

Martyna Jarota

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego

E-MAIL: martyna.jarota@edu.uni.lodz.pl ORCID: 0000-0003-3910-4491

## Preferencje w wyborze metod gromadzenia i analizy danych studentów kierunków pedagogicznych – refleksja na przykładzie studentów Uniwersytetu Łódzkiego

### STRESZCZENIE

Preferencje metodologiczne odgrywają ważną rolę podczas kierowania procesem badawczym (Szmatka, Lovaglia i Mazur, 1996), mogą także w znaczny sposób warunkować merytoryczne wybory badacza (Van de Walle, 2017). W kontekście doniesień na temat niskiej świadomości metodologicznej studentów pedagogiki oraz występowania wśród nich zjawiska wtórnego analfabetyzmu metodologicznego (Duraj-Nowakowa, 1993) uznano za istotne podjęcie problematyki preferencji metodologicznych studentów kierunków pedagogicznych. W niniejszym artykule zaprezentowano wstępne wyniki badania studentek pedagogiki dotyczące ich preferencji metodologicznych. Wskazano na znaczące aspekty kształtowania się preferencji metodologicznych, a także dostrzeżono konieczność poczynienia namysłu nad kształceniem studentów kierunków pedagogicznych w obszarze metod analizy danych. Ponadto podkreślono trudności studentów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności z zakresu metodologii badań. Należy kontynuować rozważania dotyczące preferencji metodologicznych, ponieważ są one wyrazem troski o poprawę efektywności kształcenia w zakresie przedmiotów metodologicznych, co z kolei przyczynia się do optymalizacji procesu edukacji pedagogów (tamże).

SŁOWA KLUCZOWE: preferencje metodologiczne, proces badawczy, studenci pedagogiki

### Wprowadzenie

Proces organizacji badań naukowych stanowi ustrukturyzowany zespół czynności badacza, w którym można wyróżnić fazę koncepcyjną oraz fazę wykonawczą (Pilch, 1998). Na każdym z etapów przedsięwzięcia badawczego, zarówno jego planowania, jak i realizowania, badacz dokonuje określonych wyborów natury metodologicznej. Decyzje dotyczące m.in. teorii, a także metod zbierania i analizowania danych regulowane są poprzez metodologię badań naukowych, na którą składają się zestawy dyrektyw wynikających

z przyjętych założeń (Apanowicz, 2002). Należy podkreślić, iż teoria metod naukowych nie stanowi jedyne go czynnika kierującego badaniami. Znaczną rolę odgrywają także preferencje metodologiczne (Szmatka, Lovaglia i Mazur, 1996), które w istotny sposób mogą warunkować merytoryczne wybory badacza (Van de Walle, 2017).

Samodzielna działalność badawcza studenta jest ważnym elementem kształcenia akademickiego. Odpowiada ona za rozwój metodologicznej kultury osobowości, krytycznego myślenia, opanowania technik refleksyjnego samopoznania, a także przygotowuje do efektywnej realizacji dalszych naukowych poszukiwań (Kniazian, 2006). Zdobywanie doświadczenia badawczego jest także czynnikiem, który rozbudza zainteresowanie własną dyscypliną naukową (Elsen, Gerda, Visser-Wijnveen i Driel, 2009). Szczególnych korzyści upatruje się również we włączaniu studentów do prac badawczych doświadczonej kadry naukowej. Zalety te dotyczą przede wszystkim poprawy zdolności analitycznego i logicznego myślenia młodych naukowców, rozwijania umiejętności kreowania pomysłów oraz pogłębiania wiedzy (Ishiyama, 2002, za: Majewski, 2010). Zaznaczenia wymaga jednak niski poziom kompetencji i umiejętności metodologicznych studentów (Sułkowski i Lenart-Gansiniec, 2021), a także ich negatywne postawy wobec przedmiotów związanych z prowadzeniem badań naukowych (Lombard i Kloppers, 2015; Papanastasiou, 2005) oraz niepokój i niepewność towarzyszące odbywaniu kursów z zakresu metodologii badań (Flakus, 2017). Negatywne postawy mogą utrudniać proces uczenia się metod badawczych, uniemożliwiać zrozumienie badań naukowych oraz przyczyniać się do unikania wyników badań naukowych, czy też samodzielnego ich prowadzenia (Papanastasiou, 2014).

Zaangażowaniu badawczemu towarzyszą także korzyści dla kształtowania i rozwijania umiejętności profesjonalnych studentów pedagogiki. Kursy z zakresu metodologii badań pomagają w opanowaniu biernej i czynnej znajomości metodologicznej (Brzeziński i Zakrzewska, 2000). Bierna znajomość metodologii opiera się na zdolności czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych w zakresie danej dyscypliny. Natomiast czynna znajomość metodologii odnosi się do sprawności w obszarze samodzielnego projektowania badań naukowych. Obie z nich są przydatne w praktyce zawodowej pedagogów. Jak wskazał Petrus W.J. van der Linden (2012) prowadzenie badań, a także wykorzystywanie wyników badań przyczyniają się do formowania refleksyjnej i zarazem krytycznej postawy wobec własnych aktywności. Pedagodzy zdobywają nowe spojrzenie na realizowane przez siebie działania: są w stanie ocenić, jakie rozwiązania działają w praktyce oraz wyjaśnić, dlaczego tak jest. Jest to tak zwana praktyka oparta na dowodach (*evidence-based practice*)

