



Nadesłano: 19.10.2021
Zaakceptowano: 15.11.2021

Sugerowane cytowanie: Kaczor A. (2021). *Wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 5(63), s. 79–93. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.06

Agnieszka Kaczor

ORCID: 0000-0002-2574-4757

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym

Using a Portfolio in Working with Early School-age Children

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

portfolio, edukacja wczesnoszkolna, zrównoważony rozwój, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, dydaktyka nauczania zintegrowanego

Artykuł ukazuje walory portfolio dla rozwijania kompetencji wpisujących się w postulaty zrównoważonego rozwoju. Przedstawiono w nim wyniki jakościowej analizy treści przygotowanych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, projektów mających na celu opracowanie założeń organizacyjnych związanych ze sporządzaniem portfolio przez dzieci z klas I–III. Wyniki przeprowadzonych analiz, zaprezentowane w odniesieniu do sześciu kategorii interpretacyjnych, wskazują na to, że portfolio może być postrzegane jako skuteczny sposób treningu kompetencji związanych z ideą edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie pierwszego etapu edukacyjnego.

KEYWORDS ABSTRACT

portfolio, early childhood education, sustainable development, education for sustainable development, didactics of integrated teaching

The article presents the advantages of a portfolio for the development of competences that fit into the postulates of sustainable development. It presents the results of a qualitative analysis of the content of projects aimed at developing organizational assumptions related to the preparation of portfolios by children from grades 1 to 1. The projects were prepared by students of preschool and early school pedagogy. The results of the conducted analyses, presented with reference to six interpretative categories, indicate that a portfolio can be seen as an effective way of training competences related to the idea of education for sustainable development at the level of the first educational stage.

Wprowadzenie

Zrównoważony rozwój to kategoria wieloznaczna, co znajduje odbicie w jego definicjach (M. Gerwin, G. Jutvik, E. Szadzińska). Jak pisze Anna Mróz:

(...) ważną cechą koncepcji zrównoważonego rozwoju jest jej wielopłaszczyznowość. Zrównoważony rozwój odnosi się do szeregu nauk między innymi społecznych i przyrodniczych. Ma przy tym charakter integracyjny. Zasadniczym celem harmonijnego rozwoju jest równoważenie podstawowych elementów systemu kształtującego przyszłość społeczności ludzkiej na Ziemi – to jest środowiska, społeczeństwa i gospodarki – tak, aby rozwój jednego z tych elementów nie stanowił zagrożenia dla pozostałych (Mróz 2018: 24).

Istotnego znaczenia nabiera więc tworzenie takiego modelu życia, który nie będzie propagował rabunkowej eksploatacji zasobów naturalnych, ale – co podkreśla Alicja Walosik, będzie oparty na „integracji działań w zakresie wzrostu społecznego, gospodarczego i równomiernego podziału korzyści oraz ochrony zasobów naturalnych i środowiska” (Walosik, 2013: 71).

Wdrażanie opisanego modelu wiąże się z podnoszeniem świadomości mieszkańców Ziemi. Dlatego ogłoszona w 1992 roku podczas Szczytu Ziemi koncepcja edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR – Education for Sustainable Development, ESD) wymuszała konieczność nowego spojrzenia na pracę z uczniami. Model edukacji, w którego wyniku rozwijana ma być kompetencja skutecznej i odpowiedzialnej aktywności, w przyszłości zainicjował ideą nauczania dla przyszłości (Kuzior 2014: 93).

Zrównoważony rozwój stanowi więc impuls dla edukacji. Wyrazem tego była niewątpliwie Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (Decade of Education for Sustainable Development, DESD), trwająca w latach 2005–2014. Była nazywana Dekadą Zmiany, gdyż miała na celu promowanie wizji świata, w którym wszyscy ludzie będą mogli korzystać z wysokiej jakości edukacji, co umożliwi im przyswojenie wiedzy, a także wartości i postaw koniecznych do zapewnienia zrównoważonego rozwoju. Zadaniem tak rozumianej edukacji, jest przygotowanie kolejnych pokoleń do realizacji założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju. Dokonując opisu osoby, która może zostać uznana za jednostkę harmonijną (zrównoważoną), Mróz akcentuje fakt, że jest to osoba, która:

(...) działa autonomicznie, rozwija się synergicznie we wszystkich sferach, osiągając standardy właściwe dla określonego momentu rozwoju, nabywa kompetencji pozwalających jej funkcjonować na odpowiednim poziomie w świecie – w teraźniejszości i przyszłości. Wskaźnikiem harmonijnego rozwoju jednostki jest posiadanie kompetencji przyszłości jako kluczowych dla zrównoważonego rozwoju – ponieważ zdolność ich nabycia oznacza, że człowiek rozwija się w optymalny sposób, potrafi właściwie ocenić swoją sytuację,

planować własną przyszłość, jak również aktywnie uczestniczyć w rozwoju środowiska życia oraz brać odpowiedzialność za ten rozwój (Mróz 2018: 39).

