

የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማጎልበት ረገድ የተሻጋሪ ብልህቶች ሚና፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኪነት

አበባ ሁሴን¹፣ ማረው ዓለሙ²

አህፅሮተጥናት

የጥናቱ ዓላማ የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማጎልበት ረገድ የተሻጋሪ ብልህቶችን ሚና መመርመር ነው። ጥናቱ የቅድመ-ትምህርትና ድንገተኛ-ትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነት-መሰል (Quasi-experimental research) ንድፍን መሰረት አድርጓል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በጎንደር ከተማ በልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርት-ቤት በ2011 ዓ.ም በሰባተኛ ክፍል ትምህርታቸውን ከሚማሩ አምስት ክፍሎች መካከል ከሁለት የመማሪያ ክፍሎች በተራ ዕጣ ናሙና ዘዴ የተመረጡ 120 (60 የሙከራና 60 የቁጥጥር ቡድን) ተማሪዎች ናቸው። በአንብቦ መረዳትና በማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች በገላጭ ስትስቲክስ፣ በልይይት ትንተና (ANOVA) እና በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተተንትነዋል። በዚህም በድህረት-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት የሙከራው ቡድን በስታትስቲክስ ጉልህ የሆነ የመሻሻል ልዩነት አሳይቷል። ይህም የተሻጋሪ ብልህቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ሚና እንዳላቸው አመለክቷል።

ቁልፍ ቃላት፤ ተሻጋሪ ብልህነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ

ዳራ

የተሻጋሪ ብልህቶች ትምህርት ማንበብን ለማስተማር ቁልፍ መንገድ ሲሆን ተማሪዎች ጽሁፍ አንብበው ለመተርጎም በትብብር እንዲሰሩ ይረዳል፤ ያበረታታልም። ይህ የብልህነት ትምህርት በስኬታማ የማንበብ ጊዜ የሚተገበረውን የተማሪዎች ግንዛቤያዊ ሂደት ያጎለብታል (Brown and Coy-Ogan1993)።

የተሻጋሪ ንድፈሃሳብ አመንጫ የሆኑት Rosenblatt (1988) እንደሚገልጹት ትርጉም ከአንባቢው ውጪ አይፈጠርም፤ ማንበብ ጽሁፉንና አንባቢውን መሰረት ያደርጋል፤ በሂደቱም አንዱ በሌላው ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፤ ትርጉሙ

¹ ጎንደር ዩኒቨርሲቲ፣ abebaamir@gmail.com

² ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ marewalemu@gmail.com

ደግሞ በአንባቢው የቀደመ ዕውቀት ተጽዕኖ ይደርስበታል። ተማሪዎች አንድን ጽሁፍ በመጀመሪያ ሲያነቡት የሚሰጡት ትርጉም ሁለተኛ ሲያነቡት ከሚሰጡት ትርጉም ይለያል። ምክንያቱም የተማሪዎች ልምድና ዕውቀት ባነበቡ ቁጥር እየጨመረ ስለሚመጣ ነው። ተማሪዎች የቀደመ ዕውቀታቸውን እንዲጠቀሙ ለመርዳት መምህራን የተለያዩ የማንበብ ብልሃቶችን በመተግበር ረገድ ወሳኝ ሚና አላቸው (Almutairi, 2018)። Rosenblatt (1988) በማንበብ ማህበራዊ ገጽታ ላይም ትኩረት በማድረግ ሌሎች ጽሁፉን እንዴት አይት? የሚለውን መማር የሌላን ሰው ከጽሁፉ ጋር ያለ ግንኙነት እይታ በከፍተኛ ሁኔታ እንደሚጨምረው አሳይተዋል። የዚህ ንድፈሃሳብ ፍልስፍናም አንብቦ መረዳት ውህዳዊ፣ ማህበራዊ፣ ግንባታዊና የመረዳት ሂደት መሆኑን ያሳያል።

በተመሳሳይ የማህበረሰብምሯዊ ንድፈሃሳብ አመንጪ የሆኑት የBandura (1986) ጥናት እንደሚያመለክተው፣ ሰዎች አዲስ ነገር የሚማሩት ሌሎች ሲተገብሩ በመመልከት ነው። ንድፈሃሳቡ የባህርያውያንን የተለማጅ ንድፈሃሳብ በመቃወም ለመማር ማካቃቂያ አስፈላጊ አይደለም በሚል ሀሳብ ላይ የተመሰረተ ነው። አብዛኛው የሰዎች የመማር ሂደት የሚከናወነው በማህበራዊ አካባቢ ነው። ከሚና ልውጠት መለያ ግላዊ ተጽዕኖዎች ውስጥ አንዱ የሆነው የራስ እምነት ሰዎች ከአካባቢያቸው ጋር በሚያደርጉት ግንኙነት ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል። ማህበረሰብምሯዊ ንድፈሃሳብ ማዕከል ሲደረግ ግለብቃት አንዱ ሲሆን በግላዊ ባህርይና አካባቢ ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል። የብቃት እምነት ተለዋዋጭ በመሆኑ የተማሪዎችን የግለብቃት እምነት በመገንዘብ ለማጎልበት ጥረት ማድረግ ያስፈልጋል (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989) ።

የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ሂደት ግለብቃትን ለማጎልበት ትልቅ ሚና ይጫወታል (Tobing, 2013)። በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አቀራረብ መምህርና ተማሪዎች ከጽሁፉ ጋር በሚያደርጉት ግንኙነት አንብቦ መረዳት የሚቻለው እያንዳንዱ ተማሪ ወይም መምህር የቀደመ ዕውቀቱን፣ ፍላጎቱን፣ የማንበብ ዓላማውንና መነሳሳቱን መሰረት አድርጎ የሚያነብ በመሆኑ ነው። ይህ ቡድናዊ ማንበብ ከተለያዩ ምንጭ የተዋሃደ ትርጉም ያስገኛል። በዚህ ጊዜም በቡድኑ ውስጥ በርካታ ሂደቶች ይከሰታሉ። እያንዳንዱ ተማሪ የራሱን አመለካከት ከሌላው አንጻር ያወዳድራል። ቡድኖች ከጽሁፉ ጋር ሲሰሩ ማህበረሰብወለድ (ፈጠር) ትርጉም ይመሰረታል። የማንበብ ቡድኑ በከፍተኛ ሁኔታ ብልሃታዊ በመሆኑ ብልሃቶችን በተገቢው መንገድ ይጠቀማል። መምህሩ እያንዳንዱ የቡድኑ አባል እንዲሳተፍ ያበረታታል፤ ፍንጭ ይሰጣል፤ ይደግፋል፤ የታሪኩን ትርጉምም ያስማማል። በዚህ ሂደትም የተማሪው ግለብቃት እምነት ይጎለብታል (Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi, & Brown, 1992; Tobing, 2013)።

Schuder (1993) እንደሚደገልጹት በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አርአያ ሆኖ ማስተማር ሌላው የማቅረቢያ መንገድ ነው። በአርአያነት የሚቀርበው ስራ ትክክለኛና በቀጣይ በተማሪዎች ሊተገበር የሚችል መሆን አለበት። ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለማከናወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው

አዕምሯዊ ትርጓሜዎች አሉ። ይህ ደግሞ የራሳቸውን የብቃት እምነት እንዲመሰርቱ ያስችላል። የድጋፍ ልምምድ በሌሎች የአርአያነት ልምምድ አማካይነት ግለብቃትን ማሻሻልን ይመለከታል። አርአያ ሆነው የሚሰሩ ሰዎች ትክክለኛና ቀጣይነት ያላቸው ከሆኑ የተማሪዎችን የግለብቃት እምነት የማሻሻል ሚና ይጫወታሉ (Bandura, 1997)።

