

Marta Kowalczyk-Walędziak
Uniwersytet w Białymstoku

Użyteczność pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli. (Nie)wykorzystany potencjał?

The Usefulness of Master's Thesis in Teacher Education: a Lost Opportunity?

Streszczenie: W tekście zaprezentowano wybrane wyniki badań dotyczących użyteczności pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli, uzyskane w toku ankietowania 429 studentów kierunków nauczycielskich odbywających studia magisterskie w uczelniach w Polsce, Portugalii, Rumunii, na Łotwie i w Anglii. Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że działalność badanych studentów w ramach prac magisterskich, choć mająca charakter akademicki (naukowy), jest pozytywnie oceniana w kontekście użyteczności dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, rozwoju osobistego i rozwoju zawodowego. Uzyskane wyniki badań poddano pod dyskusję i zasugerowano kierunki dalszych badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, praca magisterska, rozwój osobisty i zawodowy nauczycieli, kształcenie nauczycieli oparte na badaniach

Abstract: The aim of this article is to present selected results of a study on student teachers' perspectives of the usefulness of a final thesis work for their (future) practice of teaching. The survey questionnaire was completed by 429 student teachers enrolled in master's programmes in Polish, Portuguese, Romanian, Latvian and English universities. Generally, the surveyed student teachers rated highly the usefulness of their master's thesis work for (future) professional practice and their personal and professional development. The implications and directions for further research are suggested on the grounds of the extrapolated findings.

Keywords: teacher education, master's thesis, teachers' personal and professional development, research-based teacher education

Wprowadzenie

W ostatnich latach w edukacji nauczycieli w wielu krajach na świecie można zauważyć tendencję do tak zwanej akademizacji procesu kształcenia nauczycieli (Buchberger, 2000; Erikson, Frånberg, Kallòs, 2001; Wiłkomirska, 2005; Gołębniak, Krzychała, 2015), przejawiającej się w dążeniach do inkorporacji kształcenia nauczycieli do uniwersytetów oraz podnoszeniu wymagań kwalifikacyjnych do wykonywania tego zawodu do poziomu studiów magisterskich. Ta tendencja jest – z jednej strony – następstwem dynamicznych przemian dokonujących się w szkolnictwie wyższym, z drugiej zaś – stanowi jeden ze sposobów wzmacniania profesjonalizmu zawodowego nauczycieli i statusu tego zawodu w ogóle (np. Dixon, Ward, 2015). Taki sposób kształcenia nauczycieli stwarza możliwość nabywania przez nich umiejętności poruszania się w świecie teorii, wykorzystywania jej do poznawczego oglądu oraz rozumienia i interpretacji faktów, zjawisk i procesów zachodzących w praktyce szkolnej, a także rozwijania ich wiedzy i kompetencji badawczych (Darling-Hammond, 2006; Kwiatkowska, 2008; Michalak, 2010; Sjølie, 2014; Ion, Iucu, 2016). Umiejętności te są niezbędne w praktyce zawodowej współczesnych nauczycieli, na co wskazuje Joanna Madalińska-Michalak (2014, s. 46), pisząc: „odznaczająca się coraz większą złożonością i skomplikowaniem rola zawodowa nauczyciela nie pozwala pojmować uprawiania działalności nauczycielskiej jako praktyki, która może całkowicie abstrahować od teorii”. Przy czym warto podkreślić, że w edukacji akademickiej nauczycieli nie chodzi o kształcenie profesjonalnych badaczy, aplikujących w praktyce procedury badawcze poznane w toku studiów. Ważne jest tu przede wszystkim tworzenie warunków do rozumienia przez studentów teorii i praktyki pedagogicznej, działalności badawczej i praktycznej jako współtworzących się elementów, a tym samym rozwijania postawy refleksyjności, otwartości na zmiany w praktyce zawodowej, gotowości do uczenia się, prowadzenia badań nad własną praktyką oraz badań nad praktyką innych nauczycieli. W związku z tym w programach kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli coraz więcej uwagi przywiązuje się do tych przedmiotów, metod kształcenia czy form pracy, które pozwalają na rozwijanie i doskonalenie wyżej wymienionych umiejętności i postaw studentów (Dobber, Akkerman, Verloop i Vermut, 2012; Linden, Bakx, Ros, Beijgaard i van den Bergh, 2015). Istotną aktywnością w tym zakresie, jak wskazują niektórzy badacze (zob. Ahlstrand, Bergqvist, 2005; Maaranem, 2010; Meeus, van Looy, Libotton, 2004), może być także przygotowywanie przez studentów pracy dyplomowej stanowiącej podstawę do uzyskania tytułu zawodowego magistra.

