

Przygotowanie do nauczania demokracji: Postrzeganie „Przepisu na demokrację” jako zestawu materiałów dydaktycznych do nauczania nauk społecznych przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela¹

Nora Elise Hesby Mathé
Uniwersytet w Oslo

Słowa kluczowe: demokracja, dydaktyka nauk społecznych, nauki społeczne, kształcenie nauczycieli, materiały dydaktyczne

- Nauczanie demokracji jest kluczowym elementem kształcenia nauczycieli nauk społecznych.
- Niniejsze badanie dotyczyło tego, jak studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela postrzegają materiały dydaktyczne „Przepis na demokrację”.
- Przyszli nauczyciele podkreślili rolę pojęć z zakresu nauk społecznych i dyskusji prowadzonych w klasie.
- Zwrócili również uwagę na sposób konceptualizacji demokracji w materiałach dydaktycznych.
- Analizowanie materiałów dydaktycznych może przyczynić się do rozwoju zawodowego studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

Cel: Postrzeganie materiałów dydaktycznych dotyczących demokracji przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela nie było dotąd obiektem wielu badań. Niniejsze badanie sprawdzało, jak przyszli nauczyciele postrzegają „Przepis na demokrację” jako zestaw materiałów dydaktycznych do nauczania demokracji w ramach nauk społecznych, aby odnieść się do tego, w jaki sposób kształcenie przyszłych nauczycieli nauk społecznych może wpływać na ich kwalifikacje do nauczania demokracji.

Projekt badania/metodologia/podejście: Niniejsze badanie wykorzystywało kwestionariusze oraz obserwacje zebrane od 47 studentów uczęszczających na zajęcia z dydaktyki nauk społecznych.

Wyniki: Analizy opinii studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela ujawniły wątpliwości związane z nauczaniem pojęć z dziedziny nauk społecznych, zaangażowaniem

¹ Tytuł oryginału: Mathé, N. E. H. (2020). „Preparing to Teach Democracy: Student Teachers’ Perceptions of the ‘Democracy Cake’ as a Set of Teaching Materials in Social Science Education.” *Journal of Social Science Education*, 19(3), 66-85. doi: 10.4119/jsse-1243. Fundacja Edukacja dla Demokracji jest w pełni odpowiedzialna za polskie tłumaczenie niniejszego artykułu, włączając w to ewentualne błędy w jego przetłumaczonej wersji.

uczniów szkół średnich w dyskusje w klasie oraz teoretycznymi ramami materiałów dydaktycznych.

Ograniczenia badawcze: Badanie dotyczyło tego, jak 47 studentów postrzegało określony zestaw materiałów dydaktycznych, więc uogólnienie jego wyników może nie być możliwe.

Praktyczne implikacje: Niniejsze badanie wskazuje, że zaangażowanie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela w analizowanie materiałów dydaktycznych może przynieść korzyści w procesie kształcenia nauczycieli nauk społecznych.

Kontakt do autorki: Nora Elise Hesby Mathé, Wydział Kształcenia Nauczycieli i Badań nad Szkolnictwem, Uniwersytet w Oslo. Skrzynka pocztowa: 1099 Blindern, 0317, Oslo, e-mail: n.e.h.mathe@ils.uio.no

1. WPROWADZENIE

Edukacja dla demokracji jest często uwzględniana w rządowych zaleceniach dla szkół (Eurydice, 2017; Reichert, Torney-Purta, 2019). Demokracja staje się coraz ważniejszym zagadnieniem w szkołach średnich w ramach takich obszarów przedmiotowych jak edukacja obywatelska, nauki społeczne i wiedza o społeczeństwie (Eurydice, 2017; Sheppard, Levy, 2019), a także w ramach kształcenia nauczycieli pracujących w tych obszarach (Lee, Manzon, 2017). Odnosząc się do mojego własnego badania używam określenia „nauki społeczne”, a w kontekście przeglądu literatury przedmiotu przyjmuję te terminy, z których korzystają autorzy. Jak zauważa Adler (2004), wśród osób uczących nauk społecznych panuje powszechne przekonanie, że „nauki społeczne skupiają lub powinny skupiać się na szeroko zakrojonym celu, jakim jest umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy, umiejętności i predyspozycji niezbędnych do uczestniczenia jako obywatele w demokratycznym i globalnie powiązanim społeczeństwie” (s. 3). Takie rozumienie nauk społecznych wiąże się z kolei z rolą kształcenia nauczycieli w kontekście przygotowania przyszłych nauczycieli do nauczania demokracji, co jest głównym przedmiotem niniejszego badania. Chociaż wartości, instytucje i praktyki kojarzone ze społeczeństwem demokratycznym odgrywają ważną rolę w edukacji młodych ludzi, terminy *demokracja* i *demokratyczny* bywają wykorzystywane w odniesieniu do różnorodnych procesów politycznych, nawet gdy same podstawy systemów demokratycznych podlegają różnym naciskom na całym świecie (The Economist Intelligence Unit, 2020). Demokracja jest pojęciem spornym, rozumianym i wykorzystywanym na różne sposoby, zarówno w teorii (por. Biesta, 2011b; Birch, 2007), jak i w praktyce (Raiker, Rautiainen, 2020), a dotyczące tego zagadnienia przykłady obejmują różne sposoby praktykowania demokracji jako formy rządu. Aby uzyskać wgląd w to, jak kształcenie nauczycieli w zakresie nauk społecznych może wpływać na kwalifikacje przyszłych nauczycieli do nauczania demokracji, zacznę od przedstawienia wcześniejszych badań w tym zakresie, koncentrując się na praktykach dotyczących nauczania w szkołach średnich, kształceniu nauczycieli i wykorzystaniu materiałów dydaktycznych, a następnie przedstawię kontekst niniejszego badania oraz główne pytania badawcze.

1.1 Praktyki dydaktyczne w szkolnictwie średnim

Dotychczasowe badania dotyczące uczenia demokracji i nauk politycznych w szkołach średnich wykazały, że niektórzy nauczyciele skupiają się na wąsko rozumianych konceptualizacjach tych tematów (Barton, Avery, 2016). Opierając się na założeniach Westheimera i Kahne'a (2004) dotyczących modelu rodzajów podejść do edukacji obywatelskiej, Patterson, Doppen, Misco (2012) ustalili, że większość nauczycieli biorących udział w ich badaniu zgadzała się z wizją koncepcji obywatelstwa, którą Westheimer i Kahne (2004) określili jako typ „osobiście odpowiedzialny” – związaną z płytkim zrozumieniem demokracji.

Mniejsza grupa opowiadała się za podejściem partycypacyjnym, skupionym na aktywnym uczestnictwie w społeczeństwie i demokracji, a najmniejsza liczba nauczycieli przyjmowała podejście oparte na koncepcji sprawiedliwości społecznej, charakteryzujące się chęcią zmiany status quo (Patterson i in., 2012). Journell i Buchanan (2013) twierdzili, że tradycyjne nauczanie obywatelskie ma tendencję do skupiania się na złożonych procesach demokratycznych, nie dając uczniom możliwości wykorzystania własnej wiedzy do rozwiązywania rzeczywistych problemów politycznych lub społecznych.

1.2 Dotychczasowe badania dotyczące kształcenia nauczycieli

Biorąc pod uwagę ww. perspektywy oraz praktyki dydaktyczne, kwestią kluczową staje się zbadanie, jakie są możliwe podejścia do edukacji dla demokracji w ramach kształcenia nauczycieli w zakresie nauk społecznych. Analizując równoległą dziedzinę edukacji historycznej, Barton i Levstik (2004) ubolewali nad tym, że od nauczycieli oczekuje się przede wszystkim realizacji programu nauczania i utrzymywania porządku podczas zajęć oraz argumentowali, że kształcenie nauczycieli powinno koncentrować się na celach i praktykach nauczania promujących demokrację uczestniczącą i pluralistyczną. Analogicznie proces i związane z nim praktyki dydaktyczne dotyczące przygotowania młodych ludzi do uczestnictwa w demokracji są istotnym elementem kształcenia nauczycieli w ramach nauk społecznych, co w krajach skandynawskich często określa się mianem *dydaktyki nauk społecznych*.

Niedawny artykuł przeglądowy poświęcony temu tematowi wykazał, że uwzględnienie przedmiotów z zakresu nauk społecznych w kształceniu nauczycieli wywiera korzystny wpływ na rozwój nie tylko umiejętności planowania przyszłych nauczycieli, ale także pewnych umiejętności demokratycznych, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów i kompetencje medialne (Lee, Manzon, 2017). Co więcej, badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, że uczestnictwo w przedmiotach dotyczących nauk społecznych ma wpływ na wiedzę na temat głównych zagadnień deklarowaną przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela (Buchanan, Crawford, 2015), a także na ich podejścia pedagogiczne oraz działania dydaktyczne (Bauml, 2016; Castro, 2014). Chociaż badania te mogą wskazywać, że to, czego uczy się w ramach kształcenia nauczycieli, ma znaczenie dla wiedzy i praktyki przyszłych nauczycieli, Adler (2008) argumentowała, że „jeśli to nauczyciel kontroluje program nauczania oraz działania dydaktyczne w klasie, kluczową kwestią w kształceniu nauczycieli staje się pomoc nauczycielom w rozwijaniu umiejętności podejmowania profesjonalnych i przemyślanych decyzji, gdy są zaangażowani w nauczanie” (s. 332).

W związku z tym, oprócz prezentowania wzorców wysokiej jakości kształcenia i oferowania bogatych możliwości praktyki oraz określonych strategii nauczania (Ball, Forzani, 2009), kształcenie nauczycieli powinno mieć na celu rozwijanie umiejętności profesjonalnej analizy praktyk dydaktycznych oraz ich realizacji podczas lekcji (Philip, 2019). Na przykład kształcenie nauczycieli w ramach nauk społecznych musi angażować ich w krytyczną refleksję nad zarówno własnymi konceptualizacjami, jak i tymi, które są przedstawiane w materiałach i praktykach, które nauczyciele przedstawiają swoim uczniom (Mathé, 2016). Badanie przeprowadzone na studentach przygotowujących się do zawodu nauczyciela w Norwegii wykazało, że studenci wyrażali liberalne poglądy na temat demokracji, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii głosowania, wyborów i praw jednostki (Eriksen, 2018). Chociaż uczestnicy badania byli pozytywnie nastawieni do nauczania o demokracji i podkreślali wiedzę faktograficzną i działania związane z demokracją szkolną, to specyficzne dla przedmiotu aspekty demokracji jako tematu w naukach społecznych nie były eksponowane (Eriksen, 2018). Z kolei to, jak pojęcie demokracji jest przedstawiane uczniom w szkole, może wpływać na ich postrzeganie demokracji. Dlatego wykorzystywanie przez nauczycieli materiałów dydaktycznych jest kwestią istotną, a poniżej argumentuję, dlaczego używanie ich w ramach kształcenia nauczycieli powinno być objęte badaniami.