(Ion i Iucu, 2014). Umiejętność właściwego odczytywania raportów z badań stwarza możliwość dostępu do najnowszych doniesień ze świata nauki, a tym samym wdrażania nowoczesnych metod mających na celu polepszenie obecnego stanu rzeczy. Jest to istotne ze względu na szybkość zmian, jakie zachodzą w świecie, a także w kontekście funkcjonowania jako podmiot w „globalnej gospodarce opartej na wiedzy” (Lombard i Kloppers, 2015). W tej rzeczywistości zdolności badawcze postrzegane są jako niezbędny element wspierający proces uczenia się przez całe życie, co niejako wymusza konieczność ciągłego doskonalenia się w roli zawodowej pedagoga. Należy przy tym pamiętać, iż kursy z zakresu metodologii badań przygotowują także do niezależnego myślenia oraz wykazywania odpowiedniego poziomu sceptycyzmu (tamże) wobec proponowanych gotowych wzorów postępowania w pracy pedagoga. Wyniki badań niekoniecznie muszą przekładać się na zmianę konkretnych sposobów działania, lecz mogą przyczyniać się do zmiany myślenia i niejako oświecać profesjonalnego pedagoga (Ion i Iucu, 2014). Barend J.J. Lombard i M. Kloppers (2015) zwracają także uwagę na podobieństwo procesu badawczego i codziennej praktyki pedagoga. Oba te zjawiska wymagają od jednostki konieczności podejmowania decyzji w oparciu o ocenę dwóch lub więcej opcji, wdrożenie odpowiedniej strategii oraz ewaluację zastosowanego rozwiązania. Zatem dobre przygotowanie do prowadzenia badań wspomaga późniejszy proces decyzyjny pedagogów.

Krystyna Duraj-Nowakowa (1993) wskazała na problem, jaki stanowi brak odczytania metodologicznego, czy też krytycyzmu badawczego studentów pedagogiki. Oceniała, iż świadomość metodologiczna studentów kierunków pedagogicznych jest niezwykle niska, a wśród magistrantów obserwuje się wtórny analfabetyzm metodologiczny (tamże). Tezę tę potwierdzają nowsze badania (van der Linden, 2012; Papanastasiou, 2005), z których wynika, że studenci wykazują skłonność do przejawiania negatywnych postaw względem kursów związanych z metodami badań, co w konsekwencji prowadzi do trudności w uczeniu się treści przewidzianych w programach tych zajęć. Sygnalizuje się również, iż studentów kierunków społecznych – w tym pedagogiki – charakteryzuje wyższy poziom strachu przed prowadzeniem badań, a także obaw związanych z trudnościami mogącymi pojawić się podczas tego procesu, niż studentów kierunków przyrodniczych (Jarota, 2022).

Pośród dostępnej literatury zauważalny jest brak pozycji traktujących o preferencjach metodologicznych. W kontekście udokumentowanej niechęci studentów wobec kursów z zakresu metodologii badań naukowych (Papanastasiou, 2005), a także stresu, niepokoju i niepewności towarzyszących planowaniu i prowadzeniu badań naukowych oraz nabywaniu wiedzy w tym

zakresie (Flakus, 2017) istotne jest poznanie, jakimi preferencjami metodologicznymi charakteryzują się studenci kierunków pedagogicznych.

Celem niniejszych rozważań jest próba uszczegółowienia terminu „preferencje metodologiczne”, a także dokonanie analizy wybranych czynników warunkujących preferencje metodologiczne studentów pedagogiki. Praca prezentuje wstępne wyniki badania, które może stanowić inspirację do dalszych analiz.

### Tło teoretyczne

Termin „preferencja” wywodzi się z łacińskiego wyrażenia *praefero*, które pierwotnie oznaczało „niosę przed kimś, czymś, wystawiam ku przodowi, wolę od czegoś” (Szymańska, 2012). W *Encyklopedii PWN* hasło „preferencja” definiowane jest następująco:

1. pierwszeństwo, przewaga, górowanie czegoś nad czymś,
2. przedkładanie czegoś nad coś lub jednej osoby nad drugą,
3. w etyce akt wyboru polegający na uznaniu czegoś za lepsze; np. preferencja wartości (M. Scheler).

Pojęcia „preferencji” zostały dobrze opracowane w socjologii, naukach o zarządzaniu, a także ekonomii, gdzie określane bywają jako (Szymańska, 2012):

- system ocen i priorytetów, gdzie jedne produkty oceniane są wyżej od innych, a uporządkowane tworzą skalę,
- przedstawienie relacji pomiędzy postawami wobec produktów danej kategorii,
- nadawanie pierwszeństwa jednemu produktom w stosunku do innych,
- stopień, w jakim nazwy poszczególnych produktów są lubiane bądź nie lubiane,
- nadawanie wartości celom w procesie dokonywania wyborów,
- skłonności do wybierania określonych towarów,
- przedkładanie zakupu danego produktu nad inne.

Inny wymiar ujmowania preferencji przedstawia Stanisław Kowalik (1994). Autor ten podkreśla, iż pojęcie „preferencji” należy odnosić także do dóbr o charakterze niematerialnym. Możliwym jest nadawanie preferencjom różnego sensu psychologicznego (tamże).

Istotę pojęcia „preferencji” stanowi możliwość wyboru jednej z wielu dostępnych opcji, tj. ze zbioru wieloelementowego. Zgodnie z teorią Clyde’a

H. Coombsa (1987, za: Kowalik, 1994) tylko w takim przypadku preferencje mają szansę w pełni się ujawnić. Niemożliwe jest mówienie o preferencjach w sytuacji, kiedy podmiot nie posiada innych wariantów (zbiór jednoelementowy). Należy przy tym wypunktować, iż w takim przypadku jednostka może postąpić dwojako: zdecydować się na jedyną dostępną opcję lub całkowicie zrezygnować z podjętego działania. Te dwie możliwości wyboru nie stwarzają jednak wystarczających warunków, by w ich kontekście mówić o preferencjach.

