ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

STUDENT’S PORTFOLIO – A PRACTICAL TOOL FOR FORMATIVE ASSESSMENT. THEORITICAL AND PRACTICAL ASPECTS

RALITSA LYUTSKANOVA

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Music and Multimedia Technologies

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.62-87

Abstract. This paper examines the pedagogical portfolio as a tool for learning, reflection, and authentic assessment in school practice. It explores the interrelation between portfolios, formative assessment, and action research in teaching. Special attention is given to rubrics as mechanisms that ensure transparency of criteria and foster learner agency. Feedback is analyzed as a central factor in supporting student progress and self-regulation. Rather than a mere collection of artifacts, the portfolio is conceptualized as a structured process that promotes self-reflection, planning, and metacognitive development. The study argues that effective implementation requires clearly defined objectives, transparent assessment criteria, and coherent instructional design.

Keywords: portfolio, formative assessment, rubrics, learner agency, reflection, feedback, instructional design

ПОРТФОЛИО – ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ. ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ

РАЛИЦА ЛЮЦКАНОВА
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Музика и мултимедийни технологии“

Резюме. Текстът разглежда педагогическото портфолио като инструмент за учене, рефлексия и автентично оценяване в училищна среда. Проследява се връзката между портфолиото, формиращото оценяване и изследователския подход в преподаването. Анализират се функциите на рубриките като механизъм за прозрачност на критериите и за стимулиране на ученическата автономия (agency). Поставя се акцент върху обратната връзка като ключов фактор за напредъка и самооценката. Портфолиото е интерпретирано не просто като сбор от продукти, а като процес, чрез който се осъществяват самоанализ, планиране и развитие на метакогнитивни умения. Подчертава се, че ефективното му прилагане изисква ясно формулирани цели, критерии и педагогически дизайн.

Ключови думи: портфолио, формиращо оценяване, рубрики, ученическа автономия, обратна връзка, рефлексия

ВЪВЕДЕНИЕ

Тестването предоставя само моментна картина.
Портфолиото – цял филм.
Хелън Барет

Още когато думата портфолио навлиза в употреба, полемиките около същността на съдържащото се вътре задават нелинейния развой на този феномен (да си припомним портфолиото с творбите на Шекспир). Днес портфолиото се третира като основен инструмент за подбор в някои професионални сфери, а ползите му за образователния процес са познати в множество образователни контексти. Цел на настоящата статия не е да направи мащабен исторически преглед на развоя на портфолиото в педагогическата практика, нито да съпоставя „добрите“ и „лошите“ практики в развиването на едно портфолио (Hebert, 2001). Настоящият текст ще се съсредоточи върху ученическото портфолио не като инструмент за документиране на учебния процес, а по-скоро като инструмент за формиращо оценяване. За да отговори на така зададените цели, студията ще се опита да дефинира своя предмет на изследване – ученическо портфолио за оценяване, както и да представи някои добри практики при планирането, структурирането и разработването на ученическото портфолио за формиращо оценяване.

КАКВО Е ПОРТФОЛИО?

Ако перифразираме философа Джон Дюи (Dewey, 1938), чието влияние върху формирането на някои от постулатите на образованието днес е безспорно, ще подчертаем, че не изолираният продукт (крайният резултат) е важен, а процесът и продуктът в тяхната неразривна връзка. На базата на тази обосновка ще разгледаме портфолиото като ефективен елемент за оценяване, тъй като то успява да обедини именно процеса на учене и неговия „краен продукт".

Портфолиото често се възприема като съвкупност от елементи, които представят работата на един индивид през различни гледни точки. Всъщност голяма част от заблудите, свързани с ученическото портфолио, произлизат именно от идеята, че то е своеобразен колаж от разнородни елементи. Точно обратното, същината на ученическото портфолио се корени в разбирането, че това е процес на активно учене и подбор, съдържащ предварително зададени и осмислени критерии и базиран на обратна връзка/рефлексия, включваща както ученика, така и учителя. Съществуват множество определения за портфолио, колкото са и учените, които изследват интегрирането на този инструмент в учебния процес. На фиг. 1 са илюстрирани някои от водещите формулировки, върху които добрите педагогически практики стъпват, за да изведат квинтесенцията на портфолиото.

Фиг. 1. Дефиниции за портфолио

Подбраните определения насочват към основната теза на настоящия текст, а именно, че в същината си портфолиото за ученика активизира и подпомага процесите на учене, дългосрочната памет и формирането на самооценка, създава нагласа за продължаващо учене и за дълбока ангажираност на ученика със собственото учене (т.нар. agency в англоезичната литература (Bandura, 2001). Ако метафорично разгледаме портфолиото като огледален процес на ученето, то тогава успешното портфолио за формиращо оценяване ще рефлектира пътя на учене и ще „връща“ една картина на синтез между процес и краен резултат.

Таблица 1 предоставя в синтезиран вид най-важното за това какво е и как функционира едно ученическо портфолио, предназначено за учене и оценяване. Информацията, която таблицата включва, се фокусира върху същността на ученическото портфолио като инструмент, който информира както един добре планиран учебен процес, така и такъв, който „консолидира“ учене и оценяване.

Таблица 1. Портфолио: същност

Същност на портфолиото	•Добре планирана и огледална на обучителния процес през годината/обучителния период дейност, която подпомага активната роля на ученика в процеса на неговото учене; •Портфолиото е съвкупност от артефакти, които са „добити“ в резултат от планирането на дейности, съобразени с обучителните стандарти; •Портфолиото може да е дигитално, хартиено или хибридно, но то трябва да е съставено не само от „доказателствен материал/артефакти“, но и от метатекстове – рефлексии, самооценки, критерии за успех, рубрики и др.
Артефакти	Могат да бъдат: • Аудио, визуални, писмени, хибридни, проекти, работа в клас и самостоятелна работа; • Различни видове текст (най-често есе или доклад); дневници, отговори на въпроси; снимки; планове; модели; графики; филми/видеа/анимации; карти; визитки; презентации; рисунки/илюстрации; различни видове упражнения и много други, включително резултат от групова работа. Трябва да отговарят на следните критерии: • демонстрира развитие във времето; • демонстрира разбиране/усвояване на ключови знания/компетентности или липса на разбиране и нужда от учене; • оригиналност и креативност; • постижения в различни контексти.

