

# **TIPOLOGIA FEEDBACK-ULUI: CÂND, UNDE ȘI CUM DĂM/PRIMIM FEEDBACK?**

**prof.drd Țîmpău Cristina**

**Facultatea de Psihologie și Științele Educației**

## **ABSTRACT**

Typology of feed-back is a crucial element in the development of communication teaching and this thing is the fact that give rise feedback information give messages received by the recipient, depending on which operating readjustment and recalibration of the flow in order obviously the communication process to give greater efficiency.

## **REZUMAT**

Tipologia feed-back-ului reprezintă un element de maximă importanță în desfășurarea comunicării didactice, iar lucrul acesta se explică prin faptul că retroacțiunea ocazională informează referitoare la ecoul mesajelor primite de către destinatar, în funcție de care se operează reajustări și recalibrări ale fluxurilor cu scopul vădit de a conferi procesului de comunicare o eficiență mai mare.

Lipsa feed-back-ului, așa cum se poate anticipa, determină o comunicare de tip lateralizat cu consecințe negative și chiar imprevizibile în legătură cu desfășurarea ulterioară a procesului, fie că este vorba de distorsionări, de înțelegerea eronată a mesajelor sau chiar de întreruperea efectivă a acestuia.

Odată acceptată importanța feed-back-ului, problema imediat următoare este cea a modalităților de manifestare sau concretizare a acestuia și, mai departe, cea a modalităților de realizare în cadrul activității instructiv-educative cotidiene. În legătură cu tipologia feed-back-ului, de-a lungul anilor, s-au făcut încercări de identificare a unor ipostaze sub care acesta se poate concretiza, iar în modelul interacțional conceput de G. De Landsheere și E. Bayer (1969), printre funcțiile atribuite profesorului, se regăsesc și „funcțiile de feed-back pozitiv”, respectiv „funcțiile de feed-back negativ”, în cadrul primei categorii profesorul putând manifesta comportamente de genul:

- 1) aprobă într-o manieră stereotipă;
- 2) aprobă repetând răspunsul elevului;

3) aprobă într-o manieră specifică;

4) aprobă într-o altă manieră;

iar în a doua, comportamente oarecum opuse, de genul:

1) dezaprobă într-o manieră stereotipă;

2) dezaprobă repetând răspunsul într-o manieră ironică sau acuzatoare;

3) dezaprobă într-o manieră specifică;

4) dezaprobă într-o altă manieră;

5) feed-back întârziat.

O tipologie mai nuanțată asupra feed-back-ului, cu implicații mai consistente asupra favorizării comunicării didactice oferă autorii canadieni N. Lebrun și S. Berthelot (1994, pp.149-152) care relevă următoarele caracteristici:

a) General / specific, prima ipostază distingându-se prin faptul că transmite o informație de ordin general asupra unui ansamblu de fenomene (ex.: „construcții gramaticale defectuoase”), iar cea de-a doua, o informație asupra unei performanțe specifice (ex.: „acord defectuos al adjectivului cu substantivul”, sau, „nesiguranța în localizare pe hartă”), iar din punct de vedere al comunicării didactice este mai productiv să se utilizeze un feed-back specific, ilustrat de exemple concrete pentru ca elevul să sesizeze mai ușor natura informației transmise.

b) Pozitiv / negativ, feed-back-ul pozitiv punând accentul pe reușita elevului (ex.: 8 exerciții corecte din 10) pe când cel negativ, subliniază o nereușită sau o carență în realizarea unei sarcini (ex.: 2 exerciții rezolvate incorect din 10), fiind întotdeauna mai indicat să se practice un feed-back pozitiv, care să sublinieze succesul elevului și nu eșecul deoarece, prima modalitate, va avea un caracter stenic, mobilizându-l și mai mult pe acesta în abordarea sarcinilor ulterioare.

Date fiind avantajele feed-back-ului pozitiv se poate pune întrebarea, dacă cea de-a doua modalitate, este totalmente contraindicată, determinând, ca o consecință firească, trecerea sub tăcere a unor lacune care se manifestă încă în pregătirea elevilor. În legătură cu acest aspect, autorii citați, consideră că și varianta feed-back-ului negativ poate fi utilizată în anumite circumstanțe, fie că este vorba de o solicitare venită din partea elevului, fie că este lipsit de orice judecată de valoare, sau, dacă este oferită în condiții favorabile, fără să afecteze prestigiul și reputația celui căruia i se adresează, de unde și concluzia că, este total inadecvată utilizarea feed-back-ului negativ asupra unui elev în fața întregii clase, sau a întregului colectiv.

