

MARIA SZYMAŃSKA

**Portfolio
w kształceniu
nauczycieli**

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
Kraków 2019

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	7
------------	---

ROZDZIAŁ I

TEORETYCZNE PODSTAWY REFLEKSJI

NAD KSZTAŁCENIEM NAUCZYCIELI	15
------------------------------------	----

1.1. Dominujące koncepcje kształcenia nauczycieli	15
---	----

1.2. Badanie tożsamości nauczycielskiej	51
---	----

ROZDZIAŁ II

PORTFOLIO „POMOSTEM” ŁĄCZĄCYM TEORIĘ KSZTAŁCENIA

NAUCZYCIELI Z PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ.....	59
--	----

2.1. Podstawy teoretyczne konstruowania portfolio nauczycielskiego	60
--	----

2.2. Portfolio w praktyce edukacyjnej	137
---	-----

ROZDZIAŁ III

METODOLOGICZNE PODSTAWY REFLEKSJI

NAD KSZTAŁCENIEM NAUCZYCIELI	185
------------------------------------	-----

3.1. Problematyka, przedmiot i obszar badań.....	186
--	-----

3.2. Paradygmat badań	189
-----------------------------	-----

3.3. Cel i problemy badawcze	192
------------------------------------	-----

3.4. Portfolio metodą gromadzenia danych	195
--	-----

3.5. Warstwowa analiza danych	198
-------------------------------------	-----

3.6. Od dydaktyki do badań empirycznych	199
---	-----

ROZDZIAŁ IV

W KIERUNKU TEORII FORMACYJNEGO

KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.....	205
------------------------------	-----

4.1. Odkrywanie wartości swego powołania w budowaniu tożsamości nauczycielskiej	206
--	-----

4.2. Odkrywanie wartości otwartości twórczej w kształtowaniu tożsamości nauczycielskiej	215
--	-----

4.3. Odkrywanie wartości zainteresowań dla kształtowania tożsamości nauczycielskiej	225
4.4. Odkrywanie wartości pracy w kształtowaniu tożsamości nauczycielskiej	233
4.5. Odkrywanie wartości autorytetu służby w budowaniu tożsamości zawodowej	242
4.6. Implikacje pedeutologiczne dla formacyjnego kształcenia	250
ZAKOŃCZENIE	275
BIBLIOGRAFIA	279
ANEKS	
DZIENNIK REFLEKSJI JOANNY B.	297
Format lekcji z refleksją	314
Plan pracy nauczyciela	317
INDEKS OSÓB	319
SUMMARY	325

WSTĘP

Problematyka kształcenia nauczycieli coraz częściej skupia uwagę środowisk edukacyjnych czy kulturowo-oświatowych, funkcjonujących w różnorodnych przestrzeniach życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Ma to związek z prowadzoną polityką oświatowo-edukacyjną na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Nauczycielom stawia się coraz wyższe wymagania, którym powinni sprostać, a które niejednokrotnie ich przytłaczają. Rosnące oczekiwania wobec tej grupy zawodowej, zwłaszcza dotyczące efektywności i skuteczności ich pracy z uczniem zdolnym, przeciętnym, ledwo radzącym sobie w szkole itd., stają się często przysłowiowym „brzemieniem” odbierającym radość z realizacji swojego powołania. Jest ono prowadzone niejednokrotnie do rangi „technicznie” wykonywanego zawodu. Daleko idąca standaryzacja przenikająca programy nauczania kształtuje sposób myślenia, postawy życiowe, które przywiązują, jak piszą Ken Robinson i Lou Aronica „niewielką uwagę do świata wewnętrznego”¹. Autorzy, kontynuując swoją myśl, dodają: „Skutki tej sytuacji obserwujemy codziennie, a są nimi znudzenie, brak zaangażowania, stres, zastraszenie, obawy, depresja i porzucanie szkoły. To są ludzkie problemy wymagające ludzkiej reakcji”². Temu zjawisku towarzyszy rosnące, potężne w dzisiejszych czasach oddziaływanie mass mediów, kreujących obraz życia, w tym edukacji. Dołącza się do tego oferowanie szerokiego spektrum usług, które z jednej strony może być błogosławieństwem, ale może też być zmorą.