Ролята на учителя	• Учителят планира дейностите по портфолиото, за да отразяват стандартите, но и да даде възможност на ученика да демонстрира надграждане на своите знания; • Учителят осигурява конструктивна обратна връзка и дискутира с ученика по изпълнението на задачите; • Учителят подпомага ученика в избора на артефакти; • Учителят осигурява критерии за успех/рубрики/критериални матрици, за да ориентира ученика в изпълнението на дейността; • Учителят рефлектира върху демонстрираните знания и умения чрез артефакта; • Учителят предоставя обоснована обратна връзка с последващи стъпки за действие, за да подпомогне развитието на уменията и компетентностите на своите ученици.
Ученикът	• Ученикът е главният участник при разработването на едно портфолио; • Рефлектира върху собствените си постижения с помощта на учителя/критериите за успех; • Подбира артефактите, които отговарят на зададените стандарти; • Дискутира заедно с учителя последващи стъпки за развиване на умения и компетентности.
Оценяването	Тъй като в същината си портфолиото е процес, който отразява спираловидното възприемане на знания и умения, то формиращото оценяване е заложено в неговата същност. То се базира на: • Критериални матрици/рубрики; • Обратна връзка; • Различни видове рефлексии.

Следващите страници ще се опитат да вникнат в дълбочина (доколкото форматът на студията предполага) в различните аспекти от работата по портфолио, като ще бъдат засегнати и въпроси като приложението на портфолиото в процеса на диференциране, както и какви инструменти за улесняване на планирането и прилагането на едно портфолио могат да бъдат използвани.

Един учебен процес, както и всяка колаборативна работа, се базира на общото разбиране, което „управлява“ работата на участниците в него. Затова ще въведем кратки дефиниции на някои от термините, с които борави настоящият текст.

Артефакт: това са всички видове материали, с рефлексия от учител и ученик, които влизат в състава на портфолиото; думата артефакт отвежда и към вълнуващата роля на всеки ученик, който е ангажиран със свое портфолио – той се проявява като своеобразен „археолог“ на пластове знание, на приключението да открива и усвоява нови и вълнуващи предели в собственото си учене.

Рефлексия: това е описанието на дейността/артефакта спрямо пригодността му като доказателствен материал, който информира постигането или непостигането на предзададените цели. Именно осмислянето на опит, на процес и минали действия е в основата на продуктивното учене. Както сочи Бидни,

„човекът е единственото същество, способно да разсъждава върху себе си – „рефлектиращо животно“ (Bidney, 1968: 9).

Рубрика: рубриката е критериална матрица, или описание на критериите за успех, която може да се представи в различни форми. Обикновено рубриката дава информация в степени или скали за различните целеви умения, които се развиват при определена задача. Рубриката е мостът, който свързва целите на обучението с очакваните резултати от него, тя е задължителен елемент в процеса на формиращото оценяване, както сочат фундаменталните изследвания на Джон Хати “Visible Learning” (Hattie, 2009), “Visible Learning for Teachers” (Hattie, 2012).

Хартиено (аналогово) портфолио: това портфолио не е дигитализирано, но в него могат да бъдат използвани аудио-визуални артефакти; за начален етап на обучение, когато е целесъобразно да бъде ограничавано времето, прекарвано пред екрани, хартиеното портфолио или хибридното такова може да бъде високоефективно средство за развиване на метаумения.

Дигитално портфолио: всички артефакти и метатекстове са в дигитален формат, съхранявани в една платформа (например Google Sites). Предимствата на дигиталното портфолио са многобройни. От една страна, чрез работа с дигитални инструменти може да се създаде добра дигитална култура, с полезни дигитални навици и ефективност на използване на високотехнологични решения, от друга страна, използването на дигитални инструменти с учебна цел намалява свръхконсумацията на хартия, създава усещане за принос и гражданска позиция, както и усещане за включване в т.нар. култура на дигиталното гражданство.

Менторство: процес, при който по-осведоменият предава с подходящи средства своите знания и подкрепя процеса на учене у по-малко информирания учащ. Не е задължително само учителят да влиза в менторска роля. Възможно е с добре структурирана и дефинирана работа по двойки или групи да се активизира менторство сред учащите се.

Метаумения: умения, които се отнасят до осъзнаване на ученето и прилагането на стратегии за учене. Едно от най-големите предимства на портфолиото за учене е, че то визуализира самия процес на напредък и позволява на всеки ученик да оцени своя напредък или застой при усвояването на умения. С добре структурирана подкрепа ученикът развива самоосъзнатост, способност да разбира слаби и силни страни, което му помага да развива своите умения за учене, стратегии за напредък и академично и личностно израстване.

Партньорско оценяване (Peer assessment): процес, при който ученици оценяват ученици на базата на предварително зададени критерии. Всяка класна стая е комплексно социално пространство на взаимодействия, които се отразяват върху учебния процес. Учителят, който възприеме портфолиото като инструмент за оценяване, в пределна степен се проявява в ролята си на фасилитатор – не централна фигура в процесите, а подпомагащ и насочващ тези

процеси. Когато учениците влизат в ролята на оценяващи в среда, в която правенето на грешки е нормализирано, защото нуждата от това да грешим, за да учим, е осъзната, както и в среда, в която позитивната обратна връзка е фокусирана не върху качествата на личността, а върху качеството на свършената работа, то тогава критериите за успех са по-добре разбрани, което директно се отразява и върху собствената работа.

ПЛАНИРАНЕ НА ПОРТФОЛИОТО ЗА ОЦЕНЯВАНЕ

Първите две стъпки във всяко начинание са:
(1) да сме проактивни,
(2) да започваме с мисълта за крайния резултат наум.
(Covey, 1990)

Процесът по разработване на едно портфолио е комплексен и многостранен, той изисква добро познаване на принципите и целите, в съгласие с които този инструмент се използва. Портфолиото за учене и оценяване ангажира ученика в една продължителна работа, изразяваща се в сортиране, описване, избиране и анализиране (тук съвсем удачна е и връзката с „глаголите на Блум“), както и оценяване в процеса на учене. Портфолиото подпомага развиването на метаумения и на мисленето от висок порядък.

За да бъде постигнато това и портфолиото да се превърне в „исторически една от най-ефективните и разбираеми форми на автентично оценяване“ (Barton & Collins, 1997), от първостепенна важност е да съществува единно разбиране за процеса не само на ниво клас, а и на ниво училище. За да може да бъде приложен един такъв подход към портфолиото, е задължително политиките за оценяване и дейностите по едно портфолио да са колективна дейност на екипа, а не откъслечна практика на един преподавател. Само тогава може да се развие една добра основа за прилагане на интердисциплинарен или холистичен подход в обучението по етапи.

