



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 57 • Број 1 • Јун 2025 • 99–118
УДК: 378.147
159.953.5.072-057.875
Примљено 02.10.2024; прихваћено за штампу 26.12.2024.

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
DOI: 10.2298/ZIPI2501099A
Оригинални научни рад

УПОТРЕБА НАРАТИВА ЗА ПРОЦЕНУ ПОСТИГНУЋА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ*

Слободанка Антић** • ORCID 0000-0002-3116-6850

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, Србија

Барбара Блаžанин • ORCID 0000-0003-4236-6572

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, Србија

АПСТРАКТ

Наративи представљају приказ чињеничких или измишљених догађаја који на кохерентан начин садрже експлицитне или имплицитне поруке, значења и интерпретације. Иако могу имати значајну улогу у процесу подучавања и учења, на свим нивоима образовања, начин евалуације постигнућа ученика и студената који је заснован на наративу, није увек јасно одређен. Стога је циљ ове експлоративне студије да испита могућност да се за одговоре студената који су дати у форми наратива дефинишу и користе критеријуми вредновања у односу на предвиђене исходе у доменима знања и развоја социоемоционалних компетенција. Анализа је спроведена на задатим наративима студената у којима је требало да опишу лично искуство користећи концепте и теорије који су били тема лекције. У раду су представљене претпоставке за идентификовање индикатора, експлицирана је њихова веза са образовним циљевима и исходима предмета и лекције и представљена су два главна домена у оквиру којих ће се проценивати постигнућа: усвојеност чињеничних и концептуалних знања и процена социоемоционалне осетљивости (емоционално знање и експресија, емпатија/заузимање перспектива и разрешење конфликта). У наставку рада детаљно је објашњено квантификовање сваког индикатора, као и примери студентских наратива који демонстрирају предложену евалуацију. На крају је указано на предности али и на ограничења оваког приступа евалуације постигнућа студената.

Кључне речи:

наративи, евалуација постигнућа студената, високо образовање.

* Цитирати овај чланак на следећи начин: Antić, S. i Blažanin, B. (2025). Upotreba narativa za procenu postignuća na univerzitetskom nivou. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 57(1), 99–118. DOI: 10.2298/ZIPI2501099A

** Мејл: slobodanka.antic@gmail.com

УВОД

Приче и приповедање о стварним или замишљеним догађајима, о различитим контекстима, ликовима, акцијама, мотивацијама, емоцијама и исходима представљају фундаментални аспект људске комуникације које људским искуствима дају структуру, контекст, тумачење и смисао (Bruner, 1991; Derry, 2013; Olson, 2022). Приче олакшавају академско, друштвено, лингвистичко и културно учење. Стога су коришћене у наставном процесу кроз целу историју образовања (Gillam & Pearson, 2004; McCabe & Bliss, 2003).

У савременој литератури проналазимо различите термине: наратив, приче, студије случаја, клиничке вињете. Сви термини имају заједничке карактеристике – то је приказ чињеничних или измишљених догађаја, искустава или интеракција који, на кохерентан и смислен начин, укључују стварне или измишљене актере. Јасно је да осим експлицитног садржаја који се приповеда путем говорних, писаних и визуелних средстава, приче увек имају и додатно значење, поруке, интерпретације које не морају бити увек експлицитне, већ остају у имплицитној равни (Antić, 2022, 2024; Gee, 2000). Међу наведеним терминима, наратив је појам највеће општости, нека врста „кишобран термина” који обухвата све остале, чије се значење и примена, могло би се рећи, флуидно креће међу различитим дисциплинама друштвених и хуманистичких наука и јавног дискурса.

У подучавању и учењу у високом образовању има више образовних и васпитних циљева које оправдавају употребу наратива (Abrahamson, 1998; Kromka & Goodboy, 2019; Moon, 2010). На пример, наставници могу своја предавања обогатити приповедањем. У квазиексперименталном дизајну истраживања у коме је наставник повезивао садржај са личним искуствима у виду анегдота, доказани су позитивни (иако не велики) ефекти у студентским постигнућима: у домену присећања информација, повећања позитивног односа према наставнику, као и повећања пажње током предавања (Kromka & Goodboy, 2019).

Различити облици наратива могу служити за *активирање сингуларитета* у самом наставном процесу. На пример, ако се тражи да анализирају ситуацију, студију случаја, причу или клиничку вињету из стварног живота. За образовне циљеве у којима је наглашена примена знања у будућем професионалном животу, користе се наративи у којима се циљано повезују научни и друштвени

аспект неког феномена. За њихово решавање, поред академског знања и когнитивних вештина, тражи се: разумевање сложености и контекстуалности феномена о којима се учи, доношење професионалних одлука, процењивање актера догађаја, свог и туђег етичког расуђивања, као и социјалне вештине, аргумендовање, убеђивање, презентовање, практиковање сарадње, тимског рада и вршњачког подучавања (Baumberger-Henry, 2005; Berkowitz & Simmons, 2003; Bell, 2003; Bell & Liderman, 2003; Pešikan et al., 2016; Poleksić, et al., 2022; Sedler, 2004; Sulé et al., 2023; Zeidler & Keefer, 2003). Додатно, кроз овакве наставне ситуације развија се систем професионалних вредности, осећај за правичност и инклузивност, и коначно, формирање професионалног и личног идентитета студената (Moon, 2010; Sulé et al., 2023).

Једнако ефикасна може бити ситуација када студенти сами продукују своје приче које потом анализирају и решавају. Када пишу неки облик наратива, студентима се омогућава и *креативно* изражавање које доприноси подстицању дивергентног мишљења. На крају, наративи омогућавају студентима да кроз дељење *социјалних прича, искуства и перспективе* додатно развијају осећај припадања заједници и генерацијске припадности класи која заједно студира (Tan, 2023).