1.3 Materiały dydaktyczne

Prawie dwie dekady temu Avery (2004) zwróciła uwagę, że osoby kształcące nauczycieli nauk społecznych powinny pomagać im analizować podręczniki oraz inne materiały – na przykład pytając o to, jakie koncepcje obywatelstwa przedstawiają, na jakie rodzaje partycypacji politycznej kładzie się w nich nacisk i

jak daleko wykraczają one poza „struktury i funkcje rządu” (s. 53). Obecnie nauczyciele nauk społecznych mają dostęp do szeregu materiałów dydaktycznych, w tym planów nauczania, programów, mnóstwa tekstów i różnych ćwiczeń do wykorzystania podczas zajęć. Dlatego ważne jest, aby przeanalizować dostępne materiały dydaktyczne, sposób postrzegania tych materiałów przez studentów oraz to, w jaki sposób mogą z nich korzystać podczas zajęć z uczniami. Chociaż wiele aspektów kształcenia nauczycieli w zakresie nauk społecznych zasługuje na uwagę, szczególny niedobór analiz wydaje się dotyczyć krytycznej analizy dostępnych materiałów dydaktycznych przez przyszłych nauczycieli. O ile mi wiadomo, badania dotyczące wykorzystania materiałów dydaktycznych w kształceniu nauczycieli są nieliczne (wyjątek stanowi np. Thompson, 2015), a tych, które skupiają się na kwestii postrzegania materiałów dydaktycznych w dydaktyce nauk społecznych jest jeszcze mniej. Niniejsze badanie analizuje postrzeganie „Przepisu na demokrację”, jako zestawu materiałów dydaktycznych do nauczania demokracji, przez osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela w celu zbadania, w jaki sposób kształcenie przyszłych nauczycieli nauk społecznych może wpływać na ich kwalifikacje do nauczania demokracji.

1.4 Kontekstualizacja badania

Odkąd wprowadzono zmianę programów nauczania w Norwegii, która stanowi kontekst niniejszego badania, kwestia demokracji i obywatelstwa jest uwzględniana we wszystkich przedmiotach szkolnych (Norweski Urząd ds. Edukacji, 2017). Zgodnie z wprowadzonymi zmianami, nauczyciele będą zobowiązani do włączania aspektów dotyczących nauczania demokracji w ramy poszczególnych przedmiotów oraz działań przekrojowych, chociaż nauczanie dla demokracji, o demokracji oraz za jej pomocą pozostaje głównym obowiązkiem nauczycieli nauk społecznych. Jeśli szkoły mają podjąć się wychowania uczniów do uczestnictwa w demokracji, badania muszą uwzględniać weryfikację tego, na ile nauczyciele oraz studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie nauczyciela są do tego zadania dobrze przygotowani (Adler, 2004). W odpowiedzi na tę potrzebę, a także w celu wypełnienia luki badawczej zidentyfikowanej w omówionych powyżej badaniach, dla niniejszego badania sformułowano następujące pytanie przewodnie:

Jak studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela oceniają „Przepis na demokrację” jako zestaw materiałów dydaktycznych do nauczania demokracji w ramach uczenia nauk społecznych?

Niniejszy artykuł opisuje badanie mieszane przeprowadzone w celu pogłębienia wiedzy na temat kształcenia nauczycieli nauk społecznych. Badam w nim, jak osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela postrzegają „Przepis na demokrację”, zestaw materiałów dydaktycznych zaprojektowanych jako ćwiczenie planszowe, poprzez zapewnienie przyszłym nauczycielom możliwości krytycznej analizy tych materiałów na seminariach z dydaktyki. Z kolei dokonywanie takiej analizy może pozwolić przygotować przyszłych nauczycieli do podejmowania profesjonalnych i przemyślanych decyzji dotyczących ich własnego podejścia do nauczania. Ponadto artykuł omawia niektóre wyzwania związane z nauczaniem demokracji w ramach nauk społecznych, w szczególności w odniesieniu do łączenia działań na rzecz pogłębienia wiedzy o demokracji z inspirowaniem demokratycznego zaangażowania poprzez wykorzystanie materiałów dydaktycznych opracowanych konkretnie na potrzeby edukacji demokratycznej. W dalszej części artykułu omówię ramy teoretyczne badania, a także wybrane podejście metodologiczne oraz wyniki badania i jego implikacje dla edukacji.

2. RAMY TEORETYCZNE

Badania dotyczące nauczania i uczenia się w ramach szkolnego przedmiotu „nauki społeczne” czerpią z wielu teoretycznych perspektyw i tradycji. W tym przypadku wykorzystuję perspektywy teoretyczne związane z nauczaniem demokracji w ramach nauczania nauk społecznych do argumentowania, że w kontekście przygotowywania przyszłych nauczycieli do nauczania demokracji kształcenie nauczycieli w ramach nauk społecznych powinno uwzględniać zarówno wiedzę dotyczącą tej dyscypliny, jak i rolę własnych perspektyw studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

2.1 Nauczanie demokracji w naukach społecznych

Nauczanie demokracji dotyczy wiedzy, umiejętności, wartości i postawy (Johnson, Morris, 2010). Wiedza na temat demokracji obejmuje rozumienie społeczeństw i struktur władzy, a także znajomość systemu politycznego (Kerr, 2000) i praw człowieka w demokracji (Osler, Starkey, 2017). Odpowiednie umiejętności obejmują umiejętność analizowania struktur politycznych (Westheimer, Kahne, 2004), brania udziału w interakcjach i dialogu, a także angażowania się we wspólne działania i uczestnictwo (Osler, Starkey, 1999). Kluczowe wartości obejmują koncepcję sprawiedliwości społecznej, godności własnej i innych, a także zaangażowania w świadomą i odpowiedzialną refleksję (Johnson, Morris, 2010). Postawy mogą wreszcie obejmować zarówno wiedzę, jak i umiejętności oraz wartości. Odpowiednie postawy obejmują kwestionowanie, krytyczne zainteresowanie sprawami publicznymi, a także zaangażowanie i motywację do wprowadzania zmian w społeczeństwie (Johnson, Morris, 2010; Veugelers, 2007).

Pojęcia z zakresu nauk społecznych są filarami zarówno samych nauk społecznych, jak i edukacji obywatelskiej (Davies, 2015; Sandahl, 2013), a zaangażowanie wszystkich uczniów w istotne działania edukacyjne prezentujące złożone pojęcia to wyzwanie, przed którym stoją nauczyciele. Często rozróżnia się pojęcia merytoryczne i proceduralne (Davies, 2015). Pojęcia takie jak demokracja, ubóstwo, parlament i tożsamość są pojęciami merytorycznymi, lub pierwszorzędnymi, ponieważ pomagają uczniom zdobywać wiedzę *na temat* czegoś. Pojęcia proceduralne, lub drugorzędne, opisują, co uczniowie powinni umieć robić, gdy uczą się, na przykład, rozważać, analizować, dyskutować i wyciągać wnioski na podstawie dowodów (Sandahl, 2015). Milligan i Wood (2010) argumentują, że pojęcia i sposoby rozumienia nauk społecznych są „zmiennie, zależne od kontekstu i podlegające dyskusji” (s. 488). Takie podejście zakłada przedstawianie uczniom mniej uporządkowanego i pewnego świata oraz tworzenie przestrzeni, w której uczniowie w trakcie nauki mogą budować własne wizje tego, jak rozumieją różne kwestie. Co więcej, równowaga między własnymi perspektywami uczniów a dyscyplinami nauk społecznych jest ważnym aspektem uczenia nauk społecznych (Sandahl, 2015), a zbyt duży nacisk na infrastrukturę demokracji w stosunku do własnych pomysłów i doświadczeń uczniów może zrazić niektórych z nich. Jednak kształcenie dla demokracji z konieczności obejmuje wyposażanie uczniów w wiedzę o strukturach i procesach demokratycznych oraz w umiejętności oraz postaw, które ułatwiają angażowanie się w te procesy (Adler, 2004).

2.2 Włączanie głosów uczniów

Kilku autorów przekonuje, jak istotne jest uwzględnienie głosu uczniów w naukach społecznych i edukacji obywatelskiej poprzez angażowanie ich wiedzy, umiejętności, wartości i postaw (Hess, 2009; Leighton, 2012; Mathé, 2018; Olson, 2009). W artykułach na temat badań nad kształceniem nauczycieli w oparciu o praktyczne działania badacze sugerują, że tworzenie odpowiednich warunków do dyskusji w klasie jest podstawową umiejętnością praktyczną, na której powinno skupiać się kształcenie nauczycieli, obejmując na przykład takie zagadnienia jak „przedstawianie problemów rozpoczynających dyskusje, monitorowanie udziału uczniów w dyskusji oraz odpowiadanie na pomysły uczniów” (Grossman, Hammerness, McDonald, 2009, s. 281). W ramach uczenia nauk społecznych różne formy dyskusji są często uważane za sposób uczenia się, stosowania i oceniania ważnych treści poprzez praktykę, która ma duży potencjał do rozwijania różnorodnych postaw. Opierając się na pracy Parkera (2003), Hess i McAvoy (2015) definiują cel dyskusji jako tworzenie wspólnego zrozumienia poprzez „słuchanie, kwestionowanie i przepracowywanie pomysłów” (s. 5) oraz różnych poglądów. Podczas gdy *deliberacja* ma na celu rozwiązanie wspólnych problemów i uzgodnienie planu działania, często zmierzającego do pewnego rodzaju konsensusu, *dyskusja* jest z natury bardziej otwarta (Hess, McAvoy, 2015). Angażowanie uczniów w dyskusję w parach, grupach lub na forum całej klasy może sprawić, że koncepcja obywatelstwa ożyje w przestrzeni klasy, poprzez wspieranie procesów, dzięki którym uczniowie mogą, z pomocą nauczyciela, rozwijać swoje pomysły i umiejętności krytycznego dociekania (Cremin, Warwick, 2015), a także „oceniać dowody, rozważać przeciwstawne poglądy, formułować opinie, wyrażać je i odpowiadać tym, którzy się z tymi opiniami nie zgadzają” (Hess, McAvoy, 2015, s. 5). Angażowanie się w tego rodzaju dyskusję na forum klasy oznacza angażowanie się w działalność demokratyczną. Uczniowie nie tylko przygotowują się w ten sposób do bycia aktywnymi obywatelami – biorąc udział w tego typu ćwiczeniach, są w praktyce

