

Magdalena Witkowska

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Wydział Humanistyczny, Filologia Angielska

<https://orcid.org/0000-0001-9342-6112>

emwit@poczta.onet.pl

PORTFOLIO JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁCENIA REFLEKSYJNOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Teacher portfolio as a tool in training teacher-trainees' reflective skills

Being a reflective teacher is a highly appreciated quality of a good teacher. Reflection is considered to be essential in the job of teaching since it prompts to modify and improve the process of teaching and learning. As experts suggest reflective skills can be practiced and developed due to various teacher education models, programs and techniques. One of the techniques is a teacher portfolio that can consist of many tasks provoking teachers and teacher-trainees to reflect on their teaching. This article presents some research on the content of English teacher-trainees' reflection and their metareflection. The research outcome provides some knowledge of what they reflect upon, if they do at all, and whether they perceive reflection as valuable in the process of learning teaching.

Keywords: reflective practitioner, reflection in teaching, teacher education, teacher training, reflection techniques, metareflection, teacher portfolio

Słowa kluczowe: refleksyjny praktyk, refleksja w zawodzie nauczyciela, kształcenie nauczycieli, techniki ćwiczenia refleksji, metarefleksja, portfolio nauczyciela

1. Refleksyjny praktyk

Refleksyjna postawa nauczycieli jest niezwykle pożądana dla właściwego wykonywania zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela języków obcych. Potwierdzają

to liczni eksperci i autorzy publikacji (m.in. Wallace, 1991; Polak, 1999; Richards i Lockhart, 1996; Werbińska, 2006; Zawadzka, 2004), piszący o wartości refleksyjnego praktyka, zwanego „reflektykiem”, ang. *reflectioner* (Witkowska, 2012). Refleksyjność jest zaliczana do cech **dobrego nauczyciela**. Warto powtórzyć za Szempruch (2001: 183), że „[w]szystkim czynnościom [nauczyciela] winna towarzyszyć **refleksja pedagogiczna**, która jest konieczna w poszukiwaniu coraz efektywniejszych form współdziałania”. Zdaniem Petlaka (2008: 66) „[d]obry nauczyciel przeprowadza codzienną **autorefleksję**, a równocześnie też ewaluację”, tzn. nauczyciel dokonuje refleksji nad tym, co robi, co już zrobił, co osiągnął, i „[zastanawia się] nad tym, co można i należy zmienić w celu optymalizacji nauki i wyników osiągniętych przez uczniów”. Refleksja może być zatem dokonywana przed działaniem, w jego trakcie i po działaniu (ang. *reflection before action, reflection-in-action, reflection-on-action*) (Schön 1983; Polak 1999; Kwiatkowska 2008). Każdy **rodzaj refleksji** sprawia, że nauczyciel doskonali się zawodowo i podnosi efektywność swojej pracy, a jednocześnie odczuwa satysfakcję oraz zyskuje szacunek innych. Jak twierdzi Kacprzak (2006: 104), chcąc zyskać miano dobrego nauczyciela, „[n]auczyciel powinien być otwarty na krytykę oraz gotowy do samorefleksji i ciągłego samodoskonalenia się”.

Richards i Farrell (2005: 19) są zdania, że refleksja jest „najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”. W trakcie kariery zawodowej nauczyciele zyskują coraz większe doświadczenie, co jest oczywiście niezwykle ważne, ale by jego wartość wzrosła, powinno być wzbogacone pogłębionym namysłem i analizą. Czas refleksji okazuje się kluczowy dla poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności zawodowych. Potwierdza to Arends (1994: 497) w stwierdzeniu, że „[c]złowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja”.

2. Kształcenie nauczycieli

Postawa refleksyjnego praktyka powinna być wdrażana już na etapie przygotowania zawodowego nauczycieli. Zawadzka (2004: 305) przekonuje, że „do refleksji można [...] i trzeba się odpowiednio przygotować”, warto zatem szukać środków i technik, które mogą pobudzać i rozwijać refleksyjność u przyszłych nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli do zawodu – ang. *initial teacher training* lub krócej *teacher training, teacher education* – w sensie formalnym oznacza „odbycie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich” (Průcha 2006: 304). Zawadzka (2004: 55) potwierdza natomiast, że „sposób kształcenia nauczycieli w sposób zasadniczy wpływa na ich późniejszą pracę”, a zatem refleksyjnej postawie nauczycieli służy także ich przygotowanie zawodowe, które ma charakter refleksyjny, czyli pobudzający do namysłu, obserwacji, analizy,