Узимајући у обзир све наведене вештине, може се закључити да практиковање учења на наративима доприноси и развоју емоционалних вештина, односно социоемоционално учење (Greenberg et al., 2003; Jones & Bouffard, 2012; Jones et al., 2020; Pešikan & Lalović, 2017). Исход овог учења је важна компетенција за 21. век, а социоемоционално учење се може најшире одредити као процес кроз који особа учи и током ког примењује скуп социјалних, емоционалних и сродних вештина, ставова, понашања и вредности, што јој помаже да усмерава своје мисли, осећања и поступке на начин који јој омогућава успех у школи, послу и животу (Jones et al., 2021; Pešikan & Lalović, 2017).

Наративи могу бити корисни за проверу различитих *образовних исхода* и у формативном и у сумативном процењивању. Рецимо, један од најважнијих задатака било које евалуације постигнућа студената је провера разумевања наведеног и оспособљености за примену знања. Задатак може бити да анализирају и решавају неку дату реалну, животну причу или да могу принципе, начела и научне појмове да преведу у причу коју ће сами конструисати. Уколико проблемска прича има само један тачан одговор,

студенти морају да занемаре све дистракторе и небитне информације и да на основу оних које имају, реконструишу недостајуће и реше проблем. Када нема једног решења или треба направити избор међу једнаким или једнако лоших решења, као што је најчешће у реалности, студенти су у прилици да покажу своју оспособљеност за будуће професионалне улоге.

Наративи у процени индивидуалног постигнућа у учењу студената

Евалуација постигнућа студената у високом образовању је најчешће сумативна и нормативна. Готово се никада не процењује напредак студента у односу на њега самог, односно поређење индивидуалног постигнућа на иницијалном и завршном тесту (Bloxxham et al., 2011; Gladovic et al., 2023; Maghnoij et al., 2020; Winstone, 2022; Winstone & Boud, 2022). Поред тога, евалуација знања студената доминантно је усмерена на когнитивне домене академског постигнућа, док су социоемоционални аспекти учења скоро потпуно одсутни.

Процена развоја социоемоционалних компетенција не може се мерити класичним тестовима знања јер је реч о дубоко условљеном, мултимодалном феномену. Ту је јасна предност наратива када садржи етичке дилеме, конфликтне приоритете или двосмислене исходе у сложеним недовољно структурираним контекстима (енгл. ill-structured assignment). Иако наставници препознају важност социоемоционалног учења, њима је и даље потребна подршка у подстицању и евалуацији ових аспеката учења (Jones et al., 2021; Jones et al., 2022; Pešikan & Lalović, 2015).

Ова листа потенцијалних употреба наратива у процењивању постигнућа студената није коначна и исцрпна, већ је само увод у неку будућу област даљих истраживања и практичних решења.

Сврха овог експлоративног рада је да укаже на могућности наративних облика за процењивање постигнућа у високом образовању. Конкретно, циљ студије је да испита могућност да се за одговоре студената који су дати у форми наратива дефинишу и користе критеријуми вредновања у односу на предвиђене исходе у доменима знања и развоја социоемоционалних компетенција.

На почетку је било потребно формулисати претпоставке које ће да воде даљој конкретизацији индикатора наративних одговора студената који се процењују. Претпоставке овог подухвата су следеће.

- 1) Јасно дефинисати педагошке захтеве: постављене образовне и васпитне циљеве, природу предмета и очекиване образовне исходе. Ови захтеви диктирају који критеријуми ће бити релевантни за анализу задатака који садрже наратив. Заправо, одредити према исходима који аспекти наратива ће бити како процењени, као тачни, нетачни или делимично тачни.
- 2) Одредити објективне мере исказа у наративу који могу да указују на то да се десила промена, односно учење.
- 3) Анализа се мора бавити манифестним садржајем, а не латентним, да би се повећала објективност процене.
- 4) Форма наратива који се користио у овом раду је резличита од питања есејског типа који се уобичајено користи приликом процењивања знања. Студенти користе лично искуство које категоришу, анализирају и преиспитују у складу са захтевима помоћу којих се проверавају образовни исходи. За разлику од уобичајеног задатка есејског типа, који покреће сличне мисаоне процесе, очекује се повећање мотивације и ангажованости студената када се они примене на личном садржају. Додатно, лична прича има много више потенцијала да покрене социјемоционалне компетенције студената.

КОНТЕКСТ

Назив предмета, на којем је студентима постављен задатак, је *Психосоцијални аспекти здравља, болести и старења*. Циљеви овог предмета су да се студенти упознају са различитим теоријским приступима феномена здравља, болести и старења, као и да се оспособе за критичко разумевање и елементарну емпиријску анализу психосоцијалних димензија ових феномена. Лекција која је претходила задатку односи се на тему *Спознаја болести и старатељске превладавања*. Циљеви лекције су:

- 1) да се студенти упознају са стручним терминима и теоријским приступима који указују на психолошке процесе који су у основи суочавања са болешћу и механизмима превладавања који следе након спознаје болести;

- 2) да развију осетљивост на емоционална стања, мисли и перспективе које се јављају код њих самих, али и њиховог окружења приликом спознаје и суочавања са болешћу;
- 3) да развију осетљивост на конфликтне ситуације које неретко настају између актера приликом спознаје и суочавања са болешћу и да освесте успешне стратегије превазилажења конфликта.

Из циљева лекције производе и жељени образовни исходи.

- 1) Студенти су усвојили чињенична и концептуална знања из лекције *Спознаја болесних и сиротиње превађања*.
- 2) Студенти успевају да протумаче стратегије превађања (суочавања са болешћу) кроз призму различитих теоријских перспектива.
- 3) Студенти успешно препознају емоционална стања која прате спознају и суочавање са болешћу код себе и других.
- 4) Студенти развијају осетљивост за емоције, мишљење и перспективе других актера у процесу спознаје и суочавања са болешћу.
- 5) Студенти успевају да освесте конфликтне ситуације до којих може доћи у ситуацијама спознаје и суочавања са болешћу, и препознају успешне стратегије за решавање конфликта.

