstruktywistyczny, w którym studentki poprzez własne działanie badawcze i autorefleksję (narzędzie kluczowe w modelu RTBL) integrują teorię z praktyką, kształtując swój obraz jako profesjonalisty świadomego własnych zasobów poznawczych i emocjonalnych.

Celem artykułu jest zrekonstruowanie i opisanie znaczeń nadawanych przez przyszłych nauczycieli przedszkola i klas I-III stawaniu się badaczem zjawisk społecznych. Badania prezentowane w artykule zostały przeprowadzone po realizacji przedmiotu metody badań jakościowych prowadzonego zgodnie z założeniami modelu *Research Team-Based Learning* (RTBL). Tekst stanowi odpowiedź na kluczowe pytania: Czego o sobie jako badaczu dowiedziały się studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w trakcie opracowywania projektu badawczego? Jakie znaczenia studentki nadają swoim doświadczeniom zespołowej pracy nad projektem badawczym? Jakie znaczenia studentki nadają procesowi badawczemu i tworzeniu wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowych w trakcie opracowywania projektu badawczego?

Research team-based learning jako model sprzyjający stawianiu się badaczem jakościowym

W procesie przygotowania przyszłych nauczycielek przedszkola i klas I–III do roli badaczy jakościowych zjawisk społecznych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych wykorzystaliśmy model *Research Team-Based Learning* (RTBL), integrujący dwa podejścia dydaktyczne: *Research-Based Learning* (RBL) oraz *Team-Based Learning* (TBL) (Daryanes et al. 2024; Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025).

Założenia teoretyczne modelu RTBL usytuowane są m.in. w koncepcji konstruktywistycznego uczenia się przez doświadczenie. To strategia dydaktyczna, umożliwiająca studentom zdobycie ustrukturyzowanego doświadczenia edukacyjnego. Obejmuje przygotowanie do badań, ocenę gotowości badawczej, realizację badań w zespołach oraz refleksję nad procesem i wynikami badań (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025). RTBL sprzyja rozwiązywaniu złożonych problemów edukacyjnych, rozwija kompetencje badawcze i refleksyjne (Flores 2018). Zdecydowałyśmy się na wprowadzenie modelu RTBL do praktyki kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli ze względu na to, że został on zweryfikowany empirycznie oraz został oceniony jako użyteczny z perspektywy doświadczeń wykładowców i studentów (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025). Jak podkreślają twórcy RTBL, może on być alternatywnym modelem nauczania, rozwijającym umiejętności badawcze studentów (Daryanes et al. 2024; Daryanes et al. 2025).

Ze względu na to, że proces stawiania się badaczem jakościowym jest złożony i dynamiczny, zależało nam na zaakcentowaniu kategorii refleksji w rozwijaniu metodologicznych kompetencji studentów. Stanowi ona jeden z ważniejszych procesów w modelu RTBL. Pełni kluczową rolę w działaniach badawczych studentów, ale również jest narzędziem pogłębiającym rozumienie procesu naukowego. W modelu RTBL refleksja pojawia podczas pracy zespołowej nad projektem badawczym i obejmuje: analizę przebiegu badań, ocenę własnego wkładu, interpretację wyników oraz wnioski dotyczące dalszego rozwoju. Nie jest jedynie indywidualnym procesem – często odbywa się w formie dyskusji zespołowej, pisemnych raportów refleksyjnych lub prezentacji wyników, co dodatkowo wzmacnia komunikację i współpracę w grupie. Refleksja umożliwia studentom głębsze zrozumienie metodologii badań oraz rozwija ich zdolność do krytycznego myślenia. Wzmacnia świadomość epistemologiczną studentów i sprzyja samoregulacji uczenia się (Fiskum et al. 2025; Shah et al. 2024).

Metody badań jakościowych w programie studiów nauczycielskich

Zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli (Obwieszczenie Ministra Nauki 2024) w ramach studiów powinni oni być przygotowani do bycia badaczem – w związku z tym na realizację zajęć metodologicznych przeznaczona jest 120h na studiach stacjo-

narnych. Przedmiot metody badań jakościowych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku realizowany jest na IV roku studiów stacjonarnych w wymiarze 45 godzin (15h wykładów, 30h ćwiczeń) – jako jeden z trzech przedmiotów modułu metodologicznego (obok podstaw metodologii nauk społecznych oraz metod badań ilościowych). Cele przedmiotu skoncentrowane są wokół rozwijania kompetencji badawczych studentów poprzez łączenie wiedzy naukowej z praktyką badawczą. Ważnym założeniem jest przygotowanie nauczycieli przedszkoli i klas I-III do włączania badań do praktyki edukacyjnej. Studenci uczą się podejmowania działań profesjonalnych w zakresie planowania i realizacji jakościowych projektów badawczych (zob. Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020; 2023, Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025). Przedmiot ma także na celu wzbudzanie refleksji na wszystkich etapach projektu badań. Refleksyjne podejście studentów traktowane jest jako świadome doświadczanie siebie jako badacza oraz uczestnika badań, jako osoby organizującej proces badawczy oraz uczącej poprzez praktykę badawczą z innymi. Metody badań jakościowych skoncentrowane są na aktywnym uczestnictwie studentów w procesie badawczym poprzez realizację projektów badawczych, co jest zgodne z modelem RTBL. Studenci w 3–4-osobowych zespołach badawczych realizują zadania odnoszące się do etapów badań: planowanie – projektowanie; realizacja – prowadzenie badań, analiza i interpretacja materiału empirycznego; efekt – raportowanie badań; prezentowanie wyników podczas studenckiego seminarium naukowego.

Proces badawczy – założenia metodologiczne

Badania prezentowane w tekście są częścią szerszego projektu badawczego dotyczącego znaczeń nadawanych przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I-III rozwijaniu umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych (Kunat, Korzeniecka-Bondar 2025). Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule jest rozpoznanie i opisanie znaczeń nadawanych przez przyszłe nauczycielki stawianiu się badaczem zjawisk społecznych. Przedmiotem analiz były narracje autobiograficzne (wypowiedzi pisemne) studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (dalej: studentki), które realizowały przedmiot metody badań jakościowych prowadzony zgodnie z założeniami RTBL. W ramach przedmiotu studentki opracowywały zespołowe projekty badawcze. Badania umożliwiły analizę studenckich doświadczeń na różnych etapach realizacji projektów. W związku z tym poszukiwałyśmy odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czego o sobie jako badaczu dowiedziały się studentki PPiW w trakcie opracowywania projektu badawczego?; Jakie znaczenia studentki nadają swoim doświadczeniom zespołowej pracy nad projektem badawczym? Jakie znaczenia studentki nadają procesowi badawczemu i tworzeniu wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowych w trakcie opracowywania projektu badawczego?

