

Grażyna Czetwertyńska

*Uniwersytet Warszawski**

The Kosciuszko Foundation Poland – Fundacja Kościuszkowska Polska

E-mail: gracz@al.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4152-6602

Portfolio w przygotowaniu nauczycieli do zawodu na podstawie doświadczeń Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego**

Summary

PORTFOLIO AS A MEANS TO PREPARE TEACHERS FOR THEIR CAREER, BASING ON EXPERIENCES OF THE SCHOOL OF EDUCATION OF POLISH-AMERICAN FREEDOM FOUNDATION AND UNIVERSITY OF WARSAW***

The educational portfolio is not an obvious and often chosen tool for teacher education in Poland. It is perceived as difficult to implement, time-consuming and often with disappointing results. In the presented study, conducted by Grażyna Czetwertyńska and Kinga Białek, the portfolios collected (in paper and electronic form) in the School of Education (SE) of the Polish-American Freedom Foundation and the University of Warsaw, and the results of annual evaluations on portfolio work were analysed. The study focuses on the use of the portfolio in further work with students. The assumptions adopted in SE were compared with other portfolio models in teacher education in Poland. The portfolio in the SE changed along with the development of the institution, so the causes and effects of these changes were examined as well. Additionally, the compliance of the goals and effects achieved through working with the portfolio with the goals of education in the SE was examined, particularly with regard to the Teacher's Development Standards used in the SE. A description of the methodology of teaching self-reflection skills in the teacher's workshop and, consequently, the professionalisation of his/her work is described.

* Adres: Wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

The research allowed for a detailed description of a specific didactic model and the development of recommendations regarding the conditions for the use of the portfolio for those interested in implementing it in teacher education.

Keywords: portfolio, teacher education, evaluation, teacher development, reflective practice

Wstęp

W Szkole Edukacji (SE) Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego już u początku jej istnienia, postanowiono o wykorzystaniu portfolio. Nie była to ani łatwa, ani przypadkowa decyzja. Stosowanie tej metody ma duży wpływ na oczekiwania samych użytkowników i oczekiwania wobec nich. Portfolio w SE odzwierciedla przyjętą filozofię nauczania i przekonanie autorów programu SE, że w przygotowaniu zawodowym nauczycieli ogromną wagę ma prowadzenie stałej refleksji, pogłębiającej doświadczenie i przekuwającej je w dobre praktyki. Portfolio ma temu służyć. Po sześciu latach praktyki przeprowadzono badanie, mające pomóc ocenić, czy udało się zrealizować założenia. Został opracowany raport z badania i rekomendacje, których fragmenty zostały wykorzystane w tym artykule¹.

Badanie pozwoliło sformułować tezę, że portfolio może być skutecznym i ważnym dla realizacji programu narzędziem kształcenia, jeśli spełni się kilka warunków, o których mowa poniżej. Najważniejszym spośród tych warunków jest gotowość zespołu kształcącego do współpracy i traktowanie obowiązku, polegającego na przygotowaniu portfolio jako wspólnego zadania całej kadry i wszystkich studentów. Tych ostatnich trzeba po pierwsze przekonać o celowości, następnie towarzyszyć im w budowaniu portfolio i w końcu przygotowaniu go do oceny. Sukcesy studentów i świetne, przygotowane przez nich teczki mogą być dowodem także na spójność koncepcji programowej i jakość współpracy kadry.

Portfolio w kształceniu nauczycieli

Portfolio jako narzędzie dydaktyczne doczekało się w literaturze wielu opracowań, w tym prób kategoryzacji ze względu na sposoby wykorzystywania. Niezmiennie i najbardziej ogólnie definiowane jest jako uporządkowany zbiór, pozwalający na zaprezentowanie wiedzy, umiejętności, dokonań i przekonań autora. Innymi

¹ Podstawą tego artykułu jest badanie nauczycielskich portfolio, które zostało przeprowadzone przez Kingę Białek i Grażynę Czetwertyńską w latach 2021–2022. Pełen raport ich autorstwa został przygotowany w ramach serii Praktyka Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego (2023). Zob. <https://szkolaedukacji.pl/>.

słowy definiowany jest zwykle jako zbiór dowodów na zebrane doświadczenia. W przypadku zastosowania portfolio jako narzędzia wspierającego dydaktykę, za kluczowe uważa się umieszczanie w portfolio refleksji na temat tego, co z zebranych dowodów wynika. Jedną z przydatnych dla analizy zastosowania portfolio w SE jest kategoryzacja opracowana przez Crow i Harrison (2006). Autorzy wskazali następujące możliwości zastosowania portfolio:

1. portfolio służące do oceny dokonań (przykłady pracy właściciela do wglądu przez innych w celu oceny),
2. portfolio prezentacyjne (najlepsze przykłady pracy właściciela, zazwyczaj w kolejności chronologicznej, także do oceny zewnętrznej),
3. portfolio pokazujące proces (pozwala właścicielom zbioru monitorować i planować własny rozwój),
4. portfolio refleksyjne (pozwala właścicielom na przegląd własnego rozwoju),
5. portfolio hybrydowe (połączenie dwóch lub więcej z powyższych).

W referowanym tutaj badaniu można znaleźć przykłady zastosowania w SE hybrydowej formy portfolio, przy czym w zależności od etapu pracy ze zbiorem można zauważyć różny stopień zgodności z każdym z typów. W początkowej fazie pracy studentów portfolio jest bardziej procesowe i refleksyjne, później służy prezentacji i ostatecznie także ocenie rezultatów.

W przypadku portfolio procesowego i refleksyjnego najważniejszym celem jest śledzenie postępu i samoświadomość autora, czy ten postęp następuje i po czym można poznać, że tak się dzieje. Każde doświadczenie (pozytywne i negatywne) może dostarczyć uczącemu się okazji do namysłu nad przebiegiem doskonalenia, tempem rozwoju, pokonanymi lub nie przeszkodami i wymaganymi zmianami w sposobie działania, aby poprawić skuteczność. Portfolio staje się wówczas narzędziem, w którym nie unika się rozważania na temat popełnionych błędów, gorzej wykonanych prac, bo one często są lepszymi wskazówkami co do dalszego postępowania niż łatwo odniesiony sukces, nad którym autor przechodzi do porządku. Portfolio pozwala na monitorowanie drogi, dostrzeganie postępów, ale też trudności i wreszcie zaplanowanie kolejnych kroków. Planowanie z wykorzystaniem portfolio może dotyczyć modyfikowania pojedynczych, podejmowanych na bieżąco zadań oraz ustalania i weryfikowania odleglejszych, ogólnych celów.

Kiedy portfolio przekształca się w portfolio prezentacyjne, autor dokonuje wyboru materiału, przy pomocy którego może udowodnić, że zebrał dostatecznie dużo dowodów, potwierdzających jego biegłość i sprawność działania. Z oczywistych powodów rodzi się pokusa pokazywania przede wszystkim sukcesów i pomijanie porażek. Dlatego też, jeśli podejmuje się wysiłek używania portfolio jako narzędzia uczenia się, tak ważne są te etapy, w których dominującą rolę odgrywa refleksja, uważana za istotę portfolio.

