

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۴ - تابستان ۱۳۹۵

ص. ص. ۱۱۱-۱۲۶

تأثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه

علی افشاری^۱

ناهید صادقی^۲

رضا هناره^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۷

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۱۲

چکیده

بازخورد هر گونه اطلاعاتی است که در مورد صحت و تناسب یک پاسخ ارائه می‌شود. جهت تعیین تأثیر بازخورد به زبان مادری و فارسی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه (کردی-فارسی)، از دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی یک مجتمع آموزشی در شهرستان اشنویه، ۴۵ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان در سه گروه مجزا قرار گرفتند: گروه آزمایشی اول که بازخورد به زبان مادری دریافت کردند، گروه آزمایشی دوم که بازخورد به زبان فارسی دریافت کردند و گروه کنترل که هیچگونه بازخوردی دریافت نکردند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از یک آزمون پیشرفت تحصیلی که توسط محقق طراحی شده بود، استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس نشان داد که ارائه بازخورد به زبان مادری تأثیر معنی‌داری بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه دارد و بین گروه آزمایشی اول (که بازخورد به زبان مادری دریافت کردند) و گروه کنترل (که بازخورد دریافت نکردند)، تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. اما بین گروه آزمایشی دوم (که بازخورد به زبان فارسی دریافت کردند) و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. این یافته‌ها نشان داد که ارائه بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه نداشته است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که ارائه بازخورد به زبان بومی به دانش‌آموزان دوزبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: بازخورد به زبان مادری، بازخورد به زبان فارسی، مهارت خواندن، مهارت نوشتن، دانش‌آموز دوزبانه

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه مراغه، مراغه، ایران (نویسنده مسئول) a_afshari@ Maragheh.ac.ir

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

آموزش^۱ فرایندی پویاست که از تعامل سه عنصر اصلی یعنی معلم، شاگرد و تکلیف^۲ شکل می گیرد (سالیوان^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ دوایل^۴، ۲۰۰۷). فضای کلاس مملو از تعامل این سه عنصر است که از میان آنها تعامل معلم - شاگرد^۵ نقش تعیین کننده ای در پیشبرد آموزش بعنوان یک فرایند دارد. بر همین اساس بخش عمده ای از پژوهش های حوزه تعلیم و تربیت بر آن تمرکز یافته اند. در تعامل معلم - شاگرد، عاملی که بیشترین تأثیر را بر فرایند آموزش اعمال می نماید، سنجش عملکرد شاگرد و نظام بازخوردی حاصل از این سنجش است. این نظام بازخوردی است که سنجش یادگیری را به سنجش برای یادگیری تبدیل می کند (هارگریوز^۶، ۲۰۰۱؛ براون^۷، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، زمانی که یادگیری را بعنوان تغییر نسبتا پایدار در رفتار بالقوه فرد، در طول زمان تعریف می کنیم (سیف، ۱۳۹۲)، این واقعیت در ذهن متبادر می شود که یادگیری بعنوان یک فرایند، باید همیشه پیگیری شود، تا بتوان از تغییر نسبتا پایدار آن اطمینان حاصل کرد. سنجش، این امکان را فراهم می سازد که آغاز، تکوین و انسجام این یادگیری همیشه تحت کنترل باشد تا یادگیرنده با کمیت و کیفیت فرایند یادگیری خود تعامل داشته باشد. بازخورد، یا دانش نتایج^۸ یکی از ابزارهایی است که به تعامل فرایندی کلاس درس کمک می کند.

بازخورد هر گونه اطلاعاتی است که در مورد صحت و تناسب یک پاسخ ارائه می شود (پورافکاری، ۱۳۸۰). این اطلاعات و دانش کمک می کنند تا فاصله بین سطح عملکردی و دریافتی فعلی دانش آموز و اهداف آموزشی مورد انتظار به حداقل کاهش یابد (هی تی و تیمپرلی^۹، ۲۰۰۷). همچنین بازخورد یکی از وجوه زیر بنایی سنجش برای یادگیری است، چرا که فرایندی است برای تفسیر موقعیت فعلی یادگیرندگان، نیازها، توانایی های آینده و نحوه دستیابی به این توانایی ها. این ابزار، می تواند اثرات مثبتی بر یادگیری و مشارکت دانش آموز، با توجه به موضوع، شرایط و نحوه کاربرد آن داشته باشد (ولف^{۱۰}، ۲۰۰۲؛ باتلر، کارپیک و رویدیگر^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ ریگل^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ کریسپ^{۱۳}، ۲۰۰۷). بازخورد یادگیری دانش آموزان را تقویت می کند (اواندو^{۱۴}، ۱۹۹۲) و به آنها یاری می دهد تا عملکرد^{۱۵} خوب و مناسب را

1. Education
2. Task
3. Sullivan
4. Doyle
5. Teacher-pupil interaction
6. Hargreaves
7. Brown
8. Knowledge of results
9. Hati & Timperely
10. Wulf
11. Butler, Carpicke & Roediger
12. Reigel
13. Crisp
14. Ovando
15. Peformance

از عملکرد ناقص و نادرست تشخیص دهند و فرصتی را فراهم می آورند تا فاصله بین عملکرد فعلی و عملکرد مورد انتظار کاهش یابد (چارلز جوا^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). از دیدگاه گود و برافی^۲، (۱۹۹۱)، دانش‌آموزان خواهان دریافت بازخورد هستند تا بدانند که فعالیت‌های خود را چگونه انجام داده‌اند. به نظر آنها یکی از مهمترین وظایف معلم، فراهم آوردن بازخوردی است که حاوی اطلاعاتی جهت تنظیم رفتار دانش‌آموز باشد و هدف عمده آن، بالا بردن سطح کیفی آموخته‌ها در آینده است.

