

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

KVALITET U OBRAZOVANJU - IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Beograd, 2012.

Izdavač:

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Institut za pedagogiju i andragogiju
 Čika Ljubina 18-20, Beograd

Urednici:

Prof. dr Šefika Alibabić
 Prof. dr Snežana Medić
 Doc. dr Biljana Bodroški-Spariosu

Recenzenti:

Dr Milka Oljača
 Dr Svetozar Dundžerski
 Dr Spomenka Budić

Za izdavača:

Prof. dr Radovan Antonijević

Korektor:

Mira Savić

Tehnički urednik i dizajn korica:

Zoran Imširagić

ISBN 978-86-82019-69-5

Izdavanje ovog tematskog zbornika
 finansirano je sredstvima Ministarstva
 prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
 Republike Srbije

CIP - Каталогизација у публикацији
 Народна библиотека Србије, Београд

005.6:37(497.11)(082)(0.034.2)
 371.3(497.11)(082)(0.034.2)
 371.26/.27(497.11)(082)(0.034.2)
 371.136(497.11)(082)(0.034.2)

KVALITET u obrazovanju [Elektronski izvor] : iza-
 zovi i perspektive / [urednici Šefika Alibabić, Snežana
 Medić, Biljana Bodroški-Spariosu]. - Beograd : Institut
 za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2012
 (Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozof-
 skog fakulteta). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM)
 : tekst ; 12 cm

Sistemski zahtevi: nisu navedeni. - „Svi radovi u temats-
 kom zborniku koji je pred nama nastali su kao rezultat
 rada na projektu Institutu za pedagogiju i andragogiju
 Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli
 procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta ob-
 razovanja u Srbiji...” --> predgovor. - Tiraž 100. - Nasl.
 sa naslovnog ekrana. - Sadrži bibliografiju uz svaki rad.
 - Abstracts.

ISBN 978-86-82019-69-5 (broš.)

1. Алибабић, Шефика [уредник]
 а) Образовање - Управљање квалитетом -
 Србија - Зборници б) Настава - Квалитет -
 Зборници с) Наставници - Вредновање -
 Србија - Зборници
 COBISS.SR-ID 195813644

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
PROFESIONALNI STANDARDI U MENADŽMENTU	9
<i>Šefika Alibabić, Kristinka Ovesni i Jovan Miljković</i>	
INTERESOVANJA KAO OSNOVA RAZVOJA SVESTRANOSTI LIČNOSTI U VASPITANJU	25
<i>Radovan Antonijević</i>	
Od usvajanja do stvaranja znanja	39
<i>Željko Bralić</i>	
KOMUNIKACIONO-MEDIJSKO OBRAZOVANJE ANDRAGOŠKIH PROFESIONALACA – SVETSKE RELACIJE	57
<i>Nada Kačavenda Radić, Tamara Nikolić Maksić i Bojan Ljujić</i>	
OSNOVNI KVALITETI OBUKA ZA UBLAŽAVANJE EFEKATA IZGARANJA NA POSLU	81
<i>Edisa Kecap</i>	
SOCIJALNO-EKONOMSKA VREDNOST INOVACIJA I ISTRAŽIVANJA U USLOVIMA DRUŠTVA KOJE UČI	99
<i>Radivoje Kulić</i>	
EMPIRIJSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA U ČASOPISU „UČITELJ“ IZMEĐU DVA SVETSKA RATA	113
<i>Ivana Luković i Aleksandra Ilić-Rajković</i>	

POSTMODERNIZAM I NOVI KVALITETI OBRAZOVANJA	131
<i>Dubravka Mihajlović</i>	
PISMENOST KROZ KURIKULUM: MODELI	147
<i>Milica Mitrović</i>	
SAVETOVANJE I VOĐENJE U OBRAZOVANJU: POTREBE I MODELI. . .	167
<i>Kristinka Ovesni i Aleksandra Pejatović</i>	
PARTNERSTVO PORODICE I ŠKOLE KAO DIMENZIJA KVALITETA OBRAZOVANJA - Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi	185
<i>Dragana Pavlović Breneselović</i>	
KVALITET I KOMUNIKACIJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI	209
<i>Kristina Pekeč i Aleksandar Bulajić</i>	
USLOVI ŽIVOTA DECE KOJA NAPUŠTAJU OBAVEZNO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U SRBIJI	227
<i>Želimir Popov i Radovan Antonijević</i>	
KVALITET OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO DISKURZIVNA PRAKSA – ANALIZA PRISTUPA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA KONCEPTU KVALITETA	241
<i>Katarina Popović i Maja Maksimović</i>	
PORTFOLIO KAO SREDSTVO EVALUACIJE ISKUSTVA UČENJA U NASTAVI	259
<i>Lidija Radulović i Milan Stančić</i>	
POVEZANOST KVALITETA SOCIJALNIH ODNOSA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA: RAZLIKE S OBZIROM NA POL	285
<i>Vera Spasenović</i>	
INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE: RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA	301
<i>Jelena Vranješević</i>	

PRILOZI

SAVREMENA SHVATANJA O NASTAVI, UČENJU I RAZVOJU UČENIKA SA OSVRTOM NA TEORIJU I POGLEDE L. S. VIGOTSKOG	315
<i>Jovan Đorđević</i>	
SEDAM BOŽANSKIH VRLINA I SEDAM SMRTNIH GREHOVA U PEDAGOŠKOM RADU NASTAVNIKA.....	329
<i>Nikola M. Potkonjak</i>	
PODACI O AUTORIMA.....	337

PORTFOLIO KAO SREDSTVO EVALUACIJE ISKUSTVA UČENJA U NASTAVI¹

Lidija Radulović i Milan Stančić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad predstavlja portfolio kao odgovor na traganje za evaluativnim postupcima koji su pogodni za sagledavanje i razumevanje iskustva učenja u nastavnom procesu. Polazeći od značaja perspektive učenika, rad ispituje mogućnost korišćenja portfolia učenika kao sredstva koje pomaže u učenju, a ujedno i kao izvora evaluativnih podataka o učenju učenika. Osim toga, rad se osvrće na mogućnost da se učenički portfolio i istraživanje aktivnosti vođenja učeničkog portfolia koriste kao izvori podataka o nastavi, relevantni za bolje razumevanje nastave kao i za njeno razvijanje. Autori kroz istraživanje studentskog viđenja dobiti i teškoća od vođenja portfolia koje su sprovedli u okviru sopstvene nastavne prakse (učestvovalo je 173 studenata-budućih nastavnika iz četiri školske godine), potvrđuju dobiti od aktivnosti vođenja portfolia za učenike, kao i koristi od praćenja aktivnosti vođenja portfolia za nastavnike, te portfolio prikazuju kao evaluativno sredstvo koje ima veliki formativni potencijal. Nalazi ove studije ukazuju na značaj konteksta u kome se uvodi portfolio kao aktivnost studenata i na potrebu osiguravanja kontinuirane podrške studentima za rad na portfoliu, ukoliko želimo da se potencijali portfolia iskoriste u punoj meri, kako u pogledu dobiti studenata od ove aktivnosti, tako i dobiti nastavnika.

Ključne reči: portfolio, iskustvo učenja, samoevaluacija, perspektiva studenata, formativna funkcija portfolia.

Praćenje iskustva učenja kao put ka razumevanju kvaliteta obrazovanja u nastavi

Različita shvatanja kvaliteta obrazovanja i načini razumevanja obrazovanja u nastavi na kojima se zasnivaju ova shvatanja, kao i raznovrsni modeli upravljanja kvalitetom, ističu različite indikatore kvaliteta i različite vrste evaluacije, što uključuje i razlike u svrsi evaluacije i ulogama aktera obrazovanja u evaluaciji (Mitrović i Radulović, 2011). Ukoliko je polazište za razmatranje kvaliteta obrazovanja u nastavi shvatanje kvaliteta sa kritičkih i postmodernih pozicija, kvalitet obrazovanja ćemo videti kao relativnu i dinamičku kategoriju, zavisnu od konteksta (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Odgovarajuća evaluacija morala bi da

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

uvaži upravo ovakvu prirodu kvaliteta, odnosno da znači kontinuirano praćenje realnog iskustva u dužem periodu (kako bi se pratile promene) u kontekstu u kome se obrazovanje odvija. Mada će se indikatori koji će se smatrati relevantnim pokazateljem kvaliteta razlikovati zavisno od prihvaćene koncepcije obrazovanja, mogu se izdvojiti neki indikatori koji će biti značajni iz perspektive više različitih koncepcija. Tako, participativnost učenika i samodirektivnost u učenju, prisustvo aktivnosti učenja kroz socijalnu konstrukciju, raznovrsnost nastavnih metoda i aktivnosti učenika, korišćenje praćenja i ocenjivanja procesa i rezultata učenja u formativne svrhe, mogu biti pokazatelji kvaliteta nastavnog procesa iz perspektive humanističke, kognitivističke abilističke i interakcionističke koncepcije obrazovanja i nastave (Mitrović i Radulović, 2011). Subjekatski položaj učenika, fleksibilnost nastavnih programa i njihova usmerenost na potrebe učenika kao odlike procesa, kao i holistički (a ne samo kognitivni) razvoj i zadovoljstvo učenika izraziti su primeri pokazatelja kvaliteta iz perspektive humanističke tradicije obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011).