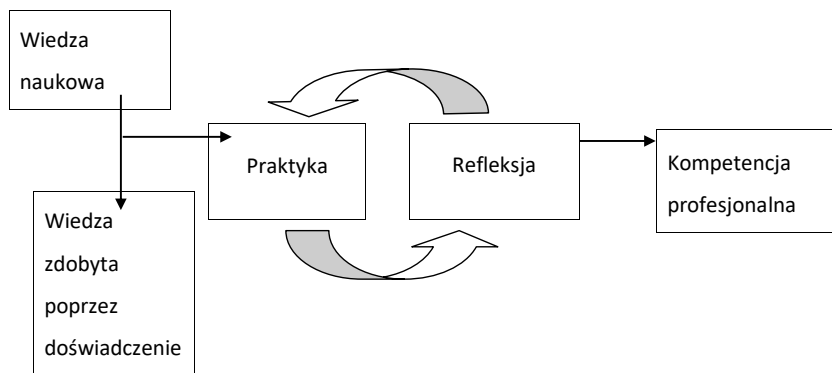
jak i do wyciągania wniosków. Według Průchy (2006: 314) w toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela należy położyć nacisk na „uwydatnienie osobowościowych cech nauczyciela, wartości etycznych, moralnego przesłania nauki szkolnej”, szczególnie ze względu na fakt, że do zawodu przygotowywani są ludzie młodzi. Refleksja oznacza namysł nad własnym działaniem i postawą, co nie dla wszystkich jest naturalną umiejętnością. Jak twierdzi Zawadzka (2004: 304), „uczenie się bycia refleksyjnym praktykiem to uczenie się refleksji w stosunku do własnych doświadczeń dydaktycznych, przyjęcie zasady systematycznego kwestionowania własnej praktyki”. Zasadne jest zatem stwierdzenie, że refleksyjność należy pobudzać i kształcić już na etapie przygotowywania przyszłych nauczycieli, tak by mogła rozwijać się na drodze kariery zawodowej.

3. Refleksyjne kształcenie nauczycieli

Przygotowanie do pracy zawodowej nauczycieli języków obcych to proces złożony. Oczekuje się „komplementarnego kształtowania i rozwijania określonych kompetencji, takich jak [m.in.] poznawczej, językowej, kulturowej (...), etyczno-moralnej” (Minczakiewicz 2005: 15). W przygotowaniu nauczycieli języków obcych do zawodu stosowane są **modele kształcenia**, które prezentuje Wallace (1991: 6-16): model rzemieślniczy, naukowy i refleksyjny. Model refleksyjny jest najbliższy idei rozwijania refleksyjności nauczycieli. Opiera się na dwóch rodzajach wiedzy, sugerowanych przez Schöna, twórcę i propagatora idei refleksyjności w pracy zawodowej (Schön 1983 w Wallace 1991: 12). Jest to wiedza naukowa, wynikająca z badań i eksperymentów naukowych – np. w kształceniu nauczycieli języków obcych taką nauką jest lingwistyka, która wyjaśnia szereg pojęć z dziedziny gramatyki, słowotwórstwa czy wymowy. Kontrastuje z nią „wiedza doświadczalna” (ang. *experiental knowledge*), która jest rezultatem indywidualnych doświadczeń zawodowych kandydatów oraz ich refleksji (ibidem: 13). Wiedza ta, zwana „wiedzą w działaniu” (ang. *knowing-in-action*), może i powinna być poszerzana przez refleksję, zwłaszcza kiedy działanie nauczyciela okazuje się „szczególnie dobre lub szczególnie złe” (ibidem). Refleksja i działanie następują na przemian, co stanowi pewne „koło refleksyjne”, które zatacza kręgi w kierunku uzyskania profesjonalnej kompetencji. Refleksyjne kształcenie nauczycieli ilustruje poniższy schemat (rys. 1, ibidem: 15).