پژوهش‌های زیادی به اهمیت سنجش برای یادگیری به عنوان ابزاری نیرومند برای پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان پرداخته‌اند (از جمله؛ بلک، هاریسون، لی، مارشال و ویلیام^۳ ۲۰۰۳؛ هارگریوز، ۲۰۰۱). سنجش برای یادگیری متفاوت از مبحث سنجش از یادگیری است. در موقعیت سنجش برای یادگیری به منظور اهدافی خاص و در راستای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان، اطلاعات جمع‌آوری شده و مورد استفاده قرار می‌گیرند. علوی و کیوان‌پناه (۱۳۸۲) به بررسی تأثیر بازخورد بر میزان موفقیت دانش‌آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی پرداخته‌اند. از نظر این پژوهشگران میزان موفقیت و سطوح آموزشی بر انتظار بازخورد تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی به شیوه بازخورد ویدیویی بر مهارت‌های ارتباطی اینترنتی دانشگاه علوم پزشکی نیز مورد بررسی قرار گرفته است. طبق نتایج این پژوهش، روش آموزشی بازخورد ویدیویی، نسبت به روش مرسوم سخنرانی، تأثیر بیشتری بر ارتقاء مهارت‌های ارتباطی دارد (مناقب و همکاران، ۱۳۸۹). تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس در، بر خودکارآمدی و حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی مورد بررسی قرار گرفته است (صمدی ۱۳۸۷). نتایج این پژوهش مبین این واقعیت بوده‌اند که روش‌هایی آرایه بازخورد اثربخش، آموزش‌پذیر هستند و عملکرد یادگیرندگان را در حوزه‌های انگیزشی و تحصیلی ارتقاء می‌دهند. بازخوردها زمانی آرایه می‌شوند که هنوز دانش‌آموز در حال دریافت اطلاعات و تمرین برای کسب مهارت است. اما از آنجا که بازخورد یا همان دانش از نتایج، همچون خود مواد آموزشی از اهمیت برخوردار است، باید اطمینان حاصل کرد که این دانش به دانش‌آموزان انتقال یافته است. گزارشات حاکی از آنست که اکثر دانش‌آموزان بازخوردهای کتبی در پای اوراق امتحانی‌شان را نمی‌خوانند (دانکن^۴، ۲۰۰۷). بعضی از پژوهش‌ها نیز از این واقعیت پرده برداشته‌اند که معلمان (و همچنین دانش‌آموزان) به بازخورد بعنوان موضوعی جدای از سایر جنبه‌های فرایند یاددهی-یادگیری می‌نگرند و آن را ابزاری صرفاً در انحصار معلم می‌شناسند. به عبارت دیگر بازخورد، نقش سنجش برای یادگیری و سنجش از یادگیری را ایفا نمی‌کند (تاراس^۵، ۲۰۰۳). حال این سؤال مطرح می‌گردد که چرا

1. Charles Juwah
2. Good & Bruphy
3. Black, Harrison, Lee, Marshal & Wiliam
4. Duncan
5. Taras

دانش‌آموزان بازخوردهای معلمان را نمی‌خوانند یا اعمال نمی‌کنند؟ آیا شیوه و بیان خاص برای ارائه بازخورد لازم است؟

دانکن (۲۰۰۷) بر این باور است که اغلب نظرات و دیدگاه‌های مرتبط با تکالیف دانش‌آموزان برای خود مدرس معنا دارند، در حالی که برای دانش‌آموزان قابل درک و فهم نیستند و این سبب می‌گردد که جریان بازخورد به مسیری یک سویه بدل شود و "سنجش برای یادگیری" اثر خود را از دست بدهد. همچون کتابها و مواد آموزشی که نسبت به رشد شناختی، عاطفی و حسی حرکتی دانش‌آموزان در پایه های مختلف سازماندهی شده اند، بازخوردها نیز باید با میزان رشد شناختی، سطوح درک و دریافت دانش‌آموز و فرهنگ و شرایط بوم شناختی وی منطبق باشند. زمانی که از فرهنگ و بوم شناسی سخن می‌گوییم نمی‌توانیم از مبحث زبان و گویش بگریزیم. این موضوع بخصوص در بافتهای دوزبانه حائز اهمیت است. دانش‌آموزان دوزبانه برای مدتی حتی متوجه نقش آگاهی دهنده بازخورد نمی‌شوند. دایره محدود واژگان، به آنها اجازه نمی‌دهد که مفهوم بازخورد کتبی یا شفاهی را ادراک نمایند در نتیجه هیچگونه اقدامی در خصوص جبران نقاط ضعف آموزشی آنها انجام نمی‌گیرد و عملاً از فرایند آموزش فاصله گرفته و جدا می‌گردند. این جاست که اعتبار آموزش بعنوان یک فرایند پویا زیر سؤال می‌رود (کمالی، ۱۳۸۸). سیستم پویای بازخوردی یا به عبارت ساده تر فرایند آموزش را سپاهه ها و پوشه کارها نمی‌سازند، بلکه معلم با شیوه تدریس خود این جریان را هدایت می‌کند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۸). گاهی شرایطی پیش می‌آید که بازخوردهای معلم به دلایلی به دانش‌آموز انتقال نمی‌یابند یا به عبارتی هدف آموزشی و تکوینی مورد انتظار آموزشی آنطور که باید برآورده نمی‌شود. همانطور که اشاره کردیم یکی از دلایل این موضوع می‌تواند عدم آگاهی و تسلط دانش‌آموز به زبان ملی (آموزشی)، و در نتیجه ناتوانی وی در درک مفاهیم ارائه شده در بازخورد شفاهی و یا کتبی معلم باشد. افت تحصیلی و عملکردهای دانش‌آموزان دوزبانه از جهتی با دو زبانی آنها، و از جهتی دیگر با روشهای متفاوت یاد دهی ارتباط دارد (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰). کودک دوزبانه وادار می‌شود که مهارتهای زیربنایی خواندن و نوشتن را به زبانی که با آن نامأنوس است یاد بگیرد (سپهر، ۱۳۸۳). این عمل موجب عقب افتادگی مرحله تکلم در کودک شده و تفاوتهای دستوری در زبان به اختلال و بی‌نظمی فکری منجر می‌شود. بسیاری از یافته‌های پژوهشی از افت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه پرده برداشته اند (عصاره، ۱۳۸۸، ۱۳۸۲؛ مدرس، ۱۳۸۲؛ کلانتری، ۱۳۸۸؛ کریمی، ۱۳۸۴).