Ukoliko imamo nameru da ne samo procenimo, već i utičemo na kvalitet nastave, potrebno je da pođemo od određenih „modela upravljanja kvalitetom“. Oslanjanje na model procesa staviće u fokus iskustva učenja u nastavnom procesu, pri čemu se među indikatorima kvaliteta mogu naći različite odlike procesa, a među njima one koje govore o položaju i ulogama učenika, međusobnim odnosima i fleksibilnosti programa. Oslanjanje na model organizacionog učenja u domenu nastave značilo bi da se kao kvalitet nastave vide njeno kontinuirano menjanje, unutrašnji proces praćenja i razvoj aktera nastave, nastavnog procesa i postignuća.²

Model upravljanja kvalitetom će se orijentisati prema kriterijumima kvaliteta koji su u skladu sa određenom koncepcijom obrazovanja. Ukoliko ukrstimo model procesa i prilagođen model organizacionog učenja, sa jedne strane, sa indikatorima kvaliteta koji proističu iz humanističke tradicije obrazovanja³, sa druge, pred nama je zahtev da pronademo odgovarajući način evaluacije. Takav način evaluacije bi trebalo da bude osetljiv za kvalitete kakvi su participacija učenika, samodirektivnost u učenju, prilagodljivost planova i fleksibilnost realnog programa, obezbeđivanje interakcije. Ovi kvaliteti predstavljaju odlike finih unutrašnjih

² Model organizacionog učenja u principu se odnosi na strategijski menadžment na nivou institucije i u okviru tog okvira kvalitet predstavlja „dinamičan proces koji uključuje „kontinuirano poboljšanje i razvoj svojih članova i praksi, procesa i postignuća obrazovne institucije“ (Cheng, 1997: 28). Ipak, smatramo da je moguće njegov osnovni princip – „stalno prilagođavanje na promene u okruženju i unutrašnje barijere“ (Mitrović i Radulović, 2011:144) primeniti i na nivo nastave određene predmeta i rada nastavnika u nastavi.

³ Neki od ovih indikatora su, kako smo prethodno pomenuli, istovremeno i indikatori nekih drugih savremenih koncepcija obrazovanja i nastave, kakve su abilistička varijanta kognitivističke koncepcije i interakcionistička koncepcija.

procesa u nastavi. Zato se u literaturi nekada uočavaju teškoće u njihovom praćenju, pa se o njima govori i kao o ograničenju procesnog modela kvaliteta (Cheng, 1997). Iako se slažemo sa procenom da ove fine unutrašnje procese nije jednostavno pratiti, smatramo da to ne sme voditi odustajanju od kvaliteta nastavnog procesa koji su značajni iz perspektive savremenih saznanja o nastavi, niti od praćenja onog dela ishoda obrazovanja koji su značajni iz perspektive humanističke i interakcionističke koncepcije obrazovanja. Zato je potrebno, umesto zanemarivanja ovih aspekata kvaliteta, brižljivo osmišljavati sam proces evaluacije, što uključuje preispitivanje evaluativnih postupaka, uloge pojedinih aktera evaluacije, načina interpretiranja i korišćenja rezultata. U tom smislu potrebno je tragati za evaluativnim postupcima koji će biti pogodni za unutrašnju evaluaciju, uključiti aktere obrazovnog procesa u proces evaluacije i biti pogodni za prikupljanje podataka o njihovoj perspektivi, te obezbediti korišćenje rezultata u formativne svrhe.

Ovaj rad će nastojati da doprinese razmišljanju o odgovarajućim načinima evaluacije kroz predstavljanje portfolia kao načina praćenja obrazovnog procesa. U nastavku će, nakon kratkog objašnjenja ovog načina praćenja u nastavi, biti prikazana neka iskustva sa korišćenjem portfolia kao načina evaluacije u našoj nastavničkoj praksi, kroz prikazivanje rezultata istraživanja studentske percepcije portfolia i kroz osvrt na to kako je portfolio uticao na razvoj nastavnog programa koji realizujemo.

Portfolio kao sredstvo praćenja iskustva učenja

Portfolio se može smatrati jednim od onih koncepata čiji pokušaj jednoznačnog i preciznog definisanja uglavnom dovodi do potpune konfuzije. Smisao ovog koncepta ostaje u velikoj meri zavisano od konteksta u kome se portfolio upotrebljava, odnosno od strukture, sadržaja i funkcija portfolia u datom kontekstu. Iz tog razloga, na ovom mestu nećemo nastojati da dođemo do jednog „pravog“ određenja ili pak do iscrpne liste svih dostupnih određenja, već ćemo se usmeriti na to da jasnije prikažemo šta za nas znači portfolio i kako mi vidimo smisao njegove upotrebe u procesu praćenja iskustva učenja u nastavi.

Pod portfoliom u kontekstu obrazovanja uopšte podrazumevamo svojevrsnu kolekciju materijala nastalu u pripremi, tokom i nakon realizacije nastavnog procesa. Ovakva zbirka može predstavljati ilustraciju tog procesa (može da pokaže napore, napredak, prepreke u učenju...) i njegovih rezultata tokom nekog perioda, ali i više od toga. Ona može biti povod za analizu, razmatranje i preispitivanje materijala prikupljenih tokom obrazovnog procesa, te može obezbediti sagledavanje procesa i učenje iz iskustva. Ukoliko neko vodi portfolio o sopstvenim isku-

stvima izazvanim nastavom, smisao takvog portfolia je u podsticanju praćenja sopstvenog procesa učenja, mogućnosti sagledavanja celine procesa i sopstvenog odnosa prema njemu, odnosno u artikulaciji iskustva učenja i daljeg rukovođenja ovim procesom. Vođenje portfolia tako daje priliku za samoregulisano učenje, razvijanje refleksivnosti, sposobnosti i navika samoevaluacije (Pollari, 2000).

Može se reći da je portfolio pronašao svoje mesto u obrazovnom procesu, a naročito u nastavi, pod okriljem (socio-)konstruktivističke paradigme koja je, suprotno tradicionalnim shvatanjima procesa učenja, zastupala ideju da osobe uče konstruišući znanja i razumevanja kroz aktivan pristup onoga koji uči, odnosno njegovu punu uključenost u proces saznavanja (naročito u smislu kritičkog i istraživačkog pristupa onome što se uči, razmišljanja o sopstvenim procesima mišljenja i učenja) i kroz interakciju sa različitim resursima u društvenom kontekstu (Brooks & Brooks, 1993). Među osnovnim principima ovako shvaćenog učenja nalaze se, osim aktivnosti onih koji uče, i zasnivanje učenja na motivaciji, samodirektivnost u učenju, poštovanje individualnih iskustava, potreba i razlika, kao i atmosfere u kojoj se učenici osećaju poštovano i sigurno (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000). Portfolio kao praćenje sopstvene aktivnosti doprinosi ostvarivanju svih ovih principa. Istovremeno, učeničko vođenje portfolia stavlja učenike u položaj koji po sebi predstavlja kvalitet iz perspektive humanističkih i interakcionističkih koncepcija obrazovanja.

Portfolio može ujedno predstavljati način rada u nastavi, način učenja i način vrednovanja rada i učenja. Tačnije, on omogućava da proces vrednovanja (u nastavi ocenjivanja - samoocenjivanja) postaje i sam deo procesa učenja, odnosno predstavlja način učenja kroz evaluaciju, kao i evaluaciju u funkciji upravljanja učenjem. Ovde se radi kako o učenju učenika, tako i o učenju nastavnika, odnosno o unutrašnjoj evaluaciji učenika i nastavnika. U tom smislu, možemo govoriti o portfoliju učenika (kao sistematski nastaloj zbirci učeničkih radova iz koje se može sagledavati učenikovo učenje, problemi u učenju, odnos prema problematiki...) i portfoliju nastavnika (kao dosijeu koji vodi nastavnik o svom radu, iz koga se mogu sagledavati karakteristike njegovog rada, napredovanje, rezultati, dileme i teškoće i načini na koje im je pristupao, ideje za dalji rad i sl.). U oba slučaja ovakva zbirka može biti izvor podataka samom autoru portfolia, kako bi bolje razumeo sopstvene aktivnosti i usmeravao dalji rad i učenje.

Osim ovakve uloge, koja se odnosi pre svega na unutrašnju evaluaciju, portfolio može biti korišćen i u svrhu spoljašnjeg procenjivanja (ukoliko neko pregleda nečiji portfolio da bi stekao uvid i procenio njegov rad), za šta se obično koristi tzv. reprezentativni portfolio. I ovde se može raditi o evaluaciji učenika (koju vrši nastavnik ili neko drugi zainteresovan za njegov rad) ili o evaluaci-

ji rada nastavnika (koja se vrši od strane spoljašnjih evaluatora pri licenciranju, napredovanju u zvanjima i slično).⁴ Portfolio oslikava lični put onoga ko uči (bilo da se radi o učeniku ili nastavniku) kroz proces učenja, što je značajan evaluativni podatak, bilo da se radi o unutrašnjoj ili spoljašnjoj evaluaciji.

Imajući u vidu različite mogućnosti korišćenja portfolia, nije neobično da se već godinama može primetiti trend porasta njegovog korišćenja u nastavi i u polju obrazovanja širom sveta. Takođe se često može naići na stav da portfolio predstavlja neprikosnoveni alat koji omogućava učenicima da „bolje uče“, kao i alternativni način vrednovanja rada učenika, koji ima potencijala da prevaziđe sve slabe strane postojećeg sistema.⁵

Portfolio u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika

Obrazovanje nastavnika (uključujući i inicijalno obrazovanje budućih nastavnika) verovatno je polje u kome je najčešće korišćen portfolio kao sredstvo praćenja u obrazovanju. Razlozi za to mogu biti različiti, ali među njima su svakako: njegova pogodnost za obezbeđivanje veze između pedagoške prakse i njenog teorijskog razmatranja, savremeni načini razumevanja profesije nastavnika koji nastavnika vide kao refleksivnog praktičara i istraživača sopstvene prakse (Cochran-Smith et al., 2009; Radulović, 2011; Schön, 1987), te uviđanje neodvojivosti razvoja celokupne ličnosti i profesionalnih kompetencija nastavnika i važnosti osposobljavanja za samouvid i samoevaluaciju (Stanković i Pavlović, 2010).