Ujęcie to pozostaje w zgodzie z zapisami Raportu Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, którego autorzy proponują rozumieć uczenie się jako wyzwalaanie nieograniczonych możliwości umysłowych człowieka w kontekście wyzwań przyszłości. Piszą o uczeniu się innowacyjnym, w którym istotnego znaczenia nabiera rozumienie, konstruowanie znaczeń, uczenie się uczestniczące, antycypacyjne i twórcze. W związku z tym zasadne jest pytanie, w jaki sposób nauczyciel może przyczynić się do harmonijnego rozwoju uczniów i stymulować ich do otwartości na innowacyjność i zmienność, gotowości do wypowiedzania i argumentowania własnych opinii, chęci rozwiązania problemów w wyniku wspólnych bądź indywidualnych działań, a także doceniania znaczenia edukacji, samokształcenia czy samodoskonalenia? Są to bowiem cechy, które Joanna Szempruch przypisuje człowiekowi ponowoczesnemu (Szempruch 2012: 22–23). Odpowiedź znaleźć można w twierdzeniu Wincentego Okonia, który wykorzystywanie przez nauczyciela właściwie skonstruowanych oddziaływań dydaktycznych (Okoń 1995: 302) uznaje za klucz do wspierania wielostronnego rozwoju ucznia. Dlatego dla realizacji idei zrównoważonego rozwoju potrzebny jest nauczyciel, który będzie wskazywał kierunki przemian zachodzących we współczesnym świecie i niejako przygotowywał dzieci do życia w świecie przyszłości (Szempruch 2012: 7–10). Z uwagi na niedookreśloność owego świata, a także przesycenie nadmiarem informacji, ważne jest, aby na nowo zdefiniować rozumienie podstawowych dla dydaktyki pojęć, a więc wiedzy, która – zdaniem Doroty Klus-Stańskiej – stanowi „zbiór procedur radzenia sobie z rzeczywistością informacyjną i niepewną” (Klus-Stańska 2008: 14), relacji nauczyciele–uczeń; której istotną właściwością jest – w opinii Mirosława Szymańskiego – podmiotowość uczących się (Szymański 2008: 16–17), będąca podstawowym warunkiem edukacji krytyczno-kreatywnej, stwarzającej możliwość rozwijania podczas pobytu w szkole kompetencji przyszłości, w zakres których Gerard de Haan zalicza:

- myślenie antycypacyjne,
- współpracę,
- umiejętność radzenia sobie z dylematami,
- zdolność do pracy z niekompletnymi informacjami,
- refleksyjność (de Haan 2010: 315–328).

Stąd też jako atrakcyjne dydaktyczne można postrzegać portfolio, rozumiane przez Judith O. Brown jako narzędzie refleksji pedagogicznej odnoszące się do wielowymiarowej perspektywy rozwojowej i tworzące pomost między teorią a praktyką (Brown 2001: 2–13). Co więcej, wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym pozwala na realizację sformułowanych przez Józefę Bałachowicz celów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, takich jak:

- działać – poczucie skuteczności własnego działania, kreatywność, odpowiedzialność za efekty działań;
- być innowacyjnym – dostrzeganie perspektyw, możliwości, przewidywanie skutków, umiejętność podejmowania decyzji;
- wiedzieć – otwartość i dociekliwość poznawcza, umiejętność wyrażania swoich myśli, refleksyjność i krytyczny ogląd świata (Bałachowicz 2017: 31).

Rozumiejąc portfolio, za Gerdem Mietzelem, jako planowo sporządzany zbiór prac ucznia, który dokumentuje jego starania, postępy i osiągnięcia (Mietzel 2003: 365), a także – co akcentuje Brown – ukazuje wysiłek uczniów w jednym lub wielu obszarach ich aktywności (Brown 2001: 2–13), oraz mając na uwadze fakt, że portfolio pobudza aktywność uczniów i pozwala rozwijać kompetencje istotne dla zrównoważonego rozwoju, warto rozważyć możliwość jego wykorzystania w pracy z dziećmi. Wydaje się to interesujące również ze względu na fakt, że – jak wynika z badań przeprowadzonych przez Mróz, portfolio/ e-portfolio nie jest postrzegane przez nauczycieli jako metoda sprzyjająca kształtowaniu kompetencji istotnych dla zrównoważonego rozwoju. Analiza wyników badań, w których wzięło udział 337 nauczycieli, pokazuje, że znakomita większość badanych nigdy nie wykorzystywała portfolio w praktyce edukacyjnej z intencją wspierania kompetencji kluczowych dla idei zrównoważonego rozwoju. Procentowy rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wykorzystanie portfolio/e-portfolio w celu kształtowania kompetencji istotnych dla zrównoważonego rozwoju (Mróz 2018: 150–166)

	Bardzo często	Czasami/ sporadycznie	Nigdy
kompetencja dynamicznego dostosowywania się do zmian	1%	3%	96%
kompetencja kreatywności i innowacyjności	2%	10%	88%
kompetencja projektowania rozwoju	6%	7%	87%
kompetencja współpracy w heterogenicznej grupie	1%	2%	97%
kompetencja myślenia przewidującego	1%	2%	98%
kompetencja krytycznego myślenia	-----	5%	95%

Źródło: opracowanie własne.