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች ራሳቸውን እስኪችሉ ድረስ በጥብቅ ልምምድ እንዲያልፉ ያደርጋል (Probst, 1990)። Bandura (1997) እንደሚገልጹትም ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት ለማሳደግና ለማሻሻል ተጽዕኖ ከሚያደርሱ የመረጃ ምንጮች ውስጥ ጥብቅ ልምምድ አንደኛው ሲሆን፣ በተወሰነ ተግባር ላይ የሚያከናውኑት አዕምሯዊ ትግበራ ነው። ጥብቅ ልምምድ ለግለብቃት ዕድገትም ወሳኝ ነው።

በKim (2013) የተጠቀሱት Robinson (2007) እንደሚገልጹት በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት መምህር ከተማሪዎች ጋር ለሚያደርገው የመማማር ግንኙነት ትኩረት ይሰጠዋል፤ ምክንያቱም ክንዋኔው ማህበራዊ ግንኙነታቸውንና ትብብራቸውን በከፍተኛ ደረጃ የሚያበረታታ በመሆኑ ነው። ይህ ማህበራዊ ግንኙነት ተማሪዎችን ለማነሳሳትና ትኩረታቸውን ለመሳብ ቁልፍ ተግባር ነው። Bandura (1997)ም አንደሚያብራሩትም ተማሪዎች በቢጤዎቻቸው፣ በወላጆቻቸውና በመምህሮቻቸው የሚሰጣቸው ውጤታማ ግምገማ የማንበብ ግለብቃታቸውን ያሳለብታል፤ ስለዚህ ማህበራዊ ግብረመልሶች ወይም ስለማንበብ ችሎታቸው የሚያገኙት ግምገማ በማንበብ ሂደት ያላቸውን በራስ መተማመን ከፍ ያደርገዋል።

የማህበራዊ ግንኙነትን አስፈላጊነት Probst (1990) ሲገልጹ፣ ተማሪዎች ከጽሁፍ ጋር ለመገናኘትና ለመረዳት የግድ ነጻ መሆን አለባቸው፤ ሁሉም ሂደቶች የሚፈጠሩት በአዕምሮ ነው። የክፍሉ ሁኔታና ከመምህሩ ጋር ያለው ግንኙነት ደህንነት እንዲሰማቸው የሚያደርግ መሆን አለበት፤ ለዚህም የአነስተኛ ቡድን ውይይት በተለያዩ ምክንያቶች ተፈላጊ ነው። ለምሳሌ የአብሮነትን ስሜት ያሻሽላል፤ ከተገደበ የጊዜ ቆይታ እንዲርቁ ያደርጋቸዋል፤ ፍርሃትና ጭንቀትን ያስወግዳል። እንደBandura (1997) ገለጻ ደግሞ ስነልቦናዊ ክስተት ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን ሲከውኑ የሚሰማቸው ጭንቀት ወይም ፍርሃት የብቃት እምነታቸውን በማሳደግና በማሻሻል ሂደት ላይ ተፅዕኖ አለው። በአጠቃላይም የተሻጋሪ ብልሃቶችን መሰረት ያደረገ የማንበብ ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን የማሻሻል ሚናው ከፍተኛ ነው (McCrudden, et al. 2005)።

አማርኛ ቋንቋ በአፍ መፍቻነት በሚሰጥበት አውድ የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ በሚጠበቀው ደረጃ ላይ እንዳልሆነ ካረጋገጠው የEGRA (2010) ጥናት በኋላ፣ የተለያዩ ማሻሻያዎች ቢደረጉ እንኳ ችግሩ እንዳለ መሆኑን በ2018 የEGRA ቁልፍ ግኝቶች ላይ የተደረገው ጥናት ውጤት አመላካች ነው። ይህ የውጤት ማሻሻያዎች የችግሩን ምንጭ ለማወቅና

ተጨማሪ የመፍትሄ ሃሳቦችን ለመሰንዘር ይረዳ ዘንድ ጥናቶች መደረግ እንዳለባቸው ያሳያል። የአንብቦ መረዳት ችሎታን ከሚያጎለብቱ መንገዶች አንደኛው ደግሞ የብልሃቶች ትምህርት እንደሆነ የተመራማሪዎች ሃሳብ ማስረጃ ይሆናል። ስለዚህ በዚህ ጥናት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን ከማጎልበት አንጻር ያለው አስተዋጽኦ ይፈተሻል።

መነሻ ችግር

ማንበብ ካለው ውስብስብ ባህርይ አንጻር ወደከፍተኛ ደረጃ ለማሳደግ ያስችግራል። እንደLiu (2009) እና Biria (2016) አገላለጽ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ወደከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚገቡት በዚያ ደረጃ ላይ ሊኖራቸው የሚገባውን የማንበብ ችሎታ ሳያጎለብቱና ብቁ ሳይሆኑ ነው። ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለማጎልበት ጥሩ አንባቢዎች መሆን አለባቸው።

በኢትዮጵያ እ.አ.አ. በ2000፣ በ2004 እና በ2007 የተከናወኑት የጥናት ግኝቶች እንደሚያሳዩት የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከጊዜ ወደጊዜ እያሽቆለቆለ ይገኛል። ይህም የቃላት ወይም የቋንቋ ችግር ሳይሆን የማንበብ ችግር ነው። በመሆኑም በማንበብ ትምህርት ላይ አስፈላጊውን ዝግጅት በማድረግ ለለውጥ ለትግበራ መስራት ያስፈልጋል፤ የሚል አስተያየት ተጠቁሟል። ለዚህ ችግር በምክንያትነት የቀረበውም አብዛኛዎቹ የቋንቋ መምህራን ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችንና ስነ-ትምህርታዊ ቴክኒኮችን እንዲሁም 61% የሚሆኑት ማንኛውንም አይነት የስራላይ ስልጠና የሚያገኙ አለመሆናቸው ነው (EGRA, 2010)።

በትምህርት ሚኒስቴር የአፍመፍቻ ስርዐተ-ትምህርት (2005) እንደተገለጸው ተማሪዎች ሰባተኛ ክፍል ሲደርሱ ራሳቸውን ችለው አቀላጥፈው ማንበብ ይገባቸዋል። የማስተማሪያ ፅሁፉም በአይነት፣ በመጠንና በዘውግ እየጨመረ መሄድ ይኖርበታል። አብዛኛው የትምህርት ጊዜ ተገቢውን መዋቅርና ትክክለኛ ሰዋሰው ተጠቅሞ በቃልና በፅሁፍ የተደራጀን ሀሳብ ለማስተላለፍ ለፅሁፎች ምላሽ ለመስጠትና ለመተንተን ያስችላል። ተማሪዎችን በተለያዩ ዘውጎች የማንበብ ብልሃቶችን በግልፅ ማስተማርና ማስልጠን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ አስፈላጊ ነው። በተጨማሪም የማሳመኛ ነጥባቸውንና ግላዊ አመለካከታቸውን በግልፅ የማስተላለፍ ችሎታን ማሻሻል አለባቸው።

ብልሃታዊ ማንበብ ልዕለግንዛቤንና የግለብቃት እምነትን ይፈልጋል፤ ምክንያቱም አንባቢዎች ብልሃቶችን ለመጠቀም በራስ መተማመን ያስፈልጋቸዋል፤ የብልሃቶች ቀጥታ ትምህርት ተማሪዎች በጥልቀት የማንበብና የማሰብ ክህሎቶችን እንዲያጎለብቱ ይረዳቸዋል፤ ብልሃታዊ ማንበብ ግላዊና ራስን ችሎ መማርን በማበረታታት በስርዓተ ትምህርቱ ውስጥ መማርን ያሳልጣል። በተመሳሳይ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ

ለማሳደግም የተለያዩ ብልሃቶችን መተግበር ያስፈልጋል (Pearson and Cervetti, 2015)::