aktywnymi członkami społeczeństwa. Jednak badania prowadzone podczas lekcji w klasie wykazały, że zapewnienie wysokiej jakości dyskusji może być trudne dla nauczycieli (Hess, 2010; Hess, McAvoy, 2015). Na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach w Ameryce Północnej, Hess (2010) sformułowała listę właściwości, które cechują skuteczne dyskusje. Obejmują one skupienie na określonym temacie, przygotowanie uczniów i nauczycieli, przewagę uczniów w zakresie zabierania głosu i zapewnienie im wystarczającej ilości czasu na dokładne zgłębienie pomysłów. Hess zauważa ponadto, że nauczyciel i uczniowie powinni zadawać otwarte, autentyczne pytania i rozwijać pomysły i argumenty zgłaszane przez innych. Wspomniane właściwości sugerują, że osiągnięcie wysokiej jakości dyskusji w wielu przypadkach wymaga planowania, szczególnie ze strony nauczycieli, oraz że identyfikowanie i analizowanie różnych celów dyskusji oraz wybieranie zgodnych z nimi form dyskusji jest istotną aktywnością z punktu widzenia edukacji nauczycieli w kontekście nauk społecznych (Barton, Levstik, 2004; Hess, 2010). Obejmuje to planowanie dyskusji w ramach jednostki dydaktycznej *oraz* rozwijanie wrażliwości potrzebnej do dostrzegania okazji do rozpoczęcia spontanicznych dyskusji, pamiętając o celach poznawczych i szerszych celach edukacyjnych, do których osiągnięcia te dyskusje powinny się przyczyniać.

Podsumowując, niniejsze badanie wychodzi z założenia, że rozumowanie pojęciowe i pojęcia dotyczące przedmiotowej dziedziny są podstawowymi aspektami edukacji w zakresie nauk społecznych, ale pojęcia te należy łączyć z własnymi perspektywami uczniów. Dyskusje w klasie są dostosowane do badania perspektyw dziedziny i uczniów, a jednocześnie mogą być działaniami demokratycznymi obejmującymi różne perspektywy, argumentacje, konsensus lub radzenie sobie z brakiem zgody. Rola nauczyciela jest szczególnie ważna w planowaniu i prowadzeniu wartościowej dyskusji na temat demokracji, rozwijaniu wiedzy o demokracji i uwzględnianiu demokratycznych zasad. Stąd też należy uwzględnić te kwestie w kształceniu nauczycieli nauk społecznych.

3. METODOLOGIA

W badaniu wykorzystano mieszaną metodologię, łącząc dane jakościowe z obserwacji z informacjami z kwestionariusza mieszanego (Johnson, Christensen, 2017). Badanie wykorzystywało ponadto triangulację metodologiczną (Cohen, Manion, Morrison, 2011), poprzez połączenie ww. metod w celu zbadania tego samego zjawiska, a mianowicie tego, jak studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela oceniają „Przepis na demokrację”. Pierwsze źródło danych obejmowało notatki obserwacyjne z dwóch seminariów z dydaktyki nauk społecznych dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Drugie źródło danych składało się z odpowiedzi udzielonych przez tych studentów w kwestionariuszu. Aby podać kontekst, w dalszej części opiszę procedurę badania, a następnie, bardziej szczegółowo, jego kontekst i uczestników, a także metody zbierania danych, analizy oraz kwestie etyczne.

3.1 Procedura korzystania z „Przepisu na demokrację”

„Przepis na demokrację” (*Democracy Cake*) to zestaw materiałów dydaktycznych opracowanych przez Fundację Rafto (2018), które rozwijają rozumienie demokracji przez uczniów szkół średnich. Strona internetowa Fundacji Rafto (2018) podaje, że „Przepis na demokrację” najlepiej jest wykorzystywać po udziale w programie edukacyjnym oferowanym w Centrum Rafto. Chociaż „Przepis na demokrację” jest podobny do gry planszowej, jest raczej *ćwiczeniem* wykorzystującym planszę. Główna różnica między grą a ćwiczeniem polega na tym, że ćwiczenie nie jest traktowane jako rodzaj rywalizacji między graczami, której celem jest osiągnięcie zwycięstwa (Allery, 2004). Podczas dwóch seminariów z dydaktyki nauk społecznych wykorzystywałam to ćwiczenie jako przykład materiałów dydaktycznych dotyczących demokracji, z których uczestnicy mogliby korzystać podczas prowadzonych zajęć. W procesie kształcenia przyszli nauczyciele mogą poznawać takie ćwiczenia zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i uczniów, aby zidentyfikować możliwości i wyzwania związane z wykorzystaniem tego typu wstępnie zdefiniowanych ćwiczeń (Edwards, 2010).

„Przepis na demokrację” składa się z dwóch plansz – „przepisu na państwo” oraz właściwego „przepisu na demokrację”. Są to okrągłe plansze podzielone na sześć elementów z okręgiem pośrodku i

trzy zestawy „składników”: sześć składników państwa, 21 dobrych składników demokratycznych i 13 złych składników demokratycznych². Na odwrocie każdej karty przedstawiono krótkie definicje wszystkich składników. W tabeli nr 1 składniki przedstawiono w kolejności losowej.

Tabela nr 1: Składniki „Przepisu na demokrację” (przedruk za zgodą Fundacji Rafto)

| Składniki państwa | Dobre składniki | Złe składniki |
|----------------------------|--|--|
| Wspólna tożsamość | Wolne i sprawiedliwe wybory | Terroryzm |
| Określone terytorium | Konsultacje publiczne | Antydemokratyczne organizacje polityczne |
| Władza wykonawcza | Referendum | |
| Monopol państwa na przemoc | Władza ustawodawcza | Nadużywanie władzy |
| Aparat państwowy | Prawo do sprawiedliwego procesu | Presja na organizacje społeczne i polityczne |
| Wspólna waluta | Władza sędziowska | Cenzura |
| | Rzecznik Praw Obywatelskich | Dyskryminacja |
| | Jawność życia publicznego | Ekstremizm |
| | Prawo przeciwdziałające dyskryminacji | Represje polityczne |
| | Wolność wypowiedzi | Korupcja |
| | Wolność zrzeszania się | Brak zaufania do polityków |
| | Wolność prasy | Inwigilacja obywateli |
| | Wolność zgromadzeń | Rozczarowanie demokracją |
| | Prawo do prywatności | Oszustwa wyborcze |
| | Wolność sumienia i wyznania | |
| | Polityka społeczna | |
| | Prawo do edukacji | |
| | Pluralizm mediów | |
| | Akcja afirmatywna | |
| | Powszechne prawo wyborcze | |
| | Dostęp do polityków i urzędników państwowych | |

Do „Przepisu na demokrację” dołączono instrukcję organizowania i przeprowadzania ćwiczeń z uczniami w grupach od trzech do czterech osób. Instrukcja podkreśla, że chociaż ćwiczenie jest podobne do gry planszowej, jego celem nie jest rywalizacja i osiągnięcie wygranej, ale zaangażowanie się w dyskusję i przemyślenie. W skrócie instrukcja wygląda następująco: Najpierw uczniowie budują państwo, umieszczając sześć składników dotyczących państwa na planszy „przepis na państwo” w kolejności zgodnej z przypisanymi im priorytetem i wybierają mu nazwę. Grupy uzasadniają swoje wybory i omawiają podobieństwa i różnice podczas dyskusji plenarnej. Następnie uczniowie tworzą demokrację, wybierając sześć dobrych składników demokratycznych i umieszczając je na planszy „przepis na demokrację” w kolejności od najważniejszego do mniej istotnych. Tutaj również muszą uzasadnić swoje wybory. W trzecim etapie nauczyciel przydziela każdej grupie zły składnik demokracji. Grupy dyskutują, który dobry składnik demokracji, zarówno z tych już wykorzystanych, jak i z tych jeszcze nieużytych, może przeciwdziałać oddziaływaniu złego składnika. Nauczyciel wspiera prowadzenie plenarnej dyskusji na temat wyborów poszczególnych grup. Drugi i trzeci krok instrukcji można powtórzyć, żeby dalej kontynuować rozwijanie demokracji. Na koniec, wszyscy wspólnie porównują demokracje utworzone podczas ćwiczenia z tą demokracją, w której żyją (ich krajem), identyfikując dzielące je różnice, i dyskutują nad tym, czy demokracja może kiedykolwiek zostać w pełni rozwinięta.

3.2 Kontekst i uczestnicy badania

W niniejszym badaniu zastosowałam celową selekcję na poziomie uczestników i miejsc (Creswell, Poth, 2018). Głównym uzasadnieniem tej strategii doboru próby był ograniczony zakres istniejących badań nad

² (Przyp. tłum.) Polska wersja zawiera 14 „złych składników”, podobnie jak wersja angielska, na podstawie której powstało polskie tłumaczenie. Ten dodatkowy składnik to „Bezkarność (Impunity)”.

kształceniem nauczycieli nauk społecznych, szczególnie w odniesieniu do oceniania materiałów dydaktycznych przez osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela. Na uczestników tego badania wybrałam studentów, którzy chcą pracować jako nauczyciele nauk społecznych w szkole średniej. Byli to studenci dziennych studiów kształcących nauczycieli na dużym norweskim uniwersytecie publicznym. Trwający rok program kształcenia nauczycieli obejmował praktyki i zawodowe kursy dydaktyczne oraz wymagał od studentów wcześniejszego ukończenia studiów licencjackich. Ten program kształcenia kwalifikuje nauczycieli do wykonywania zawodu w szkołach średnich niższego i wyższego szczebla. Większość studentów dydaktyki nauk społecznych w ramach programu kształcenia ukończyła studia magisterskie na odpowiednim kierunku, ale poszczególne osoby różniły się pod względem wieku i doświadczenia pedagogicznego.