În ceea ce ne privește considerăm că, afirmațiile anterioare pot fi acoperitoare pentru majoritatea elevilor din clasă dar, nu trebuie să se ignore faptul că cele două variante de feedback sunt într-o corelație directă cu trăsăturile de personalitate ale elevilor care fac obiectul activității de instruire, putând fi elevi care dovedesc o mai mare sensibilitate pentru feedback-ul pozitiv în timp ce, alți colegi, din același colectiv, sunt afectați în mai mare măsură în cazul practicării variantei de tip negativ. Așadar, avantajele cât și limitele celor două variante de feedback trebuie, după opinia noastră, intim corelate cu caracteristicile și particularitățile subiecților care alcătuiesc o anumită colectivitate educațională.

c) Prods / proces. Când feedback-ul vizează o corecție a răspunsului dat, el pune accentul pe produsul învățării (ex.: ariciul este un animal domestic; feedback: sălbatic; dimpotrivă, când feedback-ul analizează cauza unei dificultăți care a generat un răspuns eronat, accentul este pus pe proces (ex.: ariciul nu este un animal domestic pentru că nu poate fi îmblânzit sau domesticit).

Și în cadrul acestei disocieri se poate pune întrebarea dacă vreuna din forme este mai productivă și deci mai avantajoasă comunicării didactice pentru a-i conferi ponderi mai mari în activitatea curentă de instruire.

Discutând într-adevăr în termeni de eficiență, pare neîndoielnic avantajul feedback-ului centrat pe proces deoarece, un răspuns corect sau dimpotrivă unul eronat, este întotdeauna - excluzând situațiile arbitrare în care hazardul joacă un rol important - expresia modului de funcționare a unui proces cu grad mai mare sau mai mic de complexitate, începând cu cele mai simple (discriminări de exemplu) și terminând cu cele mai complexe, aici intrând întreaga paletă de raționamente.

Or, ceea ce contează maximal într-o activitate de învățare, este buna și corecta funcționare a proceselor implicate pentru că ele sunt generatoare de răspunsuri viabile și, ca o rezultată a acestora, de performanțe notabile obținute de elevii implicați în acest gen de activitate.

Pe de altă parte, credem, că în cazul acestei perechi, nu trebuie să se procedeze oarecum dihotomic astfel încât, accentuarea feedback-ului pe proces să elimine cealaltă variantă, lucru care pare posibil, în cazul perechilor analizate anterior; dimpotrivă, apreciem că, este chiar indicat, ca inițial feedback-ul să vizeze produsul, deci corectarea răspunsului iar, după aceea, centrarea să se facă pe proces, pentru a se indica demersul care trebuie urmat cu scopul prevenirii unor posibile erori ulterioare.

d) Promptitudinea reprezintă o altă caracteristică a feed-back-ului care poate susține și favoriza comunicarea didactică, dacă în activitatea curentă de instruire se conștientizează importanța acestei caracteristici și, ca o consecință, se iau măsurile necesare pentru ca feed-back-ul să se realizeze într-adevăr cu rapiditate.

Pentru a înțelege mai bine importanța promptitudinii în realizarea feed-back-ului, trebuie făcută mențiunea că, simpla existență a acestuia în fluxul general al comunicării, nu implică cu necesitate schimbări de comportamente ale elevilor indiferent de felul cum se realizează această conexiune inversă.

Drept urmare, feed-back-ul va avea un impact cu atât mai mare asupra comportamentelor elevilor, cu cât el se va produce mai rapid, urmând deci imediat unei analize de situație și dimpotrivă, efecte mult mai reduse, în cazul în care se produce amânat sau întârziat, lucru demonstrat de altfel și experimental și comentat în mai multe lucrări de psihopedagogie.

Abordată în termeni de eficiență, promptitudinea feed-back-ului este importantă și în privința demersurilor pe care trebuie să le întreprindă profesorul în activitatea cotidiană concretă nu numai în cadrul procesului de comunicare dar, de exemplu, și în cadrul activităților cu caracter evaluativ.

Astfel, una va fi eficiența în cazul comunicării rapide a rezultatelor obținute de elevi la un test sau la orice tip de lucrare, de exemplu la un interval de 2-3 zile de la susținerea acesteia și o eficiență total diminuată când, din diverse motive, rezultatele sau performanțele sunt comunicate cu întârziere, ceea ce face ca respectivele informații să-și piardă din actualitate.

e) Frecvența feed-back-ului este de asemenea o caracteristică importantă admițându-se faptul că, cu cât frecvența de apariție va fi mai mare, cu atât comunicarea se va desfășura în condiții mai optime, iar în final, rezultatele instruirii vor fi mai valoroase; dimpotrivă, frecvența redusă a acestuia va genera în final efecte opuse celor amintite anterior, cu toate consecințele rezultate dintr-o asemenea situație.

Pe de altă parte, generalizarea acestei afirmații, conform căreia, o frecvență ridicată determină în final o comunicare mai optimă și o învățare mai eficientă, trebuie nuanțată, deoarece, un feed-back foarte dens, depășind anumite nivele și realizându-se numai printr-un singur canal, cum este cel verbal, s-ar putea constitui chiar într-un factor care determină o anumită discontinuitate în comunicare, alterându-i fluiditatea și buna desfășurare; poate n-ar fi greșit, ca aceasta frecvență a feed-back-ului, să fie corelată, printre altele, și cu nivelul de dirijare

pe care îl asigură profesorul colectivului sau grupului școlar, iar în acest context pare absolut normal ca o dirijare de nivel mai ridicat să presupună și un feed-back cu o frecvență mai mare.

Dincolo de aceste caracteristici, corect surprinse de autorii citați, credem că mai există și altele care se și constituie în criterii de diferențiere a diferitelor tipuri de feed-back. De exemplu, nu poate fi ignorat faptul că feed-back-ul se poate realiza atât verbal (prin utilizarea cuvintelor) cât și nonverbal (prin utilizarea unor canale cum ar fi gestualitatea, atingerea sau privirea), ceea ce denotă, că cele două canale majore pot să-i confere acestuia încă o caracteristică importantă și anume aceea de a fi verbal sau nonverbal. Apoi, dacă avem în vedere obiectivul vizat, ușor se poate constata că feed-back-ul poate fi adresat întregului grup, putându-se atunci vorbi de un feed-back grupal, dar poate să se adreseze și unui individ sau altuia și atunci este vorba de un feed-back individual. O altă caracteristică a feed-back-ului după opinia noastră, poate s-o constituie complexitatea acestuia, neputându-se nega faptul ca, uneori, el este realizat chiar prin intermediul unui singur cuvânt de genul: „da”, „corect”, „bine”, „continuă”, „incorect”, „oprește” etc., dar la fel, poate să fie mult mai consistent, atunci când profesorul îl concretizează într-o explicație sau o nuanțare, considerate absolut necesare pentru buna continuare a comunicării. Deci, în primul caz, se poate vorbi de un feed-back simplu, pe când în cel de-al doilea, de un feed-back complex, ambele fiind importante în legătură cu anumite contexte sau circumstanțe ale instruirii.

Fără îndoială, aceste caracteristici sunt importante în încercarea de ameliorare a feed-back-ului, dar, la fel de importante sunt și modalitățile prin care acesta devine operațional din rândul căroră N. Lebrun și S. Berthelot menționează:

1) Rezultatele la un test care constituie cu siguranță aplicarea cea mai uzuală a feed-back-ului: în consecință, în cadrul unei evaluări formative, va trebui să se prevadă utilizarea de teste care nu sunt notate și care comportă răspunsuri diagnostice cu scopul ca elevii să se poate corecta ei înșiși. Pentru accelerarea feed-back-ului, se pot folosi chiar unele procedee precum furnizarea către elevi a corectărilor, schimbarea foilor de examen, corectarea testelor de către colegii de clasă etc.

2) Consemnarea de explicații pe lucrări / teste reprezintă, de asemenea, o altă modalitate de realizare a feed-back-ului deoarece, odată remise lucrările, elevii au posibilitatea de a estima atât numărul erorilor comise dar și natura acestora, concomitent cu prezentarea răspunsurilor corecte oferite de evaluator. Neputându-se neglija nici efortul considerabil depus de profesor în

efectuarea acestor comentarii, procedura este susceptibilă de simplificare, fie că este vorba de comunicarea celor mai frecvente erori comise de către elevi, fie de utilizarea unei înregistrări de comentarii pe casetă audio.

3) Lista de activități suplimentare este o modalitate, prin intermediul căreia, elevilor care întâmpină dificultăți li se pot sugera lecturi, activități sau exerciții suplimentare, toate având menirea ca în final, nivelul lor general de pregătire să fie cât mai apropiat de al majorității care alcătuiesc grupul respectiv.

4) Întâlnirile individuale cu elevii sunt, de asemenea, obiectivări sau concretizări eficiente ale feed-back-ului deoarece, fiecare poate primi observații sau comentarii ale profesorului în legătură cu performanța proprie, în legătură cu înaintarea în materie, în legătură cu modalitățile prin care se poate motiva mai eficient și chiar în legătură cu suita de activități, pe care trebuie să le realizeze în continuare pentru a avea o reușită asigurată în mai mare măsură.

5) Discuția în clasă poate reprezenta o modalitate de realizare a feed-back-ului având ca obiectiv comentarea unor probleme sau subiecte care au fost în mai mică măsură înțelese.

Pentru a dobândi o eficiență mai mare, este bine ca ea să fie planificată și să vizeze expres obiectivele respective, deoarece, altminteri, există riscul deturnării spre elemente colaterale sau mai puțin relevante.

6) Prezentarea de lucrări se poate concretiza în faptul că, un elev sau altul, prezintă o lucrare, un rezumat etc., în fața profesorului și a celorlalți colegi care apreciază gradul de comprehensiune a acestuia asupra subiectului sau temei respective, modalitatea fiind eficientă, pe de o parte, pentru că părerile colegilor sunt apreciate cu interes de către prezentator iar, pe de altă parte, pentru că se creează o atmosferă de emulație care permite schimburi informaționale menite să sporească sfera cognitivă a tuturor participanților pe o temă sau pe un subiect din materie.

7) Comentariul verbal imediat este o modalitate de feed-back care utilizează cuvintele prin care profesorul își poate manifesta acordul sau dezacordul în legătură cu răspunsurile elevilor și, de asemenea, o modalitate prin intermediul căreia se pot aduce nuanțări sau explicitări suplimentare unei probleme sau unui subiect.

Eficiența acestei modalități va fi cu atât mai mare cu cât ea se va realiza cu mai multă promptitudine, așadar producându-se imediat după un răspuns al elevului sau după o anumită situație de învățare.

8) Reflectarea performanței, prin utilizarea unor mijloace audio-vizuale, precum videoul, reprezintă o modalitate productivă de realizare a feed-back-ului deoarece, elevii înșiși, au posibilitatea să vadă și să-și identifice propriile greșeli și propriile lacune.

9) Comentarii ale observatorilor pot de asemenea să se constituie într-un feed-back eficient, atât prin faptul că, venind din afara instituției, ei sunt într-o relație de neutralitate cu membrii grupului respectiv, dar și pentru că, în actul lor evaluativ, nu sunt influențați de efectele diversilor factori perturbatori și în special de efectul „Halo” și efectul Pygmalion.

Toate aceste modalități, după părerea noastră, bine cunoscute și de asemenea bine utilizate, pot conferi feed-back-ului o funcționare optimă, acesta la rândul său putând să susțină în mai mare măsură procesul comunicării didactice, dar și îmbunătățirea substanțială a rezultatelor învățării.

## **BIBLIOGRAFIE**

- D’Hainaut, L.,: „Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif”, In Enseignement programé, t. 11, 1970.
- De Landsheere, G., Bayer, E.,: „Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe”, Bruxelles, Ministère de l’Education Nationale et de la Culture, 1969.
- Debesse, M.,: „Etaple educației”, București, E.D.P., 1981.
- DeCorte, E.,: „Les fondements de l’action didactique”, 2e édition, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.
- DeKetele, J.M.,: „Guide du formateur”, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 5e tirage, 1993.
- Deldime, R., Demoulin, R.,: „Introduction à la psychopedagogie”, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1975.
- Feurstein, R.,: „Pédagogies de la médiation”, Lyon, Chronique Sociale, 1990.
- Gerlach, V.S., Ely, D.P.,: „Teaching and media. A systematic approach”, Englewood Cliffs, 1971.
- Houssaye, J.,: „Le triagle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique” in J. Houssaye (sous la direction): „La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui”, E.S.F., Paris, 1993
- Hybels, S., Weaver II L.R.,: „Communicating effectively”, New York, Random House, 1989.