■ МЕТОДОЛОГИЈА

Како бисмо практично демонстрирали начин на који се спецификовани исходи преводе на индикаторе који се могу применити у процени студентског постигнућа уз употребу наратива, користићемо пример задатка у коме се, после ситуације учења једне тематске области, тражи од студената да напишу причу из сопственог искуства примењујући знања, стручне термине и теоријске перспективе које су биле део наставе на предмету.

Узорак и задатак. Задатак је постављен на електронској платформи групи од 25 студената друге године Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, након учења наведене тематске целине. Пред студенте је постављен задатак у коме је тражено да се присете последње ситуације када су били болесни. Задатак гласи: *Сетите се последње иући када сје били болесни (нпр., када сје имали лавобољу, вирус, ирехладу, иоломљену ногу и сл.). Размислите о начинима на које сје осмислили своју*

болесѝ (йридали јој значење). Како је ово осмишљавање болесѝи уѝицало на механизме йревладавања које сѝе користѝили и како сѝе се ойоравили?

Процедура. Након наставе на којој су учили о овој тематској области, студентима је објашњено да ће добити домаћи задатак који је повезан са наставом и којим ће се процењивати примена наученог. Подстакнути су да се, пре него што почну да решавају задатак, присете и размисле о последњој ситуацији када су били болесни, а затим да користећи знање стечено на часу, покушају да „преведу” субјективно искуство у знање и појмове везане за суочавање са болешћу и стратегије превладавања о којима смо дискутовали на часу. Задатак су радили код куће на електронској платформи Teams седам дана након предавања, а за решавање задатка су имали 45 минута од тренутка када се пријаве на платформу.

Анализа наратѝива. У раду је примењен квалитативни приступ анализе садржаја на неколико студентских одговора, као демонстрација потенцијално новог метода за процену компетенција. Јединицу анализе чиниле су реченице и делови реченица у студентским одговорима. Примењен је дедуктивни приступ. Критеријуми (индикатори) су претходно дефинисани (екплицирани су у наставку текста), а затим смо их препознавали у студентским одговорима. У процесу евалуације одговора два процењивача су засебно, свако за себе, кодирали одговоре и давали поене. Након сваког процењеног одговора, процењивачи би упоредили своје евалуације и дискутовали су о својим евалуацијама док не дођу до потпуне усаглашености у евалуацији одговора. Дискутовање о евалуацији наратива у вези се којима је постојало размимоилажење, омогућило је процењивачима да додатно спецификују и екплицирају критеријуме за оцењивање наратива. Овакав поступак је поновљен за сваки од 25 одговора студената. Као што се могло претпоставити, већа мимоилажења постојала су у домену социоемоционалне осетљивости, док за домен примене знања готово да и није било разлика у евалуацији наратива.

Критеријуми за процењивање наратива студената

Прва два исхода указују на оспособљеност за примену наученог, а преостала три на статус социоемоционалне осетљивости студената. Индикатори које смо у овом раду користили за процену *йримене знања* су следећи:

- у исказима постоје чињенична знања и стручни термини из дате тематске области;
- у исказима је присутно тачно тумачење садржаја наратива у оквирима различитих теоријских перспектива и научних приступа.

Исходе који се односе на процену аспеката *социоемоционалне осетљивости* смо конкретизовали ослањајући се на оквир социоемоционалног учења који су формулисали Џонс и Буфард (Jones & Bouffard, 2012), а затим разрадили Џонс и сарадници (Jones et al., 2021; Jones et al., 2022). Према схватању ових аутора, социоемоционално учење се састоји из неколико домена: когнитивног, емоционалног, социјалног, укључујући вредности, перспективе и идентитет јединке. У овом раду смо издвојили само поједине индикаторе релевантне за постављене образовне исходе из емоционалног и социјалног домена. Издвојени индикатори су следећи.

- У исказима се може утврдити *емоционално знање* студента, које се још специфичније испољава када: адекватно препознаје емоције код себе и код других; адекватно препознаје интензитет емоција код себе и код других; јасно идентификује повезаност ситуације и емоција (препознаје емоције које одређена ситуација може да изазове); јасно идентификује повезаност између мисли, осећања и понашања (нпр., да одређене мисли могу изазвати осећања која последично делују на понашање особе); на основу постојећих информација предвиђа емотивна стања код себе и других.
- У исказима се може утврдити неки од показатеља *емпаџије*, која се још специфичније испољава кад студент: идентификује искуства, осећања и перспективу других актера у наративу; разматра како се мисли и искуства актера у наративу разликују од његових/њених личних мисли и искуства; разматра како се осећања актера у наративу разликују од његових/њених личних осећања; разматра како се перспективе актера у наративу разликују од његове/њене личне перспективе; размотри какву би позицију заузео да се налази у другачијој ситуацији.
- У исказима се може утврдити способност *примене оних ствари/теија и решења* које доводе до успешног разрешења интерперсоналних конфликта, што се још специфичније испољава кад студент: идентификује извор/антецедент насталог конфликта; јасно експлицира своју и позицију других актера у конфликту; идентификује ефикасне и неефикасне исходе

конфликта (на пример, да ли је проблем разрешен и на који начин, да ли су све стране задовољне разрешењем проблема и слично); размишља и јасно експлицира „ширу слику” која стоји иза конфликта.

Преглед квантификације индикатора наратива

У наставку ће бити приказан начин процењивања одговора студената на основу издвојених критеријума. Квантификација индикатора и примери исказа дати су табеларно, а ради боље прегледности као примере смо користили варијације истог исказа.