Wybór jednej możliwości z wielu utożsamiany jest z różnicowaniem dostępnych opcji ze względu na stopień akceptacji każdej z nich. W konsekwencji prowadzi to do utworzenia się skali preferencji, na której uporządkowane zostają owe możliwości wyboru. Polega to na „ustaleniu wzajemnych relacji między istniejącymi możliwościami przy pomocy dwóch określników: *możliwość A jest lepsza od możliwości B (C, D, E...N) oraz możliwość A jest gorsza od możliwości B (C, D, E...N)*” (Kowalik, 1994, s. 103). Opcja, która nie posiada żadnych innych lepszych alternatyw stanowi możliwość najbardziej preferowaną.

W niniejszym artykule preferencje metodologiczne rozumiane są jako pierwszeństwo, jakie badacz nadaje poszczególnym metodom gromadzenia i analizy danych w procesie planowania i realizowania badań. Preferencje metodologiczne postrzega się również jako skłonności badacza do wybierania określonych metod gromadzenia i analizy danych, a tym samym przedkładanie jednych metod nad inne dostępne. Preferencje metodologiczne wiąże się z ocenami, jakie badacz przyporządkowuje poszczególnym metodom gromadzenia i analizy danych. Na tej podstawie może zostać utworzona osobista skala preferencji metodologicznych, która po usystematyzowaniu prezentuje wzajemne relacje między dostępnymi badaczowi wariantami doboru metod.

Pojęcie „preferencji metodologicznych” jest ściśle związane z procesem decyzyjnym, tj. aktem podejmowania wyboru, który kończy się podjęciem decyzji – wyborem jednej opcji spośród pewnego dostępnego ich zestawu (Holska, 2016). Proces podejmowania decyzji obejmuje logicznie powiązane ze sobą operacje myślowe, które uporządkowane umożliwiają ocenę danej sytuacji problemowej, a następnie wybór najkorzystniejszego wariantu (tamże).

Wyróżnia się klasyczną teorię decyzji (KTD), która stanowi opis zachowania pewnego idealnego racjonalnego sprawcy, który dokonuje wyboru jednej opcji spośród innych dobrze znanych mu alternatyw (Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006). Zgodnie z tą koncepcją decydent kieruje się zasadą użyteczności oraz zasadą prawdopodobieństwa. Pierwsza z nich dotyczy użyteczności rozumianej jako właściwość przedmiotu, dzięki której sprzyja

„wytwarzaniu korzyści, zysku, przyjemności, dobra lub szczęścia [...] lub [...] zapobiega powstawaniu szkody, przykrości, zła lub nieszczęścia zainteresowanej strony” (Bentham, 1958, s. 18). Natomiast zgodnie z zasadą prawdopodobieństwa odrzuceniu ulegają opcje mało realne. Podkreślić należy, iż KTD nie odzwierciedla faktycznego procesu podejmowania decyzji przez człowieka, a jedynie dyktuje warunki racjonalnej decyzji jako idealnego konstruktów, bowiem model ten nie uznaje względnego charakteru prawdopodobieństwa oraz zysku (straty) (Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006).

Podczas planowania i przygotowywania przedsięwzięcia badawczego, a także w trakcie jego realizacji, studenci stają przed koniecznością podjęcia licznych decyzji natury metodologicznej, dotyczących m.in. teorii oraz metod zbierania i analizy danych. W tym kontekście należy odwoływać się do modyfikacji KTD.

Odmianę KTD stanowi model kompensacyjny, zgodnie z którym jednostka ocenia dostępne opcje według szeregu kryteriów, a następnie – na podstawie najwyższej sumy ocen – podejmuje decyzję. Zakłada się przy tym, że przyjmowane kryteria równoważą się, czyli braki w jednej dziedzinie są kompensowane zaletami w innych (Nęcka i in., 2006).

Transformacji KTD upatruje się w koncepcji subiektywnie oczekiwanej użyteczności (SEU – *subjectively expected utility*). W rzeczywistości, ze względu na ograniczenia spowodowane niedysponowaniem odpowiednimi danymi, niemożliwym do ustalenia jest prawdopodobieństwo wielu zdarzeń niepewnych. Zatem możemy „wyrażać tylko stopień naszego osobistego przekonania o możliwości zaistnienia danego zdarzenia, tzw. prawdopodobieństwo osobiste (*personal probability*)” (Kacprzyk, 2005, s. 120). Koncepcja SEU, w przeciwieństwie do KTD, bazuje na subiektywnej interpretacji prawdopodobieństwa i użyteczności.

Charakteryzując preferencje metodologiczne studentów kierunków pedagogicznych, koniecznym jest uwzględnienie kontekstu, w którym realizuje się proces decyzyjny. Należy zaznaczyć, iż wspomniany wcześniej sprawca, który miałby podejmować jedynie racjonalne decyzje nie istnieje. Wskazuje się, iż decyzje mogą być podejmowane nie tylko w sytuacji pewności, jak zakłada KTD, lecz podejmowaniu decyzji może towarzyszyć niepewność lub ryzyko (Holska, 2016). Atmosfera, w której dokonują się wybory metod gromadzenia i analizy danych, jest warunkowana przez uczucie strachu, jakie towarzyszy studentom w związku z podejmowaniem czynności obejmujących planowanie i prowadzenie badań naukowych (Flakus, 2017), a także negatywne postawy wobec kursów z metodologii badań (Papanastasiou, 2005). Należy również wskazać na ograniczone kompetencje i umiejętności badawcze

studentów (Sułkowski i Lenart-Gansiniec, 2021) oraz wciąż kształtującą się bierną i czynną znajomość metodologii (Brzeziński i Zakrzewska, 2000), które mogą wzmacniać niepokój wśród samych studentów. Z wyżej wymienionych powodów w niniejszej pracy przyjęto, iż preferencje metodologiczne znajdują wyraz w procesie decyzyjnym badacza, który odwołuje się do subiektywnie oczekiwanej użyteczności – SEU. Należy przy tym zwrócić uwagę, że kategoria „subiektywizmu” znajduje również odzwierciedlenie w definicjach preferencji metodologicznych, jakie przyjęto w tym artykule.

