

የራስመር መማር ብልሃቶች (Self-regulated learning strategies)
በማንበብ ተነሳሽነትና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው ሚና፤
በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኪነት

ታደሰ ዳርገው¹፤ ሙሉጌታ ተካ² ማረው ዓለሙ³

አህፅሮተጥናት

የጥናቱ ዋና ዓላማ የራስመር መማር ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብን ተነሳሽነት የማሳደግ ሚና መመርመር ነው። ዓላማውን ለማሳካትም ፍትነትመሰል የጥናት ንድፍ ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፤ ተሳታፊዎቹ በጎንደር ከተማ አስተዳደር በልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2010 ዓ.ም ትምህርታቸውን የተከታተሉ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። በትምህርትቤቱ ከሚገኙ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ አምስት ክፍሎች ተማሪዎች ውስጥ 7⁴ እና 7⁵ ክፍሎች በተራ የእጣ ናሙና ዘዴ ተለይተዋል። መረጃዎቹ በቅድመትምህርትና በድጎረትምህርት በአንብቦ መረዳት ፈተናና በማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ተሰብስበዋል። በአንብቦ መረዳት ፈተናውና በማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች በየአይነታቸው ከተደራጁ በኋላ በአማካይ ውጤት፤ በልይይት ትንተናና በአበር ልይይት ትንተና ተሰልተው ተተንትነዋል። በቅድመትምህርት በአንብቦ የመረዳት ፈተናና በማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ተመጣጣኝ አማካይ ውጤቶች የተመዘገቡባቸው የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድኖች በድጎረትምህርት ፈተናና በድጎረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች የበለጠ ጉልህ የሆነ ልዩነት (P= <0.05) አሳይተዋል። ይህ ውጤትም የራስመር መማር ብልሃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብን ተነሳሽነት ከማሻሻል አኳያ ጉልህ ሚና ሊኖራቸው እንደሚችል አመለክቷል።

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

ዳራ

የማንበብ ትምህርት አሁን ካለበት ደረጃ የደረሰው በርካታ ታሪካዊ ሂደቶችን አልፎ ነው። ታሪካዊ ሂደቶቹንም በሦስት የጊዜ ምዕራፎችና የይዘት ትኩረቶች ከፍሎ ማየት እንደሚቻል Pearson (2009) እና Pearson & Cervetti (2015) ይገልጻሉ። እነሱም እ.አ.አ. ከ1960ዎቹ በፊት እስከ1970ዎቹ መጀመሪያ (የውህድአሃድ ዘመን)፣ ከ1970ዎቹ እስከ1990ዎቹ (የአንባቢ ዘመን) እና ከ1990ዎቹ ጀምሮ እስከአሁን (የአውድ ዘመን) በሚል ይጠቀሳሉ።

ውህድአሃድተኮር እ.አ.አ ከ1965 በፊት የነበረውን ዘመን የሚሸፍን ሲሆን፣ የመማር ትኩረቱም ሙሉ በሙሉ በምልክታ ላይ የተመሰረተ በመሆኑ፣ ሊታይ የማይችለውን ስሜትና የአዕምሮ ውስጣዊ ሂደት፣ ግብዓትንና ውጤትን የማያካትት ነበር (Duke, & Pearson, 2002; Pearson & Cervetti, 2015)። Duke & Pearson (2002) እና በPearson & Cervetti (2015) የተጠቀሱት Trondike (1910) እና Watson (1913) እንደሚያብራሩት መማር የማንበብ ተግባራቱም፣ በመጀመሪያ ተማሪዎች ፊደላትን እስኪያውቁቸው በእይታ ገፅታቸውን ያጤናሉ፤ በመቀጠልም ፊደላትን በድምፆች በመወከል ቃላትን በመመስረት በዝምታዊም ይሁን በቃላዊ ማንበብ ውጤቱን ያጤናሉ። በዚህ ሂደትም ውህድአሃዱን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ያዳብራሉ።