W procesie kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich występuje duża różnorodność zarówno w nazewnictwie, jak i specyfice prac dyplomowych stanowiących podstawę do uzyskania tytułu zawodowego magistra¹. W odniesieniu do pracy dyplomowej o charakterze badawczym stosowane są w krajach europejskich takie określenia jak: „dysertacja”, „rozprawa”, „mała rozprawa badawcza”, „projekt badawczy” (Råde, 2014, s. 145). Jeśli zaś chodzi o charakter prac dyplomowych na kierunkach nauczycielskich, to studenci mogą przygotowywać na przykład raport z odbytej praktyki zawodowej, portfolio, pracę opartą na analizie treści literatury ze wskazaniem jej praktycznych egzemplifikacji czy projekt badań w działaniu (Råde, 2014, s. 145). W tym tekście uwagę skupiam tylko na pracach magisterskich o charakterze empirycznym (badawczym), mających postać pisemnego monograficznego opracowania, wymagającego od studenta – pod kierunkiem promotora – zaplanowania i przeprowadzenia badań. Stawiam tezę, że działania podejmowane przez studentów kierunków nauczycielskich w związku z planowaniem i realizacją badań oraz redakcją i obroną pracy magisterskiej pomimo, że mają charakter naukowy (akademicki), mogą stanowić także ważny element doskonalenia ich (przyszłych) działań profesjonalnych. Tezę tę rozwijam, odwołując się przede wszystkim do wybranych wyników badań własnych przeprowadzonych wśród studentów odbywających studia magisterskie na kierunkach nauczycielskich, wymagające na ich finale złożenia pracy magisterskiej o charakterze badawczym, na uczelniach z Polski, Portugalii, Rumunii, Łotwy i Anglii.

W pierwszej części tekstu prezentuję rozważania teoretyczne dotyczące roli, miejsca i znaczenia pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli oraz dokonuję przeglądu dotychczasowych wyników badań na ten temat. Następnie przedstawiam metodologię badań, po czym dokonuję analizy i omówienia uzyskanych wyników badań oraz wskazuję kierunki dalszych badań w tym zakresie.

Praca magisterska – specyfika, miejsce i znaczenie w procesie akademickiego kształcenia nauczycieli

Pomimo różnic w programach kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich w Europie, a tym samym w sposobach przygotowywania prac magisterskich, można wyłonić pewne elementy wspólne, pozwalające bez względu na kontekst odróżnić ten typ działalności studentów od innych zajęć objętych programem studiów magisterskich. Są to:

¹ Jest to związane z dużymi różnicami w organizacji i sposobach kształcenia nauczycieli w różnych krajach europejskich, wynikającymi między innymi z odmiennych interpretacji założeń Procesu Bolońskiego (Zgaga, 2013).

- a) konieczność przeprowadzenia badań na wybrany temat związany z odbywanym kierunkiem studiów;
- b) czas potrzebny na wykonanie pracy magisterskiej – realizacja pracy magisterskiej jest działaniem długofalowym, czasochłonnym, wymagającym wcześniejszego zaplanowania, uczestnictwa w zajęciach dających podstawy do jej przygotowania (na przykład z przedmiotów metodologicznych, z ochrony własności intelektualnej) oraz gromadzenia materiałów pochodzących z wielu źródeł;
- c) indywidualny charakter kontaktu z opiekunem naukowym pracy (promotorem) – przygotowywanie pracy odbywa się pod opieką naukową promotora, najczęściej nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł profesora, doktora habilitowanego lub ewentualnie doktora (za zgodą rady wydziału). Studenci wybierają lub zostają przydzieleni do promotora, z którym odbywają spotkania w toku seminariów dyplomowych, konsultacji indywidualnych lub z wykorzystaniem mediów elektronicznych;
- d) ukierunkowanie na realizację złożonych celów – przygotowywanie pracy magisterskiej pełni w systemie kształcenia studentów następujące funkcje:
 - kształcącą – student rozwija i pogłębia wiedzę ogólną zdobytą w toku studiów, wiedzę dotyczącą prowadzenia badań w dyscyplinie studiów; uczy się samodzielnego zbierania materiałów badawczych potrzebnych do pracy, formułowania wniosków, polemiki z innymi stanowiskami, analizy i refleksji nad zrealizowanym działaniem badawczym, ale i nad jego szerszym kontekstem;
 - oceniającą – praca magisterska jest elementem kontroli i oceny na finale studiów magisterskich; jej jakość wskazuje na poziom przygotowania studenta do samodzielnego prowadzenia badań, a w konsekwencji zasadności nadania mu tytułu zawodowego magistra (Todd, Bannister, Clegg, 2004, s. 335; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot i Brekelmans, 2012, s. 926–926; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans i Pilot, 2013, s. 1013).