በዚህ ረገድ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለግልጽ የብልሃቶች ትምህርት ቁልፍ ጉዳይ ሲሆን፤ ተማሪዎች ከውሁድአሃድ ትርጉም ለመመስረት የሚያስችል ቅንጅት እንዲፈጥሩ የሚያበረታታ ብልሃት ነው። Robinson (2007) ዋቢ ያደረጓቸው Brown and Coy-Ogan (1993) እንደሚያብራሩት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል። በተጨማሪም በግልጽና በስልታዊ የሂደት ለውጥ በተማሯቸው ብልሃቶች አማካይነት ምንና እንዴት እንደሚያነቡ በጥልቀት እንዲያስቡ ያደርጋቸዋል።

በNaseri & Zaferanieh (2012) የተጠቀሱት Adwan (2011) የማንበብ ተግባራትን መከወን እንችላለን፤ ብለው በራሳቸው የሚተማሙት ተማሪዎች ከማይተማሙት በበለጠ አዕምሯዊና ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን ይጠቀማሉ። ለረዥም ጊዜም በትጋት ይሰራሉ። Ching (2002)ም በተመሳሳይ ክፍተኛ የግለ-ብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ቋንቋን ለመማር የተሻሉ ዝግጁና ውድቀትን በመጋፈጥም ጠንክረው የሚሰሩ ናቸው። ውድቀትን የሚያገናኙት በቂ ካልሆነ ጥረት ወይም ክህሎት ጋር ነው።

ማንበብ በብልሃት ትምህርት መደገፍ እንዳለበት የሚገልጹ የንድፈሃሳብ አፍላቂዎች እንዳሉ ሁሉ በተቃራኒ የብልሃት ትምህርት አስፈላጊ እንዳልሆነና እንዲያውም ጥሩ ያልሆነ ውጤትን እንደሚያስከትል Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach (1995) የጠቀሷቸው Beach & Hynds (1991) ይገልጻሉ። ለዚህም ምክንያቱ ተማሪዎች ውሁድአሃዶችን በሚያነቡ ጊዜ ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ማድረግ ተዘናንተው ከማንበብ ይልቅ ለጭንቀት የሚዳርጋቸው በመሆኑ መረዳትን ከማዳበር ይልቅ ያዳክማል፤ የሚል ነው።

የማንበብ ብልሃቶችን ግልፅ ትምህርት አስፈላጊነት (አላስፈላጊነት) ንድፈሃሳቦች ከገለጹት በተጨማሪ በምርምር ውጤቶች የታዩ ልዩነቶችም አሉ። Schuder (1993); Brown, Pressley, Van Meter & Schuder (1996); Pressley, et al. (1992); Loranger (1997); Collins (1991) እና Anderson (1992) የማንበብ ብልሃቶችን ለማስተማር ተሻጋሪ አቀራረብን የተጠቀሙ ሲሆን በውጤቱም በሙከራ ቡድኑ የታቀፉ ተማሪዎች ከየቀኑ ትምህርት የተሻለ መረጃ እንዳገኙና በመደበኛው አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች የበለጠ የተሻለ እንደሆኑ አመለካከተዋል። በተጨማሪም ግልጽና ጥልቅ በሆነ የመምህር እርዳታ ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መጨመር እንደሚቻል ጠቁመዋል።

በሌላ በኩል በShang (2010); በHilden & Pressley (2006) ዋቢ በተደረጉት Reutzel, Smith & Fawson (2005); McCrudden et al. (2005) እናበMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት ጥናቶች (ለምሳሌ፤ Kitsantas,

Zimmerman and Clear. 2000; Mathes, Torgson, Clancy-Mencheti, Santi, Nicholas, Robinson & Grek, 2003) አንብቦ የመረዳት ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሽ ፍትነት መሰል ጥናት የተደረገ ሲሆን፤ ውጤት እንዳመላከተውም ግልጽ የብልሃቶች ትምህርትና ልምምድ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ አሳሳዩም። እነዚህ የጥናት ግኝቶች የማንበብ ብልሃቶች የአንብቦ መረዳት ችሎታን ያጎለብታሉ፤ የሚል ግኝት ካላቸው ጥናቶች Collins (1991); Brown et al. (1996) እና Pressley, et al. (1992); Schuder (1993) ተቃራኒ ውጤት አሳይተዋል። Nelson, Mansel-Williamson (2006); Oden, Ebuta, NTA (2012) ባደረጉት ጥናቶች የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ምንም ተጽዕኖ እንደማያሳድሩ አሳይተዋል።

በKlapwijk (2011) የተጠቀሱት Pressley and Harris (1990) የማንበብ ብልሃቶች ጠቀሜታቸው እንዳለ ሆኖ፤ ሁለት ትኝቶች ግን እንደሚሰነዘሩ ያስገነዝባሉ፤ በክፍል ውስጥ የሚሰጠው ግልጽና ተከታታይ የሆነ የብልሃቶች ትምህርት የለም ሲባል በሚችልበት ሁኔታ በጣም አነስተኛ ነው፤ ሌላው የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ምርምር እጥረት ሲሆን ለዚህ ደግሞ ምክንያቶቹ ተገቢነት ያለው የመምህራን ስልጠና አለመኖርና በዚህ ምክንያት የሚመጣ ስለአንብቦ መረዳት ትምህርት ዕውቀት ማነስ፤ የማስተማሪያ መሳሪያዎችን ለማዘጋጀት የሚወስደው ጊዜና የብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች ላይ በሂደት የሚያመጣውን ለውጥ የመምህራን አለመገንዘብ ናቸው።

በተለያዩ ሀገሮች የተሰሩት አብዛኛዎቹ ጥናቶች ትኩረት ያደረጉት አጠቃላይ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳትና ጽሁፍን በመተርጎም ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ በመመርመር ላይ ሲሆን፤ የተሻጋሪ ብልሃት ንኡሳን ክፍሎች የሆኑትን የግንዛቤና የትርጉማ ብልሃቶችን ለይተው አሳሳዩም። የጥናቶቹ ግኝትም ተማሪዎች የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፤ ወይም ችሎታቸው ተሻሻሏል፤ ከማለት ያለፈ አይደለም።

በተጨማሪም አባዛኛዎቹ ጥናቶች የተደረጉት በሁለተኛ ቋንቋ ላይ ነው፤ የቋንቋ መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ አውድ የሚወሰን መሆኑን ያሳዩት Davis (2010) 197 የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃቶች ትምህርት አሰጣጥ ላይ የተሰሩ ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ ፈትሸው ባወዳደሩበት ጥናት የብልሃቶች ትምህርት የሚኖራቸው ተጽዕኖ ተማሪዎች እንደሚጠሩባቸው ቋንቋዎች እንደሚለያይ አሳይተዋል። ይህም ብልሃቶችን በአፍ መፍቻና በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መተግበር ልዩነት እንዳለው ያመለክታል።

የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት የተመለከተ ጥናት በኢትዮጵያ በየትኛውም የክፍል ደረጃ ላይ አልተሰራም። ምንም እንኳን የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በየትኛውም የክፍል ደረጃ ሊተገበር ቢችልም በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርት

ቤቶች አውድ ቢተገበር ምን ፋይዳ ይኖረው ይሆን? የሚለው ጥያቄ ለዚህ ጥናት ሌላው አነሳሽ ምክንያት ነው።

ለአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ዋነኛ ችግር ሆኖ የሚጠቀሰው መምህራን አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን ትምህርት እንዲተገብሩ የሚያስችሉ ዘዴዎችን የሚያሳድጉባቸው መንገዶች አለመፈጠራቸው ነው (EGRA, 2010; Block & Duffy, 2008)።

በመሆኑም ከላይ የተገለጹትን ክፍተቶች ለመሙላት እንዲቻል ይህ ጥናት ከአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶች መካከል የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለውን አስተዋጽኦ ይመረምራል። በዚህም መሰረት የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ናቸው፤