እንደDuke & Pearson (2002) ማብራሪያ የዚህ ዘመን ሌላው ትኩረት መሰረታዊ ቀላል እይታ (Simple view of reading) ሲሆን፣ አንብቦ መረዳት መረጃን ከሌሎች በቀጥታ ወስዶ የመተንተን ችሎታ ነው፤ ትርጉም የሚገኘውም ውህድአሃዱ ውስጥ መሆኑ የአንባቢው ተግባር የውህድአሃዱን እይታዊ ገፅታዎች በመጠቀም ትርጉሙን ፈልጎ ማውጣት ነው። በመሆኑም የቃላትን ትክክለኛነት በብቃት ማወቅ፣ ቀጥሎም መረዳት፣ ውህድአሃድተኮር ጥያቄዎችን ከትክክለኛ መልሶቻቸው ጋር የማቅረብ ስነዘዴያዊ ሞዴሎች ላይ ያተኩራል እንጂ በራሱ ከውህድአሃዱ መልዕክቱን መረዳት ብልሃት ላይ አያተኩርም፤ አንባቢዎች የማንበብ ተነሳሽነት እንዲኖራቸውም የውህድአሃዱን የተነባቢነት ጥራት ደረጃ መጠበቅ ግዴታ ነው። ነገርግን ውህድአሃድተኮር እይታ የአንባቢውን አዕምሯዊ፣ አካባቢያዊ የመማሪያ አውዶችና ግላዊ የማንበብ ምርጫዎችን በመዘንጋት በሚነበበው ጽሑፍ ላይ ብቻ በማተኮሩ በደረሰብት ትችት ምክንያት ወደቀጣዩ ዘመን እንዲሸጋገር አድርጎታል።

የአንባቢ ዘመን እ.አ.አ. ከ1970ዎቹ—1990ዎቹ ያለውን ጊዜ ይሸፍናል (Pearson & Cervetti, 2015)። እ.አ.አ. ከ1970ዎቹ ጀምሮ በስነልቦናው ዘርፍ

የአዕምሯዊ ንድፈሃሳብ አብዮት መጀመርን ተከትሎ የአዕምሮ ተግባራት ትኩረት ማግኘት ለአንባቢ ከፍተኛ ትኩረት እንዲሰጠው መሰረት ሁኗል። እንደ Gardner (1985) ገለፃ፣ ይህ ዘመን አዕምሯዊ ሂደቶች ለአንባብ መረዳትና ለማንበብ ተነሳሽነት ባላቸው ድርሻ ከፍተኛ ትኩረት አግኝተዋል። Pearson & Cervetti (2015) እንደሚያብራሩት፣ በማንበብ ሂደት የእውቀት ለመዳና የአዕምሮ የእውቀት መዋቅር ቀዳሚ የዚህ ዘመን ትኩረቶች ነበሩ። የአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳቦችም በዚህ ዘመን የተፈጠሩና ትኩረታቸውም አንባቢዎች ላይ በመሆኑ፣ ፍቺ የሚገኘው በአንባቢውና በውህደአሃዱ ተራክቦ ነው። በመሆኑም በዚህ ዘመን አንባቢዎች የማንበብ ተነሳሽነት ኑሯቸው ውህደአሃድን አንብበው ለመረዳት መሰረታዊ የአዕምሮ እውቀት መዋቅርና የልዕላግን ዘቢያዊ ዕውቀቶች (የብልሃቶች እውቀት) አስፈላጊዎች መሆናቸው ላይ ቢያተኩርም ማህበራዊ የሆነውን የሰውን ልጅ የመማር ሂደትና የመማሪያ አውድና አካባቢ የዘነጋ በመሆኑ ይተቻል።