Można przyjąć, że nawet w przypadku portfolio podsumowującego dokonania i portfolio prezentacyjnego, właściciel zbioru rozważa decyzję o wyborze materiałów i dokonuje oceny każdego elementu umieszczanego w portfolio, co jest przedmiotem refleksji (Abrami, Barrett, 2005). Ale ani sam zbiór, ani praca przy selekcji włączanych materiałów nie stanowią jeszcze dostatecznie mocnego dowodu na skuteczne uczenie się i dopiero autorska refleksja stanowi o sile portfolio jako narzędzia dydaktycznego.

W zastosowaniu portfolio w edukacji akademickiej linia podziału między różnym rozumieniem portfolio może przebiegać między zbiorami, które koncentrują się na umiejętnościach zawodowych, a tymi skoncentrowanymi na ogólnym rozwoju i umiejętności uczenia się (Meeus i in., 2007). W edukacji nauczycieli umiejętności zawodowe i umiejętności uczenia się pozostają ze sobą w bardzo bliskim związku.

Wykorzystanie portfolio w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli znajduje mocne uzasadnienie w teoriach pedagogicznych. Na przykład zgodnie z teorią kultury edukacji Brunera przyswajanie wiedzy odbywa się zawsze w kontekście i od niego zależy. Stosowanie refleksyjnego portfolio z założenia skłania do przedstawienia kontekstu uczenia się, warunków i okoliczności pozyskiwania wiedzy, prezentowania osobistego stosunku do gromadzonych doświadczeń. Cykl pracy metodą portfolio odpowiada cyklowi uczenia się Kolba (1984). Działający, rozwijający się i gromadzący doświadczenia autor przechodzi przez etap refleksji i następnie tworzy pewne generalizacje, które również utrwała w portfolio. Ma potem możliwość aktywnego weryfikowania swoich pomysłów i tym samym zbieranie nowych doświadczeń i dowodów uczenia się. Rejestracja tych nowych dowodów kończy cykl, a jednocześnie rozpoczyna nowy. Refleksyjne portfolio, dające dużo możliwości wykorzystania w dydaktyce, znakomicie lokują się między paradygmatem subiektywistycznym i obiektywistycznym. Obiektywiści znajdą w nim znakomite narzędzie pomocne w porządkowaniu i systematyzowaniu informacji, utrwalaniu w pamięci uczącego się prawidłowości i reguł działania. Używają portfolio jako sposobu na wzmocnienie struktur poznawczych uczących się i wsparcia dla pozyskiwania obiektywnej wiedzy. Dla zwolenników paradygmatu subiektywistycznego portfolio jest niezwykle przydatnym środkiem pomocnym w procesie indywidualnego konstruowania wiedzy. Pomaga w wypracowaniu własnego rozumienia rzeczywistości oraz integrowania nowych informacji z wytworzoną już wcześniej własną, zindywidualizowaną strukturą poznawczą. Sprzyja też uczeniu się przez działanie. Można ulokować portfolio na continuum między podejściem subiektywistycznym a obiektywistycznym (Strudler, Wentzel, 2011).

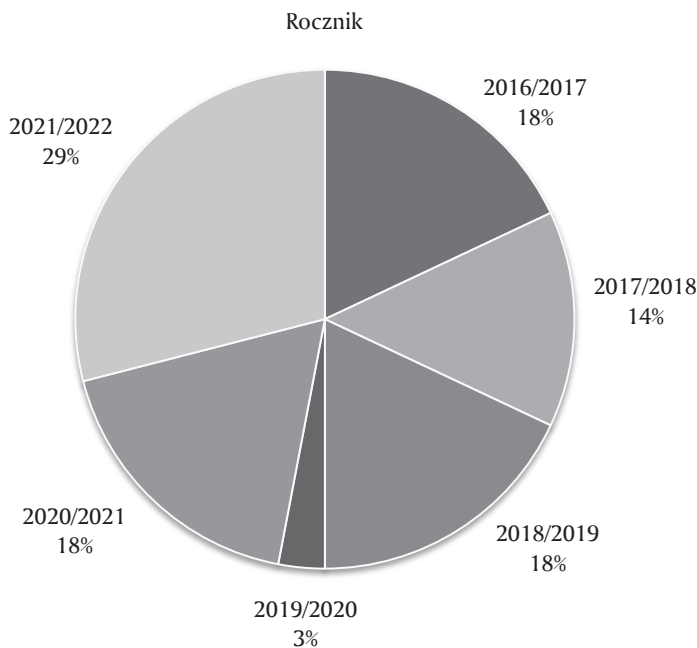
Za przydatnością portfolio w kształceniu nauczycieli przemawiają jeszcze dwa istotne argumenty. Po pierwsze może stanowić istotną pomoc w budowaniu nauczycielskiej tożsamości i weryfikowaniu mocnych stron przydatnych w zawodzie.

Po drugie może też pomóc zrozumieć, że zawód ten wymaga stałej, całościowej kontroli własnego uczenia się (Chye, S. Y. L. i inni, 2022).

Należy jednak podkreślić, że ocena przydatności portfolio w kształceniu nauczycieli odnosi się do portfolio refleksyjnego. W przypadku ograniczenia tylko do funkcji dokumentacyjnej portfolio pozbawione komponentu refleksyjności, może być przydatne do oceny rezultatu i potwierdzania uzyskanych kwalifikacji, ale nie pozwala ocenić w pełni kompetencji autora zbiorów. Rejestruje raczej moment, nie daje informacji na temat procesu uczenia się.

Z doświadczeń Szkoły Edukacji

Najważniejszą częścią badania była analiza teczek (papierowych i elektronicznych) pozostających w zbiorach SE. Poza analizami samych teczek badanie obejmowało też analizy dokumentów programowych SE, m.in. misji i programu szkoły, systemu oceniania, organizacji zajęć i praktyk, pracy kadry. Uwzględniono wyniki corocznych ewaluacji, w tym ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez studentów. Przeprowadzono też pogłębione wywiady z przedstawicielami kadry i absolwentów. Wszystkie działania naturalnie odnosiły się do próby oceny portfolio jako



Wykres 1. Analizowane portfolio według roczników studentów z lat 2016/2017–2021/2022

Źródło: Opracowanie własne

narzędzia dydaktycznego z perspektywy twórców koncepcji szkoły, nauczycieli akademickich i opiekunów praktyk, studentów i absolwentów.

Przedmiotem analiz w ramach referowanego badania były portfolio studentów SE z sześciu roczników: od roku 2016 do 2022. Wybrano przykładowe teczki, tak aby zapewnić dobrą reprezentację studentów z różnych ścieżek przedmiotowych. Ponieważ jednak w pierwszych rocznikach nie było jeszcze nauczycieli biologii i historii, dwie największe grupy to nauczyciele języka polskiego i matematyki. Liczba użytych w badaniu teczek z poszczególnych lat także jest różna, co wiązało się zarówno z dostępnością, jak i zasobami zarchiwizowanymi w Szkole Edukacji. Po zakończeniu studiów absolwenci mieli prawo odebrać teczki. Niektórzy korzystali z nich podczas poszukiwania pracy.

Praca nad modelem portfolio w Szkole Edukacji

Udokumentowane działania zmierzające do wypracowania modelu portfolio dostosowanego do potrzeb SE, czyli jak najskuteczniej wspierającego kształcenie zgodne z założeniami szkoły, pokazują przede wszystkim ewolucyjne zmiany, podczas których z roku na rok dokonywano poprawek. Zmieniało się miejsce portfolio w programie i organizacji pracy kadry i studentów. Na podstawie monitoringu i ankiet ewaluacyjnych korygowano sposób korzystania z portfolio. Nie zmieniało się jednak pierwotne założenie, że ma to być nie tylko narzędzie oceny, ale przede wszystkim metoda pracy przez cały rok porządkująca działania i integrująca poszczególne elementy programu.