W modelu refleksyjnym wiedza płynąca z doświadczenia, tj. z działania i obserwacji, traktowana jest jako przedmiot refleksji, w przeciwieństwie do podejścia rzemieślniczego, gdzie celem obserwacji doświadczonych nauczycieli jest ich naśladowanie (ibidem). Postawa refleksyjna wymaga więcej niż naśladowania czynności „mistrza”, wymaga umiejętności samodzielnej analizy i wyciągania wniosków. Doświadczenie jest także źródłem wiedzy praktycznej,

którą model nauki stosowanej traktuje z kolei jako mniej ważną od wiedzy teoretycznej (ibidem: 16). Model refleksyjny jest omawiany i doceniany w literaturze przez licznych ekspertów (m.in. Wysocka 2003; Zawadzka 2004; Farrell 2007), którzy postrzegają go jako kluczowy w kształceniu nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych.



Rysunek 1: Model refleksyjny. Źródło: Wallace 1991: 15.

Istnieją również **inne propozycje modeli** refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, skierowane do nauczycieli języków obcych. Osterman i Kottkamp (1993: 3) opisują model uczenia się poprzez zdobywanie doświadczenia, Farrell (2007: 178-183) omawia schemat refleksyjnego nauczania języków obcych, Wysocka (1998) proponuje model samooceny nauczycieli języków obcych, natomiast Kwiatkowska (2008) propaguje program refleksyjnego kształcenia nauczycieli opracowany przez Combsa. Proponowane modele wspierane są przez techniki, które służą rozbudzaniu i rozwijaniu refleksyjności nauczycieli.

4. Techniki rozwijania refleksyjności nauczycieli

Literatura dostarcza wiedzy na temat licznych i zróżnicowanych technik sprzyjających dokonywaniu refleksji przez nauczycieli. Techniki te dotyczą głównie refleksji nad działaniem, tj. dają możliwość analizy sytuacji, które miały miejsce w klasie, w celu ich modyfikowania i doskonalenia. Każdy nauczyciel może wybrać technikę odpowiadającą jego własnemu stylowi pracy i w ten sposób pobudzać i rozwijać swoją refleksyjność. Do technik zalecanych w literaturze przez ekspertów, ale i praktyków, należą m.in. technika STRIDE, zdarzenia krytyczne, nagrania lekcji, dziennik nauczyciela oraz portfolio. Poniżej – zanim zostanie omówione portfolio jako główna w niniejszym artykule technika rozwijania refleksyjności w zawodzie nauczyciela – zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka innych, wymienionych wyżej technik.

STRIDE jest techniką, która swoje pierwotne zastosowanie miała w trenowaniu i coachingu w Wielkiej Brytanii (Adams-Tukiendorf 2009: 119). Akronim STRIDE pochodzi od angielskich nazw sześciu etapów tej techniki: *Strengths* (siła), *Target* (twój cel), *Reality* (rzeczywistość), *Ideas/Opinions* (inicjatywa/opinie), *Decide/Commit* (decyzja/zaangażowanie), *Evaluate* (ewaluacja) (ibidem: 120). Jej celem jest rozpoznanie i rozwiązanie problemu. Jak twierdzi Adams-Tukiendorf (2009: 119), „jest to prosta i bezpieczna technika przechodzenia przez kolejne etapy pracy nad czymś trudnym – nad wprowadzaniem zmiany w naszym życiu – zawodowym czy prywatnym”. Przechodząc kolejne etapy, klient czy nauczyciel analizują problem, uświadamiają sobie swoje mocne strony i poszukują rozwiązania.

Podobny cel można osiągnąć przez stosowanie techniki o nazwie „zdarzenia krytyczne”, która dotyczy sytuacji w klasie określanej jako „krytyczna”. Według Richardsa i Farrella (2005: 113) jest to niezaplanowana i trudna do przewidzenia sytuacja w trakcie lekcji, której analiza umożliwi przyjrzenie się pewnym aspektom nauczania i uczenia się oraz ich lepsze zrozumienie. Kiliańska-Przybyło (2009: 66) uważa, że zdarzeniem krytycznym może być każda sytuacja w klasie, która staje się „krytyczna” w zależności od interpretacji obserwatora. W większości są to sytuacje rutynowe, sprawiające wrażenie nieważnych, ale stają się krytyczne, kiedy poddane zostaną analizie i ocenie (Kiliańska-Przybyło 2009: 66; Richards i Farrell 2005: 113). Kwiatkowska (2008: 173) przekonuje, że „[z]darzenia krytyczne są kluczem do wydobywania wielowymiarowości, problematyczności pracy nauczyciela. Pokazują, jak nasze przyzwyczajenia, przeświadczenia, stereotypy wpływają na to, co robimy w klasie szkolnej”. Ich analiza doprowadza do tego, że „(...) lepiej rozumiemy nasze działanie i siebie” (ibidem).