W badaniach zastosowałyśmy metodę biograficzną w jej odmianie autobiograficznej, w której autor jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń (Dróżka 2014, Lalak 2010). Autobiografia traktowana jest jako relacja biograficzna, mająca charakter subiektywny, ponieważ doświadczenia prezentowane są na podstawie osobistych odczuć badanego, oraz niedomknięty, gdyż opowiadając swoją historię, osoba znajduje się w konkretnym okresie swojego życia (Dróżka 2014, Lalak 2010, Kędzierska 2010). Ponadto podejście to umożliwia refleksję nad tożsamością badacza i badanych (Pryszmont-Ciesielska 2009). W badaniach używałyśmy typ relacji autobiograficznych zgrupowanych wokół wspólnych tematów (Denzin 1990). Tematem wiodącym narracji studentek był proces kształcenia akademickiego, a szczególnie doświadczenia autobiograficzne studiujących związane z procesem stawania się badaczem, z rozwijaniem umiejętności badawczych w ramach przedmiotu metody badań jakościowych. Materiał empiryczny przyjął formę refleksyjnych wypowiedzi pisemnych, traktujemy je jako relacje biograficzne o charakterze subiektywnym i „niedomkniętym”. Wybór ten uzasadniamy faktem, że studentki, opisując swoje doświadczenia z realizacji projektu badawczego, znajdują się w konkretnym, przełomowym momencie swojej biografii zawodowej (IV rok studiów), a ich narracje pozwalają na głęboką refleksję nad kształtującą się tożsamością badacza. Skupienie się na „tu i teraz” procesu edukacyjnego pozwala uchwycić moment „zakorzeniania się” w nowej roli społecznej, co jest spójne z paradygmatem badań biograficznych nastawionych na rozumienie osobistych odczuć i znaczeń nadawanych własnym doświadczeniom. Badania przeprowadziłyśmy w roku akademickim 2024/2025 w grupie 37 studentek IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, po zakończeniu realizacji przedmiotu metody badań jakościowych. Wypowiedzi studentek były inspirowane narzędziem zatytułowanym „Nadawanie znaczeń przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych”. Na wszystkich etapach badań przestrzegaliśmy zasad etycznych (Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Flick 2012). Studentki uczestniczyły w badaniach dobrowolnie, po wystawieniu ocen z przedmiotu. Odwołując się do koncepcji Virginii Braun i Victorii Clarke (2013, 2024), dokonałyśmy analizy tematycznej narracji badanych w sześciu fazach: zapoznanie się z danymi (analiza wertykalna i horyzontalna wypowiedzi); kodowanie danych (generowanie wstępnych kodów); generowanie wstępnych tematów; opracowywanie i weryfikowanie tematów; definiowanie i nazywanie tematów; pisanie. Podczas analizy dążyłyśmy do identyfikacji znaczących wzorców w danych, pozwalających uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze. Materiał analizowałyśmy sekwencyjnie, wspólnie uzgadniając kody. Po przeprowadzeniu kodowania intencjonalnego zweryfikowałyśmy pierwotne kody, co umożliwiło opracowanie właściwego systemu kodowania. Następnie dokonałyśmy kategoryzacji danych, identyfikując jednostki danych jako wiodące tematy i subtematy. Ostatnim etapem analizy była synteza i interpretacja wyników badań w odniesieniu do wygenerowanych tematów. Porównywałyśmy dane, nasycaliśmy kategorie analityczne znaczeniami, identyfikowałyśmy ich właściwości oraz doko-

nywałyśmy ich integracji analitycznej. Ze względu na obszerność materiału empirycznego, w artykule przedstawiliśmy jedynie wybrane wyniki wraz z reprezentacjami danych jakościowych – cytowanymi fragmentami wypowiedzi studentek (oznaczonymi symbolami od S1 do S37).

Wyniki badań własnych

Bazując na założeniach koncepcji RTBL (Daryanes et al. 2024) oraz wynikach badań własnych, analizujemy następujące kwestie: znaczenia nadawane przez studentki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych, znaczenia nadawane przez studentki swoim doświadczeniom pracy w zespole nad projektem badawczym, znaczenia nadawane przez studentki procesowi badawczemu i wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym.

Znaczenia nadawane przez studentki procesowi stawania się badaczem zjawisk społecznych: tematy i subtematy

Badania są kluczowym elementem procesu dydaktycznego przedmiotu metody badań jakościowych. Studentki PPiW realizowały projekty badawcze, podejmując następujące kroki: planowanie badań, gromadzenie danych empirycznych, raportowanie badań, prezentację wyników.

Analiza wypowiedzi studentek pozwoliła wyłonić dwa główne tematy ukazujące znaczenia nadawane byciu badaczem zjawisk społecznych: Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie; Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza. W odniesieniu do kluczowych tematów, doświadczenia i odczucia badanych są omówione w ramach pojawiających się subtematów (Zestawienie 1).

Zestawienie 1. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki stawaniu się badaczem zjawisk społecznych

Tematy	Subtematy
Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie	Cechy i zasoby badacza
	Oddziaływanie pracy badawczej na obraz siebie
Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza	Motywacja i zaangażowanie w proces badawczy
	Jeden obszar badań – wiele dróg jego rozpoznawania

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Oddziaływanie pracy badawczej na identyfikację własnych kompetencji i obrazu siebie

Cechy i zasoby badacza

Z narracji badanych wyłania się psychologiczny obraz badacza i jego kluczowych cech: uważności, wnikliwości, otwartości, rzetelności i cierpliwości. Realizacja badań w trakcie procesu kształcenia oddziałuje na samoocenę studentek, umożliwiając identyfikację wcześniej niedostrzeganych kompetencji: poznawczych (pomysłowość, otwartość, dokładność, elastyczność) oraz społecznych (zaangażowanie, cierpliwość, empatia, zainteresowanie badaniami nad i z człowiekiem, współpraca). Oto przykłady wypowiedzi:

W trakcie pracy nad projektem dowiedziałam się, że potrafię dobrze słuchać, analizować różne perspektywy i wyciągać wnioski z pozornie chaotycznych informacji. Zauważyłam też, że jestem cierpliwa w pracy z danymi i otwarta na nowe pomysły. Praca nad projektem pokazała mi, że mam zdolność do współpracy i dostosowywania się do wyzwań w procesie badawczym (S24).

