

DOI 10.51558/2490-3647.2024.9.2.1441

UDK 37.018.43

37:004

Primljeno: 15. 07. 2024.

Pregledni rad

Review paper

**Tahani Komarica**

## **FEEDBACK U *ONLINE* NASTAVI – SLIJEPA PETLJA**

U radu su prikazani potencijalni uzroci problema koji nastaju u interpersonalnom komunikacijskom modelu učenik/student i nastavnik/predavač u *online* nastavi zbog limitiranosti *feedbacka* koji je jedan od osnovnih komunikacijskih alata za ostvarivanje interpersonalne komunikacije ključnih aktera nastavnog procesa. Najveće zamjerke *online* nastavi su ispoljene u ostvarivanju društvenog prisustva što dovodi do impersonalnosti u *online* nastavi, te je *feedback* alat kojim se pokušava prevazići ove nedostatke. Glavni nedostatak dosadašnjih istraživanja se ogleda u načinima i efektima koje proizvodi ograničen učenički/studentški *feedback* ka nastavniku/predavaču na moduliranje *feedbacka* nastavnika/predavača ka učeniku/studentu. Analiza *feedbacka* iz perspektive tri klasična modela interpersonalne komunikacije – linearni, interaktivni i transakcioni – indicira da *online* nastava ne obezbjeđuje potpuni transakcioni model komunikacije jer joj nedostaju elementi verbalne, a posebno neverbalne komunikacije učenika/studenta prema nastavniku/predavaču, što čini *feedback* djelomično slijepom petljom koja otežava interpersonalnu komunikaciju.

Ključne riječi: *online* nastava; *feedback*; interakcija; modeli komunikacije

## 1. UVOD

U *online* nastavi medij interneta se ne koristi samo za diseminaciju sadržaja već je središnji i obligatorni element da bi komunikacija aktera nastavnog procesa uopće bila moguća. U literaturi se često u kontekstu *online* nastave pojavljuju pojmovi interakcija i *feedback*. Za razliku od tradicionalne nastave koja podrazumijeva sinhrono odvijanje nastave u zajednički dijeljenom prostoru, uglavnom standardiziranom za potrebe nastave (učionica, amfiteatar, sala i slično), koji je odvojen od okruženja, u *online* nastavi ne postoji neposredni socijalni kontekst nego se on supstituira interakcijom kojom se „formira utisak“ (Weidlich i Bastiaens 2017: 17). *Online* nastava, je najnovija generacija nastave na daljinu utemeljena na razvoju informacijsko-komunikacijskih tehnologija koje omogućavaju komunikaciju učenik/student i nastavnik/predavač. *Online* nastava može biti sinhrona, ako su učenik/student i nastavnik/predavač istovremeno prisutni u nekom obliku *online* učionice, i asinhrona, ako učenik/student i nastavnik/predavač mogu obavljati svoje zadatke u različitom vremenu. Sinhrona *online* nastava omogućava interpersonalne interakcije između učenika/studenta i nastavnika /predavača, kao i učenika/studenata sa drugim kolegama, za razliku od asinhrona koja je usmjerena na zadatak, te se interpersonalna interakcija uopće ne mora ostvarivati. Stoga, sinhrona *online* nastava ima potencijal za veće mogućnosti *feedbacka*, gdje se pod pojmom *feedbacka* podrazumijeva „uzajamni odgovor studenta i profesora na poruku“ (Richmond i sar. 2020: 8).

Do 2024. godine istraživački korpus interakcije i *feedbacka* je obiman. *Feedback* je i u tradicionalnoj i u *online* nastavi jedan od komunikacijskih alata kojim se ostvaruje i kognitivno i afektivno socijalno prisustvo. Subkategorija istraživanja *feedbacka* u nastavi je i *feedback* pismenost (eng. *feedback literacy*) tj. „razumijevanje, kapaciteti i dispozicije potrebne za smisleno poimanje informacije i njeno korištenje za poboljšanje strategija rada ili učenja“ (Carless i Boud 2018: 1316). Društveno prisustvo se prema teoriji društvenog prisustva pojavljuje „kao kritično svojstvo komunikacijskog medija koji može odrediti način na koji ljudi komuniciraju“ (Lowenthal 2009: 1900). U literaturi susrećemo različite definicije društvenog prisustva. Tako dio naučnika društveno prisustvo definira „osjećajem“ kao afektivni dio ličnosti (Gunawardena 1995; Mardziah 2004; Kozan i Richardson 2014; Swan i Shih 2005), dok drugi dio naučnika ističe kognitivni aspekt prisustva (Garrison i sar. 2000). U svrhu istraživanja različitih aspekata društvenog prisustva razvijen je COI (*Community of Inquiry*) okvir koji polazi od kolaborativno-konstruktivističke

epistemologije učenja. Osmislili su ga Randy Garrison i sar. (2000), a podrazumijeva mjerenje društvenog prisustva koje uključuje sposobnost učenika/studenata da komunikacijom razviju pripadnost grupi i razumijevanje međuljudskih odnosa tako da projektuju svoju ličnost, dok se kognitivno prisustvo odnosi na sposobnost učenika/studenata da konstruiraju i potvrde značenja kroz refleksiju i diskurs, te nastavno prisustvo ili prisustvo u nastavi koje se odnosi na dizajniranje, usmjeravanje i kognitivnih i socijalnih procesa u svrhu postizanja ishoda učenja. Ono što su Garrison i saradnici definirali kao prisustvo u nastavi se zapravo odnosi na načine ostvarivanja kognitivnog i afektivnog društvenog prisustva učenika/studenata u nastavi, ali ne i na prisustvo nastavnika kao osobe.

*Feedback* ili povratna informacija u *online* nastavi dobija veliku pažnju jer je postaje istovremeno i ključni i sporni element ostvarivanja društvenog prisustva. Istraživački korpus je uglavnom usmjeren na to da li *feedback* predavača proizvodi kognitivno i afektivno socijalno prisustvo učenika/studenta, dok je povremeno u fokusu istraživanja i *feedback* vršnjaka. Preduslov da se desi *feedback* u nastavi, i tradicionalnoj i *online*, je postojanje neke vrste interakcije. Michael Moor (1989) je definirao tri tipa interakcije: student – sadržaj, student – predavač i student – student. Terry Anderson (2003) je poimanje interakcije proširio i sljedećim odnosima: nastavnik – sadržaj, nastavnik – nastavnik i sadržaj – sadržaj.

S obzirom na činjenicu da je jedna od glavnih zamjerki *online* nastavi impersonalnost (Picciano 2002; Iizuka i sar. 1989; Garrison 2017) *feedback* kao komunikacijski element koji omogućava postizanje kognitivnog i afektivnog društvenog prisustva nije slučajno u vrlo aktivnoj zoni istraživača. Istraživanja su pokazala da nedostatak *feedbacka* ima negativne učinke na rezultate učenja, te ishodi nižim nivoom motivacije i zadovoljstva *online* nastavom učenika/studenta (Boling i sar. 2012; Janicki i Liegle 2001; Northrup i sar. 2002; Mehall 2020; Richardson i Swan 2003; Muilenburg i Berge 2005; Poluekhtova i sar. 2020; Dietrich i sar. 2020; Đolović i Injac 2022; Kovačević i sar. 2021; Koso-Drljević i sar. 2022, Zawacki-Richter, 2009; Nussli i sar. 2024). Svrha ovog rada je da ukaže na potencijalne uzroke problema koji nastaju u interpersonalnom komunikacijskom modelu učenik/student – nastavnik/predavač u *online* nastavi limitiranošću *feedbacka* kao jednog od osnovnih komunikacijskih alata za ostvarivanje interpersonalne komunikacije aktera nastavnog procesa.

