

የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች (Graphic organizers) አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን ለማጎልበት ያላቸው ሚና፤ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኪሪነት

ሰላማዊት ሳፊሳ¹፣ ማረው ዓለሙና² ሙሉጌታ ተካ³

አገጽፎተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን በማጎልበት ረገድ ያላቸውን ሚና መመርመር ነው። ጥናቱ ቅድመ-ትምህርትና ድኅረት-ትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነት-መሰል ንድፍን የተከተለ ነው። የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2013 ዓ.ም በባሕር ዳር ከተማ አስተዳደር በዶናበርበር የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርት-ቤት ትምህርታቸውን ከሚማሩ የሰባተኛ ክፍል አምስት ክፍሎች መካከል ከሁለት የመማሪያ ክፍሎች በተራ የዕጣ ንግድ ዘዴ የተመረጡ 114 (58 የፍትነቱና 56 የቁጥጥሩ ቡድን) ተማሪዎች ናቸው። መረጃዎቹ በአንብቦ መረዳት ፈተናና በማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ በቅድመ-ትምህርትና በድኅረት-ትምህርት ከተሰበሰቡ በኋላ በየዓይነታቸው ተደራጅተው በገላጭ ስታቲስቲክስና በልይይት ትንተና (ANOVA) እንዲሁም የቤንፌርኒ የጉልህነት ማስተካከያ ስሌትን ($p = .025$) መሰረት በማድረግ በባለብዙ ልይይት ትንተና (MANOVA) ተሰልተው ተተንትነዋል። ውጤቱም በቅድመ-ትምህርት ተመጣጣኝ አማካይ ውጤቶች ያስመዘገቡት የፍትነቱና የቁጥጥሩ ቡድኖች በድኅረት-ትምህርት የአንብቦ የመረዳት ፈተና ($p = .001$, partial $\eta^2 = .128$) በድህረት-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ($p = .001$, partial $\eta^2 = .116$) የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በስታቲስቲክስ ጉልህ የሆነ የመሻሻል ልዩነት አሳይተዋል። ይህ ውጤትም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት በማጎልበት ረገድ ጉልህ ሚና እንዳላቸው አመለክቷል።

ቁልፍ ቃላት:- የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሽነት

¹ በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ የአማርኛን ማስተማር የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜል፣ selamawitsafisa@gmail.com
² በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፣ ኢሜል፣ marewalemu@gmail.com
³ በባሕርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የእንግሊዝኛ ቋንቋና ሥነጽሑፍ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፣ ኢሜል፣ mulugetateka2010u@gmail.com

የጥናቱ ዳራ

በመማር ማስተማር ሂደት እንዲዳብሩ ትኩረት ከሚሰጣቸው አዕምሯዊና ተግባራዊ ክህሎቶች መካከል አንዱ አንብቦ የመረዳት ክህሌት ነው። ክህሉ በአንባቢውና አንባቢው የንባብ ተግባራትን ለማጠናቀቅ በሚኖረው ብቃት፣ ከፍተኛ ተጽዕኖ የሚደርስበት ውስብስብ የሆነ ትርጉም የመፍጠር ሂደት ነው። ይህ አንብቦ ትርጉም የመፍጠር ሂደት በበርካታ ነገሮች ተጽዕኖ የሚደርስበት ነው። ተጽዕኖ አድራሾቹም የአንባቢው ዳራ፣ ለንባብ የቀረበው ጽሑፍ አጠቃላይ ሁኔታና የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ የአቀራረብ ብልሃት በሚል በሦስት ዓባይት ክፍሎች ሊመደቡ ይችላሉ (ጃናን፣ 2011)።

የመስኩ ባለሙያዎች እንደሚስማሙበት፣ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብን በአራት የእድገት ዘመናት መከፋፈል ይቻላል (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)። የመጀመሪያው እ.አ.አ ከ1962 እስከ1970 ያለውን ጊዜ የሚሸፍን ሲሆን የጥያቄ ዘመን (decade of questioning) በመባል ይታወቃል። ዘመኑ በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ስልቶች ሚና ላይ በርካታ ክርክሮች የተደረጉበት ነው። አንብቦ መረዳትም፣ በጽሑፍ ውስጥ የሚገኙ የቋንቋ አሀዶችን (ድምጾችን፣ ቀለማትን፣ ምዕላዶችን፣ ቃላትን፣ ሐረጎችንና ዓረፍተነገሮችን) በመለየት በትክክል አንብቦ ፍቻቸውን ማወቅ እንደሆነ አድርጎ የማየቱ አካሄድ ጥያቄ ውስጥ የወደቀበት ነው። ይህም የጽሑፍን መልዕክት ካለምንም ውስብስብና ረቂቅ አዕምሯዊ ሂደቶች በትክክልና አቀላጥፎ በቀጥታ መረዳት በሚለው በባሕርያዊያን ንድፈሐሳብ ላይ የተመሰረተው አካሄድ የተፈተነበት ዘመን መሆኑን ያሳያል (ንጋቡት፣ 2015)።

ሁለተኛው ዘመን በዋናነት 1970ዎቹን የሚመለከት ሲሆን፣ ዘመን ማንበብና ስነልቦናዊ ስነልሳን (reading and psycholinguistics) በመባል ይታወቃል። በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች በማንበብ ትምህርት አቀራረብ ላይ ተጽዕኖ ያላቸው ሥነሀሳብዎች፣ ሥነፍቻዊና ሥነድምጻዊ የቋንቋ ደረጃዎችን በተመለከተ በ1960ዎቹ ከተደረጉ የአዕምሯዊና ሥነልቦናዊ ስነልሳን ምርምር ውጤቶችና ክርክሮች ጋር የተያያዘ ነው። አንብቦ የመረዳት ሂደትም፣ አንባቢው መረዳቱን በንቃት የሚቆጣጠርበት፣ በማንበብ ብልሃታዊ ሂደቶች የሚመራ ውስብስብ የመረጃ ማብላላት ክህሎት ተደርጎ የታሰበበት ዘመን ነው። በተለይም ተማሪዎች በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ ማሰባቸውንና መረዳታቸውን በሚያጎለብቱ በሳል የሐሳብ ማደራጃዎችና (advance organizers) መሰል የማንበብ ማስተማሪያ ብልሃቶች ላይ የተካሄዱ የጥናት ውጤቶች ለአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ አዲስ አቅጣጫ የከፈቱበት ዘመን ነው (ፓሪስ፣ ዊክሰንና ፓሊንክሳር፣ 1986)።