Dużo dowiedziałam się o swojej pomysłowości (S1).

Dowiedziałam się o sobie, że jestem bardzo wyrozumiała oraz potrafię być elastyczna w interpretacji uzyskanych informacji (S25).

[...] że bardzo lubię przeprowadzać wywiady, czuję się w tym swobodnie oraz że przedstawienie wyników badań przychodzi mi z dużą łatwością (S5).

Oddziaływanie pracy badawczej na obraz siebie

Zaangażowanie studentek w badania jakościowe pozwoliło im dostrzec własne umiejętności badawcze: zadawanie pytań, słuchanie, łączenie teorii z praktyką, analiza danych, korzystanie ze źródeł i praca zespołowa. Doświadczenia te zwiększyły poczucie własnej wartości, kompetencji i sprawstwa, wzmacniając wiarę w umiejętności badawcze oraz dobrostan psychiczny. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Dowiedziałam się, że nie ma dla mnie rzeczy niemożliwych i ze wszystkim sobie poradzę (S8).

[...] że przeprowadzając badania, jestem ekspertką w swoim temacie (S10).

[...] że jestem osobą, która potrafi łączyć teorię z praktyką i pracować w zespole (S23).

[...] że potrafię pracować zespołowo i dobrze analizować dane (S24).

Całkiem dobrze sobie radzę w badaniach i są dla mnie interesujące (S33).

Studentki, realizując proces badawczy, rozpoznawały także własne słabości, trudności, z którymi się zmagaly, takie jak brak terminowości, poczucie bycia skrępowanym w relacji z badanym, trudności w pracy zespołowej:

Dowiedziałam się, że nie jest mi łatwo być badaczem. [...] Wywiad, który prowadziłam, był dla mnie stresujący, ponieważ pierwszy raz robiłam z kimś wywiad, i mimo że udało mi się go przeprowadzić, to nie było dla mnie łatwe. Dlatego też nauczyłam się na tym przedmiocie, abym popracowała nad większą pewnością siebie oraz żeby uczyć się lepiej prezentować (S30).

Dowiedziałam się, że nie lubię prowadzić wywiadów. Czuję się skrępowana, gdy badani mówią o prywatnych sprawach (S20).

Czasami praca zespołowa sprawia mi trudności. Lubię możliwość kontrolowania swojej pracy, a czasami zwyczajnie trzeba się zgodzić na inny punkt widzenia. Wywołane jest to chęcią zdobycia dobrych wyników w nauce (S21).

Podczas przedmiotu metody badań jakościowych studentki uczyły się roli badaczek. W ich odczuciach praca naukowa wymaga ciągłego doskonalenia oraz pracy nad sobą – zarówno w obszarze kompetencji badawczych, jak i własnych zasobów psychologicznych (m.in. pewności siebie).

Temat: Autonomia w wyborze problematyki badawczej jako moment zakorzenienia w roli badacza

Projekty przyszłych nauczycielek wynikały z interakcji zespołowych i ich zainteresowań, umożliwiając tworzenie wiedzy naukowej (zob. Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020). Podczas zajęć studentki samodzielnie decydowały o przedmiocie badań, wybierając unikalne tematy z codzienności podmiotów edukacji, życia prywatnego, zawodowego, rodzinnego, stylu życia, dobrostanu psychicznego czy funkcjonowania w mediach społecznościowych.

Motywacja i zaangażowanie w proces badawczy

Możliwość wyboru przez studentki interesującej problematyki ugruntowuje w stawianiu się badaczem: autonomię, pełne zaangażowanie w tworzenie wiedzy naukowej, ciekawość i motywację. Zainteresowanie tematem łączy się z procesem jego naukowego rozpoznawania, a osobista motywacja rodzi się z wypracowanej w zespole, pasjonującej tematyki. Opisują to następująco:

Możliwość wyboru problematyki, która mnie osobiście interesuje, pozwalała mi bardziej zaangażować się w projekt i pogłębiać wiedzę w obszarze, który jest dla mnie ważny (S5).

Bardzo dobrym pomysłem było danie nam możliwości wybrania dowolnego tematu, gdyż mogłyśmy swobodnie i z większym zainteresowaniem pracować nad problemem (S8).

Wybranie tematu, który mnie interesuje, było dla mnie czynnikiem motywującym. Naprawdę chciało się posłuchać innych grup opowiadających o swoich badaniach. Chciało się pracować nad własnym projektem, wystąpił stosunek emocjonalny do tej pracy (S23).

Jeden obszar badań – wiele dróg jego rozpoznawania

Specyfika badań jakościowych, ich nastawienie na poszukiwanie znaczenia, sensu w oparciu o opisy ludzkich doświadczeń stały się dla studentek ważnym przyczynkiem do refleksji nad powstawaniem wiedzy naukowej, ale także nad wieloaspektowością analizowanych fenomenów. Praca zespołowa uzmysłowiła studentkom, że „jeden obszar badań analizowany przez różne osoby może być postrzegany na wiele różnych sposobów i zawierać wiele odmiennych aspektów wartych zbadania” (S34). Niepowtarzalność projektów, ich tematyki, decyzje wypracowane w zespole umożliwiły studentkom „zaobserwowanie różnorodności podejść metodologicznych i analitycznych” (S35). Studentki uczyły się od siebie nawzajem, inspirowały do namysłu nad badanymi zjawiskami oraz decyzjami metodologicznymi. Jedna ze studentek opisuje to w następujący sposób: „Ta sytuacja była dla mnie bardzo inspirująca, ponieważ każda grupa miała swój unikalny sposób podejścia do tematu, co sprawiło, że mogliśmy stworzyć coś naprawdę oryginalnego” (S28). Studentki traktowały zajęcia z metodologii badań jakościowych jako „sytuację” (to sformułowanie powtarza się wielokrotnie) „do refleksji nad nurtującymi [...] problemami społecznymi” (S33).