## 2. OSNOVNI MODELI INTERPERSONALNE KOMUNIKACIJE

Prije usvajanja digitalnih tehnologija i njihove upotrebe za socijalne kontakte razvijena su tri temeljna razumijevanja prirode interpersonalnih komunikacija i to kao sistema ponašanja, kao sistema kodiranja i dekodiranja te kao interakcije kroz modele interpersonalne komunikacije – linearni, interakcioni i transakcioni (Sereni i Mortensen 1970).

*Linearni model* komunikacije suštinski sačinjavaju tri osnovna elementa: pošiljalac, poruka i primalac. Matematička teorija komunikacija Clauda Shannona i Warrena Weavera (1948) uzima u obzir razumijevanje komunikacijskih tehnologija koje prenose poruku i uključuje 5 osnovnih elemenata:

- a) izvor informacije koji proizvodi poruku ili niz poruka tipa sekvence slova ili kao kombinaciju tipova i različitih funkcija;
- b) predajnik koji kodira poruku da bi proizveo signal pogodan za prenos preko kanala; (npr. moduliranje zvuka u proporcionalnu električnu struju kod telefonije);
- c) komunikacijski kanal odnosno medij za prenos poruke (kabl, frekvencija, snop svjetlosti i sl.) koja za vrijeme prijenosa može biti ometena šumom i dovesti do određene entropije;
- d) prijemnik koji dekodira poruku, odnosno vrši inverznu operaciju u odnosu na onu koji radi predajnik, dakle rekonstruira poruku iz signala;
- e) primalac ili odredište poruke, odnosno osoba ili mašina kojoj je poruka namijenjena.

Kada je o linearnim modelima komunikacije riječ, neophodno je spomenuti i model Harolda Lasswella nastao 1949. godine prema kojem komunikacija treba da odgovori na 5 pitanja: *ko* generira komunikaciju, *šta* se komunicira uključujući i verbalnu i neverbalnu komunikaciju, *kojim* komunikacijskim *kanalom*, *kome* je poruka komunicirana i sa *kojim efektom* odnosno koji rezultat proizvodi kod primatelja (Laswell 1971). Prema Lasswellu komunikacijski čin ima tri osnovne društvene funkcije: nadzor nad onim što će se komunicirati (sadržaj se ciljano odabire tako da utječe na vrijednosti zajednice), korelacija društvenih komponenti u proizvodnji odgovora i transgeneracijska kulturna transmisija.

Kako vidimo, prema linearnom modelu komunikacije pošiljalac je aktivan dok je primalac poruke pasivan. Lasswell promišlja o efektima koje poruke imaju na primaoca, odnosno da li komunikacija postiže svrhu, koji ima efekat na primaoca, da

li je djelotvorna, ali ne razmatra način provjere efekta. Linearni model je usmjeren na sadržaj poruke u jednom smjeru, a ne uzima u obzir povratnu informaciju ili *feedback*, te time ni potrebu da pošiljalac dizajnira poruku prema primaocu. Jednosmjernan model komunikacije nije dakle uključivao elemente *feedbacka* niti interakcije, te stoga u nastavnom procesu kako tradicionalne tako i *online* nastave nije primjenjiv jer ne omogućava dvosmjernost nužnu za provjeru usvojenih vještina i znanja, ali ni adekvatnu adaptaciju poruke u smislu ostvarivanje efekata učenja.

Interaktivni model komunikacije dolazi iz kibernetike teorije Norberta Wienera koji 1948. uvodi pojam kibernetike poimajući komunikaciju i adaptaciju sa aspekta tehničkih nauka. U svom djelu *Ljudska upotreba ljudskih bića* (1950) godine uvodi i pojam *feedbacka* ili povratne informacije: „Kada saobraćam s nekom osobom, ja joj predajem poruku. Zauzvrat, ta osoba mi šalje odgovarajuću poruku sa informacijama koje su prije svega dostupne njoj, a ne meni“ (Viner 1964: 30). Pod informacijom Wiener podrazumijeva sadržaje koje razmjenjujemo sa svojom okolinom u procesu samoadaptacije koja proizvodi efekte, gdje se informacije prenose porukom koju odlikuju struktura i organizacija koje predstavljaju „negaciju sopstvene entropije“ (Ibid. 38). Tehnički sistemi imaju sličnosti sa biološkim sistemima jer pomoću povratne informacije pokazuju stvarno, a ne očekivano stanje, te je *feedback* alat kojim se kontrolira težnja informacije ka entropiji, odnosno daje obavještenje da li je cilj komunikacije postignut. Wienerov pristup komunikaciji je stavio u aktivnu poziciju primaoca, dakle onoga koji kreira i šalje *feedback*, shodno informacijama koje su mu bile dostupne i koje je razumio. Razvoj koncepta *feedbacka* dalje možemo pratiti u interaktivnom modelu komunikacije Wilbur Schramm (1971) na kojeg je utjecao Charles Osgood postavljajući značenje poruke u socijalni kontekst zajedničkog iskustva i unutrašnjih procesa kodiranja i dekodiranja. Schrammov interakcijski model komunikacije uvodi *feedback* petlju koja omogućava interaktivnu cirkulaciju komunikacije, odnosno primalac i pošiljalac poruke izmjenjuju se u ulogama kodiranja i dekodiranja, interpretacije i odašiljanja *feedbacka* jedan drugome čime se komunikacija može nastavljati. Iskorak ovog modela u odnosu na linearni je u tome što je u komunikacijski proces uveo nove elemente: *feedback* i kontekst. Njegov nedostak je taj što i on previše pojednostavljeno predstavlja komunikacijski proces.

Interaktivni model komunikacije prepoznaje aktivne uloge i pošiljaoca i primaoca koje se smjenjuju kroz naizmjenično slanje i primanje poruka. Jedan od primjera gdje je aktivno prisutan ovakav vid komunikacije je recimo radio-amaterska komunikacija putem radio-stanica u koje su obično integrirani primo-predajnici ili transiveri koji

naizmjenično primaju pa zatim odašiljaju poruku, gdje pošiljalac, bilo telefonijom ili telegrafijom, odašilje poruku, ali u procesu odašiljanja ne može primati poruku. Nakon što primalac primi poruku i kada emisija poruke pošiljaoca prestane, može vratiti odgovor odnosno slati svoju poruku. Dakle, istovremeno primanje i odašiljanje poruke nije moguće, već postoji latencija.

Transakcionim modelom, čiji začetnik je Dean Barnlund (1970), dopunjen je interaktivni model komunikacije. Prema Barnlundu postoje osnovni komunikacijski postulati:

- a) komunikacija opisuje evoluciju značenja; kroz transakciju koju komunikacija obezbjeđuje, svaki sudionik za sebe klasificira i pripisuje određena značenja, te se primljena poruka modificira u skladu sa prethodnim iskustvima, socijalnom sredinom i te vlastitim zahtjevima, tako da komunikaciju možemo posmatrati prije kao proizvodnju značenja, a ne poruka;
- b) komunikacija je dinamičan proces koji se mijenja shodno identitetu pojedinca, njegovom „perceptivnom diskriminacijom, otkrivanjem razlika između nas samih i drugih“ (Barnlund 1970: 89);
- c) komunikacija je kontinuirana, proces koji nema početka i kraja, dešava se stalno;
- d) komunikacija je kružna, odnosno elementi pošiljaoca, poruke i primaoca nisu linearno, već uzročno povezani, te među njima ne postoji linija razgraničenja; višestruke interpretacije se mogu dešavati u jednoj osobi, dok se ista poruka može različito interpretirati u više osoba istovremeno. Funkcije pošiljaoca i primaoca, koda i dekoda, se odvijaju simultano;
- e) komunikacija je neponovljiva, odnosno ista poruka neće proizvoditi ista značenja kod različitih individua, a niti u jednoj individi u različitim okolnostima; iako čovjek ima tendenciju zadržavanja obrazaca ponašanja „ljudskom organizmu je svojstvena modifikacija“ (Barnlund 1970: 92);
- f) komunikacija je ireverzibilna, odnosno ne može se vratiti u početno stanje, stalno teče naprijed; Barnlund za jedan od primjera reverzibilnog procesa uzima disanje, ali je čovjek sa svakim novim udahom stariji, tako da je starenje ireverzibilan proces;
- g) komunikacija je kompleksna i ova kompleksnost se ogleda u kodiranju i dekodiranju, različitim interpretacijama, socijalnim postavkama, načinu oblikovanja poruka, cjelokupnom okruženju u kojem se odvija neposredno ili posredno, evoluiranju značenja, različitim osobnostima, unutrašnjim i vanjskim okolnostima, te istovremenošću verbalne i neverbalne komunikacije koja može

odavati kongruentnost ili nekongruentnost poruke, zamagliti je ili učvrstiti njeno značenje.

Uzimajući u obzir karakteristike komunikacije, transakcioni model podrazumijeva da pošiljalac istovremeno dok šalje poruku, npr. verbalnu poruku, prima povratnu informaciju koju primalac emitira neverbalnom komunikacijom, te pošiljalac u toku komunikacije sa drugima adaptira poruku shodno efektima koje želi proizvesti, a na osnovu povratnih informacija koje je dobio od primaoca. Prema Barnlundu (1970: 101): „Cilj komunikacije je da smanji neizvjesnost. Svaki znak ima potencijalnu vrijednost u provođenju ove svrhe“. Dakle, paralelno se dešavaju procesi intrapersonalne i interpersonalne komunikacije.

Dopunu transakcijskog modela komunikacije nalazimo kod Edwarda Mysaka (1970) koji uvodi pojam višestrukih petlji unaprijed i povratnih informacija, koje mogu biti interne i eksterne. U internim petljama, prema Mysaku, može se prepoznati sedam procesa, iako se ne moraju svi desiti: a) širenje misli koje može biti izazvano vanjskim ili unutrašnjim faktorima; b) formiranje riječi; c) usporedba misaonog obrasca sa obrascem riječi što se obično naziva unutrašnjim govorom; d) proizvodnja riječi – pokretanje govornog aparata; e) usporedba stvarno proizvedenih riječi sa željenim čime se osigurava tačnost; f) usporedba proizvedenih riječi sa misaonim obrascem što omogućava viši stepen usaglašenosti između misli i riječi; g) recikliranje govora, odnosno ako nema grešaka dolazi do redukcije misli u govoru, dakle dovoljno je koristiti pojmove koji su već korišteni, a ukoliko postoji greška petlja se ponavlja. Eksterna petlja podrazumijeva procjenu reakcije primaoca i moduliranje poruke shodno reakciji kroz tri faze: a) usporedba proizvoda riječi sa reakcijom primaoca; b) usporedba stvarne reakcije primaoca sa željenom; c) recikliranje govora, odnosno ukoliko dolazi do slaganja komunikacija se dalje nastavlja.

U tradicionalnoj nastavi komunikacija između aktera se najčešće odvija po transakcijskom modelu na svakodnevnoj osnovi, recimo kada nastavnik/predavač objašnjava, on prati tok vlastitih misli i znakove neverbalne komunikacije koje kao *feedback* dobija od učenika/studenta, što utječe na poboljšanje adaptacije poruke za tu specifičnu grupu učenika/studenta, ili prati verbalnu komunikaciju pojedinog učenika/studenta koji je eventualno postavio pitanje. Isti ovaj proces prolazi i svaki učenik/student pojedinačno. U tradicionalnoj nastavi se povremeno komunikacija odvija interaktivnim modelom kao recimo kod pismenih testova gdje učenik/student pisanim zadatkom, dakle tekstualnom verbalnom komunikacijom, šalje poruku nastavniku/predavaču, potom nastavnik/predavač pregleda pisani zadatak i daje



*feedback* učeniku/studentu o procjeni kako je učenik/student uradio zadatak, što kod pismenog ispita poznajemo kao evaluaciju znanja. U ovom slučaju se komunikacija – slanje i primanje poruke – odvija naizmjenično, odnosno prema interaktivnom modelu komunikacije. U slučaju velikih grupa učenika/studenata u većim prostorima kao što je amfiteatar nastavniku/predavaču može biti otežano praćenje neverbalne komunikacije učenika/studenata zbog njihovog velikog broja i udaljenosti od pošiljaoca poruke, te je povratna informacija od velike grupe učenika/studenata gotovo nemoguća, adaptacija poruke je otežana, a vrlo često i onemogućena. Ovaj je model komunikacije uglavnom linearan s eventualnim potencijalom da pređe u interaktivan ako nastavnik/predavač ili neko od učenika/studenata započne diskusiju.

Dakle, u tradicionalnoj nastavi je dominantan transakcioni model komunikacije koji nije lahko prenosiv u *online* nastavu, ako je i moguć. Stoga je *online* nastava bazirana na interaktivnom modelu koji je uslovljen, ali i usložen digitalnim tehnologijama. Za razumijevanje *feedbacka* u *online* nastavi su pogodniji teoretski modeli koji uzimaju u obzir kompleksnost proširene paradigme komunikacija digitalnim medijima kao što je teorija mreže aktera prema kojoj svijet funkcionira kroz interakciju ljudskih i neljudskih aktera ne odbacujući *apriori* ulogu nijednog jer njihovo heterogeno djelovanje uslovljava i proizvodi efekte, kao i teorija socijalnog prisustva koja izučava socijalno prisustvo na daljinu, u kojoj digitalni alati služe za prevazilaženje udaljenosti u svrhu ostvarivanja samoprisutnosti i socijalne prisutnosti drugih.