Chcąc przygotować uczniów do efektywnego funkcjonowania w świecie pełnym zmian, badani nauczyciele najczęściej wybierali burzę mózgów, pracę z tekstem, pogadankę, dyskusję i projekt grupowy (Mróz 2018: 150–166), nie doceniając czy też nie zauważając walorów portfolio. Uzasadnienia dla deklarowanych przez nauczycieli odpowiedzi można doszukiwać się w wymagającej dużego zaangażowania ze strony nauczycieli aplikacji portfolio w praktyce edukacyjnej. Przeszkodą mogą być także trudności organizacyjne i brak czasu. Jednak, jak na to wskazuje Mróz we wnioskach z badań,

(...) wybór wskazanych przez badanych nauczycieli metod dydaktycznych może świadczyć o tym, że kompetencje kluczowe dla zrównoważonego rozwoju nie są przez nich rozwijane intencjonalnie, a raczej sporadycznie i być może przypadkowo, podczas realizowania innych celów dydaktycznych wyszczególnionych w podstawie programowej. Niewielu spośród badanych jest w pełni świadomych najważniejszych założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz sposobów ich realizacji, a także samej potrzeby uwzględnienia tych założeń i problematyki w procesie dydaktycznym (Mróz 2018: 213–214).

Dlatego też, mając na uwadze przedstawienie portfolio jako jednego ze sposobów praktycznej realizacji założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, podjęto próbę ukazania walorów portfolio dla rozwijania kompetencji wpisujących się w postulaty zrównoważonego rozwoju.

W tym celu poddano analizie projekty przygotowane przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w roku akademickim 2020/2021, mające na celu opracowanie założeń organizacyjnych związanych ze sporządzaniem portfolio przez dzieci z klas I–III.

Traktując wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jako zjawisko wciąż nie do końca rozpoznane, zgodnie z poglądem Janice M. Morse, za właściwe uznano zastosowanie ujęcia jakościowego (Morse 1991: 120–123). Kierując się opisaną przez Krzysztofa Szmida zasadą emergencyjności w badaniach jakościowych, starano się wydobywać, wyłonić, czy też ukazać nowe aspekty zastosowania portfolio w pracy z dziećmi (Szmidt 2018: 143). Podjęto badania o charakterze egzemplifikacyjnym, sprawdzającym, w jaki sposób portfolio sprzyja rozwijaniu kompetencji związanych z ideą edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Zdaniem Stanisława Palki, badania eksploracyjne mają na celu zaspokojenie ciekawości badacza i lepsze zrozumienie badanego przedmiotu, a także określenie możliwości podjęcia szerszych badań (Palka 2006: 20). Stąd poczynione na podstawie opisanej analizy ustalenia, z jednej strony stanowią przyczynek do rozważań nad tym, jak skutecznie wykorzystywać portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, z drugiej zaś – mogą być inspiracją do tworzenia przez nauczycieli własnych rozwiązań organizacyjnych,

dostosowanych do uwarunkowań szkół, w których nauczyciele są zatrudnieni. Projektowane badania mieszczą się zatem w ramach światopoglądu aktywistycznego. Jest to ujęcie, które stara się wywołać dyskusję prowadzącą do zmiany (Kemmis, Wilkinson 1998: 21–36), a w przypadku opisywanych badań docenienie potencjału portfolio w rozwijaniu istotnych z perspektywy zrównoważonego rozwoju kompetencji wydaje się kluczowe dla wzrostu zainteresowania nauczycieli wykorzystaniem portfolio w pracy z dziećmi.

Analiza treści projektów studenckich była prowadzona w oparciu o koncepcję jakościowej analizy treści Philippa Mayringa, która zgodnie z podziałem Heinza Hermanna Krugera sytuuje się w grupie typologicznych koncepcji deskryptywno-analitycznych (Kruger, Pfaff 2010: 25). W wyniku wstępnej eksploracji zebranego materiału wyłoniono zestaw sześciu kategorii, według których materiał był badany. Kategorie zebrano w formie tabeli pozwalającej dostrzec istotne treści zawarte w analizowanych projektach. John W. Creswell nazywa analizę wykorzystywaną w ramach procedury jakościowej indukcyjną analizą danych, kładąc nacisk na fakt, że „badacze szukają prawidłowości, tworzą kategorie i wyznaczają zakresy tematyczne, przechodząc od szczegółu do ogółu, organizując dane w coraz bardziej abstrakcyjne informacje. Proces indukcyjny obejmuje wielokrotne powracanie do tych samych tematów i baz danych aż do ustalenia obszernego zbioru zakresów tematycznych” (Creswell 2013: 191).

