

Јелена С. Анђелковић¹

Универзитет у Београду – Факултет организационих наука

Марија Т. Мершник²

Универзитет у Београду – Факултет организационих наука

ВАЛИДНОСТ ВРШЊАЧКЕ РЕЦЕНЗИЈЕ КАО НАСТАВНЕ МЕТОДЕ

Савремене теорије учења језика засноване на постулатима конструктивизма ученика посматрају не као пасивног примаоца знања, већ као активног учесника у његовом формирању, док наставника виде не као преносиоца знања, већ као подршку ученику и као медијатора у процесу учења. У наведеном контексту, потребно је у довољној мери структурирати задатак који се ставља пред ученика, али му дати и већу аутономију у његовој изради. Овакви задаци понекад ученику додељују улогу оцењивача, што представља наставну методу која ученику омогућава да се осврне на претходно пређено градиво и да кроз анализу туђег рада дође до спознаје о евентуалним недостацима у сопственом знању. Дакле, циљ је да се утврди градиво којем је ученик био претходно изложен, а не да ученика ставља у позицију арбитра туђег знања. У случају задатка о ком је реч у овом раду, током академске 2021/22. године студенти су рецензирани академски есеј својих колега написан на енглеском језику у оквиру курса академског писања на завршној години основних студија на нефилолошком факултету. Студенти су рецензију (енгл. *peer review*) радили користећи структурирани формулар са унапред задатим критеријумима.

Основна замерка у примени ове методе у оцењивању тиче се његове валидности (Topping 2003: 68). Валидност вршњачке рецензије мери се степеном корелације оцене коју додели студент-рецензент са рецензијом наставника, а која је у директној вези

¹ jelena.andjelkovic@fon.bg.ac.rs

² marija.mersnik@fon.bg.ac.rs

са компетентношћу студената да квалитетно ураде рецензију. Претходно истраживање у ком је описана итерација наведеног задатка за академску 2020/2021. годину (Анђелковић, 2022) унапређено је, те су параметри промењени а уочени недостаци исправљени, што је представљено у овом раду. Рад има за циљ да укаже на корисност овог процеса, као и да ли је валидност увећана у односу на претходну итерацију. Такође, указује и на закључке произашле из прегледа корелација између студентских и наставничких рецензија, и предлаже мере којима би се компетентност студената да изврше рецензију у будућности повећала чиме би потврдили да су пређено градиво и усвојили.

Кључне речи: академски есеј, енглески за академске намене, учење засновано на задацима, валидност, вршњачка рецензија, поузданост

Увод

Интернационализација високог образовања, пораст броја програма мобилности студената, посебно на нивоу последипломских студија, као и увећање броја програма на енглеском језику на бројним страним, али и домаћим универзитетима, доводи до усложњавања захтева који се постављају пред студенте када је у питању познавање академског енглеског језика. Од студената се очекује поседовање високог нивоа различитих језичких вештина, као што су разумевање (како би пратили предавања), хватање бележака, вештине излагања и презентовања, познавање различитих академских жанрова, и сл. Посебно проблематичан аспект академског енглеског језика, чак и за напредне нематерње говорнике енглеског језика, представља академско писање, највише због непознавања конвенција, реторичке структуре и дискурсних особина академског писања на енглеском језику (Chang/ Swales, 1999:145–146), што захтева експлицитну, темељну, али и фокусирану наставу (Hinkel, 2003:2).

Са појавом и развојем теорија учења заснованих на социјалном конструктивизму, десиле су се и значајне промене у наставној пракси академског писања на енглеском језику, те су уведени и нови приступи, технике и методе. Један од најчешће коришћених наставних приступа током последњих деценија постао је процесно-оријентисани приступ (енгл. *process-oriented approach*), који у центар интересовања ставља процес, а не производ академског писања (најчешће неког одабраног академског жанра), па се академско писање као вештина у овом приступу усваја путем вишеструких ревизија првобитно написаног академског текста, захваљујући којима ученик, уз подршку наставника (енгл.

scaffolding), постепено и све самосталније долази до исхода академског писања (Hyland, 2003).

Конструктивизам доноси промене и у начинима вредновања академског писања. Фокус се постепено пребацује са сумативног оцењивања производа (у овом случају академског састава) на формативно оцењивање самог процеса учења (Hyland/ Hyland, 2006: 83), а ученику се понекад даје и улога оцењивача рада његових вршњака. У процесу давања повратних информација, оцене или рецензије радних верзија академског текста, сада осим наставника може активно учествовати и ученик, и то не са циљем да буде арбитар туђег знања, већ да кроз процес вредновања рада својих вршњака освести пропусте или недостатке у сопственом знању, утврди претходно стечено градиво и захваљујући томе унапреди сопствену вештину академског писања. Овде примена технике вршњачке рецензије (енгл. *peer review*) може бити веома значајна подршка у процесно-оријентисаном приступу настави писања.

У овом раду представљена је примена вршњачке рецензије академских есеја у оквиру курса академског писања на енглеском језику током академске 2021/22. године. Циљ овог рада је да у датом контексту испита валидност вршњачке рецензије као наставне методе, као и да укаже на то у којој мери су измене одређених параметара у примени ове методе у односу на претходну школску годину допринеле да примена вршњачке рецензије пружи бољу подршку учењу.