በአማርኛ ቋንቋ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት፤

1. የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማጎልበት አስተዋጽኦ አለው?
2. የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል የተለየ ድርሻ አለው?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለውን አስተዋጽኦ መመርመር ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካት ጥናቱ በፍትነት-መሰል ስልት ላይ በመመስረት የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ንድፍን መሰረት አድርጓል። በዚህም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት ፈተናና ድህረ-ትምህርት ፈተና ተፈትነዋል።

ጥናቱ በጎንደር ከተማ በአመቺ ናሙና ዘዴ በተመረጠው በልዑል ዓለማየሁ ቴዎድሮስ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርት-ቤት ተከናውኗል። የጥናቱም ተሳታፊዎች በዚሁ ትምህርት-ቤት የሚማሩ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው።

ለጥናቱ ከተመረጠው ትምህርት-ቤት አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ሁለቱ (72 እና 73) በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፤ ተማሪዎች በዕድሜ፣ በጾታና በትምህርት ውጤት ተመጣጥነው እንደተመደቡ ከትምህርት-ቤቱ የተገኘው መረጃ ስለሚያሳይ፣ የውስጣዊ አስተማማኝነት ችግር እንደማይኖር ታሳቢ ተደርጓል፤ በዚህም በሁለቱ የመማሪያ ክፍሎች የሚገኙ 147 ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ከተፈተኑና የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሁፍ መጠይቅ ከሞሉ በኋላ፣ ውጤታቸው ተቀራራቢ በመሆኑ በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ ተለይተው፣ 73 (ው- 26 እና ሴት- 34)

የሙከራ ቡድን፣ 72 (ወ- 32 እና ሴ-28) ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ሆነዋል። በአጠቃላይም 120 ተማሪዎች እስከጥናቱ ጥናቱ መጨረሻ ተሳትፈው መረጃ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ሰጥተዋል።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለዚህ ጥናት በመረጃ መሰብሰቢያነት ያገለገሉት አንብቦ የመረዳት ፈተናና የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሁፍ መጠይቅ ናቸው።

አንብቦ የመረዳት ፈተና

የቅድመ-ትምህርት ፈተና ዓላማ የቁጥጥርና የሙከራው ቡድኖች በተለምዶዊውና በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ያላቸውን የችሎታ ልዩነት ለመፈተሽ ሲሆን፣ የድህረት-ምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናው ዓላማ ደግሞ ከትምህርቱ በኋላ በሀላቱ ቡድኖች መካከል የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ ነው።

ፈተናው 27 ጥያቄዎችን ባካተተ አንድ ምንባብ ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ የተመረጠው ምንባብ በአራት ባለሙያዎች ተገቢነቱ ተገምግሟል። ፈተናው የምንባቡን ቀጥተኛ ሃሳብ መረዳትን፣ ከተገለጸው ሃሳብ በመነሳት ያልተገለጸውን ሃሳብ አንድምታ መፈለግን፣ የቃላት ችሎታን የሚፈትሹ፣ የጽሁፍን ሃሳብ መረዳትን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን አካትቷል። ሁሉም ጥያቄዎች ባለመልስ አስመራጭ ሲሆኑ፣ የዚህም ምክንያቱ እንደመጻፍ ክህል ባሉት ሌሎች የተማሪዎች ችሎታዎች ላይ ጥገኛ ሳይሆኑ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለመለካት ስለሚያስችሉና ለሚዛናዊ ውጤት አስጣጥም ምቹ በመሆናቸው ነው። ቅድመ-ትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ለተሳታፊዎች ከመቅረቡ በፊት በጥናቱ ለማይሳተፉ 40 ተማሪዎች ቀርቦ አስተማማኝነቱ በክሮንባህ አልፋ ተሰልቶ $\alpha = .747$ የተመዘገበ ሲሆን የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት ለመረጃ መሰብሰቢያነት እንዲውል ተደርጓል።

ፈተናውን 120 የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ተፈትነውት፣ አስተማማኝነቱ በክሮንባህ አልፋ (Cronbach alpha) ተለክቷል። በዚህም መሰረት የቅድመ-ትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው $\alpha = .769$ ሲሆን፣ የድህረት-ምህርት ትምህርቱ $\alpha = .823$ ሆኗል።

የጽሁፍ መጠይቅ

የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ዓላማው የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኖቹ በሀላቱ ዘዴዎች ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ የሚኖራቸውን የግለብቃት እምነት ለመለየት ነው። የግለብቃት እምነት ካሉት አራት ምድቦች ውስጥ የግለመር ግለብቃት መለኪያ ጥያቄዎች ከPiercy (2013) የተወሰዱ ሲሆን፣ በPiercy (2013) የተጠቀሱት ተመራማሪዎች

(Pajares and Grham, 1999; Pajares and Valiante, 1999; Zlimmerman et al., 1990) የመጠይቁ አስተማማኝነት ከ.80 እስከ.87 መሆኑን አሳይተዋል። ሌላው የማንበብ ክህሎች ግለብቃት መለኪያ መጠይቅ ደግሞ በPiercey (2013) በተጠቀሱት Shell et al. (1995) አስተማማኝነቱ እስከ.72 ድረስ መሆኑ ተጠቁሟል። መጠይቁ 19 ጥያቄዎች (items) ያሉት ሲሆን፣ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ተተርጉሞ፣ ከጥናቱ በፊት በጥናቱ በማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሞልቶ $\alpha = .726$ የአስተማማኝነት ውጤት ተገኝቷል። በመጠይቁ የተካተተው እያንዳንዱ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ወይም የጥያቄዎች የርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlaton) ተፈትሾ አሉታዊ ዝምድና ያላቸውና የማንበብን ግለብቃት እምነት የማይለኩ ሶስት ጥያቄዎች የተወገዱ ሲሆን፣ በአምስት ጥያቄዎች ላይ ደግሞ ማሻሻያ ከተደረገበት በኋላ፣ ለዚህ ጥናት 16 ጥያቄዎችን የያዘው መጠይቅ ስራ ላይ ውሏል።

መጠይቁ ከ5 (ሙሉ-በሙሉ በራስ መተማመን አለኝ) እስከ1 (በጣም ዝቅተኛ በራስ መተማመን አለኝ) ባለአምስት ሊከርት ስኬልን መሰረት አድርጓል። በ120 የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ተሞልቶም አስተማማኝነቱ በክሮንባክ አልፏል። ለቅድመትምህርት $\alpha = .855$ ለድህረትምህርት ደግሞ $\alpha = .931$ ሆኗል።

የአጠናን ሂደት

ጥናቱ ለስድስት ሳምንታት (በሳምንት ሶስት ክፍለጊዜ) የተከናወነ ነው። ትምህርቱ ከመሰጠቱ በፊት የተማሪዎችን ፈቃደኝነት ለማረጋገጥ እንዲፈረሙ በተሰጣቸው የስምምነት ማረጋገጫ ቅጽ (consent form) ላይ የፈረሙ ሲሆን፣ እስከመጨረሻው መንዝ ያልቻሉ ተማሪዎች በጥናቱ ሳይካተቱ ቀርተዋል።

ሂደቱን ለመጀመር ከተተኪሪው የክፍል ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን መካከል ሁለቱንም ቡድኖች የምታስተምር አንዲት ተግባሪ መምህር ተመርጧለች፤ መምህሯ በትምህርትቤቱ በመማር ላይ ከሚገኙት አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ አራቱን የምታስተምር በመሆኗ ለተማሪዎች ያላት ቅርበት ስልጠናውን ለመስጠት ቀላል ከመሆኑ በተጨማሪ ፈቃደኛ ሆና መገኘቷ እንድትመረጥ አድርጓታል። ሁለቱም ቡድኖች በአንዲት መምህር እንዲማሩ የተደረገው መምህራን ከችሎታቸው፣ ከፍላጎታቸውና ከማስተማር ዘዴያቸው አንጻር በሚኖራቸው ልዩነት ምክንያት በጥናቱ ውጤት ላይ ሊመጣ የሚችለውን ተፅዕኖ ለመቀነስ ነው። ይህም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድረውን የድጋፍ አቻነት ልዩነት መቀነስ አስችሏል።