Bogactwo ofert obejmujących produkty natury dydaktycznej i wychowawczej stwarza szerokie możliwości ich aplikacji w praktyce pedagogicznej. Nieumiejętne i bezkrytyczne korzystanie z nich,

¹ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo „Element”, Kraków 2015, s. 84.

² Tamże.

zwłaszcza, gdy źródło, z jakiego pochodzą, nie jest merytorycznie sprawdzane i weryfikowane, prowadzi do swego rodzaju chaosu w funkcjonowaniu nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Znajduje to odzwierciedlenie w trudnościach klarownego doboru paradygmatów³ do budowania koncepcji i misji szkoły, co niekorzystnie oddziałuje na wspólnotę nauczycieli, uczniów i rodziców. Taka sytuacja rodzi pytanie o tożsamość nauczycieli. Wyniki badań prowadzonych przez Henrykę Kwiatkowską w zakresie tożsamości nauczycieli⁴, czy też badań nad twórczością i kreatywnością nauczycieli, prowadzonych między innymi przez Krzysztofa J. Szmidta, Irenę Adamek czy Józefę Bałachowicz⁵, wskazują na konieczność dokonania głębokiej transformacji programowej w systemie kształcenia nauczycieli i uczniów. Wiąże się ona ze zmianą perspektywy myślenia, zbyt długo osadzonego w pozytywistycznym, czy postpozytywistycznym paradygmacie funkcjonowania współczesnej szkoły, a więc i nauczycieli. Uzasadnieniem dla tej myśli niech będą słowa Kena Robinsona, który zauważa, że: „Aktualnym wyzwaniem jest przekształcenie systemów edukacji w coś, co będzie lepiej dopasowane do rzeczywistych potrzeb XXI wieku. U podstaw takiej transformacji muszą się znaleźć radykalnie odmienne poglądy na temat ludzkiej inteligencji i kreatywność”⁶. Potwierdzeniem tej tezy jest bogactwo współczesnych koncepcji, teorii czy doktryn kształcenia nauczycieli, które są analizowane między innymi przez: Wincentego Okonia, Tadeusza Lewowickiego, Henrykę Kwiatkowską, Czesława Banacha, Ryszarda Pachocińskiego, Józefa Kuźmę, Jerzego Niemca, Annę Wiłkomirską, Bogusławę D. Gołębiak, Jolantę Szempruch, Urszulę Nowacką, Eugenię Potulicką, Inettę Nowosad i Klaudię Pietrań⁷. Z analizy

³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁵ *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. J. Bałachowicz, I. Adamek, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

⁶ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, wyd. 2, Wydawnictwo „Element”, Gliwice 2016, s. 32.

⁷ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 48. W tym studium autorka odnosi się do wymienionych autorów, których prace przywołuje. Dlatego też nasuwa się potrzeba odwołania się do nich za autorką, z zachowaniem jednak zasad cytowania przyjętych w niniejszej publikacji: W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa–Kraków 1988, s. 20–24; W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo: WSiP, Warszawa 1991; T. Lewowicki, *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1985; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2007; H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Akademickie

tych koncepcji, wyłania się potrzeba ponownego skupienia się nad jakością wspomnianego kształcenia, aby umożliwiała ono nauczycielom odkrycie istoty i sensu ich powołania. Wyłania się z niej także konieczność przyjęcia określonej perspektywy kształcenia, co wynika z umocowania tych koncepcji w adekwatnej dla nich teorii filozoficznej i psychologicznej.