### **Metoda badania**

W celu analizy wybranych czynników warunkujących preferencje metodologiczne przyszłych pedagogów przeprowadzono wywiady swobodne ze studentami pedagogiki. Dostrzeżono zalety zastosowania tej metody w kontekście identyfikacji nieprawidłowości występujących w procesach decyzyjnych, a także możliwość opisu potencjalnych rozwiązań preferowanych przez samych badanych (Nicpoń i Marzęcki, 2010), co uznano za istotne w kontekście problematyki preferencji metodologicznych studentów kierunków pedagogicznych. Badanie przeprowadzono zdalnie w terminie 21–29 lipca 2022 r. przy pomocy aplikacji Microsoft Teams. Informację na temat badania opublikowano na portalu społecznościowym w grupach internetowych zrzeszających studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Próbę badawczą wyłoniono spośród ochotniczych zgłoszeń, jakie pojawiły się w odpowiedzi na ogłoszenia, kwalifikując do badania jedynie osoby studiujące na I lub II roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika, tym samym eliminując studentów młodszych roczników. Uznano za słuszne przebadanie jedynie studentów studiów magisterskich, których doświadczenia w obszarze metodologii badań są bogatsze niż studentów studiów licencjackich. Przyjęto tym samym założenie, że owo doświadczenie uzależnione jest od długości studiowania. W badaniu wzięło udział 6 osób: 2 studentki I roku studiów magisterskich oraz 4 studentki II roku studiów magisterskich.

Podczas wywiadów posługiwano się listą przygotowanych wcześniej dyspozycji. Owe dyspozycje dotyczyły pozyskania informacji na temat metod badawczych, jakie respondenci wykorzystują w trakcie realizowania badań do pracy dyplomowej, a także zaufania i nieufności osób badanych wobec poszczególnych metod gromadzenia i analizy danych. Co więcej, gromadzono wypowiedzi badanych na temat ich sposobu postępowania w sytuacji braku pewności doboru metod badawczych oraz odczuć, jakie towarzyszą im podczas uczenia się metod badawczych. Istotne były także wszelkie sugestie zmian w przygotowywaniu studentów do prowadzenia badań, jakie sugerowali respondenci.

Każdy z wywiadów, za zgodą osoby badanej, został zarejestrowany w formie nagrania mp3. Następnie przeprowadzono jego transkrypcję, co umożliwiło kodowanie oraz kondensowanie treści wypowiedzi respondentów, a także interpretację znaczenia udzielanych odpowiedzi.

Należy podkreślić eksploracyjny charakter przeprowadzonego badania, zatem sugeruje się, by jego wyniki traktować jako inspirację do dalszych dociekań.

## Wyniki badań

### *Ufność i nieufność względem metod gromadzenia danych*

Studentki kierunków pedagogicznych, które wzięły udział w badaniu, wskazując metodę gromadzenia danych, którą darzą największym zaufaniem, kierowały się różnymi przesłankami. Pierwszą z nich stanowiły zalety zastosowania danej metody i możliwości, jakie stwarza badaczowi (np. w przypadku wywiadu: możliwość równoczesnej analizy mimiki badanego, jego mowy ciała; obserwacji: dostrzeżenie podmiotu w jego naturalnym środowisku). Niektóre respondentki swój wybór uzasadniały dobrą znajomością metody (wykorzystaniem metody przy okazji wcześniejszych własnych działań o charakterze naukowo-badawczym oraz częste jej omawianie na kursach z zakresu metodologii badań podczas studiów). Wskazywano także na jej popularność (częsta styczność z tą metodą w artykułach naukowych). Jedna ze studentek zwróciła uwagę na wysoką wiarygodność wymienionej metody (ankieta). Niektóre respondentki wymieniały również wady metody, którą darzą największym zaufaniem, co może świadczyć o ich krytyczności względem metod gromadzenia danych, a co za tym idzie – świadomym ich użytkowaniu:

R1<sup>1</sup>: Z drugiej strony mogą wystąpić pewne zakłócenia, bo podczas prowadzenia wywiadu może ktoś wejść do pomieszczenia, w którym jest prowadzony, albo tak jak teraz rozmawiamy – ktoś mógłby wejść do mojego pokoju i taka sytuacja zapewne rozbiłaby tok wypowiedzi rozmówcy i myślę, że przez to mogłyby pojawić się błędy grube później w pomiarze.

W przypadku przyczyn nieufności względem metod gromadzenia danych studentki odniosły się do braku własnych kompetencji i umiejętności w zakresie stosowania danej metody (monografii). Inny czynnik stanowił charakter samej metody (np. fakt kreowania przestrzeni eksperymentalnej

1 Przy cytowaniu wypowiedzi studentek biorących udział w badaniu zamiast podawania inicjałów studentek zastosowano skróty, gdzie R1 – respondentka 1, R2 – respondentka 2, R3 – respondentka 3 itd.



przez badacza). Respondentki wskazywały także na powszechne uchybienia w zakresie stosowania danej metody (w przypadku ankiety poruszona została kwestia niezrozumienia pytań przez badanego czy też błędnie skonstruowanej kafeterii, która skutkuje odpowiedziami niezgodnymi z rzeczywistością):

R1: I, prawdę mówiąc, ja także wykorzystywałam tę metodę [ankietę] podczas realizacji badań do mojej pracy licencjackiej i powiem szczerze, że nieco żałuję. Przede wszystkim dlatego, że wiele ankiet po prostu musiałam odrzucić, ponieważ wielu nauczycieli albo nie czytało pytań do końca, albo też nie czytali ich ze zrozumieniem.