Praca magisterska o charakterze badawczym ma najczęściej postać pisemnego monograficznego opracowania obejmującego trzy części – teoretyczną, metodologiczną i empiryczną – i podlegającego ocenie promotora i recenzenta. Pozytywna ocena daje podstawę do jej obrony przez studenta. Obrona pracy dyplomowej polega między innymi na przedstawieniu celów badań, sposobów ich realizacji (w tym etycznego wymiaru badań) oraz osiągniętych wyników. Może wiązać się z koniecznością odpowiedzi na pytania związane z jej tematem.

Znaczenie, zasadność i rezultaty działalności studentów kierunków nauczycielskich w ramach przygotowywania prac magisterskich – przegląd dotychczasowych wyników badań

Znaczenie, zasadność i rezultaty zaangażowania studentów kierunków nauczycielskich w przygotowywanie prac magisterskich dla ich (przyszłej) działalności zawodowej relatywnie rzadko stanowią przedmiot zainteresowań badaczy. W literaturze przedmiotu dominują poradniki i przewodniki dla studentów w zakresie efektywnego przygotowywania prac dyplomowych. Warto też dodać, że istniejące badania na ten temat pochodzą głównie z krajów skandynawskich, w których dość mocno rozwinięta jest idea kształcenia nauczycieli opartej na badaniach (zob. Ahlstrand, Bergqvist, 2005; Maaranen, Krokfors, 2007; Maaranen, 2010).

Anders Råde (2014) na podstawie przeglądu dostępnych wyników badań dotyczących doświadczeń studentów kierunków nauczycielskich zaangażowanych w przygotowanie prac magisterskich o charakterze badawczym zauważył, że większość badań w tym zakresie dotyczy postaw studentów wobec działalności badawczej, stanowiącej centralny punkt przygotowywania pracy. Wnioski z tych badań zdaniem autora są na ogół optymistyczne – duża część studentów określała swoje postawy wobec badań realizowanych na potrzeby pracy magisterskiej jako pozytywne. Studenci wskazywali, że zdobywanie pogłębionej wiedzy o elementach procesu badawczego oraz rozwijanie umiejętności krytycznego analizowania treści literatury przedmiotu stanowiły inspirację do prowadzenia badań własnych po ukończeniu studiów, zarówno w ramach studiów doktoranckich, jak i w ich praktyce zawodowej. Ponadto zaangażowanie studentów w działalność badawczą w ramach pracy magisterskiej zwiększało ich zdolność do (auto)refleksji. Interesujące w tym kontekście są także wyniki badań przeprowadzonych przez Katriinę Maaranem i Leenę Krokfors (2007), które wskazują na pogłębienie rozumienia przez studentów związków między teorią i praktyką pedagogiczną jako efektu ich zaangażowania w pisanie pracy magisterskiej. Także badani przez Rachel Jakhelln, Kristin Bjørndal i Gerd Stølen (2017) studenci podkreślali, że przygotowywanie badań w ramach ich prac magisterskich sprzyja osiągnięciu lub rozwijaniu samodzielności i niezależności w ich pracy zawodowej. Podobne wyniki w badaniach opinii studentów na temat użyteczności pracy magisterskiej z punktu widzenia (przyszłej) pracy zawodowej uzyskali między innymi Katrina Maaranem (2010), Helen Dixon i Gillian Ward (2013; 2015).

Jednakże wyniki badań przeprowadzonych przez A. Figena Ersoya i Tubę Cengelci (2008) wskazują, że część studentów negatywnie opisywała swoje doświadczenia wyniesione z przygotowania badań w ramach ich edukacji do zawodu nauczyciela, argumentując, że jest to zadanie skomplikowane, przesycone teoretycznymi odniesieniami, abstrakcyjnymi ideami, bez należytego zakorzenienia w praktyce pedagogicznej.