Prowadzenie badań dały studentkom szansę na wyrażenie siebie, doświadczenie autotelicznej wartości wiedzy naukowej, zaangażowanie w pasjonujące zagadnienia społeczne oraz budowanie pozytywnego obrazu siebie jako twórczej, zaangażowanej osoby z czymś do powiedzenia. Wskazują na to wypowiedzi studentek:

Wiedziałam, że mój projekt będzie czymś niepowtarzalnym. Będzie też ciekawy do prezentacji na forum grupy (S21).

Uważam, że wybranie tematu, który chcemy, jest super pomysłem, bo jest on wtedy bliższy naszemu sercu i chętnie działamy (S16).

Sytuacje do sprawdzenia siebie i dania z siebie wszystkiego. Pole do wyrażania siebie (S19).

Znaczenia nadawane przez studentki swoim doświadczeniom pracy w zespole nad projektem badawczym: tematy i subtematy

W procesie dydaktycznym opartym na RTBL studenci w 3–4-osobowych zespołach uczą się metodologii badań jakościowych poprzez pracę zespołową: generowanie wiedzy, komunikację rezultatów, dzielenie się doświadczeniami w grupie i między grupami. Badania odpowiadały na pytania: Jakie znaczenia studentki nadają doświadczeniom pracy zespołowej nad projektem badawczym? Jakie możliwości uczenia się stwarza zespołowa praca badawcza?

Zestawienie 2. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki pracy w zespole nad projektem badawczym.

Tematy	Subtematy
Wymiana perspektyw i wspólne uczenie się	Różnorodne perspektywy i pomysły
	Wspólne rozwiązywanie problemów i korygowanie błędów
Umiejętności komunikacji i współpracy	Efektywna komunikacja i negocjacje
	Kompromisy i docenianie odmienności
	Zaufanie i wsparcie wzajemne
Organizacja i podział pracy	Podział obowiązków i równe zaangażowanie
	Planowanie, organizacja i zarządzanie czasem
	Rola lidera i unikanie chaosu

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Wymiana perspektyw i wspólne uczenie się

Różnorodne perspektywy i pomysły

Różnorodność stanowi motyw powtarzający się w wypowiedziach studentek. Charakteryzuje ona cały proces przygotowywania projektu badawczego. Studentki doceniały wielość pomysłów i perspektyw postrzegania analizowanego fenomenu, która prowadzi do szerszego zrozumienia zjawiska oraz sprzyja twórczym rozwiązaniom, takim jak burze mózgów w małych zespołach (S37). Dokumentują to wypowiedzi studentek:

Praca w grupie stwarza możliwość dostrzeżenia badanego zjawiska w kilku różnych perspektywach, co daje szerszy pogląd na to zjawisko (S35).

Możliwość uczenia się od innych członków grupy, którzy wnoszą różne perspektywy, doświadczenia i pomysły (S5).

Nauczyłam się, jak efektywnie współpracować z innymi, jak dzielić się odpowiedzialnością oraz jak integrować różnorodne podejścia do rozwiązania problemu badawczego (S29).

Małe zespoły umożliwiają burze mózgów i propozycje rozwiązań. Mniejsze grupy są efektywniejsze, gdyż każdy uczestnik ma możliwość wykazania się (S37).

Wspólne rozwiązywanie problemów i korygowanie błędów

Integracja odmiennych pomysłów poprawia jakość badań, bo koryguje błędy i generuje lepsze metody. Grupa stała się dla studentek środowiskiem uczenia się, w którym otwarcie dzieliły się swoimi pomysłami, wątpliwościami, wzbogacając wzajemnie swoją wiedzę. Jedna z osób opisuje to następująco:

Praca w małej grupie nad projektem badawczym stworzyła dla mnie wiele możliwości uczenia się i rozwoju. [...] Dzięki pracy w grupie mogłam wymieniać się pomysłami, wspólnie analizować problemy, szukać najlepszych rozwiązań, korygować wspólnie błędy, jeśli ktoś takie popełnił w swojej części zadania, i pomagać tej osobie je rozwiązać, to wszystko znacząco poszerzyło moje spojrzenie na temat badania (S36).

Wspólne analizowanie problemów, szukanie najlepszych rozwiązań nie tylko pozwala na przyglądanie się własnym zasobom, ale także sprzyja lepszemu zrozumieniu metod badań jakościowych (S32).

Temat: Umiejętności komunikacji i współpracy

Efektywna komunikacja i negocjacje

Praca w grupie dawała studentkom okazję, by doświadczać efektywnej komunikacji i negocjować optymalne rozwiązanie. Proces opracowywania projektu badawczego kończył się publicznym wystąpieniem, co budziło w studentkach ambicje wypracowania jak najlepszego rezultatu. Złożoność realizowanego przez studentki projektu badawczego służyła rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych (S14). Jedna z osób opisuje to następująco:

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).

Kompromisy i docenianie odmienności

Studentki posiadają wiele doświadczeń indywidualnych działań (kolokwia, eseje, testy itp.), których jakość i efekt zależą wyłącznie od nich. Wśród studentek zdarzały się „samotne wilki” – osoby preferujące pracę indywidualną, skłonne do postrzegania siebie jako zdolniejszych od innych i niechętnych do procesów grupowych i pomysłów innych osób (Barr, Dixon, Gassenheimer 2005). Indywidualiści często napotykają trudności w pracy grupowej, ponieważ preferują pełną kontrolę i samodzielność, co koliduje z dynamiką zespołu. Wskazują na to słowa jednej ze studentek:

Każdy projekt grupowy to dla mnie przede wszystkim szansa, by uczyć się pracować w zespole – bardzo długo byłam zwolenniczką pracy indywidualnej, ale zrozumiałam, że była to kwestia moich trudności interpersonalnych i nadgorliwości w wyznaczaniu pułapu jakości mojej pracy. W pracy grupowej ucę się odpuszczać i doceniać odmienne niż moja perspektywy (S34).