Ползите от едно ученическо портфолио за оценяване могат да бъдат безкрайни, когато учебните програми и училищните политики го използват като инструмент за формиращо оценяване (не е нужно то да е единствената форма за оценяване), тъй като тогава постиженията на учениците се превръщат във фокус на учебните планове и стратегии за обучителния процес. Портфолиото дава ценна информация за това до каква степен са интегрирани ценностите, уменията и метауменията, които са били заложени в преподаването и менторството.

Всичко това звучи теоретично като обетована земя. В практиката една от най-големите трудности при избора на портфолио като инструмент за учене и оценяване е свързана с времето и ресурса за планирането на процеса. Когато преподавателят обмисля процеса по планиране, използване, създаване и оценяване на ученическото портфолио, е добре да помисли върху отговорите на следните насочващи въпроси:

1. Какъв тип портфолио искам да създам и използвам в клас?

Ако портфолиото за оценяване е водещо в планираната училищна работа, то е от изключителна важност всеки учител да е добре запознат с принципите и същността му. Частичната или непрофесионална употреба на портфолиото за оценяване в практиката ще доведе до неблагоприятни резултати, които могат да имат дълготраен негативен ефект върху уменията на учениците.

2. Какви артефакти ще подбера и защо?

При планирането на дейности, свързани с артефактите на едно портфолио, преподавателят следва да приложи принципите на SMART планирането – всяка дейност да съответства на целите и уменията, които ще се развиват. Дейностите да се осмислят като континуум – както в тяхната последователност, така и в степента им на развитие по скалата на компетентностите. Нито един артефакт в портфолиото за оценяване не функционира сам по себе си, а винаги в корелация с останалите артефакти, за да състави картата на уменията и компетенциите, които всеки, работещ по портфолиото, развива.

3. Какъв тип рефлексии ще използвам за всеки от артефактите?

Дилън Уилям, един от най-изявените съвременни образователни експерти, подчертава, че ролята на обратната връзка и на рефлексиите не е да подобри ученика, а неговата работа (Wiliam, 2011). Уилям формулира няколко принципа на обратната връзка, като поставя недвусмислен фокус върху това тя да назовава последващите стъпки, които всеки учащ трябва да предприеме, за да развие дадено умение или да подобри дадена компетентност. В „Тайните на ефективната обратна връзка“ (2016) авторът експлицитно говори за добре формулираната цел на обратната връзка, за нуждата тя да бъде използваема от учениците, т.е. приложима; да насърчава визуализиране на мисленето и да дава насоки за последваща работа. Неслучайно принципите му са част от парадигмата на формиращото оценяване – онова, което оформя бъдещите умове и превръща обучението в процес на израстване.

4. Как подбраните артефакти показват връзката със стандартите?

Планирането на едно портфолио трябва да отразява връзката с образователните стандарти, тъй като нито една учебна дейност не би следвало да съществува във вакуум. Стандартите са първичната критериална матрица, около която се планират портфолиото и дейностите, които го информират.

5. Как ще насоча учениците да се включат в подбора на артефакти, като поставя на първо място съвместимостта с целите на курса?

Включването на артефакти в едно портфолио трябва да отразява общото разбиране, че целта е да се илюстрира опитът в овладяването на едно умение, а не само достигането до желаната крайна цел. Което означава, че в подбора на артефакти ще е необходимо да се подберат и онези опити, които представят някаква форма на колебливост, на недобре овладяна компетентност, на умение в развитие. Грешно схващане е, ако в портфолиото за оценяване се добавят само добрите постижения на учениците.

6. Какви са критериите за успех и как ще бъдат измервани?

Портфолиото, по подобие на обучителния процес, изисква детайлна представа за постигането на каквито и да било резултати. Това се осъществява чрез т.нар. обратно планиране (Wiggins & McTighe, 2005), за което ще стане дума по-надолу.

7. Разбират ли моите ученици критериите за успех?

Един от най-големите проблеми при оценяването, независимо качествено или количествено, се корени в невъзможността критериите за успех да бъдат „преведени" на езика на ученика. Ако учещият не познава критериите, по които ще бъде оценяван, то той/тя няма как да постигне желаните резултати, тъй като ще се ориентира „на сляпо". Всяка една дейност следва да има точни и ясни критерии, по които да се измерва напредъкът на някаква компетентност или умение.

8. Способни ли са моите ученици да „документират" развиването на уменията си?

Вярно е, че човекът е единственото „рефлектиращо животно". Но също така е вярно, че без критерии, по които да ориентираме работата и усилията си, дори експертите в дадена област ще се провалят в даден проект. Учещият се е в процес на усвояване или развиване на умение; за да се „оголи" този процес за него самия, той трябва да се направи видим, измерим, поетапен.

9. Има ли достатъчно групови задачи, чрез които моите ученици да почерпят от опита на своите връстници?

Хилядолетия човешко развитие са доказали, че в много отношения групата е „по-мъдра" от индивида, а това твърдение важи с пълна сила за класната стая на XXI век, в която има разнообразие от ученици, съчетаващи различен опит, умения, предишно знание, светоглед. Груповата работа е и възможност всеки да се съизмери с групата в една защитена и направлявана от ясни критерии за обратна връзка среда.

10. Имам ли ясен график на дейностите, рефлексиите и др.?

Често липсата на годишно планиране или дългосрочно такова създава усещането за претовареност и прекалено много дейности, свързани с портфолиото. Всъщност едно стройно годишно планиране, което визуализира учебните седмици и разпределя задачите според училищния календар, учебния план и учебния материал, улеснява неимоверно планирането, създаването и развиването на едно портфолио за оценяване.

11. Какви резултати искам да получа от имплементирането на портфолио? Какви професионални/педагогически цели отразяват те?

Макар ученическото портфолио да поставя като първа своя задача развиването на уменията на учащия се като компетентен и отговорен за своето учене и напредък човек, то доброто планиране, ясните критерии, смислената обратна връзка и навигирането на този комплексен процес ще превърнат и преподавате-

ля в учещ се и развиващ се професионалист, който осъществява не само педагогически цели спрямо групата, на която преподава, но и професионални такива.

Най-практичното решение, което може да бъде приложено към процеса на планиране на едно портфолио, е т.нар. обратно планиране. Това е процес, чиято изходна точка са образователните стандарти и очакваните резултати от обучението. Следващата стъпка в този процес е да се планират задачите и дейностите за оценяване и обратна връзка, които кореспондират с тези стандарти. Едва след това се оформя планирането на конкретните дейности, задачи, проекти, чрез които се осъществява самият обучителен процес. Последната стъпка в този процес е планиране на инструкциите (общо название на техниките, чрез които преподавателят ще „предаде“ дадено знание).