የአውድ ዘመን እ.አ.አ. ከ1990ዎቹ ጀምሮ እስከ2010 አጋማሽ ያለውን የሚያጠቃልል ሲሆን፣ የማህበረሰብላዊነትና የስነጽሑፍ ንድፈሃሳብ ዘመን ተብሎም ይጠራል (Pearson & Cervetti, 2015)። ቀደም ብሎ ለውህደአሃድና ለአንባቢ ተሰጥቶት የነበረው ትኩረት እየቀነሰ መምጣትን ተከትሎ አውድ ትልቅ ትኩረት አገኘ። የአውድተኮር አቀራረቦች **ስረመሰረትም ከግንዛቤያውያን እንቅስቃሴ መጀመር ጋር አብሮ የመጣ እንደሆነ** በPearson & Cervetti (2015) የተጠቀሱት Campione (1994) ያስረዳሉ። ነገርግን ቀድሞ በነበረው የውህደአሃድ ዘመን ግንዛቤ ላይ ቢያተኩርም በጣም ረቂቅ፣ ከእውነተኛ ተግባራት የራቀቀ ከአውድ ነፃ ፅንሰሃሳቦችንና ክሂሎችን ማዳበርን መሰረት ያደረገ ነበር። የማንበብ ትምህርት ትኩረቱም ረቂቅ ህግጋትንና ፅንሰሃሳባዊ ገፅታዎችን በመማር ማስተማር ላይም ያተኮረ ነበር። ነገርግን ተማሪዎች ጠቃሚ የውህደአሃድ መልዕክቶችን ለመረዳት ከአዕምሯዊ ተግባራት በተጨማሪ ማህበራዊ የመማሪያ አውዶችንና አካባቢን ምቹ ለማድረግ የሚያስፈልጉ ብልሃቶችን ተጠቅመው እንዲማሩ መምህራን ረቂቅ ከሆኑት ይልቅ የተማሪዎቹን የመማሪያ አካባቢያዊ ሁኔታዎችንና ግላዊ ምርጫዎችን መሰረት ያደረጉ ብልሃቶችና ተግባራትን ማዘጋጀት ላይ እንዲያተኩሩ አፅንኦት ተሰጠ (Pearson & Cervetti, 2015; Zimmerman, 2000)።

ተማሪዎች ውህደአሃድን በራሳቸው ተነሳሽነት አንብበው ለመረዳት የመማሪያ አውዶችን በራሳቸው ምርጫ አመቻችተውና አቅደው፣ ምን ማወቅ እንዳለባቸው ግብ ጥለው መሆን እንዳለት Zimmerman (2004) ይገልፃሉ። በሌላ በኩል Bandura (2001) እና Zimmerman (2004) እንደሚያብራሩት ተማሪዎች ሌሎችን በማየት በግላቸው ይማራሉ፤ መማር ውስጣዊ በመሆኑ በሂደቶቹ የባህሪ ለውጥ ሊኖርም ላይኖርም ይችላል፤ ሰዎችና አካባቢያቸው ርስበርስ

ሁለትዮሻዊ ተፅዕኖ ይደራረሳሉ፤ ተለይተው ለሚታወቁ ግቦች ባህርይ ሊለወጥና ባህርይው አድጎ ራስመር ይሆናል፤ የሚሉ የተለያዩ እሙኖች አሉ።

እንደSchunk (2012) እና Zimmerman (2002) ገለጻ ደግሞ፣ ተማሪዎች ግንዛቤያዊ፣ ልዕላግንዛቤያዊና የሃብት አጠቃቀም (አካባቢያዊ) የራስመር መማር ብልሃቶችን ለመማር ዑደታዊ ሂደትን ይተገብራሉ። በዚህም ራስን የመምራትና በራስ መሪነት የመማር ችሎታ እያደገ ይመጣል። የማህበረግንዛቤያውያን ትኩረትም በሚናፈውጠታዊ ተራክቦዎች ምክንያት በመማር ላይ የሚደርሰውን ተፅዕኖ ማስቀረት የሚቻለውም በነዚህ ብልሃቶች ነው። የተማሪዎች ራስን የመምራት ችሎታና አዳዲስ ተግባራትን የመተግበር ብቃት ብልሃቶችን ከማሰልጠን ይመነጫል። በነዚህ ሂደቶች ያለፉ ተማሪዎች በሂደቶቹ ካላለፉት በጉልህ ደረጃ ውጤታማና በርካታ የማንበብ ብልሀቶችን የሚጠቀሙ፣ ለረጅም ሰዓታት በርካታ ፅሁፎችን ማንበብና መረዳት የሚችሉ፣ ሁሌም በራሳቸው የሚነሳሱ፣ የእድሜልክ ተማሪዎች ይሆናሉ።

ስለሆነም የዚህ ጥናት ትኩረት የራስመር መማር ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን የማሳደግ ሚና መመርመር ነው።

መነሻ ችግር

በርካታ ተማሪዎች ጥሩ የማንበብ ተነሳሽነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሳይኖራቸው የአንደኛ ደረጃን አልፈው የሁለተኛ ደረጃ ትምህርታቸውን እንደሚያጠናቅቁ Conley (1992) ያስረዳሉ። በተጨማሪም በአሁኑ ወቅት በተለይ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ያነበቡትን መረዳት ይቅርና ፊደላትን የመለየት ችግሮች እንዳለባቸው ጥናቶች (ለምሳሌ፣ የትምህርት ሚኒስቴር (EGRA, 2010) ያሳያሉ።