Do analizy celowo wybrano dokumenty opracowane w czterech grupach przez 32 studentów, którzy w przyszłości planują pracować z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. W pierwszej fazie analizy dokonano eksploracji materiału, która pozwoliła na ustalenie systemu kategorii, według których materiał był badany:

1. Prace, które będzie gromadził uczeń/nauczyciel.
2. Kryteria doboru prac do portfolio.
3. Rozpoczęcie prac nad portfolio.
4. Struktura portfolio.
5. Analizowanie materiałów zgromadzonych w portfolio.
6. Zakończenie prac nad portfolio.

ad 1. Prace, które będzie gromadził uczeń /nauczyciel/

Uczestniczący w badaniach studenci zaproponowali, aby w portfolio sporządzanym przez uczniów gromadzone były karty pracy, dyktanda, sprawdziany, prace plastyczne, zadania domowe, indywidualne prace dodatkowe, nagrania z przedstawień, zdjęcia dokumentujące wydarzenia, podkłady muzyczne, sprawozdania z wycieczek, recenzje przeczytanych książek, opowiadania, listy oraz dyplomy. Pozostaje to w zgodzie z poglądem Gary’ego Chenga, że w prace zamieszczane w portfolio powinny

być dobierane i uporządkowane zgodnie z przyjętymi przez nauczycieli/uczniów kryteriami (Cheng 2002: 101.) Natomiast wyłaniająca się z propozycji osób badanych różnorodność komponentów tworzących uczniowskie portfolio pozwala na wskazanie pierwszej z zalet portfolio, jaką niewątpliwie jest dawanie uczniom okazji do oglądania stworzonych przez siebie prac oraz powtórzenie ich przemyślenia, co jak twierdzi Mietzel, ma znaczenie, bo wśród nieskończonego ciągu prac domowych i różnych wytworów ucznia, które są wynikiem uczniowskiego życia szkolnego, wytwory ubiegłego dnia są często wyrzucane i gubione, zarówno w sensie intelektualnym, jak i fizycznym (Mietzel 2003: 467). W klasie szkolnej, na korytarzu, w świetlicy czy w szatni uczniowie porzucają niepotrzebne już, bo ocenione przez nauczyciela prace plastyczne, wypracowania i sprawdziany.

Tymczasem tworząc portfolio, można przyjrzeć się im ponownie w różnych odstępach czasu. Jak twierdzi Helen C. Barrett, portfolio edukacyjne składa się z prac, które uczeń wybrał, zebrał, zastanowił się nad nimi i zaprezentował, aby ukazać wzrost i zmiany, jakie zaszły w jego wiedzy i umiejętnościach (Barrett 2007: 436). Taka analiza własnych dokonań pozwala uczniom odkryć mocne i słabe strony, jest okazją, by dostrzegać współzależności oraz rozpoznawać talenty i pasje. Dokumentowanie uczniowskich postępów w nauce przy użyciu portfolio sprzyja także postrzeganiu siebie jako osoby o unikatowych możliwościach i potrzebach. Osoby, która nieustannie się rozwija, a obserwując dowody swoich działań, nabiera zaufania wobec własnego sposobu myślenia, buduje pewność siebie, co nie pozostaje bez wpływu na postępowanie w sposób społecznie odpowiedzialny.

ad 2. Kryteria doboru prac do portfolio

Biorący udział w badaniach studenci zaproponowali, aby w portfolio zamieszczone były zarówno prace wybrane przez uczniów, jak i przez nauczyciela. Wśród prac, o których wyborze decydować ma nauczyciel, osoby badane zaproponowały m.in. dyktanda, ćwiczenia z pisaną, sprawdziany, karty pracy, a także najlepszą zdaniem nauczyciela pracę ucznia w okresie 1 tygodnia. Natomiast, zdaniem osób badanych, w katalogu prac wybranych przez ucznia (maks. 4 prace miesięcznie, po jednej pracy wybieranej pod koniec tygodnia) powinny znaleźć się:

- a) prace, z których uczeń jest dumny,
- b) prace, z których uczeń jest zadowolony,
- c) prace, które według ucznia były najtrudniejsze,
- d) ulubione prace (maks. liczba prac określona przez nauczyciela).

Badani studenci założyli, że połowa prac wchodzących w skład portfolio zostanie wybrana przez nauczyciela, a druga połowa przez ucznia. Natomiast całkowita liczba prac składających się na portfolio będzie zależna od aktywności podejmowanych

w ciągu roku szkolnego. Do obowiązków dzieci należeć będzie systematyczne uzupełnianie segregatorów na ostatniej godzinie wychowawczej danego miesiąca. Portfolia będą znajdowały się w sali, w wyznaczonej do tego szafce/półce tak, aby każdy uczeń miał do nich wygodny dostęp.