Вршњачка рецензија као подршка учењу

У контексту наставе академског писања, вршњачка рецензија (енгл. *peer review*, такође позната и као *peer editing*, *peer evaluation* или *peer response*, по Хансену и Луу (Hansen/Liu, 2005: 31) активност је којом ученици-рецензенти преузимају улогу која обично припада наставнику и пружају повратне информације о написаном тексту својим вршњацима (усменим или писаним путем), чиме им се даје прилика да процес писања сагледају из другог угла.

Циљеви примене вршњачке рецензије у настави (а и вршњачког вредновања уопште) у складу су са основним постулатима теорија учења које су засноване на социјалном конструктивизму: да ученик преузме активну улогу и одговорност у процесу учења (van Zundert et al. 2010: 270; Spiller, 2012:11), чиме се фокус преноси са наставе на учење (Havnes/McDowell 2008: 6), односно са наставника на ученика. Један од теоријских оквира за примену вршњачке рецензије јесте и социоконструктивистичка теорија учења и развоја Лева Виготског (Vygotsky, 1978), по којој ученик може да се развија само у својој зони наредног развоја (енгл. *zone of proximal development – ZPD*), односно у простору између онога што може да постигне самостално и онога што може да постигне уз помоћ наставника

или способнијег вршњака; другим речима, развој појединца зависи од друштвене интеракције (Hansen/Liu, 2005: 31).

Темом вршњачке рецензије као подршци учењу академског писања на енглеском језику, по нашем сазнању, домаћи аутори нису се бавили у већој мери. У контексту високог образовања, ову тему су обрађивале Анђелковић (2022) и Анђелковић/Мершник (2022), а у средњошколском контексту Милошевић (2018). Иако постоји свест о значају вршњачке рецензије међу наставницима и њена доказана корисност за ученике (Манић, 2016: 125–132), практична примена ове методе на нашим просторима, судећи по доступној литератури, није честа, а може се оправдати комплексношћу њене припреме и примене у настави.

Корисност вршњачке рецензије

Задатак вршњачке рецензије користи како рецензентима тако и ауторима рецензираних радова. Анализирајући и рецензирајући рад својих вршњака, ученик-рецензент добија прилику да развије аналитичке вештине (Harland et al. 2017: 802) и критичке вештине евалуације (Lundstrom, Baker 2009: 31) које му омогућавају да (на макро-нивоу) сагледа садржај, реторичке аспекте и организацију нечијег писаног састава, а не само да примети површинске граматичке и стилистичке грешке (Hansen/Liu, 2005: 31), те на овај начин, позиционира сопствено знање у односу на знање других студената.

Повратне информације добијене од вршњака ауторима радова омогућавају да кроз један вид колаборативног учења добију емоционалну подршку за свој рад (Harland et al. 2017: 808) и унапреде га. Аутори рецензираних радова, међутим, често су скептични према вршњачкој рецензији (Kaufman/Schunn, 2011: 388–390), доводећи у питање компетентност вршњака и поузданост вршњачке рецензије (Gielen et al., 2010: 305). Сами вршњаци-рецензенти, са друге стране, често избегавају изражавање критичког става и давање лоше оцене колегама у страху од негативних друштвених последица (Topping 2003:67), мисле да нису довољно компетентни да оцене туђи рад (Falchikov 2007: 134), или исправљају само грешке на нивоу реченице, занемарујући општу структуру и садржај текста који рецензирају. Поједини аутори (Hansen/Liu 2005, Seviour 2015, и др.), међутим, тврде да се ови проблеми и изазови могу превазићи, а да се највећи ефекат по учење може постићи пажљивим планирањем и припремом за задатак вршњачке рецензије.

Припрема и примена задатка вршњачке рецензије у настави

Успешна примена задатка вршњачке рецензије зависи од низа фактора. Поред општих препорука које се односе на припрему различитих

видова задатака вршњачког оцењивања (Falchikov/Goldfinch, 317–318: 2000), за примену вршњачке рецензије у оцени академског писања битно је узети у обзир још неколико специфичних фактора. Бројни аутори адекватну припрему и обуку за рецензирање сматрају кључним фактором њене ефикасне примене у настави (Seviour, 2015: 88, Gielen, et al., 2011: 140, Hansen/Liu, 2005, Min, 2006, итд.). Хајсман (Huisman, 2018: 4), на пример, издваја и природу студентске рецензије (квантитивну или квалитативну) као значајан фактор њене успешне примене (нпр. да ли се ради о писаном коментару, квантитативној оцени, рангирању, и сл.), док Севиор (Seviour, 2015: 88) предлаже коришћење структурираних рецензентских формулара (енгл. *response sheets*) са јасним и конкретним критеријумима за оцењивање као најефикаснији инструмент вршњачке рецензије. Исти аутор (Seviour, 2015: 88) истиче и значај пажљивог упаривања студената за задатак вршњачке рецензије, док Гилен и др. (Gielen, et al., 2011: 147) тврде да рецензирање мора бити анонимно, а вршњаци-рецензенти насумично додељивани како би се постигла већа објективност и непристрасност у вршњачком рецензирању.