ለተማሪዎች ዝቅተኛ የማንበብ ተነሳሽነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዋናው ምክንያት የራሳቸውን ባህርይ መቆጣጠር አለመቻላቸው መሆኑን Zimmerman (1989) ይገልጻሉ። በዚህም ምክንያት ማንኛውም መምህር በክፍል ውስጥ አንብቦ መረዳትን ሲያስተምር በተለያዩ ምክንያቶች ትምህርቱን የማይማሩ በርካታ ተማሪዎች ይኖራሉ። መምህራን አንብቦ መረዳትን ሲያስተምሩ የተማሪዎችን የማንበብ ብልሃቶችን የሚያሳድጉና ራሳቸውን በራሳቸው እየመሩና እየተቆጣጠሩ እንዲማሩ የሚያስችሉ የራስመር መማር ብልሃቶችን በተገቢው መንገድ አለማለማመዳቸው ነው (Conley, 1992)። በዚህም የተነሳ የተማሪዎች አንብቦ

መረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ተነሳሽነታቸው በትምህርትቤት ቆይታቸው ተፈላጊ ደረጃ ላይ ሳይደርስ ይቀራል። የነዚህ ተማሪዎች ችግርም ተገቢ የሆኑ የመማር ብልሃቶችን ካለመጠቀም ጋር ተያያዥ መሆኑን Zimmerman (2000) ይገልጻሉ።

ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ኖሯቸው አንብበው መረዳት እንዲችሉ በመማር ብልሃቶች በመታገዝ ማጎልበት አስፈላጊ መሆኑን Pearson (2009) ይገልጻሉ። **አንብቦ መረዳት የሚቻለውም ሆነ ለማንበብ ተነሳሽነት የሚኖረው** ውህድሃዳ የሚቀርብበትን መቼት መሰረት በማድረግ ጥልቅና በብልሃቶች ላይ የተመሰረቱ አቀራረቦችን በመጠቀም መሆን እንዳለበት ያብራራሉ። ተማሪዎች የራሳቸውን መማር በራሳቸው በመምራትና በማከናወን ጥሩ የአንብቦ መረዳትና የማንበብ ተነሳሽነት እንዲኖራቸው የራስመር መማር ብልሃቶች ቀዳሚ መሆናቸውን Pintrich and De Groot (1990)፣ Schunk (2012) እና Zimmerman (2002) ያስረዳሉ። እንደ Pintrich and De Groot (1990) ገለጻ፣ ራስመር የሆኑ ተማሪዎች ራሳቸው በነደፏቸው ግቦችና የመማር ብልሃቶች የሚማሩ በመሆናቸው ጥንካሬዎቻቸውንና ድክመቶቻቸውን ያውቃሉ፤ ከግቦቻቸው አንፃር ራሳቸውን ይቆጣጠራሉ፤ ይመዝናሉ፤ መሻሻላቸውን ይገመግማሉ፤ በዚህም ርካታቸውና ተነሳሽነታቸው እንዲሁም የትምህርት ውጤታቸው ይጨምራል።

እነዚህን እሳቤዎች ከግምት ውስጥ በማስገባትም በተለይ እ.አ.አ. ከ1980ዎቹ ጀምሮ በስፋት የራስመር መማር ብልሃቶች ተማሪዎች የሚገጥሟቸውን አጠቃላይ የመማር እንቅፋቶች ለማስወገድና አንብቦ በመረዳት ሂደቶች የሚገጥሟቸውን ተፅዕኖዎች የራስመር መማር ብልሃቶችን በማሰልጠን ማሳደግ ይቻላል፤ የሚለውን ታሳቢ ያደረጉ ምርምሮች (ለምሳሌ፤ Abiy, 2012; Souvignier and Mokhlesgerami, 2006) ትኩረት ተሰጥቷቸዋል።