Portfolio u kontekstu obrazovanja nastavnika može biti posmatran i kao učenički / studentski (jer se vodi u periodu pripremanja za profesiju nastavnika, kada je onaj ko vodi ovaj portfolio još uvek student) i kao nastavnički portfolio (jer je ovo takođe faza u profesionalnom razvoju nastavnika).⁶ Stoga se u literaturi neretko ovakav portfolio naziva *portfoliom studenta - budućeg nastavnika* (eng. *student teacher portfolio*). Istraživanja o tome kako studenti koji pohađaju programe obrazovanja nastavnika vide aktivnost vođenja portfolia (u kojoj su učestvovali) pokazuju da studenti smatraju da ta aktivnost stimuliše refleksiju o sebi kao nastavnicima i pitanjima bitnim za rad na-

⁴ Najnovijim promenama u našoj prosvetnoj legislativi portfolio postaje dokumentacija relevantna za napredovanje u karijeri nastavnika i u našem prosvetnom sistemu (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Sl. glasnik RS*, br. 13/2012).

⁵ Ovakvo gledište naročito je primetno u SAD, gde je jedna od cenjenih nacionalnih organizacija *Asocijacija za superviziju i razvoj kurikulumuma* (*Association for Supervision and Curriculum Development*) identifikovala portfolio kao jedan od tri najvećih trendova u SAD koji se dosnose na kurikulum (Vavrus, 1990, prema: Wade & Yarbrough, 1996).

⁶ Sličnost učeničkog/studentstskog sa nastavničkim portfoliom naročito je očigledna ukoliko studenti u okviru svog nastavničkog obrazovanja imaju i organizovanu nastavničku praksu.

stavnika, pomaže im u učenju, ali i u traženju posla⁷ (Anderson & DeMeulle, 1998; Antonek, McCormick & Donato, 1997; Wade & Yarbrough, 1996; Zeichner & Wray, 2001).

Jedan primer korišćenja portfolia u nastavi – kontekst naše prakse

Aktivnost vođenja portfolia prvi put smo uveli u nastavu pedagoškog predmeta namenjenog obrazovanju budućih nastavnika 2003. godine.⁸ Naša ideja prilikom uvođenja portfolia u obrazovanje nastavnika bila je da studentima, budućim nastavnicima, pomognemo u učenju našeg predmeta (i polaganju ispita, jer bi kontinuirano radili na prikupljanju materijala i mogli na kraju da imaju celovitu sliku), ali i da oni kroz aktivnost vođenja portfolia razvijaju neke od kompetencija za koje verujemo da su od važnosti za nastavnike. Stoga je cilj ove aktivnosti bio da navede studente na razmišljanje o potrebi, značaju i mogućnostima praćenja sopstvenog rada i na uviđanje potencijalnih koristi od toga, da počne da im razvija umeće praćenja vaspitno-obrazovnog procesa i praćenja sopstvenih aktivnosti, kao i da doprinese sticanju navike da se to čini. Aktivnost vođenja portfolia studenata takođe je imala za cilj da razvije osetljivost za probleme na koje nailazi nastavnik u svom radu i navođenje na traganje za mogućim rešenjima tih problema. Na kraju, želeli smo da ovom aktivnošću doprinesemo osposobljavanju studenata budućih nastavnika da vode evidenciju o svom radu i da im omogućimo da započnu kreiranje svog nastavničkog portfolia još tokom studija (da njihov studentski portfolio postane početak profesionalnog nastavničkog, na kome će raditi u kontinuitetu).

Prilikom predstavljanja programa predmeta, svake godine studentima objašnjavamo ulogu portfolia u nastavi. Jedan od prvih časova posvećujemo vođenju portfolia i njenoj ulozi u evaluaciji i samoevaluaciji njihovog rada. Studenti se kroz nastavu upoznaju i sa funkcijama portfolia nastavnika, kako bi razumeli svrhu portfolia kao načina čuvanja dokumentacije i razumevali značaj

⁷ Ovo je naročito primetno kod studija koje su rađene u SAD gde je tipično da se portfolio studenta - budućih nastavnika preoblikuje u takozvani *showcase portfolio* koji student / nastavnik može koristiti kako bi potencijalnom poslodavcu (koji takođe sve češće traže ovakvu vrstu dokumentacije pri razgovoru sa kandidatima) pokazao šta sve zna i ume, svoje najznačajnije radove i uspehe (Antonek, McCormick & Donato, 1997; Zeichner & Wray, 2001).

⁸ Nastavni predmet se tada zvao *Pedagojija*, a od 2006. naziv mu je promenjen u *Osnove pedagogije sa didaktikom* (što je i aktuelni naziv predmeta). Nastavu organizuje *Centar za obrazovanje nastavnika* Filozofskog fakulteta, a predmeti su ponuđeni kao izborni u programima osnovnih studija više studijskih grupa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu: istorije, istorije umetnosti, sociologije, klasičnih nauka, filozofije, arheologije, psihologije. Predmet je, prema svom sadržaju i ciljevima, namenjen studentima Fakulteta koji su potencijalni budućni nastavnici, te se može uz psihološke i metodičke predmete koje studenti imaju, smatrati delom njihovog inicijalnog nastavničkog obrazovanja.

praćenja aktivnosti za samorazvoj. Oni, takođe, dobijaju literaturu i priručni materijal koji objašnjava značenje i funkcije portfolia (nastavnika i studenta), ciljeve ove aktivnosti, moguće elemente (kao i one obavezne, ukoliko ih ima), te i kriterijume procene studentskog portfolia na ovom predmetu. Osnovna ideja u aktivnosti vođenja portfolia u našoj praksi je da element portfolia može biti sve što student smatra da mu može pomoći u pripremanju za profesiju nastavnika, učenju ovog predmeta, praćenju sopstvenog rada i napredovanja. O tome šta će se naći u portfoliu i kakvu će formu portfolio imati odlučuje sam student, što je naročito naglašeno. Ovim smo želeli da doprinesemo razvijanju osjetljivosti studenata za procese sopstvenog učenja i da obezbedimo samodirektivnost studenata u učenju. Tokom nastave se obično organizuje i čas na kome studenti imaju priliku da se upoznaju sa portfoliom svojih kolega, razmene iskustva u vođenju portfolia i daju jedni drugima sugestije za poboljšanje. Studenti portfolio vode dokumentujući svoja iskustva u nastavi ovog predmeta, kao i druga iskustva koja smatraju relevantnim za učenje za ovaj predmet i osposobljavanje za profesiju nastavnika. Nažalost, za kontekst u kome se nastava odvija specifično je to da studenti nemaju organizovanu praksu u školi, koja bi mogla biti dragocen izvor iskustava o kojima bi mogli da vode evidenciju.

Kako smo prilikom razvijanja programa predmeta pošli od značaja samoevaluacije u obrazovanju i portfolia kao sredstva da se podstakne praćenje sopstvenog rada i razvija refleksivnost, pitali smo se u kakvom su odnosu naše namere sa onim što se postiže ovom aktivnošću i time kako je studenti percipiraju. Osim toga u međuvremenu je dolazilo do nekih promena u načinu organizovanja nastave na ovom predmetu, ulozi portfolia u njemu i širem kontekstu (menjani su neki sadržaji i nastavne metode u ovom predmetu, studenti su dobili neke praktične zadatke, portfolio je postala obavezna aktivnost koja ulazi u završnu ocenu, portfolio je uveden i u nastavu nekih drugih predmeta, promenjena je struktura i povećan je broj studenata koji dolaze na nastavu ovog predmeta, tokom bolonjskog procesa povećan je i broj obaveza studenata tokom godine na većini predmeta, promenio se jedan od nastavnika na predmetu...) te smo smatrali da povremenom analizom portfolia i istraživanjem iskustava studenata u vezi sa vođenjem portfolia možemo doći do podataka relevantnih za planiranje daljeg rada. Zato smo, u nekoliko generacija, na kraju školske godine sprovodili mini istraživanja u vezi sa studentskom percepcijom portfolia, a rezultate smo koristili da bismo bolje razumeli samu aktivnost vođenja portfolia, svoju nastavu i studentko učenje.

Dobiti i teškoće u vođenju portfolia - perspektiva studenata

Kako smo istraživali studentsko viđenje aktivnosti vođenja portfolia

Ovde ćemo predstaviti neke rezultate mini istraživanja nastavne prakse koja smo obavili sa studentima koji su slušali naš predmet u četiri školske godine (2004/05, 2005/06, 2010/11 i 2011/12), a koja su bila usmerena na to da otkrijemo kako studenti opažaju aktivnost vođenja portfolia. Rezultati će biti prikazani zbirno, kao i kroz upoređivanje rezultata istraživanja iz različitih perioda, što omogućava da se u diskusiji osvrnemo na to kako se vremenom viđenje studenata menja, što može biti dovedeno u vezu promenama same aktivnosti vođenja portfolia, drugih promena u nastavi ovog predmeta ili u širem kontekstu.