Валидност и поузданост вршњачке рецензије

Мере успешности примене вршњачке рецензије у настави су висока валидност и поузданост. Иако се у литератури ова два концепта понекад мешају (Topping, 1998: 257), у овом раду валидност вршњачке рецензије посматрамо као меру корелације са наставничком рецензијом истог рада, при чему висока сличност између вршњачке рецензије (ВР) и наставничке рецензије (НР) указује на високу валидност, односно на то да студенти умеју да са великом прецизношћу оцене / вреднују рад својих вршњака (Schunn et. al, 2016:14). У мерењу валидности вршњачке рецензије, наставничка рецензија узима се као златни стандард (Topping, 2009: 25), под претпоставком да наставник има адекватна знања и вештине како би рад студента вредновао са високом валидношћу.

Као мера сличности између вршњачке и наставничке рецензије најчешће се узимају квантитативне вредности средњих оцена, стандардне девијације и Пирсонов коефицијент корелације (Falchikov/Goldfinch, 2000: 294–303), па сличније средње оцене и висок позитиван коефицијент корелације указују и на већу валидност вршњачке рецензије. Са друге стране, поузданост вршњачке рецензије мери се у односу на друге вршњачке рецензије (Falchikov/Goldfinch, 2000: 288), при чему већа корелација између рецензија, односно већа конзистентност у оцењивању истог рада од стране вршњака указује на већу поузданост вршњачке рецензије. И валидност и поузданост могу се посматрати као мера испуњености исхода учења, односно могу указати на то да ли су студенти, захваљујући задатку вршњачке рецензије, успешно савладали пређено градиво.

Бројни аутори истичу значај односа између броја вршњака и броја наставника који рецензирају исти рад (Falchikov/Goldfinch, 2000: 304) и предлажу да број вршњака буде већи од броја наставника-рецензента (најмање четири вршњака на једног наставника (по Cho et al., 2006: 898); на овај начин постиже се већа валидност, а поузданост вршњачке рецензије није ни могуће измерити ако имамо само једног вршњака-рецензента по рецензираном раду.

У наставку рада, након што смо претходно укратко представили теоријски оквир и осврнули се на нека од значајнијих истраживања ове теме, следи представљање контекста истраживања, као и примењене методологије. У закључку је потврђена валидност вршњачке рецензије у датом контексту, али и указано на одређена ограничења и импликације за даља унапређења примене ове наставне методе.

Истраживање

Истраживање валидности вршњачке рецензије као наставне методе представљено у овом раду спроведено је на Факултету организационих наука Универзитета у Београду у оквиру изборног предмета Енглески језик струке 3 на IV години основних академских студија током школске 2021/22. године.

Контекст

Предмет Енглески језик струке 3 конципиран је као курс академског писања на енглеском језику намењен првенствено студентима који намеравају да наставе студије на енглеском језику и / или да се у будућности баве научноистраживачким радом. Настава на предмету спроводи се са фондом од 2+2 часа недељно, а просечан број полазника по школској години је 50. Студенти који похађају овај курс долазе са знањем енглеског језика минимално на нивоу Б2 према Заједничком референтном оквиру (CEFR), што додатно омогућава висок квалитет наставе, а наставницима на предмету пружа могућност примене широког спектра наставних метода, укључујући и вршњачку рецензију.

Током седам школских година колико се предмет изводи (од школске 2014/15. до данас), наставни план и програм као и наставни материјали континуирано су адаптирани како би се приближили реалним потребама студената, али и исправили уочени недостаци у поставци самог курса. Почев од школске 2019/20. године, главни акценат курса стављен је на писање различитих типова есеја (описних, аргументативних и контрастивних) на енглеском језику. Коришћењем одабраних делова уџбеника *Cambridge Academic English* (2012) који обрађује опште академске

теме, током наставе на предмету студенти су вођени кроз процес израде академских есеја (почев од одабира теме, претраживања литературе, опште структуре есеја, структуре појединачних пасуса и делова есеја, цитирања и парафразирања, итд.). Оцена се формира на основу академског есеја на задату стручну тему (60% коначне оцене) и писменог испита – теста академског читања и академске лексике усвојене током наставе (40% коначне оцене).

Студенти могу да се одреде да ли ће академски есеј писати у испитном року заједно са израдом испитног теста или у току семестра; у првом случају, студенти не могу да бирају тему нити да добију коментаре на основу којих би извршили додатне корекције и потенцијално добили бољу оцену. У школској 2021/22, највећи број студената (43 од 53) определило се да есеј ради као домаћи задатак.

Израда задатка – академског есеја тече упоредо са наставним процесом. Након уводних часова наставе, студенти се одређују за једну од унапред дефинисаних тема. Теме формулишу наставници страног језика уз консултацију са колегама са стручних предмета на факултету, чиме се обезбеђује актуелност и релевантност тема за студенте. Након тога, на располагању имају око три седмице за прикупљање потребне литературе и израду прве верзије есеја. Након тога, аутентичност предатог рада проверава се помоћу софтвера за проверу плагијата *Turnitin*, а есеји са уоченим недостацима се враћају на дораду. На тај начин, код студената се подиже свест о плагирању и важности референцирања у академским текстовима. Есеји се затим рецензирају, а рецензије се након тога шаљу ауторима који на основу њих врше редакцију и предају коначну верзију рада коју на крају наставник оцењује.

У последње две школске године, 2020/21. и 2021/22., уведене су две новине: вршњачка рецензија студентских есеја и интервјуи са студентима-рецензентима у фокус групама. У процесу вршњачке рецензије, сваки студент налази се у улози примаоца и даваоца рецензије, док кроз интервјуе наставници континуирано проверавају колико су студенти задовољни како процесом писања и рецензирања, тако и корисношћу ове активности као подршке учењу.