Kolejna zalecana technika, tj. nagranie audio lub audiowizualne lekcji, może dostarczyć wiele materiałów do dokonania refleksji nad procesem nauczania i uczenia się. Zdaniem Richardsa i Farrella (2005: 42) jest to prosty sposób, aby przeprowadzić autoobserwację i autorefleksję oraz zweryfikować swoje pojęcie o własnym nauczaniu, szczególnie za względu na fakt, że nauczyciele rzadko mają okazję wysłuchać i obejrzeć prowadzone przez siebie lekcje. Potwierdza to Murphy (2001: 501), według którego dzięki nagraniom audio lub audiowizualnym można dokładnie przeanalizować wybrane elementy lekcji, wyciągnąć po namyśle odpowiednie wnioski i wprowadzić zmiany, tak aby móc nauczać bardziej efektywnie. Richards i Farrell (2005: 48) polecają włączenie nagrań wraz z ich analizą do nauczycielskiego portfolio, do którego można wracać i dzielić się nim, co właśnie jest dowodem własnej refleksyjności.

Dziennik, dzienniczek lub pamiętnik (ang. *journal* lub *diary*) w porównaniu z innymi technikami wspierającymi refleksyjność jest dominujący, można go uznać za wybitnie „refleksjogenny”. Według Arendsa (1994: 492) jest to „jeden

z najbardziej produktywnych sposobów rozwijających refleksyjne myślenie” [tłum. wł.]. Definiowany jest jako „(...) typ tekstu o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata” (Nerlicki 2009: 152). W odniesieniu do nauczycieli, Richards i Lockhart (1996: 7) postrzegają dziennik jako „pisemną odpowiedź nauczyciela lub studenta-nauczyciela na wydarzenia w trakcie nauczania”. Obecnie, w dobie intensywnego rozwoju technologii, dla tych, którzy wolą nagrywać swoje refleksje, niż je zapisywać (Richards i Lockhart 1996: 7), bardziej atrakcyjny może okazać się dziennik audio lub dziennik w formie blogu internetowego (Nerlicki 2009: 159), który w ostatnich latach zyskał ogromną popularność.

Dziennik, podobnie jak nagrania audio i audiowizualne, jest niezwykle pomocnym narzędziem, szczególnie w kwestii zapisywania wydarzeń klasowych. Zapisy w dzienniku, nagrania, jak i inne materiały, np. plany lekcji i materiały dydaktyczne, mogą stać się zbiorem dokumentów, który często określany jest jako „portfolio”. Portfolio to również ważna i polecana technika rozwijania refleksyjności nauczycieli.

5. Portfolio

„Portfolio nauczyciela”, według Richardsa i Farrella (2005: 98), to „zbiór dokumentów i innych tekstów, które dostarczają informacji o różnych aspektach pracy nauczyciela” [tłum. wł.]. Celem tworzenia portfolio jest „opis i udokumentowanie pracy [nauczycieli], aby ułatwić rozwój zawodowy oraz dostarczyć bazy informacyjnej dla refleksji i oceny” (ibidem) [tłum. wł.]. Richards i Farrell (2005: 99) rozróżniają dwa typy portfolio: „robocze”, stanowiące zbiór dowodów świadczących o podejmowaniu przez nauczyciela działań w konkretnym celu, np. wdrażanie uczniów do samodzielności; oraz „portfolio prezentacyjne”, ukazujące mocne strony nauczyciela, jego najlepsze osiągnięcia i umiejętności.

Zdaniem Hillier (2005: 180) portfolio może dostarczyć dowodów na to, że nauczyciel tworzy plany swoich lekcji, poszukuje materiałów i rozważa sposoby ich wykorzystania w nauczaniu, tworzy dobre warunki do nauki, potrafi monitorować pracę uczniów i ją oceniać, a także jest w stanie wprowadzać zmiany. Portfolio może dostarczyć informacji o obserwacjach pracy nauczyciela dokonanych przez ekspertów lub innych nauczycieli oraz informacji zwrotnej, jaką uzyskał od obserwatora. Zebrane informacje i dokumenty mogą stać się bazą dla dokonania zarówno oceny nauczyciela, jak i jego własnej samooceny. Portfolio można nazwać materiałem do przeprowadzenia refleksji i autorefleksji krytycznej.