در کلاسهای دوزبانه، در شرایطی که دانش‌آموز مفاهیم مطرح شده در بازخوردهای معلم را درک نمی‌کند، احتمال ایجاد یک چرخه معیوب وجود دارد؛ قطع رابطه دانش‌آموز با جریان آموزش و در نتیجه عدم درک تعامل معلم و قطع رابطه یا بی‌توجهی معلم به دانش‌آموز، با تصور اینکه وی مفاهیم ارائه شده در بازخوردها را درک نمی‌کند (سیاهریل^۱، ۲۰۱۳؛ بیکر^۲، ۲۰۱۱). افت تحصیلی و ترک تحصیل

دانش‌آموزان دوزبانه موضوعی است که آموزش و پرورش کشورمان، همانند بسیاری از ممالک دنیا با آن دست به گریبان است (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰؛ مدرس، ۱۳۸۸). فرض بر این است که ارائه بازخورد مثبت شفاهی به زبان مادری دانش‌آموز، فرایند آموزش را برای وی معنی‌دار می‌سازد و او را به حلقه آموزش و کلاس درس پیوند می‌دهد، آنچه در نهایت می‌تواند به بهبود آموزش و پیشرفت دانش‌آموز منجر شود. در این پژوهش به این مسئله توجه می‌شود که آیا در کلاسهای دوزبانه دوره ابتدایی در شرایطی که درک دانش‌آموز از زبان مادری بیشتر از زبان رسمی است ارائه بازخورد به زبان مادری می‌تواند اثربخشی آن را بعنوان یک ابزار سنجش برای یادگیری افزایش دهد؟

خواندن و نوشتن دو مهارت زیر بنایی جریان دانش‌آموزی محسوب می‌شوند. این دو مهارت در مدارس و کلاسهای دوزبانه از حساسیت بیشتری برخوردارند و بعنوان مبنا و پایه رشد دانش‌آموز در سایر حیطه‌ها در نظر گرفته می‌شوند (کمالی، ۱۳۸۸). دانش‌آموزانی که در خواندن و نوشتن پیشرفت داشته باشند احتمالاً با درس‌های چون علوم، معارف (هدیه‌های آسمانی) و قرآن راحت‌تر ارتباط برقرار کنند و بهتر از سایرین از پس تکالیف بر آیند. این مطالعه قصد دارد تأثیر بازخورد به زبان مادری و فارسی را بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه مورد بررسی قرار دهد. بر اساس فرضیه پژوهشی، بازخورد به زبان مادری، در مقایسه با بازخورد به زبان فارسی سبب پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه می‌شود.

روش

طرح تحقیق مطالعه حاضر از نوع شبه آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی یک مجتمع آموزشی در شهرستان اشنویه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ است که تعداد آنها ۱۰۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه شامل ۴۵ نفر (۳ کلاس) بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. سه کلاس نمونه انتخابی به ترتیب به عنوان گروه‌های آزمایشی اول (گروه بازخورد به زبان مادری)، آزمایشی دوم (گروه بازخورد به زبان فارسی) و گروه کنترل (گروه بدون بازخورد) منتسب شدند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان به ترتیب برابر با ۱۰/۷۵ و ۰/۶۵ بود.

در این پژوهش جهت جمع‌آوری اطلاعات از یک آزمون پیشرفت تحصیلی خواندن و نوشتن استفاده شده است. آزمون پیشرفت تحصیلی خواندن و نوشتن، محقق ساخته به منظور جمع‌آوری اطلاعات در خصوص میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته طراحی شده است. این آزمون در دو نسخه، بصورت فرمهای موازی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون تهیه گردید. همچنین این آزمون شامل دو فرم الف و ب بود که هر یک به ترتیب خواندن و نوشتن را می‌سنجند. فرم الف دارای پنج بخش مجزا بود:

کلمات جا افتاده (۵ سؤال)، کلمات هم معنی (۵ سؤال)، کلمات مخالف (۵ سؤال)، دیکته غلط واژگان (۴ سؤال) و درک و فهم متن (۵ سؤال). به هر سؤال صحیح بخش های ۱، ۲، ۳ و ۵ چهار نمره اختصاص می یابد. به هر سؤال صحیح بخش ۴ نیز ۵ نمره اختصاص می یابد. مجموع نمرات فرم الف ۱۰۰ می باشد. فرم ب نیز دارای پنج بخش مجزاست (هر بخش ۴ سؤال و هر سؤال ۵ نمره): کلمات در هم ریخته، جمله سازی، حروف اضافه، دستور و روش نوشتن و نقطه گذاری و مفهوم کلمات نوشتاری. از لحاظ زمانی، آزمون خواندن (فرم الف) در ۲۰ دقیقه، و آزمون نوشتن (فرم ب) نیز در ۲۰ دقیقه اجرا می شود. روایی صوری این آزمون توسط گروهی از معلمین پایه سوم و چهارم ابتدایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. برای سنجش اعتبار آزمون، از روش بازآزمایی (فاصله یک هفته ای) با یک گروه ۱۷ نفری از دانش آموزان پایه چهارم استفاده شد. همبستگی بین دو آزمون خواندن به مقدار ۰/۸۷ و همبستگی بین دو آزمون نوشتن ۰/۸۸ بود که می توان بیان کرد آزمون از اعتبار مناسبی برخوردار می باشد.