Przyjęte przez studentów przygotowujących się do roli nauczyciela w klasach I–III założenia organizacyjne związane z wyborem prac do portfolio umożliwiają nabycie przez dzieci umiejętności selekcji materiałów, myślenia krytycznego, samooceny oraz systematyczności. Są to, zdaniem Anny Klimowicz, niezbywalne atuty związane z wykorzystywaniem portfolio w pracy z dziećmi (Klimowicz 2005: 192), a z perspektywy założeń europejskiej koncepcji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju nie sposób nie docenić roli tych kompetencji w rozwijaniu myślenia przewidującego, tak ważnego w budowaniu świadomości uczniów na temat tego, że „dominujący dziś kierunek rozwoju cywilizacji, oparty na modelu nieograniczonego wzrostu konsumpcji, nie może być w swej obecnej postaci kontynuowany, ponieważ doprowadza do zaostżenia różnego rodzaju konfliktów społecznych środowiskowych i ekonomicznych – w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej” (Mróz 2018: 24).

Dokonywanie własnych wyborów, ale i podejmowanie ryzyka, dla którego przestrzeń stwarza podejmowanie decyzji dotyczącej doboru komponentów do własnego portfolio, a także umiejętność wyjaśnienia wyboru pracy przez ucznia, jest doskonałym treningiem odpowiedzialności. Odpowiedzialność, która według Krystyny Ablewicz stanowi fenomen ludzkiej egzystencji, jest wobec samych wartości czymś jeszcze wcześniejszym, uprzedzającym ich zaistnienie (Ablewicz 2003: 251). Co więcej: jest istotną wartością, także z perspektywy zrównoważonego rozwoju, o czym pisze Ewa Szadzińska, podkreślając znaczenie moralnego obowiązku wobec świata i przyszłych pokoleń (Szadzińska 2016: 18).

ad 3. Rozpoczęcie prac nad portfolio

Planując wykorzystanie portfolio w klasach I–III, osoby badane zdecydowały, że pracę nad portfolio warto rozpocząć na początku roku szkolnego (we wrześniu). Pierwszym krokiem powinno być wyjaśnienie przez nauczyciela, czym jest portfolio, oraz wręczenie skoroszytów/segregatorów wraz z koszulkami (zakupionymi przez nauczyciela z pieniędzy klasowych /zakupionymi przez trójkę klasową), w których będą gromadzone prace uczniów.

Aby zapoznać dzieci z pracą nad portfolio, wytłumaczyć im, na czym polega zbieranie wykonanych przez siebie prac, i zwrócić ich uwagę na to, że jest to przydatny sposób do sprawdzania swoich postępów w nauce, badani studenci rozważali możliwość pokazania dzieciom portfolio przygotowanych w ubiegłych latach przez starszych uczniów (grupa projektowa 1.). Natomiast kierując się tym, aby nie dostarczać

dzieciom gotowych pomysłów i wzorców, a bazować na ich własnej aktywności oraz twórczej samodzielności podczas wyjaśniania, czym jest portfolio, część z osób badanych była zadania, że nauczyciel nie powinien pokazywać segregatorów z lat ubiegłych (grupa projektowa 4.).

Pracę nad sporządzeniem portfolio osoby badane proponują rozpocząć od zapisanania przez uczniów listy celów, które chcieliby osiągnąć, a także dziedzin, w których chcieliby udoskonalić swoje umiejętności.

Członkowie grupy projektowej 4. sformułowali krótką wypowiedź wprowadzającą dzieci w nowy dla nich sposób pracy.

Kochani, portfolio, które będziecie gromadzić przez ten rok szkolny, to taka edukacyjna teczka, która zawierać będzie Wasze różnego rodzaju prace. Prace wybierać będziecie zarówno wy sami, jak również i ja, w zależności od tematu. Będziecie w portfolio gromadzić prace takie jak: zadania domowe, sprawdziany, dyktanda ortograficzne, sprawozdania z wycieczek, prace plastyczne, recenzje przeczytanych przez Was książek, opowiadania, listy i dyplomy. Dzięki teczce rozwinięcie swoje zainteresowania, a także lepiej poznacie samych siebie. Postępy, jakie zaobserwujecie u siebie, poskutkują zwiększoną motywacją do podejmowania zadań na coraz trudniejszym poziomie.

Jak twierdzi Sylwia Grzegorzewska, portfolio pozwala na dokumentowanie indywidualnych osiągnięć ucznia niezależnie od innych uczniów (Grzegorzewska 2009: 163). Dostrzeganie swoich postępów koresponduje z rozumieniem rozwoju opisanym przez Annę Brzezińską – jako ukierunkowane zmiany jakościowe oznaczające większą złożoność, precyzję czy efektywność funkcji (Brzezińska 2014: 44), a jak zaznacza Ewa Białek – harmonijny rozwój prowadzi do zbudowania zdrowej osobowości dziecka, dorosłego, rodziny, społeczeństwa oraz środowiska (Białek 2009: 40–41). Stąd też wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi można uznać za wspianiałą okazję do tego, aby kształtować kompetencję projektowania własnego rozwoju, wiążącą się z aktywnym zaangażowaniem ucznia w proces uczenia się odkrywczego, który buduje potencjał, a także wiedzę dziecka (Tilbury 2011: 53–54).

ad 4. Struktura portfolio

W opinii osób badanych, istotnym elementem struktury portfolio jest strona tytułowa (udekorowana elementami z papieru kolorowego, pisakami, kredkami, farbami itp.), która powinna zawierać imię i nazwisko ucznia, klasę, do której uczęszcza, oraz jego datę urodzenia.