### *Metody analizy danych wzbudzające zaufanie*

Studentki, które uczestniczyły w badaniu, charakteryzują się niską znajomością metod analizy danych. Tylko dwie wskazały metodę, której ufają (metody opisu statystycznego), z czego jedna z nich zaznaczyła, że nie zna innych metod analizy danych. Żadna ze studentek nie wskazała metody, wobec której jej zaufanie byłoby ograniczone, co motywowano brakiem wiedzy w tym zakresie:

R5: Powiem szczerze, że ja nie wiedziałam, że są jakieś konkretne wiesz..., metody analizowania tych zebranych danych. I po prostu robiłam to na zasadzie odpowiadania na pytania, które ja sobie postawiłam, przeprowadzając na przykład wywiad.

Respondentki nie potrafiły także sprecyzować metody analizy danych stosowanych w swoich pracach magisterskich lub tych, których planują dopiero użyć w celu analizy zgromadzonego materiału badawczego.

### *Czynniki warunkujące wybór metod badawczych do pracy dyplomowej*

Studentki wybór metod gromadzenia danych do pracy dyplomowej uzasadniały celem przedsięwzięcia badawczego (np. celem badań w pracy magisterskiej jest poznanie opinii i przekonań badanych, co motywowano korzystaniem z ankiety). Jedna ze studentek wiązała wybór metody gromadzenia danych (wywiad) ze swoim zainteresowaniem koncepcją badań w działaniu i potencjałem, jaki widzi w jej zastosowaniu. Inna respondentka podjęła decyzję na podstawie sugestii promotora. W tej sytuacji interesującym jest, że studentka ta zdecydowała się na wybór metody gromadzenia danych (monografi), mimo iż metoda ta nie wzbudza jej zaufania, co sygnalizowała wcześniej:

R2: To w ogóle była kwestia po prostu zmiany promotora, bo mój plan na badania [...], który ja chciałam zrealizować, wyglądał inaczej [...]. Tylko że przez zmianę

promotora jakby dostałam zastrzeżenie, jeżeli chodzi o metodologiczny aspekt mojej pracy i moich badań, i zasugerowano mi, żebym wybrała tę metodę monografii. Więc, no jakby, to nie do końca był mój wybór.

W sytuacji niepewności doboru metod gromadzenia lub analizy danych studenci, z którymi przeprowadzono badania, korzystają z pomocy osoby bardziej kompetentnej:

R6: Myślę, że dla mnie taką osobą bardziej kompetentną jest w tym przypadku albo promotor mojej pracy dyplomowej, albo właśnie prowadzący zajęcia z zakresu metod badań czy konwersatorium metodologicznego, ale także rówieśnicy ze studiów z wyższych roczników, którzy po prostu mają też większą wiedzę na ten temat.

Zwykle jest to promotor pracy dyplomowej lub inny pracownik wydziału (prowadzący kurs z zakresu metodologii badań albo wykładowca doświadczony w zakresie metod poznania naukowego). Studentki korzystają także ze wsparcia rówieśników, wskazując na jego zalety w postaci współdzielenia trudności związanych z planowaniem i realizowaniem procesu badawczego. Respondentki podkreśliły także istotność sięgania po literaturę metodologiczną.

### *Pewność i niepewność w wyborze metod gromadzenia danych*

Studentki w trakcie przeprowadzonych wywiadów opisały sytuacje, w których czują się najpewniej podczas uczenia się metod badawczych. Zwracały przy tym uwagę na trzy istotne aspekty. Po pierwsze, respondentki zyskiwały pewność, kiedy wiedzy teoretycznej towarzyszyły przykłady jej zastosowania:

R5: [Podczas uczenia się metod badawczych najpewniej czuje się, gdy] ... gdy po przeczytaniu definicji mogę oprzeć swoją wiedzę na danym przykładzie, czyli gdzie w książce poza definicją jest też przykład, jak to wykorzystać.

Po drugie, ważną rolę odgrywał język, w jakim przekazywano treści z zakresu metodologii badań podczas zajęć. Powinien on być zrozumiały dla studentów, a zatem pozbawiony specjalistycznych określeń, które nie posiadają klarownych wyjaśnień:

R2: [Podczas uczenia się metod badawczych najpewniej czuję się, gdy] ... gdy język, w którym metody są opisane jest zrozumiały, to znaczy może to być język naukowy, ale niekoniecznie bazujący na takich typowych dla samej metodologii sformułowaniach. Po prostu [...] lubię wiedzieć, co czytam.

Jedna z respondentek ceni sobie przygotowywanie własnych notatek w oparciu o kursy z zakresu metodologii badań oraz literaturę. Po trzecie, praktyczne zastosowanie konkretnych metod w swojej działalności naukowo-badawczej sprawia, że studentki czuły się pewnie, kiedy pogłębiały wiedzę na ich temat:

R3: [Podczas uczenia się metod badawczych najpewniej czuję się, gdy] ... gdy dotyczą tych metod, które używam i które wykorzystuję w swojej pracy. A nie jedynie czegoś takiego teoretycznego.