پس از انتخاب و گروه بندی دانش آموزان، یک روز قبل از اجرای پژوهش، یک آزمون مختصر و کوتاه و البته بسیار آسان که از لحاظ ساختار سؤالات، دستورالعمل اجرا و نحوه تهیه گزینه ها کاملاً مشابه آزمون اصلی بود، به منظور آشنایی آزمودنی های هر سه گروه با نحوه پاسخ دهی به سؤالات چند گزینه ای و جای خالی اجرا گردید. در این مرحله نحوه پاسخ دهی به سؤالات چند گزینه ای به دانش آموزان چهارم ابتدایی که تاکنون تجربه انجام آنها را نداشتند آموزش داده شد.

پیش از اجرای مداخله پژوهشی، به منظور آشنایی با نحوه بازخورد والدین و همچنین اصطلاحات و واژه های مورد استفاده در خانه، به مدت دو هفته ساعاتی به گفتگو با والدین و سایر افراد محلی پرداخته شد. حاصل این کار، فهرستی از بازخورد های محلی (کردی) در مورد تشویق، تمجید، انتقاد، توبیخ، تنبیه و... بودند که آزمودنیهای پژوهش بطور کامل با آنها آشنا بودند. از طرفی به منظور هماهنگی بین روش تدریس و محتوای آموزشی هر سه کلاس، طرح درسی تهیه گردید و شیوه اجرای آن، در چند جلسه به هر سه معلم آموزش داده شد تا اطمینان حاصل شود که هر سه گروه محتوایی یکسان را با روش تدریسی مشابه دریافت کرده اند. درگام بعدی نسخه پیش آزمون اصلی در بین گروههای آزمایشی و گروه کنترل اجرا گردید و دوره مداخله ۲۰ روز (یک ماه تحصیلی) برای گروههای آزمایشی آغاز شد. در این کلاسها بصورت هماهنگ، زنگ دوم به درس فارسی اختصاص یافت و معلمین در این کلاسها طبق طرح درس از قبل تعیین شده ملزم بودند متن های درسی را تدریس کنند و بعد از هر جلسه تدریس سؤالاتی را در شکل جای خالی، کلمات هم معنی، کلمات متضاد، دیکته غلط واژگان، جمله سازی و مفاهیم مربوط به درک و فهم متن را مطرح سازند. در کلاس گروه آزمایشی اول، معلم به دانش آموزان در خصوص نحوه عملکردشان به زبان مادری و بصورت شفاهی بازخوردی ارائه می داد. در کلاس گروه آزمایشی دوم، همین بازخورد با زبان فارسی ارائه می گردید. اما در کلاس گروه کنترل هیچ نوع

بازخوردی به دانش‌آموزان داده نمی‌شد. بعد از دوره مداخله، نسخه پس‌آزمون اصلی برای هر سه گروه آزمایشی اول، دوم و گروه کنترل بصورت هم‌زمان اجرا گردید.

یافته‌ها

همانگونه که پیش‌تر اشاره شد، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر بازخورد به زبان مادری و فارسی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه بود. به دلیل وجود پیش‌آزمون و لزوم بررسی اثر خالص منابع اثر، از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. قبل از انجام آزمون تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. ارزش $f = 0/98$ و $P > 0/05$ برای اثر تعاملی گروه پیش‌آزمون خواندن به لحاظ آماری معنی‌داری نبود و این امر نشان داد که ضریب رگرسیونی در دو گروه آزمایشی و کنترل همگن است. همبستگی بین متغیر کمکی (پیش‌آزمون خواندن) و متغیر وابسته (پس‌آزمون خواندن) در گروه آزمایشی اول (آموزش به زبان مادری) $0/66$ ، در گروه آزمایشی دوم (آموزش به زبان فارسی) $0/90$ و در گروه کنترل $0/85$ بود و تمامی این ضرایب در سطح $(p < 0/01)$ معنی‌دار بودند. نتایج آزمون نرمال بودن (کالموگروف اسمیرنوف) نشان داد که در گروه آموزش به زبان مادری $(Z = 0/78$ و $p > 0/05)$ ، آموزش به زبان فارسی $(Z = 0/96$ و $p > 0/05)$ ، و کنترل $(Z = 0/42$ و $p > 0/05)$ توزیع متغیر وابسته نرمال می‌باشد. همچنین نتیجه آزمون لویناز همگنی واریانس متغیر وابسته را در گروه‌ها حمایت کرد $(F = 2/42$ و $p > 0/05)$.

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۱ گزارش شده است. ارزش F $(F = 5/12$ و $p < 0/01)$ برای اثر گروه به لحاظ آماری معنی‌داری بود و نشان داد که بین گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون خواندن تفاوت قابل توجهی وجود دارد.

جدول ۱: تحلیل کوواریانس نمرات پس‌آزمون خواندن

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	۱۰۱۵/۱۸	۲	۵۰۷/۵۹	۵/۱۲	$P < 0/01$
خطا	۴۰۶۰/۹۹	۴۱	۹۹/۰۵		

میانگین و انحراف استاندارد، کمترین نمره و بیشترین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون خواندن به تفکیک گروه در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲: شاخص های توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون خواندن به تفکیک گروه

مقیاس	بازخورد به زبان مادری			بازخورد به زبان فارسی			گروه کنترل		
	میانگین	کمترین	بیشترین	میانگین	کمترین	بیشترین	میانگین	کمترین	بیشترین
پیش آزمون	۴۷/۹۳	۱۸/۵۳	۱۳	۴۹/۲۷	۱۹/۵۵	۱۴	۵۲/۶۷	۱۷/۶۱	۱۶
پس آزمون	۶۳/۲۷	۱۶/۰۷	۲۸	۵۵/۷۳	۱۶/۶۲	۲۷	۵۵/۵۳	۱۷/۵۷	۲۲