Z dokumentów wynika, że nie było to zadanie łatwe. Od początku istnienia SE wśród autorów programów i kadry nauczającej dominowała myśl, że nie wystarczy studentów nauczyć tego, co wiedzą prowadzący zajęcia, ale trzeba pomóc im zrozumieć, co oni wiedzą, czego potrzebują, jak uzyskali wcześniejszą wiedzę, jak mogą ją wykorzystać, jak rozwijać i uzupełniać. Myśl ta była tym bardziej oczywista, że do studiowania w SE zapraszane były osoby dorosłe, samodzielne, z długim doświadczeniem uczenia się, ale też niekiedy z doświadczeniem nauczania innych, w tym praktykujący nauczyciele. Początkowo portfolio miało status odrębnego przedmiotu, który miał zapewnić systematyczne „uczenie się” samego narzędzia i przygotowanie studentów do autonomicznego kierowania własnym rozwojem.

Dążąc do tego, aby możliwie najskuteczniej pomóc studiującym w konstruowaniu zbioru, przewidziano 14 godzin warsztatów i konsultacji rozłożonych na trzy semestry. Podczas tych zajęć studiujący mieli za zadanie:

- zrozumieć ideę portfolio
- poznać przykłady i możliwości jego wykorzystania

- opracować przykładowe refleksje na temat doświadczeń edukacyjnych
- zaprojektować własny zbiór i planować jego rozwój
- określać własne cele studiowania krótko i długoterminowe
- obserwować, poddawać refleksji i modyfikować własne działania na różnych polach działalności akademickiej i zawodowej, wyniki samooceny dokumentować w portfolio
- współuczestniczyć w ocenie koleżeńskiej, dzielić się doświadczeniami
- udzielać wartościowej informacji zwrotnej na temat portfolio innym osobom, odpowiednio reagować na uzyskiwaną informację zwrotną
- sprawnie i z namysłem porządkować gromadzone dowody uczenia się
- podejmować decyzje na temat weryfikacji swoich celów i działań na podstawie uzyskiwanych informacji i efektów prac cząstkowych
- trenować systematyczność i wywiązywanie się z zobowiązań wobec zespołów, w których pracują
- określać swoje słabe i mocne strony w dokumentowaniu pracy
- przygotować się do zaprezentowania swoich najważniejszych osiągnięć publicznie (na podstawie sylabusu przedmiotu Portfolio 2016/2017).

Portfolio w SE miało służyć do:

- a) oceny i samooceny efektów kształcenia na koniec kursu,
- b) monitorowania pracy (projektów) w toku realizacji,
- c) uczenia współpracy i ułatwiania oceny koleżeńskiej,
- d) mobilizowania do systematycznej pracy,
- e) dokumentowania postępów i osiągnięć w ramach poszczególnych kursów i w pracy indywidualnej,
- f) wymiany informacji w zespole studentów i wykładowców, śledzenia poziomu realizacji założeń studiów przez wykładowców, zwłaszcza w planowaniu i nauczaniu zespołowym.

Niestety, jak wynika z corocznych ewaluacji, nawet zagwarantowane, wyodrębnione z programu godziny poświęcone samemu portfolio nie dały oczekiwanych efektów. Odzwierciedlają to wypowiedzi studentów z kolejnych lat:

„Podstawowe informacje były wtedy ważne. Jednak brakowało jasnych kryteriów”. (student 2017)

„Do końca nie czułam w 100%, czym jest portfolio i jak się je «je»”. (studentka 2017)

„Od różnych osób dostawaliśmy inne informacje. Do końca tak naprawdę nie wiedzieliśmy, jak ma wyglądać portfolio”. (student 2018)

Podjęto więc decyzję o silniejszej integracji z innymi zajęciami, w szczególności z kursem nazwanym: seminarium integrujące. Seminarium to pełni szczególną rolę pośród wszystkich przedmiotów współtworzących program studiów podyplomowych Szkoły Edukacji. Jest to autorska koncepcja cyklu zajęć, wspierających wymianę doświadczeń i wzajemne uczenie się. Zajęcia oparte są na wymianie doświadczeń między uczestnikami, w związku z tym teoria i metodologia zawsze łączą się w niej z praktyką nauczycielską. Zasadniczym celem tego przedmiotu jest stworzenie przestrzeni do przygotowywania się do kolejnych etapów praktyk: obserwacji lekcji oraz szkoły, współplanowania i współprowadzenia zajęć z nauczycielem-mentorem, a wreszcie – do samodzielnego planowania, przeprowadzania i ewaluowania lekcji. Cel ten realizowany jest dzięki pracy metodą warsztatową. I tam właśnie najskuteczniej udawało się przygotowywać studentów do prowadzenia portfolio. Seminarium integrujące oraz spotkania studentów z tutorami stały się z czasem najbardziej oczywistym i naturalnym miejscem wspierania studentów w budowaniu portfolio.

Od roku akademickiego 2020/2021 sylabus tego przedmiotu zawiera dodatkowe treści związane z portfolio. Ich realizacja jest rozłożona w czasie, a rozpoczyna się już od Szkoły letniej, otwierającej studia w sierpniu. W toku roku akademickiego zajęcia poświęcone wyłącznie pracy nad kolejnymi etapami tworzenia portfolio pojawiają się cyklicznie. Oprócz tego przydatne do tworzenia zbioru zajęcia, na przykład kształcenie w zakresie poddawania doświadczeń analizie i sporządzania refleksji, obecne są podczas codziennej pracy nad wykształceniem warsztatu nauczyciela. Każdy semestr zakończony jest także zadaniem, którego elementem jest informacja zwrotna od prowadzących SI. W cyklu rocznym podejmuje się kolejno prace nad celami rozwojowymi, poznaniem wykorzystywanych w programie SE Nauczycielskich Standardów Rozwoju, tworzeniem materiałów do portfolio, porządkowaniem materiałów i opracowaniem struktury zbioru, wreszcie prace nad końcowym esejem podsumowującym całoroczne doświadczenia, dla których dokumentację stanowią zapisy w portfolio, oraz przygotowanie do końcowej, dyplomowej prezentacji. W uproszczeniu można powiedzieć, że cały proces podzielono na trzy zasadnicze elementy: praca nad opracowaniem pojedynczych dowodów i celów, praca nad zbieraniem zróżnicowanych dowodów odnoszących się do celu, a w końcowej fazie – nad całościową strukturą portfolio i eseju końcowego.

Esej końcowy pozwala spojrzeć na cały proces uczenia się z szerszej perspektywy. Ostatnim krokiem w pracy nad portfolio jest przygotowanie prezentacji. To dwudziestominutowe wystąpienie odnosi się do portfolio i eseju, ale nie podlega już ocenie, jest sposobem na podzielenie się przed szerszą publicznością efektami całorocznej pracy.