ከትምህርቱ በፊትም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል። ይህንንም ተከትሎ አጥኝዋ የተሻጋሪ

ብልሃቶችን ምንነትና አተገባበር የተመለከተ ግልጽ ስልጠና ለተግባሪ መምህራን ሰላምንት ሶስት ቀን ለስድስት ሰዓታት ተሰጥቷል። በዚህም የእያንዳንዱን ብልሃት ምንነት፣ ዓላማ፣ የአቀራረብ መንገድና መቼ መተግበር እንዳለበት፣ እንዲሁም ብልሃቶች ሲተገበሩ በመጀመሪያ በቀጥታና በግልጽ መብራራት እንዳለባቸው፣ ተማሪዎች የብልሃቶችን ምንነት ከለዩ በኋላ እንዴት አርአያ ሆና ማሳየት እንዳለባት በዚህ ጊዜ ለተማሪዎች ግልጽ የሆኑ ማሳያዎችን በማስረጃነት ማቅረብ እንዳለባት፣ ተማሪዎችን በድጋፍ ማለትም እርዳታ ሲፈልጉ እየመራቻቸው ተግባሩን ማከናወን እንዳለባት፣ በመቀጠል ከተማሪዎች ጋር በጋራ ሃሳብ ተለዋውጠው አንድ ስምምነት ላይ መድረስ እንዳለባቸው፣ በመጨረሻም ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው መስራት እንዳለባቸው ክንውኑ በአነስተኛ ቁጥር ቡድን ወይም በአጠቃላይ የክፍሉ ተማሪዎች እንደሚከናወንና በየሂደቱ ከምንባቡ ወደተማሪዎችና መምህራን፣ ከመምህራን ወደተማሪዎች፣ ከተማሪ ወደተማሪ የሚደረገው ሽግግር ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ ግልጽ ውይይትና መማር ተከናውኗል።

ተግባሪ መምህራን ለሙከራ ቡድኑ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርትም ሆነ ለቁጥጥር ቡድኑ ተለምዷቸውን የማስተማር ዘዴ ተጠቅሞ ስታስተምር በማስተማሪያ ማንዋሉና በመማሪያ መጽሀፉ መሰረት በዕለቱ የቀረበውን መረጃ ለተማሪዎች ማድረስ መቻሏንና ያጋጠማት ችግር ወይም አዲስ ነገር ካለ ማስፈራር እንድትችል የየቀን መከታተያ ቅፅ የተሰጣትና ሲሆን ተግባራቱ በሁለቱም ክፍሎች ውስጥ በትክክልና በቅደምተከተል መተግበራቸውን ለማወቅም ምልክታ ተደርጓል። ለተማሪዎችም የአተገባበር ሂደቶችን፣ ለውጦችን፣ ድክመትና ጥንካሬዎችን በየክፍሉ ጊዜው የሚመዘግቡበት የማንበቢያ ቅፅ (reading log) ተሰጥቷቸዋል።

ተግባሪ መምህራን በተዘጋጀው የማስተማሪያ ማንዋል አማካይነት ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በስልጠናው ባገኙት ትምህርት መሰረት ለስድስት ሰዓታት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት አስተምራለች። በየሂደቱ ከምንባቡ ወደተማሪዎችና መምህራን፣ ከመምህራን ወደተማሪዎች፣ ከተማሪ ወደተማሪ የሚደረገው ሽግግር ትኩረት ተሰጥቶታል።

የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመማሪያ መፅሀፋቸው ላይ በቀረቡት ምንባቦች አማካይነት የቀረቡ መልመጃዎችን በመጽሀፉ ላይ በቀረቡበት መንገድ በተመደበላቸው ጊዜ ተምረዋል።

በመጨረሻም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል። ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት የጽሁፍ መጠይቅም ሞልተዋል።

የመረጃ አተናተን

አስቀድሞ የሁለቱን ቡድኖች የጾታ ተመጣጣኝነት ለማወቅ የካይ ካሬ ቴስትን (Chi-squared test) በመጠቀም $P = 0.896$ በመሆኑ በቡድኖች መካከል ያለው ስብጥር ተመጣጣኝ መሆኑ፤ እንዲሁም በቡድኖች መካከል ያለውን የዕድሜ ተመጣጣኝነት ለመፈተሽም የልይይት ትንተናን ተግባራዊ በማድረግ $P=0.921$ በመሆኑ በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት ($P>0.05$) አለመኖሩ ታይቷል።

ተሰልቷል። በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የልይይት ትንተና (ANOVA) ተግባራዊ ሆኗል። የልይይት ትንተና የተካሄደውም እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞኒሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ፤ የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene’s Test for Equality of Variances) ከተረጋገጠ በኋላ ነው።

የተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር የተሻጋሪ ብልሃቶች በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበር ልይይት (ANCOVA) ትንተና ተካሄዷል።

በልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረትምህርት ፈተናዎች ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው (effect sizes) በከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2) ተሰልቷል። ይህም ከተማሪዎቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤቶች ልይይት ውስጥ በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ሊገለጽ የሚችለውን ልይይት ማግኘት ስለሚያስችል ውስጠቡድን የልይይት ስህተት መጠኑን በመቀነስ ፍትነቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያስከተለውን ለውጥ በተሻለ ለመለካት አስችሏል። የአበር ልይይት ትንተና ለማካሄድም የተሻጋሪ ብልሃቶች ነጻ ተላውጦ፤ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፤ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ለዚህ ትንተናም እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦው (ቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት) ከፍትነት በፊት መለካቱና ልኬታው አስተማማኝ መሆኑ (የቅድመትምህርት ፈተናዎች የፒ-ዋጋዎች ከ0.07 በላይ መሆናቸው)፤ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ፤ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦዎችና በጥገኛ ተላውጦዎች መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍና ተሰርቶ ቀጥተኛና እኩል መጠን ያለው መሆኑ ተፈትሷል።

በሁለቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ ደግሞ የልይይት ትንተና ተግባራዊ ሆኗል። ትንተናው የተካሄደውም በኮልሞኒሮቭ-ስሚኖቭ

ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ፤ በሌሊን የልይይቶች ስህተት ትንተና ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶች የልይይት ስህተት መጠን ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኖቹ መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ነው።

በድህረት-ምህርትም በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመት-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በመቆጣጠር ትምህርቱ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለማወቅ በአበርልይይት ተተንትኗል። ለዚህ ትንተናም ሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ነጻ ተላውጦ፤ የቡድኖቹ ድህረት-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፤ የቡድኖቹ ቅድመት-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመት-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍትነት በፊት መለካቱ፤ የአበር ተላውጦዎቹ ልኬታ አስተማማኝ መሆኑ፤ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ፤ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot graph) ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ ተረጋግጧል። በአበር ልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረት-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው በከፊል ኤታ ካሬ ተሰልፏል።

የውጤት ትንተና

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ አለው? የሚል ሲሆን የዚህን ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ ሁለቱ ቡድኖች ተመጣጣኝ የችሎታ ደረጃ ያላቸው መሆኑን ለማወቅ የቅድመት-ምህርት ፈተና ውጤታቸው በሰንጠረዥ 1 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 1፤ የቡድኖቹ ቅድመት-ምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶችንጸጽር በልይይት ትንተና (ANOVA)

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η ²
የሙከ.	60	13.18	5.044	.745	(1,118)	18.408	.390	.006
የቁጥ.	60	13.97	4.989					

በሰንጠረዥ1 እንደተመለከተው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት ተቀራራቢ ነው። የሁለቱ ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ውጤት የ0.79 ልዩነት እንዳለው ያሳያል። በቡድኖቹ መካከል ያለው የችሎታ ልዩነት መጠነኛ መሆኑን