በዚህም መሰረት እ.አ.አ. ከ1980ዎቹ ጀምሮ እስከአሁን የተደረጉ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ Asmari and Ismail, 2012; Maftoon and Tasnimi, 2014; Zimmerman, 1989, 2000) እንደሚያሳዩት ተማሪዎች ዝቅተኛ ብልሃቶች ተጠቃሚዎች በመሆናቸው በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና ተነሳሽነታቸውም ዝቅተኛ ነው፤ ስለሆነም የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውንና የመማር ተነሳሽነታቸውን ማሳደግ ያስፈልጋል።

ተመሳሳይ ጥናቶችን ካከናወኑ ተመራማሪዎች መካከል፣ Abbasian and Hartoonian (2014)፣ Ammar (2009)፣ Ismail (2003)፣ Ghanizadeh and Mirzaee (2012)፣ Mahadi and Subramaniam (2013) እና Nejabati

(2015) ይጠቀሳሉ። ጥናቶቹ የራስመር መማር ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ተነሳሽነትን ለማሳደግ ያላቸውን ሚና የመረመሩ ፍትነትመሰል ናቸው።

በምርምሮቹ Abbasian and Hartoonian (2014) እና Nejabati (2015) የአበር ልይይት ትንተናንና ሌሎች ደግሞ፣ ባደረጉት የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ትንተና የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ድጎረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤትና ድጎረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ድጎረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት እንዳለው አረጋግጠዋል። የተመራማሪዎቹ የምርምር ግኝቶች በርካታ ተመራማሪዎች (ለምሳሌ፣ Cheng, 2011; Pressley and Woloshyn, 1995) የራስመር መማር ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ ጉልህ አስተዋጽኦ እንዳላቸው ከሚገልፁት ሀሳብ ጋር ይደጋገፋሉ።

በሌላ በኩል Artino and Stephens (2009) የራስመር መማር ብልሃቶች የማንበብ ተነሳሽነትን ለማሳደግ ያላቸውን ተፅዕኖ የመረመሩ ፍትነትመሰል ጥናቶችን አከናውነዋል። በአበር ልይይት ትንተና ውጤቱም በራስመር መማር ብልሃቶች የተማሩት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ብቃት ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል። የጥናቶቹ ግኝቶች hlsmail (2003) እና Pintrich and De Groot (1990) የጥናት ውጤቶች ጋር ተቀራራቢ ናቸው። በተመሳሳይ Ghanizadeh and Mirzaee (2012)፣ Mahadi and Subramaniam (2013) እና Zimmerman, Bonner & Kovach (1996) ባደረጓቸው ተዘምዶዊ ጥናቶች ደግሞ፣ በራስመር መማር ብልሃቶች፣ በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት መካከል ዝምድና መኖሩን አሳይተዋል። ነገርግን በጥናቶቹ ዝምድናን ከመግለፅ ባለፈ ስለአክፍል ውስጥ ትግበራዎቻቸው ምንም ባለመግለፃቸው ለዚህ ጥናት መነሻ ሆኗል።

ከላይ የተጠቀሱት ጥናቶቹ የተከናወኑት በአንደኛና በሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች፣ በኮሌጆችና በዩኒቨርሲቲዎች እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ነው። Spörer and Schünemann (2014) እና Stoeger and Ziegler (2011) በበኩላቸው ራስመር መማር በተለይ በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ቢተገበር ቀሪውን የህይወት ዘመን ትምህርታቸውን መሰረት ለማስያዝ ጉልህ ሚና እንዳለው ይገልጻሉ። ስለሆነም የራስመር መማር ብልህቶች በኢትዮጵያ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች አውድ ቢተገበሩ ምን ፋይዳ ይኖራቸው ይሆን? የሚለው ጥያቄ ለዚህ ጥናት ገፊ ምክንያት ሆኗል።