Metodologija naših istraživanja se delimično razlikovala u različitim periodima. Na kraju školske 2004/05 i 2005/06 godine vođeni su intervjui sa studentima koji su bili organizovani u formi razgovora o portfoliu prilikom usmenog ispita. Intervjuisan je ukupno 71 student o dobitima od vođenja portfolia, teškoćama u ovoj aktivnosti i o tome šta je za njih najznačajniji element u njihovom portfoliu. Razgovori su snimani i kasnije transkribovani radi dalje analize. Kako je sama aktivnost vođenja portfolia bila uvedena na isti način tokom ove dve školske godine, i kako je metodološki postupak pri istraživanju studentskog viđenja ove aktivnosti bio identičan, pri izlaganju rezultata istraživanja podaci za navedene školske godine biće prikazivani zbirno. Ovo smatramo primerenim i zbog toga što pojedinačni rezultati za ove dve godine ne ukazuju na postojanje bilo kakvih značajnih razlika između njih. Kako su krupnije promene (uvođenje različitih obaveznih elemenata portfolia, kako je i opisano u prethodnom delu rada) vezane za 2010/11 i 2011/12 školsku godinu, verujemo da će poređenje rezultata istraživanja iz starijih godina sa navedenim biti plodonosnije.

Poslednje dve školske godine smo na kraju rada na predmetu (uglavnom na jednom od poslednjih časova kada nam je i tema evaluacija u nastavi) sprovedili anonimnu anketu u kojoj je školske 2010/11 godine učestvovalo 62 studenta, dok je školske 2011/12 godine učešće uzelo 40 studenta. Anketu je sačinjavalo 7 pitanja otvorenog tipa.

Ključna istraživačka pitanja kojim smo se rukovodili u osmišljavanju ankete bila su slična onima kojima se rukovodilo prilikom intervjua prethodnih godina. Ova pitanja ujedno predstavljaju i istraživačka pitanja za ovaj naš rad, a to su:

1. kako studenti vide dobiti koje su imali od aktivnosti vođenja portfolia,

2. šta u svom portfoliu studenti vide kao najznačajniji element i zbog čega,
3. sa kakvim su se teškoćama studenti susretali u aktivnosti vođenja portfolia,
4. da li će studenti voditi svoj portfolio ukoliko postanu nastavnici i zbog čega (bilo da je odgovor pozitivan ili ne).⁹

Šta smo saznali - kako studenti opažaju aktivnost vođenja portfolia

Dobiti od vođenja portfolia. Kada je reč o dobitima od aktivnosti vođenja portfolia iz ugla studenata, početna analiza nam je ukazala da je ove dobiti moguće posmatrati iz više perspektiva. Rezultate ćemo zato prikazati na više načina koji se, iako se donekle preklapaju, takođe i međusobno nadovezuju, dopunjavaju i omogućavaju nove uvide u značenje dobijenih podataka. Dakle, dobiti od vođenja portfolia iz perspektive studenata sagledaćemo imajući na umu:

1. koje situacije studenti vide kao prilike u kojima će im biti korisno iskustvo stečeno vođenjem portfolia
2. koje vrste znanja su studenti razvijali kroz aktivnost vođenja portfolia, prema njihovom mišljenju.

Studentski odgovori na pitanje o dobitima koje su imali od aktivnosti vođenja portfolia, mogu se podeliti u nekoliko kategorija: korist za ispitnu situaciju, korist za rad u budućoj profesiji, korist za obe ove situacije ili neuočavanje nikakve koristi od ove aktivnosti (procentualna raspodela odgovora po školskim godinama, prikazana je u grafiku 1).

Najčešće studeni uočavaju i eksplicitno izražavaju da je aktivnost vođenja portfolia za njih predstavljala **pomoć u pripremanju ispita** (ukupno 78 od 173 studenta). Prema njihovim rečima, vođenje portfolia je korisno za:

- sumiranje svega što se na predmetu radilo, za sistematizaciju i obnavljanje gradiva („*da se osveži nešto što se vremenom zaboravi*“, „*da se podsetim šta smo radili na časovima*“),
- razumevanje pedagogije kao nauke i učenje osnovnih pojmova.

⁹ Iako ovo pitanje nije bilo postavljano u intervjuu, podatak o studentskoj nameri da vode portfolio ako i kada budu postali nastavnici dobili smo i školske 2004/05 i 2005/06. Iz tog perioda analizirano je 60 studentskih narativa sa odgovorom na ovo pitanje. Ovi narativi bili su odgovori studenata na jedno od pitanja na pisanom ispitu. Iako se i u slučaju intervjua i u slučaju narativa radi o ispitnoj situaciji, studenti su uvek podsećani da na pitanja ne postoje tačni i netačni odgovori, već da se očekuje njihov lični stav praćen obrazloženjem. Ipak, prilikom razmatranja ovih odgovora uzećemo u obzir kontekst u kome su oni dobijeni.

- detaljnije bavljenje nekim pedagoškim temama („*proširila sam svoja shvatanja i razvila neka svoja mišljenja vezana za teme iz pedagogije kojima sam se posebno bavila u portfoliu*“).

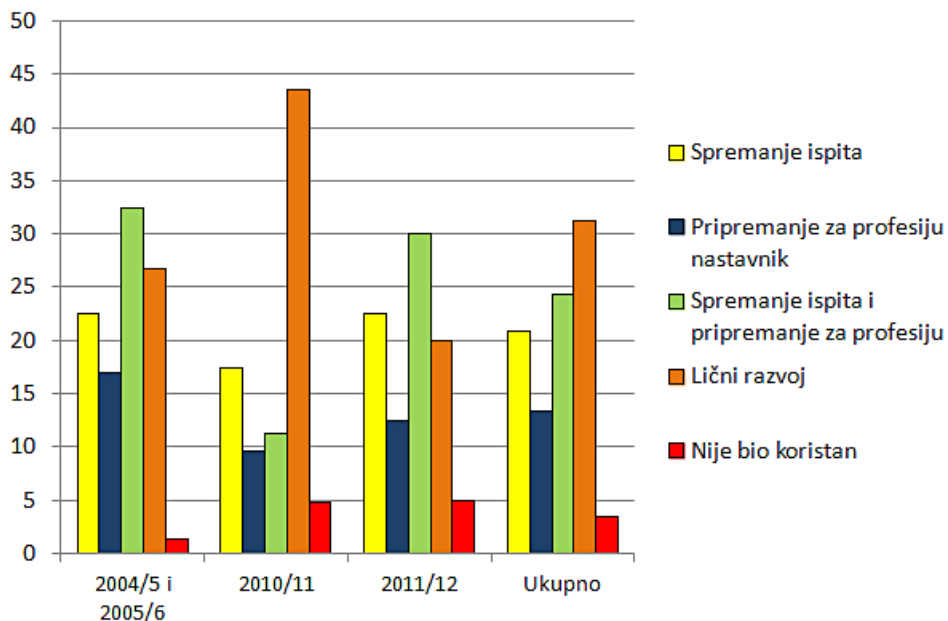
U nekim od ovih odgovora naglašeno je da su kroz vođenje portfolia učili ne samo nešto što će im koristiti u ispitnoj situaciji, već i da je to učenje za njih predstavljalo nov, drugačiji i zanimljiviji način učenja od uobičajenog: „*Vođenje portfolia za mene je bilo osveženje u pristupu učenju i u savlađivanju gradiva. Uticalo je na mene da se oslobodim nekih šablona koje sam usvojio kada sam spremao ispite. Uz njega sam video celokupan proces koji sam prošao tokom ovog predmeta*“.

Nešto manji, ali i dalje značajan, broj studenata izražava da će im vođenje portfolia biti od **koristi za budući rad u profesiji nastavnik** (ukupno 65 od 173 studenta). U ovu kategoriju svrstani su odgovori koji ističu da im je ova aktivnost:

- pružila uvid u kompleksnost profesije nastavnik,
- navela ih da razmišljaju o sebi kao nastavnicima i da se zainteresuju za probleme koji ih čekaju kada to postanu („*Nateralo me je da bolje upoznam sebe i razmotrim neke svoje stavove, da razmišljam o tome kako bih ja unapredio neke stvari u nastavi i da više ne posmatram stvari iz ugla kako je bilo kada sam ja bio đak*“),
- pomogla da uvide da značaj praćenja i dokumentovanja sopstvenog rada nastavnika i praćenja rada učenika i da odluče da prate svoj rad ukoliko postanu nastavnici („*Uz portfolio jasno vidim kako se kako se moje znanje i moj metod rada menjao. To će mi svakako koristiti kao način da pratim svoja razmišljanja i svoj rada kada budem nastavnica*“).

Veliki je broj studenata (42 studenta od 173) koji navode da će im aktivnost vođenja portfolia biti od koristi **i pri ispitu iz ovog predmeta, i u budućem nastavničkom radu**. Takođe je ohrabrujuć nalaz da, kako se može videti iz grafika 1, veoma mali broj studenata (ispod 5% u svakom od perioda, kao i zbirno) smatra da vođenje portfolia za njih nije bilo korisna aktivnost, dok jedan takođe mali broj studenata nije uopšte dao odgovor na ovo pitanje.

Ostali studentski odgovori ne odnose se na situacije u kojima će im stečeno iskustvo koristiti, već se više tiču, može se reći, neke vrste **ličnog razvoja** (što je korist koja se ne može vezati samo za jednu vrstu situacija). Stoga će nam posmatranje odgovora studenata na ovo pitanje iz drugačije perspektive možda dati nešto detaljnije podatke i o ovoj nezanemarljivoj grupi studenata (njih 54 od ukupno 173 za sve ispitivane godine).