ТАБЕЛА 1. Индикатори наратива за проверу оспособљености за примену наученог

Усвојеност чињеничких знања и стручних термина из дате тематске области	
Критеријуми	Примери
0 поена	
Није присутно знање и/или стручни термини у наративу. Студент се у највећој мери позива на лично/ свакодневно искуство.	...била сам њрехлађена, имала сам њемјерајџуру, учесјали кашаљ и њроблеме са њрлом. У њочејџку сам њокушала да њобејнем од њроблеме са надом да ће њрођи.
1 Поен	
Присутна је бар једна реченица у којој студент демонстрира знање стечено из тематске области и/или бар један стручан термин из тематске области.	...била сам њрехлађена, имала сам њемјерајџуру, учесјали кашаљ и њроблеме са њрлом. У њочејџку сам њокушавала са <u>сјтрајџејџом којнијџивној издејџавања</u> (1. употребљен стручни термин) са надом да ће њрођи.
2 поена	
Присутне су две реченице или више реченица у којој студент демонстрира знање стечено из тематске области и/или два или више стручна термина из тематске области.	...била сам њрехлађена, имала сам њемјерајџуру, учесјали кашаљ и њроблеме са њрлом, <u>шјџо је било њрво уочавање сјмјџџома, а самим њјим инјџерјџрејџирање сјјања болесјџи</u> (1. присутно знање о аспектима суочавања са болесшђу). У њочејџку сам њокушавала да се носим са сјмјџџомима <u>стратејџом когнитивног избегавања</u> (2. употребљен стручни термин) са надом да ће њрођи.
Тумачење садржаја наратива у оквирима различитих теоријских перспектива и научних приступа	
Критеријуми	Примери
0 поена	
У наративу није заступљена ниједна теоријска перспектива или научни приступ.	Када сам имао Корону ... лекар ми је забранио да излазим најџље и њрејџсао сјџројџ мировање у креветџу и одређене лекове... Након оздрављења Корона је осјџавила и њџзџијџиван џџрај. Посјџао сам блискији са њорџдицом и њџријџџејџима и њочео сам мало више да размишљам о свом живџџџу и својџј бдуђџњџсџи.

1 поен

У наративу је заступљена
једна теоријска перспектива
или научни приступ.

Када сам имао Корону ... лекар ми је забранио да излазим најоље и прейисао сцројо мировање у кревету и одређене лекове... Након оздрављења Корона је оствила и позицијиван шрај. У складу са присцјуиом о проналажењу бенефициа након болести (1. **научни приступ о суочавању са кризом болести**) постојао сам блискији са породицом и пријатељима и почео сам мало више да размишљам о свом животиу и својој будућности.

2 поена

У наративу су заступљене две теоријске перспективе, односно научна приступа или више њих.

Када сам имао Корону ... лекар ми је забрањено да излазим најоље и пријеоисао сирео мировање у кревету и одређене лекове... Након оздрављења Корона је оставила и позицииван шрај. У складу са приступом о проналажењу бенефита након болести (1. научни приступ о суочавању са кризом болести) постоа сам блискији са породицом и пријатељима. Поред тоа, пролазио сам кроз процес личној унапређења, размисљајући више о свом живоу и својој будућности, што је у складу са процесуом о Адаптацији на физичку болест и теорију когнитивне адаптације. (2. научни приступ о суочавању са кризом болести)

ТАБЕЛА 2. Индикатори наратива за проверу аспекта социоемоционалне осетљивости

Емоционално знање и експресија

Колико је студент способан да:

- адекватно препознаје емоције код себе и код других
- адекватно препознаје интензитет емоција код себе и код других
- јасно идентификује повезаност ситуације и емоција (препознаје емоције које одређена ситуација може да изазове)
- јасно идентификује повезаност између мисли, осећања и понашања (нпр., да одређене мисли могу изазвати осећања која последично делују на понашање особе)
- на основу постојећих информација предвиди емотивна стања код себе и других.

Критеријуми

Примери

0 поена

Нема или постоји

један од наведених
индикатора
емоционалног знања
и експресије.

Када сам била болесна осећала сам се веома несјокојно.
(1. препознавање емоција¹)

1 поен

Постоје два индикатора емоционалног знања и експресије.

Болесѝ као свака „гРЕШКА“ у физичком или људском функционисању сложене сисТЕМА ТЕЛА и УМА у мени бУДИ осЕЋАЈ несЕЈОКАЈИВА (1. препознавање емоција 2. повезаност ситуације (болесѝ) и емоције). Поред бРИЈЕ о сТАЊу, даљем развоју и шОКУ болесѝи, јављала се и бРИЈА о зајосИЈавању својих обавеза, немоћућнИСКИ обављања задатака, изосИЈавања свакодневних навика, одлајању исИЈИЈА²...

- 1 Није присутан индикатор повезаности ситуације и емоција, јер није јасно експлицирано да болест изазива осећај неспокојства.
- 2 Само набрајање мисли и осећања још увек није довољно да би се уvažило као индикатор повезивања мисли осећања и понашања

2 поена

Постоје три или више индикатора емоционалног знања и експресије.

Болесни као свака „џрешка” у физичком или психичком функционисању сложене системе тела и ума у мени изазива осећај несвојкојства (1. препознавање емоција 2. повезаност ситуације (болест) и емоције). Поред бриге о стању, даљем развоју и шоку болесни, јављала се и брига о зајостављању својих обавеза, немогућности обављања задатака, изоставања свакодневних навика, одлагању исцелива... Све то направило је велику конфузију у мојој глави (3. повезаност мисли, осећања и понашања), ако је осећај усамичености сваког џрена расцпао (4. интензитет емоција)....

Емпатија/ заузимање перспектива

Колико је студент способан да:

- идентификује искуства, осећања и перспективу других актера у наративу
- разматра како се мисли и искуства актера у наративу разликују од његових/њених личних мисли и искуства
- разматра како се осећања актера у наративу разликују од његових/њених личних осећања
- разматра како се перспективе актера у наративу разликују од његове/њене личне перспективе
- размотри какву би позицију заузео да се налази у другачијој ситуацији.