ሦስተኛው፣ ከ1980ዎቹ እስከ1990ዎቹ ያለውን ጊዜ የሚሸፍን ሲሆን ዘመን መስተጋብራዊ ንባብ (interactive reading) በመባል ይታወቃል። ዘመኑ ትርጉም ከሚነበበው ቴክስት ብቻ የሚገኝ ሳይሆን፣ በአንባቢ ዳራዊ እውቀት፣ ልምድና

ባህል መስተጋብር የሚገነባ መሆኑ ግንዛቤ የተገኘበት ነው። የፒያገጮ (1972)፣ የቪንትስኪ (1978) እና የሌሎች ተመራማሪዎች (ለምሳሌ ብሩነር፣ 1996) የማኅበረግንባታ ንድፈሐሳቦች መስፋፋት፣ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ከቃላት፣ ከቋንቋና ጽሑፍ ጋር ብቻ አያይዞ የማየቱ ትኩረት የቀነሰበት በአንጻሩ ከተማሪዎች ተነሳሽነት፣ አውድ፣ ባህልና ክፍላጎት ጋር አጣምሮ ማጥናት የጨመረበት ጊዜ ነው (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)።

አራተኛው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የእድገት ዘመን፣ ከ1990ዎቹ መገባደጃ እስከ2000ዎቹ ያለውን የሚሸፍን ሲሆን የድኅረአንዱስትሪና የመረጃ ቴክኖሎጂ ዘመን በመባል ይታወቃል። ዘመኑ ተማሪዎች ማንበብን ሲማሩበት ከነበረው የተለመደ ዘዴ (read in linear fashion) በማፈንገጥ፣ በመስኩ ሲደረጉ በነበሩት ጥናቶች ግንዛቤ ላይ ለውጥ ማድረግ እንደሚያስፈልገው የሚያስገድዱ ሁኔታዎች ብቅ ብቅ ማለት የጀመሩበት ነው። ከእነዚህም መካከል አዳዲስ የቴክኖሎጂ ውጤቶችን መተዋወቅ ዋነኛው ነው። የአዳዲስ የቴክኖሎጂ ውጤቶች መምጣት በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ስለቴክኖሎጂ፣ ስለአንባቢያን፣ ስለማንበብ ሂደትና የማንበብ ትምህርት አቀራረብ የነበረውን የቀደመ ግንዛቤ እንዲለወጥ አድርጓል። በመስኩ የሚደረጉ ምርምሮችም የትኩረት ለውጥ እንዲያደርጉ ተነሳሽነት ፈጥሯል። ይህም የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ አዕምሯዊ፣ ኪነጥበባዊና ማኅበረሰባዊ ባሕርያትን ማካተት እንዳለበትና ለማንበብ ትምህርት የሚዘጋጁት ምንባቦችም (textual materials) ከተለመዱት በተጓዳኝ አማራጭ ቴክኖሎጂተኮር ብልሃቶችን ማካተት እንዳለባቸው የሚያስገነዝብ ነው (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)።

ከዚህም በተጨማሪ፣ ዘመኑ የማንበብ ትምህርት መሰረታዊ ክህሎች የክፍል ውስጥ አቀራረብ፣ ከኒውሮሳይንስና ከልዩ ፍላጎት ትምህርት ድጋፍ እንደሚያስፈልጋቸው ግንዛቤ የተገኘበት ነው (ሹንክ፣ 2012)። ይህም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች (ካርታዎች፣ ግራፎች፣ ዲያግራሞች፣ ፎቶግራፎች፣ ቢጋሮች፣ ድሮች፣ ፍራጎች፣ ቻርቶች፣ ሰንጠረዦች፣ ቪዲዮዎች፣ እጸመዋቅሮችና የመሳሰሉት) በአራተኛው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ዘመን፣ ከኒውሮሳይንስ የአንጎልተኮር ትምህርታዊ ንድፈሐሳቦችና ከኮምፒዩተር ሶፍትዌር ቴክኖሎጂ መስፋፋት ጋር ተያይዞ፣ ትኩረት ተሰጥቷቸው እያደጉ ያሉ ውጤታማ የማንበብና መጻፍ ችሎታዎች (literacy) ማስተማሪያ ብልሃቶች በመሆን እንዲያገለግሉ ሁኔታዎች አመቻችቷል (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004፣ ሹንክ፣ 2012)።

አሌክሳንደርና ፎክስ (2004) በጥናታቸው እንደገመገሙት፣ በአራቱ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የእድገት ዘመናት የተደረጉት ምርምሮችና የተዋወቁት ብልሃቶች፣ ሞዴሎችና ንድፈሐሳቦች አጠቃላይ እይታና ትግበራቸው ቢለያይም በጋራ የሚያተኩሩት ከማንበብ ትርጉም የመፍጠር ክህሎት ላይ ነው። የማንበብ መሰረታዊ ግብም ትርጉም መገንባት ነው። ይሁን እንጂ በማንበብ ሂደት ትርጉም መፍጠር የሚለው እሳቤ ለረጅም ጊዜ አሻሚ ሆኖ ቆይቷል። በተለይም በተነሳሽነት አማካይነት አንብቦ የመረዳት ሂደትን ለማሳደግ በሚያግዝ መልኩ

በየትኞቹ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦች በማስተማር ትርጉም መገንባት ይቻላል? የሚለው ፈታኝ ጥያቄ ነበር።

የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ጥናት መነሻም ለዚህ ፈታኝ ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት፣ በኡዝቤል (1963) ትርጉምአዘል ቃላዊ የመማር ንድፈሐሳብ የተደረገ ሙከራ ነበር (ቻንግ ሱንግና ቻን፣ 2001)። ኡዝቤል የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ሲያስተዋውቁ በማንበብ ትምህርት ሂደት፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን አዲስ እውቀት በብልሃቶቹ አደራጅተው ከዳራዊ እውቀታቸው ጋር እንዲያስተሳስሩ በማገዝ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ማሳደግ ብሎም መማርን ትርጉም ያለው ማድረግ እንደሚቻል ግንዛቤ ውስጥ በማስገባት ነበር (ፓሪስና ሌሎች፣ 1986)።

ብልሃቶቹን በመማር ማስተማር ሂደት መጠቀም፣ ከ1960ዎቹ የኡዝቤል ትርጉም ያለው መማር አዕምሯዊ ንድፈሐሳብ ጀምሮ በበርካታ የመማር ንድፈሐሳቦች ሰፊ ተቀባይነት ያገኘ ቢሆንም በአሁኑ ወቅት ከአዳዲስ የኮምፒዩተር ሶፍትዌር ቴክኖሎጂ ትምህርት እድገትና መስፋፋት ጋር ተያይዞ ተጨማሪ የምርምር ትኩረት ማግኘቱን ቬኪሪ (2002) ይገልጻሉ። የቴክኖሎጂ ግኝቶች ማደግ፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አገልግሎት በማስፋት በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት መማር ትርጉምአዘል በሆነ መልኩ እንዲፋጠን አጋኝነታቸውን አጠናክሮ ማስቀጠል ችሏል (ካንሲዞግሉ፣ 2018፣ ስያፍሪዛል፣ 2020)።