Kolejna strona portfolio, zgodnie z pomysłem grupy projektowej 2., może być zatytułowana „Poznaj mnie bliżej”. Uczniowie opiszą na niej siebie, swoje zainteresowania

oraz mocne strony, mogą także ozdobić ją rysunkami. Graficzna oprawa portfolio będzie więc sprzyjała rozwijaniu u dzieci kompetencji kreatywności i innowacyjności.

W dalszej kolejności w portfolio zamieszczone zostaną wytwory dziecka pokazujące jego kompetencje i rozwój w różnych obszarach. Wybrane prace ucznia dostarczą więc, zdaniem Grzegorzewskiej, dowodów na poznawczy i twórczy wzrost umiejętności ucznia (Grzegorzewska 2009: 164–165). Efekt ten uzyskany zostanie przez umieszczenie w portfolio prac odległych w czasie, które uczeń/ nauczyciel może porównać. Dostrzeżenie rozwoju dziecka poprzez sporządzanie portfolio będzie łatwiejsze również dzięki utrzymaniu chronologicznego układu prac uczniowskich w portfolio. Biorąc pod uwagę specyfikę portfolio, która, zdaniem Jana Kusiaka, ogniskuje się na indywidualnym charakterze pracy oraz refleksyjnym i pogłębionym uczeniu się, jest okazją, by nabyć umiejętność nadawania znaczeń i określania specyficznego kontekstu dla zamieszczonych w portfolio komponentów. Można też podkreślić, że już sam proces gromadzenia i opracowywania dowodów ukazujących kompetencje dziecka, jest dydaktycznie wartościowy (Kusiak 2014: 141).

ad 5. Analizowanie materiałów zgromadzonych w portfolio

Analizowanie komponentów gromadzonych w portfolio będzie przebiegało wieloetapowo. Osoby badane zaproponowały, aby:

- na koniec każdego semestru, podczas jednych, wybranych przez nauczyciela zajęć, każdy uczeń przeglądał swoje portfolio. Członkowie grupy projektowej 1. podkreślali, że dziecko może wtedy dokonać analizy swojej pracy wykonywanej przez cały semestr, zauważyć postępy, jak i zastanowić się, co zrobiłoby inaczej;
- w myśl zamysłu grupy projektowej 2., w trakcie ostatniego tygodnia każdego miesiąca (codziennie, na ostatniej godzinie lekcyjnej) nauczyciel zgodnie z kolejnością w dzienniku analizuje prace trojga uczniów. Wspólnie określają postępy, jakie poczynił uczeń, oraz trudności, nad którymi uczeń powinien jeszcze popracować. Reszta dzieci w tym czasie wykonuje zadania, o które poprosił wcześniej nauczyciel (np.: karty pracy, ćwiczenia, rysunki);
- zgodnie z propozycją grupy projektowej 3., zgromadzone materiały będą analizowane przez uczniów samodzielnie dwa razy w roku: pod koniec każdego półrocza, w trakcie zajęć. Na początku uczeń samodzielnie będzie oceniał zawarte w portfolio komponenty, a w razie pytań lub wątpliwości będzie mógł przedyskutować je z nauczycielem.

Samoewaluacja będąca istotnym elementem opisywanego etapu pracy z portfolio, jest, w rozumieniu Grzegorzewskiej, szansą na to, aby nauczyć dziecko oceniać swoje osiągnięcia, identyfikować potrzeby związane z nauką i dzielić się odpowiedzialnością za swój rozwój (Grzegorzewska 2009: 163–164). Stosowanie portfolio w pracy

z dziećmi pozwala, zdaniem Marii Szymańskiej, dokonywać refleksyjnego powiązania doświadczenia formalnego z osobistym, a więc wymaga nie tylko pogłębienia myślenia w zakresie pojawiających się sytuacji i wydarzeń, lecz nade wszystko krytycznej refleksji (Szymańska 2019: 59).

Wartość portfolio dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest szczególnie ze względu na to, że dostarcza ono wiarygodnych dowodów wiedzy i zdolności posiadanych przez uczniów. Sporządzając portfolio, dziecko poznaje siebie. Dlatego portfolio zostało przez Mary Diez nazwane metaforycznie mapą lub lustrem, w których przedstawiony czy też odbity jest wizerunek człowieka (Diez 1996: 18). Przygotowując portfolio, uczeń ma okazję podjąć refleksję nad swoimi potrzebami, pragnieniami i ograniczeniami, co w konsekwencji pozwala mu na kształtowanie kolejnej istotnej dla założeń koncepcji edukacji dla zrównoważonego rozwoju kompetencji, jaką jest projektowanie własnego rozwoju. Znajduje to odzwierciedlenie także w poglądach Petera Schmucka i Wesleya Schultza, którzy ocenianie siebie oraz poszukiwanie szans swojego rozwoju traktują jako istotne czynniki wywierające wpływ na harmonijny rozwój osoby (Schmuck, Schultz 2002: 122). Portfolio jest okazją, by określić obszary wymagające samodoskonalenia, te, nad którymi należy jeszcze popracować, ale też pozwala nauczyć się świadomego wprowadzania zmian, dokonywania wyborów, które są poprzedzone namysłem i refleksją. Jest inspiracją do tego, by poszukiwać rozwiązań alternatywnych, rozbudza wewnętrzną motywację do działania, która w odniesieniu do wskazanych przez Joannę Łukasik umiejętności będących stymulatorem rozwoju (Łukasik 2016: 7–8), jawi się jako kolejny niezwykły warunek zaistnienia kompetencji dynamicznego dostosowywania się do zmian oraz przygotowania uczniów do przejawiania postaw propagujących ekonomiczną, środowiskową i społeczną równowagę.