Skontaktowałam się z wykładowcą odpowiadającym za kształcenie nauczycieli nauk społecznych i poprosiłam go o pozwolenie na prowadzenie badania w czasie jego seminariów z zakresu dydaktyki nauk społecznych. Ponieważ było to możliwe, a wykładowca wyraził chęć uczestnictwa w badaniu, wybrałam dwie z jego grup studentów, jedną wiosną i jedną jesienią 2018 roku. Pierwsza grupa składała się z 21, a druga z 26 studentów, zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Osoby te miały różne wykształcenie kierunkowe w zakresie nauk społecznych, na przykład, ukończyły antropologię społeczną, socjologię lub nauki polityczne.

3.3 Gromadzenie danych

Tabela nr 2 zawiera zestawienie liczby uczestników badania i źródeł danych, które dostarczyli.

Tabela nr 2: Omówienie uczestników badania oraz źródeł danych

| Grupa | Dane z obserwacji | Dane z kwestionariuszy |
|--------------|-------------------|------------------------|
| 1 | 21 | 8 |
| 2 | 26 | 23 |
| Razem | 47 | 31 |

3.3.1 Obserwacja seminariów z dydaktyki nauk społecznych

Głównym celem obserwacji seminariów było stworzenie studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela możliwości wypróbowania „Przepisu na demokrację”, a następnie omówienia, co sądzą na temat potencjału jego wykorzystania z uczniami w ramach nauczania nauk społecznych. Ogólnym celem tego działania było zapewnienie przyszłym nauczycielom praktyki oraz wsparcia w zakresie krytycznej oceny materiałów dydaktycznych, takich jak „Przepis na demokrację”. Oznacza to, że niniejsze badanie nie miało na celu oceny „Przepisu na demokrację” samego w sobie. Chociaż seminaria z dydaktyki nauk społecznych były prowadzone w grupach przez tego samego prowadzącego, co zwykle, to ja przedstawiałam i przekazywałam instrukcje dotyczące ćwiczenia. Przyjęłam postawę obserwatora jako uczestnika (Cohen i in., 2011) i wspierałam dyskusje prowadzone w grupach. Studenci ukończyli ćwiczenie „Przepis na demokrację” i omówili je w grupach liczących od czterech do sześciu osób. Podczas pracy grupowej spacerowałam między grupami, zapisując kluczowe słowa pojawiające się w dyskusjach (Miles, Huberman, 1994). Studenci mieli około 45 minut na pracę z „Przepisem na demokrację”. Następnie odbyła się dyskusja plenarna na temat tego, co sądzą o tym ćwiczeniu i jakie mają przemyślenia na temat możliwości i wyzwań związanych z wykorzystaniem go podczas własnych zajęć prowadzonych z uczniami szkół średnich. Bezpośrednio po każdym seminarium spisywałam notatki, w pełnych zdaniach, dodając wspomniane podczas zajęć przykłady i odnosząc do siebie różne stwierdzenia (Miles, Huberman, 1994).

3.3.2 Kwestionariusz dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela

Odpowiedzi na kwestionariusz stanowiły główne źródło danych tego badania. Kwestionariusz zawierał dwa pytania zamknięte (ilościowe) i pięć pytań otwartych (jakościowych), dlatego kwalifikuje się go jako kwestionariusz mieszany (Bazeley, Kemp, 2012). Dwa zamknięte pytania dotyczyły tego, jak uczestnicy

postrzegają teoretyczne podstawy ćwiczenia. Opcje odpowiedzi oparłam na trzech różnych perspektywach dotyczących demokracji, które były wykorzystywane we wcześniejszych badaniach dotyczących rozumienia demokracji przez młodych ludzi (Arensmeier, 2010; Mathé, 2016), a mianowicie na (1) teorii demokracji liberalnej (Dahl, 1998), która koncentruje się na demokratycznych procedurach i instytucjach oraz prawach jednostki; (2) teorii demokracji uczestniczącej (Barber, 1984; Pateman, 1970), która kładzie nacisk na szersze uczestnictwo obywateli w kilku dziedzinach życia społecznego, w tym w miejscu pracy; oraz (3) teorii demokracji deliberatywnej (Habermas, 1995), która skupia się na debatach publicznych mających na celu osiągnięcie jakiejś formy dobra wspólnego. Te trzy perspektywy podkreślają znaczenie demokratycznej polityki, ale różnią się poglądami na temat roli obywateli oraz zakresu, w jakim ludzie powinni brać udział w podejmowaniu decyzji. W celu uzyskania bardziej zniuansowanych danych uczestnikom badania pozwolono wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Pięć otwartych pytań dotyczyło tego, jak uczestnicy badania oceniają szanse i wyzwania związane ze stosowaniem „Przepisu na demokrację” z ich własnymi uczniami w szkołach średnich i umożliwiło im udzielenie odpowiedzi własnymi słowami. Pytania zawarte w kwestionariuszu przedstawiono w tabeli nr 3. Wszyscy uczestnicy zostali poproszeni o jego wypełnienie.

Tabela nr 3: Pytania zawarte w kwestionariuszu

| Pytania zamknięte (ilościowe) | Pytania otwarte (jakościowe) |
|---|---|
| <p>1. Do czego Twoim zdaniem odnosi się termin „demokracja” w „Przepisie na demokrację”?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forma rządu - Opis wartości społecznych - Aspekty relacji międzyludzkich - Coś innego <p>2. Zgodnie z tym, co pamiętasz, wskaż, która koncepcja demokracji jest najbardziej podobna do tego, co przedstawiono w „Przepisie na demokrację”?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demokracja liberalna, która koncentruje się na instytucjach demokratycznych, prawach jednostki i wyborach - Demokracja uczestnicząca, która skupia się na partycypacji wykraczającej poza uczestnictwo w wyborach; demokracja wykraczająca również poza politykę - Demokracja deliberatywna nastawiona na dialog, rozwiązywanie problemów w społecznościach i osiąganie konsensusu - Żadna z tych opcji | <p>3. Jakie są Twoim zdaniem pozytywne aspekty „Przepisu na demokrację”?</p> <p>4. Jakie są Twoim zdaniem mniej pozytywne aspekty „Przepisu na demokrację”?</p> <p>5. Na ile Twoim zdaniem to ćwiczenie jest odpowiednie dla uczniów szkół średnich niższego i wyższego stopnia?</p> <p>6. Co może sprawiać trudności przy wykorzystywaniu „Przepisu na demokrację” w pracy z uczniami?</p> <p>7. Czy jakieś aspekty demokracji lub społeczeństwa demokratycznego nie zostały uwzględnione w „Przepisie na demokrację”?</p> |

Po seminarium z pierwszą grupą studentów wysłałam do uczestników wiadomość e-mail z zaproszeniem do wypełnienia kwestionariusza. Załączyłam informacje o badaniu i poprosiłam uczestników o kliknięcie linka do cyfrowego kwestionariusza. Stosując tę strategię, otrzymałam odpowiedzi od ośmiu z 21 studentów (38%) z pierwszej grupy. Aby zwiększyć liczbę odpowiedzi uzyskanych w czasie drugiej rundy zbierania danych, poprosiłam drugą grupę studentów o wypełnienie kwestionariusza pod koniec obserwowanego seminarium. Ponieważ druga grupa wypełniła ankietę podczas seminarium, na ankietę odpowiedziało 23 z 26 studentów (88%).

3.4 Dane i ich analiza

Dane z kwestionariusza cyfrowego obejmowały 118 pisemnych odpowiedzi (dane jakościowe), w tym także odpowiedzi na dwa pytania wielokrotnego wyboru (dane ilościowe). Aby przeanalizować materiał jakościowy, przeprowadziłam analizę tematyczną wszystkich odpowiedzi (Braun, Clarke, 2006). Składała się z trzech etapów. Podczas pierwszego etapu kilkakrotnie przeczytałam cały materiał, podkreślając powtarzające się słowa i frazy (np. *trudne pojęcia*). Podczas drugiego etapu, zaczęłam grupować słowa i wyrażenia w kategorii tematyczne (np. *pojęcia*). Podczas trzeciego etapu, dopracowałam kategorie tematyczne, grupując całe wyrażenia i zdania w odpowiedziach według głównych kategorii oraz

identyfikując zgodności i sprzeczności w ramach kategorii oraz między nimi (np. napięcie między możliwościami poznania pojęć a wyzwaniem związanym ze zrozumieniem abstrakcyjnych pojęć w ćwiczeniu). Choć analiza tematyczna była oparta głównie na danych, obecność w kwestionariuszu pojęć teoretycznych, takich jak *demokracja*, siłą rzeczy wpłynęła na dane i analizę. Ponieważ dwa pytania zamknięte i jedno z pytań otwartych dotyczyło postrzegania teoretycznych ram „Przepisu na demokrację” przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, ich odpowiedzi z konieczności uwzględniały ten aspekt. Kategorie tematyczne i odpowiadające im słowa kluczowe przedstawiono w tabeli nr 4.

Tabela nr 4: Kategorie tematyczne (odpowiedzi udzielane w kwestionariuszu jakościowym)

| Pojęcia | Dyskusje studentów | Konceptualizacja demokracji |
|---|---|--|
| Koncepcje (23) Trudne pojęcia (8) Wiedza (8) Rozumienie pojęciowe (7) Definicja (3) | Dyskusja (16) Przemyślenia (7) Dialog (4) Wyrażanie swoich myśli (2) Zgoda (2) Argumentowanie (2) Bycie wysłuchanym (2) Brak zgody (1) | Elementy nieobecne (20) Konceptualizacja jednowymiarowa (5) Brak okazji do krytyki (2) |

Następnie odpowiedzi na pytania wielokrotnego wyboru zostały połączone i przedstawione w ujęciu liczbowym i procentowym za pomocą cyfrowej platformy kwestionariuszowej. Pytania te zostały uwzględnione w kwestionariuszu w celu określenia, jakie teoretyczne perspektywy studenci odnosili do „Przepisu na demokrację”. Ponieważ informacje te zostały dostarczone przez statystyki opisowe, nie kontynuowałam dalszych analiz ilościowych tego materiału.