Tabela 1. Kryteria oceny portfolio – wersja pierwsza

Nazwa kryterium	Poziom 5 Student/ka	Poziom 4 Student/ka	Poziom 3 Student/ka	Poziom 2 Student/ka
Sposób powiązania dokonań	W swojej wypowiedzi odnosi się do działań powiązanych z praktyką szkolną i zadań wykonywanych w ramach zajęć; analizuje je w sposób poprawny merytorycznie z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej będącej przedmiotem studiów w SE.	W swojej wypowiedzi odnosi się do praktyki szkolnej lub do zadań wykonywanych w ramach zajęć, albo do obu tych obszarów, analizuje je w sposób poprawny merytorycznie, niekiedy odwołując się do teorii.	W swojej wypowiedzi odnosi się do praktyki szkolnej lub do zadań wykonywanych w ramach zajęć, albo do obu tych obszarów, analizuje je w sposób poprawny merytorycznie, niekiedy odwołując się do teorii.	W swojej wypowiedzi odnosi się do praktyki szkolnej lub do zadań wykonywanych w ramach zajęć; podejmuje próbę analizy niektórych z prezentowanych działań.
Powiązanie standardami SE	Uzasadnia znaczenie prezentowanych w wypowiedzi działań dla własnego rozwoju; pokazuje ciągłość własnego rozwoju i konsekwentną realizację planu.	Uzasadnia znaczenie prezentowanych działań dla własnego rozwoju; pokazuje sposób realizacji indywidualnego rozwoju.	Uzasadnia znaczenie prezentowanych działań dla własnego rozwoju.	Uzasadnia znaczenie prezentowanych działań dla własnego rozwoju.
Powiązanie i indywidualny planem rozwoju	Uzasadnia znaczenie konkretne materiały zgromadzone w portfolio, które dobrze ilustrują zawarte w tekście stwierdzenia, stanowią dowód świadomego kontrolowania własnego rozwoju i poddawania refleksji gromadzonych doświadczeń.	W wypowiedzi wskazuje konkretne materiały zgromadzone w portfolio, które ilustrują niektóre zawarte w tekście stwierdzenia, mogą świadczyć o poddawaniu refleksji gromadzonych doświadczeń.	W wypowiedzi wskazuje konkretne materiały zgromadzone w portfolio, które ilustrują niektóre zawarte w tekście stwierdzenia, mogą świadczyć o poddawaniu refleksji gromadzonych doświadczeń.	W wypowiedzi ogólnie odnosi się do materiałów zgromadzonych w portfolio, które ilustrują niektóre zawarte w tekście stwierdzenia.
Poparcie wypowiedzi w dokumencie i portfolio	Przedstawia zgodny z założonym celem, spójny tekst z jasno przeprowadzonym wywodem i klarowną, przemyślaną strukturą.	Przedstawia tekst o klarownej, przemyślanej strukturze, zgodny z założonym celem.	Przedstawia tekst zrozumiały, zgodny z założonym celem.	Przedstawia tekst zrozumiały, zgodny z założonym celem.
Jakość tekstu	W swojej wypowiedzi posługuje się dobrą polszczyzną dostosowaną do tematu; stosuje urozmaicone i zróżnicowane struktury językowe (w tym słownictwo).	W swojej wypowiedzi posługuje się poprawną, polszczyzną dostosowaną do tematu.	W swojej wypowiedzi popelnia pojedyncze błędy językowe.	W swojej wypowiedzi popelnia pojedyncze błędy językowe.

Źródło: Opracowanie własne

Czyniąc z portfolio narzędzie uczenia się w SE nie zrezygnowano z niego jako narzędzia oceny efektu. Proces ewaluowania i oceniania portfolio w Szkole Edukacji zgodny jest z przyjętym modelem oceniania kształtującego (*formative assessment*) i rozpoczyna się od najwcześniejszych dni pracy nad portfolio. Oznacza to, że założono aktywny udział studentów i studentek w dokonywaniu modyfikacji, wprowadzanie elementów samooceny i oceny koleżeńskiej, co wiąże się z ustalonymi, jasnymi dla wszystkich uczestników kryteriami oraz informacją zwrotną. W ostatnim semestrze studenci otrzymują informację zwrotną od prowadzących Seminarium integracyjne jeszcze przed ostateczną oceną kadry SE.

Szczegółowe kryteria były nie tylko bardzo skomplikowane dla studentów, ale trudne do zastosowania przez zespół wykładowców, który wspólnie brał udział w ocenie teczek. W kolejnych latach uproszczono schemat, chociaż wykorzystano pierwotny kształt wymagań i nie zrezygnowano z kształtowania portfolio jako narzędzia uczenia się i oceniania. Nowa, obowiązująca wersja kryteriów została przedstawiona w tabeli 2.

Oprócz zmian organizacyjnych i programowych oraz porządkowania sposobu komunikowania studentom, czym jest portfolio, podejmowano wysiłki, aby rzeczywiście służyło ono refleksji.

Na jednym biegunie mamy więc – zbiór dowodów na wykonaną pracę, na drugim – całościową, ustrukturowaną opowieść o uczeniu się oraz dowody na opanowanie trudnej sztuki kontroli nad własnym rozwojem. Możliwe są także wszelkie rozwiązania pośrednie, kiedy podejmowane są próby połączenia obu podejść. Mogą na przykład być komentowane i poddawane refleksji pojedyncze materiały, ale nie stanowić logicznie uporządkowanego i przemyślanego zbioru dokonań.

Jeśli stosującym portfolio zależy na przeniesieniu ciężaru oceny portfolio ze sprawdzenia tylko odniesień do tematów uwzględnionych w programie w kierunku sprawdzenia indywidualnego profesjonalnego rozwoju, powinni zadbać o dokładny opis oczekiwań i wymagań oraz wyjaśnienie celów prowadzenia portfolio.

Usytuowanie koncepcyjnych założeń na osi od portfolio dokumentacyjnego do portfolio refleksyjnego, pokazującego całościowo drogę do wyznaczonego celu, znajduje wyraźne odzwierciedlenie w każdej z głównych części portfolio. Może być ona wykonana tak, żeby posłużyć celowi przygotowania studiujących do świadomej kontroli procesu uczenia się.

W przeprowadzonej w ramach badania analizie zbiorów portfolio Szkoły Edukacji, podjęto próbę rozpoznania, w jakim stopniu i w których częściach studenckich teczek widać nastawienie na potraktowanie ich jako narzędzia uczenia się, i tym samym w jakim stopniu udało się osiągnąć zadeklarowany cel wykorzystania portfolio nie tylko do oceny rezultatu, ale też do samodzielnego śledzenia drogi uczenia się.