Критеријуми

Примери

0 поена

Није присутан ниједан од наведених индикатора емпатије.

Последњи џуи када сам била болесна нисам мислила да је нишпи озбиљно јер симпиоми нису кренули одмах...Ипак, на наговор мајке одлучила сам да џосеим лекара, па сам џо и урадила... (Не постоји јасна идентификација различитих перспектива које заузимају актери у наративу).

1 поен

Присутан је бар један индикатор емпатије.

Последњи џуи када сам била болесна нисам мислила да је нишпи озбиљно јер симпиоми нису кренули одмах...За разлику од мене, моја мајка је имала друиачију џерсикивиу и смаишрала је да без обзира на озбиљност, џреба да џосеим лекара (1. идентификација различитих перспектива), па сам џо и урадила...

2 поена

Постоје два индикатора емпатије или више њих.

Последњи џуи када сам била болесна нисам мислила да је нишпи озбиљно јер симпиоми нису кренули одмах...За разлику од мене, моја мајка је имала друиачију џерсикивиу и смаишрала је да без обзира на озбиљност, џреба да џосеим лекара (1. идентификација различитих перспектива), па сам џо и урадила. ... Осећала сам да нешпи није уреду али нисам мислила да је озбиљно, за разлику од мајке која је џоказивала забринутост (2. разматрање како се осећања актера разликују) Када сам ошпишала џрви џуи код лекара, он није схваишпи озбиљност сиуације нишпи џредвидео моуће компликације и џооршање. Самим џиме је џошврдио мој осећај да џо није нишпи озбиљно. Да сам ошпишала код лекара који ми је дао адекватну дијагнозу, вероватно бих одјоворније џосиуишпи џрема лечењу (3. разматрање позиције да се налази у алтернативној ситуацији)

Разрешење конфликта/разрешење друштвених проблема

Колико је студент способан да:

- идентификује извор/антецедент насталог конфликта
- јасно експлицира своју и позицију других актера у конфликту
- идентификује ефикасне и неефикасне исходе конфликта (на пример, да ли је проблем разрешен и на који начин, да ли су све стране задовољне разрешењем проблема и слично)
- размишља и јасно експлицира „ширу слику“ која стоји иза конфликта.

Критеријуми	Примери
0 поена Није присутан ниједан од наведених индикатора разрешења конфликта.	<i>Последњи пут када сам била болесна нисам мислила да је ништа озбиљно јер симптомима нису кренули одмах... Када сам отишла први пут код лекара, он није схватио озбиљност ситуације ништа предвидео могуће компликације и погоршање... Пошто се стање знатно погоршало, и код мене се повећала фрустрација што је довело до расправе са лекаром.</i>
1 Поен Присутан је бар један индикатор разрешења конфликта.	<i>Последњи пут када сам била болесна нисам мислила да је ништа озбиљно јер симптомима нису кренули одмах... Када сам отишла први пут код лекара, он није схватио озбиљност ситуације ништа предвидео могуће компликације и погоршање... Пошто се стање знатно погоршало, и код мене се повећала фрустрација што је довело до расправе са лекаром. Ипак, била сам свесна да ми <u>расправа неће разрешити проблем са којим сам се суочила, пако да сам решила да одем код другог лекара</u> који ми је дао праву терапију (1. идентификовање ефикасних и неефикасних исхода конфликта).</i>
2 поена Присутно је два индикатора разрешења конфликта или више њих.	<i>Последњи пут када сам била болесна нисам мислила да је ништа озбиљно јер симптомима нису кренули одмах... Када сам отишла први пут код лекара, он није схватио озбиљност ситуације ништа предвидео могуће компликације и погоршање... Пошто се стање знатно погоршало, и код мене се повећала фрустрација што је довело до расправе са лекаром. Ипак, била сам свесна да ми <u>расправа неће разрешити проблем са којим сам се суочила, пако да сам решила да одем код другог лекара који ми је дао праву терапију</u> (1. идентификовање ефикасних и неефикасних исхода конфликта). <u>Оваква ситуација у складу је са вишедеценијским нарушеним здравственим системом у нашој земљи</u> (2. експлицирање „шире слике“ која стоји иза конфликта).</i>

Сваки одговор се оцењује у односу на сваки постављени индикатор. Збир бодова представља укупан број који је студент остварио, а сваки наставник у складу са постављеним циљевима и исходима може одлучити где је граница између оспособљености и недовољне оспособљености студента да и у другим ситуацијама примењује знање. Такође, сваки наставник може направити финију скалу напредовања, за сваки индикатор више од три нивоа. На крају, важно је и напоменути да је на наставнику да одреди колику вредност и значај ће носити сваки од наведених домена.

ЕВАЛУАЦИЈА НАРАТИВА ПРИМЕНОМ УТВРЂЕНИХ КРИТЕРИЈУМА

Иако је у претходним одељцима описан задатак, подсетићемо да је од студената тражено да пишу о сопственом искуству суочавања са болешћу и да, ослањајући се на лекцију *Сйознаја болесџи и сџираџеџије суочавања*, покушају да опишу болест и ток лечења кроз призму психолошких теорија. У наставку ћемо приказати пример наратива који ћемо евалуирати ослањајући се на селектоване критеријуме (провера оспособљености за примену наученог и аспеката социоемоционалне осетљивости).

Последњи љуџи када сам била болесна имала сам уџалу ушију. На самом љочейџу нисам мислила да је ниџиџа озбиљно јер симџиџоми нису кренули одмах. Имала сам осећај као да је обична љрехлада, џако да нисам хџела да журиџ да одем код лекара.

За разлику од мене, моја мајка је имала друџачију љерсџекџиву и смаџрала је да без одзира на озбиљносџи, џреба да љосеџиџм лекара, ља сам џио и урадила. (Шџио се џииче инџерџреџиџације, мислим да је на мене више уџиџиџала друџиџвена љорука неџо сама љерџеџиџиџа симџиџома. Осећала сам да нешџио није у реду, али нисам мислила је озбиљно).