Mieszana metodologia badania ułatwiła integrację danych dzięki dostarczeniu bardziej szczegółowych i zniuansowanych danych, niż można by pozyskać stosując tylko jedną z zastosowanych metod. Podczas gdy dane ilościowe z kwestionariusza pozwoliły utworzyć ogólny zarys tego, jak studenci interpretują teoretyczne ramy „Przepisu na demokrację”, dane jakościowe z kwestionariusza uzupełniały te informacje, dostarczając przykłady i wyjaśnienia sformułowane przez przyszłych nauczycieli własnymi słowami (Greene, 2007). Połączyłam dane jakościowe i ilościowe w ramach analizy, zestawiając wartości procentowe z cytatami studentów, które stanowiły ich ilustrację (zob. część 4.3). Dane wynikające z obserwacji z dwóch seminariów obejmowały notatki, które sporządziłam na podstawie uwag studentów oraz ich wypowiedzi w ramach plenarnej dyskusji dotyczącej ćwiczenia. Zgodnie ze strategiami triangulacji notatki z obserwacji służyły jako materiały referencyjne względem indywidualnych odpowiedzi udzielonych w ramach kwestionariusza (Cohen i in., 2011).

3.5 Trafność i rzetelność

Podjęłam kilka kroków, aby zmniejszyć zagrożenia dla trafności i rzetelności danych. Główna strategia obejmowała triangulację metod zbierania danych (obserwacja i kwestionariusz mieszany) z dwiema różnymi grupami uczestników w celu szukania zbieżności wyników (Cohen i in., 2011; Johnson, Christensen, 2017). Podczas obserwowanych seminariów starałam się zmniejszyć potencjalne zagrożenie ze strony liderów opinii i mojej własnej obecności jako badacza, podkreślając zainteresowanie spostrzeżeniami uczestników i zadając pytania otwarte w celu uzyskania różnorodnych odpowiedzi. Ponadto, uzupełniając swoje obserwacje o dane pozyskane z cyfrowego kwestionariusza, zminimalizowałam wpływ tego czynnika na wyniki badań (Johnson, Christensen, 2017). Aby wzmocnić perspektywę uczestnika i trafność emiczną³, w badaniu uwzględniłam dwie różne grupy studentów, aktywnie parafrazowałam komentarze uczestników podczas seminariów i zapewniłam deskryptory o małym znaczeniu dla wnioskowania (Johnson, Christensen, 2017). Ponieważ dane wykazały zbieżność w głównych tematach, a także rozbieżne perspektywy w ramach poszczególnych tematów, uważam, że są

³ (Przyp. tłum) Trafność oceniana z wewnętrznej perspektywy uczestników zdarzeń.

godne zaufania w stopniu pozwalającym na ich podstawie formułować trafne interpretacje (Creswell, Poth, 2018). Ponieważ przedmiotowe dane obejmują różne perspektywy, uważam, że uzasadnione jest założenie, że brak odpowiedzi wśród uczestników pierwszej grupy studentów nie stanowi zagrożenia dla trafności i można je wytłumaczyć czasem, który upłynął między seminarium a zaproszeniem do wypełnienia kwestionariusza. Chociaż wyniki tego badania nie mogą być uogólniane, mogą mieć znaczenie dla kształcenia nauczycieli w innych kontekstach, a czytelnicy mogą poddawać wyniki uogólnianiu naturalistycznemu (Johnson, Christensen, 2017).

Wreszcie, usytuowanie badacza w kontekście społeczno-kulturowym przyczynia się do kształtowania procesu gromadzenia i analizy danych. Mam doświadczenie w pracy nauczyciela nauk społecznych w szkole średniej wyższego stopnia, a obecnie zajmuję się kształceniem nauczycieli i prowadzeniem badań nad edukacją w zakresie nauk społecznych. Moje badania dotyczące tego, jak uczniowie postrzegają demokrację, politykę i przygotowanie obywatelskie w naukach społecznych wzmocniły moje zainteresowanie praktykami obywatelskimi młodych ludzi i przekonanie, że system edukacji powinien się do nich odnosić i je uwzględniać. W związku z tym moje doświadczenie wpłynęło na pytania, nad którymi ma moją prośbę zastanawiali się studenci, a potencjalnie także na odpowiedzi, których udzielili.

3.6 Ograniczenia

Ograniczenia tego badania dotyczą jego trafności zewnętrznej (Johnson, Christensen, 2017). Ze względu na procedurę doboru próby nie jest możliwe uogólnienie wyników na inne grupy osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Ponadto, ponieważ wnioski dotyczące postrzegania nauczania demokracji przez osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela były oparte na ich doświadczeniach z konkretnym ćwiczeniem edukacyjnym, charakterystyka tego ćwiczenia siłą rzeczy wpłynęła na wyniki badania. Jednak ćwiczenie, które wybrano do tego badania, zostało stworzone dla różnych grup uczniów i studentów. Istnienie nie tylko norweskiej, ale też angielskiej wersji językowej „Przepisu na demokrację”, oznacza, że jego obszar stosowania nie ogranicza się wyłącznie do Norwegii. Niniejszy artykuł zawiera szczegółowy opis ćwiczenia, co ma na celu umożliwić porównanie go z innymi materiałami dydaktycznymi dotyczącymi demokracji.

3.7 Względy etyczne

Fundacja Rafto skontaktowała się ze mną na początku 2018 roku z pytaniem, czy nie chciałabym przedstawić krótkiej analizy „Przepisu na demokrację” na konferencji dotyczącej dydaktyki nauk społecznych w krajach skandynawskich w 2018 roku. Fundacja przesała mi także dwa zestawy „Przepisu na demokrację” do przeanalizowania i wykorzystania w pracy ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela. Moja wstępna analiza tego ćwiczenia zainspirowała niniejsze badanie. Co ważne, Fundacja Rafto nie była zaangażowana w planowanie, wykonanie ani analizę tego badania, a ja nie otrzymałam od Fundacji Rafto żadnych środków na jego przeprowadzenie.

Jeśli chodzi o uczestników badania, kwestionariusz cyfrowy nie zawierał informacji umożliwiających identyfikację konkretnych osób ani pytań wrażliwych, a udział w nim był anonimowy. Studenci, którzy brali udział w seminariach z dydaktyki nauk społecznych i ćwiczeniach, zostali poinformowani na początku seminarium, że w jego trakcie będą robiła notatki i wyrazili na to zgodę. Uzyskałam zgodę Norweskiego Centrum Danych Badawczych (*NSD, Norsk senter for forskningsdata*) na przeprowadzenie badania. Wyraźnie poinformowałam obie grupy, że udział w badaniu jest dobrowolny i można się z niego wycofać w dowolnym momencie.

4. Wyniki

W ramach badania przeanalizowałam to, jak studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela postrzegają „Przepis na demokrację”, aby dzięki temu dowiedzieć się, jak kształcenie nauczycieli nauk społecznych może wpływać na ich kwalifikacje do nauczania demokracji. Studenci przekazali mi

informacje o tym, jak oceniają „Przepis na demokrację” jako zestaw materiałów dydaktycznych, zarówno w kontekście możliwości, jak i wyzwań związanych z używaniem tych materiałów w pracy z uczniami szkół średnich. W danych pochodzących z obserwacji i kwestionariusza wyróżniały się trzy główne tematy: (1) rola pojęć w „Przepisie na demokrację”, (2) wspieranie dyskusji uczniów na temat „Przepisu na demokrację” oraz (3) konceptualizacje demokracji w „Przepisie na demokrację”. Dalsze części artykułu opisują, jak „Przepis na demokrację” postrzegają studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela, przy czym opis ten jest oparty na danych z obserwacji i kwestionariusza i obejmuje reprezentatywne cytaty przetłumaczone z języka norweskiego.

4.1 Rola pojęć w „Przepisie na demokrację”

Chociaż w kwestionariuszu nie wspomniano o pojęciach z nauk społecznych, duża część odpowiedzi osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela dotyczyła roli pojęć w tym ćwiczeniu. Kilku przyszłych nauczycieli podkreśliło, że pozytywnie oceniają możliwość pracy z pojęciami i przeciwieństwa ich wykorzystania. W komentarzach zwracali uwagę na to, że ćwiczenie „rozwijają pojęcie demokracji” i było „praktycznym ćwiczeniem dotyczącym pojęcia, które jest w pewnym stopniu niejasne i szerokie”. Jednak niektórzy uczestnicy badania twierdzili również, że kwestie związane z pojęciami byłyby najtrudniejsze w kontekście wykorzystania tego ćwiczenia do uczenia uczniów szkół średnich demokracji. Podkreślali w szczególności, że ćwiczenie zawierało wiele trudnych pojęć związanych z demokracją i systemem politycznym.

Wiele odpowiedzi odnosiło te pojęcia do wiedzy, w szczególności, do wymagania od uczniów wcześniejszej wiedzy o demokracji i zrozumienia, czym ona jest. Poniższy cytat był typowy dla odpowiedzi w tej kategorii: „Sporo pojęć wymaga dogłębnego zrozumienia i wiedzy, więc ćwiczenie może być zbyt trudne dla niektórych grup”. Inni przyszli nauczyciele wyraźnie odnieśli się do tego, że trudne pojęcia związane ze strukturami politycznymi i instytucjami demokratycznymi, takie jak *prawo do sprawiedliwego procesu* czy *konsultacje publiczne* mogą stanowić wyzwanie dla uczniów szkół średnich niższego stopnia lub „słabszych” uczniów. W jednym z kwestionariuszy pojawiła się opinia, że „wyjaśnienia na odwrócenie elementów gry są także trudne do zrozumienia bez solidnej wiedzy ogólnej”. Odpowiedzi te wskazują, że te aspekty nauczania demokracji wymagałyby od nauczycieli i studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wspierania uczniów podczas dyskusji grupowych i wkładania wysiłku w kontekstualizację ww. pojęć w czasie pracy z uczniami. Ponadto jedna z osób uczestniczących w badaniu zasugerowała, że nauczyciele powinni przemyśleć, jak zorganizować ćwiczenie pod względem liczebności grupy, zarezerwowanego na nie czasu i etapu, na którym się je wprowadza podczas nauczania tematu demokracji w naukach społecznych. Osoby, które wypełniły kwestionariusz, stwierdziły też, że nauczyciele powinni zdecydować, czy wykorzystać ćwiczenie jako wprowadzenie do tematu demokracji, „aby rozbudzić dyskusję i refleksję”, czy też wykorzystać je na koniec jednostki dydaktycznej, jako szansę do wykorzystania i utrwalenia zdobytej wiedzy. Studenci podkreślili również znaczenie kontekstualizacji ćwiczenia i jego wielu pojęć w ramach szerszego tematu demokracji, czego przykładem jest następująca odpowiedź: „Trudne pojęcia wymagające dużej wiedzy. W zależności od tego, co zrobią później nauczyciele, niektórym uczniom może się to wydawać fragmentaryczne, jeśli nauczyciel nie nada temu odpowiedniego kontekstu”. Wyzwanie to wskazuje na pewne implikacje dla edukacji nauczycieli, o których piszę poniżej.