Praca grupowa wymaga doceniania pomysłów innych osób, dostosowania się do tempa i poziomu pracy poszczególnych osób. Indywidualiści, którzy otworzą się na pracę grupową, przyjmują swoją rolę w grupie bez doświadczania frustracji czy potrzeby dominacji (S29).

Zaufanie i wsparcie wzajemne

Zaufanie i wzajemne wsparcie są fundamentem efektywnej pracy grupowej w projektach badawczych, szczególnie jakościowych, gdzie zależą one od otwartej wymiany i kooperacji. Zaufanie umożliwia członkom grupy dzielenie się błędami i pomysłami bez obawy. Studentki podkreślały „zaufanie, jakie ma się do członków własnej grupy” (S22). Bezpieczeństwo psychologiczne tworzy atmosferę wsparcia, redukuje stres i sprzyja „wzajemnemu wsparciu” (S32), co poprawia kreatywność w analizowaniu danych. Wysokie zaufanie usprawnia komunikację i podział obowiązków (S22). Bez niego praca staje się chaotyczna, a z nim – szybsza i bardziej efektywna, o ile grupa jest prawidłowo dobrana (S35).

Temat: Organizacja i podział pracy

Podział obowiązków i równe zaangażowanie

Analiza wypowiedzi pozwoliła wyłonić także praktyczne aspekty zarządzania zadaniami w grupie. Wyniki badań (Chapman et al. 2006) wskazują, że sposób przydzielania członków do grup ma wpływ na dynamikę grupy, nastawienie do doświadczeń grupowych oraz wyniki pracy grupy. Podział obowiązków i równe zaangażowanie w pracy grupowej nad projektem badawczym to kluczowe mechanizmy zapewniające efektywność i sprawiedliwość w zespole. Studentki podkreślały, „jak ważny jest dobry dobór osób, z którymi współpracujemy” (S35). Zwracały uwagę na znaczenie podziału zadań w organizacji pracy zespołowej. Niezwykle ważny jest dla studentek równy podział wykonywania zadań (S22, S30, S32). Ponadto poziom trudności wykonywania poszczególnych zadań powinien być wyrównany: „Według mnie każdy powinien mieć zadanie na tym samym poziomie trudności i zaangażowania, a te trudne, wymagające powinny być tworzone wspólnie” (S37).

Planowanie, organizacja i zarządzanie czasem

Jakość pracy w zespole związana jest w odczuciach badanych z odpowiednim planowaniem, organizowaniem i zarządzaniem czasem. Studentki jakość pracy zespołowej nad projektem badawczym łączą z „odpowiednim planowaniem pracy i rozdzielaniem pracy” (S23), „lepszą organizacją pracy” (S30), „lepszym zarządzaniem czasem” (S36).

Rola lidera i unikanie chaosu

Studentki dostrzegają ważną rolę lidera zespołu, którego zadaniem jest rozdysponowanie zadań dla członków zespołu, co w konsekwencji redukuje chaos. Kierownik projektu zdaniem studentek to: „osoba, która jest takim «kierownikiem», ona powinna rozdysponować każdemu członkowi grupy zadanie, inaczej panuje chaos i nikt nie chce wykonywać bardziej wymagających części” (S37). Lider przeciwdziała pojawieniu się w grupie „pasażerów na gapę” – studentów niewykonujących pracy, ale otrzymujących zaliczenie dzięki wysiłkom zespołu (Chapman et al. 2006). Członek grupy, który wykazuje się negatywnym nastawieniem, lenistwem i nieprzestrzeganiem norm może zaburzać pracę grupy, a nawet znacznie obniżyć jej wydajność (Felps, Mitchell, Byington 2006). Warto dołożyć starań, by należycie dobrać osoby w grupach, biorąc pod uwagę ich zasoby poznawcze i komunikacyjne.

Z badań wynika, że zespołowe przygotowanie projektu badawczego przyczynia się do doskonalenia umiejętności współdziałania studentek, 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 pracy zespołowej, uczestnika itd. Przyszłe nauczycielki pracy w zespole badawczym nadają znaczenia z perspektywy rozwijania trzech grup kompetencji: kompetencji wspólnego i wzajemnego uczenia się, kompetencji komunikacji i współpracy, kompetencji organizacyjnych.

Znaczenia nadawane przez studentki procesowi badawczemu i wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym: tematy i subtematy

Z analizy narracji studentek wynika, że po realizacji przedmiotu metody badań jakościowych nadają one różne znaczenia procesowi badawczemu oraz wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym. W tym obszarze doświadczeń studentek zrekonstruowałyśmy dwa główne tematy: Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej; Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie stawiania się badaczem (Zestawienie 3).

Zestawienie 3. Treść tematyczna znaczeń nadawanych przez studentki procesowi badawczemu oraz wiedzy naukowej w paradygmacie jakościowym

Tematy	Subtematy
Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej	Rozumienie specyfiki badań realizowanych w paradygmacie humanistycznym
	Wartość i przydatność badań jakościowych
Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie tworzenia wiedzy naukowej	Praktyczne zastosowanie teorii w projektach badawczych
	Znaczenie uczenia się poprzez działanie badawcze

Źródło: opracowanie własne.

Temat: Rozumienie istoty badań jakościowych i ich wartości poznawczej

Rozumienie specyfiki badań realizowanych w paradygmacie humanistycznym

Z analizy narracji wynika, że efektem procesu kształcenia bazującego na własnej praktyce badawczej jest rozumienie paradygmatu badań jakościowych jako pewnej wizji świata, człowieka i budowania wiedzy o tych bytach. Uczestniczki badań „czują” badania jakościowe, mają świadomości celów i problemów badawczych możliwych do osiągnięcia w ramach paradygmatu humanistycznego:

Przedewszystkim zrozumiałam to, czym różnią się badania ilościowe od jakościowych, ale nie w kontekście wkuwania formułek, tylko czuję, że naprawdę zrozumiałam ten paradygmat i czuję się w nim płynnie – wiem, jakiego rodzaju problemy badawcze stawiać, wiem, jakie i dlaczego cele należy obierać, tak by w ogóle dało się je spełnić w toku badań i by całe badanie miało naukowy potencjał i jakość (S2).