Када сам оџиџишла љрви љуџи код лекара, он није схваџиџо озбиљносџи сиџуџације, ниџиџи љредвидео моџуће комџлиџације и љоџоршање. Самим џиџме је љоџврдио мој осећај да џио није ниџиџа озбиљно. Да сам оџиџишла код лекара који ми је дао адекватну диџагнозу, веровџиџно бих одџоворније љосџуџишла љрема лечења.

Поџиџио се сџање знаџиџо љоџоршало, и код мене се љовећала фрусџџраџиџа џиџио је довело до расџраве са лекаром. Иџак, била сам свесна да ми расџрава неће разреџиџиџи љроблем са којим сам се суочила, џако да сам решила да одем код друџоџ лекара који ми је дао љраву џераџиџу. Оваква сиџуџација у складу је са вишедеџениџским наруџеним здравсџивеним сисџемом у нашој земџи (Шџио се џииче механизма љревладавања, смаџрам да је било суочавање са кризом болесџи).

Заџио џиџио је болесџи била изненадна, џакоће осећај кривице је био велики, јер се цела сџвар десила за време исџиџиџноџ рока и све је љало у воду, само љредходно искусџиво је било оџраниџујуће, јер никад раније нисам имала уџалу ушију, самим џиџме сам имала мањак инџорџација о џоџме. Оџоравак је џекао добро јер сам слушала

*све што ми је лекар рекао и била сам усмерена на решавање тој
„проблема“.*

Реченице које су означене *болд* указују на то да студенткиња у наведеном примеру показује поседовање чињеничких знања, као и стручних термина (друштвена порука, перцепција симптома, механизам превладавања). Стога би у домену усвојености знања и стручних термина добила 2 поена. С друге стране, није присутно тумачење садржаја наратива у оквирима различитих научних приступа, па би за овај домен добила 0 поена. Стога би у оквиру провере разумевања наученог студенткиња добила 2 поена од могућих 4.

Коначно, процена социоемоционалне осетљивости се односи на подвучене реченице: када је у питању емоционално знање и експресија, студенткиња је само једном препознала своје емоционално стање (осећај кривице), тако да на овом критеријуму не би добила поен. Индикатори емпатије идентификовани су на два места у наративу (другачија перспектива мајке и алтернативна позиција студенткиње да се лекар понашао на другачији начин), тако да би за наведени критеријум добила 2 поена. Када је у питању разрешење конфликта, студенткиња идентификује ефикасне и неефикасне исходе конфликта, али препознаје и „ширу слику” која стоји иза конфликта (нарушен здравствени систем). Из наведених разлога, за критеријум *разрешење конфликта* добила би 2 поена, а у оквиру социоемоционалне осетљивости укупно 4 од 6 поена. Дакле, студенткиња је на овом задатку остварила укупно 6 бодова.

■ ДИСКУСИЈА

Наративне структуре имају дугу историју коришћења у наставном процесу (Gillam & Pearson, 2004; McCabe & Bliss, 2003). У савременом образовању у којем постоји потреба за развијањем виших нивоа знања, когнитивних и социоемоционалних вештина, као и усвајања ширих професионалних и етичких вредносних оквира (OECD, 2019), подучавање студената путем различитих наративних облика има посебан значај. Упркос вишеструкој корисности, практичари нису увек спремни да користе различите наративне облике у настави. Један од потенцијалних разлога налази се у чињеници да није увек јасно како „приступити” наративима када је у питању њихова евалуација. Овај рад представља покушај да формализујемо евалуацију кроз

квантификацију конкретних индикатора наратива који продукују студенти након учења једне тематске области.

Почевши од претпоставки које се односе на формулисање критеријума, истакли смо потребу за јасним дефинисањем педагошких захтева. Самим тим, почетна тачка није било само формулисање критеријума, већ одређивање образовних циљева и исхода из којих су критеријуми проистекли. Тиме је осигурано да формулисани критеријуми за процену наратива буду релевантни показатељи образовних исхода учења. У случају нашег предмета и конкретне лекције/тематске целине, фокусирали смо се на оспособљеност за примену наученог и социоемоционалну осетљивост. Оспособљеност за примену наученог подразумевала је усвојеност чињеничких знања и стручних термина, као и успешност тумачења садржаја наратива у оквирима различитих теоријских перспектива и научних приступа. Социоемоционална осетљивост обухватала је емоционално знање и експресију, емпатију и способност разрешења конфликтних ситуација. Снага предложеног поступка евалуације препознаје се у томе што се смањује могућност субјективног процењивања квалитета наратива од стране наставника.

Као што критеријуми и индикатори наратива произлазе из циљева и образовних исхода, задатак мора бити тако конструисан да захтеви јасно проистичу из постављених индикатора (Crisp, 2010). Само на тај начин се може осигурати да су студенти адекватно разумели задатак. У тексту задатка, који је задат студентима, нису довољно експлицирани критеријуми и индикатори за оцењивање наратива, што уједно чини и ограничење овог рада. Како су на предавању студенти пролазили кроз социоемоционалне индикаторе и индикаторе везане за примену знања, претпоставка је била да ће студенти бити способни да продукују знања везана за лекцију, као и вештине у домену препознавања сопствених и туђих емоција, перспектива и социјалних односа. Верујемо да би јаснијим експлицирањем захтева приликом формулисања задатка добили и разноврсније исказе који могу да буду мере способности примене знања, као и статуса социоемоционалне осетљивости студената, значајне али „неухватљиве” компетенције (Crisp, 2010; Jones et al., 2021; Jones et al., 2022; Pešikan & Lalović, 2015).