Podczas seminariów dyskusja na temat pojęć z dziedziny nauk społecznych dotyczyła tego, w jaki sposób ćwiczenie zapewniało możliwości stosowania zróżnicowanych metod nauczania. Studenci zwracali szczególną uwagę na to, że ćwiczenie zawierało pojęcia o różnym stopniu złożoności, które w pewnym zakresie pozwoliłyby uczniom wyjaśniać pojęcia i konstruować argumenty w oparciu o ich własny poziom zrozumienia. Na przykład *wolność wypowiedzi* powinna być pojęciem znanym większości uczniów szkół średnich, które można wytłumaczyć zarówno językiem potocznym, jak i językiem bardziej specjalistycznym, w odniesieniu do dokumentów prawnych, takich jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (ONZ, 1948).

4.2 Wspieranie dyskusji uczniów na temat „Przepisu na demokrację”

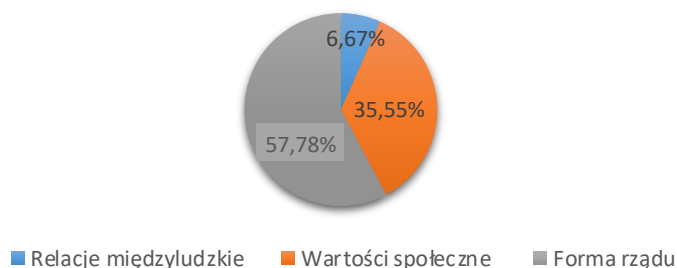
Większość pozytywnych opinii na temat ćwiczenia „Przepis na demokrację” wspominała lub koncentrowała się na dyskusji uczniów. Wielu studentów stwierdziło, że ćwiczenie to może ułatwić dyskusję i refleksję nad takimi kwestiami, jak traktowaniem różnych aspektów demokracji jako priorytetowych oraz różnymi poglądami. Pojawiła się też opinia, że ćwiczenie „angażuje uczniów i zmusza ich do ustalania priorytetów w utworzonym przez nich demokratycznym społeczeństwie. Muszą podejmować decyzje dotyczące priorytetów w ramach dialogu”. Co więcej, studenci powiązali ten rodzaj ćwiczenia z aktywnym obywatelstwem, ponieważ dostrzegli, że umożliwia ono uczniom praktykowanie demokratycznych działań w ramach zajęć. Przyjmując takie poglądy, jedna z osób uczestniczących w badaniu napisała, że ćwiczenie było „zajmującym sposobem omawiania ważnych aspektów demokracji, ćwiczeniem wyrażania własnych poglądów i prowadzenia dyskusji, aż do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia i porozumienia, co stanowi ważny element funkcjonowania w demokracji”. Jednakże, chociaż ćwiczenie zostało opracowane z myślą o tym, że jego uczestnicy dojdą do porozumienia, niektórzy przyszli nauczyciele wspominali także o tym, jak ważną rolę w prowadzonych w klasie dyskusjach dotyczących demokracji odgrywają różnorodne poglądy i różnice zdań. Rzeczywiście, wśród studentów uczestniczących w seminariach dydaktycznych panowało przekonanie, że podczas dyskusji grupowych nie dało się dojść do porozumienia w sprawie najważniejszych komponentów demokracji. Aby dokończyć ćwiczenie, grupy, w których nie udało się uzyskać wewnętrznej zgody, albo pozwalały, żeby decyzje podjęła większość, albo modyfikowały ćwiczenie w taki sposób, aby uwzględniła więcej składników demokracji, niż przewidziano w instrukcji.

Niektóre odpowiedzi dotyczyły trudności związanych z tworzeniem odpowiednich warunków umożliwiających uczniom szkół średnich prowadzenie wysokiej jakości dyskusji, tak aby „każdy miał możliwość udziału [w dyskusji] i wykorzystania pojęć [w rozmowie]. Jeśli ktoś się wycofa lub nie zna pojęć, [ćwiczenie] może mieć niewielką lub żadną przydatność poza tym, że posłucha się innych”. Odpowiedzi te podkreśliły znaczenie nauczyciela w prowadzeniu i wspieraniu dyskusji na temat demokracji, która obejmuje wszystkich uczniów w klasie.

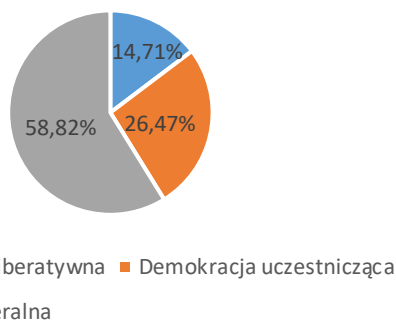
4.3 Konceptualizacja demokracji w „Przepisie na demokrację”

Zagadnienie postrzegania „Przepisu na demokrację” przez uczestników badania obejmuje również kwestię zrozumienia jego ram teoretycznych. Do zebrania danych dotyczących tego aspektu wykorzystano zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe. Wyniki ilościowe pokazały, że osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela w dużej mierze wiązały „Przepis na demokrację” z demokracją jako formą rządów i teoriami demokracji liberalnej (rys. 1 i 2). Wskazując, do czego ich zdaniem odnosi się w ćwiczeniu termin demokracja (rys. 1), blisko 60% studentów wymieniało w odpowiedziach formę rządów, nieco ponad jedna trzecia (35%) odpowiedzi odnosiła się do wartości społecznych (takich jak wolność słowa), a niecałe 7% odpowiedzi do relacji międzyludzkich (np. w rodzinie lub w miejscu pracy). Jeśli chodzi o teoretyczne ramy ćwiczenia (rys. 2), prawie 60% odpowiedzi wiązało je z teoriami demokracji liberalnej, nieco ponad jedna czwarta (26%) z demokracją uczestniczącą, a mniej niż 15% z demokracją deliberatywną.

Rysunek 1. Do czego odnosi się pojęcie „demokracja” w „Przepisie na demokrację” zdaniem studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela



Rysunek 2. Z jakimi ramami teoretycznymi przyszli nauczyciele wiążą „Przepis na demokrację”?



Wyniki jakościowe stanowią nie tylko potwierdzenie wyników ilościowych, ale też przyczyniają się do uzyskania pełniejszego obrazu opinii przyszłych nauczycieli. Po pierwsze, jedna z kategorii odpowiedzi koncentrowała się na tym, co uczestnicy badania określali jako „liberalną” lub „jednowymiarową” wizję demokracji w „Przepisie na demokrację”. Jedna z osób uczestniczących w badaniu napisała na przykład, że „ćwiczenie opiera się przede wszystkim na liberalnym rozumieniu demokracji, a znaczenie takich aspektów jak, na przykład, świadomość demokratyczna czy bycie obywatelem nie zostało zbyt wyraźnie zaznaczone.” Po drugie, w kilku odpowiedziach wyraźnie wspomniano, że ćwiczenie to nie ułatwiło problematyzacji przedstawionego modelu demokracji ani samej demokracji. Fakt, że ćwiczenie opiera się na takiej koncepcji demokracji, które zakładała istnienie państwa, był jednym z przykładów wspomnianych zarówno w dyskusjach plenarnych prowadzonych podczas seminariów, jak i w odpowiedziach w kwestionariuszu: „Ćwiczenie zakłada, że demokracja musi istnieć w ramach państwa, co jest błędne”. Co więcej, studenci biorący udział w seminariach wskazywali, że ćwiczenie opierało się na koncepcji demokracji, która może różnić się od tego, jak może ją rozumieć i jak może o niej mówić wielu uczniów szkół średnich. Po trzecie, w odpowiedziach pojawiały się dalsze przykłady aspektów demokracji, które zdaniem studentów nie zostały uwzględnione w ćwiczeniu, takie jak „dystrybucja zasobów umożliwiających uczestnictwo w demokracji”, „perspektywy władzy/zasobów” i „demokratyczny sposób myślenia”. Charakter dyskusji prowadzonych przez studentów podczas seminariów dobrze ilustruje uwaga jednego z uczestników, według której „ćwiczenie oczywiście wpływa na to, jak uczniowie interpretują to, czym jest/może być demokracja”. Ten cytat odnosi się do centralnego aspektu badań dotyczących nauk społecznych i edukacji obywatelskiej, a mianowicie znaczenia tego, jak pojęcia takie jak demokracja są poddawane operacjonalizacji i nauczane w ramach lekcji (np. Arensmeier, 2010; Biesta, 2011a; Mathé, 2018; Westheimer, Kahne, 2004). W konsekwencji wyniki te są istotne dla roli kształcenia nauczycieli w kontekście przygotowywania ich do nauczania o demokracji.

Podsumowując, w ramach tego badania, studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela wyrazili swoje opinie na temat ram teoretycznych ćwiczenia „Przepis na demokrację”, zidentyfikowali możliwości i wyzwania związane z wykorzystywaniem tego rodzaju ćwiczeń z uczniami szkół średnich i zasugerowali strategie, które pozwoliłyby przezwyciężyć problemy, które zostały zidentyfikowane jako ograniczenia ćwiczenia. Strategie te obejmowały planowanie, organizację i kontekstualizację „Przepisu na demokrację” w ramach szerszego tematu demokracji, a także wprowadzenie dodatkowych aspektów demokracji i otwarcie się w ten sposób na nowe perspektywy.

5. DYSKUSJA

Wyniki badania pokazują, jak studenci oceniają „Przepis na demokrację” jako zestaw materiałów dydaktycznych opracowanych do wykorzystania w pracy z uczniami szkół średnich. Chociaż zwracali uwagę na różne rodzaje problemów, wyniki określone na podstawie różnych źródeł danych były zbieżne (Greene, 2007). Poniżej omawiam wyniki badania w odniesieniu do wcześniejszych badań dotyczących dwóch głównych tematów: przygotowania do nauczania demokracji (5.1) oraz przyczyniania się do

rozwoju zawodowego studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela (5.2).