Dostrzegają właściwości badań jakościowych, w tym kluczową rolę kontekstu (S31), zespołu współistniejących czynników – historycznych, społecznych, kulturowych i sytuacyjnych – kształtujących analizowane zjawiska. Kontekst ważny jest na każdym etapie badań jakościowych. Dla przyszłych badaczy edukacji otwiera to potencjał tworzenia ugruntowanych, praktycznych wniosków uwzględniających złożoność procesów dydaktycznych (por. Cuprjak 2019).

Przyszłe nauczycielki cenią także emergentny charakter badań jakościowych – ich otwartość, dynamiczność i elastyczność. Oddają to słowa studentki:

Nauczyłam się, że badania jakościowe są elastyczne i skupiają się na interpretacji doświadczeń ludzi (S4).

Zrozumiałam, że proces badawczy w paradygmacie jakościowym jest dynamiczny i elastyczny (S32).

Z perspektywy budowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli istotne jest przekonanie, że się „nauczyły”, „zrozumiały”, „zdobyły wiedzę” na temat procesu badawczego”:

W trakcie opracowywania projektu badawczego w ramach przedmiotu Metody Badań Jakościowych zdobyłam cenną wiedzę na temat procesu badawczego (S36).

Ta samoświadomość i poczucie kompetencji rodzą nadzieję, że studentki będą w przyszłości realizować badania jakościowe.

Wartość i przydatność badań jakościowych

Studentki dostrzegają znaczenie i przydatność badań jakościowych w kontekście zrozumienia codziennych doświadczeń i odczuć człowieka. Wskazują, że istota tkwi w uważności „na to, co ludzkie” oraz zrozumieniu myśli, odczuć, wizji rzeczywistości. Oddają to słowa studentek:

W trakcie pracy nad projektem rozumiałam, że badania jakościowe to głównie skupienie na tym, co ludzie myślą, czują i jak postrzegają świat (S35).

Tworzenie wiedzy naukowej w badaniach jakościowych opiera się na zrozumieniu znaczeń, jakie ludzie nadają swojemu doświadczeniu, a nie na liczbowej analizie danych (S8).

Badania jakościowe mają także znaczenie w kontekście rozwiązywania konkretnych, jednostkowych, grupowych czy instytucjonalnych problemów:

W końcu logicznym stało się dla mnie to, dlaczego w ogóle warto prowadzić takie badania – niegdyś spoglądałam na to jako osobiste felietony, które przez niemożność uogólnienia wyników na populację stanowią bardziej ciekawostkę dla czytelnika niż faktyczny naukowy *statement* – dziś, wiedząc że takie badania można prowadzić do czasu wypełnienia luki w wiedzy, co już umożliwia takie uogólnienie, lub też prowadząc je dla konkretnej osoby, grupy czy instytucji, w celu usprawnienia wewnętrznych procesów czy rozwiązywania tych jednostkowych problemów, myślę, że warto jest inwestować w badania w takim paradygmacie (S37).

Studentki postrzegają badania jakościowe jako cenne narzędzie do zrozumienia ludzkich doświadczeń, kontekstu i znaczeń, a nie jedynie jako alternatywę dla badań ilościowych.

Temat: Znaczenie integracji teorii i praktyki badawczej w procesie tworzenia wiedzy naukowej

Praktyczne zastosowanie teorii w projektach badawczych

Przyszłe nauczycielki dostrzegają potrzebę łączenia teorii z praktyką badawczą, co w znaczący sposób przyczynia się do rozwijania ich kompetencji metodologicznych

niezbędnych do przygotowania pracy magisterskiej, a w przyszłości – do wykorzystywania badań naukowych w pracy zawodowej. Dostrzegają znaczenie teorii w paradygmacie jakościowym oraz kolejne etapy tworzenia wiedzy naukowej.

Uzyskałam wiedzę teoretyczną i praktyczną, którą będę mogła wykorzystać w przyszłych projektach naukowych, np. jak wygląda proces zbierania danych jakościowych (S36).

Dowiedziałam się, że potrafię posługiwać się różnymi źródłami w przydatny sposób (S18).

[...] poszerzyłam wiedzę o badaniach oraz uświadomiłam sobie, że jako badacz jakościowy w przyszłości powinnam lepiej dostosowywać język wypowiedzi do osób badanych, aby był on dla nich jak najbardziej zrozumiały i czytelny (S28).

Studentki wskazują, że pełne zrozumienie badań jakościowych pojawia się dopiero wtedy, gdy metodyka realizacji badań zostaje „przećwiczona” w realnym procesie badawczym. Podkreślają rolę projektów zespołowych, konsultacji i praktycznego doświadczania metod jako fundamentu rozwoju kompetencji badawczych:

Dowiedziałam się dużo treści teoretycznych, ale cenne było bardzo przećwiczenie tego praktycznie. Ważne było dla mnie także konsultacje podczas każdego zajęcia i stopniowe sprawdzanie wykonywanej pracy (S19).

Umiejętność syntetyzowania różnych wątków w celu sformułowania np. kilku problemów badawczych, które dotyczyłyby wszystkiego, co chcę objąć badaniem. 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).

Badane zwracają także uwagę na znaczenie realizacji projektu badawczego w kontekście integracji teorii i praktyki oraz istoty konstruowania wiedzy pedagogicznej: w narracjach badanych zasygnalizowana została potrzeba uczenia się metodologii poprzez działanie badawcze. Praktyka badawcza stanowi, w odczuciach badanych, warunek rzeczywistego rozwoju ich kompetencji metodologicznych.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Z badań wynika, że zespołowe uczenie się metodologii oparte na modelu RTBL wzmacnia refleksyjność studentek, przyczynia się do rozwijania ich tożsamości w roli badaczek. Doświadczenia studentek związane z planowaniem i realizacją zespołowego projektu badawczego stały się dla nich zarówno przestrzenią rozwoju kompetencji metodologicznych, jak i procesem kształtowania obrazu siebie jako badaczek. Proces prowadzenia pogłębionej refleksji nad własną praktyką badawczą wspiera proces konstruowania wiedzy metodologicznej badanych (Korzeniecka-Bondar, Kunat 2020, 2023; Thiem et al. 2023). Na podstawie analizy narracji studentów można stwierdzić, że budowanie tożsamości badacza wymaga przestrzeni do

autonomii. W praktyce oznacza to m.in. umożliwienie studentom wyboru tematyki badań, doboru członków zespołu oraz samodzielnego konstruowania koncepcji badawczych. Z badań wynika, że model RTBL sprzyja rozwijaniu obrazu siebie jako badacza, co dzieje się dzięki połączeniu konkretnego działania badawczego z autorefleksją oraz współpracą w grupie (Daryanes et al. 2024, 2025). Także z innych badań wynika, że odejście od czysto teoretycznego wykładania metodologii na rzecz realizacji zespołowych projektów badawczych jest skutecznym sposobem na integrację teorii z praktyką (Arnau-Sabatés et al. 2025; Brew, Saunders 2020; Huggins, Stamatel 2015; Marín 2020).