Поступак долажења до критеријума за процену упућује на то да наведена листа није исцрпна, те да је подложна допунама и проширењима. Рецимо, у наредним радовима би се могао конструисати наративни задатак (било да

га студенти праве или да добију готов од наставника) у коме би се развили и тестирали други индикатори за процену: когнитивних вештина, као што су критичко мишљење и планирање, социоемоционалних вештина попут одговорног доношења одлука, али и ширих вредносних система, попут етичких вредности (Jones & Bouffard, 2012; Jones et al., 2021; Jones et al., 2022).

У овом раду су спецификовани критеријуми који могу бити саставни део процене наратива без обзира на природу предмета или његове циљеве и очекиване исходе. То су најпре индикатори у оквиру оспособљености за примену наученог. Стога верујемо да рад може бити добра почетна основа за истраживаче и практичаре који се упуштају у емпиријску проверу и употребу наративних структура за евалуацију постигнућа.

Предложени критеријуми процењивања омогућавају и студентима да добију повратне информације о низу компетенција које се сматрају суштински важним на тржишту рада (OECD, 2019), а о којима често не могу сазнати кроз традиционалне приступе тестирања знања.

Друго, експлицирани критеријуми анализе наратива могу допринети већој партиципацији студената у процесу процењивања. Када знају критеријуме процењивања, може се очекивати да ће то повећати њихову ангажованост током самоевалуативних процеса док уче. Видимо аналогију са коришћењем „рубрика” у ситуацији самоевалуације. У литератури се све чешће користи овај термин, а једно од одређења јесте да је то документ у коме су артикулисана очекивања од задатка кроз набрајање критеријума који су посебно важни и описују нивое квалитета на скали од одличног до слабог. Рубрике имају три карактеристике: критеријуме оцењивања, стратегију оцењивања и дефиниције стандарда/квалитета (Pandero & Romero, 2014; Taylor et al., 2024). Истраживања показују да када се користи овакав документ, студенти практикују разноврсније стратегије учења, постижу већа постигнућа и у већој мери дају тачне одговоре (Pandero & Romero, 2014). На линији ових налаза видимо да експлицирање критеријума за процену наративних структура, од којих су неки предложени у овом раду, могу користити и за подстицање саморегулисаног учења.

Као што је претходно напоменуто, процењивачи су увек имали дуплу проверу својих евалуација: најпре самостално, упоређивањем унапред постављених критеријума, а затим заједно, поређењем својих евалуација. Свесни смо да у свакодневном школском контексту овакво осигуравање интерсубјективне сагласности није могуће, па се поставља питање како

наставник да осигура објективност у оваквом приступу. Пре свега, самом чињеницом да постоје јасно спецификовани критеријуми, субјективност се значајно ограничава. Управо је на самом почетку долазило до размимоилажења процењивача јер је критеријуме било потребно додатно експлицирати. Када су и постојала размимоилажења, најчешће су се односила на социоемоционалну осетљивост. Оваква ситуација је донекле и очекивана с обзиром на то да ће евалуација социоемоционалне осетљивости у наративима бити релативно ново искуство за већину наставника. Стога препоручујемо да се током првог упуштања у процес евалуације наратива наставници консултују са својим колегама, као што су и процењивачи то чинили у овом раду. Оваква консултација ће најпре значити наставницима за стицање самопоуздања да могу објективно да процене наратив по унапред задатим критеријумима. Такође, препоручујемо да се евалуација увек остави отвореном за консултацију са студентима, како би се и њима омогућило да аргументују своје становиште иза одређеног наратива.

Иако наративи варирају по обиму, евалуација наратива може бити временски изазов на предметима који имају велике групе студената. Међутим, и овај се изазов може превазићи уколико се студенти упуте у индикаторе за процену наратива, те подстакну да се опробају у улози процењивача. На тај начин студенти имају прилику да демонстрирају и развијају своје знање и вештине из двоструке улоге – као студенти и као процењивачи.

Временска димензија је важна приликом разматрања да ли ће евалуација наратива користити за формативно или сумативно оцењивање. У овом раду је од ученика тражено да напишу наративе седам дана након реализованог предавања. Иако су за урађени задатак студенти добили бодове, главни циљ био је да се утврди шта су студенти савладали на предавању и на којим аспектима је потребно додатно радити како бисмо осигурали да су студенти у потпуности савладали лекцију са предавања. Овако формулисан задатак имао је у својој основи формативну функцију. Међутим, исти задатак би се могао поново задати студентима на испиту, након одређене временске дистанце, како бисмо испитали у којој мери је знање заиста усвојено, након што је лекција научена. У том смислу, наративи би имали сумативну функцију. У наредним истраживањима било би корисно да утврдимо да ли примена наратива за процену знања може имати подједнако корисну улогу у формативном и сумативном процењивању. Премда сматрамо да би коришћење наратива било

подједнако корисно за обе врсте процењивања, ипак остаје да се емпиријски потврди.

Поред тога, у будућем истраживању ваљало би упоредити стандардне тестове знања са задацима у форми наратива, како бисмо тестирали у којој форми евалуације ће студенти применити више знања и компетенција, али и са којим типом задатка ће имати боље искуство. Међутим, важно је осигурати курикуларну усаглашеност, што значи да циљеви, начин подучавања и учења и оцењивања морају бити усаглашени. Примена наративних структура мора бити део наставног процеса, па потом и саме евалуације постигнућа.

■ ЗАКЉУЧАК

Предложена анализа наратива може бити модел како за формативно, тако и сумативно процењивање постигнућа студената. Примењујући наративе не само током наставног процеса, већ и у пракси оцењивања, наставници могу да створе смислена и аутентична искуства учења која подстичу студенте да примењују своје знање, да се ангажују како би успешније савладали садржај курса, као и да развијају основне вештине потребне за академски и будући професионални успех.

Напомена. Рад је настао у оквиру истраживања финансираног од стране Министарства науке РС (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/200096).