Podsumowując, analiza dostępnych wyników badań wskazuje, że działania studentów związane z przygotowaniem pracy magisterskiej i prowadzeniem badań, choć mając wysoce akademicki charakter, pozwalają na zdobycie wiedzy i umiejętności przydatnych w ich przyszłej praktyce zawodowej. Jednakże jak wspominałam, istnieje relatywnie niewiele badań na ten temat, pochodzą one głównie z krajów skandynawskich, w związku z tym za zasadne uznałam przeprowadzenie badań mających na celu poznanie doświadczeń i opinii studentów kierunków nauczycielskich z innych krajów w zakresie użyteczności przygotowywanych prac magisterskich z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Metodologia badań

Uczestnicy i kontekst badań

Prezentowane badania są częścią projektu badawczego dotyczącego użyteczności studiów magisterskich dla działalności zawodowej nauczycieli i pedagogów realizowanego w pięciu krajach Europy – Polsce, Rumunii, na Łotwie, w Anglii i Portugalii². Kryteria doboru krajów uczestniczących w badaniach to: 1) wszystkie kraje w momencie rozpoczęcia badań były członkami Unii Europejskiej, 2) w grupie krajów biorących udział w projekcie reprezentowane są różne regiony geograficzne Europy (Europa Zachodnia i Środkowo-Wschodnia); 3) we wszystkich krajach toczy się ożywiona dyskusja dotycząca użyteczności akademickiego kształcenia dla doświadczeń zawodowych absolwentów studiów nauczycielskich i pedagogicznych; 4) wspólne zainteresowania badawcze członków zespołu projektowego związane z akademickim kształceniem praktyków pedagogicznych (zob. np. Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Menezes, Tormenta, 2017). Badania były prowadzone głównie w uniwersytetach zatrudniających członków zespołu badawczego (wyjątek stanowi Portugalia) w grupach studentów studiów magisterskich na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich.

² Więcej na temat tego projektu, jego uczestników i wyników badań w przygotowywanej publikacji książkowej.

W tym tekście odwołuję się do wybranych wyników badań uzyskanych od 429 studentów³ kierunków nauczycielskich odbywających studia magisterskie wymagające złożenia na ich finale pracy magisterskiej o charakterze badawczym, a dotyczących ich opinii na temat użyteczności przygotowywania tej pracy dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. W szczególności uwagę skupiam na wynikach badań w zakresie oceny przez badanych studentów użyteczności pracy magisterskiej w ogóle dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, dla ich rozwoju osobistego i zawodowego oraz oceny użyteczności działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Pomimo dużego zróżnicowania programów studiów magisterskich dla nauczycieli oferowanych przez uniwersytety, w których zrealizowano badania, a tym samym sposobu dyplomowania z wykorzystaniem pracy magisterskiej można także wyróżnić pewne cechy wspólne dla tego elementu procesu kształcenia studentów. We wszystkich badanych uczelniach praca magisterska stanowi warunek *sine qua non* uzyskania dyplomu magistra i wymaga zrealizowania przez studenta badań własnych pod opieką naukową promotora. Struktura pracy obejmuje następujące części: wprowadzenie; przegląd literatury; metodologia badań własnych; wyniki badań dyskusja nad nimi; wnioski. Studenci uczą się pisanie pracy magisterskiej w toku zajęć / modułów metodologicznych oraz seminarium dyplomowego. W Polsce, Rumunii i na Łotwie praca magisterska musi być pozytywnie oceniona przez promotora i recenzenta zgodnie z określonymi przez uczelnię kryteriami, a następnie ustnie obroniona przez studenta w toku egzaminu dyplomowego magisterskiego. W Portugalii co najmniej jeden członek komisji egzaminacyjnej musi pochodzić z innej uczelni. W Anglii ustna obrona pracy nie występuje, a podstawą jej oceny są opinie pisemne promotora i recenzenta.

Prezentowane dane zgromadzono od 429 studentów kierunków nauczycielskich przygotowujących prace magisterskie o charakterze badawczym w uczelniach w Polsce (n=134, 31,2%), Łotwie (n=68, 15,8%), Rumunii (n=141, 32,9%), Anglii (n=41, 9,6%) i Portugalii (n=45, 10,5%). W grupie badanych było 93,9% kobiet i 6,1% mężczyzn w wieku od 23 do 60 lat (M=28.81, SD=6.73). 78,3%

³ W badaniach udział wzięło także kilkunastu absolwentów pedagogicznych studiów magisterskich z Portugalii zatrudnionych na stanowisku nauczyciela w różnych typach szkół. Pomimo tego, że wszyscy nauczyciele w Portugalii (od 2007 roku) są zobowiązani do uzyskania tytułu magistra, to nie piszą pracy magisterskiej o charakterze badawczym, lecz przygotowują raport z odbytej praktyki. W związku z tym trudno było uzyskać odpowiednią liczbę studentów kierunków nauczycielskich, którzy przygotowują dysertację. Absolwenci stanowili nieznaczny odsetek badanej grupy, dlatego też są w dalszej części opracowania ujmowani w kategorii „studenci”.