Studenci opracowujący organizacyjne ramy pracy z wykorzystaniem portfolio zaplanowali również czas na analizę zamieszczonych w portfolio komponentów przez rodziców uczniów:

- na koniec każdego semestru rodzice, którzy wyrażają chęć, będą mieli możliwość wglądu w portfolio swoich dzieci podczas wywiadówek czy indywidualnych spotkań z nauczycielem. Członkowie grupy projektowej 1. zakładają, że będzie to czas na wspólnie oglądanie, przedyskutowanie, ewentualnie dopytanie o interesujące rodziców kwestie związane z pracami uczniów;
- grupa projektowa 2. proponuje, aby podczas uroczystego zakończeniu roku szkolnego nauczyciel rozdał każdemu uczniowi jego portfolio, aby mógł pokazać je swoim rodzicom;
- zgodnie z propozycją grupy projektowej 3., rodzice będą analizować zebrane materiały podczas spotkań z wychowawcą pod koniec każdego półrocza. W razie wątpliwości możliwa będzie rozmowa z nauczycielem na temat prac dziecka.

ad 6. Zakończenie prac nad portfolio

Uczestniczący w badaniach studenci planują ukończenie pracy nad uczniowskim portfolio na czerwiec 2022 roku. Wtedy przyjdzie czas na ostateczne dokonanie analizy komponentów zgromadzonych w portfolio i konfrontację swoich osiągnięć z założeniami na początku pracy nad portfolio celami.

W opinii osób badanych, portfolio powinno być wykorzystane przez nauczyciela do oceny postępów uczniów w ciągu całego roku szkolnego. Uczniowie będą mogli zabrać swoje portfolio do domu, by pokazać je rodzinie i bliskim. Portfolio może być bowiem źródłem dumy uczniowskiej. Jak twierdzi Chalim Fathul Muin, portfolio ułatwia uczniom obserwowanie ich rozwoju, a także może stymulować dzieci do podejmowania kolejnych działań wpisujących się w proces całościowego uczenia się (Muin 2021: 497–498). Pozostawione w szkole prace (na podstawie autonomicznej decyzji ucznia) mogą posłużyć jako przykład dla uczniów kolejnych klas, którzy staną przez zadaniem przygotowania portfolio po raz pierwszy.

Reasumując, choć edukacja dla zrównoważonego rozwoju często kojarzona jest przede wszystkim z ochroną środowiska, warto mieć na uwadze wyróżnione przez Jadwigę Kędzierską jej główne cele, które obejmują:

1. kształtowanie zdolności uczniów do refleksji nad własną sytuacją i sytuacją innych osób, poszukiwanie wzajemnych powiązań i rozważanie warunków zaistniałej sytuacji;
2. zachęcanie do krytycznej oceny faktów i okoliczności;
3. rozwijanie krytycznej refleksji nad możliwościami zmiany sytuacji niezgodnych z założeniami zrównoważonego rozwoju;
4. wdrożenie do odpowiedzialności za decyzje podejmowane indywidualnie i grupowo (Kędzierska 2015: 11).

Warto zatem rozważyć wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi z klas I–III w kontekście kształtowania kompetencji przydatnych uczniom w przyszłości.

Aby ułatwić dzieciom zrozumienie działań zgodnych z ideą zrównoważonego rozwoju i ukierunkować je na to, co wymaga poprawy w zakresie odpowiedzialnej produkcji i konsumpcji, zmian klimatu, ochrony środowiska naturalnego czy promocji zdrowia, konieczne jest wyposażenie ich w kompetencje umożliwiające projektowanie nowych rozwiązań i wprowadzanie zmian w zastanej rzeczywistości. Owe kompetencje, jak zaznacza Daniella Tilbury, są możliwe do uzyskania w wyniku uczenia się opartego na odkrywaniu, współpracy, rozwiązywaniu problemów i myśleniu krytycznym (Tilbury 2011: 53–54). Dlatego też wśród 17 celów zrównoważonego rozwoju, zawartych w dokumencie *Przekształcenie naszego świata: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030*, czwarte miejsce zajmuje zapewnienie wysokiej jakości całościowej

edukacji wszystkim żyjącym na świecie: dzieciom, młodzieży i dorosłym oraz promowanie uczenia się przez całe życie.