6. Portfolio krytycznej refleksji

O tworzeniu przez nauczycieli „portfolio krytycznej refleksji” pisze Brookfield (1995: 253), który sugeruje, że takie portfolio mogłoby stanowić dowód nie tylko dokonywania refleksji przez samego nauczyciela, ale i jego zaangażowania w promowanie postawy refleksyjnej wśród innych nauczycieli. Portfolio krytycznej refleksji, np. składane na koniec roku szkolnego, mogłoby stać się głównym kryterium brany pod uwagę w trakcie przyznawania awansu zawodowego czy posady. Elementami portfolio krytycznej refleksji mogą być: fragmenty z dziennika/pamiętnika prowadzonego przez nauczyciela, listy z podziękowaniami od innych nauczycieli, nagrania grup dyskusyjnych, plany kursów wraz z celami i uzasadnieniem, a także przykładowe, opisowe oceny pracy uczniów. Richards i Farrell (2005: 103-107) dodają, że portfolio może zawierać dyplomy i certyfikaty świadczące o kwalifikacjach nauczyciela, plany lekcji, programy nauczania, przykładowe materiały, fotografie klas, a także arkusze obserwacji i autoobserwacji, oceny i samooceny, dziennik/pamiętnik, raport ze zdarzeń krytycznych i sposobów ich rozwiązania, nagrania własnych lekcji, listę organizacji, do których nauczyciel należy itp. Autorzy podkreślają jednak, że największe znaczenie ma nie tyle zawartość portfolio, ile jego wartość dla samego autora, dlatego sugerują wyrażenie własnych refleksji na temat portfolio i jego tworzenia w formie eseju lub komentarza – co urozmaici zawartość portfolio, ale przede wszystkim zwiększy jego wartość. Zarówno zgromadzone dokumenty, jak i proces ich organizacji staną się solidną bazą dla dokonania głębszego namysłu nad własną pracą. Nauczyciel może wielokrotnie wracać do wybranych dokumentów, do swoich „myśli”, niezależnie od czasu i miejsca.

O innej, alternatywnej formie portfolio wypowiadają się Chrzęszcz *et al.* (2014), którzy zachęcają do tworzenia **e-portfolio** zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Papierowe portfolio nie jest już wystarczające, szczególnie dla nauczycieli aktywnych on-line, aby zaprezentować swoje dokonania, np. projekty kursów e-learningowych. Portfolio elektroniczne może służyć jako „udokumentowanie własnego dorobku” (ibidem: 140). Chrzęszcz *et al.* (ibidem: 148) przekonują, że „[n]ieodłącznym i centralnym elementem procesu e-portfolio jest refleksja”, która z kolei w znacznym stopniu wpływa na efektywność uczenia się – zapewne w odniesieniu nie tylko do uczniów, ale i nauczycieli, którzy stale uczą się przebywając w klasie.

Każda forma refleksji wydaje się wartościowa dla rozwoju zawodowego nauczycieli. Tak jak różnorodne są style uczenia się, tak też różnorodne mogą być style nauczania. Każdy powinien znaleźć takie strategie pracy, które przyniosą efekty, satysfakcję, pozwolą doskonalić umiejętności i pogłębiać wiedzę. Aby pomóc przyszłym nauczycielom rozwijać postawę refleksyjną, warto zaopatrzyć ich w techniki refleksji, a także wspierać w dokonywaniu namysłu przed

ćwiczeniami i/lub lekcjami, w ich trakcie oraz po ich przeprowadzeniu. Okazją do wdrażania się w refleksyjność może być dla przyszłych nauczycieli wykonanie w trakcie odbywania praktyk portfolio, którego jednym z elementów jest zapis refleksji na koniec każdego dnia pobytu w szkole i/lub w przedszkolu. Autorka tego artykułu – jako opiekun praktyk – regularnie stosuje portfolio jako narzędzie oceny i samooceny studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Zbierane przez lata portfolio dostarczyły licznych wypowiedzi refleksyjnych, które skłoniły do poddania ich analizie jakościowej w celu zgłębienia wiedzy o treści refleksji kandydatów na nauczycieli.

7. Badanie

Badaniu o charakterze pilotażowym zostały poddane pisemne wypowiedzi refleksyjne studentów filologii angielskiej Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Wypowiedzi te stanowiły część portfolio tworzonego w języku angielskim przez studentów na trzecim roku studiów, specjalność – nauczycielska, odbywających praktykę metodyczną w szkole podstawowej i w przedszkolu.