نتایج تحلیل کوواریانس آزمون خواندن نشان داد که حداقل دو گروه دارای میانگین نمرات متفاوت در پس آزمون هستند. به منظور بررسی دقیق تفاوت ها و مقایسه دو به دومی گروه ها از آزمون تعقیبی سیداک استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳: آزمون تعقیبی سیداک برای مقایسه میانگین گروه ها در خواندن

گروه ها	گروه مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	سطح معنی داری
بازخورد به زبان مادری	گروه کنترل	۱۱/۱۹	۳/۶۶	$P < 0.01$
بازخورد به زبان فارسی	گروه کنترل	۲/۶۹	۳/۶۴	$P > 0.05$

نتایج این آزمون نشان داد که بین گروهی که به زبان مادری بازخورد دریافت کرده بود و گروه کنترل تفاوت معنی داری در خواندن وجود دارد. بین گروهی که به زبان فارسی بازخورد دریافت کرده بود و گروه کنترل تفاوت معنی داری در خواندن مشاهده نشد.

به منظور بررسی تفاوت های گروهی در نمرات نوشتن از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. ارزش F برای اثر گروه پیش آزمون نوشتن نشان می دهد که ضریب رگرسیونی ($F=0.40$ و $p>0.05$) در گروه ها همگن می باشد. همبستگی بین متغیر کمکی (پیش آزمون نوشتن) و متغیر وابسته (پس آزمون نوشتن) به عنوان یکی از مفروضه های تحلیل کوواریانس در گروه آزمایشی اول (0.92)، گروه آزمایشی دوم (0.96) و گروه کنترل (0.86) معنی داری بود. آزمون کالموگروف اسمیرنوف از نرمال بودن توزیع متغیر وابسته حمایت کرد. همچنین همگنی واریانس نمرات در گروه ها به وسیله آزمون لوین تایید شد.

$$(F=2/83, p>0.05)$$

نتایج تحلیل کوواریانس (جدول ۴) نشان داد که نمرات پس آزمون نوشتن در گروه ها متفاوت است ($F=5/55$ و $p<0.01$).

جدول ۴: تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون نوشتن

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه	۷۲۸/۲۳	۲	۳۶۴/۱۱	۵/۵۵	$P < ۰/۰۱$
خطا	۲۶۹۱/۶۰	۴۱	۶۵/۶۵		

جدول ۵ میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره پیش آزمون و پس آزمون نوشتن را به تفکیک گروه نشان می دهد.

جدول ۵: شاخص های توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون نوشتن به تفکیک گروه

مقیاس	بازخورد به زبان مادری				بازخورد به زبان فارسی				گروه کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	گروه کنترل	بیشترین نمره
پیش آزمون	۵۱/۸۰	۱۰/۰۶	۱۰	۹۵	۷۳	۳۸/۱	۲۸	۷۷	۷۲	۷۵
پس آزمون	۶۲/۲۷	۱۶/۶	۲۰	۱۰	۵۲	۷۱/۱	۳۱	۷۷	۱۳	۳۱
ن	۲۹	۲۹	۰	۰	۵۷	۱۵	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که نمرات پس آزمون گروه‌ها متفاوت است. برای بررسی منشا دقیق تفاوت و مقایسه دو به دویی گروه‌ها از آزمون تعقیبی سیداک استفاده شد (جدول ۶).

جدول ۶: آزمون تعقیبی سیداک برای مقایسه میانگین گروه‌ها در نوشتن

گروه‌ها	گروه مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی داری
بازخورد به زبان مادری	گروه کنترل	۹/۸۱	۲/۹۷	$P < ۰/۰۱$
بازخورد به زبان فارسی	گروه کنترل	۳/۸۹	۲/۹۶	$P > ۰/۰۵$

نتایج آزمون سیداک نشان داد که بین گروهی که به زبان مادری بازخورد دریافت کرده بود و گروه کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. گروهی که با زبان فارسی بازخورد دریافت کرده بود با گروه کنترل تفاوت معنی داری نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر بازخورد به زبان مادری و فارسی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه در یک مجتمع آموزشی در شهرستان اشنویه اجرا گردید. نتایج نشان داد که ارائه بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه ندارد. این یافته با پژوهش‌های اسپیلر^۱ (۲۰۰۹)، دانکن (۲۰۰۷)، ویور^۲ (۲۰۰۶)، مورنو^۳ (۲۰۰۴)، چانوک^۴ (۲۰۰۰) و ویلیامز^۵ (۱۹۹۷)، در خصوص پیچیدگی و نامفهوم بودن بازخورد، همسو و هماهنگ است. یافته‌های این پژوهش‌ها، عدم اثربخشی بازخورد را، به بیان نامشخص و پیچیدگی آن نسبت می‌دهند و به تلویح نشان می‌دهند که بازخورد به زبان رسمی، برای دانش‌آموزان دوزبانه ای که آشنایی کامل با زبان رسمی ندارند، پیچیده و نامفهوم است و در نتیجه تأثیر آموزشی لازم را ندارد.

دانکن (۲۰۰۷) بر این باور است که نظرات بازخوردی اغلب معلمان، با زبان و واژگانی تخصصی و دانشگاهی ارائه می‌گردند که صرفاً برای معلم معنا دارند و هیچگونه پیامی را به دانش‌آموز انتقال نمی‌دهد. به بیان دیگر، بازخورد، تعامل بین معلم و شاگرد را برقرار نمی‌سازد و نقشی در پیوند دانش‌آموز به فرایند کلاس ایفا نمی‌کند. چنین بازخوردی از دیدگاه اسپیلر (۲۰۰۹)، هیچگونه تغییری در عملکرد و رفتار دانش‌آموز بوجود نمی‌آورد. به باور چانوک (۲۰۰۰)، دانش‌آموزان اغلب پیام بازخورد را متفاوت از آنچه مد نظر معلم است دریافت می‌کنند. به همین منظور، لازم است که بازخورد در خور درک و فهم دانش‌آموز باشد.

دانش‌آموزان ابتدایی، مخصوصاً دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه، در پایه‌های بالاتر، معنا، مفهوم و یا جهت مثبت یا منفی اغلب بازخورد‌های متداول معلمان را درک می‌کنند. در کلاس‌های چند پایه، دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر و دانش‌آموزانی که پایه قبلی را تکرار می‌کنند، منبع این اطلاعات می‌باشند. در بعضی از موقعیت‌ها نیز تشخیص بازخورد نه به آگاهی دانش‌آموز از زبان رسمی، که به میزان شناخت وی در خصوص رفتار، برخورد و ایما و اشارات معلم وابسته است. به نظر می‌رسد، زمانی که بازخورد، شکلی اختصاصی و غیر رایج به خود می‌گیرد، دانش‌آموز برای دریافت اطلاعات آن، گزینه‌ای به غیر از زبان رسمی در اختیار ندارد. زبانی که در آن برخلاف زبان مادری، از تسلط کافی برخوردار نیست. گاهی بازخورد‌های اصلاحی شفاهی، کاملاً در حیطه درک و فهم دانش‌آموزند. بدین نحو که واژگان مطرح شده در بافت بازخورد، متناسب با پایه تحصیلی دانش‌آموز هستند اما وی به دلیل ضعف شنیداری^۶ در زبان فارسی قادر به دریافت پیام بازخورد نمی‌شود. زمانی که دانش‌آموز نسبت به پیام

1. Spiller
2. Weaver
3. Moreno
4. Chanock
5. Williams
1. Listening

بازخورد بی اطلاع می ماند، سعی می کند از طریق تعقیب عملکرد سایرین (همکلاسی‌ها یا همسالان) آن را پیش بینی کند که این خود مشکلاتی را برای وی در مسیر انطباق با فضای کلاس ایجاد می کند (سیاهریل، ۲۰۱۳). از نظر ویور (۲۰۰۶) دانش‌آموزان بازخوردی را مفید و سودمند می دانند که با زبانی مشخص مطرح گردد و حاوی راهنمایی‌های کافی باشد. مورنو (۲۰۰۴) و ویلیامز (۱۹۹۷) نیز بر این عقیده اند که بازخورد نامشخص مانع یادگیری می شود و یادگیرندگان را ناکام می سازد.

دیگر یافته این پژوهش، نشان داد بین گروهی که به زبان مادری بازخورد دریافت کرده بودند با گروه کنترل تفاوت معنی‌داری در خواندن و نوشتن وجود دارد. تفاوت معنی دار بین گروه آزمایشی اول و گروه کنترل، در شرایطی که بازخوردهای کلاس با زبان کردی و بصورت واژگان رایج و بومی، برای دانش‌آموزان کرد زبان مطرح می شدند، با پژوهش‌های انجام شده توسط یونسکو^۲ (۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸) در زمینه آموزش وابسته به زبان مادری^۱، و یافته‌های لیندهولم- لیری^۳، لیندهولم- لیری و بوساتو^۴، پسکو^۵ و کراگو^۶ (۲۰۰۸)، کاسانن^۷ (۲۰۰۵)، هاونز^۸ (۲۰۰۲)، توماس و کولیر^۹ (۲۰۰۲)، بنسون^{۱۰} (۲۰۰۲)، لیندهولم (۲۰۰۱)، کامینز^{۱۱} (۲۰۰۰)، داجر^{۱۲} (۱۹۹۴)، وان کلیک^{۱۳} (۱۹۹۴) و رامیرز، یوئن و رامی^{۱۴} (۱۹۹۱)، در این زمینه همگام و همسو است. از نظر این پژوهشگران، آموزش متأثر از زبان مادری باعث پیشرفت تحصیلی و ارتقا سطح یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه می‌شود. تبیین این یافته می‌تواند چنین باشد که بازخورد به زبان مادری، نقش مؤثری در پیشرفت خواندن دانش‌آموزان دوزبانه (کرد زبان)، که آشنایی قابل توجهی با واژگان و سیستم‌های نشانه‌ای زبان مادری خود دارند، ایفا نموده است.

شاید بتوان گفت که بازخورد به زبان مادری، فاصله موجود در منطقه تقریبی رشد را کوتاه‌تر کرده است. با این تفاوت که معلم در این موقعیت، با فرایند حل مسأله دانش‌آموز درگیر نمی‌شود، بلکه مسأله را با زبانی قابل درک، و مشخص، برای دانش‌آموز بیان می‌کند. این زبان قابل فهم، همان زبان مادری دانش‌آموز است که به نظر می‌رسد در روند رشد خواندن سکوسازی نموده است. به نظر می‌رسد، ارائه بازخوردهای کردی، به دانش‌آموز دوزبانه کُرد کمک کرده است تا بتواند

-
2. UNESCO
 3. Mother tongue-based education
 4. Lindholm- leary
 1. Borsato
 2. Pesco
 3. Crago
 4. Kosonen
 5. Hovens
 6. Thomas & Collier
 7. Benson
 8. Cummins
 9. Dutcher
 10. Van Kleeck
 11. Ramirez, Yuen & Ramey

مقایسه ای بین مواد آموزشی موجود در زبان فارسی و تجربیات زبانی و فرهنگی موجود در زبان مادری اش انجام دهد و در نتیجه بهتر از پس تکالیف خواندن برآید. پیش از این، پژوهشی که مستقیماً به بررسی تأثیر بازخورد به زبان مادری پرداخته باشد، انجام نشده است. در خصوص سنجش متأثر از زبان مادری نیز هیچ گونه پژوهشی به چشم نمی خورد. کاسانن (۲۰۰۵)، بنسون (۲۰۰۲) و هاونز (۲۰۰۲) به مزایای آموزش وابسته به زبان مادری پرداخته اند. از دیدگاه آنان زبان اول یا زبان مادری، مؤثرترین زبان برای آموزش اولیه است و آموزش متأثر از زبان مادری باعث می شود که کودکان بیشتر در فعالیتهای مدرسه درگیر شوند و پیشرفت تحصیلی بهتری بدست آورند. یونسکو (۲۰۰۱) پیشنهاد می کند که برای ارتقاء آموزش کودکان دوزبانه، این کودکان، از تعامل مستمری با خانواده و اجتماع زبان اول خود در مورد موضوعات پیچیده تر و فراتر از مسائل خانگی برخوردار باشند، آموزش رسمی مداومی را به منظور افزایش مهارتهای خواندن و نوشتن در زبان اول خود داشته باشند و با نگرش های مثبت والدین در خصوص دریافت زبان مادری بعنوان عامل هویت فرهنگی و به منظور اهداف ابزاری خاص مواجه شوند. از دیدگاه داچر (۱۹۹۴) بهترین پیش بینی کننده برای رشد زبان دوم (زبان رسمی) سطح رشد مهارتهای شناختی / تحصیلی در زبان اول (مادری) می باشد. این یافته های پژوهشی با آنچه از نتیجه پژوهش های کامینز (۲۰۰۰) بدست آمده است و آنچه طی تحقیقاتی در خصوص مزایای آموزش اولیه وابسته به زبان مادری گزارش شده اند (یونسکو، ۲۰۰۸) مطابقت می کنند.

از آنجا که این پژوهش روی دانش آموزان دوزبانه از قوم خاصی صورت پذیرفته است، باید در تعمیم یافته های آن به دانش آموزان دوزبانه سایر قومیتها جانب احتیاط را رعایت کرد. با توجه به موقعیت عشایری جامعه مورد مطالعه و عدم آشنایی دانش آموزان منطقه با بافت پرسشنامه های معلم ساخته که نسبت به اهداف آموزشی پایه سوم ابتدایی طراحی شده و تا حدودی طولانی بودند، عامل خستگی در پاسخگویی به پرسشنامه ها دور از انتظار نیست.

یافته های این پژوهش اطلاعات سودمندی را برای معلمان، والدین و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت فراهم می سازد. با توجه به نتایج این پژوهش، و پژوهش های مشابه قبلی، که حاکی از رابطه مثبت ومعنی داری بین بازخورد و پیشرفت تحصیلی (خواندن و نوشتن) است، پیشنهاد می شود که مسئولان آموزش و پرورش، بویژه معلمان، به جنبه های متنوع بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری و سنجش توجه داشته باشند. نظر به اهمیت زبان مادری، و نقش آن در آموزش و پرورش، بویژه در دوره ابتدایی، پیشنهاد می شود که محتوا، مواد و برنامه ریزی آموزشی تحت تأثیر آن قرار گیرند. جامعه دانش آموزی ایران، از قومیت ها و فرهنگ های متنوعی شکل گرفته است. هر یک از این قومیت ها با زبان متفاوتی گفتگو و ایجاد ارتباط می کنند. این تنوع بومی و فرهنگی باید در تدوین برنامه درسی ملی، و انطباق محتوا و کتب آموزشی برای همه دانش آموزان ایران مد نظر قرار گیرد. از طرفی، حساسیت مناطق دوزبانه ایجاب می کند که معلمان شاغل در این مناطق، به منظور ارتباط بهتر با دانش آموزان، و

انتقال صحیح مواد و محتوای آموزشی، تا حدودی با زبان بومی و آداب و سنتهای منطقه محل خدمت خود آشنا باشند. در نهایت پیشنهاد می شود که پژوهش های آتی در میان دانش آموزان دیگر قومیت ها و در سایر مقاطع تحصیلی نیز صورت پذیرد.

منابع

- پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۸۰). فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی. انگلیسی - فارسی. تهران. انتشارات فرهنگ معاصر.
- حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۸). ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران. انتشارات مدرسه.
- سپهر، حمید (۱۳۸۳). سواد آموزی و ضرورت توجه به نیازهای کودکان دوزبانه. مجموعه مقالات منتخب همایش آموزش و پرورش: مشکلات و راه حل ها. سنندج. صص ۱۹۶-۲۰۹.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (چاپ پنجاه و چهارم). تهران. نشر دوران.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مساله ریاضی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. مجله اندیشه های نوین تربیتی. زمستان ۱۳۸۷، شماره ۴، ۱۵۳.
- عصاره، فریده (۱۳۸۲). بررسی مسائل زبان آموزی کودکان پایه اول مناطق دوزبانه. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- عصاره، فریده (۱۳۸۸). پیشنهاد الگویی برای برنامه زبان آموزی پایه اول در مناطق دوزبانه. مجموعه مقالات همایش دو زبانی و آموزش: چالش ها، چشم اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتیجه مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز. تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ۲۱، شماره ۱، بهار ۱۳۸۴. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کلاتتری، رضا (۱۳۸۸). بررسی انواع مدل های دوزبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دوزبانه در ایران. پژوهشنامه آموزشی. ماهنامه پژوهشی - آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. شماره ۱۱۹، اسفندماه ۱۳۸۸.
- کلاتتری، رضا؛ خدیوی، اسداله؛ فتحی آذر، اسکندر و بهنام، بیوک (۱۳۹۰). بررسی روش های مناسب آموزش دوزبانه. فصلنامه نوآوری آموزشی. شماره ۳۹، سال دهم. پاییز ۱۳۹۰.
- کمالی، بهناز (۱۳۸۸). دو زبانی: مشکل دانش آموزان دوزبانه. خلخال
- کوزولین، آکس (۱۹۹۰). روانشناسی ویگوتسکی: تبیین اندیشه ها (ترجمه بهروز عزبدفتری). تبریز (۱۳۸۱). انتشارات فروزش.