Postrzegając za Ewą Szadzińską jako ogólne cele edukacji rozwijanie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, kształtowanie gotowości do udziału w społecznych procesach podejmowania decyzji oraz rozwijanie wrażliwości i refleksyjności względem otaczającego świata (Szadzińska 2014: 39), można traktować portfolio jako skuteczny sposób treningu owych umiejętności na poziomie pierwszego etapu edukacyjnego. Z uwagi na towarzyszące żyjącym współcześnie dzieciom zmiany technologiczne i społeczno-kulturowe wspomniane umiejętności, jak zauważa Jan Łaszczyk, wydają się być niezbędne do tego, aby sprostać kolejnym wyzwaniom (Łaszczyk 2009: 69).

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wyd. UJ.
- Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 – implementacja w Polsce*, http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf (dostęp: 30.07.2021).
- Babbie E. (2013). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz J. (2017). *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Education”, 1, s. 21–38.
- Barrett H.C. (2007). *Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative*, „Journal of Adolescent and Adult Literacy”, 50(6), s. 436–449.
- Białek E.D. (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Impuls.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1982). *Raport Klubu Rzymskiego – Uczyc się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Warszawa: PWN.
- Brown J.O. (2001). *The Portfolio: a Reflective Bridge connecting the Learner, Higher Education and the Workplace*, „The Journal of Continuing Higher Education”, 49(2), s. 2–13.
- Brzezińska A. (2014). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Cheng G. (2008). *Implementation challenges of the English language ePortfolio system from various stakeholder perspectives*, „Journal of Educational Technology Systems”, 37(1), s. 97–118.
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wyd. UJ.
- Decade of Education for Sustainable Development*, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd> (dostęp: 29.07.2021)
- Diez M. (1996). *The Portfolio: Sonnet, Mirror and Map*, [w:] *Professional Portfolios*, K. Burke (red.). Illinois: IRI Skylight, s. 17–26.

- Grzegorzewska S. (2009). *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków: Impuls.
- Haan G. (2010). *The Development of ESD – Related Competencies in Supportive Institutional Frame Works*, „International Review of Education”, 54(2/3), s. 315–328.
- Kemmis S., Wilkinson J. (1998). *Participatory action research and the study of practice*, [w:] *Action research in practice. Partnership for social justice in education*, B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (red.). New York: Routledge, s. 21–36.
- Kędzierska B. (2015). *Key competencies in the sustainable development of globalized society*, [w:] *Lifelong educational activity for sustainable development – conditions’ diagnosis*, B. Kędzierska (red.). Kraków: Wyd. UP.
- Klimowicz A. (2005). *Aktywizujące metody nauczania*, [w:] *Poradnik edukatora*, M. Owczarż (red.). Warszawa: CODN.
- Klus-Stańska D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.). Warszawa: Żak.
- Kruger H.H., Pfaff N. (2010). *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), t. 2. Gdańsk: GWP, s. 1–48.
- Kusiak J., Chrzęszcz A., Grodecka K., Marković J., *E-portfolio-dokumentacja osobistego dorobku ucznia*, [w:] *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*, S. Dylak, S. Ubermanowicz, (red.), t. 1. Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, s. 140–153.
- Kuzior A. (2014). *Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 72, s. 87–100.
- Łaszczuk J. (2009). *Kształcenie masowe i uczeń zdolny*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.). Warszawa: Universitas Rediviva, s. 69–73.
- Łukasik J. (2016). *Poznać siebie i dbać o rozwój w drodze do sukcesu*. Kraków: WAM.
- Mietzel G. (2003). *Psychologia kształcenia*, tłum. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP.
- Morse J. M. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*, „Nursing Research”, 40(1), s. 120–123.
- Mról A.M. (2018). *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Kraków: Impuls.
- Muin C.F. (2021). *Students’ Perceptions on the Use of E-Portfolio for Learning Assessment*, „Al-Ishlah: Journal Pendidikan”, 13 (1), s. 497–503.
- Okoń W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Żak.
- Palka S. (2006). *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: GWP.
- Szadzińska E. (2014). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Kraków: Impuls, s. 37–42.
- Szadzińska E. (2016). *Edukacyjne przygotowanie do etycznego działania na rzecz zrównoważonego rozwoju*, *Chowanna*, t. 1 (46), s. 117–132.
- Schmuck P., Schultz W. (2002). *Psychology of Sustainable Development*. Berlin: Kluwer Academic Publishers.

- Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Impuls.
- Szmidt K., (2018). *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 26, s. 139–158.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wyd. AIK.
- Szymański M. (2008). *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, B. Muchacka B., M. Szymański (red.). Kraków: Impuls, 13-22.
- Tilbury D. (2011). *Assessing ESD Experiences during the DESD. An Expert Review on Processes and Learning for ESD*. Paris: UNESCO.
- Walosik A. (2013). *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Kraków: Wyd. UP.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Agnieszka Kaczor
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl