

«به نقاشی من نگاه کن!»

چه بگوییم وقتی که یک کودک می گوید: «به نقاشی من نگاه کن!»

یک لحظه مشخص ، هزاران بار در طول دوره حرفه ای یک معلم دبستان رخ می دهد. حتی اگر معلم دبیرستان باشید و یا خودتان بچه داشته باشید آن تجربه کرده اید ، لحظه ای که یک کودک چهار ساله جلوی شما می ایستد و کاغذی در دست خود دارد و به شما می گوید: «به نقاشی من نگاه کن!»

گاهی اوقات شما می توانید بگویید که منظور آن نقاشی چیست و گاهی نمی توانید. به هر حال آن لحظه، لحظه ی خلق و ایجاد رابطه است، لحظه ای که مرحله ای را در فرآیند آموزشی تعیین می کند و به آن شکل می دهد. در کلاس های درسی سواد آموزی در دوره های دانشگاهی آموزش ابتدایی این لحظات ارزشمند هستند، چرا که سبب می شوند کودکان احساس کنند، می توانند مفید باشند (برای کودک آنچه در فکر دیگران می گذرد مهم است !) و همچنین اصولاً کودکان و نقاشی هایشان دوست داشتنی هستند .

آن چه ما در این لحظه می گوییم یا انجام می دهیم بسیار مهم است و کاملاً به جاست که در این موضوع عمیق شویم، زیرا آشکار می سازد که چگونه ارائه ی بازخورد در همه ی موضوعات و در همه ی سطوح بر یادگیری اثر گذار است.

محدودیت های پاداش و تنبیه :

برای بررسی این موقعیت، باید تاملی طولانی داشته باشیم . کودکی با کاغذی در دست مقابل شما ایستاده و بدون آنکه چشم از شما بردارد «از شما می خواهد: «به نقاشی ام نگاه کن!» در واقع این سوال را می کند: «نظرت چیه؟» قبل از اینکه به این کودک پاسخ دهید باید کارهایی را انجام دهید. با وجود آنکه ما صرفاً در چنین موقعیت هایی بر اساس غریزه خود عمل نمی کنیم و می توانیم از شیوه های علمی کمک بگیریم اما ارزش های فردی و تجارب ما

می‌توانند در یافتن پاسخ‌هایی دقیق و آگاهانه به ما کمک کنند.

برای مثال همه می‌دانیم که نمره دادن باعث می‌شود که خلاقیت، ریسک‌پذیری و عملکرد کودک تضعیف شده و افت کند. هنگامی که به چگونگی پاسخ دادن به کارهایی که کودک در طی چند سال آینده به دست ما خواهد داد فکر کنیم، پذیرش نتیجه فوق‌دشوارتر خواهد بود. می‌دانیم دادن تکلیف، بررسی آن و نمره دادن در کنار هم مثل ورزش بیس بال، کیک سبب و ماشین شورت موضوعاتی جدا از هم هستند و این موضوع را نقض نمی‌کنیم که هیچ فردی با ذهن سالم و سوسه نمی‌شود تا به نقاشی کودکی چهار ساله که مشتاقانه آن را به نمایش گذاشته است، نمره دهد.

می‌دانیم که بر خلاف ارزیابی جمعی و نمره دهی که قضاوتی یک‌جانبه است ارزیابی مستمر، از یادگیری با دادن بازخورد توصیفی نسبت به قابلیت‌ها، عملکردها و یا تولیدات حمایت می‌کند. اما نوع بازخورد توصیفی که ارائه می‌شود نیز اهمیت دارد. در تحقیق معروف **کارول دووک** مشخص شده است بازخوردی که در جهت قابلیت درونی و غیر اکتسابی باشد (شما خیلی باهوشی!) اغلب نتیجه معکوس دارد، زیرا سبب تقویت مفهوم ثابتی از هوشمندی و زیرکی می‌شود و ریسک کردن را در کودک کاهش می‌دهد.

اکنون شاید اندکی دچار تناقض شویم که آیا یک معلم آگاه و دلسوز به دانش‌آموزان خود نمی‌گوید که آنها چقدر باهوش هستند؟ اما واقعاً نگران‌کننده نیست و هیچ‌یک از ما به طور جدی و سوسه نمی‌شود که به یک کودک بگوید که نقاشی‌اش او را باهوش نشان می‌دهد.

می‌توان در تله هوشمندی (غیر اکتسابی) نیافتاد و با دنبال کردن توصیه‌های **دووک** و **مولر** انگیزه خود برای تشویق را با تمرکز بر تلاش‌های کودک ارضا نمود: «آفرین! چه تلاش خوبی برای انجام این کار کرده‌ای!»

اما خیلی زود است که کودک را با این بازخورد نشاط آور به حرکت واداریم. تحقیق بیشتر سبب پیچیده تر شدن این جایگزینی ساده می شود. **الفی کان** به ما یادآوری می کند که، **دووک** خود را وابسته به این ایده نمی کند که معلمان و یا والدین به جای ستایش هوشمندی های کودکان باید از تلاش هایشان قدردانی کنند. در حقیقت مطالعات مختلف نشان داده است که هر دو نوع تشویق غالباً عملکرد و علاقه مندی را تضعیف می کنند.

در یک مطالعه ساده و البته گویا، پرفسور **لین ال برک** (رییس مرکز تحقیقات چاقی کودکان) به دو گروه کودک یک نوع نوشیدنی (دوغ) داد. بچه هایی که به آنها پول داده شده بود و یا در آن لحظه مورد تشویق قرار گرفته بودند، بیشتر نوشیدنی خود را خوردند اما یک هفته بعد زمانی که به این کودکان، نوشیدنی بدون دادن پول و یا تشویقی داده شد، آنهایی که در ابتدا نوشیدنی را بدون تشویق نوشیده بودند دوباره بیشتر آن را خوردند، اما کودکانی که با پول و یا تشویق آن کار را کرده بودند در کمترین حد ممکن از آن نوشیدند.

اکنون تا حدی سردرگم هستیم و حتی ممکن است اندکی عصبانی شویم. اجرای نظریه آموزش رفتاری به طول یک قرن سبب شده باور کنیم که فقط تشویق و تنبیه حالات انتخابی ما هستند؛ هنگامی که با رفتاری مواجه می شویم که آن را دوست داریم، تشویق و ستایش می کنیم و وقتی با رفتاری که مایل به آن نیستیم رو به رو می شویم، تنبیه و توبیخ می کنیم. یقیناً هیچ یک از ما نمی خواهیم کودکی را که در مقابلمان ایستاده است و نقاشی اش را به ما نشان می دهد، توبیخ کنیم. اما اگر تشویق نیز سبب بی انگیزه شدن وی برای کشیدن نقاشی در آینده شود، یک معلم دلسوز و آگاه چه کاری باید بکند؟

توان و قدرت رابطه :

اگر بخواهیم از روند و عادت رفتاری کاملاً عمیق خود خارج شده و اندکی فراتر رویم، پاسخ کاملاً واضح است. کودکان نیازی به جایزه و یا ستایش ندارند بلکه آنها نیاز دارند با ایجاد رابطه بین ما و کارهایی که انجام

می‌دهند، سرگرم شوند. شاید اگر کودکی را دوست دارید کاملاً این موضوع را بدانید اما پژوهش‌ها نیز آن را تایید می‌کنند .

در یک مطالعه، به کودکان کتابی داده شده بود که تا لغت ۲۵۰ ام علامتی خورده بود. به برخی از کودکان برای خواندن کتاب تا جای علامت دار جایزه داده می‌شد و به بقیه گفته شده بود، این فرصت را دارند که تا جای علامت دار کتاب را بخوانند و نظر خود را راجع به آن کتاب با یک بزرگتر به اشتراک بگذارند. قول پاداش سبب ایجاد توافق شده بود : بچه‌های پاداش گرفته تا لغت ۲۵۰ را خوانده بودند و نه بیشتر از آن. اما قول گفتگو با بزرگسالان در مورد آن کتاب سبب ایجاد انگیزه‌ای شده بود که کودکان با آن کتاب مشغول شوند. بچه‌هایی که پاداش نگرفته بودند دو برابر بیشتر از بچه‌های پاداش گرفته بودند با کتاب سرگرم شده و آن را خوانده بودند .

به بیان دیگر، گزینه پیشنهادی برای مدل رفتاری پاداش و تنبیه، مدل تعاملی - ارتباطی است . کودکان با بزرگسالان و یا افراد دیگر از طریق صحبت کردن در مورد ایده‌ها، عملکردها و دانش، سرگرم می‌شوند . این مدل همچنین به ما در درک خطر دیگر تشویق نیز کمک می‌کند. این خطر شیوه‌ای برای از سر باز کردن کودک، از سوی بزرگسالان و عدم تعامل با اوست ، ترفندی سریع برای به پایان رساندن تعامل با کودک، بدون اینکه مشخص شود توجه‌ای به او ندارند.

کارا یکی از دانشجویان رشته آموزش ابتدایی ، به ستودن و تشویق به صورت تفنگی در جیب معلم اشاره می‌کند. یک کودک توجه ما را به خود می‌طلبد و ما به سوی او نشانه می‌گیریم و شلیک می‌کنیم: «چه کار خوبی!» ، سپس از او روی بر می‌گردانیم؛ جمله‌ی مثبتی گفته‌ایم اما دقیقاً گفتمان را کشته‌ایم.

اگر این تحقیق شما را قانع نمی‌کند که تفنگ تشویق می‌تواند مهلک باشد، یک تصور ذهنی می‌تواند :

تصور کنید به خانه می‌روید و با یکی از اعضای خانواده در مورد چهارمین دوره کلاسی که به تازگی تدریس کرده‌اید و به خوبی از عهده آن بر آمده‌اید صحبت می‌کنید. شما از او نمی‌خواهید که بگوید: «چه کار خوبی!» و سپس به دیدن برنامه تلویزیونی خود ادامه دهد، بلکه توقع دارید سوالاتی بپرسد که به شما کمک کند دلایل اینکه کلاس به خوبی پیش رفته است را به تصویر بکشید تا بتوانید از آن برای پیشبرد بهتر کلاس درس در آینده استفاده کنید. به بیان کوتاه، شما از دیگران می‌خواهید تا با شما به تعامل (گفتمان) بپردازند، نه اینکه فقط شما را ستایش و تشویق کنند.

سه هدف برای بازخورد :

دوباره به کودکی که نقاشی خود را محکم در دست گرفته است و مثل مجسمه روبه روی ما ایستاده است بازمی‌گردیم ما نمی‌خواهیم وی را تشویق کنیم، بلکه می‌خواهیم تا با او در مورد کارش مشغول صحبت و تعامل شویم؛ ولی ما در تلاش برای انجام چه کاری هستیم؟ ما معمولاً در مورد بازخورد برحسب اثرات آن بر نتیجه و عملکرد دانش آموزان فکر می‌کنیم - آیا این بازخورد منجر به نقاشی بهتری می‌شود؟ - روانشناسان ملاحظه دیگری را مطرح می‌سازند - آیا این بازخورد از دیدگاه سالم دانش آموز نسبت به خود به عنوان یک هنرمند حمایت کرده است؟ - از دید من ملاحظه سومی که مطرح می‌شود، اثر بازخورد ما بر درک دانش آموز از فعالیت، مهارت‌ها و دانشی است که او در حال یادگیری آنها است و دانش آموز می‌تواند با خود همراه داشته باشد و از سالی به سال دیگر از آن استفاده نماید. - آیا این بازخورد منجر به درک این مطلب می‌گردد که منظور از نقاشی چیست؟ - هر موضوع یا فعالیت خاص را می‌توانید جایگزین نقاشی کنید.)

«آیا می‌توانی در مورد این چیزی به من بگویی؟»، این درخواست ساده، می‌تواند سبب به حرکت در آمدن هر چیزی گردد. کودک چهار ساله ای که من در ذهن خود دارم «جونا» است. در حالی که جونا نقاشی می‌کشد، من با او

صحبت می‌کنم، بنابراین می‌توانم بینم که هنگامی که او مشغول نقاشی کشیدن است، تعامل (گفتمان) چگونه نقش خود را ایفا می‌کند.

ماژا- می‌توانی در مورد نقاشی‌ات، چیزی به من بگویی؟

جوننا- من یادم رفته که به این چه می‌گویند. این شبیه... یک چراغ قوه است!

ماژا- این کاملاً شبیه یک چراغ قوه است! این همان بخش سفید است و شبیه نوری است که از چراغ قوه بیرون می‌آید.

جوننا- اما این چراغ قوه نیست. این یک چیز نوک تیز است. اگر به این دست بزنی به دستت سیخونک می‌زند! آخ! دیدی تیز بود؟ این به جوجه تیغی است! فیلم سایه را دیده‌ای؟

ماژا- نه، می‌توانی در مورد فیلم به من بگویی؟

(جوننا خیلی آرام به طوری که به سختی شنیده می‌شود صحبت می‌کند).

ماژا- آیا اسم فیلم به معنی واقعی سایه است؟ مثل سایه فنجان تو روی این میز؟

جوننا- نه نه! سایه یک سنگ است. به جوجه تیغی در فیلم هست. اما سایه از تیغ جوجه تیغی آسیبی نمی‌بیند. (جوننا با انگشت به لبه سمت راست و بالای نقاشی دست می‌زند). این تیغ تیغی است! (اندکی مکث) این شبیه یک جوجه تیغی نیست. این شبیه یک چراغ قوه است. (و خط‌هایی اضافه می‌کند تا بخش سفید رنگ را پر کند).

جوننا- حالا این شبیه به جوجه تیغی است. به نظر تو شبیه چیه؟

ماژا- این شبیه یک جوجه تیغی چراغ قوه‌ای است!

جوننا- همین‌طور!

در این تعامل کوتاه دو جمله از پاسخ های من اطلاعاتی راجع به چیزی که من در این نقاشی می بینم و ماهیت کاری جونا که مشغول آن شده است را به او می دهند.

- این شبیه یک چراغ قوه است! این همان بخش سفید رنگ و شبیه نوری است که از یک چراغ قوه بیرون می آید!

- این شبیه یک جوجه تیغی چراغ قوه ای است!

بدون راهنمایی های جونا، ممکن بود که من به نقاشی تمام شده نگاه کنم و حدس بزنم که جوجه تیغی یک خورشید یا یک حشره است. اما من نمی خواهم دقیقاً همان را به او بگویم. توجه داشته باشید که هر یک از پاسخ های من، پس از سوال هایی بود که جونا از من می پرسید: «به نظر تو این چه شکلی است؟». من پس از اینکه او نظر خود را در مورد نقاشی اش می گفت، پاسخ می دادم. هنگامی که او به من رجوع می کرد من تایید می کردم که می توانم رد پای منظورش را در نقاشی اش ببینم.

من شوکه می شوم وقتی که بزرگترها نقاشی کردن کودکان را برعهده می گیرند. این، زمانی ارزشمند برای بزرگسالان است تا به کودکان نشان دهند که چگونه کاری را انجام دهند، اما نه زمانی که کودک در میانه ی به تصویر کشیدن آن است و تصویر درون ذهنش و روی کاغذ به پس و پیش می رود ("این شبیه یه جوجه تیغی نیست. این شبیه یه چراغ قوه است"). نکته مهم در اینجا، درست کشیدن جوجه تیغی نیست بلکه این است که جونا در انجام دقیق فعالیتی هایی که در این تعامل انجام می دهد خوب عمل کند: تعیین هدف، کار کردن و استفاده از محیط به منظور شکل دادن به هدف، مشاهده نقاشی خود و دعوت از یک مخاطب برای بیان چیزی که او می بیند، تصمیم گیری برای اینکه آیا چیزی که دیگران می بینند منطبق با چیزی است که او در ذهن دارد یا خیر؟ و پی بردن به اینکه چگونه مشکلاتی که دیگران در این مقایسه به وی متذکر شده اند را حل کند. اینها مهارت هایی هستند که

افراد خلاق در تمامی محیط‌ها آن‌ها را به وجود آورده، گسترش می‌دهند و آن‌ها را با خود از پروژه‌ای به پروژه‌ی دیگر منتقل می‌کنند.

ممکن است به نظر برسد بازخورد من به طور مستقیم به جونا در بهبود نقاشی‌اش کمک نمی‌کند اما در فرآیند صحبت کردن من راجع به اینکه آن نقاشی شبیه چه چیزی است (اینکه بیشتر شبیه چراغ قوه است تا یک جوجه تیغی)، جونا شروع به روایت تعاملش با جوجه تیغی می‌کند. گذاشتن انگشت بر لبه شکلی که کشیده است، او را به شکلی اتفاقی به راه حلی برای این مشکلش می‌رساند و همانطور که مداد به جای انگشتش عمل می‌کند، او تیغ‌های جوجه تیغی را به وجود می‌آورد. جونا نه تنها یک شرکت کننده فعال در فرآیند یادگیری خود است بلکه او کاملاً با کارش سرگرم است؛ همانگونه که هنرمندان عمل می‌کنند. بدین ترتیب نقاشی‌اش بهتر و بهتر می‌شود:

جوجه تیغی‌اش دیگر کمتر شبیه یک چراغ قوه و بیشتر شبیه جوجه تیغی است.

از جوجه تیغی تا زنبق آبی :

بیابید از نقاشی کودک چهار ساله به انشای یک نوجوان برویم. چگونه می‌توان به دانش آموزان نویسنده بازخوردی داد که سه هدف مورد نظر ما را محقق سازد؟ این سه هدف عبارتند از: ۱- کمک به ارتقای آن چیزی که ایجاد شده است. ۲- تقویت و حمایت از دیدگاه سالم نسبت به خود به عنوان یک یادگیرنده فعال. ۳- کمک به دانش آموزان در درک اینکه چگونه متنی را بسازند.

استراب گزیده‌ای از بازخورد **پیتر البو** استاد دانشگاه ماساچوست، که در مورد انشای یکی از دانشجویان دانشکده ارائه داده بود، بیان می‌کند. موضوع این انشا آگاهی دادن به خواننده در مورد موضوعی است که نویسنده در مورد

آن دانش دارد ولی از تجربه شخصی‌اش نیست:

«دریاچه **ایونهو** منحصر به فرد است، زیرا تنها مانعی که میان شما و ماهی‌ها است تکه‌های سرگردان زنبق آبی است. بهترین راه حل برای این مشکل، استفاده از یک طعمه صدادار در سطح آب در یک صبح زود و یا آخر وقت بعدازظهر است. من یک ماهی خاردار را با استفاده از این شیوه به قلاب انداختم. اما اگر ماهی خاردار به حد کافی بزرگ باشد که سبب کشمکش طولانی مدتی شود، گرفتن آن از میان زنبق‌های آبی کاری بسیار دشوار خواهد بود. در آن صبح، پس از ماهیگیری از میان زنبق‌های آبی، ترفند بعدی من استفاده از یک کرم پلاستیکی در زیر درختان بزرگ بلوط بود، درختانی که بر بالای دریاچه سایه انداخته بودند. ماهی‌های خاردار دوست دارند به این مناطق سایه‌دار بیایند، بنابراین در این مناطق بهتر می‌توان آن‌ها را به دام انداخت. البته این موضوع سبب نشد ماهی بزرگی که به دنبالش بودم را به دست آورم. بنابراین حرکت بعدی من استفاده از یک طعمه نخ ریسی شده در راستای ساحل جنوب شرقی دریاچه بود.»

در بازخورد **البو**، هرگز متن و یا نویسنده مورد ستایش و یا نقد قرار نمی‌گیرند. در عوض وی می‌کوشد تا آن را درک کرده و خود را با نیات مختلف دانش آموز همراه کند:

«من احساس می‌کنم که اتفاق جالبی در حال رخ دادن است. به نظر من اگر چه شما برای لحظه‌ای تکلیفی در ذهن خود داشتید (خاطره نگویید، بلکه موضوعی را توضیح دهید)، اما پس از آن هنگامی که شما غرق در تعریف کردن از یک روز خاص ماهیگیری خود می‌شوید، رفته رفته موضوع را فراموش می‌کنید. (هنگامی که داستان به عمق خود فرو می‌رود، شما در خاطرات خود گم و سردرگم می‌شوید)»

تجسم کردن و توصیف منظور دانش آموزان صرفاً برای دوستانه برخورد کردن نیست، همچنین روشی برای شکل دادن بازخورد به نحوی که بتوان آن را پذیرفت هم نیست (اگر چه احتمالاً این کار را می‌کند). بابر چسب «اتفاق

جالب» زدن به سر درگمی دانش آموز، **البو**، آن را به عنوان نکته‌ای مطرح می‌کند که همه‌ی نویسندگان در هنگام تشخیص، تبیین و تعیین هدف خود در نوشته‌هایشان آن را تجربه می‌کنند.

البو پس از اشاره کردن به مشکل فاصله میان تکلیفی که معلم مشخص کرده است و آنچه دانش آموز نوشته است، اولویت‌های خود را به عنوان یک خواننده نه یک معلم مطرح کرده و با این کار یک راه حل جامع و همه جانبه ارائه می‌دهد:

«مشکل این است که من به داستان‌ها و خاطره‌های شما علاقه مندم. اولویت من این است که آنها را از قلم نیندازم بلکه می‌کوشم آنها را به عنوان قسمتی از تکلیف مورد نظر حفظ کنم.» " خجالت آور است !!! گفتن خاطره برای یک انشای توصیفی ". مطمئن نیستم که چگونه این کار را انجام دهم. آیا آن خاطرات را به تکه‌هایی تقسیم کنم که اینجا و آنجای نوشته پراکنده باشد؟ و یا آن را به شکل داستانی بلندتر باقی بگذارم و نوشته‌هایی به قبل و بعد آن اضافه کنم و از آن به عنوان ابزاری برای توضیح موضوع انشا استفاده کنم؟ »

یک راه حل ساده بریدن کل داستان است و این نهایتاً چیزی است که موضوع تعیین شده آن را می‌طلبد. راه حل **البو** همان یکپارچه کردن هدف است. هدف دانش آموز (صحبت کردن در مورد یک روز ماهیگیری) با هدف معلم (دانش آموزان یاد بگیرند، چگونه یک توصیف (شرح) بنویسند)، تلفیق می‌شوند ولی محوریت با هدف نویسنده (دانش آموز) است. این کار می‌تواند منجر به نوشتن انشایی شود با ساختاری بهتر از انشایی که منحصراً پیرو دستورالعمل‌های اصلی است. نویسندگان نمایشنامه معاصر نظیر بیل برایسون، جونا لهر و ملکولم گلدول، میلیون‌ها خواننده را از طریق این راه حل خاص به دست آورده‌اند. آنها داستانی می‌گویند که مساله و یا پرسشی را بیان می‌کند و سپس اطلاعات نمایشی (توصیفی) را ارائه می‌دهند که داستان را توضیح می‌دهد و یا پیچیده می‌سازد.

اگر چه پیشنهاد **البو** به منظور بهبود انشا است، ولی او آن را به شیوه‌ای قالب بندی می‌کند که از دیدگاه دانش‌آموزان به عنوان «یادگیرنده فعال» حمایت کند. دانش‌آموز نمی‌تواند به سادگی از دستورات **البو** پیروی کند زیرا **البو** چیزی را مشخص نکرده است. هدف **البو** از عدم قطعیت (مطمئن نبودن از چگونگی انجام آن) صرفاً واگذاری تصمیم‌گیری بر عهده دانش‌آموز نیست. **البو** در جایگاه یک نویسنده، می‌داند که هنگامی که شما به مشکلی در متن پی می‌برید، چندین راه حل وجود دارد که می‌توانید از آنها استفاده کنید. **البو** به دانش‌آموز می‌گوید: «به عنوان یک نویسنده شما نمی‌توانید راه حل دقیق این مشکل را تا زمانی که در آن فرو نرفته اید، بشناسید.» انتخاب **البو** برای قالب بندی راه‌حل‌های ممکن به وسیله تعیین اولویت‌های خود به عنوان خواننده (من داستان‌ها و خاطره‌های شما را دوست دارم و اولویت من آن است که آنها را از قلم نیندازم) نه تنها تواضع وی را نشان می‌دهد بلکه به دانش‌آموزان دیدگاهی صادقانه و مفید از نقش خواننده در کار نویسنده می‌دهد. خوانندگان مخلوقات هستند که شما امیدوارید افکار، احساسات و عملکردهای آنها تحت تاثیر نوشته‌هایتان قرار گیرند. نویسندگان باید همواره با این حقیقت روبه‌رو باشند و از خود بپرسند برای چه کسی می‌نویسم؟ و بازخورد چه کسی برای من از همه مفیدتر خواهد بود؟

در نظر داشتن اهداف بازخورد:

دانش‌آموزان از راه‌های مختلف بازخورد را تجربه می‌کنند. ترفندهایی وجود دارند تا بدانیم چه زمانی نیاز به ارائه بازخورد نیست. هر نوع بازخورد می‌تواند گاهی اوقات یک دانش‌آموز را فلج کند و جریان کارش را مختل کند. ما نیازمند درک و تشخیص این مطلب هستیم که چه زمانی و چرا این اتفاق می‌افتد. مطرح کردن سه هدف فوق برای ارائه بازخورد، همیشه نتیجه بخش نیست اما به منزله یک شروع است.

ما همواره نمی‌توانیم هر سه هدف را در ابتدا و همزمان به انجام رسانیم. یک اظهار نظر ساده ممکن است نتواند به طور همزمان ۱- به دانش آموز کمک کند تا عملکرد و یا نتیجه کار خود را بهتر کند، ۲- به او دیدگاه درستی به عنوان یک یادگیرنده فعال بدهد و ۳- به طور کامل به او به عنوان یادگیرنده بگوید که یک هنرمند یا نویسنده یا ریاضی‌دان یا دانشمند یا تاریخ‌دان چه می‌کند. اما باید مطمئن شد که همواره با مد نظر قرار داشتن این اهداف، بازخورد داد می‌شود.