ቢያመላክትም ይበልጥ ርግጠኛ ለመሆን የተገኘው መረጃ በልይይት ትንተና ፍተሻ ተሰልቶ ውጤቱ ($F(1,118) = .745, p = .390, \text{partial } \eta^2 = .006$) ሆኗል። ይህም ውጤት በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ችሎታ መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል። ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤትም በሠንጠረዥ 2 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 2፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ገጽጽበአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይ.	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2 tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η^2)
የሙከ.	60	20.02	6.034	36.2	(1,118)	22.799	.001	.237
የቁጥ.	60	14.78	5.301					

በሰንጠረዥ 2 እደተገለጸው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት ($M=20.02$) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት ($M=14.78$) በልጦ ይታያል። በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ ($F(1,118) = 22.799, P = .000$) በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመላክታል። በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው ($\text{partial } \eta^2 = .237$) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያሳያል። ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው በተለምዶ የማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 23.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው።

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል ተለምዶ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ድርሻ አለው? የሚል ነው። ለዚህ ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ወቅት የነበራቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው የቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ያመጡት ውጤት በሠንጠረዥ 3 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 3፣ የቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ በልይይት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻ ደረጃ (df)	አማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig. 2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η ²
የሙከ	60	57.68	8.406	.305	(1,118)	22.53	.582	.003
የቁጥ.	60	58.55	8.767					

ከሰንጠረዥ 3 እንደሚታየው የሙከራው ቡድን ቅድመ-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት (M = 57.68) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 58.55) ተቀራራቢ እንደሆነ ያሳያል። በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የተገኘው መረጃ በልይይት ትንተና ፍተሻ ተሰልቶ ውጤቱ (F (1,118) = .305, P= .582) ሆኗል። ይህም በቅድመ-ምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል። ሁለቱ ቡድኖች ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤትም በልይይት ትንተና ተሰልቶ በሠንጠረዥ 4 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4፣ የቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤትንጸጸር በልይይት ትንተና (ANCOVA) በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)

ቡድን	ናሙና	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η ²
የሙከ.	60	63.13	9.782	11.170	(1,118)	.001	.289
የቁጥ.	60	57.68	8.406				

ሰንጠረዥ 4 እንደሚያመለክተው የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት (M= 63.13) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 57.67) በልጦ ይታያል። መረጃው በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1, 118) = 11.170, p = .001) በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። ከፊል ኤታ ካሬው (partial η² =.289) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጸፅኖ ደረጃ እንዳለው ያመለክታል። ስለዚህ ተለምዷዊ በሆነው የማስተማርያ ዘዴ ማንበብን ከተማረው የቁጥጥር ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማረው የሙከራ ቡድን ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤት ልዩነት 28.9% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማራቸው ምክንያት የተፈጠረ መሆኑን ይጠቁማል።

በአጠቃላይ በጥናቱ ከቀረቡት ጥያቄዎች አንጻር የውጤት ትንተናው የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ተቀራራቢ የማንበብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት የነበራቸው

ቢሆንም፣ በሁለቱ ዘዴዎች ትምህርቱን ከተማሩ በኋላ ግን በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በተለየ በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት በማሳየት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው መሻሻሉን አመለክቷል።

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያ ዓላማ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ ነበር። ይህን መሰረት በማድረግ በተደረገው ትንተና የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ቅድመ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ጉልህ ስታትስቲክሳዊ ልዩነት አለመኖሩ ሲረጋገጥ፣ በድህረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው አማካይ ውጤቶች መካከል ግን ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተተንትኖ ውጤቱ (F (1,118= 22.799, P=.000) ሆኖ በመገኘቱ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመለክታል። በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (partial η² =.237) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያሳያል። ከዚህ መረዳት የሚቻለውም በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 23.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው።

Johnson (2008) አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት አስፈላጊው ነገር ማንበብን ማስተማር ብቻ ሳይሆን ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው። የሚለው ሃሳብ ከግኝቱ ጋር ይደጋገፋል። ምክንያቱም ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎች ከተመቻቹላቸው በአግባቡ ሊማሩና ክላሉን ሊያዳብሩ ይችላሉ። በዚህ መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ለማስተማር በተቀረጸው የማሰልጠኛ ማንኛውም ከተለመደው ዘዴ በተለየ ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ብልሃቶችን በሚገባቸው መንገድ በማለማመድና ግንዛቤ በመፍጠር እንዲለማመዱ መደረጉ ሁኔታው እንዲመቻቸላቸው አድርጎል የሚል እምነት አለ።

በተመሳሳይ Robinson (2007) ዋቢ ያደረገቸው Brown and Coy-Ogan (1993) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል። በዚህም በግልጽና በስልታዊ የሂደት ለውጥ በተማሯቸው ብልሃቶች አማካኝነት ምንና እንዴት እንደሚያነቡ በጥልቀት ያስባሉ። በዚህም ሳቢያ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ይጨምራል። የሚለውን ሃሳብም ያጠናክራል።

የጥናቱን ውጤት የሚደግፉ የጥናት ስራዎች የBrown, Pressley, Van Meter & Schuder, (1996); Schuder (1993); Loranger (1997); Brown

et al. (1996); Pressley, et al. (1992); Anderson (1992); Collins (1991) እና Brown (2008) ናቸው፤ እነዚህ ጥናቶች ከዚህ ጥናት የመጀመሪያ ጥያቄ ግኝት ጋር ተመሳሳይ ውጤት ይኑራቸው እንጂ የሚለዩት አብዛኛዎቹ ሁለተኛ ቋንቋ ላይ የተሰሩ ከመሆናቸው በተጨማሪ Hilden & Pressley (2006) ትኩረት ያደረጉት በአጠቃላይ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተጽዕኖ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ወይም ፈተና ውጤትና ጽሁፍን በመተርጎም ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ በመፈተሽ ላይ ሲሆን የተሻጋሪ ብልሃት ንኡሳን ክፍሎችን ለይተው አላሳዩም።

የዚህ ጥናት ውጤት በአንጻሩ በMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት (Mathes, Torgson, Clancy-Mencheti, Santi, Nicholas, Robinson & Grek, 2003; Tobing 2013) ከተገኙ ውጤቶች ጋር ተቃራኒ ውጤት አሳይቷል። Duke, Pearson, Strachan & Billman (2011) እንደገለጹት ግን የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ውጤታማ እንዳይሆን የሚያደርገው አተገባበሩና አጠቃቀሙ ችግር ስለሚኖርበት ነው። ለዚህም ማሳያ የሚሆነው ብልሃቱን የሚያሰለጥኑ መምህራን የሚቀርጹት የማስተማርያ ማንዋል ብልሃቱን ከማስተማር ይልቅ ግምገማ ላይ ያተኩራል፤ በዚህም የመጀመሪያ ተግባራቸው ብልሃቱን ማስገንዘብ ሳይሆን ጥያቄዎችን ማሰራትና መገምገም ላይ ነው፤ ምናልባትም ለውጤቱ መቃረን ምክንያቱ ይህ ሊሆን ይችላል ።

የጥናቱ ሁለተኛ ዓላማ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ ነበር፤ ይህን ዓላማ ለመፈተሽ በቡድኖች ድህረትምህርት አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበርልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(1, 117) = 47.615, p = .000$) ሆኖ በመገኘቱ በሁለቱ ቡድኖች የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። ከፊል ኤታ ካሬው (partial $\eta^2 = .289$) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው ያመለክታል። ስለዚህ ተለምዷዊ በሆነው የማስተማርያ ዘዴ ማንበብን ከተማረው የቁጥጥር ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማረው የሙከራ ቡድን ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤት ልዩነት 28.9% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማራቸው ምክንያት የተፈጠረ መሆኑን ይጠቁማል።