Prema teoriji mreže aktera Bruna Latoura (2005), socijalnost proizvode kohezivne sile koje nastaju interakcijom heterogenih, ljudskih i neljudskih, entiteta kojima se ostvaruju efekti. Komunikacija je u mrežnom povezivanju heterogena i kompleksna, a efekti koje proizvode ljudski akteri, od kojih je naročito važan nastavnik/predavač koji je u direktnom kontaktu s učenicima/studentima, uslovljeni su atributima medija koji formiraju veze na određene načine i proizvode određene efekte u procesu prevođenja (eng. *translation*) „odnosa koji ne prenosi uzročnost, već indukuje dva posrednika u koegzistiranje“ (Latour 2005: 119). Teorija socijalnog prisustva, iako primjenjiva i u tradicionalnoj nastavi, u *online* nastavi dobija poseban značaj, jer digitalne tehnologije koje su ranije korištene za diseminaciju sadržaja u *online* nastavi imaju ulogu „posredovanja u društvenoj interakciji“ (Weidlich i Bastiaens 2017: 479). Atributi medija utječu u digitalnoj nastavi na način komuniciranja aktera, na to kako se samoprezentuju, percipiraju druge i ostvaruju socijalni kontekst upotrebom verbalne i neverbalne komunikacije. U *online* nastavi koncept socijalnog prisustva postaje kritičan zbog ograničavajućih atributa medija da prenesu kompletnu



neverbalnu komunikaciju, ali i verbalnu kod koje se u posredovanju pojavljuje latencija, buka i šum.

Iskorak ovih teorija je u tome što uzimaju kompleksnu komunikacijsku situaciju u razmatranje uključujući i neljudske entitete i njihove efekte koje proizvode na učenje, ali i efekte socijalnih kohezivnih sila koje imaju utjecaj na postizanje rezultata učenja. Ove teorije nastoje riješiti i problem supstituiranja nedostataka interaktivnog modela interpersonalne komunikacije neljudskim akterima, ali njihova je slabost što su fokusirane na učenika/studenta i heterogene načine na koje učenik/student prima informacije kako bi ostvarivao napredak, zanemarujući transakcioni model komunikacije učenik/student - nastavnik/predavač, gdje je nastavnik/predavač važan komunikator kojem su neophodne informacije od učenika/studenta da bi svoj posao mogao uraditi na najbolji mogući način.

### **3. FEEDBACK – KLJUČNI I SPORNI ELEMENT ONLINE NASTAVE**

U tradicionalnoj nastavi se odvija neposredovana verbalna i neverbalna komunikacija između ljudskih aktera, prema osnovnom transakcionom modelu. Atributi prostora kao što je ograđena učionica, raspored sjedenja, zatvorena vrata, sinhrono fizičko prisustvo svih sudionika omogućavaju sve ili većinu elemenata i verbalne i neverbalne komunikacije koji obezbjeđuju adaptaciju poruke u svim pravcima. U *online* nastavi se komunikacija odvija u internetskoj obrazovnoj ekologiji, putem različitih kanala, najčešće specijaliziranih platformi. Atributi internetskih platformi, u bilo kojoj varijanti *online* učionice, se značajno razlikuju od čvrsto ograđene tradicionalne učionice. U *online* učionicama komunikacija je posredovana medijem interneta, dakle nije neposredna kao u tradicionalnoj nastavi. U *online* nastavi postoje realne mogućnosti za ostvarivanje i tekstualne i govorne verbalne komunikacije, ali je neverbalna komunikacija, čak i uz upotrebu kamera, djelomična, budući da joj nedostaju proksemika, haptika, kompletna gestikulacija koja je uglavnom limitirana na portret, kao i olfaktorni elementi. *Feedback* u tradicionalnoj nastavi dešava se prirodno kao i svakoj neposredovanoj komunikaciji, dakle simultano i spontano, dok je u *online* nastavi suštinski komunikacijski element jer determinira interakciju ljudskih aktera u smislu kognitivnog i afektivnog socijalnog prisustva koje ima ključni značaj u akademskim postignućima studenata. Istraživanje Syeda Raza Zarreen (2023) pokazalo je da *online* nastava onemogućava ili otežava *feedback*. Razlog tome je izostanak neverbalne komunikacije od učenika/studenata ka nastavni-

cima/predavačima, ali i deficit verbalne komunikacije, jer su mikrofoni i kamere isključeni da bi se smanjilo opterećenje propusnog opsega, te nastavnici/predavači nemaju neformalnu povratnu informaciju o tome koliko učenici/studenti razumiju ili su im potrebna dodatna pojašnjenja, što je velika razlika u odnosu na neposredni transakcioni model komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Istraživanja *feedbacka*, njegovih oblika, načina ostvarivanja i utjecaja u *online* nastavi izazvala su opsežan interes naučnika te je produkcija naučnih radova na ovu temu velika.

U *online* nastavi se *feedback* se često ostvaruje tekstualnom komunikacijom (Hrnjić Kuduzović i sar. 2024). Integralna tipologija *feedbacka* (Panadero i Lipnevich 2021) uključuje sadržaj (verifikacija, valencija pozitivna ili negativna, opterećenje koje se odnosi na količinu informacija i tip informacije ovisno o sadržajima), funkciju (učenje ili izvedba, motivacija, samoregulacija kognicije, ponašanja i emocija), prezentaciju (trenutna ili odgođena, jedan ili više pokušaja, prilagodljiva ili neprilagodljiva, unimodalna ili multimodalna) i isporučilac *feedbacka* (predavač, vršnjak, samoprocjena, kompjuterski generiran, sam izrađen zadatak, roditelj). Svi navedeni činioci podliježu mnoštvu kombinacija i potkategorija, ali je je evidentno da je i ova tipologija usmjerena uglavnom na učenika/studenta, na to kako učenik/student prima povratnu informaciju, dok je *feedback* učenika/studenta ka nastavniku/predavaču tretiran samo djelimično. Izrada učeničkog/studentuskog zadatka koji procjenjuje nastavnik/predavač je samo jedna vrsta *feedbacka* koju nastavnik/predavač prima od učenika/studenta, izostaje *feedback* u toku predavanja odnosno učenja kao i udio neverbalne odnosno verbalne, bilo tekstualne bilo auditivne, komunikacije u *feedbacku*.

Prema istraživanju Pyke i Sherlocka (2010) u studiji slučaja predavači su elektronsku poštu koristili uglavnom za tehničke informacije, dok je elektronska pošta za motivacijski *feedback* korištena u otprilike 1/5 slučajeva i to uglavnom putem opcije *chat*, dok se korektivni *feedback* koristio u 2/3 slučajeva i uglavnom je prisutan u pisanim zadacima iako su predavači u nešto manjoj mjeri za isporuku korektivnog *feedbacka* koristili i opciju *chat* i elektronske pošte. Također, korektivni *feedback* je češće isporučivan u timskom radu nego u individualnom, dok je motivacioni *feedback* češće isporučivan pojedincu nego grupi. Tekstualnim verbalnim *feedbackom* se bavilo i istraživanje Toti i Alipour (2021) koje je pokazalo da je nedostatak *online* nastave neažurnost nastavnika/predavača u odgovorima na učeničke/studentске upite putem elektronske pošte.

Uglavnom su istraživanja *feedbacka* u *online* nastavi usmjerena na povratnu informaciju koju učenici/studenti dobijaju od nastavnika/predavača, kao važan

element za ostvarivanje boljih rezultata učenja. Rezultati istraživanja Eom i sar. (2006) su pokazali da povratne informacije nastavnika/predavača značajno utječu na ishode učenja. Istraživane su i preferencije učenika/studentata prema tipu *feedbacka*. Učenici/studenti su zadovoljniji personaliziranom povratnom informacijom više nego kolektivnom (Gallien i Oomen-Early 2008; Getzlaf i sar. 2009; Morrison i Jacobsen 2023). *Online feedback* od nastavnika/predavača kod učenja stranog jezika više utječe na kvalitet pisanja od automatski generiranog i vršnjačkog *feedbacka* (Lu i sar. 2021). Nalazi istraživanja Thai i saradnici (2024) pokazali su da učenici/studenti koji su dobijali dodatne povratne informacije u *online* nastavi postižu bolje rezultate od onih koji nisu imali dodatnih povratnih informacija. Istraživanje Getzlaf i sar. (2009) pokazalo je da učenici/studenti smatraju kako efektivan *feedback* treba uključivati aktivnost i učenika/studenta i nastavnika/predavača da bi nastavnik/predavač mogao odgovoriti na specifične zahtjeve pojedinačnog studenta, da *feedback* treba pružiti konstruktivne autentične smjernice koje su ohrabrujuće, pozitivne i podržavajuće što doprinosi izgradnji samopouzdanja a ne omalovažavanju, da *feedback* nastavnika/predavača vodi učenika/studenta ka jasno iskomuniciranom krajnjem cilju prateći informacije koje dobija od učenika/studenta. Ovo istraživanje ukazuje na komunikaciju cirkularnost i zahtjev za uvažavanje kompleksnosti komunikacije, gdje je jasno istaknuta potreba za elementima transakcionog modela komunikacije. Istraživanje koje su proveli Jiang i Ballenger (2023) pokazalo je tendenciju ispitanika da ulažu veći napor i postižu veću samoeфикаsnost u učenju ukoliko je *feedback* pun razumijevanja, ohrabrujući i psihološki podržavajući. Na poticanje ličnog angažmana učenika/studentata pozitivan efekat je imao strukturiran *feedback*, tj onaj u kojem su učenici/studenti trebali nakon svake lekcije odgovoriti na pitanja o tome šta znaju, šta žele znati i šta su naučili (Al-Obaydi i sar. 2023; Morrison i Jacobsen 2023), iz čega je evidentno da studenti imaju potrebu za dodatnim elementima transakcionog modela komunikacije koji uključuje i samoprocjenu, odnosno ono što je Mysak nazvao usaglašenošću koja se postiže komparacijom željenog i postignutog.

Sinhronost *feedbacka* nastavnika/predavača ka učenicima/studentima više nalikuje komunikaciji u tradicionalnoj učionici. Trenutačna povratna informacija i verbalna sinhrona komunikacija pozitivno se odražavaju na afektivno socijalno prisustvo i procjenu napretka studenta (Swan 2003; Peimani i Kamalipour 2021). Nedostatak *online* nastave je nedovoljna sinhrona komunikacija s drugim studentima što se negativno reflektuje na gradnju međusobnih bliskih veza (Peimani i Kamalipour 2021). Ipak su sinhrono *online* diskusije, bilo da su tekstualne ili govorne, percipirane kao efikasne u *online* nastavi. Iako većina ispitanika prepoznaje važnost korištenja

uključenih kamera tokom *online* nastave kako bi se ublažile posljedice ograničenosti neverbalne komunikacije, ipak ih polovina smatra da ne treba očekivati od njih da uključuju svoje kamere. Sinhrona komunikacija u *online* nastavi ima više elemenata transakcionog modela komunikacije, što više nalikuje komunikaciji u tradicionalnoj nastavi, te iako je studenti preferiraju, ipak su skloni limitirati neverbalnu komunikaciju zadržavajući je time na razini interaktivnog komunikacijskog modela. Prema istraživanju Hrnjić Kuduzović i sar. (2024) ispitanici preferiraju tradicionalnu nastavu u odnosu na *online* nastavu, te kao jedan od temeljnih nedostataka *online* nastave vide nedostatak komunikacije licem u lice i ograničenje verbalnih i neverbalnih elemenata komunikacije. Upotreba uključenih kamera ublažava deficit neverbalne komunikacije u *online* nastavi.

Vršnjački *feedback* se u *online* nastavi pojavljuje kao sporni element, iako je u tradicionalnoj učionici on sasvim prirodan i sačinjava ga u velikoj mjeri neverbalna komunikacija među učenicima/studentima koja se odvija i kada nastavnik/predavač ne može da uprati sve njene elemente. U *online* nastavi vršnjačka komunikacija je ograničena što učenici/studenti percipiraju kao nedostatak (Dietrich 2020; Hrnjić Kuduzović i sar. 2024). U onim slučajevima gdje se na neki način dizajnom kursa ili upotrebom alata koristio *feedback*, kao recimo u istraživanju Van der Pol (2008) gdje se pokazalo da korištenje interaktivnih alata za isporuku vršnjačkog *feedbacka* omogućuje više vršnjačke interakcije, to je potaklo učenike/studente da ulože više truda u poboljšanje vlastitog rada.

*Feedback* je i u tradicionalnoj i u *online* nastavi u pojedinim slučajevima oblatoran, dakle nastavnici/predavači imaju obavezu evaluacije znanja i/ili vještina učenika/studenata. Prema rezultatima istraživanja Espaso i Menesen (2010), *feedback* nakon konačne ocjene nema retroaktivan utjecaj na rezultate učenja i postignuća, ali podiže nivo zadovoljstva studenta. *Feedback* koji se isporučuje tokom kontinuiranog procesa procjenjivanja povećava interaktivnost. Potrebu za razvrstavanjem *feedbacka* ističu i Winston i Boud (2020). Oni u svom radu problematiziraju različitu svrhu *feedbacka* kao procjene znanja i obrazloženja koja su dio procjene te *feedbacka* čija svrha je učenje. Navode da dominacija procjene inhibira povratne informacije. S obzirom na činjenicu da istraživanja potvrđuju važnu ulogu *feedbacka* koji utječe na zadovoljstvo učenika/studenata i njihov angažman, a do sada se u *online* nastavi pokazao kao neproduktivan i nezadovoljavajući, smatraju da je važno *feedback* „preoblikovati od procesa koji vode nastavnici/predavači ka procesu fokusiranom na učenje gdje su učenici/studenti aktivni igrači“ (Ibidem, 3). Fokusiranost učenika/studenata na ocjenu udaljava ih od usmjeravanja koje *feedback* može dati

za ostvarivanje boljih rezultata učenja. Također, ističu da su komentari nastavnika/predavača više usmjereni na obrazlaganje ocjene nego na razvoj znanja i vještina učenika/studenata, te da je evaluacijski *feedback* naknadan i tada učenik/student ne može modificirati svoj rad. Stoga je preporuka da se ove dvije aktivnosti – evaluacije znanja, vještina i kompetencija i povratne informacije – u svrhu učenja odvoje.

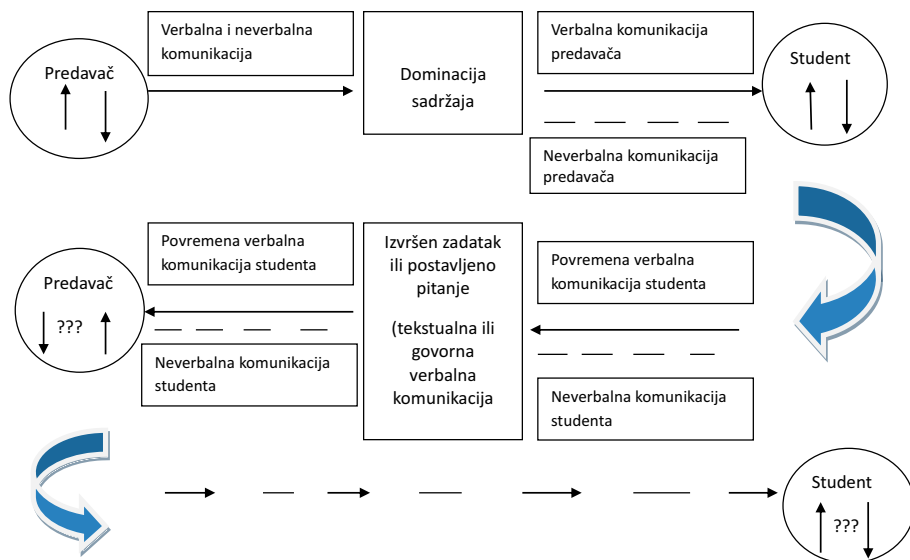
Rijetka istraživanja su se bavila *feedbackom* učenika/studenata ka nastavniku/predavaču s aspekta nastavnika/predavača. Ovaj *feedback* je ključan za adekvatno moduliranje poruke specifičnoj grupi učenika/studenata ili specifičnom pojedincu. U istraživanju Svinicki (2001) izdvojena su dva osnovna razloga zašto učenici/studenti ne daju *feedback*. Prvi je što vjeruju da njihov *feedback* neće utjecati na poučavanje, a drugi razlog je da nemaju razvijenu vještinu davanja povratne informacije, te lakše daju *feedback* svojim vršnjacima nego nastavnicima/predavačima. Leenknecht i Carles (2023) se bave istraživanjem literature o povratnim informacijama i razvojem vještina *feedback* pismenosti, odnosno načina njegovog prihvatanja i daljeg rada nakon dobijenog *feedbacka*. Istraživanje je pokazalo da traženje *feedbacka* od strane učenika/studenta, koje je proaktivni element u *online* nastavi, ovisi od specifičnih karakteristika pojedinca i gradnje pozitivne nastavne atmosfere. Studija prepoznaje tri osnovna motiva učenika/studenta da traži *feedback*: motivi učenja, motivi imidža koji mogu biti ambivalentni u smislu da dio učenika/studenta neće tražiti *feedback* kako ne bi narušio utisak koji ostavlja, dok će dio tražiti *feedback* da bi poboljšao svoj društveni imidž, te motivi ega kod onog dijela učenika/studenata koji neće tražiti *feedback* da bi zaštitili vlastiti ego. Autori ipak napominju da je ovo područje nedovoljno istraženo. Traženju *feedbacka* skloniji su učenici/studenti sa visokim uspjehom. Pozitivna nastavna atmosfera koja proizvodi osjećaj veće ugodnosti utječe na traženje *feedbacka*. Atmosferu poboljšava dostupnost davanja *feedbacka*, njegov kredibilitet, komunikacijske vještine i spremnost da pruži povratne informacije.

U tradicionalnoj učionici učenik/student ne mora uvijek eksplicitno tražiti dodatno pojašnjenje od nastavnika/predavača, s obzirom na činjenicu da nastavnik/predavač ima priliku pratiti i neverbalnu komunikaciju učenika/studenta, dok u *online* nastavi učenici/studenti limitiraju vlastitu verbalnu, a posebno neverbalnu komunikaciju.

U svakom slučaju fenomen *feedback* pismenosti i *feedback* u *online* nastavi istraživačko su polje koje ima potencijal otkrivanja tehnika i metoda kojima se kompetencije učenika/studenata mogu podstaći i razviti. Na tom tragu, ako shodno problematizaciji *feedbacka* (Winston i Boud 2020) odvojimo evaluacijski *feedback* od *feedbacka* čiji cilj je napredak učenika/studenta, odnosno ishodi učenja, uviđamo

da je trenutna slika *online* nastave dobrim dijelom u skladu s modelom Shannon-Weaverove jednosmjerne komunikacije. Iz većine istraživanja evidentno je zapravo da se *feedback* nalazi na pola puta između Wienerovog interaktivnog modela i Barnlundovog transakcionog modela komunikacije, što podrazumijeva da u *online* nastavi nastavnici/predavači isporučuju *feedback* učenicima/studentima na osnovu djelomičnih informacija koje imaju o učeniku/studentu. Informacije koje nastavnik/predavač ima o učeniku/studentu uključuju tekstualnu i nekad govornu verbalnu komunikaciju, zadatak koji je učenik/student izvršio i veoma limitiranu neverbalnu komunikaciju koja može predstavljati otežavajući faktor za kreiranje adekvatnog i učeniku/studentu razumljivog *feedbacka*. Za razliku od tradicionalne nastave koja je utemeljena na Barnlundovom transakcionom modelu komunikacije i *feedbacku* nastavnika/predavača prema učeniku/studentu, među učenicima/studentima, kao i od učenika/studenata ka nastavniku/predavaču (kontinuirano se emitira neverbalnom komunikacijom u smislu odavanja znakova umora, zainteresovanosti ili nezainteresovanosti, dosade, nervoze, razumijevanja, nerazumijevanja) koji omogućavaju nastavniku/predavaču da adaptira poruku, u *online* nastavi taj proces je gotovo sasvim slijep ili barem slabovidan, što može značajno ograničiti svrhovit *feedback* i otežati vođenje učenika/studenta ka postizanju rezultata učenja.

Shema komunikacijskog modela u *online* nastavi u interakciji učenik/student – nastavnik/predavač shodno kombinaciji tri osnovna komunikacijska modela, linearnog, interaktivnog i transakcionog, sa slijepom petljom *feedbacka* uzrokovanom digitalno posredovanom komunikacijom bila bi sljedeća:



**Grafikon 1:** Trenutna šema *feedbacka* u *online* nastavi (Izvor: izrada autorice)

U Grafikonu 1 je predstavljena u praksi najčešća trenutna šema *feedbacka* u *online* nastavi, gdje strelice gore-dolje u krugovima predavač i student predstavljaju intrapersonalnu komunikaciju komunikatora, vodoravne strelice predstavljaju smjer komunikacije koja se ostvaruje sa naglaskom da li se radi o verbalnoj ili neverbalnoj komunikaciji, dok isprekidane vodoravne crte predstavljaju nemogućnost ostvarenja uglavnom neverbalne komunikacije, te ograničenja i verbalne komunikacije koja su u grafičkom elementu navedena kao „povremena“. Kao grafički element su korišteni upitnici koji predstavljaju dekodiranje poruke na osnovu ograničenih informacija te dovode do nejasnih, nerazumljivih ili pogrešnih tumačenja.

Evidentno je da do nastavnika/predavača dolazi vrlo limitirana povratna informacija od učenika/studenta, te i *feedback* nastavnika/predavača ka učeniku/studentu može biti nepotpun ili neadekvatan s obzirom na činjenicu da mu nedostaju kompletne informacije od učenika/studenta. Slijepe petlje *feedbacka* proizvode nepouzdanost i manjak razumijevanja poruke među komunikatorima. Komunikaciju u *online* nastavi karakterizira interaktivnost s nepotpunim elementima transakcionog modela komunikacije.



## ZAKLJUČAK

Tradicionalna nastava je zasnovana na transakcionom modelu komunikacije koja omogućava istovremeno slanje i primanje poruka svih komunikatora. U *online* nastavi koja je usloženjena atributima digitalnih tehnologija transakcioni model komunikacije se ne podrazumijeva, niti se u potpunosti ostvaruje. U *online* nastavi je otežana istovremenost komunikacijskog akta, te su u mnogim slučajevima elementi neverbalne komunikacije limitirani ili onemogućeni, dok je verbalna komunikacija većim dijelom jednosmjerna. *Feedback* je jedan od alata u *online* nastavi kojim se može podići nivo razumijevanja poruke između učenika/studenta i nastavnika/predavača, ali ovaj proces nužno mora biti dvosmjernan kako bi nastavnik/predavač mogao adaptirati poruku spram specifičnog primaoca, odnosno učenika/studenta i osigurati njeno razumijevanje.

*Feedback* nastavnika/predavača ka učeniku/studentu i vršnjački *feedback* su važni elementi komunikacije koji utječu na rezultate učenja, motivaciju i zadovoljstvo. U literaturi je često istraživana ovaj *feedback* i njegovi efekti na rezultate učenja, motivaciju i zadovoljstvo učenika/studenata *online* nastavom, a djelomično su zastupljena i istraživanja vršnjačkog *feedbacka*. Glavni nedostatak dosadašnjih istraživanja se ogleda u tome što nisu dovoljno istraženi načini i efekti učeničkog/studentskog *feedbacka* ka nastavniku/predavaču u *online* nastavi na oblikovanje poruke, što je značajno za prilagođavanje poruke učeniku/studentu u svrhu postizanja rezultata učenja, motivacije i zadovoljstva.

U literaturi se pojavljuje jaz u istraživanju percepcije nastavnika/predavača o važnosti *feedbacka* učenika/studenata, koji je evidentno nedostatan u *online* nastavi jer ne sadrži elemente neposredne verbalne i neverbalne komunikacije, a imajući u vidu implikacije ovih nedostataka na adaptaciju poruke koju nastavnik/predavač emitira ka učenicima/studentima kako u obliku predavanja, tako i u obliku koncipiranja nastavničkog/predavačevog *feedbacka* pojedinačnom učeniku/studentu. Osim potrebe za istraživanjem načina i efekata *feedbacka* od učenika/studenta ka nastavniku/predavaču, ubuduće bi istraživanja *online* nastave trebala biti usmjerena i na kompetencije *feedback* pismenosti kako nastavnika/predavača tako i učenika/studenta. Također, nužno je identificirati pozitivne prakse komunikacije u *online* obrazovanoj ekologiji, zatim efektivne komunikacijske elemente koje učenik/student može koristiti da obezbijedi nastavniku/predavaču *feedback* koji ublažava deficite omogućava prevladavanje transakcionog modela komunikacije u *online* nastavi i prevladava slijepu petlju *feedbacka* uključujući i vršnjačku ko-

munikaciju, te motivaciju nastavnika/predavača za rad u *online* nastavi, njegovu spremnost na usavršavanje kao i komunikacijske vještine učenika/studenta i nastavnika/predavača u izmijenjenom nastavnom okruženju. Potrebno istražiti i koji atributi korištenih medija za komunikaciju u *online* nastavi i neljudski akteri imaju potencijale da omoguće kvalitetniji interpersonalni transakcioni model komunikacije.

## LITERATURA

1. Al-Obaydi, Liqaa Habeb, Farzaneh Shakki, Ragad Tawafak, Marcel Okhart, Raed Latif Uгла (2023), "What I know, what I want to know, what I learned – Activating EFL college students cognitive, behavioral and emotional engagement through structured feedback in an online environment", *Frontiers in Psychology*, 13, 1083673
2. Anderson, Terry (2003), "Modes of Interaction in Distance Education – Recent Developments and Research Questions", u: Moore, Michael, William Anderson (ur.), *Handbook of Distance Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey / London, 129-144.
3. Barnlund, Dean (1970), "A transactional model of Communication", u: Sereno, Kenneth, David Mortensen (ur.), *Foundations of Communications Theory*, Harper and Row Publishers, New York / Evanston / London
4. Boling, Erica C., Mary Hough, Hindi Krinsky, Hafiz Saleem, Maggie Stevens (2012), "Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences", *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
5. Carless, David, David Boud (2018), "The development of student feedback literacy – enabling uptake of feedback", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
6. Dietrich, Nicolas, Kalyani Kentheswaran, Aras Ahmadi, Johanne Teychene, Yolaine Bessiere, Sandrine Alfenore, Stephanie Laborie, Dominique Bastoul, Karine Loubiere, Christelle Guigui (2020), "Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19", *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.
7. Đolović, Iva Đ., Tamara B. Injac (2022), "Kako onlajn nastava na fakultetima (ne) treba da izgleda", *Zbornik radova Susreti pedagoga – nacionalni naučni skup. 07. 05. 2022. Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet - Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 83-90.

8. Eom, Sean, Joseph Wen, Nicholas Ashill (2006), "The Determinants of students Perceived Learning Outcomes in University Online Education – An empirical Investigation", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
9. Espasa, Anna, Julio Meneses (2010), "Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study", *High Educ.*, 59, 277-292.
10. Gallien, Tara, Jody Oomen-Early (2008), "Personalized Versus Collective Instructor the Online Courseroom: Does Type of Feedback Affect Student Satisfaction, Academic Performance and Perceived Connectedness With the Instructor?", *International JI. On E-Learning*, 7(3), 463-476.
11. Garrison, Randy, Terry Anderson, Walter Archer (2000), "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model", *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
12. Garrison, Randy (2017), *E-learning in the 21 st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, Routledge - Taylor and Francis Group, New York / London
13. Getzlaf, Beverly, Beth Perry, Gerg Toffner, Kimberley Lamarche, Margaret Edwards (2009), "Effective Instructor Feedback-Perception of Online Graduate Students", *The Journal of Educators Online*, 6(2), 1-22.
14. Gunawardena, Charlotte (1995), "Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences", *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2-3), 147-166.
15. Hrnjić Kuduzović, Zarfa, Amela Delić Aščić, Tahani Komarica (2024), "Percepcija verbalne i neverbalne komunikacije u online nastavi studenata žurnalistike/komunikologije u Bosni i Hercegovini", *Društvene i humanističke studije*, 1(25), 963-922,
16. Iizuka, Yuichi, Katsumasa Mishima, Takuso Matsumoto (1989), "A study of the arousal model of interpersonal intimacy", *Japanese Psychological Research*, 31(3), 127-136.
17. Janicki, Thomas, Jens O. Liegle (2001), "Development and Evaluation of a Framework for Creating web-based Learning Modules: A Pedagogical and System Perspective", *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 5(1), 58-84.
18. Jiang, Mei, Julia Ballenger (2023), "Nontraditional doctoral students perceptions of instructional strategies used to enhance statistics self-efficacy in online

- learning", *Journal of Educators Online*, 20(1)
19. Koso-Drljević, Maida, Esma Čelenka, Nejla Omerović-Ihtijarević (2022), "Povezanost anksioznosti, depresije i stresa sa rezilijencijom i kvalitetom spavanja kod studenata tokom pandemije Covid 19", *Društvene i humanističke studije*, 1(18), 535-550.
  20. Kovačević, Jasmina, Vesna Radovanović, Tamara Radojević, Jelena Kovačević (2021), "Efekti online nastave na visokoškolskim ustanovama za vreme pandemije Covid-19", *XXVII Skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima*, MS Teams platform, Novi Sad, 35-38.
  21. Kozan, Kadir, Jennifer Richardson (2014), "Interrelationships between and among social, teaching and cognitive presence", *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
  22. Latour, Bruno (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, Oxford
  23. Lasswell, Harold (1971), "The Structure and Function of Communication in Society", u: Schramm, Wilbur, Donald Roberts (ur.), (1971): *The Process and Effects of Mass Communication*, University of Illinois Press, Urbana Chicago London, 215-228.
  24. Leenknecht, Martijn, David Carless (2023), "Students feedback seeking behaviour in undergraduate education: A scoping review", *Educational Research Review*, 40, 100549.
  25. Lowenthal, Patrick (2009), "Socialpresence", u: Rogers, Patricia, Gary Berg, Judith Boettcher, Caroline Howard, Lorraine Justice, Karen Schenk (ur.), (2009), *Encyclopedia of distance and online learning*, 2. izdanje, IGI Global, 1900-1906.
  26. Lu, Xiaoxuan, Wei Ren, Yue Xie (2021) "The effects on ESL/EFL Writing: A meta-Analysis", *Asia-Pacific Edu res*, 8(30(6)), 643-653.
  27. Mardziah, Hayati Abdulah (2004), "Social Presence in Online Conferences – What Makes People Real?", *Malaysian Journal of Distance Education*, 6(2), 1-22.
  28. Mehall, Scott (2020), "Purposeful interpersonal interaction in online learning: What is it and how is it measured?", *Online Learning*, 24(1), 182-204.
  29. Moore, Michael (1989), "Editorial - Three types of interaction", *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
  30. Morrison, Laura, Michael Jacobsen (2023), "The role of feedback in building teaching presence and student self-regulation in online learning", *Social*

- Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100503.
31. Muilenburg, Lin Y., Zane L. Berge (2005), "Student Barriers to Online Learning: A Factor analytical study", *Distance Education*, 26(1), 29-48,
  32. Mysak, Edward (1970), "Speech System", u: Sereno, Keneth, David Mortensen (ur.), *Foundations of Communications Theory*, Harper and Row Publishers, New York / Evanston / London, 108-119.
  33. Northrup, Pam, Russell Lee, Vance Burgess, (2002), "Learner perceptions of online interaction", *Proceedings from 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1-7.
  34. Nussli, Natalie, Kevin Oh, P. John Davis (2024), "Capturing the successes and failures during pandemic teaching: An investigation of university students' perceptions of their faculty's emergency remote teaching approaches", *E-learning and Digital Media*, 21(1), 42-69.
  35. Panadero, Ernesto, Anastasiya Lipnevich (2021), "A review of feedback models and typologies – Towards an integrative model of feedback elements", *Educational Research Review*, 35, 100416.
  36. Peimani, Nastaran, Hesam Kamalipour (2021), "Online Education in the Post COVID-19 Era: Students Perception and Learning Experience", *Education Sciences*, 11(10), 633
  37. Picciano, Anthony (2002), "Beyond Student Perceptions – Issues of Interaction, Presence and Performance in an Online Course", *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6(1), 21-40.
  38. Pol, Jakko, BramBerg, Wilfried Admirall, Peter Simons (2008), "The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education", *Computers & Education*, 51, 1804-1817.
  39. Poluekhtova, Irina A., Olga Yu. Vikhrova, Elena L. Vartanova (2020), "Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalist: Students' distance Learning During the COVID-19 Pandemic", *Psychology in Russia: State of Art*, 13(4), 26-37.
  40. Pyke, Garvey, John Sherlock (2010), "A Closer Look at Instructor-Student Feedback Online – A Case Study Analysis of the Types and Frequency", *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 110-121.
  41. Richardson, Jennifer C., Karen Swan (2003), "Examination Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.

42. Richmond, Virginia P., Jason S. Wrench, John Gorham (2020), *Communication, Affect and Learning in the Classroom*, 4. izdanje, Creative Commons A-NC-SA License
43. Sereno, Kenneth, David Mortensen (ur.) (1970), *Foundations of Communications Theory*, Harper and Row Publishers, New York / Evanston / London
44. Shannon, Claude (1948), "A mathematical theory of communication", *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423.
45. Schramm, Wilbur (1971), "The Nature of communication Between Humans", u: Schramm, Wilbur, Donald Roberts (ur.), *The Process and Effects of Mass Communication*, revised edition, University of Illinois Press
46. Svinicki, Marilla (2001), "Encouraging Your Students to Give Feedback", *New directions for teaching and learning*, 87, 17-24.
47. Swan, Karen (2003), "Learning effectiveness: what research tells us", u: J. Bourne, M. Moore (ur.), *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction*, Sloan Center for Online Education, Needham, MA, 13-45.
48. Swan, Karen, Li Fang Shih (2005), "On the nature and development of social presence in online course discussions", *Online learning*, 9(3), 115-136.
49. Thai, Ngoc Thuy Thi, Bram Wever, Martin Valcke (2024), "Providing feedback during the Online Phase of a Flipped Classroom Design – Fostering Sustainable Learning Performance While Considering Study Time Management", *Sustainability*, 16(7), 1-13.
50. Toti, Giulia, Amin Mohammad Alipour (2021), "Computer Science Students' Perceptions of Emergency Remote Teaching: An Experience Report", *SN Computer Science*, 2, 378
51. Viner, Norbert (1964), *Kibernetika i društvo – ljudska upotreba ljudskih bića*, Nolit, Beograd
52. Weidlich, Joshua, Theo J. Bastiaens (2017), "Explaining social presence and the quality of online learning with the SIPS model", *Computers in Human Behavior*, 479-487, 72(C):479-487
53. Winstone, Naomi, David Boud (2020), "The need to disentangled assesment and feedback in higher education", *Studies in higher education*, 47(1):1-12
54. Zarreen, Raza Syeda, Ahmed Sanaa, Ziyad Sanaullah, Zunariah Rais, Zahid Memon, Saleem Saad (2023), "Health Sciences Students' Satisfaction with Quality of Online Distance Education", *Journal of Bahria University Medical and Dental College*, 13(1), 50-55.

55. Zawacki-Richter, Olaf, Rhena Delpont, Tom H. Brown (2009), *Mobile learning – a new paradigm shift in distance education?*, dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/31316424>; preuzeto: 27. 09. 2023.

## FEEDBACK IN *ONLINE* EDUCATION – BLIND LOOP

### Summary:

The paper presents the potential causes of the problems in the interpersonal student-lecturer communication model in online education through the limitation of feedback, which is one of the basic communication tools for achieving interpersonal communication among the key human actors in online educational process. Usual complaints for online education are manifested in difficulties of achieving social presence which leads to impersonality in online classes, and feedback is one of the key communication tools trying to overcome these shortcomings. The elementary weakness of previous research is reflected in ways and effects produced by limited student feedback to lecturer to modulating the lecturer feedback to students. Feedback analysis through three fundamental models of interpersonal communication: linear, interactive and transactional, indicated that online education does not provide a complete transactional communication model because of a reduction of verbal and especially, nonverbal communication among student and lecturer which makes feedback a partially blind loop that makes interpersonal communication difficult.

**Key words:** online education; feedback; interaction; communication models

Adresa autorice

Author's address

Tahani Komarica

Agencija za prevenciju korupcije i koordinaciju borbe protiv korupcije, Istočno

Sarajevo

tahani.kolar@gmail.com