Z kolei respondentki najmniej pewnie czują się podczas uczenia się metod badawczych, gdy treści prezentowane podczas kursów metodologii badań są przekazywane chaotycznie, a także przy pomocy języka specjalistycznego, ściśle naukowego. Inną sytuacją budzącą niepewność u jednej ze studentek jest występowanie różnych klasyfikacji metod lub wielu odmiennych podejść teoretycznych:

R5: [Najmniej pewnie czuje się, gdy] ... gdy każdy podręcznik wskazuje inną definicję, inną klasyfikację.

Kolejna respondentka wskazała, że podczas uczenia się metod badawczych najmniej pewnie czuje się, gdy spotyka się z nową metodą, z którą wcześniej nie miała styczności.

### *Sugestie zmian w nauczaniu metod badań*

Ważny element przeprowadzonych badań stanowiła refleksja studentek na temat przemian, jakie powinny dokonać się w nauczaniu metod badań. Po raz kolejny respondentki wskazywały na zmiany w zakresie języka, jakim posługuje się osoba prowadząca zajęcia z zakresu metodologii badań, tj. przekazywanie wiadomości w sposób dostosowany do poziomu wiedzy i umiejętności studentów. Aspekt ten odniesiono także do doboru odpowiednich podręczników do uczenia się metodologii badań, które powinny być napisane w sposób przystępny, tak by odwoływanie się do innej literatury podczas ich lektury nie było konieczne. Dostrzeżono potencjał we wprowadzeniu do zajęć elementu dyskusji między studentami, co potencjalnie ułatwiłoby przyswojenie omawianego materiału. Wskazywano także na istotę usystematyzowania treści pojawiających się podczas kursów metod badawczych, tak by ich trudność stopniowo narastała. W opinii studentek zajęcia powinny mieć charakter praktyczny, co mogłoby znajdować wyraz w ograniczeniu godzin wykładu na rzecz ćwiczeń. Jedna z respondentek wskazała na potrzebę realizowania zajęć z przedmiotu logika na wcześniejszym etapie studiów (a nie w tym samym semestrze, co kursy metodologii badań), co ułatwiłoby studentom zrozumienie treści metodologicznych:

R6: [...] dla mnie najtrudniejsze było zrozumienie treści, które były powiązane z logiką. Natomiast właśnie przedmiot logika prowadzony był od podstaw, równocześnie. A więc nie sposób było zrozumieć przekazywane treści od razu, ponieważ nie miałam jeszcze wiedzy z zakresu logiki. I znacznie łatwiej było zrozumieć te wszystkie treści przekazywane w trakcie kursu przed sesją, już po zakończonych kursach, zarówno z metod badań, jak i z logiki.

Inna studentka stwierdziła, że zajęcia z obszaru teorii metod badawczych powinny zbiegać się w czasie z przygotowaniem w pracy magisterskiej rozdziału dotyczącego metodologii badań. W jej opinii pozwoliłoby to na uniknięcie sytuacji, w której studenci nie pamiętają wiadomości przekazywanych podczas kursów z zakresu metodologii badań:

R5: Wydaje mi się, że lepiej by było, jakby to mniej więcej się zbiegało w czasie, czyli to nasze pisanie drugiego rozdziału albo chociaż zaczęcie pisania tego pierwszego rozdziału. A nie tak z dużym wyprzedzeniem, bo wiele osób właśnie [...] zapomniało [wiadomości z zakresu metod gromadzenia i analizy danych].

Ta sama studentka postulowała zwiększenie liczby godzin, jakie przeznaczone są na realizację owych zajęć.

Respondentki opisały także zmiany w przygotowywaniu studentów do prowadzenia badań, które zasugerowałyby promotorowi swojej pracy dyplomowej. Trzy z nich nie zmieniłyby nic w sposobie pracy promotora. Jedna ze studentek zasugerowała, że to promotorzy powinni nauczać metodologii badań naukowych. Jej zdaniem takie rozwiązanie ułatwiłoby współpracę między magistrantem a opiekunem pracy:

R3: Ja bym w ogóle może wyszła od tego, [...] żeby to właśnie promotorzy uczyli tej metodologii, dlatego że spotkałam się z tym, że jeżeli masz kogoś innego na pracy licencjackiej, magisterskiej, to jednak niby jest ta sama metodologia, niby to samo, pisze się tak samo pracę, ale [...] [promotorzy] oczekują czegoś innego od ciebie. Dlatego może przede wszystkim to, żeby to oni uczyli tych podstaw i po prostu tego faktycznie, żeby skupić się też na tym, co się wykorzystuje [w swojej pracy dyplomowej], a nie obszerniej, i rozmawiać o [...] o metodologii [...].

Inna respondentka podkreśliła istotę indywidualnej relacji z promotorem i radziła, by podczas seminarium magisterskiego skupiać się wyłącznie na tzw. pracy jeden na jeden. Rekomendowano także, by podczas zajęć omawiać raporty z badań autorstwa promotora, jako przykład dobrych praktyk planowania i prowadzenia badań oraz praktyczne zastosowanie metod gromadzenia i analizy danych.

## Dyskusja wyników badania

Preferencje metodologiczne studentów kierunków pedagogicznych, którzy uczestniczyli w badaniu, warunkowane są przez różne czynniki. Wskazać należy na potencjalnie istotny w kształtowaniu się preferencji metodologicznych studentów efekt samej ekspozycji. Stanowi on tendencję do nasilania się pozytywnych odczuć względem obiektu proporcjonalnie do częstości, z jaką jest eksponowany w przestrzeni jednostki (Crisp i Turner, 2009). Respondentki podkreślały bowiem, iż metody gromadzenia danych, które darzą zaufaniem, to te, które często prezentowano podczas kursów z zakresu metodologii badań. Prowadzący kursy z zakresu metodologii badań powinni uwzględniać możliwe konsekwencje oddziaływania wspomnianej przez studentki zależności, tym samym nie należy pomijać przedstawiania niektórych z metod gromadzenia danych podczas zajęć. W tym kontekście ważne staje się także pojęcie „mody w nauce”, która przejawia się wzrostem preferencji m.in. w zakresie określonych metod badań (Leszek, 2012). Zaobserwowano pośród respondentek, że zaufanie wobec danej metody gromadzenia danych wzbudza częste pojawianie się jej w artykułach naukowych. Należy zatem dostarczać studentom różnorodną literaturę metodologiczną, co za tym idzie – wspierać ich proces zdobywania umiejętności i kompetencji w obszarze odmiennych metod badawczych.