የጥናቱ ግኝት Bijl & Shortridge-Baggett (2001) ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከሌላቸው ተማሪዎች በተሻለ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ተጠቅመው ያነባሉ ወይም ከፍተኛ የግለብቃት እምነትና ፍላጎት አዕምሯዊ ብልሃቶችን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀምን ያመለክታል፤ የሚለውን ሃሳብ ያጠናክራል። በKim (2013) በተጠቀሱት Reutzel et al. (2005); በMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት (Schunk 2003; Kitsantas, Zimmerman & Clear 2000); Naseri & Zaferanieh (2012) እና በShang (2010) የተገኙ ውጤቶች የዚህን ጥናት ሁለተኛ ግኝት ይደግፋሉ።

በተመሳሳይ የBanduraን (1997) ንድፈሃሳብ ያጠናከረ ለመሆኑ አስረጅዎች ማሳያ ናቸው። ሰዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት ለማሳደግና ለማሻሻል ጥብቅ ልምምድ ያስፈልጋቸዋል። በዚህ ጥናት የስድስት ሳምንታት ስልጠና የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ስለብልሃቶች በቂ ግንዛቤ በተግባሪ መምህራ ክቀረባቸው በኋላ በእያንዳንዱ አእምሯዊ ብልሃት ላይ የተመሰረቱ ልምምዶችን አድርገዋል፤ ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለማከናወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው አዕምሯዊ ትርጓሜዎች አሉ። ይህ ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት እንዲመሰርቱ ረድቷቸው ይሆናል።

በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ሁለተኛው የትግበራ መንገድ ተግባሪ መምህራ ተማሪዎችን አርአያ ሆኖ ማስተማር ነበር፤ ይህን ትግበራ ከማከናወኗ በፊት በአጥኝዋ አርአያነት እያንዳንዱን ብልሃት የማየት እድል ተፈጥሮላት ስለነበር ለተማሪዎች ለማሳየት አልተቸገረችም። ይህም ሌላው ተማሪዎች የብቃት እምነታቸው እንዲያጎለብት እገዛ ያደረገ ተግባር ሊሆን ይችላል።

በተጨማሪ የተማሪዎች ቢጤዎች፣ ወላጆችና መምህሮቻቸው የሚያካሂዱት ውጤታማ ማንበብ ግለብቃታቸውን ይጨምረዋል፤ ማህበራዊ ግብረመልሶች ወይም ተማሪዎች ከሌሎች የሚያገኙት ግምገማ ተማሪዎች ከቤተሰቦቻቸው ወይም ከመምህራን ስለማንበብ ችሎታቸው የሚሰጧቸው ግብረመልስ በማንበብ ሂደት ያላቸውን በራስ መተማመን ከፍ ወይም ዝቅ ያደርገዋል፤ የዚህ ጥናት ስልጠና ባብዛኛው የተከናወነው በአነስተኛ ቁጥር ቡድኖች ስለነበርና የብልህቶች ትምህርቱ ዋና ትኩረትም ትግበራውን ማሸጋገር በመሆኑ ተማሪዎች ከሌሎች ተማሪዎች እንዲሁም ከመምህራ ጋር የለተለያዩ ጥያቄዎችን ይጠያያቃሉ፤ ምጋቤምላሽ ይቀበላሉ፤ የአንዱን ሃሳብ ሌላው ምክንያታዊ ሆኖ ያጠናክረዋል፤ ወይም ይቀበላሉ፤ ተማሪዎች ራሳቸውንና ርስባራቸው ይገማገማሉ፤ ከትምህርትቤት ውጪ እንዲሰሩ በሚቀርቡላቸው ጥያቄዎች መሰረትም ከቤተሰቦቻቸውና ከሌሎች የማህበረሰቡ አካላት ጋር ይወያያሉ፤ ምጋቤምላሽም ያገኛሉ፤ ይህ ሂደት በራስ የመተማመን ግለብቃታቸውን ለመገንባት አስተዋጽኦ አድርጎ ይሆናል።

ስነልቦናዊ ክስተት ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን ሲሰሩ የሚሰጧቸው ጭንቀት ወይም ፍርሃት የብቃት እምነታቸውን በማሳደግና በማሻሻል ሂደት ላይ ተፅዕኖ አለው። ስለሆነም በዚህ ጥናት ተማሪዎች በቡድን በመስራት የሚቀርቡ ተግባራትን በግላቸው ሞክረው በጋራ የመወያየት ዕድል ስለነበራቸው አንዱ ከሌላው ከመማር ባለፈ ለፍርሃትና ለጭንቀት የሚዳርግ ነገር አልነበረም፤ በመሆኑም የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ተገቢ የሆነ ልምምድ፣ የሚያሰለጥኑ ትክክለኛ ሞዴሎች፣ አዎንታዊ የሆነ የሌሎች ግምገማና ስሜታቸውን ተቆጣጥሮ አዎንታዊውን ማበረታታትና አሉታዊውን መቀነስ የማንበብ ግለብቃታቸውን ለማሳደግ ወሳኝ ነው ከሚለው የBandura (1997) ሃሳብ ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል።

በአንጻሩ የዚህ ጥናት ውጤት የNelson, Mansel-Williamson (2006) እና የOden, Ebuta, NTA (2012) ጥናቶችን ውጤት አይደግፍም። አብዛኛዎቹ የንድፈሃሳብ አፍላቂዎችና በማንበብ ብልሃቶች ትምህርትና በማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለን ግንኙነት አስመልክተው ጥናት ያደረጉ ባለሙያዎች ውጤቶች እንደሚያመለክቱት የማንበብ ብልሃቶች ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር አዎንታዊ ግንኙነት አላቸው። ይሁን እንጂ Piercey (2013) አብዛኛዎቹ ጥናቶች መሰረት የሚያደርጓቸው የግለብቃት መለኪያ መጠይቆች ከግለብቃት ይልቅ ግለሃሳብን የሚጠይቁ ናቸው፤ የግለብቃት እምነትን የሚፈትሹ ጥያቄዎች ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት የሚፈትሹ መሆን አለባቸው። በዚህ መሰረት በዚህ ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለመፈተሽ አገልግሎት ላይ የዋሉት ጥያቄዎች በBandura (1997) ተዘጋጅተው በPiercey (2013) የተሞከሩት ሲሆኑ፤ በምሁራን እንደተገለጸውም ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት የገለጹበት ነው ተብሎ ስለሚታሰብ ለውጤቱ አዎንታዊነት ማስረጃ ሊሆን ይችላል።

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ሚና ያለው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ ነበር። ጥናቱ በሁለት ቡድኖች ቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ከፊል ሙከራ የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው። ጥናቱን ለማከናወን የልዑልአለማየሁ ቴዎድሮስ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ-ሳይክል ትምህርት-ቤት በአመቺ ናሙና ተመርጧል። በትምህርት-ቤቱም ከሚገኙ አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች መካከል ሁለቱ በቀላል የአጣ ናሙና ዘዴ ተመርጠዋል።

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የፅሁፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል። ፈተናውና የፅሁፍ መጠይቁ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ተግባር ላይ ውለዋል። የሁለቱ ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነውና የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተው የተገኙት ውጤቶች አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና ተሰልተው በሁለቱም ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነት ጉልህ ልዩነት ባለመገኘቱ፤ 73- የሙከራና 72 - የቁጥጥር ቡድን ተብለው በአጣ ተለይተዋል። በዚህ መሰረት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተለምዶዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ለስድስት ሳምንታት (18 ክፍለጊዜ) ማንበብን ተምረዋል። በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች ድህረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል። የተሰበሰቡት መረጃዎችም በአበር ልይይት የትንተና ዘዴ ተተንትነዋል።