የመስኩ ተመራማሪዎች (ካንሲዞግሉ፣ 2018፣ ሮቢንሰን፣ 1998፣ ሱሳን፣ 2013፣ ስያፍሪዛል፣ 2020) በጥናታቸው እንዲረጋገጡትም፣ ብልሃቶቹ በርካታ ስነ-ምህርታዊ ትግበራዎች አሏቸው። ከእነዚህም መካከል የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደጊያ፣ ትኩረት መሰባሰቢያ፣ ይዘቶችን አደራጅቶ ማቅረቢያ፣ ማሳመሪያና መተግበሪያ፣ የቡድንና ግለመማርን ማሳለጫ፣ መረዳትንና ምስላዊ አስተሳሰብን (visual thinking) ማሳደጊያ የሚሉት ይገኙበታል። በተመሳሳይም ብልሃቶቹን መጠቀም ለተማሪዎች አስደሳችና የተለየ በመሆኑ ተነሳሽነትን ለማሳደግ ያግዛል። ለመጠቀም ቀላልና መረጃዎችን አደራጅተው የሚያቀርቡ በመሆናቸውም በሁሉም ዓይነት ተማሪዎች ተወዳጅ ናቸው (ድራፑ፣ 2016)።

የጥናቱ መነሻ ችግር

አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚያደናቅፉ የተለያዩ አካላዊና አካባቢያዊ ችግሮች በመኖራቸው ምክንያት የተለያዩ ማስተማሪያ ብልሃቶችን መፈለግ አማራጭ የሌለው መፍትሄ እንደሆነ ጥናቶች (ኡዝቤል፣ 2000፣ ግራብስና ግራብስ፣ 2003) ይጠቁማሉ። በተለይ የቴክኖሎጂ ዘመን በሆነው በ21ኛው ክፍለዘመን አንብቦ መረዳት መቻል አማራጭ ሳይሆን ማኅበራዊ፣ ፖለቲካዊና ኢኮኖሚያዊ አስገዳጅነት ያለበት መሰረታዊ ጉዳይ ነው (ኮንሌይ፣ 2008)።

ፓላኒ (2012) እንደገለጹት፣ በአሁኑ ወቅት ከቴክኖሎጂው እድገት ጋር በተያያዘ ተማሪዎች የተለያዩ የብዙኃን መገናኛን የመጠቀም ፍላጎታቸው እየጨመረ ስለመጣና በመረጃ መረብ የሚለቀቁ መረጃዎችንም ለረጅም ጊዜ ትኩረት ሰጥተው

ስለሚመለከቱ ጽሑፎችን አንብበው ጭብጦቻቸውን የመረዳት ፍላጎታቸውና ተነሳሽነታቸው እየቀነሰ መጥቷል። ከመረጃ መረብ እድገቱ ጋር በተያያዘም በሞባይል የሚደረጉ ምልልሶች፣ የፌስቡክ ጨዋታዎችና የመሳሰሉት ማኅበራዊ ሚዲያዎች የሚሰጧቸው አገልግሎቶች የተማሪዎችን ቀልብና ስነልቦና ስለሚስቡ ተማሪዎች ተረጋግተው እንዲያነቡ ብሎም እንዲረዱ አያደርጓቸውም። በእነዚህና በተለያዩ ምክንያቶች ተማሪዎች ትኩረት የሚያስፈልገውን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነትን ማጎልበት እንዲችሉ የተለያዩ ሳቢነት ያላቸው የማንበብ ብልሃቶችን ተጠቅሞ ማስተማር ወሳኝ አስተዋጽኦ አለው።

በፌሊይ (2010) ዋቢ በሆነው ብሔራዊ የትምህርት እድገት ግምገማ (2003) እንደተገለጸው የአብዛኞቹ የመጀመሪያና መለስተኛ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ከሚጠበቀው ደረጃ (standards) በታች ነው። ለዚህ ችግር ምክንያት ተብለው ከሚጠቀሱት ጉዳዮች መካከልም አንዱ ዘመኑን ያገናዘቡ የአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶችን አለመጠቀም ክፍተት ነው።

በተመሳሳይ ማክሲሚላን (2015) በጥናታቸው እንደገመገሙት በርካታ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሳይኖራቸው የአንደኛና መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርታቸውን ያጠናቅቃሉ። አብዛኞቹ ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎትና ተነሳሽነት ስለሌላቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤታቸው ዝቅተኛ ነው። በስያፍሪሃል (2020) ጥናት እንደተረጋገጠውም፣ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደካማ መሆን በቀጥታ ከማንበብ ተነሳሽነት ጋር ይያያዛል።

በዊግፊልድ፣ ግላድስቶንና ቱርሲ (2016) ዋቢ የሆኑት የተለያዩ ጥናቶች (ብሪቲሽ፣ 1989፣ ቦክስና ሊትል፣ 2003፣ ካላድራ፣ 2002) እንደገለጹት፣ በመጀመሪያና በሁለተኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳት ትምህርት ላይ የተደረጉ በርካታ ጥናቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማነስ ከማንበብ ተነሳሽነት ማጣት ጋር እንደሚያያዝ አረጋግጠዋል። የማንበብ ተነሳሽነት የማጣት ችግርን በመቅረፍ እንዴት ውጤታማ አንባቢ መሆን ይቻላል? የሚለውን ጥያቄ መመለስ ደግሞ በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት መሰረታዊ ጉዳይ በመሆኑ በጥናት ሊፈተሽ ይገባል (እንድሪስ፣ 2009 ዓ.ም)።

ሙስታፋ (2017) እና ሺሁሳና ኬራሮ (2009)፣ በጥናታቸው እንዳረጋገጡትም፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የማንበብ አዕምሯዊ ችሎታዎችን ከማጎልበታቸው በተጨማሪ የማንበብ ተነሳሽነትን በመፍጠር አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር የተጽዕኖ ደረጃቸው ከፍተኛ ነው። ከዚህም በተጨማሪ፣ ብልሃቶቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን ከፍ በማድረግ የቋንቋ እውቀትን እንደሚያሳድጉ የበርካታ ጥናቶች ግኝቶች (ድራፑ፣ 1999፣ ጋርሺያ፣ 2014፣ ሚራንዳ፣ 2011፣ ኒውማን፣ 2007፣ በስያፍሪሃል (2020)፣ ሲይንደር፣ 2012) አመላክተዋል።