Grafik 1: Situacije u kojima je studentima bilo korisno iskustvo stečeno vođenjem portfolia (u procentima)

Kako se vidi iz tabele broj 1, kao dobiti od vođenja portfolia studenti najčešće (oko 66% na nivou zbirnog uzorka) navode **razvijanje nekih veština, navika i sposobnosti** (da prate i procenjuju svoj rad, uočavaju i rešavaju probleme, istražuju, pišu eseje, pronalaze informacije, kritički misle i sl.), **kao i stavova** (prema sebi, učenju, nastavnom predmetu i nastavi, profesiji nastavnika). Studenti najčešće govore kako su kroz aktivnost vođenja portfolia naročito razvijali kritičko mišljenje i istraživački duh, kao i da je ta aktivnost uticala na njihovu svest o sebi kao budućim nastavnicima, naterala ih na razmišljanje o tome kakav nastavnik žele da budu.

Odgovori koji se odnose na **sticanje znanja** su, takođe, dosta zastupljeni (navodi ih oko 54% studenata na nivou ukupnog uzorka) i odnose se kako na pedagoška znanja, tako i na domen opšteg obrazovanja. Osim sticanja znanja iz pedagogije kroz obaveznu literaturu i priručne materijale sa časova, studenti navode i da su se kroz rad na portfoliu naročito zainteresovali za određene teme iz pedagogije (recimo: inkluzivno obrazovanje, motivisanje učenika u nastavi, rešavanje konflikata), a koje su za njih naročito važne u kontekstu razmišljanja o svojoj budućoj profesiji, te da su na različite načine tragali i dolazili do novih saznanja o tim problemima. Nisu retki ni odgovori koji su se odnosili na sticanje znanja

nešto opštijeg karaktera: o tome šta je portfolio i čemu služi, šta znači iskazati svoje mišljenje ali uz argumentaciju i slično.

Tabela 1: Vrste znanja koje su studenti sticali vođenjem portfolia¹⁰

Školske godine Uloga portfolia	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
Razvijanje veština, navika, sposobnosti i stavova	46 64,78%	33 53,22%	26 65%	115 66,47%
Sticanje znanja	50 70,42%	24 38,7%	19 47,5%	93 53,75%
Nejasan odgovor	2 2,81%	3 4,83%	6 15%	11 6,35%
Nema odgovora	-	8 12,9%	1 2,5%	9 5,2%
Portfolio nije imao nikakvu ulogu u učenju studenta	1 1,4%	3 4,83%	2 5%	6 3,46%

Upravo se kroz prethodno navedene nalaze vidi da su znanja, navike, sposobnosti i stavovi opštijeg karaktera (ne isključivo vezani za pedagogiju) veoma protkani kroz odgovore studenata o njihovim ličnim dobitima kroz aktivnost vođenja portfolia. Dobiti od ove aktivnosti koji se odnose na neku vrstu ličnog razvoja su istovremeno korisni i za situaciju ispita ili budućeg profesionalnog rada, ali su u nekim odgovorima drugačije formulisani i prevazilaze koristi za ove situacije. Radi se o dobitima koje su: sticanje navike da se prati svoj rad, razvijanje sposobnosti pisanja eseja, rešavanja problema, argumentovanja svojih stanovišta, izdvajanja bitnog od nebitnog, razmišljanja o sebi i svojim potencijama i slabijim stranama, preispitivanja sopstvenog načina mišljenja i rada, i slično.

Najznačajniji element portfolia. Jedno od pitanja upućeno studentima je bilo i koji element svog portfolia smatraju najznačajnijim, te i da obrazlože svoj odgovor. Rezultati su dati u tabeli broj 2. Raspodela odgovora studenata prema godinama kada su istraživanja sprovedena pokazuje nam da je najveći broj studenata u svakom od perioda kao najznačajnije navodio različite elemente u portfoliu.

Vidimo da je najveći broj studenata iz školske 2004/05 i 2005/06 godine (čak 45%) kao najznačajnije navodio priručne materijale dobijene na časovima tokom semestra za koje kažu da su predstavljali veliku olakšicu u pripremanju ispita jer su isticali ono najbitnije i stavljali fokus na ono što je najvažnije naučiti.

¹⁰ Kako su studenti često navodili više različitih odgovora, zbir odgovora po pojedinačnim stavkama ne daje ukupan broj studenata koji su ispitani. Procenti su za svaku od stavki, kao u i zbirnom prikazu, računati prema ukupnom broju ispitanih studenata u određenoj školskoj godini, odnosno svim godinama u zbirnom prikazu. Ovakav način prikazivanja podataka korišćen je i u narednim tabelama.

Ovu vrstu elemenata određeni broj studenata iz ostalih godina takođe vidi kao najznačajnije, ali je taj broj znatno manji (oko 10%). Oko 20% studenata iz ovih generacija je značajnim elementima u portfoliou smatralo materijale koje su samostalno prikupljali iz novina, pretraživajući internet i čitajući stručne i naučne časopise. I u ostalim školskim godinama studenti u sličnom odnosu navode ove elemente kao najznačajnije. Zanimljivo je da veći broj studenata iz školske 2004/05 i 2005/06 godine (preko 20% njih) vidi najznačajnijim praktični zadatak koji je bio deo njihovih obaveza na predmetu, dok u kasnijim godinama manje od 5% studenata ove zadatke (koji su promenjeni) vide kao značajne elemente svog portfolia. Ovi zadaci, iako su bili obavezni za sve studente u svim ispitivanim godinama, nisu bili direktno predstavljani kao delovi portfolia, iako je bilo dozvoljeno da ih studenti imaju u svom portfoliou.

Tabela 2: Vrste elemenata portfolia koje studenti smatraju najznačajnijim¹¹

Školske godine		2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12
Elementi portfolia				
Kratki eseji i lične beleške		9 12,67%	25 40,32%	9 22,5%
Obavezni element(i)	2010/11	-	Praćenje jednog problema u nastavi	19 30,64%
	2011/12		Konceptualna mapa	13 32,5%
			Završni esej	3 7,5%
			Konceptualna mapa i završni esej	3 7,5%
Praktični zadaci: plan časa (2004/05 i 2005/6), poslovi nastavnika i analiza časa (2010/11 i 2011/12)		15 21,12%	3 4,83%	1 2,5%
Materijali sa časova (radni materijali, sažeti prikazi gradiva)		32 45,1%	6 9,67%	4 10%
Materijali koje su studenti sami prikupljali (tekstovi iz novina, naučni i stručni radovi, rasprave i slično)		15 21,12%	16 25,8%	7 17,5%
Nijedan element nije značajan		1 1,4%	1 1,61%	1 2,5%
Nema odgovora		11 15,4%	5 8,1%	4 10%

Veliki broj studenata koji su predmet pohađali 2010/11 godine (njih oko 40%) najznačajnijim elementom portfolia smatra kratke eseje koje su pisali (u

¹¹ Studenti su u određenom broju slučajeva navodili više od jednog elementa / vrste elemenata (mada retko kad više od dve), te i u ovoj tabeli zbir frekvencija i procenata pojedinačnih odgovora po godinama studija prevazilazi ukupan broj ispitanih.

ostalim godinama procenat studenata koji smatraju eseje najznačajnijim je skoro duplo manji, iako je i njima pisanje eseja bilo predlagano u toku nastave), ali i praćenje jednog problema u nastavi, odnosno obavezni element portfolia u toj godini (oko 30% studenata). Studenti navode da su kroz pisanje eseja na teme predlagane od strane predmetnih nastavnika bolje spoznavali sebe i ono čime žele da se bave u životu: „Pisanje tih eseja mi je pružilo uvid u moje sopstvene težnje. Oni su me terali na razmišljanje, tražili su moj stav i moje lično viđenje problema. Oni u prosto jedan mali delić mene!“ (najčešće se radi o onim studentima koji su dobiti od vođenja portfolia opisivali u terminima ličnog razvoja); dok su kroz praćenje jednog problema u nastavi tokom semestra shvatili važnost istraživanja prakse i praćenja sopstvenog rada i napretka, ali i razmišljali o praktičnim problemima u nastavi iz perspektive nastavnika (studenti koji su ovaj element navodili kao najznačajniji su ujedno i oni koji su dobit od vođenja portfolia videli u pripremanju za profesiju nastavnika): „Bavljenje problemom me je često stavjalo u ulogu pravog nastavnika koji se pita šta može da uradi sa tim problemom, kako da o njemu više sazna i kako da menja sebe i svoj rad u skladu sa tim novim saznanjima. Osećala sam kako sam svakog časa napredovala u rešavanju (problema)“, „To je za mene bilo novo iskustvo. Kad sad pogledam na taj zadatak shvatam kako pokazuje kako su se naša znanja i razmišljanja o problemu menjala počevši od vremena pre pohađanja kursa do nakon svega što smo na njemu saznali i naučili. Siguran sam da takav jedan metod pomaže u praksi i da će mi koristiti“.

U poslednjoj školskoj godini (2011/12), takođe je obavezni element portfolia viđen kao najznačajniji od strane većeg dela ispitanih studenata, s tim što najveći broj njih (32,5%) navodi samo konceptualnu mapu, dok manji broj studenata navodi samo završni esej ili oba ova elementa.¹² Ukupno gledano, 47,5% studenata iz ove godine najznačajnijim je smatralo jedan ili oba obavezna elementa u portfoliu. Studenti navode da im je konceptualna mapa bila značajna zbog „razvijanja svesti o tome šta smo sve radili i naučili u toku semestra, ali i zbog pravljenja skeleta nekog većeg i drugoročnijeg plana mog razvoja kao nastavnika“. Veći broj studenata takođe navodi da im je mapa bila korisna za sumiranje celokupnog rada na predmetu i rada na portfoliu: „u njoj je povezano sve što smo radili i sve što sam stavio u svoj portfolio“. Što se završnog eseja tiče, studenti koji ga smatraju najznačajnijim elementom u svom portfoliu veruju da on obuhvata osvrt na njihov celokupan rad: „U njemu sam analizirao svoj celokupni razvoj i sve što smo radili. Kada neko to pročita može lako da vidi šta smo sve radili na predmetu i šta sam sve naučio“. Ovakvi nalazi pokazuju da su studenti kroz pravljenje konceptualne mape i pisanje završnog eseja zaista pratili i analizirali svoj proces učenja i rada na predmetu,

¹² Konceptualna mapa i završni esej bili su obavezni deo portfolia samo ove školske godine.

te da je na taj način produbljeno i razumevanje smisla portfolia kod studenata, a verovatno i podstaknuto formiranje ličnog odnosa prihvatanja aktivnosti praćenja sopstvenog rada, što opravdava naše prvobitne razloge za uvođenje ovih elemenata portfolia kao obaveznih.