respondentów pobierało naukę w trybie dziennym, 21,7% w trybie zaocznym. Doświadczenie zawodowe od roku do 38 lat na stanowisku nauczyciela posiadało 65,5% badanych studentów. W tym miejscu chcę wyjaśnić, że dość wysoki odsetek studentów posiadających doświadczenie zawodowe wynika między innymi ze specyficznych uwarunkowań kształcenia nauczycieli w krajach i uczelniach objętych badaniami. Na przykład w Rumunii, na Łotwie i w Anglii do zajmowania stanowiska nauczyciela nie jest wymagane posiadanie tytułu magistra. Natomiast w Polsce w badaniach brali udział studenci edukacji wczesnoszkolnej, którzy do zajmowania stanowiska nauczyciela także nie muszą posiadać tytułu magistra. W Portugalii, jak już wspomniałam, wszyscy nauczyciele są zobowiązani do posiadania tytułu magistra, ale nie przygotowują pracy magisterskiej, tylko raport z badań. W związku z tym dla dużej części respondentów w badanych krajach studia magisterskie wymagające na ich finale przedstawienia pracy magisterskiej o charakterze badawczym stanowiły formę doskonalenia zawodowego.

Metoda gromadzenia danych

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Dane były gromadzone za pomocą kwestionariusza ankiety (w wersji papierowej i elektronicznej) zawierającego 29 pytań ujętych w cztery grupy zagadnień: (1) dane demograficzne respondentów; (2) użyteczność studiów magisterskich dla (przyszłej) pracy zawodowej studentów; (3) doświadczenia studentów w toku przygotowywania prac dyplomowych z perspektywy ich (przyszłych) doświadczeń zawodowych; (4) propozycje zmian w programach akademickiego kształcenia nauczycieli i pedagogów. W tym opracowaniu dokonuję analizy odpowiedzi badanych studentów na wybrane pytania zawarte w trzeciej sekcji kwestionariusza, a dotyczące oceny przez badanych studentów: (1) użyteczności pracy magisterskiej w ogóle dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, (2) oceny użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla ich rozwoju zawodowego i osobistego oraz (3) oceny użyteczności działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

W tym miejscu chcę podkreślić, że badania zainicjowane w grudniu 2015 roku wciąż pozostają w fazie realizacji. Przygotowanie całego raportu ukazującego w pełni tytułowe zagadnienie wymaga jeszcze kilkumiesięcznej pracy. W związku z tym w tekście prezentuję wstępne analizy wybranych wyników badań bez uwzględniania zależności statystycznych pomiędzy badanymi zmiennymi oraz bez jakościowej analizy treści uzasadnień poszczególnych ocen respondentów.

Ograniczenia metodologiczne prezentowanych badań

Prezentowane w tym tekście badania studentów kierunków nauczycielskich mają pewne ograniczenia, które mogą oddziaływać na uzyskane rezultaty. Przede wszystkim uwagę zwraca zróżnicowanie osób badanych ze względu na posiadane przez nich doświadczenie zawodowe (studenci kierunków nauczycielskich, nauczyciele z różnym stażem pracy). Ponadto, jak wspominałam, badania te są częścią większego projektu badawczego obejmującego studentów studiów magisterskich na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich w uczelniach reprezentowanych głównie przez autorów projektu. W związku z tym nie było możliwości zapewnienia równolicznych grup studentów kierunków nauczycielskich z poszczególnych krajów. Z tych też względów możliwość uogólniania uzyskanych rezultatów badań jest ograniczona. Jednakże, co chcę podkreślić, mogą one stanowić ważny głos w dyskusji na temat użyteczności akademickiego kształcenia nauczycieli (w tym podejmowanej przez nich działalności badawczej) dla ich (przyszłej) praktyki zawodowej.

Wyniki badań

(1) Użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej w ogóle dla (przyszłej) działalności zawodowej *badanych studentów*

W toku ankietowania przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta poproszono badanych studentów o ocenę użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) działalności zawodowej. Uzyskane wyniki badań zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla (przyszłej) działalności zawodowej dokonana przez badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontinuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL*	PT	RO	EN	LV
Bardzo wysoko	5	159	20	23	83	14	19
Raczej wysoko	4	160	62	17	39	15	27
Trudno rozstrzygnąć	3	58	22	4	7	5	20
Raczej nisko	2	28	17	–	5	6	–
Bardzo nisko	1	21	13	–	7	1	–
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,96	3,44	4,43	4,32	3,85	3,98