ሮቢንሰን (1998) ባደረጓቸው የተዛማጅ ጥናቶች ክለሳ እንዳረጋገጡት፣ ባለፉት ጥቂት ዓመታት ባደጉትም ሆነ ባላደጉ በርካታ ሀገራት ከኮምፒዩተር ቴክኖሎጂ

መስፋፋትና ሶፍትዌሮች እድገት ጋር ተያይዞ በመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ጥቅም ላይ የዋሉት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ቁጥር ቀደም ሲል ከነበረው በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሯል። ይሁን እንጂ ብልሃቶቹ በብዙ መማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ለምን እንዴት እንደተካተቱ፣ ፋይዳቸውንና ተገቢነታቸውን በሚያስረዱ አውዳዊ ተጨባጭ መረጃዎችና ምርምሮች ተደግፈው ሳይሆን አጋዥ ሊሆኑ ይችላሉ፤ በሚል እሳቤ ነው። ይህም ብልሃቶቹን በመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ውስጥ አካትቶ የመተግበሩ ሂደት በተጨባጭ አውዳዊ ጥናቶች ሊፈተሽ እንደሚገባ ያመለክታል።

ከዚህም በተጨማሪ፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸውን ሚና የፈተሹ ፍትነት መሰል ጥናቶች የሚቃረኑ ውጤቶችን ማሳየታቸው ተጨማሪ ጥናት ለማድረግ የሚያነሳሳ ክፍተት ነው። በዚህም በማኖሊና ፓፓዶፖሎ (2012) የተዛማጅ ምርምሮች ጥናት ዋቢ የተደረጉት በርካታ ጥናቶች (አርምብሩስተር፣ አንደርስንና አስርታግ፣ 1987፣ ቻንግ፣ ሱንግና ቸን፣ 2002፣ ግሪፍና ቱልበርት፣ 1995፣ አሊቨር፣ 2009፣ ራይሞንድ፣ 1993፣ ሮቢንሰንና ስኪነር፣ 1996) ብልሃቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻሉ አሳይተዋል። በተቃራኒው ደግሞ (አልቨርማን፣ 1981፣ ባላጂና ወይስበርግ፣ 1990፣ ሳይመንስ፣ ግሪፍና ካመኑይ፣ 1988) በብልሃቶቹ የተደገፈ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አለማሻሻሉን አሳይተዋል። እንዲህ ዓይነት የጥናቶች ውጤት መጣረስ መኖሩ በመስኩ ተጨማሪ ጥናቶችን ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ያመለክታል።

የጃንግና ግራብ (2007) የተዛማጅ ምርምሮች ጥናት እንዳመለከተውም፣ የማንብብ ክህሎት በማስተማር ሂደት አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንብብ ተነሳሽነትን ለማሳደግ በተደረጉት ጥናቶች በብልሃቶቹ አጠቃቀም፣ አዘገጃጀትና ትምህርታዊ አንድምታ ላይም ክፍተቶች መኖራቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንዲደረግበት የሚያነሳሳ ችግር ነው። ከዚህም በተጨማሪ ከትግበራ ጋር በተያያዘ አንዳንድ ጥናቶች ከጥቂት ሰዓታት እስከጥቂት ቀናት ዕድሜ ባላቸው የልምምድ ጊዜያትና ከአንድ እስከሶስት በሚደርሱ ምንባቦች ብቻ የተተገበሩ ናቸው። የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅሞ አንብቦ መረዳትን መማር ደግሞ በአንጻራዊነት ሰፊ ተጋልጦንና ጊዜን የሚጠይቅ በመሆኑ ጥናቶቹ በአጭርና ፈጣን ልምምድ መሠራታቸው ውጤቶቹ ጥያቄ ያስነሳሉ።

በቪኪሪ (2002) የዳሰሳ ጥናት እንደተረጋገጠው ደግሞ፣ አብዛኞቹ ጥናቶች በሁለተኛ ቋንቋና በውጪ ቋንቋ የማስተማር አውድ የተሠሩ በመሆናቸው በአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ ስለሚማሩ ተማሪዎች የተሟላ መረጃ ላይሰጡ ይችላሉ። በመሆኑም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅሞ ማንብብን በማስተማር የተለያዩ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ተቀላቅለው በሚማሩበት የአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንብብ ተነሳሽነት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ሊፈተሽ ይገባል። በዚህም መሰረት፣ ጥናቱ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል። የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

- 1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ሚና አላቸውን?

2. የማንበብ ተነሳሽነት ለማጎልበት አስተዋፅኦ አላቸውን?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዓላማ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና መፈተሽ ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካትም ጥናቱ ባለቁጥጥር ቡድን ቅድመ-ትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናን መሰረት ያደረገ ፍትነት-መሰል (Quasi experimental) የምርምር ስልትን የተከተለ ነው።

ጥናቱ የተካሄደው በባሕርዳር ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ-ሳይክል የመንግሥት ትምህርት-ቤቶች ውስጥ በአመቺ ንሞና በተመረጠው በደናበርበር አንደኛ ደረጃ ትምህርት-ቤት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው። ትምህርት-ቤቱ በዚህ የንሞና ስልት የተመረጠው ለአጥኚዎ ካለው የሥራ አመቺነት አንጻር በቅርበት በመከታተል መረጃዎችን በአግባቡ ለመሰብሰብ ያግዛል በሚል እሳቤ ነው። ሰባተኛ ክፍል የተመረጠባቸው ምክንያቶችም፣ በሁሉም የክፍል ደረጃዎች ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ለትምህርት ደረጃቸው የሚመጡ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተመርጠው ቢቀርቡላቸው መጠቀም እንደማያስቸግራቸው በቀደምት ጥናቶች የተረጋገጠ (ስትራገማንና ሌሎች፣ 2014) ቢሆንም በአንደኛ ደረጃ ትምህርት-ቤቶች መተግበራቸው ለተማሪዎች የእድሜልክ ትምህርት (Lifelong learning) መሰረት ለመጣልና ተነሳሽነታቸውን ለማሳደግ ያላቸው ሚና ከፍተኛ ነው። ከሚሉት ከኪሺና ሌሎች (2015)፣ ከሳያፍራሃል (2020) እና ከሹንክ (2012) ምክረሐሳብ በመነሳት ነው። በተጨማሪም፣ ካንሲዞግሉ (2018) በሁሉም የትምህርት እርከኖች የሚገኙ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን የሚዳስሱ ከ2000 እስከ2012 የተሰሩ 70 ተዛማጅ ጥናቶችን ከልሰው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ከሁሉም እርከኖች በልጠ የታየው የመካከለኛው ርክን ተማሪዎች በመሆኑ ተጨማሪ ምክንያት ሆኗል።