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተውም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ማንበብን መማራቸው አንብቦ የመረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ አሻሽሏል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው። እንዲሁም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን መማራቸው ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ከነበረው በተለየ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው በጉልህ ልዩነት እንዲሻሻል አስተዋጽኦ አድርጓል።

የዚህ ጥናት ዓላማዎች ተመርምረው በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች ወይም ግኝቶች መሠረት በማድረግ የሚከተሉት አስተያየቶችና የጥናት ጥቆማ ተሰንዝረዋል።

የማንበብ ትምህርት ከሚፈለገው ግብ እንዲደርስ ተማሪዎች የተለያዩ ብልሃቶችን እንዲያውቁ ቢደረግ ውጤታማ ሊሆኑ ይችላሉ፤ በተለይ በተለያዩ ድርሳናት እንደተገለጸው ውጤታማ ከሚባሉት ማንበብን የማስተማሪያ ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የሆነው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች ወደትግበራ ከመግባታቸው በፊት የብልሃቱን ምንነት፣ ለምን፣ መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው የሚያስገነዝብና ብልሃቶችን ጠንቅቀው ካወቁ በኋላ ወደትግበራ እንዲገቡ የሚያደርግ ነው። በዚህ ጥናት ውጤት እንደታየውም ብልሃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ አለው።

ስለሆነም የአማርኛ ቋንቋ ስርዓተ-ትምህርትና መጻሕፍት አዘጋጆች ከተለያዩ አቅጣጫ በሚመርጧቸው ምንባቦች ላይ የተመሰረቱ መልመጃዎችን ሲያዘጋጁ የተሻጋሪ ብልሃቶችን መሰረት ያደረጉ ተግባራትን ቢያዘጋጁ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ሊጎለብት ይችላል።

በከፍተኛ የትምህርት ተቋማት የሚያስተምሩ መምህራን በአማርኛ ቋንቋ ለሚሰለጥኑ መምህራን ስለማንበብ ብልሃቶች ግልጽ የሆነ ትምህርት የሚሰጡበት መንገድ ቢመቻቹ፣ ሰልጣኝ መምህራን የማንበብ ብልሃቶችን ምንነት ብቻ ሳይሆን የአተገባበሩም ግንዛቤ ሊኖራቸው ይችላል።

መምህራን በክፍል ውስጥ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ተጠቅመው የማንበብ ትምህርትን ሲያስተምሩ አምስቱን የብልሃቶች ማቅረቢያ መንገዶች በመጠቀም በመጀመሪያ የብልሃቱን ምንነት በግልጽና በተደጋጋሚ ቢያሳውቁ፣ አርአያ ሆነው ቢያሳዩ፣ ተማሪዎችን በድጋፍ ቢያለማምዱ፣ ከተማሪዎች ጋር በጋራ ውይይት ላይ የተመሰረተ የመማማር ሂደት ቢያከናውኑና በመጨረሻም ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የሚሰሩበትን መንገድ ቢያመቻቹ በሂደቱም ሃላፊነታቸውን ቀስበቀስ እየለቀቁ ትግበራን የማሸጋገር ስራ ቢሰሩ፣ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ።

በመጨረሻም የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት ከዚህ ጥናት በተለየ የክፍል ደረጃ፣ ቋንቋ፣ ሌሎች ክህሎችና ሌሎች ስሜታዊ ባህርያት ላይ ያለውን ተጽዕኖ የተመለከቱ ጥናቶች ቢደረጉ መስኩን ይበልጥ ማሳደግ ይቻላል።

ዋቢዎች

ትምህርት ሚኒስቴር። (2005)። የአፍሪካ ቋንቋ መርሃ-ትምህርት፡- ከ5ኛ-8ኛ ክፍል። አዲስአበባ፣ ኢትዮጵያ።

Almutairi, N.R. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. *Dissertations*. 3247.

Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching & teacher education*, 8(3), 391-403.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.

Bandura, A (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bijl, J. J. and Shortridge-Baggett, L. M. (2001). *The theory and measurement of the self efficacy construct*. *Inquiry for Nursing Practice*. 15(13), pp.189-207.

Biria, R. (2016). *The effect of test forms on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension ability*. MJLTM, Esfahan: ISSN,.

Block, C.C. & Duffy, G.G. (2008). *Research on teaching comprehension: where we've been and where we're going*. In Block, C.C. & Parris, S.R. (eds.) *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press

Brown, R. and Coy-Ogan, L.(1993). The evolution of transactional strategies instruction In one teacher's classroom. *The elementary school journal*. 94(2), 221-233.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second gradereaders. *Journal of educational psychology*, 88(1), 18-37.

Ching, L. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 13, 261- 289.

Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *journal of reading*, 34, 510-516.

- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. (Unpublished Doctoral dissertation). Graduate School of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Duke, N. and Pearson, P.D, Strachan, S. L. & Bilman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In A.E Farestrap and S. Samuels (Eds). *What reaserch has to say about reading instruction*. (pp. 51-94). Newark, DE: International reading association.
- Early Grade Reading Assessment. (2010). *Early grade reading assessment expansion: Ethiopia- data analytic report: language and early learning*. Addis Ababa, Ethiopia.
- Ethiopian *third national learning assessment of grade 10 and 12 students achievement* (2018) ETNLA 2017 & EGRA 2018 Key Findings. 28th MOE Annual Conference, Mekele.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading research quarterly*, *19*(1), 59-85.
- Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and writing quarterly*, *19*(1), 59- 85.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2006). *Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction*. Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA.
- Johnson, A. (2008). *Teaching reading and writing: A Guidebook for tutoring a remediating students*. New York: Row man & Little field Education.
- Kim, S. S. (2013). *The Impact of Transactional Strategies Instruction on The Reading Comprehension of A diverse group of second graders*. (Unpublished Doctorial dissertation). The University of San Francisco, San Francisco.
- Liu, F. (2009). The Effect of Three Test Methods on Reading Comprehension: Experiment . *China*. *5*(6) 147-153.
- Loranger, A. L. (1997). Comprehension strategies instruction: Does it make a difference? *Reading psychology*, *18*(1), 31-68.
- McCrudden, M. T; Perkins, P. G., and Putney L.G. (2005). Self-efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of research in childhood education*. University of Nevada-Las Vegas.
- Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of iranian efl learners. *World journal of education*, *2*(2), 64-75.
- Nelson, J. M. & Manset-Williamson, G. (2006). The Impact of explicit self regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy attributions and affect of students with reading disabilities. *Learning disability quarterly*, *29*(3), 213-230.

- Oden, S. N., Ebuta, C. N., & Nta, E. G. (2012). Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: A Nigerian perspective. *British journal of arts and social sciences*, pp, 75-83.
- Pearson P.D and Cervetti, G.N., (2015). Fiftyyears of reading comprehension theory and practice. P. David Pearson & Elfrieda H. Hiebert.(ed.s.). Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy. *Teachers College*, Columbia University.1-40.
- Piercey, R.R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?* (Unpublished Doctoral dissertation, University of Kentucky. Retrieved from ProQuest Dissertations)and Theses Global. (Order No. 7921986)
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary school journal*, 92, 511–554.
- Reading and Writing Achievement Standards.(2008). *A component of Atlantic Canada english language arts curriculum*.Canada.
- Robinson, M. (2007). *Content area comprehension: a two tiered approach to increase literacy levels and self-efficacy of struggling readers with emotional behaviour disorders at the secondary level*. (Unpublished Master thesis). Flinders University, New York: Longman.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Towards a transactional theory of reading*. NewYork University, NewYork .
- Shang, H. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and efl reading comprehension. *The asian EFL journal quarterly*, 12(2), 18-42.
- Schuder, Ted. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The elementary school journal*, 94(2), 183-200.
- Tobing, I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with thereading comprehension of high school students in Indonesia*. (Unpublished Doctorial Dissertation). University of Kansas, Indonesia.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.