*Oznaczenie skrótów wykorzystywanych w tabelach: PL-Polska, PT-Portugalia, RO-Rumunia, EN-Anglia, LV-Łotwa

Źródło: badania własne

Badani studenci kierunków nauczycielskich raczej wysoko ocenili użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej z punktu widzenia (przyszłej) działalności zawodowej – średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez wszystkich badanych wyniosła $M=3.96$. Prawie trzy czwarte badanych respondentów (74,9%) oceniło użyteczność pracy magisterskiej jako bardzo lub raczej wysoką, 13,6% badanych nie zajęło w tej kwestii jednoznacznego stanowiska (odpowiedź: „trudno rozstrzygnąć”), a 11,5% wskazało na raczej niską lub bardzo niską użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Porównując średnie arytmetyczne punktów ocen dokonanych przez studentów z poszczególnych krajów, można stwierdzić, że relatywnie najwyżej użyteczność pracy magisterskiej ocenili badani studenci z Portugalii ($M=4,43$) i Rumunii ($M=4,32$), nieco niżej studenci z Łotwy ($M=3,98$) i Wielkiej Brytanii ($M=3,85$), a najniżej studenci z Polski ($M=3,44$).

(2) Użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla rozwoju osobistego i zawodowego badanych studentów

Badanych studentów poproszono także o dokonanie oceny znaczenia przygotowywania pracy magisterskiej dla ich rozwoju osobistego i zawodowego przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta. Wyniki badań zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena znaczenia przygotowywania pracy magisterskiej dla rozwoju osobistego i zawodowego dokonana badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontinuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL	PT	RO	GB	LV
Rozwój osobisty							
Bardzo wysoko	5	141	29	26	62	7	17
Raczej wysoko	4	169	75	11	50	14	19
Trudno rozstrzygnąć	3	76	21	7	17	12	19
Raczej nisko	2	31	7	1	8	7	7
Bardzo nisko	1	11	1	–	4	1	6
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,93	3,93	4,38	4,12	3,46	3,50
Rozwój zawodowy							
Bardzo wysoko	5	108	16	22	51	5	14
Raczej wysoko	4	164	66	10	52	17	19
Trudno rozstrzygnąć	3	91	32	7	26	10	16
Raczej nisko	2	32	10	3	6	7	6
Bardzo nisko	1	32	10	1	6	2	13
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,66	3,51	4,14	3,96	3,39	3,22

Źródło: badania własne

Z analizy danych zawartych w tabeli 2. wynika, że badani raczej wysoko ocenili użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla ich **rozwoju osobistego** – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=3,93$. 72,4% badanych studentów dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), 17,8% wskazało, że „trudno rozstrzygnąć”, a tylko 9,8% respondentów oceniło tę użyteczność jako raczej lub bardzo niską.

Badani studenci z Portugalii ($M=4,38$) i Rumunii ($M=4,12$) nieco wyżej ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich rozwoju osobistego w porównaniu z badanymi studentami z Polski ($M=3,93$) oraz z Anglii ($M=3,46$) i Łotwy ($M=3,50$).

Nieco niżej badani studenci ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich **rozwoju zawodowego**. Średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez wszystkich badanych studentów wyniosła $M=3,66$. 63,6% badanych studentów dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), co piąty badany (21,3%) nie zajął w tej kwestii jednoznacznego stanowiska (odpowiedź: „trudno rozstrzygnąć”), a 14,9% respondentów oceniło tę użyteczność raczej lub bardzo nisko.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania badani studenci z Portugalii ($M=4,14$) i Rumunii ($M=3,96$) wyżej ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich rozwoju zawodowego w porównaniu z badanymi studentami z Polski ($M=3,51$), Anglii ($M=3,39$) i Łotwy ($M=3,22$).

(3) Użyteczność działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla (przyszłej) pracy zawodowej badanych studentów

Ważnym elementem w przygotowywaniu pracy magisterskiej jest prowadzenie przez studenta badań własnych. W związku z tym badanych studentów kierunków nauczycielskich poproszono przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta o ocenę użyteczności działalności badawczej prowadzonej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. Wyniki badań zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena użyteczności działalności badawczej prowadzonej w ramach pracy magisterskiej dla (przyszłej) pracy zawodowej dokonana przez badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontinuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL	PT	RO	EN	LV
Bardzo wysoko	5	165	37	26	68	15	19
Raczej wysoko	4	172	56	15	51	20	30
Trudno rozstrzygnąć	3	53	21	3	11	4	14
Raczej nisko	2	24	14	–	5	2	3
Bardzo nisko	1	14	5	1	6	–	2
Średnia arytmetyczna punktów ocen		4,06	3,79	4,44	4,21	4,17	3,90

Źródło: badania własne

Z analizy danych zawartych w tabeli 3. wynika, że badani raczej wysoko ocenili użyteczność działalności badawczej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=4,06$. Ponad trzy czwarte badanych studentów (78,9%) dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), 12,4% wskazało, że „trudno rozstrzygnąć”, a tylko 8,9% respondentów oceniło tę użyteczność raczej lub bardzo nisko.