በደናበርበር ሙሉ ሳይክል አንደኛ ደረጃ ትምህርት-ቤት በ2013 ዓ.ም በአንድ መምህር በአምስት የመማሪያ ክፍሎች በመማር ላይ ከነበሩት መካከል ሁለቱ ክፍሎች (7^ሀ እና 7^ቀ) በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል። መማሪያ ክፍሎቹ በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡበት ምክንያት የተማሪዎቹ የመማሪያ ክፍል አመዳደብ እድሜን፣ ጾታንና የትምህርት ውጤትን ስብጥር መሰረት አድርጎ በመሆኑ ለአምስቱም የመማሪያ ክፍሎች እኩል እድል በሚሰጥ እጣ መምረጥ ተገቢነት ይኖረዋል። ከሚል እሳቤ ነው። በ7^ሀ ክፍል 30 ወንድና 28 ሴት በድምሩ 58 እና በ7^ቀ ክፍል ደግሞ 27 ወንድና 29 ሴት በድምሩ 56 ተማሪዎች ተሳትፈዋል። በጥናቱ ከተሳተፉት 122 ተማሪዎች መካከል ሳያቋርጡ እስከመጨረሻው መዘለቅ የቻሉት 114 ተማሪዎች ናቸው።

ጥናቱ በ12 የአንብቦ መረዳት መደበኛ ክፍለጊዜያት (እያንዳንዳቸው 40 ደቂቃ በተመደበላቸው) ተካሂዷል። የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የተማሩት ማንዋል ተዘጋጅቶ ስልጠና በተሰጣቸው በሰባተኛ ክፍል መደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህር አማካይነት ሲሆን፣ ማስተማሪያ ምንባቦቹ በተግባር ላይ ባለው የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ ያሉት ናቸው። የፍትነት ቡድን ተግባራት የተዘጋጁትም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ገለጻና ምሪት ሞዴልን (Teach and model the use of graphic organizers) መሰረት አድርገው ነው። በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነት የብልሃቶቹ ትግበራ ብቻ ሲሆን፣ የፍትነቱ ቡድን ማስተማሪያ ተግባራት የተዘጋጁት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃት ዓይነቶቹን (የምክንያትና ውጤት፣ የዋናና ዝርዝር፣ የገለጻና ምደባ፣ የማወዳደርና ማነጻጸር እንዲሁም የተከታታይ ታሪክ ማቅረቢያ) እና የሚተገበሩባቸውን አምስት ደረጃዎች (ገለጻ፣ ምሪት፣ ድጋፍ፣ ትግበራ፣ ጽብረቃና ግምገማ) መሰረት በማድረግ ነው።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

የዚህን ጥናት አላማ ለማሳካት ጥቅም ላይ የዋሉት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው።

የአንብቦ መረዳት ፈተና

የአንብቦ መረዳት ፈተናው ዓላማ የሁለቱ ቡድኖች ተማሪዎች ማንበብን በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችና በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ፣ አንብቦ በመረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን መፈተሽ ነው። የመጀመሪያው ቅድመ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ሲሆን፣ በጥናቱ መነሻ ላይ ሁለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የተፈተኑት ነው። የፈተናው ውጤትም ለሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሁኖ ተመዝግቧል። ሁለተኛው ፈተና ደግሞ፣ በድኅረ-ትምህርት የተፈተኑት ሲሆን፣ ይህም ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ በድጋሚ የተሰጠ የቅድመ-ትምህርት ፈተና ነው። ፈተናው ሲዘጋጅ በክፍል በደረጃው ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በዩኒቨርስቲ ከሚያስተምሩ መምህራን ጋር ምክክር ተደርጓል። በምክክር ሂደቱም ይዘት፣ ስርዓተጾታ አካቶነት፣ የቋንቋ ውስብስብነት ትኩረት ተደርጎባቸዋል። በዚህም መሰረት ከቀረቡት አራት ቅንጫቤ ምንባቦች መካከል አንደኛው ለጥያቄዎች ማዘጋጃነት ተመርጧል።

የአንብቦ መረዳት ፈተናው በአንድ ምንባብ ላይ የተመሰረተና 24 ጥያቄዎችን የያዘ ነው። ፈተናውም አውዳዊና ከአውድውጭ የሆኑ ፍቺዎችን መገንዘብን፣ በቀጥታ ያልተገለጹ ሐሳቦችን ማመስጠርን፣ የሐሳብ ትስስርንና ዋና ሐሳብን መረዳትንና

ዋና ሐሳብን የሚወክሉ ዓረፍተነገሮችን ከቀረቡት ሐሳቦች ውስጥ ለይቶ የበለጠ የሚቀርበውን ማውጣትን የተመለከቱ የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሊሎችን ለመለካት የሚያስችሉ ባለአራት መልስ አስመራጭ ጥያቄዎችን ያካተተ ነው። ሁሉም ጥያቄዎች መልስ አስመራጭ የሆኑበት ምክንያት ለሚዛናዊ ውጤት አስጣጥ ስለሚያመችና በአንጻራዊነት በርካታ ጥያቄዎችን ለማካተት ስለሚያስችል ነው። የቅድመና ድኅረት-ምህርት የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በክሮንባክ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ የቅድመት-ምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ($\alpha = .715$) ሲሆን የድኅረት-ምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ($\alpha = .722$) ሆኗል።

የጽሑፍ መጠይቅ

የጽሑፍ መጠይቁ ዓላማ የፍትነቱን ቡድንና የቁጥጥሩን ቡድን ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ነው። መጠይቁ ዊግሬልድና ጎተሪ (1997) ካዘጋጁት ለዚህ ጥናት በሚያመች መልኩ በቀጥታ ወደአማርኛ በመመለስና በማጣጣም የተወሰደ ነው። የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ውስጣዊ የማንበብ ተነሳሽነት፣ ውጫዊ የማንበብ ተነሳሽነትና ማህበራዊ የማንበብ ተነሳሽነት በሚሉ ምድቦች የተዘጋጀ 11 ክፍሎች ያሉትና 53 ዝግ ጥያቄዎችን የያዘው ይህ መጠይቅ ከ1 (በጣም አልሰማማም) እስከ4 (በጣም እስማማለሁ) በሚደርሱ ባለአራት ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ ነው። መጠይቁ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ከመሰራጨቱ በፊትም በጥናቱ ባልተካተቱ በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ ባሉ ተማሪዎች እንዲሞላ ተደርጎ ከተገኘው ውጤት በመነሳት ተጨማሪ ማሻሻያ ተደርጎበታል። የመጠይቁ አጠቃላይ ቅድመት-ምህርትና ድኅረት-ምህርት የአስተማማኝነት ደረጃ በክሮንባክ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ የቅድመት-ምህርቱ አጠቃላይ የማንበብ ተነሳሽነት ($\alpha = .886$) ሲሆን፣ የድኅረት-ምህርቱ አጠቃላይ የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ($\alpha = .822$) ሆኗል።