- علوی، سیدمحمد و کیوان‌پناه، شیوا(۱۳۸۲). انتظار بازخورد و میزان موفقیت دانش‌آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی. *مجله پژوهش‌های زبان خارجی*. شماره ۱۴، ۸۲-۶۷.
- مدرس، سولماز(۱۳۸۲). مشکلات خاص دانش‌آموزان دوزبانه ایرانی. *مجموعه مقالات اولین نشست علمی و پژوهشی آموزش زبان و ادبیات فارسی*، به کوشش دکتر سعید قره‌آعاجلو. پژوهشکده تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.
- مدرس، سولماز(۱۳۸۸). عامل زبانی و میزان افت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه. *پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*. *ماهنامه پژوهشی - آموزشی*. شماره ۱۱۹.
- مناقب، سیداسماعیل؛ زمانی، احمدرضا؛ شمس، بهزاد و فرج‌زادگان، زیبا(۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی به شیوه بازخورد ویدئویی بر مهارت‌های ارتباطی اینترنتی‌های دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و مقایسه با گروه شاهد ۱۳۸۴. *مجله طب و تزکیه*، پاییز و زمستان ۱۳۸۷، شماره ۱۵، ۱۶-۸.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: (5th edition)*. *Library of congress cataloging in publication data*, 79. & Gunn Ltd. USA: McNaughton & Gunn
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: The strengths and limitation of bilingual models. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas, (Eds.). *Multilingual education for social Justice: Globalising the Local* (pp. 60-76). New Delhi: Orient Blakswan.
- Berk, L. E, Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., & William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. New York, NY: Open University Press.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Butler, C., Karpicke, D., & Roediger, L. (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. Butler, Andrew C.; Karpicke, Jeffrey D.; Roediger, Henry L., III. *Journal of Experimental Psychology*, 13(4), 273-281.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: *Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Doyle, Katherine (2007). The Teacher, the Tasks: Their Role in Students? Mathematical Literacy. In Watson, Jane and Beswick, Kim, Eds. Proceedings 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia -Mathematics: *Essential Research, Essential Practice* (pp. 246-254). Hobart, Tasmania.

- Duncan, N. (2007). Feed-forward: improving student's use of tutor comments, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
- Dutcher, N. & Tucker, G. R. (1994). *The use of first and second languages in education. A review of international experience*. Pacific Island Discussion Paper Series No. 1. Washington, DC: World Bank.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1991). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th Ed.). White Plains, NY: Longman
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multi grade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*. 77, 81-112.
- Hovens, M. (2002) Bilingual education in West Africa: Does it work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 249-266.
- Juwah, M. D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004) *Enhancing student learning through effective feedback*. The Higher Education Conference, July, Glasgow. Academy (Generic Centre). The network Centre. Retrieved from: www.heacademy.ac.uk.
- Kosonen, K. (2005). Education in local languages: Policy and practice in Southeast Asia. First languages first: *Community-based literacy programs for minority language contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO. Bangkok.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Cleve don, UK: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K. J., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176-222). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Ovando, M. N. (1992). *Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning*. Supplied by EDRS
- Pesco, D., & Crago, M. (2008). Language socialization in Canadian Aboriginal communities. In P.A. Duff & N.H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of language and education* (2nd Edition). Language and Socialization, Springer Science.
- Ramirez, J. D., Yuen, S. D., & Ramey, D. R. (1991). *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children*. Final report to the U.S. Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Reigel, D. (2005). *Positive feedback loops in second language learning*. Portland State University.
- Spiller, D. (2009). *Assessment: Feedback to promote student learning*. Teaching Development Unit. WahangaWhakapakariAco. New Zealand.
- Sullivan, p., Clarke, D., Clarke, B. & O`shea, H. (2010) Ewploring the relationship between task, teacher actions, and student learning. *PNA*, 4(4), 133-142.

- Syahrial, A. (2013). *Communication Strategies Used by Young Learners in a Bilingual Classroom*. THESIS Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Sarjana Pendidikan. English Department Faculty of Language and Literature Satyr Wacana Christian University Salagita.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence).
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamental of learning*. New York: Teachers College Press.
- UNESCO (2001a). *International Conference on Education 46th Session: Final Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001b). *Universal Declaration on Cultural Diversity: Action Plan, Paragraph 8*. Paris: UNESC.
- UNESCO (2007a). *Strong foundations: Early childhood care and education*. Paris: Author. Retrieved March 15, 2009 from: <http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2007-early-childhood/>
- UNESCO (2007c). *Enhancing learning: From access to success. Report of the first experts' meeting: Defining areas of action*. Paris: UNESCO. Retrieved May 15, 2009 from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642e.pdf>
- UNESCO (2008a). *Education for all: Global monitoring report*. Summary. Education for all by 2015. Will we make it? Paris: Author. Retrieved May 15, 2009 from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820e.pdf>
- UNESCO Bangkok (2005). *Advocacy brief on mother tongue-based teaching and education for girls*. Bangkok.
- Van Kleeck, A. (1994). Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 67-78.
- Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Williams, S. E. (1997). *Teachers' written comments and students' responses: A socially constructed interaction*. Paper presented at the annual meeting of the conference on college composition and communication, Phoenix, AZ.
- Wulf, G. (2002). Enhancing the Learning of Sport Skills through External-Focus Feedback. *Journal of Motor Behavior*, 34(2), 171-182