Z badań wynika, że nauczanie metodologii poprzez realizację badań własnych sprzyja rozwijaniu kompetencji osobistych studentek, m.in. pewności siebie, poczucia sprawstwa, odwagi, empatii, myślenia 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, Salimi, Hidayah 2018) oraz przyczynia się do zwiększania pewności siebie (Jaya, Hermansyah, Rosmiyati 2019). Analiza narracji studentek potwierdza, że model RTBL sprzyja rozwijaniu obrazu siebie jako badacza poprzez połączenie konkretnego działania z systematyczną autorefleksją. Nasze wyniki korespondują z ustaleniami innych badaczy, że odejście od transmisyjnego nauczania metodologii na rzecz zespołowych projektów jest skutecznym sposobem integracji teorii z praktyką (Brew, Saunders 2020; Arnau-Sabatés et al. 2025). Szczególnie ważne okazało się poczucie autonomii w wyborze tematyki badań, które – podobnie jak w badaniach nad profesjonalizacją nauczycieli – staje się momentem „zakorzenienia” w roli i buduje emocjonalny stosunek do tworzonej wiedzy naukowej. Doświadczenie pracy zespołowej w RTBL, wykraczające poza proste zaliczenie przedmiotu, pozwoliło studentkom na rozwój kompetencji komunikacyjnych i organizacyjnych, co w literaturze uznawane jest za fundament świadomego wykorzystywania wiedzy naukowej w przyszłej pracy zawodowej. Ponadto współpraca w zespole badawczym pozwoliła studentkom na rozwój kompetencji komunikacyjnych i organizacyjnych, kluczowych dla ich przyszłego zaangażowania w badania (*teacher research engagement*) i profesjonalizacji zawodu nauczyciela (Kowalczyk-Wałędzia, Ion 2024).

Warto zatem w kształceniu akademickim dążyć do „zanurzenia” studentów w realne działania badawcze. Kształcenie akademickie powinno być projektowane tak, aby praca w grupach nie była jedynie formą zaliczenia, ale środowiskiem wspólnego uczenia się, negocjacji i organizacji działań. Pozwala to na rozwój kompetencji merytorycznych, komunikacyjnych i organizacyjnych. Istotne jest także stworzenie studentom warunków do prowadzenia pogłębionej refleksji nad własną praktyką badawczą. To właśnie autorefleksja wspiera proces konstruowania trwałej wiedzy metodologicznej i kształtowania obrazu siebie jako badacza i profesjonalisty (Fiskum et al. 2025; Shah et al. 2024). Kształcenie wstępne nauczycieli powinno być ukierunkowane na pokazanie studentom, że działalność badawcza jest istotnym elementem pracy zawodowej nauczyciela, a nie tylko akademickim wymogiem. Pomaga to w budowaniu ich świadomości metodologicznej i zrozumieniu wartości wiedzy

naukowej w codziennej praktyce pedagogicznej. W procesie kształcenia studentów warto zatem wprowadzać model RTBL, który stanowi skuteczną strategię dydaktyczną przygotowującą do świadomego wykorzystywania wiedzy naukowej w przyszłej pracy zawodowej.

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”, nr 79(2): e70019, <https://doi.org/10.1111/hequ.70019>.
- Barr T. F., Dixon A. L., Gassenheimer J. B. (2005) *Exploring the "Lone Wolf" Phenomenon in Student Teams*, „Journal of Marketing Education”, nr 27(1), s. 81–90, <https://doi.org/10.1177/0273475304273459>.
- Bobbitt L. M., Inks S. A., Kemp K. J., Mayo D. T. (2000) *Integrating Marketing Courses to Enhance Team-Based Experiential Learning*, „Journal of Marketing Education”, nr 22, s. 15–24, <https://doi.org/10.1177/0273475300221003>.
- Braun V., Clarke V. (2013) *Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and Developing Strategies for Effective Learning*, „The Psychologist”, nr 26, s. 120–123.
- Braun V., Clarke V. (2024) *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, tłum. D. Przygucka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brew A., Saunders C. (2020) *Making Sense of Research-Based Learning in Teacher Education*, „Teaching and Teacher Education”, nr 87, s. 102935, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>.
- Chad P. (2012) *The Use of Team-Based Learning as an Approach to Increased Engagement and Learning for Marketing Students: A Case Study*, „Journal of Marketing Education”, nr 34(2), s. 128–139, <https://doi.org/10.1177/0273475312450388>.
- Chapman K. J., Meuter M., Toy D., Wright L. (2006) *Can't We Pick Our Own Groups? The Influence of Group Selection Method on Group Dynamics and Outcomes*, „Journal of Management Education”, nr 30, s. 557–569, <https://doi.org/10.1177/1052562905284872>.
- Ciuk S., Latusek-Jurczak D. (2012) *Etyka w badaniach jakościowych w: Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 23–39.
- Cuprjak M. (2019) *Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst*, „Forum Oświatowe”, nr 31(1/61), s. 111–124, <https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.7>.
- 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”, nr 21(1): 2567, <https://doi.org/10.29333/ejmste/15893>.
- 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”, nr 4(2), s. 1252–1270, <https://doi.org/10.22219/raden.v4i2.36711>.
- Denzin N. (1990) *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenia a metoda w analizie biograficznej*, tłum. N. Nowakowska, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa–Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 55–70.