При портфолиото обратното планиране изглежда така:

1. Обсъждат се критериите за оценяване на портфолиото във всеки един курс на административно и екипно ниво;

2. Създават се критериални матрици, отразяващи очакваните резултати от учебната програма;

3. Планира се кои дейности и задачи биха могли да влязат в портфолиото, като се търси връзката със стандартите. Към тях се добавят рубрики;

4. Планират се директните инструкции, навигиращи процеса в учебната среда.

Как да управляваме ефективно процеса на планиране и имплементиране на портфолиото?

1. Разграфете „времева линия“ с крайни дати за различни задачи, които са подходящи за артефакти. При годишното планиране можете да използвате елементарна таблица в Excel, като добавите цветово кодиране за по-добро онагледяване;

2. Осигурете достатъчно време за дискусии по процеса и за рефлексии, както и за допълнителна подкрепа и инструкции;

3. Упражнявайте се със своите ученици в писане на рефлексии за бъдещи артефакти;

4. Направете критериалните матрици и запознайте децата с тях предварително;

5. Окуражете децата да участват в съвместни сесии за обратна връзка; Когато въвеждате тази практика, добре е да осигурите т.нар. конструиране на скелето (scaffold), като изготвите картончета с подходящи фрази или изречения. Тук, както и в следващата стъпка, е важно да подчертаете, че обратната връзка е начин да се подобри работата на един човек, а не да се дават произволни качествени оценки на личността му;

6. Използвайте цветово кодиране (техниката светофар или друго), за да подпомогнете процеса по саморефлексия;

7. Проверявайте периодично дали вашето планиране не се нуждае от промяна, така че да продължава да отразява набелязаните цели.

Добре е да помним, че портфолиото е дълъг процес на взаимодействие, който се развива като кълбо прежда през цялата година, следователно не можем да очакваме да отразява напълно планирането, заложено в началото на годината. Ето защо е от значение да се заложат времеви рамки за преосмисляне и ревизиране на процеса, така че планирането да се промени спрямо данните от портфолиото.

Нека мислим за портфолиото и от перспективата на едно „изследователство в действие“, в чиито етапи и развитие учителят търси начини да преосмисли и подобри своята собствена педагогическа практика (Mills, 2003). Общопризнатата теза е, че знанието на един преподавател за неговата предметна област, както и за ефективните педагогически стратегии за „предаването“ на това знание е директно отразимо в резултатите на учениците.

Концепцията за изследователството в преподаването е формулирана през двете роли на учителя така: (1) от една страна, той/тя е активен агент в педагогическата теория и от друга (2) – активен ползвател на тази теория с цел подобряване на нивата на учене и преподаване (McNiff, 2005). В нашия контекст Макниф извежда 5-стъпков модел на реализация на тези роли през работата по портфолио (фиг. 2).

Фиг. 2. Модел на Макниф (McNiff, 2005)

В табл. 2 са представени по-подробно петте стъпки от илюстрирания модел, както и обяснения за това какво включва всяка от тези стъпки. Моделът, както и информацията в таблицата се придържат към теорията на Макниф, но „обръщат“ гледната точка – от ученика към учителя.

Таблица 2. Модел на Макниф – от учителя към ученика

1. Дефиниране на курса/дисциплината/програмата	Ясно се формулират стандартите, целите и желаните резултати от обучението.
2. Форми на оценяване	Постига се договореност за видовете артефакти, честотата на тяхното събиране, както и критериалната матрица за оценяването им.
3. Разбиране и настройване	Реализиране на регулярни „проверки“ на процеса по събиране на материали, тяхното оценяване и готовността на ученика. Ако се наложи, модифициране на задачите, така че да се придържат към стандартите.
4. Стъпки към крайната цел	Даване на обратна връзка по задачите в портфолиото, регулярно обсъждане на процеса с учениците – за да се постигнат консистентност и сигурност.
5. Оценяване на цялостния процес	Формиране на „крайно“ оценяване на базата на предварително зададените критерии.

За да обобщим казаното дотук, ще припомним аналогията на Брунър за процеса на подпомагане на придобиването на знания и умения у ученика като градежа на една къща (Bruner, 1978). Ако подпорите и скелето са добре сложени, то в процеса на своето изграждане къщата ще стои все по-сигурно. Така че, когато в един момент подпорите и скелето се махнат, зданието ще стои стройно и самостоятелно. Можем да приложим същата метафора и за портфолиото – колкото по-прецизно е планирането и колкото по-плавен е процесът, в който ученикът придобива все повече и повече самостоятелност и увереност в своето учене, то толкова по-успешно е портфолиото.

За да приложи това на практика и да улесни работата си по портфолиото за оценяване, всеки действащ учител може да:

1. „Рециклира“ готови материали (предходно използвани планери, рубрики и рефлексии, шаблони за дейности и др.), за да си спести време. Инструментите, използващи изкуствен интелект, са помощници в този аспект от работата на преподавателя.

2. Създаде банка с готови формулировки за обратна връзка и рефлексии, на базата на това какво най-често се забелязва като проблемни области в работата на учениците. Тези материали могат да послужат и като примери, които да се покажат на учениците, за да ги подготвят за техните собствени рефлексии.

3. Дава ясни поетапни (стъпкови) инструкции, така че децата да могат да ги използват като своеобразен „чеклист“, по който да се ориентират дали работата им отговаря на критериите за успех.

4. Подбере полезни дигитални инструменти, за да минимизира изпълнението на административни задачи.

АРТЕФАКТИ

With reflection, the portfolio can become an episode of learning.
(Dietz, 1998: 14)

Вече стана дума, че артефакти в едно портфолио могат да бъдат всички материали, използвани в учебния процес, във всякакви формати, стига те да изпълняват няколко важни условия:

• Да бъдат подбрани така, че да отразяват нивото на развитието на дадено умение спрямо заложения стандарт;

• Да бъдат съпътствани от рефлексия от ученика и обратна връзка от учителя;

• Да бъдат приложени към портфолиото в резултат на дискусия между ученик и учител, фокусираща се върху способността на даден артефакт да служи за „доказателство“ за учене.

Има разлика между документиране на учебния процес – да заснемем децата при изпълнението на конкретна дейност; да качим снимка на тест или работен лист и много други примери – и това да покажем как при изпълнението на дадена задача се показва напредъкът на ученика в съответната компетентност. В първия описан случай ние се опитваме да отворим прозорче към дейността в учебната стая, за да приобщим родителите, във втория случай – работим систематично върху това да изследваме процеса на учене, напредъка или онези фактори, които възпрепятстват този напредък в работата на ученика. Именно затова и говорим за артефакти в портфолиото, защото те не са един продукт (етимологично думата отвежда към завършеност), а подбрани спрямо критерии и оценка материали, служещи за доказателства за компетентност или некомпетентност.