Поступак

Вршњачка рецензија уведена је као допуна наставничкој рецензији у последње две школске године пратећи препоруке за примену вршњачке рецензије из стручне литературе (Falchinkov/Goldfinch, 2000: 317; Gielen, et al., 2011: 141–150, Huisman, 2018: 4). Процедура примене задатка вршњачке рецензије у обе школске године у највећој мери била је иста (табела 1).

3	одабир теме есеја
6	предаја прве верзије есеја
7	провера аутентичности анонимизирање есеја
8, 9	наставничка и вршњачка рецензија
10	достављање повратних информација
10, 11, 12	израда и предаја коначне верзије есеја
13	оцењивање коначне верзије есеја

Табела 1: Процес писања и оцењивања академског есеја у школској 2020/21. и 2021/22.

Након прве примене вршњачке рецензије у академској 2020/21. години, извршена је детаљна анализа целокупног процеса (детаљно образложена у Анђелковић, 2022) и мишљења студената о корисности примене ове методе у учењу (Анђелковић/Мершник 2022), чиме су уочене како добре стране тако и недостаци овог процеса, након чега су у школској 2021/22. години измењени одређени параметри (табела 2).

1	Припрема за рецензију	Не	Да
2	Метод	Структурирани упитник (13 критеријума)	Структурирани упитник (15 критеријума, 3 целине)
3	Дефинисање критеријума за рецензирање	Наставник	Наставник и студенти
4	Анонимност	Да	Да
5	Број вршњака - рецензената по раду	1	3
6	Број радова / рецензија	37/37	43/129
7	Начин додељивања рецензената	Насумично	Насумично

Табела 2: Вршњачка рецензија: разлике и измене у две итерације

У складу са уоченим предностима процеса, већина параметара у примени овог задатка током две школске године остала је непромењена. На пример, у обе школске године и рецензент и аутор есеја били су анонимни (енгл. *double-blind peer review*) како би се обезбедила објективност и непристрасност у рецензирању. Како би добијени подаци били упоредиви, за оба типа рецензије (и наставнички и вршњачки) коришћен је исти рецензентски формулар као инструмент истраживања. Формулар је настао прилагођавањем упитника аутора Моула и Пејна (Mowl/Pain, 1995: 329) и састојао се од низа критеријума-тврдњи које су оцењиване на петостепеној Ликертовој скали, као и једног отвореног питања у коме су студенти могли да оставе додатни коментар на рад који су рецензирали.

Прва примена задатка вршњачке рецензије имала је и одређене недостатке, који су, ради постизања бољих резултата, измењени у школској 2021/22.

Увођење обуке. Као главни недостатак прве примене овог задатка током претходне школске године студенти су у спроведеним интервјуима истакли недостатак припреме и обуке. Пратећи препоруке које су изнели бројни аутори (Falchikov, 2007; Seviour, 2015; Gielen, et al, 2011; Hansen/Liu, 2005; Min, 2005, итд.), студенти су у другој итерацији укључени у процес формулисања критеријума током једног двочаса наставе, након чега су имали прилику да примене дате критеријуме на одломцима додељених есеја.

Измене критеријума у рецензентском формулару. Ове измене тичале су се како формулације неких од критеријума, тако и повећања броја критеријума и њихове поделе у три категорије: *структура, садржај и референцирање*. Ове измене биле су резултат како учешћа студената у самом дефинисању критеријума, тако и резултат анализе примене методе вршњачке рецензије у претходној школској години. Наиме, ниска кореспонденција између оцена студената и наставника за неке од критеријума у рецензентском формулару, пре свега у критеријума који се односе на референцирање (Анђелковић, 2022: 180), као и примедбе студената на нејасноће у њиховој формулацији изречене током интервјуа у фокус групама (Анђелковић/Мершник, 2022) указали су нам на то да је ове критеријуме потребно размотрити.

Повећање броја вршњака-рецензента по раду. На основу препорука (Falchinkov/Goldfinch, 2000; Cho, et al., 2006, итд.) и коментара студената, број рецензија по есеју повећан је са један на три. Циљ овакве измене било је повећање како валидности тако и поузданости вршњачке рецензије; другим речима, са већим бројем рецензија, аутори есеја добијају потенцијално тачније (валидније и поузданије) рецензије.

Потпуна анонимност у рецензирању. У претходној школској години, аутори есеја имали су информацију о томе која је од послатих рецензија наставничка, а која је (анонимна) вршњачка. Будући да су због овога студенти понекад потпуно занемаривали вршњачку рецензију и ослањали се само на наставничку као поузданију (што је откривено у интервјуима у фокус групама), у школској 2021/22. ауторима есеја наставници су слали по четири потпуно анонимне рецензије (по три вршњачке и једну наставничку), као и код аутора Харланда и др. (Harland et al., 2017).

Истраживачко питање

Циљ истраживања примене вршњачке рецензије током школске 2021/22. године јесте да одговори на следеће истраживачко питање: *Да ли је вршњачка рецензија валидна наставна метода?*

Методологија

Истраживање је спроведено у три корака. У првом кораку, извршена је кратка анализа мишљења студената-рецензента о корисности примене задатка вршњачке рецензије за учење које смо добили кроз интервјуе са студентима у фокус групама. У другом кораку, извршена је анализа података који су добијени путем рецензентског формулара за вршњачку и наставничку рецензију у школској 2021/22. (у прилогу). Најзад, подаци добијени у првом и другом кораку упоређени су са подацима за школску 2020/21. да би се утврдило да ли и у којој мери су измене у примени методе вршњачке рецензије утицале на корисност вршњачке рецензије као наставне методе, односно као подршке учењу.