Biorąc powyższe pod uwagę, można przyjąć, iż personalistyczna perspektywa kształcenia nauczycieli wydaje się najbardziej odpowiednia. Umożliwia ona wydobyć wartość wewnętrznego życia człowieka, które stanowi w pewnym sensie „centrum dowodzenia” procesami edukacyjnymi. Dzięki temu jest on w stanie sprostać wielkim wyzwaniom współczesności. Nasuwa się tu też przekonanie, iż nauczyciel prowadzący dojrzałe bogate życie wewnętrzne poprowadzi swoich uczniów właściwą drogą ku odpowiedzialnej samodzielności; ku realizacji ich projektu życiowego na drodze kształtowania ich dojrzałej, pełnej osobowości. Oznacza to, że w kształceniu nauczycieli nie można pomijać tak ważnego czynnika, jakim jest duchowość wyrażana przez postawy, respektowane tradycje i wartości⁸. Ten aspekt kształcenia nauczycieli wiąże się z ich formacją, która stanowi przedmiot badań prowadzonych między innymi przez: Parkera J. Palmera, Ilmę Passos Alencastro Veiga, Doris Pires, Vargasa Bolzana, Silvia Maria de Aguiar Isaia,

i Profesjonalne, Warszawa 1988; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; C. Banach, *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998; R. Pachociński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994; J. Kuźma, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1993; J. Niemiec, *Wyznaczniki modeli kształcenia nauczycieli*, w: *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, UMCS, Lublin 1995; A. Wilkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000; B.D. Gołębiński, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1998; U. Nowacka, *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle współczesnych orientacji edukacyjnych*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2000–2001, t. 8–9–10, s. 627–640, s. 63; E. Potulicka, *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 38, s. 215–226; I. Nowosad, K. Pietrań, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, cz. 2, *Polskie Szkolnictwo Wyższe – Stan i Perspektywy*, red. M. Kowalski, E. Kowalska, Zielona Góra 2015, s. 131–144.

⁸ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 94–109; Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna. W Teorii i Praktyce” 2017, t. 12, nr 1(43), s. 35–42.

czy Adriana Moreira da Rocha Maciela⁹. Należy zauważyć, że prowadzone w tym zakresie badania dotyczą formacji do kształcenia (*the formation to teaching*)¹⁰, a nie formacyjnego kształcenia nauczycieli. Trzeba tu podkreślić, iż badania w zakresie formacji nauczycieli są zaledwie w „załążku”, na co szerzej już wskazałam w monografii pt. *Transformative creativity in teacher formation: A pedagogical approach*¹¹.

W obszarze problematyki badawczej obejmującej formacyjne kształcenie nauczycieli znajduje się swego rodzaju „luka”, ku której kieruję swoją uwagę w niniejszej publikacji. Podejmuję w niej próbę scharakteryzowania formacyjnego kształcenia studentów kierunków nauczycielskich. Dostrzeżenie konieczności zajęcia się tym zagadnieniem wynika z nauczycielskiego doświadczenia – długoletniej pracy na niemalże wszystkich poziomach kształcenia. Ponadto, prowadzone także przeze mnie badania teoriopoznawcze i empiryczne w zakresie edukacji ucznia i nauczyciela pogłębiły moje zainteresowania badawcze pod tym względem¹². Zatem problematyka ta stała się przedmiotem mojej refleksji, która zainicjowała badania. Wydaje się ona szczególnie ważna, gdyż, jak spostrzega to Amedeo Cencini, poprzez formację człowiek zyskuje nową jakość tożsamości¹³, w związku z tym zrozumiała jest troska o jej przebieg. Można tu przyjąć, iż troska o formację nauczyciela w procesie kształcenia jest troską o nową jakość jego tożsamości¹⁴, a w konsekwencji troską o nową jakość tożsamości szkoły i jej wszystkich podmiotów.

⁹ P.J. Palmer, *Reflections on a Program for „The Formation of Teachers” An occasional paper of the Fetzer Institute*, Center for Courage & Renewal, <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/reflections-on-a-program/> (dostęp: 20.08.2016); I.P.A. Veiga, *Teachers’ formation for Higher Education and the diversity in the docence/teaching*, „Revista Diálogo Educational” 2014, t. 14, nr 42, s. 327–342; D. Pires, V. Bolzan, S.M. de Aguiar Isaia, A. Moreira da Rocha Maciel, *Teacher’s formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education*, „Revista Diálogo Educational” 2013, t. 13, nr 38, s. 49–68; M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation. A pedagogical approach*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.