Teškoće i dileme u vođenju portfolia. Kako bi unapredili način uvođenja aktivnosti vođenja portfolia, svake godine smo pitali studente i o teškoćama i dilemama koje su imali u ovoj aktivnosti. Prikaz odgovora koje smo dobijali od studenata dat je tabeli broj 3.

Tabela 3: Teškoće i dileme studenata u vođenju portfolia

Školske godine Teškoće i dileme u vođenju portfolia	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
Nesigurnost da li to rade na „pravi način“	27 38%	23 37,1%	11 27,5%	61 35,26%
Nedostatak motivacije za pisanje ili opšta lenjost	5 7%	3 4,83%	2 5%	10 5,78%
Nedostatak vremena usled drugih obaveza	5 7%	5 8,1%	1 2,5%	11 6,35%
Nerazumevanje smisla aktivnosti vođenja portfolia	6 8,45%	3 4,83%	1 2,5%	10 5,78%
Pomanjkanje iskustva u vođenju portfolia	4 5,63%	2 3,22%	-	6 3,46%
Nije bilo nikakvih teškoća i dilema	25 35,21%	16 25,8%	22 55%	63 36,41%
Nema odgovora	6 8,45%	11 17,74%	2 5%	19 10,98%

Vidimo da, zbirno gledano, nešto više od trećine studenata izveštava da nisu imali nikakvih teškoća i dilema oko vođenja portfolia, jer im je sve u vezi ove aktivnosti bilo jasno. Iako je na početku rada na predmetu posvećena pažnja uvođenju ove aktivnosti i studentima su data uputstva, kod velikog broja studenata se kao dilema u vezi sa vođenjem portfolia javlja pitanje da li oni to „rade na pravi način“. Studenti imaju poteškoću oko odlučivanja o materijalu koji će staviti u portfolio (da li ih birati na osnovu toga šta je relevantno za pedagogiju, ili na osnovu toga šta je bitno i zanimljivo za njih same, ili pak oba?). Osim toga, studenti se često suočavaju sa pitanjem kako da te materijale organizuju da bi njihov portfolio predstavljao smislenu celinu, te da li uopšte postoji jedna poželjna forma portfolia koja se od njih očekuje. Ovakve brige studenata mogu se tumačiti kao nesigurnost studenata, imajući u vidu da vođenje portfolia predstavlja nov i drugačiji način rada i da nemaju iskustva sa aktivnostima u nastavi u kojima imaju

slobodu da odlučuju. Pomenute dileme studenata još su razumljivije ukoliko se ima u vidu da vođenje portfolia predstavlja sastavni deo sistema ocenjivanja rada na predmetu. Studenti nisu navikli da budu ocenjivani za zadatke koji nemaju samo jedno tačno rešenje i koji omogućavaju kreativnost, niti da prate sopstveni proces učenja i praktikuju samoevaluaciju. S tim u vezi mogu se tumačiti i odgovori malog broja studenata u kojima se vođenje portfolia vidi kao nametnuta obaveza, nešto u čemu oni ne vide smisao, i čiji je jedini smisao polaganje ispita. Ovakvo stanje može objasniti nedostatak (unutrašnje) motivacije kao jedan od otežavajućih faktora prilikom vođenja portfolia kod nekolicine studenata. Odsustvo motivisanosti se može pripisati nekim ličnim svojstvima koje studenti navode (lenjost, nenaklonost prema pisanju), nekim objektivnijim činiocima kao što su nedostatak vremena usled povećanog broja predisipitnih obaveza na svim predmetima koje studenti imaju tokom godine (što ukazuje na to da neki studenti portfolio „vode“ kampanjski, pred ispit), percepcijom koliko je poželjno biti nastavnik u našem društvu i posvetiti poseban napor tome, ali i našom neuspešnošću da ovu motivaciju razvijemo.

Odnos prema vođenju nastavničkog portfolia. Na kraju, kako nam je jedan od ciljeva uvođenja aktivnosti vođenja portfolia studentima bio da shvate potrebu za praćenjem nastavnog rada i da njihov studentski portfolio „preraste“ u nastavnički, želeli smo da saznamo od studenata da li će, ukoliko u budućnosti postanu nastavnici, voditi svoj portfolio i zbog čega. Raspodela odgovora studenata prikazana je u tabeli 4.

Tabela 4: Spremnost studenata da vode svoj portfolio kao nastavnici

Školske godine Odgovori	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
Izrazili spremnost da vode portfolio	50 83,33%	39 62,9%	35 87,5%	124 76,54%
Nisu izrazili spremnost da vode portfolio	6 10%	19 30,64%	5 12,5%	30 18,51%
Nisu odgovorili	4 6,66%	4 6,45%	-	8 4,93%
Ukupno	60 100%	62 100%	40 100%	162 100%

Ohrabrujuć nalaz jeste da najveći broj studenata u svom odgovoru (oko 76%) izražava spremnost da vodi portfolio ukoliko u budućnosti postanu nastavnici. Neki od studenata navode da možda ne bi vodili portfolio u formi kakva je bila tokom njihovog rada na predmetu, ali da bi sigurno vodili neku sličnu

formu dokumentacije (neku vrstu dnevnika, beležaka ličnih zapažanja). Razlozi koje studenti navode u korist vođenja nastavničkog portfolia tiču se, pre svega, potrebe da nastavnik svoj rad i sebe kontinuirano prati i unapređuje: „*Mislim da je to potrebno. Pratiti, kako bi se imao neki pregled nad sopstvenim radom i kako bi razvijao svoja razmišljanja o bitnim problemima i tako usavršavao svoje sposobnosti kao nastavnik. A može i da služi kako bi se došlo do ideja za poboljšanje nastave*“.

Sa druge strane, imamo i ukupno oko 18,5% studenata koji eksplicitno izjavljuju da ne bi vodili portfolio ukoliko bi nekad u budućnosti postali nastavnici. Razlozi koje studenti navode u prilog ovakvog njihovog stanovišta tiču se neuviđanja potrebe i smisla te aktivnost i uopšte potrebe da se rad prati, lenjosti da se vodi takva vrsta kontinuirane evidencije, pa čak i opšteg pomanjkanja motivacije za bavljenje nastavničkim poslom.

Iskusva u korišćenju portfolia kao sredstva za razumevanje i građenje (kvaliteta) nastave – perspektiva nastavnika

Analiza samih portfolia, kao i istraživanja studentskih viđenja ove aktivnosti predstavljaju značajan izvor podataka o aktivnosti portfolia i o celokupnoj nastavi na predmetu. Analiza strukture portfolia i pojedinih delova portfolia (kakvi su, na primer, kratki eseji tokom koje studenti pišu tokom godine) izvor je podataka o tome kako studenti razumeju pojedine pojmove, šta im je teško u učenju, da li i na koji način grade profesionalni identitet, šta ih brine u pogledu ostvarivanja nastavničkih uloga, kakva su njihova interesovanja... Iako ovaj rad ne može da prikaže sve nalaze i zapažanja ove vrste, ovde ćemo samo reći da nam iskustvo govori da analiza studentskih portfolia u celini i pojedinih njegovih delova predstavlja bogat izvor informacija o celokupnoj nastavi – iskustvima učenja studenata i veoma je korisna za prilagođavanje planova aktuelnim potrebama, naročito ako se portfolio studenata ili njegovi delovi pregledaju više puta u toku školske godine.

Ovde ćemo se zadržati samo na tome kako je istraživanje studentskog doživljaja portfolia uticalo na samu aktivnost vođenja portfolia u našoj nastavi. Naime, praćenje studentskog odnosa prema aktivnosti vođenja portfolia u toku dužeg perioda ukazalo je na rezultate nastavnog rada u vezi sa vođenjem portfolia i na aspekte rada koje je bilo potrebno promeniti ili bolje iskoristiti, kako bi ova aktivnost studentima postala još smislenija i korisnija za njihovo učenje. Nalazi do kojih smo dolazili kroz ova istraživanja su nam poslužili kao izvor ideja za promene u uvođenju aktivnosti vođenja portfolia u narednom periodu. Od perioda uvođenja portfolia do danas je, na primer:

- promenjeno mesto ove aktivnosti u nastavi (aktivnost je najpre uvedena na probno i kao neobavezna, da bismo na osnovu praćenja dobili i ispitivanja perspektive studenata koji su vodili portfolio zaključili da ona predstavlja koristan izvor informacija za nastavnike i pomoć u učenju različitih vrsta za studente, te odlučili da ona postane obavezna aktivnost koja utiče na završnu ocenu),
- uvedeni su neki obavezni elementi portfolia (kako bi celokupna aktivnost bila u većoj meri fokusirana na uočavanje i rešavanje problema u radu nastavnika, što je jedan od ciljeva nastave na ovom predmetu),
- obavezni elementi portfolia su vremenom menjani (jer se prvobitna aktivnost pokazala kao preteška za studente i izvor njihove nesigurnosti, kao i zbog toga što smo želeli da povećamo šansu da studenti prate svoj rad kontinuirano).