Cel analizy pisemnych refleksji stanowiły:

- zaobserwowanie, w jakim stopniu portfolio wywołuje refleksje, tj. czy jest narzędziem refleksjogennym oraz
- analiza metarefleksji studentów, tzn. zbadanie, czy studenci dostrzegają fakt dokonania refleksji, jego znaczenie oraz rolę portfolio jako narzędzia skłaniającego ich do refleksji nad własną pracą.

Do badania zakwalifikowanych zostało 27 portfolio z minionych 4 lat (2013-2017), wykonanych przez studentów filologii angielskiej studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wybrane portfolio zawierały wszystkie elementy – zadania niezbędne do jego stworzenia. Lista zadań tworzona jest i przekazywana studentom przez opiekuna praktyk (autorkę artykułu). Oto przykład takiej listy w języku angielskim i jej tłumaczenie na język polski:

The contents:	Spis treści/zawartość portfolio:
- Basic information	- Informacje podstawowe
- Teaching practice summary	- Podsumowanie praktyk
- Teacher-student journal	- Dziennik studenta-praktykanta
- Lesson plans	- Plany lekcji/zajęć
- Observation sheets	- Karty obserwacji
- A list of lessons	- Lista lekcji/zajęć
- Self-evaluation	- Samoocena
- Audio-visual recording	- Nagranie audio-video lekcji/zajęć
- Reflection on the portfolio	- Refleksja nad portfolio

Poszczególne elementy portfolio to zadania, które mają skłaniać studentów do refleksji nad własnym działaniem w klasie w trakcie ciągłych praktyk metodycznych (od października do maja) oraz do metarefleksji, tzn. do namysłu nad własną refleksyjnością. Rozważenia wymagają podsumowanie całego okresu praktyk, dokonanie na postawie własnych kryteriów selekcji planów lekcji i kart obserwacyjnych, jak również samoocena pracy w szkole i przedszkolu. Do codziennej refleksji skłania dziennik, który wymaga wpisu w każdym dniu zarówno obserwacji, jak i prowadzenia zajęć. Nagranie zmusza do namysłu, ponieważ zadaniem studentów, jest wybranie dwóch dwu-, trzypięciominutowych fragmentów, które zilustrują pozytywne oraz negatywne aspekty ich pracy w klasie. Wybrane fragmenty wymagają komentarza w trakcie wywiadu przeprowadzanego z opiekunem pod koniec praktyk. Osobny punkt stanowi dokonanie refleksji nad tworzeniem portfolio i jego rezultatem. Można wówczas zaobserwować, czy studenci widzą sens wykonywania portfolio, również jako narzędzia skłaniającego ich do refleksji nad różnymi aspektami prowadzonych przez nich zajęć. Autorka dokonała analizy jakościowej tej części portfolio, by zarejestrować refleksje o charakterze metarefleksyjnym.

7.1. Wyniki analizy

Analiza wypowiedzi zawartych w części „Refleksja nad portfolio” (ang. *Reflection on the portfolio*) pozwoliła zauważyć, że wszystkie one zawierały myśli refleksyjne, wiele myśli świadczyło o pogłębionym namyśle nad własną pracą. Refleksje dotyczyły również tworzenia portfolio; były to wypowiedzi w większości pozytywne, choć zdarzały się zarówno pozytywne, jak i negatywne, nie było jednak wypowiedzi o wydzwieńku tylko negatywnym.

Poniższe cytaty, pochodzące z portfolio studentów, zaprezentowane są w oryginalnej wersji, na język polski zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu. Są to przykłady wypowiedzi refleksyjnych studentów na temat sporządzania portfolio, które zostały pogrupowane według następujących zagadnień: korzyści płynące z tworzenia portfolio, znaczenie refleksji, słabe strony portfolio, chęć stosowania portfolio w przyszłości, w trakcie pracy zawodowej w szkole lub przedszkolu.

7.2. Korzyści płynące z tworzenia portfolio

- *The process of preparing the portfolio has given me some perspective over my teaching skills and experience. (Proces tworzenia portfolio dał mi pewne spojrzenie na moje umiejętności zawodowe i doświadczenie).*

- *Additionally, it [the portfolio] makes me realize that I made much progress when it comes to English teaching.* (Dodatkowo, portfolio pozwala uświadomić sobie, jak duży postęp zrobiłam, jeśli chodzi o nauczenie języka angielskiego).
- *Working on portfolio allowed me to collect records of my lessons such as lesson plans and observation sheets filled by the mentor.* (Praca nad portfolio pozwoliła na zebranie dokumentacji przeprowadzonych lekcji, tzn. planów lekcji i arkuszy obserwacyjnych uzupełnionych przez mentora).
- *It was very serviceable to put everything in one place which is portfolio because it helped me to analyse and consider the whole teaching practice again. Moreover, thank to it I had a chance to think over my performance as a teacher.* (To było bardzo przydatne zebrać wszystko w całość, tj. portfolio, ponieważ pozwoliło mi to dokonać analizy i ponownie rozważyć cały okres praktyki. Co więcej, dzięki temu miałam okazję przemyśleć swoje działanie jako nauczyciela).
- *The overall reflection on this portfolio is the fact that it was a highly helpful tool in gathering all the materials and afterthoughts after finishing the teaching practice.* (Ogólna refleksja nad portfolio jest taka, że było ono narzędziem niezwykle przydatnym w zebraniu wszystkich materiałów, jak i przemyśleń po zakończeniu praktyki).
- *By writing a portfolio one can see how hard he/she worked and see the quality of the things he/she did.* (Poprzez tworzenie portfolio można zobaczyć, jak ciężką wykonało się pracę, oraz dostrzec jakość tego, co się zrobiło).

7.3. Znaczenie refleksji

- *The portfolio completion process has become an opportunity not only to read through the notes and the lesson plans for the teaching practice but also to reflect on my understanding of the profession of the teacher of English.* (Proces tworzenia portfolio stał się okazją do tego, aby nie tylko przejrzeć notatki i plany lekcji [w związku z zakończeniem praktyki], ale również, aby dokonać refleksji nad własnym rozumieniem zawodu nauczyciela języka angielskiego).
- *I had to come up with selection criteria. This was another chance to reflect on the teaching practice process and decide which of them the biggest influence on my teaching.* (Musiałam dobrać kryteria wyboru [materiałów do portfolio]. Było to kolejną okazją do dokonania refleksji nad praktyką metodyczną oraz do zdecydowania, który z nich ma największy wpływ na moje nauczanie).

- (...) *Collecting documents in order to create portfolio is a way of encouraging the teacher to make reflection on his/her teaching styles and skills.* (Zebranie dokumentów w celu stworzenia portfolio to sposób na zachęcenie studentów do dokonania refleksji nad jej/jego stylem i umiejętnościami nauczania).
- *The portfolio is a reflection of my work. Reflecting helps to develop the skills and review their effectiveness, rather than continuing to do things the same way as usual.* (Portfolio to refleksja nad moją pracą. Dokonywanie refleksji pomaga rozwinąć umiejętności i ocenić ich efektywność, zamiast wykonywania czynności nauczania ciągle w ten sam sposób).

7.4. Słabe strony portfolio

- *The creation of portfolio was time-consuming but very practical at the same time.* (Tworzenie portfolio było czasochłonne, ale jednocześnie bardzo praktyczne).
- *The process of creating Portfolio was long but effective.* (Proces tworzenia portfolio był długi, ale efektywny).
- *I must admit that while I was creating the portfolio I thought it was a little bit boring but then I started to make some conclusions that brought me to another view. Now, I can see that it was not a bad idea to do it. I can say in some way it forced me to think about my future, problems, solutions, what I would do differently, what I should practise more, (...), if I am in the right place and right person to teach.* (Muszę przyznać, że w czasie tworzenia portfolio myślałam, że jest to trochę nudne zajęcie, ale zaczęłam wyciągać wnioski, które doprowadziły mnie do innego toku myślenia. Teraz widzę, że nie był to zły pomysł. Mogę powiedzieć, że zmusił mnie do myślenia o mojej przyszłości, o problemach, rozwiązaniach, co zrobiłabym inaczej, co powinnam bardziej ćwiczyć, (...) czy jestem we właściwym miejscu i właściwą osobą, aby uczyć).

7.5. Stosowanie portfolio w przyszłości

- *When I was creating this portfolio I have noticed that it is a good idea to continue it in the future. It can be a bank of your experience and you can monitor yourself to see if there is any improvement.* (Kiedy przygotowywałam portfolio, zauważyłam, że dobrym pomysłem jest kontynuowanie go w przyszłości. Może to być bank doświadczeń i można obserwować, czy dokonało się jakiegoś postępu).