የመረጃ አተናተን

በቅድመት-ምህርት የተገኙትን ውጤቶች ለመተንተን በቅድሚያ፣ የቁጥጥሩንና የፍትነቱን ቡድን የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ተለይተው በSPSS V.24 ተመዝግበዋል፤ መረጃዎቹ በአግባቡ ስለመሞላታቸው የማጣራት ተግባርም ተከውኗል። ከዚህም በተጨማሪ፣ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ ተሳታፊዎች በግለሰብ ደረጃ በዕጣ ንሞና የተመደቡ ባለመሆኑና በመደበኛ መማሪያ ክፍል እየተማሩ ባሉበት (intact group) የጥናቱ ተሳታፊ በመሆናቸው በቡድኖቹ መካከል በአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ጉልህ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማወቅ የቅድመት-ምህርት ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቱ በልይይት (ANOVA) ትንተና ተሰልቷል። በዚህም የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ፣ የቅድመት-ምህርት ፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ታይተዋል።

በትንተናው በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች መካከል በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንብብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ጉልህ ልዩነት አልታየም። የድኅረትምህርት ፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ትንተናም የባለብዙ ልይይት ትንተናን (MANOVA) በመጠቀም ተከናውኗል። ከትንተናው በፊት ግን የተሰበሰቡት መረጃዎች ለባለብዙ ልይይት ትንተና አስፈላጊ የሆኑ ዕውቀቶችን አለመጣሳቸው ተፈትሾ ተረጋግጧል።

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ “በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ የተለየ ሚና አላቸውን? የሚል ነው። ጥያቄውን ለመመለስ፣ በቅድሚያ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ ነው፤ በመሆኑም ቡድኖቹ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት በልይይት ትንተና ተሰልቶ በሰንጠረዥ 1 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 1

የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና

ቡድኖች	ናሙና	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)
የቁጥጥር	56	14.88	3.511	.191	(1,112)	.663
የፍትነት	58	15.16	3.339			

በሰንጠረዥ 1 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የፍትነቱ ቡድን ውጤት .28 በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት አማካይ ፈተና መደበኛ ልይይት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች መደበኛ ልይይት .17 በሆነ ውጤት ልዩነት አሳይቷል። በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን የልይይት ትንተና ተግባራዊ ተደርጎ፤ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (F (1, 112) = .191, p = .663) አሳይቷል። ከዚህ ውጤትም ሁለቱ ቡድኖች ከፍትነቱ በፊት በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማረጋገጥ ተችሏል። በድኅረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ደግሞ፣ በሰንጠረዥ 2 በንጽጽር ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 2

የድኅረትምህርት የአንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በባለብዙ ልይይት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (Partial η^2)

የቁጥጥር	56	14.66	2.843	16.374	(1,112)	.001	.128
የፍትነት	58	16.74	2.646				

ከሰንጠረዥ 2 መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የፍትነቱ ቡድን የድህረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት በ2.08 በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የድህረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና መደበኛ ልይይት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በ.197 ልዩነት አሳይቷል። በቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥም መረጃው በባለብዙ ልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1,112) = 16.374, p = .001, partial η² = .128) ሆኗል። ይህም በቡድኖቹ የድህረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። በዚህ ስሌት ከፊል ኤታ ካሬው .128 መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያመለክታል። ይህም ከፍትነቱ በኋላ በቡድኖቹ መካከል ከታየው አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ልዩነት 12.8% የሚሆነው ትምህርቱ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተደግፎ በመካሄዱ የተገኘ እንደሆነ ያሳያል።

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ “በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የተለየ አስተዋጽኦ አላቸውን? የሚል ነው። ይህን ጥያቄ ለመመለስም በቅድሚያ የሁለቱ ቡድን የጥናቱ ተሳታፊዎች ከትግበራው በፊት ያላቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ ነው። በመሆኑም ተሳታፊዎች በቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ያስመዘገቡት ውጤት በልይይት ትንተና ተሰልቶ በሰንጠረዥ 3 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 3

የቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)
የቁጥጥር	56	157.250	16.379	1	(1,112)	.319
የፍትነት	58	160.069	13.632			

በሰንጠረዥ 3 እንደተመለከተው የፍትነቱ ቡድን ቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት በ2.8 በሆነ ልዩነት በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ውጤት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በ2.747 ልዩነት አሳይቷል። ይህም በቡድኖቹ አማካይ ውጤትም ሆነ በመደበኛ ልይይት ያለው ልዩነት ቅናሽና ጭማሪ ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያል። በቡድኖቹ አማካይና መደበኛ ልይይት ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1, 112) = .1, p =

.319) በሁለቱ ቡድኖች ቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል።

በቅድመ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በሀሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድን ደግሞ በተማሪዎች መጽሐፍ በቀረቡት የመማር ተግባራት መሰረት አንብቦ የመረዳት ክህልን ሲማሩ ቆይተው የድህረ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል። ቡድኖቹ ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው የድህረ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤትም በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልቶ በሰንጠረዥ 4 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4

የድህረ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ልይይት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)	የዝምድና ጥንካሬ (Partial η ²)
የቁጥጥር	56	158.1250	13.374	14.707	(1,112)	0.001	0.116
የፍትነት	58	168.6552	15.795				

በሰንጠረዥ 4 እንደሚታየው የፍትነቱ ቡድን ድህረ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት በ10.53 ብልጫ አለው። በተጨማሪም የፍትነቱ ቡድን የድህረ-ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ከቁጥጥሩ ቡድን በ2.421 ልዩነት ብቻ ብልጫ አሳይቷል። በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማወቅ በባለብዙ ልይይት ትንተና ተሰልቷል፤ በውጤቱም (F (1,112) = 14.707, p = .001, partial η² = .116) በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት መኖሩ ተረጋግጧል። ከፊል ኬታ ካሬው .116 መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት የተጽዕኖ መጠን መካከለኛ መሆኑን ያሳያል። ይህም ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ልዩነት 11.6% የሚሆነው ትምህርቱ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃታዊ ዘዴ በመካሄዱ የተገኘ እንደሆነ ያመለክታል።

የጥናቱ የውጤት ማብራሪያ

የውጤት ትንተናው እንዳሳየው በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሩት የፍትነት ቡድንና በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመ-ትምህርት ምንም ልዩነት አልነበራቸውም። ነገርግን በድህረ-ትምህርቱ የፍትነቱ ቡድን አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ልዩነት አሳይቷል። ልዩነቱም

በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑ ተረጋግጧል። በዚህም በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው (F (1,112) = 16.374, p = .001, partial η² = .128) ድኅረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግቦል። ሆኖም የክሬል ኤታ ካሬ ውጤት (partial η² = .128) በብልሃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ መካከለኛ መሆኑን ያሳያል፤ ይህም የፍትነቱ ቡድን የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን መጠቀሙ በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 12.8% ልዩነት ብቻ መፍጠሩን ይጠቁማል።

ይህም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች መጠቀም ያላቸውን ተጽዕኖ ከፈተኛ ፍትነት መሰል የልዕለት-ንተና ጥናቶች አማካይ የተጽዕኖ ደረጃዎች ያነሰ ነው። ለአብነት ካንሲዞግሎ (2017) በ70 ፍትነት መሰል ጥናቶች .81፤ ካንግ (2002) በ40 ጥናቶች .79 እንዲሁም ዴክስተርና ሁፍ (2011) በ16 ጥናቶች .91 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ በጣም ዝቅ ያለ ነው። በአንጻሩ በአዝቱርክ (2012) ጥናት 0.3 እንዲሁም ጃንግና ግሬብ (2007) የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ትግበራ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የታዩ የተጽዕኖ ደረጃዎችን ከልሰው ካገኙት .034 አማካይ የተጽዕኖ ውጤት ከፍ ያለ ነው። በካንሲዞግሎ (2017) ዋቢ በተደረጉት ሙርና ፊደንስ (1984) በ16 ፍትነት መሰል ልዕለት-ንተና ጥናት .15 እና በፕራቲዊ (2016) ጥናት .14 የተጽዕኖ ደረጃዎችን አጥንተው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ጋር ደግሞ ተቀራራቢ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

የኮንሌይ (2008) አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ማካተት ብቻ ሳይሆን የብልሃቶቹ አጠቃቀም በገለጸ፣ በድጋፍ፣ በውይይትና ጽብረቃ እንዲሁም በመምህር ማስተካከያና ማጠቃለያ የግድ መታገዝ አለበት፤ የሚለው ሐሳብ ከዚህ ጥናት ግኝት ጋር ይደጋገፋል። ምክንያቱም ብልሃቶችን መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ለማካተት የሚደረገውን ጥረት መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ያሉትን ይዘቶች ከማደራጀትና መረጃዎችን በዲያግኖሽቶች ላይ ከማስቀመጥ ባለፈ ጉልህ በሆነ ደረጃ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሊያሻሽል አይችልምና። በተመሳሳይ የጥናቱ ውጤት የኒውማን (2007) መረጃሰጪ ምንባቦችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ውጤታማ የሆነ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ትግበራ ጉልህ አስተዋፅኦ አለው፤ የሚለውን መደምደሚያ ያጠናክራል።

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ይህ ልዩነት የተፈጠረው የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ክሃል እውቀታቸውን ለማሳደግ ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸውና በአጠቃቀም ሂደት የሚገጥሟቸውን ችግሮች በግምገማና በጽብረቃ እንዴት እንደሚፈቱ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃል ይሆናል። የጥናቱ ውጤትም፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን የትግበራ ጊዜ መጨመርና ተማሪዎችን ደጋግሞ ማለማመድ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ማስመዝገብ እንደሚያስችል ጠቋሚ ነው።

የማንበብ ተነሳሽነትን በተመለከተም የተሳታፊዎቹ አጠቃላይ የቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው (F (1,112) = 14.707, p = .001, partial η² = .116) የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት አስመዘግበዋል። በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ፍተሻ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን በመጠቀም በተማሩት የፍትነቱ ቡድንና በዘወትራዊው መንገድ በተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ (p = .001) ልዩነት ተገኝቷል። በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ከፊል ኤታ ካሬው (partial η² = .116) ውጤት መገኘቱ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ትምህርቱ የተገኘው ተጽዕኖ መካከለኛ መሆኑን ያመለክታል።

ይህም ሞስቶፋ (2017) የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅመው ባካሄዱት ፍትነትመሰል ጥናት ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ .24 እና ሹሁሳና ኬራሮ (2008) ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ .20 ዝቅ ያለ ነው። ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት በአቡፋላሳ (2019) ከተገኘው .029 እና ከስያፍሪሃል (2020) .076 የተጽዕኖ ደረጃ ብልጫ ያለው ነው። እንዲሁም በሂሩሚና ባዎርስ (1999) .14 እና ኮንሌይ (2008) .17 ጥናቶች ከተገኙት የተጽዕኖ ደረጃዎች ጋር ተቀራራቢ ነው።

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ይህ ልዩነት የተፈጠረው የፍትነት ቡድን ተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ ሳቢነት ባላቸው የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተደራጅቶ አሳታፊ በሆነ ልምምድ፣ ወይይትና ጽብረቃ የታዘዘ ትምህርት በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል። የጥናቱ ውጤትም፣ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ ሳቢነት ባላቸው የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ታግዞ እንዲቀርብ በማድረግ ተማሪዎች ደጋግመው እንዲለማመዱ፣ በብልሃቶቹ ሐሳቦችን እንዲያሰፍሩ፣ የትምህርቱን ሂደት በተመለከተ እንደወያዩ ስላጋጠሟቸው ሁነቶች እንዲያንጸባርቁ በደረግ የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደግ እንደሚቻል ማሳያ ሊሆን ይችላል።

ማጠቃለያ

ይህ ጥናት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት የማጎልበት ሚና ለመመርመር የተካሄደ ነበር። ባለቁጥጥር ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው። ጥናቱን ለማከናወን የዶናበርበር የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርት-ቤት በአመቺ ንሞና ተመርጧል። በተመረጠው ትምህርት-ቤት ከሚገኙ አምስት የሰባተኛ ክፍል

መማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር የሚማሩት ሁለት የመማሪያ ክፍሎች በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል።

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል። ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቁ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ጥቅም ላይ ውለዋል። የሁለቱም የመማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነውና የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ ሞልተው የተገኙት አማካይ ውጤቶች በገላጭ ስታቲስቲክስና በልይይት ትንተና ተሰልተው በሁለቱም ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ተነሳሽነት ጉልህ ልዩነት ባለመገኘቱ “የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን” ተብለው በእጣ ተለይተዋል። በመቀጠልም የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች፣ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተማሪ መጽሐፉ በቀረቡት የመማር ተግባራት መሰረት አንብቦ የመረዳት ክህሊት ለ12 ክፍለጊዜያት ተምረዋል። በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች ድኅረ-ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል። የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል። የተሰበሰቡትም መረጃዎች በገላጭ ስታቲስቲክስ፣ በልይይት ትንተናና በባሉበዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተተንትነዋል።