በተለያዩ ጥናቶች ግንዛቤያዊ ብልሃቶች (ለምሳሌ፣ Anderson 2002, Blickenstaff, Hallquist and Koppel, 2013) እና ልዕላግንዛቤያዊ ብልሃቶች (ለምሳሌ፣ Flavell, 1979; Jafari and Ketabi, 2012; Razi, 2014) በውህደት ሳይሆን በተናጠል የጥናት ትኩረት ተሰጥቷቸዋል። ይህም መማር አዕምሯዊ (ግንዛቤያዊና ልዕላግንዛቤያዊ) ብቻ ሳይሆን ማህበራዊ፣ አካባቢያዊና ባህላዊ መሆኑን ትኩረት ባልሰጡት የመረጃ ማብላላት ንድፈሃሳብ አራማጆች ወቅት ይሰሩ ከነበሩ የምርምር ስራዎች ተፅዕኖ አለመላቀቁን ስለሚያሳይ ለዚህ ጥናት ተጨማሪ መነሻ ሁኗል። በቅድመና ድህረትምህረት ፈተና የፍትነትመሰል የምርምር ንድፍን ተከትለው የተከናወኑት ምርምሮችም ቢሆኑም፣ የሙከራና በተለይም የቁጥጥር ቡድኑን የክፍል ውስጥ ትግበራ ሂደቶች በትክክል አላሳዩም። የሙከራ ቡድኖቹ የሰለጠኑባቸውን ሞዴሎችና ብልሃቶችን በግልፅ ያለማሳየትና የማስተማሪያ መሳሪያዎቹ በማን፣ ምን ምን ሁኔታዎችን አካተው እንደተዘጋጁ ግልፅነት ይጎድላቸዋል።

የማንበብ ብልሃቶችና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጉልህ ዝምድና ቢኖራቸውም፣ (ለምሳሌ፣ እንድረስ፣ 2000፣ Abiy, 2012፣ ይብሬ፣ 2008) መምህራን ግን አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን በክፍል ውስጥ እንደማይተገብሩ (ለምሳሌ፣ መላሽ፣ 2008፣ ጥሩወርቅ፣ 2008) መረዳት ይቻላል። መምህራን ማንበብን በተለመደው የትምህርት አቀራረብ ዘዴ (conventional reading teaching method) የሚያስተምሩ ሲሆን፣ ይህም ምንባቡን ማስተዋወቅ፣ በምልክታና በአሰሳ ፅሁፉን መቃኘት፣ ምንባቡን ማንበብ፣ በምንባቡ ላይ በጋራ መወያየት፣ በተደጋጋሚ ለሚቀርቡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ መስጠት፣ በሚሉ ተግባራት ላይ የተመሰረተ ነው።

በትምህርት ሚኒስቴር የPiper (2010) ጥናት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚያጎለብቱ ብልሃቶች ላይ በማተኮር ምርምሮች ማድረግንና ለማንበብ ትምህርት ተገቢውን ትኩረት በመስጠት ለላውጥና ለትግበራ መስራት ያስፈልጋል፤ የሚል መፍትሔም በመጠቆሙ ይህን ጥናት ለማካሄድ ተጨማሪ መነሻ ሁኗል። ስለሆነም የዚህ ጥናት ትኩረት የራስመር መማር ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን የማሳደግ ሚና መመርመር ሲሆን፣ የጥናቱም መሰረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ናቸው።

የራስመር መማር ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ከተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ

ዘዴ የተለየ ሚና አላቸውን?

2. የማንበብን ተነሳሽነት ለማሳደግ ከተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ

የተለየ ሚና አላቸውን?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት አላማ የራስመር መማር ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረውን ሚና መፈተሽ ነው። ለዚህም ጥናቱ ባለቁጥጥር ቡድን ቅድመትምህርትና ድገረትምህርት ፈተና ፍትነትመሰል (Quasi experimental) ስልትን ተከትሎ ተከናውኗል።

ጥናቱ የተከናወነው በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ውስጥ በአመቸ ልምድና በተመረጠው በልዑል አላማየሁ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ነው። ትምህርትቤቱ የተመረጠው ለአጥኝው ካለው ቀርቦትና የስራ አመቺነት አንጻር በቅርብ በመከታተል አስተማማኝ መረጃ ለማግኘት ተብሎ በመታሰቡ ነው። ሰባተኛ ክፍል የተመረጠባቸው ምክንያቶችም፤ የመጀመሪያ ደረጃ የትምህርት ርከን የመጀመሪያ ደረጃ የትምህርት ርከንን በማጠናቀቅ ወደሁለተኛ ደረጃ የትምህርት ርከን ለመሸጋገር ቅድመዝግጅት የሚያደርጉበት ደረጃ ስለሆነ፤ የራስመር መማር ብልሃቶች በሁሉም የክፍል ደረጃዎች ቢተገበሩም፤ በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መተግበራቸው ለተማሪዎች የእድሜልክ ትምህርት መሰረት ለመጣልና ተነሳሽነታቸውን ለማሳደግ ያላቸው ሚና ከፍተኛ ነው፤ ከሚሉት ከPintrich & De Groot (1990)፣ ከSchunk (2012) እና ከZimmerman (1989, 2000) ምክረሃሳብ በመነሳት ነው።