В следващия пример за портфолио https://sites.google.com/aps.edu/elementaryschoolsample/K-5 виждаме някои от описаните тук практики, приложени в създаването му. Все пак приложеният пример не е портфолио за оценяване в същината си, защото липсват рефлексии от учител и ученик. Освен това, когато не сме част от процеса, когато разглеждаме артефактите, трудно можем да разберем напредъка на детето, ако не познаваме целите, как се оценяват постиженията и тяхната стойност.

Трансформацията на артефакта в доказателство се осъществява чрез рефлексия. Барет (Barrett, 2000) предлага десет начина, по които това се осъществява на практика:

• Рефлексиите проектират задачите на портфолиото в ясни цели;

• Събират и организират артефактите, така че те да отразят автентичния „глас“ на ученика;

• Приоритизират ключовите доказателства и помагат за изграждането на кохерентна мозайка от взаимообвързани елементи;

• Отразяват индивидуалния стил и характеристика на изразяване на ученика;

• Отразяват метакогнитивни умения;

• Базират се на принципите на формиращото оценяване и показват заключения, отразяващи постиженията на учениците;

• Подтикват към напредък и развитие на умения;

• Дават храна за размисъл за бъдеща дейност и подтикват да се търсят пътища за подобрение;

• Свързват и са мост за съвместна работа;

• Създават уважение към собствените постижения.

Най-важните въпроси, на които артефактите в едно портфолио трябва да отговорят, са: „Какво ми казват за моето знание, умения и готовност за учене?“, „Как те отразяват моя индивидуален начин на учене и напредък?“.

Въпреки че фокусираме гледната точка върху „аз-говоренето“, трябва да имаме предвид, че разработването на едно портфолио за деца, които не владеят писане, ще бъде по-трудоемко за учителя, защото той ще трябва да сведе рефлексиите до форми, в които детето да може да изрази своето разбиране по лесен начин. Независимо каква форма на рефлексия моделираме за детето, трябва да си даваме сметка, че същността е една и съща – бавно и постепенно ние градим у него знанията, компетентността и увереността, че то е агент на своето собствено учене[1].

ПОРТФОЛИОТО КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ

Assessments are authentic when they have meaning in and of themselves, when the learning they measure has meaning beyond the classroom, and when learning is also meaningful to the learner (Kerka, 1995).

В много от дефинициите за портфолио органично се включва и целта му за оценяване. Тъй като портфолиото е интегративна част от учебния процес и дори негово огледало, съвсем естествено е, че оценяването върви ръка за ръка с планирането и имплементирането на портфолиото за ученика. Тъй като то е процес и отразява множество аспекти на ученето, а не само отделни „отрязъци“, употребата му като инструмент за оценяване е един от най-прецизните начини да се установи развиване на умения. Като допълнителен аргумент за тази теза служи и фактът, че портфолиото позволява измерване на едно умение в прогресия, в няколко точки – а в съвременната практика, която се информира както от статистическите, честотните и други теории за учене, така и от логиката на формиращото оценяване, това е най-продуктивният начин за измерване на „учене“.

---

[1] Конкретни стратегии като използване на цветове или подходящи емотикони/картини и др. са част от практиките на началните учители.

Вече стана въпрос за това, че за да служи за оценяване, портфолиото трябва да е добре планирано, с ясни цели и критерии, като може да се оценяват различните артефакти и целият процес (на края на учебната година или в края на един етап на обучение). Ако възприемем компетентностния модел на ученика като спираловидна стълба, то оценяването на артефактите в едно портфолио са отделните стъпала, стълбищните площадки отразяват група от умения в няколко измервания, а върхът на стълбата е оценяване на целия процес по изкачване (фиг. 3).

Фиг. 3. Оценяване на портфолиото

Как оценяваме отделните артефакти? Вече стана дума, че всеки артефакт влиза в портфолиото след внимателно осмисляне на неговата роля за учене. За да се осъществи това осмисляне, ученикът трябва да е наясно с критериите, които правят този артефакт успешен пример за добиване на умения или

обратното – индикатор къде могат да се развиват още дадени умения. Мит е, че само положително оценени артефакти трябва да съставят едно портфолио. Според Джон Хати именно онези моменти, които показват зоните за подобрение, са истински ценни за ученето, тъй като те реално го задвижват напред. Старата максима, че се учим от грешките си, е пряко приложима към портфолиото за оценяване. Все пак, за да установим дали даден артефакт ни дава необходимата информация за напредъка, или зоните за подобрение на един ученик, ние трябва да сме предоставили ясни критерии за изпълнението на всяка една конкретна задача, както и различни подходи към оценяването (Lazear, 1998). Неизменен помощник в това отношение са рубриките.

Как една добре направена рубрика (Goodrich, 1997) помага в процеса на оценяване на портфолиото? Това са някои от обобщените ползи:

• Спомага за създаването на по-обективно и по-консистентно оценяване;

• Позволява на учителя да дефинира критериите за успех по специфичен начин (като диференцира спрямо готовността на детето например или като използва специфични за дисциплината термини) и с помощта на примери;

• Демонстрира на учениците какво се очаква от тях и какво трябва да направят, за да постигнат конкретния желан резултат, което е залог за автентичност на оценяването (Huffman, 1998);

• Чертае специфични цели и конкретни измерими начини, по които те могат да бъдат постигнати;

• Подпомага учениците в това да бъдат по-рефлективни и себеосъзнати, както и ясно насочени;

• Помага на учениците да приложат ясните критерии на оценяване при задачи, налагащи оценяване ученик–ученик;

• Дава обратна връзка на учителя, доколко ефективни са били инструкциите/предаването на учебно съдържание/учителските стратегии за преподаване;

• Създава „крайъгълни камъни“, които да ориентират за напредъка;

• Подпомага учениците в развиване на чувство за контрол върху собственото им учене;

• Дава възможност за оценяване на множество цели/очаквания/резултати/умения от „традиционните“ форми на оценяване (Jensen, 1995).

Следващите примери за рубрики са правени с помощта на изкуствен интелект (Chat GPT), като отделните компоненти в тях съм дообработила за оценяване на различни дейности, свързани с изучаването на творчеството на Е. Т. А. Хофман:

Аналитична рубрика (Rubric with Criteria and Levels): този тип рубрики ви дават свобода да разделите работата на различни критерии и за всеки от тях да създадете скала, върху която да се базира оценяването. „Раздробяването“ на критерии е много полезно за оголване на компонентите по една задача и позволява работата на стъпки при изпълнението ѝ. Такива рубрики са полезни

за различни видове текст, проекти, групови задачи и др. Улесняват детайлната обратна връзка (табл. 3).