Kluczowa w podejmowaniu decyzji dotyczących metod badawczych okazuje się również rola promotora pracy dyplomowej. Opiekun pracy magisterskiej przybiera rangę osoby o wyższym poziomie kompetencji i umiejętności metodologicznych oraz ukształtowanej już świadomości metodologicznej. Student dopiero rozwija te cechy w toku kształcenia akademickiego, zdobywając tym samym doświadczenie w zakresie biernej i czynnej znajomości metodologii badań. Można zatem wskazać na swoistą relację mistrz–uczeń, jaka buduje się między promotorem a seminarzystą. Jej doniosłość podkreśla Marek Mariusz Tytko (2010), sygnalizując, iż w kontekście studiów pedagogicznych relacja ta jest czymś nieodzownym dla człowieka uczącego i nauczanego. Świadczyć o tym może fakt, że to promotorzy są zwykle pierwszymi osobami, do których zwracają się o pomoc studenci w sytuacji niepewności wyboru metod gromadzenia i analizy danych.

Wymaga się poczynienia głębokiego namysłu nad kształceniem studentów kierunków pedagogicznych w obszarze metod analizy danych. Zaobserwowano u respondentek niezwykle niski poziom wiedzy dotyczącej owych metod. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się w niskiej świadomości metodologicznej studentów pedagogiki lub/i wtórnym analfabetyzmie metodologicznym wśród magistrantów na kierunkach pedagogicznych (Duraj-

-Nowakowa, 1993). Niewątpliwie rewizji pod kątem zawartości zagadnień dotyczących metod analizy danych wymaga układ treściowy kursów metodologii badań naukowych, w których uczestniczyły respondentki, a także sposób ich realizacji przez prowadzących.

Dostrzega się potrzebę podjęcia refleksji nad językiem, w którym przekazywane są treści z zakresu metodologii badań naukowych. Respondentki wskazywały na trudności w przyswajaniu wiadomości prezentowanych podczas kursów z zakresu metodologii badań naukowych wynikające z wysokiego stopnia naukowości języka, w którym były przedstawiane. Akcentowano także kłopot ze zrozumieniem specjalistycznej literatury, z której korzystanie okazywało się niezbędne przy pisaniu pracy magisterskiej. Na uwagę należy mieć jednak fakt, iż język metodologii jest nieodzownym elementem komunikowania się badaczy i odbiorców wyników badań (Staško, Czerwiec i Potyrała, 2017). Osoby uczestniczące w kursach z zakresu metodologii badań powinny koncentrować się w pierwszej kolejności na opanowaniu tzw. biernej znajomości metodologii, czyli umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych w zakresie danej dyscypliny (Brzeziński i Zakrzewska, 2000). Sugeruje się, by nauczyciele akademicy uwzględnili, że specyficzny język nauki może stanowić przeszkodę w zdobywaniu wiedzy z obszaru metod badawczych, tym samym wspierali studentów w zaznajamianiu się z terminami charakterystycznymi dla metodologii badań poprzez objaśnianie niezrozumiałych pojęć przy pomocy języka nienaukowego.

### **Podsumowanie**

Dokonanie analizy preferencji metodologicznych studentów kierunków pedagogicznych może być użyteczne w kontekście starań o poprawę efektywności kształcenia w zakresie przedmiotów metodologicznych. Podejmowanie refleksji nad preferencjami metodologicznymi jest także wyrazem doskonalenia procesu przygotowania studentów do prowadzenia badań naukowych – umiejętności potrzebnej i przydatnej w profesjonalnym rozwoju zawodowym. Co istotne, jak pisała Krystyna Duraj-Nowakowa (1993, s. 63), „procesowi optymalizacji edukacji nauczycieli mogłaby sprzyjać poprawa jakości edukacji metodologicznej studentów”.

Troska o jakość i efektywność kształcenia w zakresie przedmiotów metodologicznych „stanowi jeden z warunków wysokiej świadomości metodologicznej, która jest niezbędna w realizacji ról zawodowych, a także przydatna w życiu codziennym” (Jarota, 2022, s. 53). Odnosząc się do koncepcji człowieka współczesnego jako człowieka innowacyjnego, podkreśla się znaczenie posiadania postawy badawczej (Kozielecki, 1998, za: Staško i in., 2017). Umoż-

liwia ona diagnozowanie otaczającej podmiot rzeczywistości oraz poszukiwanie rozwiązań identyfikowanych problemów.

W kontekście jednej z ról, jaką sprawują socjologowie, tj. samodzielnych badaczy, postuluje się nadanie przedmiotom i zagadnieniom metodologii badań najwyższej rangi w programach studiów (Kowalski i Przybyłowska, 1978). Podobne zalecenie można formułować w stosunku do pedagogów, którzy pełnią równie istotną funkcję badaczy rzeczywistości edukacyjnej.