5.1 Przygotowanie do nauczania demokracji

Jeden z głównych tematów ustaleń powyższego badania dotyczy roli pojęć związanych z demokracją w uczeniu nauk społecznych (Davies, 2015; Milligan, Wood, 2010; Sandahl, 2013). W niniejszym badaniu studenci zwracali uwagę na wyzwania związane z merytorycznymi pojęciami dotyczącymi demokracji z punktu widzenia uczniów uczących się o demokracji. Z drugiej strony kładli oni przede wszystkim nacisk na możliwości w zakresie pojęć proceduralnych, które wymagały od studentów dyskusji, ustalania priorytetów i dochodzenia do konsensusu w odniesieniu do konkretnych dylematów. Oznacza to, że studenci ci w dużej mierze pozytywnie oceniali „Przepis na demokrację” jako sposób modelowania umiejętności demokratycznych (Hess, McAvoy, 2015; Johnson, Morris, 2010). Praca z istotnymi pojęciami w ramach tego rodzaju ustrukturyzowanego podejścia partycypacyjnego może stanowić owocną strategię dydaktyczną w zakresie przekazywania treści przy jednoczesnym angażowaniu uczniów zarówno pod względem poznawczym, jak i społecznym i emocjonalnym. Jednak studenci uczestniczący w tym badaniu nie odnieśli się do tego, jak młodzi ludzie mogą zastosować wiedzę i umiejętności, na które ukierunkowane jest przedmiotowe ćwiczenie, do analizy faktycznie istniejących kwestii politycznych, co, według Journella i Buchanan (2013), jest też cechą tradycyjnego nauczania wiedzy o społeczeństwie.

Wyniki badania pokazują, że większość studentów powiązała „Przepis na demokrację” z teoriami liberalnej demokracji, a kilku z nich zauważyło, że ćwiczenie nie zachęcało do krytyki teoretycznych podstaw koncepcji demokracji, na której się opierało, co może być problematyczne. Badanie Eriksena (2018) ujawniło, że studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela w dużej mierze postrzegali demokrację zgodnie z założeniami teorii demokracji liberalnej. Podobne wyniki uzyskano w badaniu przeprowadzonym przez Mathé (2016) wśród uczniów szkół średnich. Te ustalenia mogą wskazywać, że materiały dydaktyczne dotyczące demokracji, których podstawą są teorie demokracji liberalnej, nie kwestionują konceptualizacji demokracji, które zostały wcześniej wypracowane przez przyszłych nauczycieli, co z kolei może wyjaśniać, dlaczego wielu z nich nie wyraziło w tym badaniu krytycznych opinii na temat ćwiczenia ani nie zaproponowało innych aspektów demokracji. W związku z tym wykorzystanie tego konkretnego zestawu materiałów dydaktycznych do kształcenia nauczycieli może wpływać na konceptualizację demokracji przez przyszłych nauczycieli, a co za tym idzie, na sposób, w jaki będą jej uczyć w przyszłości. Jednak dyskusje na seminariach obejmowały nie tylko aspekty demokracji, na które zwrócono uwagę w „Przepisie na demokrację”, ale także uzupełniające i krytyczne perspektywy przyczyniające się do postrzegania demokracji jako pojęcia zależnego od kontekstu i podlegającego kontestacji (Milligan, Wood, 2010).

Uważam, że ta świadomość wskazuje na potrzebę angażowania przyszłych nauczycieli w krytyczne analizowanie różnych materiałów dydaktycznych. Świadomość, że materiały dydaktyczne z konieczności bazują na wybranych perspektywach, może przyczynić się tego, że przyszli nauczyciele będą świadomi roli, którą odgrywają, jako osoby, decydujące o dostępie uczniów do różnorodnych opinii, przykładów i narracji (Hess, McAvoy, 2015; Johnson, Morris, 2010; Sheppard, Levy, 2019).

Studenci wykonywali ćwiczenie poprzez udział w grupowych i plenarnych dyskusjach, a możliwości i wyzwania związane z prowadzeniem i wspieraniem wysokiej jakości dyskusji silnie zaznaczyły się w wynikach badania. Chociaż studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela zwracali uwagę na to, że „Przepis na demokrację” może ułatwić prowadzenie pogłębionych dyskusji na temat pojęć i struktur właściwych dla dziedziny, to konkretne ćwiczenie nie wymaga od uczniów przedstawienia własnych definicji demokracji. Zachęca ich jednak do przedyskutowania, w jaki sposób można dalej rozwijać demokrację, odzwierciedlając zmienny i zależny od kontekstu charakter pojęć i sposobów ich rozumienia w ramach nauk społecznych (Milligan, Wood, 2010). Co jednak ważne, studenci podkreślali również, że jeśli dyskusje na temat złożonych pojęć miałyby angażować wszystkich uczniów w klasie, wymagałyby to, od nauczyciela udzielania uczniom dużego wsparcia i pomocy w wykorzystywaniu posiadanej przez uczniów wiedzy i kompetencji do zdobywania nowych umiejętności i informacji (tzw. *scaffolding*). Zgodnie z niektórymi cechami udanej dyskusji określonymi przez Hess (2010), ćwiczenie nadało wyraźny kierunek dyskusji i ułatwiło studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela prowadzenie dialogu. Jednak

to do nauczyciela (i uczniów) należy planowanie, przygotowywanie i tworzenie w ramach zajęć środowiska, w którym mogą budować, kwestionować i rozwijać nawzajem swoje pomysły i argumenty. W związku z tym proces kształcenia nauczycieli powinien przygotowywać ich do kompensowania ograniczeń różnych materiałów dydaktycznych i umożliwiać im prowadzenie wysokiej jakości dyskusji, w których uczniowie oceniają wiele perspektyw, wyciągają wnioski i ćwiczą umiejętności demokratyczne (Grossman i in., 2009; Hess, McAvoy, 2015; Sandahl, 2015).

Wyniki tego badania wskazują, że dzięki temu, że przyszli nauczyciele formułowali opinie na temat wyzwań związanych z nauczaniem demokracji w szkołach średnich, prowadzone przez nich dyskusje wykraczały poza rozwijanie ich wiedzy i umiejętności zarówno dotyczących danej dyscypliny, jak i pedagogicznych. Studenci rzeczywiście wykorzystali swoją wiedzę, aby przedyskutować rolę, jaką będą pełnić, jako przyszli nauczyciele, w kontekście opracowywania takiego podejścia do nauczania demokracji, które nie tylko uwzględnia, ale też kwestionuje perspektywy nie tylko nauk społecznych, ale i uczniów. Oznacza to, że aby zachować odpowiednią równowagę między wieloma perspektywami, którą często uważa się za niezbędną w uczeniu nauk społecznych i edukacji demokratycznej, nauczyciele korzystający na lekcjach nauk społecznych z materiałów dydaktycznych, takich jak ćwiczenia i teksty opracowane przez różne organizacje, muszą poddawać te materiały profesjonalnej ocenie na etapach planowania, realizowania i konsolidacji wiedzy (np. Hess i McAvoy, 2015; Sheppard i Levy, 2019). Angażowanie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela w analizę różnego rodzaju materiałów dydaktycznych, poprzez wymaganie od nich, aby analizowali cudze i własne wyobrażenia oraz odnosili je do celów edukacyjnych oraz własnych metod nauczania, może wesprzeć ich w opisanych wyżej wysiłkach.

5.2 Przyczynianie się do rozwoju zawodowego studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela

Ważnym aspektem kształcenia nauczycieli jest wspieranie ich w krytycznej refleksji nad własnymi metodami nauczania z korzyścią dla ich uczniów oraz ich własnego rozwoju (Adler, 2008; Avalos, 2011). W naukach społecznych może to obejmować rozważenie i analizę materiałów dydaktycznych opracowanych po to, aby uczniowie lepiej rozumieli demokrację i system polityczny. Ponadto nauczyciele nauk społecznych powinni być w stanie rozpoznać, że istnieją różne konceptualizacje demokracji, które mają wpływ na nauczanie (Avery, 2004). Rozwijanie takich kompetencji wymaga odniesienia wiedzy dotyczącej tej dyscypliny do realiów życia uczniów i może służyć jako przeciwwaga dla płytkich konceptualizacji oferowanych, na przykład, w podręcznikach lub przez niektórych nauczycieli (Barton, Avery, 2016; Patterson i in., 2012). W związku z tym studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela muszą być zaangażowani w krytyczną analizę własnych przekonań i podstawowych konceptualizacji materiałów dydaktycznych w ramach programów kształcenia nauczycieli nauk społecznych (Avery, 2004; Goodnough, 2010; Mathé, 2016). Niniejsze badanie jest ilustracją tego, jak tacy studenci mogą pogłębiać swój rozwój zawodowy, uczestnicząc w ćwiczeniach, które pomagają im przekształcić wiedzę dotyczącą danej dyscypliny naukowej w przemyślaną praktykę (Avalos, 2011).

6. IMPLIKACJE DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NAUK SPOŁECZNYCH I DALSZYCH BADAŃ

Chociaż niniejsze badanie przedstawia opinie niektórych studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela w kontekście norweskim, oferuje szersze spostrzeżenia dotyczące kształcenia nauczycieli nauk społecznych. Po pierwsze, niniejsze badanie przedstawia opinie dotyczące przygotowania studentów do nauczania demokracji jako zagadnienia specyficznego dla nauk społecznych jako przedmiotu, na przykład, w odniesieniu do wyzwań związanych z pojęciami z tej dziedziny i wspierania grupowych dyskusji. W świetle uzyskanych wyników można zalecać, aby osoby kształcące nauczycieli skupiły się na strategiach projektowania lekcji nauk społecznych, które dbają o zachowanie równowagi między wartościami demokratycznymi, instytucjami i infrastrukturą demokracji oraz osobistym stosunkiem uczniów szkół średnich do demokracji.