8. Podsumowanie i wnioski

Z treści refleksji nad korzyściami wynikającymi z tworzenia portfolio wynika, że studenci w trakcie przeglądania dokumentacji praktyki zyskują pewien ogólny obraz swojej pracy i często towarzyszy im przy tym uczucie zadowolenia. Zauważają, że portfolio stwarza okazję do przemyślenia swojej postawy jako nauczyciela języka angielskiego, jak i do obserwacji własnych czynności i umiejętności zawodowych. Studenci przyznają, że dzięki refleksji mogą dostrzec, jakie czynniki wpływają na ich nauczanie, na kształtowanie ich stylu nauczania. Niezwykle cenne wydają się przemyślenia prowadzące do wniosków, że refleksja pomaga w ocenie własnych umiejętności dydaktycznych i przyczynia się do ich rozwoju.

Przyszli nauczyciele języka angielskiego nie pozostają bezkrytyczni wobec idei tworzenia portfolio. Przyznają, że nie jest to łatwe zadanie, szczególnie ze względu na czas i zaangażowanie konieczne do wykonania wszystkich jego części. Ich zdaniem proces tworzenia portfolio jest zbyt czaso- i energochłonny, jednak efekt końcowy wydaje im się na tyle satysfakcjonujący, że ostateczna ocena portfolio jest pozytywna. Można zaobserwować, że początkowo stosunek do wykonania pracy nad portfolio bywa negatywny, co zapewne nie wpływa korzystnie na motywację do pracy. Końcowy etap tworzenia portfolio wzbudza jednak większy zapał do zaangażowania się, czego rezultatem jest dostrzegalna w wypowiedziach wola kontynuacji tworzenia portfolio w trakcie pracy zawodowej w celu prowadzenia samoobserwacji i wspierania rozwoju zawodowego.

Analiza materiału badawczego, tj. wypowiedzi refleksyjnych zawartych w portfolio, wskazuje na fakt, że studenci – przyszli nauczyciele języka angielskiego, są w stanie dokonywać namysłu nad własnymi czynnościami dydaktycznymi, tzn. analizują je i wyciągają wnioski dotyczące ich wiedzy i umiejętności zawodowych. Można uznać, że myślenie refleksyjne może być pobudzane i ćwiczone. Portfolio okazuje się narzędziem, które wspiera rozwój refleksyjności kandydatów na nauczycieli, skłania ich do regularnej, długoterminowej refleksji nad własną pracą. Studenci rejestrują wartość portfolio również jako narzędzia skłaniającego ich do namysłu nad własną pracą. Przyszli nauczyciele języka angielskiego dostrzegają znaczenie dokonywania refleksji – uznają refleksyjność za ważny element procesu uczenia się nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Adams-Tukiendorf, M. 2009. „Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 117-127.

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Chrząszcz, A., Grodecka, K., Kusiak, J. i Marković J. 2014. „E-Portfolio – dokumentacja osobistego dorobku ucznia”. (w:) *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*. (red. S. Dylak i S. Ubermanowicz). Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, s. 140-153.
- Farrell, T. S.C. 2007. *Reflective language teaching. From research to practice*. London: Continuum.
- Hillier, Y. 2005. *Reflective teaching in further and adult education*. London–New York: Continuum.
- Kacprzak, L. 2006. *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica.
- Kiliańska-Przybyło, G. 2009. „Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku”. *Neofilolog*, nr 33. *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. (red. H. Widła). Katowice: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 65-75.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Minczkiewicz, E. M. 2005. „Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji”. (w:) *Nauczyciel epoki przemian*. (red. S. Korczyński). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 13-17.
- Murphy, J. M. 2001. „Reflective teaching in ELT”. (w:) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (red. M. Celce-Murcia). Boston: Heinle & Heinle, s. 499-514.
- Nerlicki, K. 2009. „Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny”. *Neofilolog*, nr 32: 151-161.
- Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. 1993. *Reflective practice or educators*. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc.
- Petlak, E. 2008. *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Průcha, J. 2006. „Pedeutologia”. (w:) *Pedagogika*. Tom 2. (red. B. Śliwerski). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 293-316.
- Richards, J. C. i Lockhart, Ch. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts, USA: Basic Books, Inc.
- Szempruch, J. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo „Fosze”.
- Wallace, M. J. 1991. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Witkowska, M. 2012. „O refleksyjności nauczyciela języka obcego: wyniki badania ankietowego”. (w:) *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica, s. 133-143.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.