W niniejszym artykule zasygnalizowano potrzebę podjęcia problemu, jaki stanowią preferencje metodologiczne. Spostrzeżenia i wnioski, które wynikają z przeprowadzonych badań, stanowią podstawę do formułowania hipotez na temat charakterystyki preferencji metodologicznych studentów kierunków pedagogicznych i przyczynek do dalszego ich eksplorowania. W przyszłości zagadnienie to należałoby rozwinąć, a także przeprowadzić dodatkowe badania na innej grupie badawczej przy zachowaniu wytycznych metody reprezentacyjnej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Bentham, J. (1958). *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzeziński, J., Zakrzewska, M. (2000). Metodologia badań psychologicznych. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Standardy kształcenia psychologów: programy kształcenia w bloku podstawowym* (s. 37–52). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Crisp, R.J., Turner, R.N. (2009). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duraj-Nowakowa, K. (1993). Edukacja metodologiczna kandydatów na nauczycieli. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki* (s. 62–84). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Elsen, M., Gerda, J., Visser-Wijnveen, R.M., Driel, J.H. (2009). How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education. *Higher Education Quarterly*, 63(1), s. 64–85.
- Flakus, M. (2017). Znaczenie postaw wobec badań naukowych i statystyki w procesie kształcenia akademickiego psychologów. Przegląd literatury. *Edukacja*, 4(143), 76–89.
- Holska, A. (2016). Teorie podejmowania decyzji. W: K. Klineciewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie: przegląd perspektyw teoretycznych* (s. 239–252). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ion, G., Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334–347.
- Jarota, M. (2022). *Postawy studentów kierunków społecznych i studentów kierunków przyrodniczych wobec badań naukowych*. [Niepublikowana praca magisterska, promotor: Sławomir Pasikowski]. Uniwersytet Łódzki.
- Kacprzyk, A. (2005). Wkład psychologii ekonomicznej w neoinstytucjonalną modyfikację zasady. W: S. Rudolf (red.), *Nowa ekonomia instytucjonalna. Aspekty teoretyczne i praktyczne* (s. 115–127). Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Kielcach.

- Kniazian, M. (2006). Psychopedagogiczna istota samodzielnej badawczej pracy studentów. *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2(30-31), 82-90.
- Kowalik, S. (1994). Zachowania konsumenckie – teoria preferencji – reklama. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 56(2), 97-111.
- Kowalski, M., Przybyłowska, I. (1978). Kształcenie metodologiczne socjologów: (potrzeby, rzeczywistość, krytyka, postulaty). *Przegląd Socjologiczny Sociological Review*, 273-292.
- Leszek, W. (2012). Moda w nauce. *Tribologia*, 5, 13-29.
- Lombard, B., Kloppers, M. (2015). Undergraduate student teachers' views and experiences of a compulsory course in research methods. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-14.
- Majewski, E. (2010). Udział młodych naukowców w realizacji projektów europejskich jako szansa poprawy warsztatu metodycznego. *Roczniki Nauk Rolniczych, Seria G, Ekonomika Rolnictwa*, 97(2), 76-83.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Papanastasiou, E.C. (2005). Factor structure of the „Attitudes Toward Research” scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Papanastasiou, E.C. (2014). Revised-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR); A First Look at its Psychometric Properties. *Journal of Research in Education*, 24(2), 146-159.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Staško, R., Czerwiec, K., Potyrała, K. (2017). Wiedza i postawy studentów – przyszłych nauczycieli – w zakresie metodologii i metod badań naukowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(21), 170-178.
- Sułkowski, Ł., Lenart-Gansiniec, R. (red.). (2021). *Rozprawa doktorska w naukach społecznych: poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej*. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauki.
- Szmatka, J., Lovaglia, M.J., Mazur, J. (1996). Znaczenie metody w rozwoju teorii socjologicznej. Modyfikacja koncepcji Bergera, Wagnera i Zelditcha kumulatywnego rozwoju wiedzy socjologicznej. *Studia Socjologiczne*, 2(141), 55-85.
- Szymańska, A.I. (2011). Badania preferencji konsumentów z wykorzystaniem kompozycyjnej metody badań MDPREF. *Marketing i Rynek*, 10, 23-30.
- Szymańska, A.I. (2012). Preferencje konsumenckie i ich determinanty. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie*, 8, 67-86.
- Tytko, M.M. (2010). Mistrz i uczeń: filozofia kształcenia akademickiego pedagogów. W: A. Sajdak-Burska, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (s. 261-267). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Van de Walle, S. (2017). The experimental turn in public management: How methodological preferences drive substantive choices. W: O. James, S.R. Jilke, G.G. Ryzin (red.), *Experiments in public management research* (s. 461-475). Cambridge University Press.
- Van der Linden, P.W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research*. Technische Universiteit Eindhoven.

## SUMMARY

### Preferences in the Selection of Methods of Collecting and Analyzing Data of Students of Pedagogy

#### – Reflection on the Example of Students of the University of Lodz

Methodological preferences play an important role in managing the research process (Szmatka, Lovaglia & Mazur, 1996) and may also significantly determine the substantive choices of the researcher (Van de Walle, 2017). In the context of reports on the low methodological awareness of pedagogy students and the occurrence of secondary methodological illiteracy among them (Duraj-Nowakowa, 1993), it was considered



important to address the issue of methodological preferences of students of pedagogy. This article presents the preliminary results of the study of female pedagogy students regarding their methodological preferences. Significant aspects of shaping methodological preferences were indicated and the necessity to consider the education of pedagogical students in the area of data analysis methods was noticed. Moreover, the difficulties of students in acquiring knowledge and skills in the field of research methodology were emphasized. Considerations regarding methodological preferences should be continued, as they are an expression of concern for the improvement of the effectiveness of teaching in the field of methodological subjects, which in turn contributes to the optimization of the process of educating pedagogues (*ibidem*).

**KEYWORDS:** methodological preferences, research process, pedagogy students