Badani studenci z Portugalii ($M=4,44$) relatywnie najwyżej ocenili użyteczność działalności badawczej dla ich pracy zawodowej w porównaniu z badanymi studentami z Rumunii ($M=4,21$), Anglii ($M=4,17$) i Łotwy ($M=3,90$). Nieco niżej użyteczność działalności badawczej dla (przyszłej) pracy zawodowej ocenili studenci z Polski ($M=3,79$).

Uwagi podsumowujące

Celem badań zaprezentowanych w tym opracowaniu było poznanie opinii studentów kierunków nauczycielskich z Polski, Rumunii, Łotwy, Portugalii i Anglii na temat użyteczności przygotowywanych prac magisterskich dla ich (przyszłej) działalności zawodowej. Z badań wynika, że działania podejmowane przez studentów w ramach prac magisterskich, choć mające charakter akademicki (naukowy), są pozytywnie oceniane przez badanych studentów w kontekście ich (przyszłej) pracy zawodowej. Analiza materiału empirycznego pozwala także wnioskować, że przygotowywanie pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli przyczynia się do ich rozwoju osobistego ($M=3,93$) i rozwoju zawodowego ($M=3,93$) i rozwoju zawodowego ($M=3,66$). Optymizmem napawa też fakt, że ponad trzy czwarte badanych studentów (78,9%) dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”) działalności badawczej prowadzonej w ramach ich prac magisterskich dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. Można zatem przypuszczać, że badani studenci kierunków nauczycielskich są coraz bardziej świadomi korzyści wynikających z prowadzenia badań własnych dla rozwijania i doskonalenia profesjonalnego działania nauczyciela (Zeichner, 2003; Roberts, Crawford, Hickmann, 2010; Madalińska-Michalak, 2014).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice w rozkładach ocen badanych studentów z Polski, Rumunii, Portugalii, Anglii i Łotwy. Jednakże, co należy podkreślić, te różnice trzeba interpretować z dużą ostrożnością ze względu na relatywnie niewielką grupę respondentów z poszczególnych krajów. Badani studenci z Polski, Anglii i Łotwy byli nieco bardziej sceptyczni co do użyteczności prac magisterskich z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej

w porównaniu ze studentami z Portugalii i Rumunii. Poszukując wyjaśnienia takiego stanu rzeczy, warto odwołać się do systemu kształcenia nauczycieli w tych krajach. W Anglii nauczyciele nie muszą posiadać tytułu magistra, by rozpocząć pracę w szkole, a ich kształcenie jest bardziej skoncentrowane na zagadnieniach praktycznych. Natomiast w Polsce i na Łotwie wśród studentów kierunków nauczycielskich wciąż zdaje się dominować przekonanie o niewielkiej użyteczności teorii w praktyce pedagogicznej (Palka, 1999; Kwiatkowska, 2008; 2012; Żogła, 2006). Natomiast w Rumunii w ostatnich latach podjęto wiele działań rządowych promujących ideę nauczyciela jako badacza i refleksyjnego praktyka (Sava, 2015; Ion, Iucu, 2016). W Portugalii od 2008 roku ukończenie studiów magisterskich jest wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół, przy czym dość dużą uwagę w programach studiów przywiązuje się do wiązania teorii / badań i praktyki pedagogicznej (Flores, Vieira, da Silva i Almeida, 2017). To może zaś powodować nieco większy optymizm u badanych studentów z Portugalii i Rumunii co do użyteczności pracy magisterskiej dla (ich przyszłej) działalności zawodowej.

Reasumując, chcę dodać, że działalność podejmowana w ramach prac magisterskich, choć relatywnie wysoko oceniana przez badanych studentów z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej, powinna być przedmiotem stałej troski zarówno ze strony promotorów, jak i władz uczelni. Niezbędne w tym zakresie wydaje się większe przywiązywanie uwagi do sposobu prowadzonych seminariów, formułowania tematów prac dyplomowych, kontroli i oceny postępów studenta. Trzeba bowiem pamiętać, że w sytuacji masowości kształcenia seminaria dyplomowe stanowią „ostatni bastion” dla indywidualnej pracy ze studentem (Sajdak, 2013), rozwijania jego potencjału naukowego oraz – na co wskazuje analiza wyników badań tu zaprezentowanych – także osobistego i zawodowego.