Таблица 3. Аналитична рубрика

Критерий	**(5 т.)**	**(4 т.)**	**(3 т.)**	**(2 т.)**	**(1 т.)**
Анализ на темата	Изключително задълбочен анализ, ясно формулирани аргументи.	Добър анализ, но някои аргументи не са напълно развити.	Анализът е повърхностен, липсват доказателства.	Липсва ясна аргументация.	Липсва анализ.
Връзки с лит. традиция	Умело свързва с класически и модерни текстове и извежда интертекстуални връзки.	Посочва някои връзки, но не са напълно развити с интерпретацията.	Ограничава се само до един или два примера.	Не свързва интерпретацията с други текстове.	Няма никаква връзка.
Яснота на изразяване	Изключително ясно и аргументирано изложение.	Добро изложение, но с някои неясноти.	Изложението е разбираемо, но зле структурирано.	Изразът е неясен и труден за следване.	Липсва ясно изложение.

Холистична рубрика (табл. 4): тук критериалната матрица се отнася до цялостната задача, без да се отделят компонентите ѝ. Този тип рубрики са „икономични“ и са по-бърз начин да се оцени дадена задача.

Таблица 4. Холистична рубрика

Брой точки	**Описание**
5 т.	Съчинението демонстрира задълбочено разбиране на темата, логична аргументация, богати литературни връзки и отлична структура.
4 т.	Съчинението е по темата и има добра аргументация, но има малки пропуски – например аргументите не са напълно развити или стилът може да бъде подобрен.
3 т.	Съчинението показва основно разбиране на темата, но липсват по-дълбоки анализи или добре развити аргументи.
2 т.	Има сериозни пропуски в анализа, структурата и аргументацията.
1 т.	Липсва разбиране на темата, аргументацията е хаотична, няма ясно изградена теза.

Дескриптивна рубрика с примери (табл. 5): изключително полезна при началните етапи на запознаване на децата с работа с рубрика – примерите ориентират учениците какво покрива и какво не даден критерий и това им помага да структурират собственото си изпълнение.

Таблица 5. Дескриптивна рубрика

Критерий	**Отличен**	**Пример**	**Слаб**	**Пример**
Аргументация	Логичен, добре подкрепен с доказателства анализ.	Анализ на разликите между Хофман и Перо в използването на фантазията.	Липсва аргументация или е непоследователна.	Твърдението „Перо пише като Хофман“ без никакви примери.
Литературни връзки	Включва адекватни примери от различни литературни текстове.	Сравнение на Мари с Алиса от „Алиса в страната на чудесата“.	Не се споменават никакви други литературни текстове.	Не се прави връзка с други приказки.

Рубрика с нива на майсторство (Mastery-Based Rubric): този тип рубрики (табл. 6) подпомагат разбирането на умението като развиващо се, а не като статично. Чрез тях учениците могат да се съизмерят със свои стари опити върху подобна задача, но и да видят кои са възможните зони за подобрение.

Таблица 6. Таблица с нива

Критерий	**Напреднал**	**Компетентен**	**Развиващ се**	**Начинаещ**
Анализ на темата	Дълбочинен, оригинален анализ	Доказва добър аналитичен подход.	Повърхностен анализ, но показва разбиране.	Липсва анализ.
Използване на литературни примери	Отлично подбрани примери с интертекстуални връзки	Добри примери, подкрепящи анализа	Има малко примери, но не са добре обяснени.	Няма примери.

Рубрика с числова скала (Numeric Scale Rubric): този тип рубрика е подходяща за количествени оценки, тъй като финалният резултат е сбор от точките, получени по различните критерии (табл. 7).

Таблица 7. Рубрика с числова/точкова скала

Критерий	5 т.	4 т.	3 т.	2 т.	1 т.	0 т.
Аргументация	Отлична	Добра, с някои слабости	Развита, но неубедителна	Частична	Много слаба	Липсва.
Свързаност с текста	Отлична	Убедителна	Добре подкрепена	Частично обоснована	Повърхностна	Липсва.
Оригиналност	Собствени, добре развити идеи	Оригинални, но повлияни от критически текстове разсъждения	Демонстрира интересен подход.	Проявява мисъл.	Повтаря очевидни идеи.	Липсва.

Рубрика за самооценка (Self-Assessment Rubric): към всяка една от по-горе изброените рубрики е добре да има и такава, в която на базата на разписаните критерии учениците да могат сами да оценят своята работа (табл. 8). Този тип рубрики могат да бъдат преработени и за партньорското оценяване (peer assessment). Друга полезна практика, изхождаща от рубриките за самооценяване, е тази, при която учител и ученик или съученици сравняват своите оценки върху дадена задача, така че да достигнат по-задълбочено разбиране за това как се прилагат критериите за успех и какви са действията за постигането на този успех.

Таблица 8. Рубрика за самооценка

Критерий	Как се оценявам (1–5 т.)	Какво мога да подобря
Яснота на аргументите	⏳	_____
Използване на примери	⏳	_____
Интертекстуални връзки	⏳	_____

Рубриките са инструмент за оценяване, който е приложим към всяка една от илюстрираните по-горе пет стъпки. Добрата информираност относно силните страни на различните видове рубрики ще улесни тяхното приложение в работата с ученици и общата работа по портфолиото като изследователски процес (Sagor, 2003). Важно е да отбележим, че рубриките са неотделима част от портфолиото за оценяване и артефактите не изпълняват своята пълноценна функция без тях (Popham, 1997).

Това логично води и до друг важен компонент при работата върху портфолио, а именно рефлексиите. По същината си рефлексиите са кратки текстове, които „дават глас“ (Barrett, 2000; Burke, 1997) на отделните артефакти в едно портфолио. Без тях портфолиото е произволен сбор, от който не могат да се извлекат критериите и смисълът, информирали избора на артефакти. Рефлек-

сиите са част от т.нар. процес на „рефлективно изследователство“. Те служат за артикулиране на:

- същността на конкретен артефакт;
- защо конкретният артефакт служи за доказателство;
- на какво е доказателство съответният артефакт.

Без обратна връзка и рефлектиране върху дейностите, включени в едно портфолио, няма как да обвържем портфолиото с причините, поради които го създаваме. Рефлексиите са лепилото, което превръща ученическото портфолио в инструмент за оценяване. Условно англоезичната литература разделя четири вида рефлексии, свързани с портфолиото (табл. 9).

Таблица 9. Видове рефлексии

Вид	**Пример за ученика**	**Пример за учителя**
Целеполагащи твърдения	Една от моите цели при изпълнението на тази задача беше …	Тази задача демонстрира (пример) компетенции.
Рефлексивни твърдения	Научих много за (пример за умение), когато изпълнявах тази задача, защото … Обратната връзка, която получих от учителя/моите съученици за задачата, ми помогна да …	Тази дейност демонстрира не само (компетентност), но и способността на ученика да оцени своя напредък.
Заглавия на секции/задачи (обяснителни твърдения)	Това е проект, адресиращ екологичен проблем, който включих в портфолиото защото …	Това е резюме на изучен текст, което цели да покаже умения за откриване на факти и важна информация.
Твърдения, свързани със стандартите и критериите.	Тази задача демонстрира умението ми да интегрирам дроби в уравнения.	Артефактът демонстрира умението на ученика да борави с дроби и да работи по модел.

Артефактът влияе върху избора ни на рефлексия, а използването на всички видове рефлективни твърдения в процеса на развиване на портфолиото ще определя избора на отделните артефакти. Те, заедно с рубриките, ще помогнат в процеса на селектиране на подходящите материали.

ПОРТФОЛИОТО КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАНЕ

Според Stake (1999) обучението е личен процес и уникално за всеки човек постижение.

Тъй като портфолиото отразява индивидуалния напредък на всяко дете и очертава зоните за подобрение, съвсем естествено можем да кажем, че то е инструмент за диференциране. Налага се да направим едно принципно разграничение между два подобни процеса, които често обаче се възприемат за

синонимни, а всъщност се отличават по няколко съществени признака – диференциране и адаптиране (табл. 10).

Таблица 10. Диференциране и адаптиране

	Диференциране	Адаптиране
Учебни програми	Работи се с еднакви стандарти за всички, без промяна на програмите.	Учебните програми се ревизират, съкращават, приспособяват към нуждите на учащите се. Това се налага при деца със специални потребности.
Инструкции	Взема се предвид настоящото ниво на подготовка на всяко дете и инструкциите се съобразяват с него. Обикновено се включват три нива на инструктиране, като се използват визуални, слухови и писмени канали за комуникация.	Инструкциите се проектират за всяко дете индивидуално спрямо неговите дефицити и нужди (например брайлово писмо за незрящи).
Учебни задачи	Учебните задачи са проектирани по начин, който да позволи на всички деца да достигнат до заложената цел. Например при четене на текст с разбиране за някои деца може да е добавен речник с обяснение на непознати думи или запис на трудни словосъчетания.	Учебните задачи могат да бъдат опростени или съкратени, така че да отразяват когнитивните дисонанси при обучаващите се. При ученици с дислексия например би било непродуктивно да се дават задачи за буквен анализ.
Оценяване	При диференцираното оценяване преподавателят се съобразява с темпото на усвояване на умения у детето, с неговата готовност и със зоните за напредък.	Адаптираното оценяване се съобразява с „недостига“ при децата – на концентрация, на моторни умения и др.

За процеса на адаптиране са нужни различни специалисти, които да дискутират заедно възможните подходи спрямо нуждите на всяко дете. Диференцирането, от друга страна, е все по-ясно необходима практика в „мулти“ учебна среда, в която попадат не само деца от различни социални, етнически и културни кръгове, но и такива, които са придобили разнородни знания и умения от всевъзможни източници на информация. Много преподаватели се опитват да създадат десет или повече вариации на един урок, така че да съобразят индивидуалните потребности на своите учащи. Но диференцирането не е 10 различни листа със задачи за всички, а по-скоро процес, който е „уплътнен“ с подкрепящи структури и материали, така че да обхване различните групи в класа. Какво е и какво не е диференциране, може да разгледате в табл. 11.

Таблица 11. Диференциране

Какво <u>Е</u> диференцирано преподаване[2]?	**Какво <u>НЕ</u> е диференцирано преподаване?**
Смислено учене – всички ученици вземат участие при осмислянето на важни концепции.	Персонализиран урок за всеки или индивидуализирано преподаване
„Подредена гъвкавост“ – динамична класна стая	„Хаотична“ среда /„ограничаваща“ среда
Гъвкаво групиране – по познаване на силните и слабите страни на участниците в групата, с ясно разпределени роли	Хомогенно групиране, разделяне на групи по нива на участниците (напреднали, средно ниво, ниско ниво)
Предлагане на възможности за „трудна“ работа за всички нива, за да се стимулира напредък.	Предлагане на допълнителна работа за по-напредналите или съкращаване на задачите за по-малко напредналите
Диференцирано преподаване е осмисляне на разнородните нужди на учащите и планиране на уроци, които предлагат различни подстъпи за достигането до знание.	За деца с когнитивни или други нарушения и нужди е необходима цялостна подкрепа, която изисква работа с повече специалисти (освен специалиста по конкретната дисциплина) и е свързана с адаптиране.

Диференцираното преподаване включва:

– много добро владеене на практики за оценяване и обратна връзка;

– ясно формулирани учебни цели;

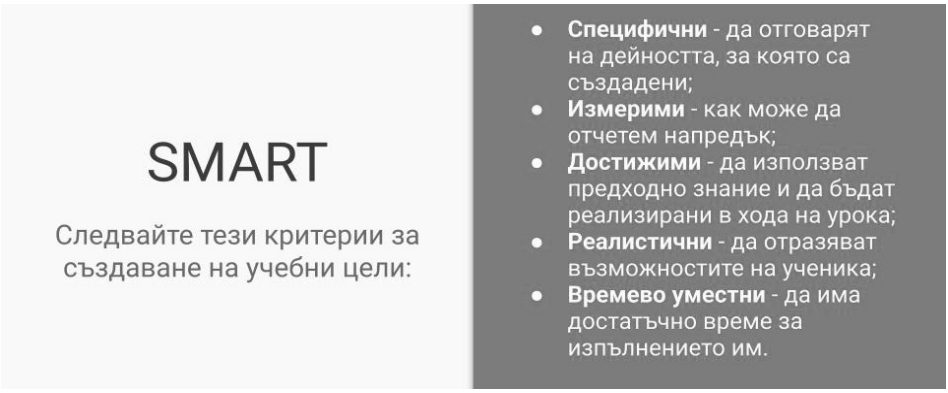
– създаване на атмосфера на доверие и желание за учене: класни стаи, в които е напълно нормално да се греши, учител, който познава нуждите и способностите на всеки от групата;

– диференциране на различни нива на учебния процес (съдържание, процес на учене и възприемане, продукт – как учениците демонстрират напредък);

– смесица от преподаване на целия клас, работа по групи и индивидуално преподаване.