Fakt, że studenci zwracali uwagę na pojęcia związane z demokracją, wskazuje na rolę tych pojęć w uczeniu nauk społecznych. Bez tych pojęć nie jesteśmy zdolni do refleksji i komunikowania się na temat

nauk społecznych i otaczającego nas świata. Co więcej, sposoby rozumienia pojęć rozwijają się w trakcie procesu uczenia się i mogą być traktowane jako punkty przejściowe, a nie punkty końcowe czy fakty do zapamiętania (Milligan, Wood, 2010). Zgodnie z pracami Bartona i Levstik (2004), omówienie różnych celów pracy z pojęciami nauk społecznych może również umożliwić przyszłym nauczycielom planowanie nauczania skoncentrowanego na określonych celach poznawczych, a także szerszych celach edukacyjnych, w tym na stosowaniu pojęć i umiejętności w odniesieniu do aktualnych politycznych dylematów i wyzwań (Journell, Buchanan, 2013). Po drugie, nauczyciele nauk społecznych mają dostęp do mnóstwa materiałów dydaktycznych opracowanych przez różne organizacje i firmy. Dla nowych nauczycieli zasadnicze znaczenie ma zatem świadomość istnienia w tych materiałach pewnych przyjętych założeń, umiejętność ich identyfikowania, a także rozwijanie kompetencji w zakresie znajdowania między nimi odpowiedniej równowagi, oferowania wsparcia oraz kontekstualizacji pojęć podczas zajęć. Niniejsze badanie przedstawia jeden ze sposobów angażowania przyszłych nauczycieli w badanie materiałów przeznaczonych do nauczania demokracji. Pokazuje, jak takie działanie ułatwiło początkującym nauczycielom przemyślenie teoretycznych ram ćwiczenia, aby w konsekwencji zachęcić ich do bardziej krytycznego podchodzenia do innych rodzajów materiałów dydaktycznych w późniejszej karierze nauczycieli nauk społecznych. Ponieważ takie pojęcia jak demokracja, polityka i obywatelstwo bywają kwestionowane (Biesta, 2011b; Milligan, Wood, 2010), kształcenie nauczycieli w zakresie nauk społecznych wiąże się ze szczególnym obowiązkiem wspierania rozwoju zawodowego studentów w zakresie oceny i projektowania materiałów dydaktycznych uwzględniających różnorodne punkty widzenia.

Jak wcześniej argumentowały Adler (2008) i Avery (2004), potrzebne są systematyczne badania nad kształceniem nauczycieli nauk społecznych. Biorąc pod uwagę wyniki oraz ograniczenia niniejszego badania, przyszłe badania mogłyby skupić się na obserwacjach wzdłużnych⁴ (*longitudinal*) seminariów kształcących nauczycieli nauk społecznych, aby zbadać, w jaki sposób osoby kształcące nauczycieli ułatwiają swoim studentom zastanawianie się nad nauczaniem tematów specyficznych dla tego przedmiotu oraz powiązania między teorią a praktyką. Co więcej, badania mogłyby śledzić dalsze losy studentów rozpoczynających pracę w szkołach, aby określić, w jaki sposób studenci wykorzystują teoretycznie ugruntowane narzędzia, które im przekazano podczas kształcenia, w pracy z własnymi uczniami, a także to, jakie wyzwania napotykają podczas opracowywania strategii przekształcania wiedzy dotyczącej dziedziny nauk społecznych w wiedzę przedmiotową, równoważąc perspektywę właściwą tej dziedzinie i perspektywę uczniów.

7. PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiono badanie dotyczące tego, jak studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela nauk społecznych postrzegają „Przepis na demokrację”, ćwiczenie opracowane przez organizację non-profit, dzięki któremu uczniowie szkół średnich mają lepiej zrozumieć pojęcie demokracji. Uczestnicy badania wskazali kilka korzyści i wyzwań związanych ze stosowaniem tych wstępnie zdefiniowanych materiałów dydaktycznych. Podczas gdy większość z nich stwierdziła, że ćwiczenie opierało się na pojęciach odwołujących się do teorii demokracji liberalnej, niektórzy proponowali również dodatkowe elementy demokracji lub kwestionowali założone w ćwiczeniu dążenie do osiągnięcia konsensusu. Opierając się na wynikach tego badania, sugeruję, że angażowanie przyszłych nauczycieli w krytyczne analizowanie materiałów dydaktycznych może pozytywnie wpłynąć na kształcenie nauczycieli nauk społecznych, co przyczyni się do ich dalszego rozwoju zawodowego i zwiększy dostęp uczniów do różnych perspektyw dotyczących demokracji.

PODZIĘKOWANIA

Chciałabym podziękować anonimowym recenzentom za uwagi przekazane podczas procesu recenzji artykułu. Chciałabym również podziękować Centrum Doskonałości w Kształceniu Nauczycieli (*Senter for*

⁴ (Przyp. tłum) Obserwacje wzdłużne (także podłużne) to obserwacje tych samych obiektów czy aspektów w dłuższych odcinkach czasowych.

fremragende lærerutdanning (ProTed)) na Uniwersytecie w Oslo za wsparcie tego badania.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, S. (2004). Introduction. W: S. Adler (red.), *Critical issues in social studies teacher education* (s. 1-8). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. W: K. C. Barton, L. S. Levstik, C. A. Tyson (red.), *Handbook of research in social studies education* (s. 329-351). New York, NY: Routledge.
- Allery, L. A. (2004). Educational games and structured experiences. *Medical Teacher*, 26, 504-505.
- Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense. Young Swedes' understanding of democracy - Theoretical features and educational incentives. *Young*, 18, 197-222. Dostęp: <http://you.sagepub.com/content/18/2/197.full.pdf+html>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avery, P. G. (2004). Social studies teacher education in an era of globalization. W: S. Adler (red.), *Critical issues in social studies teacher education* (s. 37-57). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ball, D. L., Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Barton, K. C., Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. W: D. H. Gitomer & C. A. Bell (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 985-1038). Washington DC: American Educational Research Association.
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Bauml, M. (2016). Is it cute or does it count? Learning to teach for meaningful social studies in elementary grades. *Journal of Social Studies Research*, 40, 55-69.
- Bazeley, P., Kemp, L. (2012). Mosaics, triangles, and DNA: Metaphors for integrated analysis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 55-72.
- Biesta, G. J. J. (2011a). The ignorant citizen: Mouffe, Ranciere, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Biesta, G. J. J. (2011b). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Birch, A. H. (2007). *The concepts and theories of modern democracy*. London, United Kingdom: Routledge.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buchanan, L. B., Crawford, E. O. (2015). Teaching for sustainability in a social studies methods course: Opportunities and challenges. *Social Studies Research and Practice*, 10, 135-158.
- Castro, A. (2014). The role of teacher education in preparing teachers for critical multicultural citizenship. *Journal of Social Studies Research*, 38, 189-203.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon, United Kingdom: Routledge.
- Cremin, H., Warwick, P. (2015). Developing skills of enquiry. W: L. Gearon (red.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (s. 86-93). London, United Kingdom: Routledge.
- Creswell, J. W., Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*

- approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dahl, R. (1998). *On democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Davies, I. (2015). Defining citizenship education. W: L. Gearon (red.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (s. 18-29). London, United Kingdom: Routledge.
- The Economist Intelligence Unit. (2020). *Democracy Index 2019. A year of democratic setbacks and popular protest*. Dostęp na stronie The Economist Intelligence Unit: <http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy-Index2019.pdf&mode=wp&campaignid=democrac yindex2019>
- Edwards, A. (2010). How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education. W: V. Ellis, A. Edwards, P. Smagorinsky (red.). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: Learning teaching* (s. 63-77). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Eriksen, K. G. (2018). Bringing democratic theory into didactical practice: Concepts of education for democracy among Norwegian pre-service teachers. *Interchange*, 49, 393-409. doi:10.1007/s10780-018-9332-7
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe - 2017* (raport Eurydice). Dostęp na stronie Unii Europejskiej: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56573425>
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40, 239-265.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15, 273-289.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller [Trzy normatywne modele demokracji]. W: E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis [Polityka deliberatywna: Demokracja w teorii i praktyce]* (s. 30-45). Oslo, Norwegia: TANO.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.
- Hess, D. (2010). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? W: W.C. Parker (red.), *Social studies today: Research and practice* (s. 205-213). New York, NY: Routledge.
- Hess, D., McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- Johnson, L., Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Johnson, R. B., Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6 wyd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Journell, W., Buchanan, L. B. (2013). Fostering political understanding using *The West Wing*: Analyzing the pedagogical benefits of film in high school civics classrooms. *Journal of Social Studies Research*, 37, 6783.
- Kerr, D. (2000). Citizenship education: An international comparison. W: D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (red.), *Education for citizenship* (s. 200-227). London, United Kingdom: Continuum.
- Lee, W. O., Manzon, M. (2017). Teacher education in social studies and civic education. W: D. J. Clandinin, J. Hsu (red.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 649-664). London, United Kingdom: SAGE.
- Leighton, R. (2012). *Teaching citizenship education: A radical approach*. London, United Kingdom: Continuum Press.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289. doi: [10.5617/adno.2437](https://doi.org/10.5617/adno.2437)

- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, Passivity and Detachment: 16-year-old Students' Conceptions of Politics and the Relationship between People and Politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 524. doi: [10.1002/berj.3313](https://doi.org/10.1002/berj.3313)
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milligan, A., Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 487-501.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper [Podstawa programowa – wartości i zasady]*. Dostęp: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Olson, M. (2009). Democratic citizenship - A conditioned apprenticeship. A call for destabilisation of democracy in education. *Journal of Social Science Education*, 8(4), 75-80.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. (1948). Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Dostęp: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Osler, A., Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education 1. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 199-215.
- Osler, A., Starkey, H. (2017). *Teacher education and human rights*. London, United Kingdom: Routledge.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Patterson, N., Doppen, F., Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7, 191-206.
- Philip, T. M. (2019). Principled improvisation to support novice teacher learning. *Teachers College Record*, 121(4), 1-32.
- Rafto Foundation. (2018). Education. Dostęp: <https://www.rafto.no/our-work/education>
- Raiker, A., Rautiainen, M. (2020). Introduction. W: A. Raiker, M. Rautiainen, S. Blerim (red.), *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Reichert, F., Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
- Sandahl, J. (2013). Being engaged and knowledgeable: Social science thinking concepts and students' civic engagement in teaching on globalisation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 158-179.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30.
- Sheppard, M., Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203.
- Thompson, I. (2015). *Designing Tasks in Secondary Education Enhancing Subject Understanding and Student Engagement*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37, 105-119.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37, 241-247.