Фокус групе. Интервјуи у фокус групама одржани су након завршетка извођења наставе на предмету. У академској 2020/2021. фокус групе одржане су у два термина, а вођене су од стране оба наставника који изводе наставу на предмету, док је у наредној години, 2021/2022. интервју одржан са једном групом студената у ком су учествовала оба наставника. Групе су у просеку бројале шест студената, а студенти су добровољно учествовали у овим разговорима. Критеријум за учешће био је да су студенти похађали више од 60% наставе, као и да су учествовали у писању есеја током семестра, како би могли на основу личног искуства и објективно да дају свој став о целом процесу.

Рецензентски формулар. Како би се ефекти примене задатка вршњачке рецензије квантификовали, подаци добијени из вршњачких и наставничког рецензентског формулара обрађени су израчунавањем средње оцене (\bar{x}_1 и \bar{x}_2) и стандардне варијације (SD_1 и SD_2) за сваки од 15 понуђених критеријума у 43 наставничке и 129 вршњачких рецензија, као и разлика у средњим оценама ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$) наставничких и вршњачких рецензија и Пирсоновог коефицијента корелације (r). Дате вредности су

даље упоређене са вредностима добијеним у претходној школској години да би се измерили евентуални ефекти измена у примени вршњачке рецензије.

Резултати истраживања

Мишљење студената

Генерални став који су студенти изнели током разговора у фокус групама био је да је целокупан процес наставе, као и учешће у вршњачкој рецензији, донео вишеструку корист. Овде ћемо изнети само неколико збирних ставова који су се понављали кроз све интервјуе. Кључни елементи тока вршњачке рецензије који су позитивно утицали на студенте да додатно унапреде сопствени рад јесу елементи формулара који је коришћен за оцењивање а који је студентима помогао да јасније сагледају елементе који се оцењују и на које треба да обрате пажњу. Даље, студенти су истакли да су им радови колега помогли да унапреде поједине елементе свог рада (структура пасуса, јачина закључка, итд.). Део студената истакао је да их увид у радове колега није нужно навео да сопствени рад мењају, али да им је омогућио да виде радове већег и мањег квалитета од свог.

Међутим, као што Ландстром и Бејкер (Lundstrom/Baker, 2009: 31) примећују анализирајући сличне резултате које је добио Мин (Min, 2005), упитно је да ли су запажања студената о сопственом искуству заиста тачна и објективна и, ако јесу, које је то аспекте писања студент заиста побољшао захваљујући задатку вршњачке рецензије. За прецизније одговоре, дакле, било је потребно укључити и друге методе анализе, пре свега статистичку анализу података добијених путем рецензентских формулара која следи у наставку.

Подаци из рецензентских формулара

Добијени подаци приказани су у табели 3.

	КРИТЕРИЈУМИ	HP (N=43)		BP (N=129)		BP-HP	корел.
		mean ($\bar{x}1$)	SD1	mean ($\bar{x}2$)	SD2	$\bar{x}2 - \bar{x}1$	r
р.бр.	СТРУКТУРА						
1	Структура есеја је јасна и логична (постоји увод, разрада и закључак).	4.21	1.06	4.63	0.66	0.42	0.27
2	Увод даје јасан преглед садржаја есеја.	3.95	1.05	4.57	0.73	0.62	0.45
3	Закључак сумира важне ставове изнете у средишњем делу есеја.	3.44	1.24	4.36	0.85	0.92	0.11
4	Сваки пасус има главну реченицу.	3.67	1.30	4.36	0.91	0.69	0.27
5	Сваки пасус завршава закључном реченицом којом се сумира главна поента пасуса.	3.30	1.42	4.02	0.94	0.72	0.3
6	Есеј је у оквиру задатог ограничења броја речи (500-600 речи).	4.67	0.78	4.29	1.08	-0.38	0.59
	Структура – сви критеријуми	3.87	1.24	4.37	0.89	0.50	0.44
р.бр.	САДРЖАЈ						
7	Есеј јасно одговара на задату тему.	4.09	0.92	4.65	0.7	0.56	0.16
8	Сваки пасус представља једну идеју / један угао.	3.65	1.07	4.38	0.84	0.73	0.27

9	Аутор се користи прикладним (академским) језиком.	3.98	0.91	4.53	0.7	0.55	0.19
10	Граматика и правопис су усклађени.	4.44	0.67	4.41	0.79	-0.03	0.13
11	Есеј је генерално читљив, интересантан и добро изложен.	4.21	0.67	4.53	0.72	0.32	0.19
	Садржај – сви критеријуми	4.07	0.89	4.5	0.76	0.43	0.17
р.бр.	РЕФЕРЕНЦИРАЊЕ						
12	Есеј се позива на литературу која је релевантна за дату тему.	3.74	1.47	4.47	1.05	0.73	0.39
13	Есеј се позива на поуздану, научну литературу.	3.23	1.57	4.21	1.17	0.98	0.63
14	Доследно и прикладно је примењен само један стил референцирања кроз читав есеј.	3.44	1.80	4.16	1.32	0.72	0.54
15	Цитати и парафразе доприносе тексту и додатно поткрепљују главне аргументе.	3.33	1.64	4.02	1.37	0.69	0.63
	Референцирање – сви критеријуми	3.43	1.62	4.21	1.24	0.78	0.80