Така например при портфолиото задача за извличане на информация може да бъде подпомогната с подчертаване на ключови думи или разделяне на текста на ясни зони за прочит (с различни цветни квадрати и прочие). Може да бъдат осигурени повече модели и примери, на които да стъпи ученикът при собствените си опити с различни задачи. Каквито и да са предвидените дейности за изпълнение, добре е да следваме т.нар. SMART модел при задаването на цели, по които да ги проектираме (фиг. 4).

[2] По Томлинсън, К. А. Диференцирано преподаване в академично разнородни класни стаи. Център за приобщаващо образование, 2018.



Фиг. 4. SMART модел

СТРУКТУРА НА ПОРТФОЛИОТО

Обикновено има два водещи подхода при структурирането на едно портфолио: хронологичен и критериален. Понякога тези два подхода се допълват и застъпват, но по-често един от двата е водещ, когато се представя финалният вариант на портфолиото.

При хронологичната структура артефактите се подреждат според датата на изпълнението им и входирането им в структурата на портфолиото. Недостатъкът на хронологичния принцип е, че така има „неравномерност“ при представянето на напредъка на ученика. Все пак при по-големи времеви рамки (цял етап на обучение) този начин на структуриране на материалите позволява по-добра ориентация в годините на обучение и постиженията, които свързваме с всяка от тях.

При критериалния подход артефактите са подредени спрямо прогресията на критериите, които са заложени като ключови в разработването на портфолиото. Това не означава, че артефактите нямат дата, а че тя не е водещият принцип при тяхното събиране и селектиране. Безспорно предимство на този подход е, че дава много ясна и добре измерима видимост на процеса на учене. Подходът се налага и при самото планиране на портфолиото, защото тогава залагаме дейностите спрямо целите и стандартите, които искаме да постигнем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чувам и забравям, виждам и запомням, правя и разбирам.
Конфуций

Вместо заключение искам да въведа „ефекта на швейцарското сирене“ при всяка една стъпка от процеса на портфолиото – от планирането до представянето на финалната му версия. Това е нагласата, при която винаги следим дали няма „дупки“, т.е. пропуски в етапите – има ли зони с недостатъчно доказателства по стандартите, всички артефакти ли са подкрепени от рефлексии и т.н.

Портфолиото е философия и ако ние разбираме принципите, според които тя действа, то тогава можем да извлечем положителен опит от всички предизвикателства, трудности и постижения, с които неминуемо ще се сблъскаме в процеса на реализирането на едно портфолио. Нека правим и разбираме!

БИБЛИОГРАФИЯ

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Barrett, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning & Leading with Technology, 27* (7), 14–21.

Barton, J., & Collins, A. (1997). Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Bidney, D. (1968). Theoretical anthropology. New York, NY: Columbia University Press.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In: A. Sinclair, R. Jarvelle & W. Levelt (Eds.). The child’s conception of language, 241–256. New York, NY: Springer.

Burke, K. (1997). Reflective portfolios in education. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Campbell, V. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M., Jr. (2004). How to develop a professional portfolio: A manual for teachers (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Covey, S. R. (1990). *The 7 habits of highly effective people*. New York, NY: Simon & Schuster.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Dietz, M. (1998). Using portfolios as a framework for professional development. *Educational Leadership, 55* (5), 40–43.

Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54* (4), 14–17.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hebert, E. A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Huffman, E. (1998). Authentic rubrics. *Art Education, 51* (1), 64–68.

Jensen, K. (1995). Effective rubric design: Making the most of this powerful tool. *Science Teacher, 62* (5), 72–75.

Kerka, S. (1995). Portfolios in vocational education. ERIC Digest No. 163. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
Lazear, D. (1998). *The rubrics way: Using MI to assess understanding*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
McNiff, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton.
Mills, G. E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Popham, W. (1997). What's wrong–and what's right–with rubrics? *Educational Leadership, 55* (3), 72–75.
Rubrics for Web Lessons. (n.d.). *San Diego State University*. http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm
Sagor, R. (2003). Action research guidebook: A four-step process for educators and school teams. Thousand Oaks, CA: Sage.
Stake, R. E. (1999). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J., & Wood, M. (Eds.). (1998). *Rubrics: A handbook for construction and use*. Lancaster, PA: Technomic.
Wiggins, G. (1999). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Wiggins, G., & McTighe, J. (2000). Understanding by design (Rev. ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Wilkerson, J. R., & Lang, W. S. (2003). Portfolios, the pied piper of teacher certification assessments: Legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives, 11* (45).
Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington, In: Solution Tree Press.
Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

ЗА АВТОРА

Ралица Жекова Люцканова, ас. д-р, получава бакалавърска степен по българска филология, а впоследствие и магистърска степен във Факултета по класически и нови филологии, част от която преминава в Университета в Саарбрюкен, Германия.

През 2018 г. защитава докторска дисертация на тема „Новата женска готика в творчеството на Карсън Маккълърс и Анджела Картър“ в Софийския университет. Научните ѝ интереси са съсредоточени в областта на съвременната литература, историята и популярната култура, дигиталните технологии и образованието.

Автор е на редица научни публикации, включени в сборници и периодични издания. През 2019 г. публикува монографията „Жени и чудовища. Новата женска готика – Анджела Картър и Карсън Маккълърс“, която получава отличие от конкурса „Южна пролет“ за дебютна хуманитаристика.

Researcher ID (Web of Science):LQK-4034-2024

ORCID ID:0000-0003-1213-3209

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А.

E-mail: rzljuckano@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Ralitsa Zhekova Lyutskanova, assistant professor, PhD, earned her bachelor's degree in Bulgarian Philology from Sofia University "St. Kliment Ohridski", where she also completed a master's degree at the Faculty of Classical and Modern Philology. As part of her graduate studies, she spent a semester at the University of Saarbrücken, Germany.

In 2018, she defended her PhD dissertation titled *The New Female Gothic in the Works of Carson McCullers and Angela Carter* at Sofia University. Her research interests focus on contemporary literature, cultural history, and popular culture, as well as digital technologies and education.

She is the author of numerous scholarly articles published in edited volumes and academic journals. In 2019, she published the monograph *"Women and Monsters: The New Female Gothic – Angela Carter and Carson McCullers"*, which was awarded a prize at the national literary competition "Southern Spring".

Researcher ID (Web of Science):LQK-4034-2024

ORCID ID:0000-0003-1213-3209

Contact: Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

E-mail: rzljuckano@uni-sofia.bg