¹⁰ I.P.A. Veiga, *Teachers’ formation for Higher Education...*, dz. cyt., s. 327–342; D. Pires, V. Bolzan, S.M. de Aguiar Isaia, A. Moreira da Rocha Maciel, *Teacher’s formation...*, dz. cyt., s. 57.

¹¹ M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation...*, dz. cyt.

¹² Badania te znajdują odzwierciedlenie w wybranych publikacjach, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu.

¹³ A. Cencini, *Od wychowania do formacji*, Salwator, Kraków 2005, s. 127. Zgodnie z poglądem autora, osiągnięcie nowej tożsamości jest rezultatem odpowiednio prowadzonego procesu formacyjnego. Ujęcie tego procesu ma charakter unikatowy i uniwersalny, pomimo iż autor ukazuje go perspektywy teologiczno-personalistycznej. Uzasadnia to potrzebę odniesienia się do niego w prowadzonych przeze mnie badaniach.

¹⁴ Aspekt tożsamości nauczycielskiej opisuję szerzej przy omawianiu koncepcji kształcenia nauczycieli, sięgając do badań prowadzonych przez H. Kwiatkowską.

W świetle zasygnalizowanej problematyki pojawiają się pytania: Jak kształcić kandydatów na nauczycieli, aby nie ograniczać tego procesu do wyposażenia absolwentów kierunków nauczycielskich w umiejętności metodyczne? Jakie rozwiązania metodyczne mogą sprzyjać formacyjnemu kształceniu nauczycieli? Poszukiwanie odpowiedzi na nie skłoniło mnie do zainteresowania się nauczycielskim portfolio¹⁵. Od kilku lat proponuję studentom prowadzenie refleksji z wykorzystaniem autorskiej koncepcji tej metody, która wyrasta z personalistycznej perspektywy postrzegania człowieka i jest rozumiana jako narzędzie refleksji umożliwiające autorowi wnikliwe dokumentowanie obserwacji i jednocześnie autoobserwacji tego, co dzieje się z nim, w nim i w drugim człowieku. Kilkuletnie jej wdrażanie w pracy ze studentami i jednocześnie jej udoskonalanie stało się bogatym źródłem doświadczenia w zakresie poznawania także wewnętrznych, osobowych mechanizmów kształcenia i ich skutków, co zaowocowało dalszym ukierunkowaniem w tym zakresie. Trzeba dodać, że wdrożenie portfolio miało miejsce na przedmiocie *teoretyczne podstawy kształcenia* trwającym jeden semestr na studiach I stopnia na kierunku pedagogika, a punktem odniesienia prowadzonych refleksji były treści kształcenia. Budowanie portfolio przez studentów trwało kilka miesięcy, co pozwoliło na zgromadzenie bogatego materiału dydaktycznego, jak się potem okazało, mogącego także służyć jako materiał badawczy. Uznanie portfolio za metodę refleksyjno-transformacyjnego kształcenia nauczycieli znalazło wyraz w strukturze jego poszczególnych komponentów, których realizacja wymaga profesjonalnego podejścia. Każdy z tych komponentów zawiera element refleksji w odpowiednio zaprojektowanym układzie, który umożliwia rozwój i doskonalenie umiejętności refleksyjnego praktyka. Warto nadmienić, iż każde studenckie portfolio posiada własną specyfikę. Pomimo tych samych podstawowych odniesień do treści przedmiotu, ich przywołanie jako przedmiotu refleksji jest niepowtarzalne, co też wyraża się w twórczości własnej studenta (np. poezja). Trzeba dodać, że studenci, przywołując treści dydaktyczne, swoje refleksje skupili na wartościach, potwierdzając tym samym wagę aksjologicznego wymiaru kształcenia nauczycieli, niejednokrotnie podkreślanego przez Katarzynę Olbrycht¹⁶. Tak zaprojektowane portfolio stało się także nowatorską metodą gromadzenia danych.

¹⁵ J.O. Brown, *The Portfolio: a Reflective Bridge connecting the Learner, Higher Education, and the Workplace*, „The Journal of Continuing Higher Education” 2001, t. 49, nr 2, s. 2–13, <https://www.researchgate.net/publication/254308503> (dostęp: 22.11.2018).