Tabela 2. Kryteria oceny portfolio – wersja zmodyfikowana

Kryteria oceny portfolio	<p>Poziom 2</p> <ul style="list-style-type: none"> nie spełniono wymagań z poziomu 3. 	<p>Poziom 3</p> <ul style="list-style-type: none"> materiały zgromadzone w portfolio prezentują co najmniej dwa aspekty nauczycielskiego rozwoju w co najmniej dwóch materiałach zamieszczono opis i komentarz (refleksję) związany z analizą własnego rozwoju materiał jest uporządkowany (prosta struktura, np. chronologiczna) 	<p>Poziom 4</p> <ul style="list-style-type: none"> spełniono wszystkie wymagania z poziomu 3. i niektóre z poziomu 5. 	<p>Poziom 5</p> <ul style="list-style-type: none"> materiały są różnorodne i prezentują różne aspekty nauczycielskiego rozwoju wszystkie materiały są opatrzone opisem i komentarzem (np. w formie refleksji) obrazującym powiązanie materiału z celami rozwojowymi portfolio jest uporządkowane i ma celową strukturę portfolio jest dopracowane pod względem estetyki i jasności przekazu (język, forma itd.) materiały prezentują odniesienie do NSR–ów
Kryteria oceny eseju	<p>Poziom 2</p> <ul style="list-style-type: none"> nie spełniono wymagań z poziomu 3. 	<p>Poziom 3</p> <ul style="list-style-type: none"> wypowiedź odnosi się do profesjonalnej refleksji o zawodzie nauczyciela przedstawia indywidualną, osobistą perspektywę wypowiedź jest spójna 	<p>Poziom 4</p> <ul style="list-style-type: none"> spełniono wszystkie wymagania z poziomu 3 i niektóre z poziomu 5. 	<p>Poziom 5</p> <ul style="list-style-type: none"> wypowiedź odnosi się do profesjonalnej refleksji o zawodzie nauczyciela przedstawia indywidualną, osobistą perspektywę wypowiedź jest poprawna merytorycznie i pokazuje powiązania z wiedzą teoretyczną w wypowiedzi wskazano konkretne materiały zgromadzone w portfolio, ilustrujące jej elementy (wystarczy wskazanie odnośnika) tekst jest spójny, ma jasną, czytelną i funkcjonalną strukturę język i styl wypowiedzi są funkcjonalne, poprawne i adekwatne esej prezentuje odniesienie do NSR–ów

Źródło: Opracowanie własne

Zawartość teczek przygotowanych przez studentów Szkoły Edukacji

Analizy portfolio skoncentrowane zostały wokół wybranych, kluczowych elementów składowych. Pierwszym z takich elementów jest wstęp do każdej z teczek.

Tam można było znaleźć informacje pokazujące, od jakiego poziomu zaczyna autor, jakie już posiada umiejętności i ewentualnie, jakie są jego ogólne oczekiwania oraz nadzieje związane podjęciem decyzji o udziale w kursie. Jeśli jednak wstęp ma stanowić podstawę do głębszej analizy postępów, oczekiwano od studentów opisu poziomu motywacji i, co ważniejsze, ustalenia własnych indywidualnych celów uczenia się oraz skonfrontowania ich z przeanalizowanymi celami kursu/studiów. Znajdować się tam miały także opisy własnych preferencji, wypróbowanych sposobów uczenia się, ulubionych form pracy.

Wstępy umieszczone w analizowanych portfolio, zwykle zawierają:

- uzasadnienia podjęcia studiów, motywacje związane z życiową zmianą,
- autodiagnozę, opis umiejętności i doświadczeń przed podjęciem nauki,
- indywidualny plan rozwoju.

Autodiagnoza i sformułowany na różnym poziomie szczegółowości własny plan rozwoju stanowią dobre wprowadzenie do pracy z portfolio. Wielu autorów postanowiło też przedstawić swoją koncepcję zbioru, a nawet zachęcić do zapoznania się z nim.

W dalszej kolejności analizowano same zbiory dokumentów. Zebrane dokumenty są najbardziej oczywistą, powszechnie kojarzoną z portfolio częścią zbioru. Bywa też zwykle częścią najobszerniejszą. W niej autor gromadzi opisy doświadczeń bezpośrednio i pośrednio związanych z kursem lub studiami, opisy zdarzeń, dokumentację wykonanych prac, uzyskane poświadczenia, oceny i recenzje. Na poziomie absolutnego minimum prowadzący kurs sprawdzają, czy jest udokumentowane wszystko lub dostatecznie dużo, żeby ocenić i docenić aktywność studenta. Zmierzenie w kierunku refleksyjnego portfolio zawodowego polega po pierwsze na dołączaniu do tych dowodów elementów krytycznej refleksji, uzasadnianie, dla czego dany dowód został zachowany, co wynika dla dalszych działań z opisanego doświadczenia, jak można je wykorzystać w przyszłości. Refleksja krytyczna powinna przynosić odpowiedź na pytanie, na ile dane działania, zadania, obserwacje przyczyniły się do realizacji konkretnych celów z własnego planu rozwoju i oczywiście celów kursu lub studiów.

Samo uczestnictwo w tak intensywnym doświadczeniu edukacyjnym nie jest jeszcze gwarantem jego efektywności. Ważnym aspektem uczenia się jest prowadzenie stałej refleksji o nim. Jest to także niezwykle istotny element kształcenia w Szkole Edukacji: wyrobienie praktyki refleksyjnego nauczania. Stephen D.

Brookfield w swojej książce *Becoming a Critically Reflective Teacher*, opisuje to podejście w następujący sposób:

Krytycznie refleksyjne nauczanie ma miejsce wtedy, kiedy wbudowujemy w naszą praktykę nawyk ciągłego identyfikowania i sprawdzania założeń, które wpływają na nasze działania jako nauczycieli. Głównym powodem, dla którego to robimy, jest wsparcie w podejmowaniu bardziej świadomych działań, tak aby działania nastawione na pomoc uczniom w uczeniu się były efektywne (Brookfield, 2017).

Takie podejście znajduje swoje odzwierciedlenie w cyklu kształcenia realizowanym w SE: uczenie się – praktyki – refleksja – praktyki. Studenci zdobywają teoretyczną wiedzę o metodach i strategiach, a następnie mają możliwość wypróbowywania ich w szkołach praktyk zawodowych (tzw. klinicznych).

Na jeszcze wyższym poziomie refleksji należy przed końcową prezentacją portfolio odpowiednio uporządkować materiały, żeby możliwie najlepiej pokazywały postęp. W tym przypadku ważna jest struktura. Decyzja autora o ułożeniu dokumentów i zaprojektowaniu struktury najbardziej wyraziście pokazującej drogę rozwoju całościowo lub w wybranych obszarach tematycznych jest także dowodem na refleksyjne uczenie się. Studenci przeglądając wielokrotnie własne materiały i jednostkowe opisy powtórnie analizują całość wykonanych prac. Jest to nie tylko trening metamyślenia, ale też możliwość zindywidualizowania zbioru, nadania mu charakteru osobistego. Zwykle jest też okazją do wzmocnienia przekonania o wartości włożonego wysiłku i zwiększenia pewności siebie.

Portfolio zarchiwizowane w SE są bardzo obszerne. Wszystkie zbiory zawierają opisy działań, doświadczeń, dowody na prowadzenie zajęć w szkołach praktyk zawodowych. Dużą część wypełniają opisy narzędzi i poznanych koncepcji, czyli elementów profesjonalnej wiedzy. Wiele z nich uzupełnione zostało komentarzami na temat pierwszych prób zastosowania tej nowej wiedzy i ocenę przydatności dla własnych celów. Wśród wykonanych samodzielnie prac najwięcej jest scenariuszy lekcji oraz przygotowywanych po zajęciach odpowiedzi na zadane przez prowadzących pytania. Za potwierdzenie efektów posłużyły prace uczniów i opinie tutorów i mentorów. Wszystkie portfolio zawierają zdjęcia, rysunki, kolaże, materiały przyczyniające się do nadania teczce indywidualnego charakteru. Są też zbiory, w których zdjęcia i ilustracje służą nie tyle ozdobieniu, ile są elementem dokumentującym pracę. Dążenie do zindywidualizowania zbioru i nadania mu przemyślanej struktury widać zarówno w portfolio papierowych, jak elektronicznych. Te ostatnie dały znacznie więcej możliwości technicznych, pozwalających pokazać całościową koncepcję zbioru. Wielu autorów sięgnęło po metafory jako sposób na strukturę. Jest to szczególnie widoczne w portfolio z ostatnich dwóch lat objętych analizą. Mamy teatr, podróże, wędrówki po górach, wzrost rośliny. Próby metaforyzowania

przy przygotowaniu portfolio dowodzą, że studenci poza zbieraniem materiału, czyli ćwiczeniem wytrwałości i systematyczności, mieli okazję do namysłu nad strukturą i zawartością teczki.

W całości zbioru podjęto próbę odnalezienia dowodów na uczenie się myślenia refleksyjnego, które mogą występować już przy poszczególnych zbieranych w portfolio artefaktach. Można zdecydować o opatrywaniu poszczególnych materiałów i skomponować z nich całościowy obraz rozwoju. Można też zbierać dokumentację i dopiero na koniec po jej uporządkowaniu sporządzić refleksyjny esej, przedstawiający postęp. Autor eseju odwołuje się do poszczególnych materiałów umieszczonych w portfolio jako do dowodów na formułowane przekonania o własnym rozwoju.

O tym, jak zamierza udowodnić, nie zaś tylko zadeklarować, że rzeczywiście zrealizował cele, uzyskał określone umiejętności a nawet biegłość w określonych obszarach decyduje osoba ucząca się. Musi podjąć próbę wykazania, że wiedza, umiejętności i gotowość do podejmowania działań jest wystarczająca i zgodna z oczekiwaniami wobec absolwentów, a sam absolwent jest gotów do podejmowania kolejnych profesjonalnych wyzwań.

W portfolio studentów SE najwyraźniej widać próby analizowania wszystkich opisywanych doświadczeń. Autorzy dobrze realizują zasadę umieszczania na ostatnim etapie pracy tylko tych dokumentów, które zostały świadomie wybrane i można dzięki nim pokazać, dlaczego tak się stało. Chętnie komentowali też pokazywane w ramach zajęć metody i narzędzia, które można wykorzystać w przyszłości. Wyraźnie widać podczas lektury teczek, że program SE w wielu przypadkach daje szansę wypróbowania narzędzi od razu w klasie w ramach praktyk. Nie trzeba sobie wyobrażać, czy narzędzie będzie odpowiednie dla nauczyciela, czy umie je zastosować, czy trzeba spełnić jakieś szczególne warunki, aby się sprawdziło. Trochę gorzej wygląda sprawa pogłębionej analizy własnych błędów. Nie jest łatwo opowiedzieć o błędach, wyciąganiu wniosków, zastosowaniu działań naprawczych. Świadomość, że błędy będą prezentowane w portfolio podlegającym ocenie, może budzić obawy, a nawet stanowić blokadę, co sygnalizują wypowiedzi studentów. Trzeba dużego zaufania do oceniających i sporej dawki pewności siebie, żeby błąd opisać i zaproponować zmianę, pozwalającą uniknąć go w przyszłości. Samoocena postępów zawarta w portfolio niestety też ma zwykle charakter raczej oceny rezultatów końcowych.

Bardzo wiele o jakości pracy z portfolio mówią zapisy zawarte w podsumowaniach przygotowywanych przez studentów. Podsumowania w teczkach i e-teczkach SE są bardzo zróżnicowane. Niektóre zawierają eseje, atrakcyjne także z powodu samej formy wypowiedzi. Jest w nich refleksja na zakończenie intensywnej całorocznej pracy wraz z nawiązaniami do indywidualnych planów, są próby oceny

zakresu zmiany, jaka się dokonała w myśleniu o sobie i wybranym zawodzie, są odesłania do poszczególnych dowodów włączonych do portfolio i odniesienia do standardów rozwoju. Ale są też portfolio, w których trudno doszukać się pełniejszej analizy, a uwagi podsumowujące zostały zamieszczone tylko jako element wstępu. Stosunkowo niewiele jest koncepcji dalszego rozwoju. Pełniejszy jej opis znalazł się tylko w jednym z 28 badanych portfolio.

Portfolio z perspektywy użytkowników (studentów i kadry)

Wywiady przeprowadzone w ramach badania przyniosły dodatkowe informacje na temat tego, na ile udało się spełnić zakładane cele. Wyraźnie widać, ile wysiłku wymaga uczynienie portfolio wspólnym zadaniem społeczności uczących się i nauczających.

Wykładowcy przyznają, że sporadycznie na zajęciach (poza SI) nawiązują do portfolio, np.:

Momenty, w których pojawia się hasło portfolio wprost: przypomnienie o dokumentacji dokonań na praktykach, gdy dzielą się swoim doświadczeniem dydaktycznym na zajęciach, przypomnienie o dokumentacji efektów pracy na zajęciach, zachowanie ważnych notatek, sklerotek, izetek. (wykładowca 2)

W dodatku czasem dzieje się to z inicjatywy studentów:

Raczej NIE, tzn. nie odbywa się to w sposób systematyczny ale w trakcie zajęć, zadawania prac, zadań robionych przez studentów nawiązujemy (częściej ze studenckiej inspiracji niż mojej) do tego, czy to się nadaje do portfolio (zawsze się nadaje:)). (wykładowca 1)

Najważniejsze jednak, że portfolio pojawia się jako element refleksji o doświadczeniu:

Momenty, gdy ćwiczymy umiejętności przydatne do portfolio: refleksja (pisemna!) nad założonymi w planie lekcji celami a tym, jakie efekty udało się osiągnąć, zbieranie dowodów na osiągnięcie celów; dzielenie się opowieścią o „momentach zwrotnych”, gdy zadziało się coś ważnego podczas praktyk, co wpływa na myślenie o dydaktyce i swoim warsztacie pracy. (wykładowca 2)

Na swoich zajęciach pracuję z portfolio tylko w sytuacjach, w których przygotowujemy refleksję bądź podsumowania jakiegoś istotnego fragmentu zajęć. Wtedy proszę uczestniczących o decyzję, czy powstałe materiały są dla nich na tyle ważne, aby włączyć je do tworzonego portfolio. (wykładowca 3)

Z portfolio pracują także tutorzy:

Tak, pracuję, ale nie jest to praca systemowa, raczej doraźnie nawiązuję. W czasie tutorialu przypominam o konieczności gromadzenia materiału do portfolio. Odpowiadałem na pytania,

czy jakieś materiały mogą tam trafić. Student poprosił mnie również o komentarz do przygotowanego fragmentu portfolio – rozmawialiśmy o tym, w czasie tutorialu. (tutor1)

Jeżeli student/ka zgłasza taką potrzebę, to tak. Najczęściej rozmawiamy o koncepcji całości, o tym, w jaki sposób opowiedzieć o całorocznym rozwoju. (tutor 4)

Tak, jest punktem odniesienia przy wyznaczaniu celów, rozmów o wartościach, także przy podsumowaniu po każdym semestrze. (tutor 2)

Odpowiadając na pytanie, na ile portfolio służy założonym celom, jak to wygląda z ich perspektywy uznają, że najlepiej sprawdza się w wypracowaniu przez studentów własnej filozofii zawodowej, dokumentowaniu i wykorzystaniu doświadczeń z praktyk. Widzą niedosyt i pole do poprawy w zakresie prezentowania w portfolio przebiegu uczenia się studentów, na czym także zależało twórcom modelu portfolio SE. Z analizy wypowiedzi kadry wynika też konieczność intensyfikacji pracy nad umiejętnościami metapoznawczymi, bo choć słowo **refleksja metapoznawcza** lub **metarefleksja** pojawia się często na zajęciach, nie przekłada się to jednak w wystarczającym stopniu na zestaw umiejętności prezentowanych przez studentów portfolio.