Табела 3: Поређење наставничких и вршњачких рецензија

Гледано по групама критеријума (структура, садржај, референцирање), вршњачке рецензије се од наставничких разликују око пола просечне оцене за садржај ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.43$) и исто толико за структуру ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.5$), док је у оцени референцирања та разлика нешто већа ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.78$). Исто тако, наставничке оцене су у просеку разноврсније јер имају већу стандардну девијацију (SD1) од вршњачких оцена (SD2). Највећу стандардну девијацију (највећу разноврсност) у обе врсте рецензије имају оцене за групу критеријума који се тичу референцирања (SD1=1.62, SD2=1.24), док најмању оне које се тичу садржаја есеја (SD1=0.89, SD2=0.76). Ова општа запажања, међутим, нису довољна да се закључи да су студенти, на пример, боље савладали структуру и садржај или друге аспекте писања јер су им оцене сличније или једнако разноврсне као наставничке, већ је потребно размотрити сваки од критеријума појединачно како би се извели детаљнији закључци.

Ако посматрамо средње оцене (\bar{x}) за сваки од 15 датих критеријума, средње оцене у вршњачким рецензијама (\bar{x}_2) веће су од средњих оцена у наставничким рецензијама (\bar{x}_1) за готово сваки од понуђених критеријума. Изузетак су критеријум 6, који се односи на ограничење у броју речи (где је $\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = -0.38$) и критеријум број 10 (оцена граматике и спелинга) за коју су средње оцене готово исте ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = -0.03$). Највеће разлике у средњим оценама између вршњака и наставника тичу се структуре закључка, тј. критеријума број 3 ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.92$), као и свих критеријума (од 12–ог до 15–ог) везаних за референцирање и одабир поуздане научне литературе као извора за писање рада ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.78$). Значајне разлике у средњим оценама постоје и код неких других критеријума који се тичу структуре есеја, као што су структура увода, закључка, присуство главне (енгл. *topic sentence*) и закључне реченице пасуса (енгл. *concluding sentence*).

Када је у питању разноврсност оцена, односно стандардна девијација (SD) у оценама које дају наставници и вршњаци, издвајају се оцене за број речи (критеријум 6), граматику и спелинг (критеријум 10) и општи утисак о есеју (критеријум 11) где су оцене скоро једнако разноврсне, док је код свих осталих критеријума конзистентно већа стандардна девијација наставничких оцена.

Вредности Пирсоновог коефицијента корелације (r) указују на то да највећа позитивна корелација између просечних оцена постоји код оних које се тичу групе критеријума у вези са цитирањем ($r=0.8$), средња корелација код критеријума који се тичу структуре рада ($r=0.44$), док је најнижа, али ипак позитивна корелација код критеријума у вези са садржајем ($r=0.17$). Гледано по појединачним критеријумима, најнижа позитивна корелација постоји код оцена структуре закључка, односно критеријума број 3 ($r = 0.17$), док је навиша она која се тиче одабира поуздане научне литературе за референцирање (критеријум бр.13) и

сврсисходне употребе цитата и парафраза (бр.15), где је у оба случаја $r = 63$.

Поређење са претходном итерацијом примене вршњачке рецензије

школска година	HP			BP			BP-HP	корел.
	N1	mean ($\bar{x}1$)	SD1	N2	mean ($\bar{x}2$)	SD2	$\bar{x}2 - \bar{x}1$	r
2020/21	36	3.38	0.86	36	4.37	1.13	0.99	0.3
2021/22	43	3.79	1.28	129	4.36	0.96	0.57	0.61

Табела 4: Поређење података из рецензентских формулара у две школске године

Имајући у виду да су рецензентски формулари који су коришћени за ове врсте рецензије у известој мери промењени у школској 2021/22. у односу на претходну, нисмо могли да направимо комплетну корелацију резултата у обе школске године, па су овом раду приказани само сумарни подаци који се односе на целокупан вршњачки, односно наставнички рецензентски формулар, а не на појединачне критеријуме или групе критеријума. На основу података представљених у табели 4, можемо уочити да су просечне оцене које су у обе школске године дали вршњаци, односно наставници приближно исте, али да се разлика између вршњачке и наставничке средње оцене смањила: док је у првој итерацији износила скоро целу оцену, у другој итерацији је око пола оцене. Осим тога, Пирсонов коефицијент корелације (r) је у другој итерацији значајно повећан у односу на претходну итерацију. Ове две вредности: смањена разлика између просечне оцене наставника и вршњака, као и значајно виши коефицијент корелације између два типа рецензије указују на то да је и валидност вршњачке рецензије већа у односу на претходну школску годину, односно на то да су измене у начину примене овог задатка допринеле да вршњачка рецензија буде боља подршка учењу.

Анализа резултата истраживања

На основу добијених и горепредстављених резултата можемо закључити следеће:

Прво, мишљења студената изнета кроз интервјуе у фокус групама потврдила су да постоји свест код студената о корисности процеса вршњачке рецензије како у изради сопственог рада, тако и у уочавању грешака.