Dla uzyskania pełnego obrazu użyteczności działalności studentów w ramach prac magisterskich dla ich (przyszłej) pracy zawodowej niezbędne jest wykonanie pogłębionej analizy ilościowo-jakościowej danych zgromadzonych w projekcie. Dostrzegam także potrzebę kontynuowania badań na ten temat z udziałem studentów z innych krajów, którzy odbywają studia magisterskie na kierunkach nauczycielskich, wymagające na ich finale przedstawienia pracy magisterskiej o charakterze badawczym. Interesujące poznawczo byłoby także porównanie opinii studentów na temat użyteczności innych rodzajów prac dyplomowych przygotowywanych w ramach studiów magisterskich celem podjęcia szerszej dyskusji na temat sposobów dyplomowania i certyfikowania przyszłych nauczycieli.

Literatura przedmiotu

- Ahlstrand, E., Bergqvist, K. (2005). *Thesis in teacher education. Research orientation, professional relevance and student involvement*, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18147/1/gupea_2077_18147_1.pdf (dostęp: 09.08.2017).
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D., Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Campos, B. (2010). Bologna and initial teacher education in Portugal. W: B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in europe – tensions and opportunities* (s. 13–32), Umeå: University of Umeå.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, s. 300–314.
- Dixon, H., Ward, G. (2015). The value of masters study to teachers' professional practice: Contradictory discourses within the workplace. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (2), s. 52–65.
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N., Vermut, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), s. 609–617.
- Erixon, P., G. M. Frånberg, D. Kallós (Eds.) (2001). *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies within the European Union*. Umeå: The European Network on Teacher Education Policies.
- Ersoy, A. F., Cengelci, T. (2008). The research experience of social studies pre-service teachers: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8 (2), s. 541–554.
- Flores, M. A., Vieira, F., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J. (2017). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. W: M. A. Flores, T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (s. 109–124). New York: Nova Science Publisher.
- Gołębniak, B. G., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, s. 97–112.
- Ion, G., Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), s. 602–615.
- Kleijn, R., Mainhard, T., Meijer, P., Breakdانسie, M., Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: Student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (8), s. 1012–1026.
- Kleijn, R., Mainhard, T., Meijer, P., Pilot, A., Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37 (8), s. 925–939.

- Kowalczyk-Wałędziak, M., Clipa, O., Daniela, L. (2017). Do teachers really need a master's degree? Student teachers' perspectives. *Journal of Educational Sciences*, 1 (35), s. 38–58.
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59 (3), s. 335–352.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. (2012). Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijjaard, D., van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41 (1), s. 4–18.
- Maaranen, K., Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8 (3), s. 359–373.
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses – A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of finnish primary school teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5), s. 487–500.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Edukacyjne badania w działaniu: przekraczanie granic między naukowcami i praktykami a tworzenie wiedzy pedagogicznej. W: M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej. Możliwości, wyzwania, inspiracje* (s. 41–54). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meeus, W., van Looy, L., Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), s. 299–321.
- Michalak, J. M. (2010). Supporting a culture for quality improvement in teacher education: Towards a research partnership. W: B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (s. 69–86). Umeå: Umeå School of Education.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Råde, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), s. 144–155.
- Roberts, S. K., Crawford, P. A., Hickmann, R. (2010). Teacher research as a robust and reflective path to professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (3), s. 258–275.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sava, F. A., Țițu, M. A., Brad, M., Boncuț, M., Bibu, N. A., Maricuțoiu, L. P. (Eds.) (2014). *Analiza bunelor practici în domeniul formării universitarilor în domeniul*

- cercetării [Analysis of the good practices in research training in university].* Timișoara: Editura Eikon.
- Sjøløe, E. (2017). Learning educational theory in teacher education, W: K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis (Eds.), *Exploring education and professional practice. Through the lens of practice architectures* (s. 49–61). London: Springer.
- Sözbilir, M. (2007). First steps in educational research: The views of Turkish chemistry and biology student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30, s. 41–61.
- Todd, M., Bannister, P., Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, s. 335–355.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- van Ingen, S., Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, s. 182–190.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), s. 301–326.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17 (3), s. 347–361.
- Žogla, I. (2006). Leading educators' relearning in a post-Soviet country. *Theory into Practice*, 45 (2), s. 133–142.