Warunki wpływające na skuteczność pracy z portfolio

Przeprowadzone badanie pokazuje, jak dużo wysiłku wymagało takie zaprojektowanie strategii pracy z portfolio, aby spełnić oczekiwania sformułowane w programie kształcenia. Warunkiem zasadniczym przy kształtowaniu portfolio jako narzędzia uczenia się okazało się porozumienie kadry nauczającej co do modelu portfolio edukacyjnego, który jest stosowany. Po zadecydowaniu, co jest celem wieloletniej pracy z portfolio, można podjąć wspólną odpowiedzialność za efekt. Ważna jest też gotowość całej kadry prowadzącej zajęcia uwzględnione w portfolio do wspierania uczących się w dochodzeniu do oczekiwanych rezultatów. Tylko w takim przypadku można osiągnąć rezultaty zbliżone do zapisanych w jednym z badanych zbiorów studenckich.

Uczestniczenie w tych studiach było nieustannym myśleniem o rozwoju, o tym, co jestem w stanie dać z siebie jako nauczycielka.

Zrozumiałam, że poprzez nieustanny rozwój jestem w stanie nadążyć za uczniami i uczenicami. Dlatego też mimo zapewnień we wstępie do portfolio nigdy nie będę absolutnie przygotowana do pracy w szkole. Jednak znając swoje obszary do poprawy jestem w stanie nad nimi pracować, tym samym udoskonalając swoje lekcje. (studentka 2017)

Społeczność Szkoły Edukacji w ciągu sześciu lat obcowania z edukacyjnym portfolio miała wiele okazji, aby przekonać się o jego zaletach. Niejednokrotnie też, jak wynika ze zgromadzonych dokumentów, dyskusje w gronie użytkowników dotyczyły problemów i trudności w wykorzystywaniu tego narzędzia. Widać jednak, że od początku przyjęto bardzo otwartą postawę wobec formy i sposobu pracy z portfolio. Monitorowano i udoskonalano sposoby komunikowania założeń i postępowania wobec samego kształtu teczek oraz korzystania z gromadzonych w nich zasobów. Niezmienny pozostał główny cel, ściśle powiązany z celami i projektowanymi efektami kształcenia w SE. Portfolio ma być narzędziem, które:

- efektywnie wspomaga uczenie się przyszłych nauczycieli,
- wspiera kształcenie postaw nauczycielskich,
- pozwala na monitorowanie i ostateczną ocenę efektywności uczenia się.

Warto wskazać kilka zidentyfikowanych podczas badania warunków sprzyjających skutecznej pracy z portfolio.

Tabela 3. Warunki sprzyjające pracy z portfolio i utrudniające ją

Pracy z portfolio sprzyja	Pracę z portfolio utrudnia
Dobre przygotowanie uczestników – zrozumienie idei portfolio	Brak zaangażowania studentów i kadry – niezrozumienie idei
Stwarzanie warunków do refleksji na temat uczenia się	Niedostatek umiejętności akademickich autorów i/lub wiedzy dziedzinowej
Opracowanie kryteriów do monitorowania i oceny portfolio	Niezrozumienie kryteriów oceny portfolio
Skonceptualizowanie portfolio z myślą o celu	Niejasny cel – niepewność, czy liczy się rozwój, czy efekt końcowy
Pozostawienie przestrzeni na samodzielność i twórczość autorów zbiorów	Zbyt dokładne wytyczne techniczne i oczekiwania wobec formy portfolio
Przygotowanie techniczne studentów, stosowanie łatwego w obsłudze narzędzia	Trudności z obsługą narzędzia do prezentacji portfolio

Źródło: Opracowanie własne

Doświadczenia SE pokazują, na czym warto skoncentrować uwagę na poszczególnych etapach zastosowania portfolio jako narzędzia uczenia się i nauczania. I tak, na etapie początkowym wprowadzania portfolio najważniejsze jest:

1. zrozumienie idei portfolio, wspólne definiowanie roli portfolio;
2. powiązanie z programem kształcenia, celami i standardami rozwoju;
3. opracowanie kryteriów oceny.

Zanim podejmie się zastosowania portfolio jako narzędzia uczenia się, konieczne jest przygotowanie użytkowników do zrozumienia idei portfolio. W budowaniu portfolio można zauważyć zaangażowanie wielu procesów uczenia się, jak na przykład gromadzenie informacji, ich selekcja, klasyfikowanie i kategoryzowanie, podejmowanie decyzji, ciągła refleksja i refleksyjne pisanie, wykorzystywanie informacji zwrotnej do modyfikowania działań i podejmowania kolejnych aktywności. W efekcie powinno nastąpić zmierzanie w kierunku samoregulacji i autonomizacji uczenia się.

Należy jednak podkreślić, że aby te procesy mogły przebiegać prawidłowo, wszyscy wykładowcy prowadzący zajęcia ze studentami muszą je dobrze zrozumieć i właściwie wkomponować we własny program. Tylko wówczas mogą pomóc w powstawaniu portfolio. Powinni je także rozumieć studenci, autorzy zbiorów. W przeciwnym razie portfolio nie spełni swojego zadania. Błędne jest założenie, że na podstawie samej definicji wszyscy zainteresowani rozumieją te procesy i wystarczy nałożyć na nich obowiązek korzystania z metody portfolio. Już od początku pracy, wspieranej tą metodą, trzeba zadbać o przygotowanie do niej wszystkich: wykładowców, prowadzących zajęcia, tutorów i mentorów – opiekunów praktyk, wreszcie samych studentów.

Portfolio, nawet jeśli formalnie będzie miało status przedmiotu, powinno być ściśle powiązane programem studiów i każdym z nauczanych przedmiotów. Wymaga to zaufania do tego narzędzia i przyjęcia odpowiedzialności za jego wprowadzanie przez wykładowców i opiekunów praktyk. Powinno się zapewnić przestrzeń do dyskusji kadry podczas prac nad programem i zaprojektowanie zakresu odpowiedzialności w czasie realizacji programu. Należy zaplanować sposób współpracy i wspólne rozwiązywanie problemów, które pojawiają się zwykle już podczas przedstawiania studentom zadania polegającego na budowaniu portfolio. Brak współpracy kadry na tym etapie może od razu skutkować pogorszeniem prac studentów, a portfolio nie będzie miało cech spójnego dokumentu.

Zarówno kadra, jak i studenci od początku powinni znać kryteria oceny portfolio, a nawet brać udział w ich ustalaniu. Jeśli portfolio ma być narzędziem oceny, kryteria powinny być ściśle powiązane ze standardami kształcenia. Muszą być możliwie precyzyjne i zrozumiałe dla użytkowników, żeby mogły także posłużyć samoocenie i ocenie koleżeńskiej. Jest to szczególnie istotne, jeśli założono, że portfolio ma być też narzędziem pracy nad sobą. W przypadku, kiedy portfolio ma posłużyć także do rozwoju zawodowego, należy uwzględnić sposób oceny skutecznego rozwijania pozytywnych nawyków umysłowych i wzrostu sprawności profesjonalnej. W kryteriach nie może zabraknąć uwzględnienia oceny sposobu wykorzystania refleksji do transformacji w rzeczywistych zastosowaniach w miejscu praktykowania.

Podczas ciągłej pracy z portfolio należy zadbać o:

1. uczenie refleksji;
2. uczenie formułowania i zapisywania myśli;
3. stosowanie strategii tworzenia rusztowań (ang. *scaffolding*);
4. osłabienie napięcia między indywidualnym rozwojem a wartościowaniem efektów;
5. stworzenie przestrzeni dla rozwoju autonomii, samodzielności, twórczości studentów.

Od początku i przez cały czas pracy studenci, zwłaszcza przyszli nauczyciele, muszą podjąć wysiłek krytycznej obserwacji własnego procesu rozwoju profesjonalnego. A to nie jest czynność ograniczona do zbierania i zapisywania informacji, ale stałego nawykowego namysłu nad kolejnymi doświadczeniami. Trzeba też zadbać, żeby jednostkowe i etapowe refleksje pozwalały uczącemu się analizować zachodzące zmiany i w końcu stworzyły spójną „opowieść o własnym uczeniu się”.

Przeszkodą w swobodnym korzystaniu z portfolio mogą być trudności związane z oporem lub niechęcią przed wypowiedzią na piśmie. Zredagowanie przez studenta nawet krótkiego tekstu, w którym przedstawi własny plan rozwoju, a następnie kolejnych wypowiedzi na temat podejmowanych działań oraz końcowego eseju podsumowującego cały okres pracy, może być wyzwaniem na poziomie językowym. Warto zatem zapewnić mu wsparcie, także w tym zakresie.

Kadra wspierająca pracę studenta, powinna uwzględniać monitorowanie powstawania zbiorów i stopniowe wprowadzanie nowych zadań i działań stanowiących coraz większe wyzwanie. Chodzi zarówno o działania dotyczące doświadczeń dokumentowanych i poddawanych refleksji, samego refleksyjnego pisania, jak też stopniowe wprowadzanie w zagadnienia techniczne związane z konstruowaniem spójnego zbioru i zamieszczaniem go na platformie (w przypadku portfolio elektronicznego).

Należy wziąć pod uwagę napięcie między koncentracją na samym procesie, kiedy liczy się rozwój, a koncentracją na efekcie końcowym. W pierwszym przypadku przeważa dążenie do doskonalenia, biegłości, mistrzostwa. Zachęca się uczących do analizy błędów i wyciągania z nich wniosków na przyszłość. W drugim przypadku liczą się głównie ostateczne sukcesy a kroki podejmowane po drodze oraz obserwacja przyrostu wiedzy tracą na znaczeniu. Zachowanie równowagi między tymi celami ma istotny wpływ na pracę studentów.

Poważnym wyzwaniem jest zostawienie studentom dostatecznie dużej swobody w projektowaniu własnych portfolio. Studenci potrzebują informacji o zakresie tej swobody, a często także zachęty do spersonalizowania zbioru, korzystania z własnych pomysłów na konstrukcję, układ treści, formę edycji, wykorzystanie ilustracji. Kreatywność, pomysłowość i oryginalność może uczynić zbiór bardziej

atrakcyjnym, ale przede wszystkim zwiększa motywację i zapobiega znudzeniu podczas pracy.

Na zakończenie pracy z portfolio warto zadbać o:

1. zaangażowanie kadry w ocenianie;
2. stworzenie warunków do współpracy studentów – oceny koleżeńskiej;
3. dzielenie się wiedzą;
4. wykorzystanie portfolio w procesie zatrudnienia;
5. zachęcenie absolwentów do przeniesienia doświadczeń w tworzeniu portfolio do pracy z uczniami.

W proces oceny portfolio warto włączyć możliwie duży zespół wykładowców i tutorów, żeby zobiektywizować ocenianie, ale też wzmocnić pozycję portfolio w programie studiów. Organizacja wspólnego procesu oceniania, możliwość konsultacji i uzgadniania ocen jest trudną operacją logistyczną. Przyczynia się jednak do traktowania portfolio jako wspólnego zadania. Jest też świetnym sposobem na uzyskanie przez nauczycieli akademickich informacji zwrotnej od studentów na temat własnej pracy. Dobrze, jeśli końcową ocenę poprzedza umieszczony w programie etap współpracy studentów, prezentacji koleżeńskich i koleżeńskiej oceny portfolio. Dla uzyskania dobrych efektów studenci powinni być także przygotowani do udzielenia wartościowej informacji zwrotnej kolegom i koleżankom.

Można przemyśleć sposób i formę udostępniania portfolio lub wybranych jego elementów szerszej publiczności, kiedy portfolio zmienia charakter ze „szkoleniowego” na „prezentacyjny” po zakończeniu studiów. Często dokonania, obserwacje i inne materiały opracowane przez studentów mogą zostać wykorzystane w praktyce zawodowej innych nauczycieli, warto więc podjąć próbę dzielenia się tymi zasobami w środowisku profesjonalistów. Portfolio przygotowane w procesie uczenia się może po odpowiedniej modyfikacji być wykorzystane w procesie zatrudnienia i przedstawiane potencjalnemu pracodawcy. Może też być dalej wykorzystywane w pracy jako narzędzie stałego rozwoju zawodowego – uczenia się przez całe życie. Osobiste doświadczenie portfolio i refleksja na temat samego narzędzia może stanowić zachętę do świadomego i skutecznego użycia portfolio we własnej praktyce nauczycielskiej i podjęcia próby pracy tą metodą z uczniami.

Trudne narzędzie warte wysiłku

Zarówno wyniki systematycznych ewaluacji prowadzonych w SE, jak i przedstawione analizy pokazują, że portfolio nie jest to narzędzie proste w stosowaniu i decyzja o jego użyciu nie jest oczywista. Przeciwnie, stanowi dla użytkowników poważne wyzwanie. Łatwo poddaje się falsyfikacji i ograniczeniu do działań pozono-

rowanych, zabierających czas bez pożądaných efektów. Studenci przymuszeni do gromadzenia dokumentacji w portfolio mogą koncentrować się na pracochłonnym budowaniu zbioru bez przekonania o sensie takich działań i bez próby podejmowania refleksji na temat włączanych do portfolio materiałów.

Portfolio promowane w SE jako narzędzie uczenia studentów refleksji, paradoksalnie wymusza na korzystających z tego narzędzia ciągłą refleksję na temat tego, jak może być wykorzystane i czy zainwestowany w nie wysiłek, ma szansę przynieść satysfakcję wszystkim zainteresowanym.

References

- Abrami, P. C., Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), wersja elektroniczna.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chye, S. Y. L., Chua, B. L., & Balanagu, S. S. (2022). Digital portfolios in teacher education: Development of future-ready autonomous thinking teachers. W: J. Madalinska-Michalak, M. A. Flores, E. L. Low, & S. Van Nuland (Eds.), *Recruiting and Educating the Best Teachers: Policy, Professionalism and Pedagogy* (s. 209–225). Leiden: Brill.
- Crow, C. M., & Harrison, C. (2006). Developing the Cambridge ESOL Teacher Portfolio, *Cambridge ESOL: Research Notes*, 25, Pobrane z: www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts25.pdf. (otwarty 9.12.2022). *Development*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Van Petegem, P. (2006). Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (2), 127–135.
- Strudler, N., Wetzel K. (2011) Electronic portfolios in teacher education: Forging a middle ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161–173.