Друго, резултати истраживања су указали на склоност студената да дају више оцене од наставника, што је у складу са закључцима ауторке Топинг, која тумачи да то раде из несигурности или страха да не оштете своје колеге (Topping, 2003: 67). Критеријуми код којих постоји значајнија разлика између средњих оцена наставника и студената често се тичу идеје и општег садржаја текста (Paulus, 1999: 266) и обично захтевају веће когнитивно ангажовање вршњака рецензента (Zhang/Hyland, 2022: 11); у нашем случају, то су оцене за референцирање и одабир литературе, као и структуру појединачних делова есеја, као што су увод или закључак. Што се тиче критеријума код којих су оцене наставника и вршњака сличне, ради се о површинским језичким грешкама, попут правописа, граматике и броја речи, које студенти рецензенти са већом сигурношћу примећују (Savoir, 2015: 88; Paulus, 1999: 266).

Треће, генерално нижа стандардна девијација код вршњачких него код наставничких оцена у складу су са запажањем ауторке Топинг (Topping, 2009: 24) да из несигурности оцене вршњака теже ка “златној средини”, посебно када је ово студентима прво искуство у рецензирању, као што је овде био случај.

Четврто, висока позитивна корелација вршњачких са наставничким оценама може указивати на оне елементе писања које је студент-рецензент савладао у довољној мери да валидно и најсличније наставнику оцени рад својих вршњака. У том смислу, на основу наведених резултата можемо закључити да студенти умеју да препознају правилно и сврсисходно цитирање и релевантне изворе за писање академског есеја, и поред тога што се средња оцена наставника и вршњака за ову групу критеријума значајно разликује. Затим, студенти су делимично савладали и структуру академског есеја, посебно у вези са структуром увода (критеријум 2) и бројем речи (критеријум 6), будући да је овде коефицијент корелације нешто виши, док имају проблема са структуром закључка (критеријум 3), где је корелација најнижа ($r = 0.17$). Најниже корелације са наставничким оценама тичу се групе критеријума за оцену садржаја есеја, што упућује на закључак да овим критеријумима треба посветити више пажње приликом извођења наставе.

Најинтересантнији су, међутим, они критеријуми код којих је уочена, са једне стране, ниска корелација и, са друге стране, велика разлика између средњих оцена вршњака и наставника: структура закључка ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.92$, $r = 0.11$), присуства главне ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.69$, $r = 0.27$) и закључне реченице ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.72$, $r = 0.3$), као и усклађености теме есеја са садржајем ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.56$, $r = 0.16$), идејом да један пасус представља једну идеју ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.73$, $r = 0.27$), као и употребе академског језика ($\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 0.55$, $r = 0.19$), те да ови критеријуми захтевају додатно време за учење и увежбавање.

Најзад, поређење рецензентских формулара за школску 2021/22. и претходну 2020/21. годину указује на то да су измене у начину примене

задатка вршњачке рецензије имале одређене позитивне резултате, али и да има простора за даље унапређење.

Дискусија и закључак

Истраживање представљено у овом раду потврдило је значај и валидност употребе вршњачке рецензије као подршке настави академског писања.

Резултати анализе оцена из рецензентских упитника указали су нам на оне елементе писања које су студенти-рецензенти савладали у довољној мери да адекватно оцене своје вршњаке, али и на оне елементе писања којима је потребно посветити више пажње током наставе. Такође, бољи резултати у односу на прошлу годину указују на то да су измене у процесу примене задатка вршњачке рецензије, као што су увођење обуке и повећање броја рецензената по раду, довеле до повећања валидности и смањења разлике у просечној оцени између вршњака и наставника. Треба напоменути, међутим, да студенти и даље са највећом сигурношћу оцењују тзв. површинске језичке грешке, као што су граматика и правопис, дајући им оцену најсличнију наставничкој; до истог закључка дошла је и ауторка Милошевић (2018) анализирајући вршњачке рецензије средњошколских академских есеја.

Анализа интервјуа у фокус групама потврдила је да студенти сматрају овакву врсту вежбе корисном за дубље разумевање процеса писања и развој вишег нивоа критичког мишљења, како је потврђено код Ченга и Ворена (Cheng/Warren, 2005). Анализа оцена из рецензентских формулара, међутим, указала је да управо они критеријуми који се тичу дубљег разумевања садржаја, структуре и значења рецензираног текста показују или највеће разлике у средњим оценама или најмању корелацију са наставничким оценама, што даље имплицира да је овим аспектима писања потребно посветити већу пажњу у току наставе у наредним итерацијама курса. У вези са тим, обука која је спроведена током 2021/22. године, иако је генерално довела до бољих резултата, није се показала довољном подршком развоју ових вештина, те је потребно студентима пружити више прилика да примењују критеријуме из рецензентског формулара како би ова активност подржала учење; до сличног закључка дошли су у свом истраживању Бод и Фалчиков (Boud/Falchikov, 2006: 408).

У закључку, иако је процес примене вршњачке рецензије на предмету Енглески језик струке 3 у току школске 2021/22. године унапређен, чиме је у датом контексту доказана и њена валидност као наставне методе, у будућим итерацијама њене примене потребно је увести и темељније измене у наставном процесу како би се континуирано и кроз разноврсне типове задатака радило на дубљем ангажовању студената и пажљивијем читању текста који им је поверен на рецензију.