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተውም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅመው ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ አሻሽለዋል። የተጽዕኖ ደረጃውም መካከለኛ ነው። እንዲሁም ማንበብን በሚማሩበት ሃይት የሚያከናውኗቸው ተግባራት፣ ውይይቶችና ጽብረቃዎች፣ የሚያገኛቸው ድጋፎችና ተግባራዊ ተመክሮዎች የማንበብ ተነሳሽነታቸው በጉልህ ልዩነት እንዲጨምር አድርገዋል። የተጽዕኖ ደረጃውም አዎንታዊ አስተዋጽኦ መኖሩን አመለካኝ ነው።

በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች መሰረት በማድረግ የሚከተለት አስተያየቶች ተሰጥተዋል። በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ምንነት፣ ዓይነቶችና አተገባበር በተመለከተ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ለተማሪዎች ስልጠና መስጠትና የማንበብ ትምህርት ተግባራትና መልመጃዎችንም በነዚህ ብልሃቶች የአተገባበር ደረጃዎች መሰረት ማዘጋጀት ያስፈልጋል።

በጥናቱ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደግ ችለዋል። በመሆኑም የስርአተ-ትምህርት አዘጋጆች የቋንቋ መማሪያና ማስተማሪያ መጻሕፍትን ሲያዘጋጁ ለሐሳብ ማደራጃ ብልሃት አይነቶች፣ ተግባራትና አጠቃቀም ልዩ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል።

ዋቢዎች

እንድሪስ አባይ። (2009 ዓ.ም)። *ቡቱክስት ውቅር ብልሃቶች በአማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ*

በስድስተኛ ክፍል ተተካሪነት፡፡ (ያልታተመ የሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስአበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

- Albufalasa Mervat. (2019). The impact of implementing graphic organizers on improving efl students' reading comprehension of narrative texts and motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.8n.4.p.120>
- Alexander, A. & Fox E. (2004). *A historical perspective on reading research and practice*. (5th ed.). International Reading Association press.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Boston, MA: Kluwer.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 21–33.
- Conley. K. George. (2008). *The effect of graphic organizers on the academic achievement of high school students in united states history who receive instruction in a blended, computer-based learning environment*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Liberty.
- Drapeau, Patti. (2016). *Differentiating with graphic organizer- tools to foster critical and creative thinking*. Skyhorse Publishing, Inc. Retrieved from: [https:// books. google. com](https://books.google.com).
- Drapeau Patti. (1999). *Great teaching with graphic organizers. Lesson and fun-shaped templates that motivate kids of all learning styles*. New York, USA.
- Fealy E. M. (2010). *Explicit instruction of graphic organizers as an informational text reading comprehension strategy: Third-grade students' strategies and perceptions*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Fordham, New York.
- García María Ramírez. (2014). Usage of multimedia visual aids in the English language classroom: A case study at margarita salas secondary school. *Journal on English as a Foreign Language*, Volume 4, Number 1.
- Graves, Michael. F., and Graves, Bonnie. B. (2003). *Scaffolded reading experiences: Designs for student success*. Chirtopher: Gordon.
- Hirumi A. and Bowers D. R. (1999). Enhancing motivation and acquisition of coordinate concepts by using concept trees. *Journal of Educational Research*. Vol. 84, No. 5, pp. 273-279
- Janan, D. (2011). *Towards a new model of readability*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Warwick institutional repository.
- Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19, 34-55.
- Kansizoğlu H. Basri. (2018). The effect of graphic organizers on language teaching and learning areas: a meta-analysis study. *Education and Science*, Vol 42, No 191, 139-164. DOI: 10.15390/EB.2017.6777
- Kishi, M., Miyake, K., Kubota, K. & Kedong, Li. (2015). Collaborative research on applying the graphic organizer as an instructional method: A case study of in-service training for developing higher order cognitive skills for Chinese elementary school teachers. *International Journal for Educational Media and Technology* Vol.9, No. 1, pp. 47-55.

- Manoli P. & Papadopoulou M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Online in Scientific Research* Vol.3, No.3, 348-356. Retrieved from <http://dx.Doi.org/10.4236/ce.2012.33055>.
- Maximilian, Aksendro. (2015). Reducing students' foreign language reading anxiety using scaffolded reading experience. *Jurnal Kependidikan Lentera*, Volume 1, 19-36.
- Miranda Wells. (2011). *Effect of graphic organizers on the reading comprehension of an English language learner with a learning disability*. (Unpublished Doctoral Dissertation) University of Hawai at Mānoa.
- Mostafa A. Amal. (2017). The Effects of dvance graphic organizers strategy intervention on motivation to learn science in primary six students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, Volume (6) Issue (3).
- Newman, M.L. (2007). *The effects of Explicit Instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Maryland.
- Ngabut, M. Novary. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language*, Volume 5, Number 1.
- Öztürk Özlem. (2012). The effects of graphic organizers on reading comprehension achievement of efl learners. *Pamukkale University Journal of Education*, 2(32).
- Palani, K, K. (2012). Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal* Vol.III Issue 2(1) pp91.
- Paris, S. G., Wixson, K. K. & Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128.
- Pratiwi, Andina P. (2016). The effectiveness of graphic organizers in student teams-achievement divisions method to improve students' reading comprehension skill. (Unpublished doctoral dissertation) University of Semarang.
- Robinson D. H. (1998) Graphic organizers as aids to text learning. *Reading Research and Instruction*, 37:2, 85-105, DOI: 10.1080/19388079809558257
- Shihusa, H., & Keraro, F. N. (2009). Using advance organizers to enhance students' motivation in learning biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 413-420.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, An educational perspective*. Boston, Pearson Education, Inc.
- Strangman, N., Hall, T., & Meyer, A. (2014). *Graphic organizers and implications for universal design for learning: Curriculum enhancement report*. Washington, DC.
- Susan, Loshier. (2013). What are the benefits of graphic organizers in elementary language arts? Retrieved from: <http://www.ehow.com/info10007073/benefits-graphic-organizers-elementary-languagearts>. Access: Feb 9th, 2019

- Syafrizal. T. (2020). The effect of graphic organizer instruction on students' reading motivation. *English Journal of Indragiri (EJI), Studies in Education, Literature, and Linguistics*, 4(1), 182 - 195. <https://doi.org/10.32520/eji.v4i1.842>
- Synder, E. A. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second grader's comprehension of cause/effect text*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Columbia.
- Vekiri Ioanna. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1023/A:1016064429161
- Wigfield, A., Gladstone J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, Vol 10, No.3
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.