Svaka promena potencijalno je uticala na promene u studentskoj perspektivi i predstavljala razlog daljeg praćenja. Analiza razlika među studentskim odgovorima u pojedinim generacijama izvor je novih podataka o tome kako neki postupci u nastavi i pojedinačni zadaci portfolia, ili neki drugi kontekstualni faktori, utiču na iskustvo učenja. Na ovom mestu osvrnućemo se samo na najznačajnije istraživačke nalaze koji se mogu dovesti u vezu sa određenim promenama u načinu organizovanja ove studentske aktivnosti i u širem kontekstu.

Iz grafika 1 možemo videti da je najveći broj studenata koji su eksplicirali da je portfolio za njih imao ulogu u ličnom razvoju i doprineo samouvidima iz generacije 2010/11 (skoro duplo više nego u ostalim ispitivanim generacijama). Iste školske godine studenti su ređe pominjali da će im iskustvo vođenja portfolia koristiti za budući rad u profesiji nastavnika, ili da im je koristio u pripremanju ispita. Ovakav podatak navodi na razmišljanje šta je to specifično bilo ove školske godine. Analizirajući nastavnu praksu te godine, primetili smo da je toj generaciji studenata najintenzivnije sugerisano pisanje eseja kao elemenata portfolia tokom celog semestra i da je za to ostavljano dosta vremena na samim časovima. Ove godine su studenti tako i pisali najveći broj eseja, a kako pokazuju nalazi ovog istraživanja, studenti iz ove školske godine su u najvećem broju navodili eseje kao najznačajnije elemente svojih portfolia (videti tabelu 2). Predlozi za eseje su uglavnom bili formulisani i predstavljeni na taj način da navedu studente na stavljanje u ulogu nastavnika i na izražavanje i preispitivanje sopstvenih stavova u vezi sa pitanjima koja su od značaja za posao nastavnika.¹³ Možda bi u tom

¹³ Neke od teme bile su: Kako vidim sebe profesionalno za pet godina, Šta je prema mom viđenju cilj vaspitanja, Ko je moj omiljeni nastavnik i zbog čega, Šta treba da naučim kako bi postao dobar nastavnik, Kada bi bio nastavnik šta bi sve moglo da utiče na to koje ću uloge ostvarivati u radu, Kada bi kao nastavnik mogao/la da biram dokument nastavnog programa po kome radim bi sadržao, Koja nastavna

smislu bilo za očekivati da su studenti u većoj meri videli dobiti od vođenja portfolia u pripremanju za buduću profesiju, ali nije nimalo neobičan ni dobijeni nalaz da su studenti zapravo veću dobit videli u ličnom razvoju: spoznavanju sebe, učenju da se kritički pristupa problemima, učenju da se izloži sopstveno gledište, navikavanju na praćenje sopstvenog rada. Stoga, ukoliko ubuduće želimo da koristimo portfolio kao izazov za izazivanje samouvida, potrebno je da ponovo povećamo broj prilika za pisanje ovakvih eseja, ekspliciramo značaj ovih eseja i damo mu značajnije mesto u portfoliu.

Sa prethodnim razmatranjima možemo povezati još jedan zanimljiv nalaz. Naime, kako se može primetiti na osnovu tabele broj 4, najveći broj studenata koji ne iskazuju spremnost da vode portfolio ukoliko postanu nastavnici u budućnosti je iz školske 2010/11 godine (dvostruko i više je veći u odnosu na druga dva perioda). Razloge za ovakvu pojavu je teško sa sigurnošću utvrditi. Iako bi bilo očekivano da studenti iz školske 2004/05 i 2005/06 godine u većoj meri iskazuju pozitivan stav prema vođenju portfolia, imajući na umu da je njihov odgovor na ovo pitanje bio u kontekstu situacije ocenjivanja, ovo se ne može uzeti kao sigurno objašnjenje budući da su podaci iz 2011/12 godine slični uprkos tome što se radilo o anonimnoj anketi. Ukoliko eliminišemo ovakav metodološki razlog, jedino na podacima zasnovano objašnjenje koje nam preostaje jeste to da su, kako smo već razmatrali prethodno u radu, studenti koji su predmet pohađali 2010/11 godine u većoj meri videli dobit od aktivnosti vođenja portfolia u nekoj vrsti ličnog razvoja, pre nego u pripremanju za profesiju nastavnika. Većina studenata iz ove generacije govori da su dosta toga učili kroz pisanje eseja (uglavnom u domenu ličnog razvoja), dok jedan deo studenata kao ključnu poteškoću u vođenju portfolia navodi nerazumevanje obaveznog zadatka praćenja problema u nastavi čiji cilj jeste bio da studente angažuje u razmišljanju o problemima u radu nastavnika i razumevanju potrebe da se rad prati i istražuje. Moguće je da je na taj način u izvesnoj meri kod studenata iz školske 2010/11 godine ovaj cilj ostao neispunjen, te da se ono što su možda i naučili kroz vođenje portfolia, u smislu ličnog razvoja, nije reflektovalo i na kontekst buduće profesije nastavnika. Imajući na umu da se radi o jednoj generaciji studenata, a ne o opštem trendu, moglo bi se dogoditi da razlozi ovakvom odnosu prema budućem vođenju portfolia mogu da budu izazvani nekim drugim kontekstualnim faktorom (slučajnim iz-

metoda bi bila najzastupljenija u mojoj nastavi i zašto, Na koje načine bi ja kao nastavnik prikupljao podatke o svom radu i zašto...

borom studenata koji su te godine odgovarali na upitnik, ili činjenicom da je te godine donet novi krovni zakon o obrazovanju, kojim se predviđa obaveznost nastavnčkog obrazovanja da bi se postalo nastavnik, što je proizvelo veći broj studenata koji biraju ovaj predmet zarad spoljašnjih okolnosti, ali i otporima jednog broja studenata prema ovakvim izmenama, što se prenelo i na celokupno obrazovanje za profesiju nastavnika...). Dakle, i u ovom slučaju možemo sumnjati da je pisanje eseja, iako je koristilo studentima u ličnom razvoju, možda bilo nedovoljno stimulativno studentima za promišljanje o sebi kao budućim nastavnicima, te i značaju praćenja svog rada.

Treći značajan nalaz za diskusiju tiče se promena u načinu uvođenja aktivnosti vođenja portfolia studentima u poslednjoj školskoj godini. Iz tabele broj 3 možemo videti da se u poslednjoj ispitivanoj godini (2011/12) broj studenata koji kao dilemu u vođenju portfolia navodi nesigurnost da li to rade na „pravi način“ smanjio za oko 10% u odnosu na prethodne godine. Takođe, broj studenata iz ove školske godine koji navode da nisu imali nikakve teškoće i dileme u aktivnosti vođenja portfolia je veći u odnosu na prethodne generacije za više od 20%. Ovi podaci nam nagoveštavaju da su možda promene u načinu uvođenja aktivnosti vođenja portfolia studentima u školskoj 2011/12 godini uticale na povećanje sigurnosti studenata u način na koji vode svoj portfolio i na uviđanje smislenosti ove aktivnosti kod studenata. Na osnovu analiza koje smo prethodno izneli, imamo razloga da verujemo da je na ovaj pomak uticala promena obaveznih elemenata portfolia (od 2011/12 školske godine obavezni elementi portfolia postali su konceptualna mapa i završni esej) i sam način na koji su oni predstavljani studentima (kroz poseban čas i detaljno razrađen priručni materijal posvećen vođenju portfolia i pravljenju konceptualnih mapa). Ovo dodatno potkrepljuje podatak da su studenti iz školske 2010/11 godine kao poteškoću navodili nerazumevanje obaveznog zadatka praćenja jednog problema u nastavi (šta može biti problem praćenja i na koji način se nešto može pratiti, šta uopšte znači pratiti). Iako je zadatak objašnjen na jednom od časova, čini se da takav zadatak većini studenata nije bio „blizak“, naročito imajući na umu da se radi o studentima koji se bave različitim naukama koje pak različito shvataju istraživanja i imaju različite pristupe metodologiji istraživanja. Ova nerazumevanja su verovatno doprinela nesigurnosti studenata pri vođenju portfolia, a moguće je i da su uticala na njihov odnos prema vođenju portfolia u budućnosti, o čemu je već bilo reči. Ipak, osim promena obaveznih elemenata i načina pripremanja studenata za ostvarivanje ovog zadatka, na promene u studentskom osećanju sigurnosti ili nejasnoća mogle su uticati i drugi kontekstualni faktori, usled kojih je portfolio (kao potencijalno

kreativan zadatak, koji dozvoljava različite vrste dobrih odgovora) postao manje neočekivan zahtev za studente (uveden je portfolio i u druge predmete, veći broj generacija studenata već ima iskustva sa vođenjem portfolia, a studenti se međusobno informišu o tome...).

Zaključna razmatranja

Sumirajući nalaze u vezi sa dobitima i teškoćama u vođenju portfolia iz perspektive studenata i perspektive nastavnika, možemo reći da vođenje portfolia može biti korisno sredstvo za postizanje obrazovnih ciljeva (dakle korisna aktivnost učenja) i način za praćenje sopstvenog iskustva učenja učenika /studenata, kao i nastavnika. Takođe se može zaključiti da vođenje portfolia predstavlja samoevaluativni postupak koji može imati formativnu ulogu u daljem učenju i u razvoju nastave.