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440–451.
- 📖 Antić, S. (2022). Language in the classroom: How to support the development of functional literacy. In J. Stevanović, D. Gundogan, & B. Randelović (Eds.), *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community* (pp. 29–35). Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Antić, S. (2024). Makrostruktura teksta u nastavi: Podrška ili prepreka smislenom učenju? *Psihološka istraživanja*, 27(1), 109–129. DOI: 10.5937/PSISTRA0-45268
- 📖 Baumberger-Henry M. (2005). Cooperative learning and case study: Does the combination improve student's perception of problem-solving and decision making skills? *Nurse Education Today*, 25(3), 238–46. DOI: 10.1016/j.nedt.2005.01.010
- 📖 Berkowitz, M. W. & Simmons, P. (2003). Integrating science education and character education. In D.L. Zeidler (Ed.), *The role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education* (pp. 117–139). Kluwer Academic Publishers.

- 📖 Bell, R. (2003). Exploring the role of non-understandings in decision-making. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 61–83). Kluwer Academic Publishers.
- 📖 Bell, R. L., & Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87(3), 352–377. DOI:10.1002/sce.10063
- 📖 Bloxham, S., Boyd P., & Orr, S. (2011). Mark my words: The role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36(6), 655–670. DOI:10.1080/03075071003777716
- 📖 Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. DOI:10.1086/448619
- 📖 Crisp, G. T. (2010). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33–43. DOI:10.1080/02602938.2010.494234
- 📖 Derry, J. (2013). *Vygotsky, philosophy, and education*. Wiley-Blackwell.
- 📖 Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 195–209). LEA.
- 📖 Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. PROED.
- 📖 Gladovic, C., Tai, J. H. M., Nicola-Richmond, K., & Dawson, P. (2023). How can learners practice evaluative judgement using qualitative self-assessment? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 755–766. DOI: 10.1080/02602938.2023.2291341
- 📖 Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. DOI:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- 📖 Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Society for research in child development social policy report*. 26(4), 1–33. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>
- 📖 Jones, S. M., Bailey, R., Temko, S., Donaher, M., Raisch, N., & Ramirez, T. (2020). *SEL and pss measurement and assessment tools in education in emergencies: Identifying, analyzing, and mapping tools to global guidance documents*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/SEL%20and%20PSS%20Measurement%20and%20Assessment%20Tools%20in%20Education%20in%20Emergencies.pdf>
- 📖 Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021). *Navigating SEL from the inside out; looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers- preschool & elementary focus*. Harvard Graduate School of Education. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-08/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- 📖 Jones, S. M., Brush, K. E., Wettje, S., Ramirez, T., Poddar, A., Kannarr, A., Barnes, S. P., Hooper, A., Brion-Meisels, G., & Chng, E. (2022). *Navigating SEL from the inside out; looking inside & across leading SEL programs: A practical resource for schools and ost providers- middle & high school focus*. Harvard Graduate School of Education. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-middle-high-school.pdf>
- 📖 Kromka, S. M., & Goodboy, A. K. (2019). Classroom storytelling: Using instructor narratives to increase student recall, affect, and attention. *Communication Education*, 68(1), 20–43. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1529330>
- 📖 Maghnoouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G., & Fordham, E. (2020). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Serbia, OECD Reviews of evaluation and assessment in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- 📖 McCabe, A., & Bliss, L. S., (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Pearson.

- 📖 Moon, J. A. (2010). *Using story in higher education and professional development*. Routledge.
- 📖 OECD (2019). OECD future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
- 📖 Olson, D. R. (2022). *Making sense: What it means to understand*. Cambridge University Press.
- 📖 Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133–148. DOI:10.1080/0969594X.2013.877872
- 📖 Pešikan A., Antić S., & Poleksić V. (November 24 th – 25th, 2016). Smart education for smart agriculture: Key competencies for the 21st century in courses of animal sciences invited paper. *International Symposium on Animal Science 2016*. Belgrade, (pp. 561–571). Belgrade, Faculty of Agriculture.
- 📖 Pešikan, A., & Lalović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica - izvještaj o rezultatima istraživanja*. UNICEF Crna Gora i Zavod za školstvo Crne Gore. <https://www.unicef.org/montenegro/media/2746/file/MNE-media-MNEpublication32.pdf>
- 📖 Pešikan, A., & Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. UNICEF Crna Gora i Zavod za školstvo Crne Gore. <https://www.unicef.org/montenegro/media/2446/file/MNE-media-MNEpublication15.pdf>
- 📖 Poleksić, V., Antić, S., Pešikan, A., Dulić, Z., Davidović, V., Relić, R., Stanković, M., & Topisirović, G. (2022). Students' perception of professional decision-making in the context of an animal science course: Case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(3), 315–324. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2034517>
- 📖 Sedler, T. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. DOI:10.1002/tea.20009
- 📖 Sulé, V. T., Sachs, A., Mansor, C., & Smydra, R. V. (2023). The case for case studies: Dialogic engagement and case study creation in a higher education classroom. *Active Learning in Higher Education*, 24(3), 321–336. DOI:10.1177/14697874221075297
- 📖 Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457–521. DOI:10.2307/1167305
- 📖 Tan, W. C. (2023). Doctoral examiners' narratives of learning to examine in the PhD viva: A call for support. *Higher Education*, 86, 527–539. DOI:10.1007/s10734-022-00913-w
- 📖 Taylor, B., Kisby, F., & Reedy, A. (2024). Rubrics in higher education: An exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 799–809. DOI:10.1080/02602938.2023.2299330
- 📖 Winstone, N. E. (2022). Characterizing feedback cultures in higher education: An analysis of strategy documents from 134 UK universities. *Higher Education*, 84, 1107–1125. DOI:10.1007/s10734-022-00818-8
- 📖 Winstone, N. E., & Boud, D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 656–667. DOI:10.1080/03075079.2020.1779687
- 📖 Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 7–41). Kluwer Academic Publishers.