¹⁶ K. Olbrycht, *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, w: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Verba, Lublin 2006, s. 79–88; K. Olbrycht,

Spośród 450 portfolio do analizy naukowej wybrałam pięć, których autorzy zgromadzili bogate odniesienia do doświadczeń kształtujących ich tożsamość. Analizy materiału zgromadzonego poprzez portfolio dokonuję w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym opisanym przeze mnie wcześniej w pracy *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*¹⁷. Wybór tego paradygmatu wynika z przyjęcia perspektywy personalistycznej zorientowanej „pragmatycznie na tworzenie nowej, szeroko rozumianej sytuacji badawczej, której efektem jest transformacyjny charakter badanej rzeczywistości”¹⁸.

W związku z powyższym, przedmiotem moich badań jest refleksja studentów nad rozumieniem siebie jako nauczyciela, wytworzona w procesie budowania portfolio. Kluczowymi komponentami, w których studenci zawarli swoje doświadczenie dotyczące tożsamości nauczyciela, są: dziennik refleksji, wywiad jakościowy częściowo ustrukturyzowany i zakończenie z refleksją. Stworzony przeze mnie dziennik refleksji posiada ustrukturyzowaną formę prowadzenia refleksji w wymiarze personalnym, pedagogicznym i zawodowym, w przestrzeni intrapersonalnej i interpersonalnej, co jest zgodne z przyjętymi wymogami formacji kształcenia. Drugim komponentem jest wywiad jakościowy częściowo ustrukturyzowany, zawierający analizę oraz interpretację danych z refleksją.

Celem badań jest ukazanie specyfiki kształcenia nauczycieli opartego na portfolio. Realizacja tego celu wymagała postawienia pytania o to, jak portfolio kształtuje osobisty i zawodowy rozwój nauczyciela. Stanowi ono główny problem badawczy – jego rozwiązanie wymagało podjęcia badań jakościowych w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym.

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego przebiegała w układzie trójwarstwowym. Tego rodzaju sposób analizowania danych również można uznać za novum prowadzonych badań. Powstała ona w wyniku wstępnej refleksji nad zgromadzonym materiałem empirycznym. Pierwsza warstwa zgromadzonego materiału pozwoliła wyodrębnić tzw. centralny – wewnętrzny punkt odniesienia dla prowadzonych refleksji wokół zarysowanej przez autora portfolio tematyki; druga, wyłaniająca się z pierwszej warstwy, doprowadziła do wyodrębnienia kategorii pedagogiczno-twórczej tożsamości zawodowej; trzecia warstwa odnosi się do holistycznego ujmowania poruszanego zagadnienia i umożliwia udzielenie odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000 (II wyd. 2002).

¹⁷ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. I, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 42–51.

¹⁸ Tamże, s. 51.

Przeprowadzone badania teoriopoznawcze i empiryczne uzmysłowiły konieczność podjęcia próby sformułowania przesłanek do budowy teorii formacyjnego kształcenia, stanowiącej pewnego rodzaju odpowiedź na wspomnianą powyżej „lukę” w myśleniu o kształceniu nauczycieli.

Przedstawione powyżej kwestie znalazły odzwierciedlenie w niniejszym opracowaniu, obejmującym cztery rozdziały. Pierwszy rozdział o charakterze teoriopoznawczym obejmuje przegląd dominujących koncepcji kształcenia nauczycieli, które opisałam pod kątem teoretyczno-praktycznym. Swoją uwagę w tym rozdziale skupiłam na badaniach tożsamości nauczycieli – wyniki tych badań w pewnym zakresie wykorzystałam w dalszej części opracowania.

W rozdziale drugim prezentuję teorie, które stanowią podstawę konstruowania portfolio postrzeganego jako „pomost” łączący teorię kształcenia nauczycieli z praktyką. Treści zawarte w tym rozdziale odnoszą się także do wybranych zagadnień teorii kultury edukacji, uczenia się przez doświadczenie oraz wielostronnego kształcenia. Zaowocowało to próbą stworzenia teorii refleksyjno-transformacyjnej o charakterze formacyjnym, w której zostało umocowane portfolio. Wymiar teoretyczny podjętej problematyki został ukierunkowany w stronę poszukiwań konstruktywnych rozwiązań dla procesu kształcenia nauczycieli w wymiarze praktycznym.

Rozdział trzeci przedstawia założenia metodologiczne podejmowanych badań. Oprócz opisu problematyki, przedmiotu i obszaru badań, zastosowanego paradygmatu, zawiera określenie wspomnianego celu i problemu badawczego. Jego rozwiązanie prowadziło przez odpowiedź na problemy szczegółowe, które przedstawiają się następująco: *Jak nauczyciele rozumieją swoją rolę zawodową? Jaką rolę w kształtowaniu tożsamości nauczyciele przyznają twórczości? Jakie znaczenie w rozwoju zawodowym nauczyciele przyznają zdolnościom, a jakie pracy? Jaką rolę w kształtowaniu tożsamości nauczyciela posiada autorytet?* Ponadto, rozdział trzeci zawiera opis i uzasadnienie zastosowania portfolio jako metody gromadzenia danych, adekwatnej dla niej techniki gromadzenia danych oraz opis zastosowanej trójwarstwowej analizy i interpretacji danych. Przedstawiona geneza procesu badawczego ukazanego w tym rozdziale sięga dydaktyki, stąd tytuł ostatniego punktu: *Od dydaktyki do badań empirycznych*.

Rozdział czwarty opiera się na przeprowadzonej trójwarstwowej analizie i interpretacji zgromadzonych danych na podstawie refleksji zarejestrowanych w poszczególnych portfolio. Rozdział ten skupia się wokół zagadnień dotyczących odkrywania wartości swego powołania w budowaniu autonomicznego „Ja” poprzez budowanie tożsamości nauczycielskiej; odkrywania wartości twórczej otwartości nauczyciela;

wartości zainteresowań oraz pracy i służby oraz autorytetu w kształtowaniu tożsamości zawodowej. Wydobyte kategorie doprowadziły do ukazania znaczenia portfolio nie tylko w refleksyjno-transformacyjnym kształceniu nauczycieli, ale i formacyjnym.

Formacyjne kształcenie nauczycieli oparte na refleksji i doświadczeniu, pojmowane w perspektywie personalistyczno-antropologicznej, pozwala pokonać wiele przeszkód w jakościowym kształceniu nauczycieli. Wymaga to jednak wieloletnich wysiłków skierowanych również w kierunku formacyjnego doskonalenia obecnie pracujących nauczycieli, a co zatem idzie – daleko posuniętych zmian programowych.

Troska o formacyjne kształcenie nauczycieli wpisuje się w pewnym sensie w oczekiwania i nadzieje Bogusława Śliwerskiego, który pisze:

Rozwój nauk humanistycznych i społecznych w sposób naturalny generuje płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur” także w zakresie kształcenia i wychowania. Wymaga to jednak zupełnie innego języka, innej struktury narracyjnej, co wcale nie oznacza, że lepszej lub wykluczającej pozostałe, jakie dotychczas są obecne w humanistyce¹⁹.

Oddając niniejsze opracowanie w ręce Czytelników, liczę na to, iż przedstawione treści, płynące nie tylko z refleksji nad zgromadzonym materiałem badawczym, ale także z głębi serca, znajdą w jakimś, nawet małym, zakresie przychylność, że nieco przyczynią się do odkrywania tego, co „w duszy gra”. W tym też miejscu chciałabym wyrazić swoją wdzięczność za wszelkie ciepłe słowa wsparcia, za udzielone mi wskazówki dr hab. Annie Walulik, prof. Akademii Ignatianum w Krakowie, której dedykuję tę publikację. Chciałabym też podziękować dr Ewie Miśkowiec, która pełniąc w tym czasie funkcję Zastępcy Dyrektora Instytutu Nauk o Wychowaniu ds. Dydaktycznych na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie, przychylnie zaaprobowała możliwość implementacji nowatorskiej koncepcji portfolio w pracy ze studentami.

¹⁹ B. Śliwerski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review” 2017, nr 25(2), s. 55.