Istraživanje studentskih viđenja ukazuje da opšti odnos studenata prema vođenju portfolia možemo opisati kao pozitivan. Studenti uviđaju značaj i različite vrste dobiti od ove aktivnosti koje se u načelu slažu sa dosadašnjim saznanjima o funkciji portfolia: aktiviranje studenata, podsticanje refleksivnosti, osposobljavanje za praćenje procesa sopstvenog učenja i samoevaluaciju, razvoj samopoštovanja, razvoj pozitivnih stavova prema nastavi. Osim toga, u obrazovanju nastavnika portfolio navodi na razmišljanje o sopstvenoj budućoj profesiji i zauzimanje odnosa prema pedagoškim problemima sa kojima se mogu susretati u praksi. Smatramo da su ovi nalazi značajni, čak i ako je deo odgovora koji ukazuje na ovakva uviđanja studenata dat kao poželjan/očekivan od strane predmetnih nastavnika. Čak i ako svi oni studenti koji odgovaraju da će voditi svoj portfolio kada postavnu nastavnici neće u budućnosti to zaista činiti, ovo u najmanju ruku govori o tome da oni uviđaju da je ovo poželjno, što jeste karika u građenju njihovog odnosa prema samoevaluaciji. O mogućim doprinosima aktivnosti vođenja portfolia veoma upečatljivo govori sledeći studentski iskaz:

„Taj portfolio... što se tiče mene, nekako da čovek ima uvid u svoj rad... To mi je veoma interesantno... Kad sam ja skupio sve papi-riće i sve, razvrstao ih...i tačno ja sam se setio onako od časa do časa kako je teklo i tačno se vidi jedan razvojni put. Čovek vidi šta je radio tokom semestra. Ne znam, moguće je da isto tako i nastavnici u škola-lama prate svoj rad, ali da to rade nekako intuitivno, a ovo već... ovo menja čoveka.“

Ovakvi i slični odgovori dokaz su ne samo da aktivnost vođenja portfolia doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva (predstavlja aktivnost učenja), već i usmerava pažnju onoga ko uči na praćenje procesa i rezultata učenja. Tako, ovi rezultati pokazuju da je portfolio izvor podataka o iskustvu učenja, a vođenje portfolia - samoevaluativna aktivnost i aktivnost koja uči samoevaluaciji.

Iz istraživanja studentskog viđenja aktivnosti vođenja portfolia možemo zaključivati i o tome da je, da bi dobiti bile ostvarene, veoma značajno i kako se ova aktivnost postavlja u nastavi, te šta radi nastavnik. Teškoće i dileme koje studenti izražavaju upućuju na neophodnost sistematske podrške kako bi se osećali manje nesigurni prilikom aktivnosti vođenja portfolia i kako bi uvideli smisao ove aktivnosti. Skorije promene u načinu na koji uvodimo ovu aktivnost u rad sa studentima ukazuju da nesigurnost i konfuzija studenata oko toga da li vode svoj portfolio na „pravi način“, kao i njihovo viđenje smislenosti same aktivnosti, mogu biti povezani sa time kako studenti vide obavezne elemente / zadatke i sa načinom na koji način su im oni predstavljeni tokom nastave. Dakle, možemo reći da interpretacija ovih rezultata ukazuje na značaj konteksta u kome se uvodi portfolio kao aktivnost studenata za to kako će i u kojoj meri oni videti koristi od ove aktivnosti i uopšte koliko će ona doprineti razvoju njihovih kapaciteta za praćenje i samoevaluaciju (kao i sa njihovim početnim odnosom prema profesiji nastavnika i unutrašnjom motivacijom da se obrazuju za ovu profesiju, ali smo se ovde zadržali na onome što je u direktnoj vezi sa našim postupcima u nastavi). Ipak, brižljivom pripremom studenata za bavljenje ovom aktivnošću i kontrinuiranim pružanjem podrške tokom rada mogu postići željeni ciljevi kod većine studenata.¹⁴

Naše nastavničko iskustvo koje je prethodno kratko prikazano svedoči o tome da je studentski portfolio vredan izvor podataka o celokupnom procesu nastave. Osim samog portfolia, značajan je izvor podataka i praćenje aktivnosti vo-

¹⁴ Ono što nama u konkretnom kontekstu predstavlja teškoću u tom nastojanju svih proteklih godina jeste to što broj studenata koji pohađaju predmet uveliko premašuje prostorne i kadrovske resurse koji su na raspolaganju, te je nemoguće posvetiti dovoljno pažnje svakom od studenata. Takođe, jedna od nesrećnih okolnosti našeg konteksta jeste da je inicijalno obrazovanje budućih nastavnika uglavnom konceptijski, strukturalno i vremenski rascepkano na nekoliko pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta, usled čega ni aktivnost vođenja portfolia studenata - budućih nastavnika nije kontinuirana, a što je neophodno ukoliko želimo da ova aktivnost zaista ima uticaja na profesionalni razvoj budućih nastavnika. Takođe, još jedna nepovoljnost jeste nedostatak sistematično organizovane nastavničke prakse koja bi bila u neraskidivoj vezi sa pedagoško-psihološko-metodičkim predmetima. Takva praksa bi bila bogat resurs studentima - budućim nastavnicima za rad na njihovom portfoliu u smislu uočavanja praktičnih problema u radu nastavnika, „isprobavanja“ različitih teorija i upoznavanja sopstvenih kapaciteta za bavljenje profesijom nastavnika. Portfolio bi na taj način postao alat profesionalnog razvoja studenata - budućih nastavnika jer bi zaista služio preispitivanju sopstvenih uverenja i aktivnosti u praksi, te i razvijanju njihovih stavova prema bitnim odlikama nastavničkog posla (npr. praćenju svog rada) i samog identiteta nastavnika. Takav način organizacije obrazovanja nastavnika bi, verujemo, doprineo da studentski portfolio zaista „preraste“ u nastavnički.

đenja portfolia i studentskog viđenja ove aktivnosti. Prethodno su navedeni neki primeri kako na ovaj način dobijeni podaci mogu biti korišćeni za dalji način uvođenja aktivnosti studentskih portfolia u nastavu.

Predstavljeno iskustvo samo je jedan slučaj korišćenja portfolia. On pokazuje da aktivnost vođenja portfolia kao kontinuirano praćenje iskustva u realnom kontekstu od strane samih aktera obrazovnog procesa može da obezbedi participaciju, samoevaluativne uvide i samodirektivnost u učenju učenika / studenata, a analiza studentskih portfolia i istraživanje ove aktivnosti mogu da obezbede samoevaluativne uvide nastavnika i predstavljaju polazište za prilagođavanja i razvijanja nastavnog programa. Istovremeno, ovaj primer je vezan za kontekst inicijalnog obrazovanja nastavnika i okolnosti u kojima se nastava ovog konkretnog predmeta odvija. Prikazana analiza studentskih viđenja ukazuje upravo na to da su za njihovu interpretaciju neophodna saznanja, perspektive i uvidi samih učesnika ove aktivnosti (o tome šta je kada promenjeno u nastavi, šta su bile namere, koji su kontekstualni faktori još menjani u toku procesa), kao i da je aktivnost vođenja portfolia neophodno sagledavati celovito i u preseku niza istovremeno delujućih kontekstualnih faktora koji su specifični u konkretnoj situaciji. U tom smislu, drugačiji konteksti značice i drugačije potencijalne dobiti, a zahtevaće i drugačije načine uvođenja portfolia i drugačije načine praćenja ove aktivnosti. Iako je ovo samo primer, smatramo da on jeste argument za tvrdnju da ovakav način evaluacije može biti izvor podataka o finim unutrašnjim procesima i iskustvima učenja u nastavi.

Korišćena literatura

- Anderson, R. S. & DeMeulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs, *Teacher Education Quarterly* (25), 23-32.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity, *The Modern Language Journal* (81), 15-27.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cheng, Y. C. (1997). Multi-models of quality in education, *Quality Assurance in Education* (5), 22-31.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning, in Pultorak (Ed.), *Research on Teacher Reflectivity: The Impact on Teaching and Learning*, Boston: Boston College.
- Dahlberg G., Moss. P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood*, Routledge.

- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi, u Kačavenda-Radić, N. i dr. (ur.), *Kvalitet u obrazovanju*, Beograd: Filozofski fakultet, IPA.
- Pavlović-Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*, Beograd: IPA.
- Pollari, P. (2000). *This is my portfolio*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, Sl. glasnik RS, br. 13/2012.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika, u Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Beograd: IPI.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?, *Teaching & Teacher Education* (12), 63-79.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know, *Teaching and Teacher Education* (17), 613-621.

PORTFOLIO AS A TOOL FOR EVALUATION OF LEARNING EXPERIENCE IN TEACHING

Lidija Radulović & Milan Stančić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This paper presents the portfolio as an answer to the quest for evaluation procedures that are suitable for the analysis and understanding of learning experience in the teaching process. Starting from the importance of students' perspective, this paper examines the possibilities for using students' portfolio as a tool that assists learning, as well as a source of evaluative data on students learning. Moreover, the paper addresses the possibility of using students' portfolio and research on portfolio keeping activity as a source for data about teaching, relevant to achieving better understanding of teaching practice and its development. Through research on students' perspective on benefits and difficulties in portfolio keeping, which was conducted within our own teaching practice (173 students from 4 school years took part in the research), we can confirm the benefits of portfolio keeping activity for students, but also benefits of monitoring this activity for course teachers. In conclusion, we can say that portfolio is an evaluation tool with a great formative potential. The findings of this study also stress the importance of context in which we introduce portfolio keeping activity and the need to ensure continuous support for students in this activity, if we want to make use of portfolio potentials to the fullest, both in terms of students' and teachers' benefits from it.

Key words: portfolio, learning experience, self-evaluation, students' perspective, formative function of portfolio.