Литература

- Манић, Д. (2017). Евалуација пројектних задатака у интегрисаном учењу страног језика и садржаја (необјављена докторска дисертација). Филолошки факултет, Београд.
- Милошевић, О. (2018). Using peer review to improve academic writing. У Вујовић, А., Шипрагић Ђокић С., Папрић, М. (ур.) *Страни језик струке и професионални идентитет* (стр. 871 – 877). Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије
- Andelković, J. (2022). Peer and teacher assessment of academic essay writing: procedure and correspondence. *Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 10(1), 171–184. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2201171A>
- Andelković, J., Meršnik, M. (2022). Insights from an undergraduate academic writing course – focus group interviews. *The 11th International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*. 16– 17 September 2022 Conference Organizer: Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language testing*, 22(1), 93–121.
- Chang, Y. Y., & Swales, J. M. (1999). Informal elements in English academic writing: threats or opportunities for advanced non-native speakers?. In *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 145–167). Routledge. doi:10.4324/9781315840390
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.891>
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In: Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). *Rethinking assessment in higher education* (pp. 138–153). Routledge.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287–322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.08.007
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Hansen, J. G., Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31–38. doi:10.1093/elt/cc004
- Harland, T., Wald, N., & Randhawa, H. (2017). Student peer review: Enhancing formative feedback with a rebuttal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 801–811.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing*, 12(1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)

- Havnes, A., & McDowell, L. (Eds.). (2008). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Routledge.
- Hinkel, E. (2003). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609427>
- Huisman, B. A. (2018). *Peer feedback on academic writing: effects on performance and the role of task-design*. Unpublished PHD Dissertation, Leiden University, Leiden.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83–101.
- Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. doi:10.1016/j.jslw.2008.06.002
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293–308. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.003>
- Mowl, G., & Pain, R. (1995). Using self and peer assessment to improve students' essay writing: A case study from geography. *Innovations in Education and Training International*, 32(4), 324–335. <https://doi.org/10.1080/1355800950320404>
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265–289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- Schunn, C., Godley, A., & DeMartino, S. (2016). The reliability and validity of peer review of writing in high school AP English classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 13–23. <https://doi.org/10.1002/jaal.525>
- Seviour, M. (2015). Assessing academic writing on a pre-sessional EAP course: Designing assessment which supports learning. *Journal of English for Academic Purposes*, 18, 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.03.007>
- Spiller, D. (2012). *Assessment matters: Self-assessment and peer assessment*. The University of Waikato, 13.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/0-306-48125-1_4
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. 2010. Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2022). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessing Writing*, 51, 100586.

Прилог: Рецензентски формулар

ENG 3 – Essay assessment form 2022					
The purpose of this survey is to assess your colleague’s essay and help him/her improve it. Please be unbiased and impartial. Marking all 5s without being realistic and providing constructive feedback is of little help. Thank you.					
Essay ID					
Structure (grade from 1 to 5)					
	1	2	3	4	5
Essay has a clear and logical structure (there is an introduction, middle section(s), and a conclusion)					
Introduction provides a clear outline of what the essay is all about.					
Conclusion draws together the important points made in the middle sections of the essay.					
Each paragraph contains a topic sentence.					
Each paragraph contains a concluding sentence that wraps up the main point of the paragraph.					
Essay is within the word limit (500-600 words).					
Content (grade from 1 to 5)					
	1	2	3	4	5
Essay clearly answers the essay title.					
Each paragraph represents one idea / point of view.					
Author uses appropriate (academic) vocabulary.					
Grammar and spelling are used properly.					
Essay is generally readable, interesting and well presented.					
Referencing (grade from 1 to 5)					
	1	2	3	4	5
Essay draws upon literature relevant to the topic.					
Essay draws upon credible, scientific literature.					
Only one style of referencing is used consistently and properly throughout the essay.					
Quotations and paraphrases add value to the text and further support the main arguments.					
Your overall comment on the essay (AT LEAST 15 WORDS).					

VALIDITY OF PEER ASSESSMENT AS A TEACHING METHOD

S u m m a r y

Contemporary constructivism-based learning theories view learners not as passive recipients of knowledge but rather as active participants in its knowledge creation. Likewise, teacher is not a knowledge giver, but learner support and a mediator in the learning process. In this context, it is necessary to structure an assignment in such a way as to provide learners with more autonomy in its completion. Such assignments may turn learners into graders or evaluators, thus enabling learners to look back and revise previously covered teaching materials and, through this process, become aware of potential deficiencies in their own learning. The aim is thus to revise one's own learning rather than to grade others. In our case, students were asked to review academic essays of their colleagues within an academic writing course during the final year of undergraduate studies at a non-linguistic university. Students completed peer review forms with criteria determined beforehand.

The main disadvantage of using peer review method in grading is its validity (Topping 2003: 68). Peer review validity is a correlation between the grades awarded by peer reviewers and the ones awarded by teachers, and it is directly related to students' competence to review other people's work correctly. Previous research focused on the use of peer review assignment in school year 2020/21 (Anđelković, 2022) has been improved, certain parameters changed and flaws corrected, and the results of these alterations presented in this paper. The purpose of this paper is to point to the usefulness of the peer review process, and to investigate whether it has contributed to the validity of the peer review assignment. In addition, the paper also draws conclusions based on correlations between peer reviews and teacher reviews and suggests measures that may contribute to an increased competence of students to review their peers' work in the future, as this will verify that learning has taken place.

Key words: Academic essay, English for academic purposes, task-based learning, validity, peer review, reliability