- Dróżka W. (2014) *Badania biograficzne w pedeulologii: stan i kierunki ewolucji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2, s. 211–234, <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.030>.
- Felps W., Mitchell T. R., Byington E. (2006) *How, When, and Why Bad Apples Spoil the Barrel: Negative Group Members and Dysfunctional Groups*, „Research in Organizational Behavior”, nr 27, s. 175–222, [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(06\)27005-9](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(06)27005-9).
- Fiskum T. A., Jegstad K. M., Aspors J., Eklund G. (2025) *The Goal of Research-Based Learning in Teacher Education: Norwegian and Finnish Teacher Educators' Perspectives*, „Cogent Education”, nr 12(1): 2465918, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465918>.
- Flick U. (2012) *Projektowanie badania jakościowego*, seria: Niezbędnik Badacza, tłum. P. Tomanek, 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”, nr 44(5), s. 621–636, <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>.
- Gołębniak B. D., Kwiatkowska H. (2012) *Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategie domykania kwalifikacji nauczycieli w: Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 7–14.
- Gołębniak B. D., Zamorska B. (2014) *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia, praktyka, przestrzeń rozwoju*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Huggins C., Stamatel J. (2015) *An Exploratory Study Comparing the Effectiveness of Lecturing versus Team-based Learning*, „Teaching Sociology”, nr 43(3), s. 227–235, <https://doi.org/10.1177/0092055X15581929>.
- Ion G., Kowalczyk-Walędzia 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”, nr 59(3), s. 1–19, <https://doi.org/10.1111/ejed.12639>.
- 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)”, nr 1(1), s. 4–14.
- Kędzierska H. (2010) *Badania biograficzne – dokonania i perspektywy, Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych w: Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 45–57.
- Korzeniecka-Bondar A., Kunat B. (2020) *Teaching and Research: Implications for Active Learning in Higher Education*, „Culture and Education”, nr 128(2), s. 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”, nr 165(2), s. 82–94, <https://doi.org/10.24131/3724.230207>.
- Kowalczyk-Walędzia M., Ion G. (2024) *Understanding and Improving Teachers' Research Engagement: Insights from Success Stories in Poland and Spain*, „Teaching and Teacher Education”, nr 151: 10474, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104747>.
- Kunat B., Korzeniecka-Bondar A. (2025) *Znaczenia nadawane przez przyszłe nauczycielki przedszkola i klas I–III rozwijaniu własnych umiejętności badawczych w obszarze badań jakościowych w: Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*, A. Korzeniecka-Bondar, B. Kunat, K. Szorc (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 102–123, <https://doi.org/10.15290/omnpbp.2025.09>.
- Kwiatkowska H. (2008) *Pedeulologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- Lalak D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marín V. I. (2020) *Research-Based Learning in Education Studies: Design Inquiry Using Group E-Portfolios Based on Blogs*, „Australasian Journal of Educational Technology”, nr 36(1), s. 1–20, <https://doi.org/10.14742/ajet.4523>.
- 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).
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009) *Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 2(46), s. 37–49.
- Shah T. M., Jannesarahmadi S., Shokri-Kuehni S., Ellinger D., Brose A., Or D., Shokri N. (2024) *Research-Based Learning as an Innovative Approach for Teaching Students of Environmental Engineering: A Case Study of Microplastics in Soil*, „Discover Education”, nr 3, artykuł 97, <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00189-5>.
- Susiani T. S., Salimi M., Hidayah R. (2018) *Research Based Learning (RBL): How to Improve Critical Thinking Skills?*, „SHS Web Conf.”, nr 42: 00042, <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”, nr 48(7), s. 1039–1051, <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2181326>.
- Yuan R, Burns A. (2017) *Teacher Identity Development through Action Research: A Chinese Experience*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, nr 23(6), s. 729–749, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219713>.

O Autorkach

Alicja Korzeniecka-Bondar – dr hab., profesor Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze obejmują rozwój nauczyciela, temporalny wymiar edukacji szkolnej, twórcze wiązanie teorii z praktyką pedagogiczną oraz budowanie społeczności naukowej. Autorka dwóch monografii autorskich: *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli* (2018), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* (2006), sześciu współautorskich monografii pod redakcją, w tym: *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice* (współred. z Beatą Kunat i Katarzyną Szorc, 2025 r.) i *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (współred. z Zenonem Gajdźcą, 2022 r.), kilkudziesięciu artykułów. W latach 2014–2024 redaktor naczelna czasopisma „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (od 2024 r.). W latach 2012–2020 była prodziekanem ds. studiów niestacjonarnych, a w kadencji 2020–2024 prodziekanem ds. nauki; Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych.

Beata Kunat – adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki kreatywności (rozwijania twórczego potencjału człowieka), pedeutologii (rozwoju zawodowego nauczycieli, pasji zawodowej nauczycieli) i metodologii badań jakościowych. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Wydała książkę autorską „*Spełnieni, ale niedoceniani*”. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016) oraz trzy książki współautorskie: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Jest redaktorem międzynarodowego czasopisma naukowego „Creativity. Theories – Research – Applications”.

About the Authors

Alicja Korzeniecka-Bondar – PhD, Associate Professor at the University of Białystok. Her research interests include teacher development, the temporal dimension of school education, the creative integration of theory with pedagogical practice, and the building of an academic community. Author of two monographs: *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli* (2018), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* (2006), as well as six co-authored monographs under her editorship, including: *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice* (co-edited with Beata Kunat and Katarzyna Szorc, 2025); *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (co-edited with Zenon Gajdzica, 2022) and several dozen articles. From 2014 to 2024, editor-in-chief of the journal „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Dean of the Faculty of Education at the University of Białystok (since 2024). From 2012 to 2020, she was Vice-Dean for Part-time Studies, and for the 2020–2024 term, Vice-Dean for Academic Affairs; Head of the Department of General Pedagogy and Methodology of Pedagogical Research.

Beata Kunat – Assistant Professor at the Faculty of Education at the University of Białystok. Her research interests include pedagogy of creativity (the creative development of human potential); pedeutology (the professional development of teachers; the passion in professional life of teachers); qualitative research methods. Author of several dozen articles published in Poland and abroad. She published the monograph „*Spełnieni, ale niedoceniani*”. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016), and has co authored three books: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Vice-chairman of the Polish Creativity Society. She is an associate editor of the international journal „Creativity: Theories – Research – Applications”.