በልዑል አላማየሁ ቴዎድሮስ ሙሉ ሳይክል አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2010 ዓ.ም በሰባት የመማሪያ ክፍሎች በመማር ላይ ከነበሩት መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ አምስት ክፍሎች ሁለቱ ክፍሎች (7⁴ እና 7⁵) በተራ የእጣ ልምድ ዘዴ ተመርጠዋል። በ“7⁴” ክፍል 27 ወንድና 25 ሴት በድምሩ 52 እና በ“7⁵” ክፍል ደግሞ፣ 27 ወንድና 24 ሴት በድምሩ 51 ተማሪዎች ተሳትፈዋል። በጥናቱ ከተሳተፉት 132 ተማሪዎች መካከል ሳያቋርጡ እስከመጨረሻው መዝለቅ የቻሉት 103 ተማሪዎች ብቻ ናቸው።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለጥናቱ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አንብቦ የመረዳት ፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው።

የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና

አንብቦ የመረዳት ፈተናው አላማ የሁለቱ ቡድኖች ተማሪዎች በራስመር መማር ብልሃቶችና በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ፣ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው የሚኖራቸውን ልዩነት ለመፈተሽ ነው። የመጀመሪያው ቅድመትምህርት (Pre-test) አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ሲሆን፣ በጥናቱ መነሻ ላይ ሁለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የተሰጠ ነው። የቅድመትምህርት ፈተናው ውጤትም ለሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሁኖ ተመዝግቧል። ሁለተኛውን ፈተና ደግሞ፣ በድህረትምህርት (Post-test) የተፈተኑት ሲሆን፣ ይህም ከሙከራ ትግበራው በኋላ በድጋሚ የተሰጠ የቅድመትምህርት ፈተና ነው።

ፈተናው ሲዘጋጅ በደረጃው ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በዩኒቨርሲቲ ከሚያስተምሩ መምህራን ጋር ምክክር ተደርጓል። በምክክር ሂደቱም ይዘት፣ ስርዐተጾታ አካቶነት፣ የቋንቋ ውስብስብነት ትኩረት ተደርጎባቸዋል። በዚህም መሰረት ከቀረቡት 10 ቅንጫቢዎች መካከል አንደኛው ለፈተናው ዝግጅት ተመርጧል።

የአንብቦ መረዳት ፈተናው በአንድ ምንባብ ላይ የተመሰረተ ሆኖ 26 ጥያቄዎች አሉት። ፈተናው ልዩ ልዩ የአንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ለመለካት የሚያስችሉ የጥያቄ ዓይነቶችን ይዞ ተደራጅቷል። በፈተናው አውዳዊና ከአውድ ውጪ የሆኑ ፍቺዎችን መገንዘብን፣ በቀጥታ ያልተገለጹ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የሀሳብ ትስስር መረዳትን፣ ዋና ሀሳብን መረዳትንና ዋና ሀሳብን የሚወክሉ አረፍተነገሮች ከቀረቡት ሃሳቦች ውስጥ ለይቶ የበለጠ የሚቀርበውን ማውጣትን የተመለከቱ ባለአራት መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች ተካትተዋል። ሁሉም ጥያቄዎች ባለመልስ አስመራጭ የሆኑበት ምክንያትም ለሚዛናዊ ውጤት አሰጣጥ ስለሚያመችና በአንፃራዊነት በርካታ ጥያቄዎችን ለማካተት ስለሚያስችል ነው። የቅድመና ድህረትምህርት የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በክሮንባክ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው $\alpha = .850$ ፣ ሲሆን፣ የድህረትምህርቱ $\alpha = .873$ ሆኗል።

የጽሑፍ መጠይቅ

የመማር ተነሳሽነት ብልሀቶች መጠይቁ ዓላማ፣ የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ነው። መጠይቁ McKeachie, Pintrich, Lin & Smith (1986)ን መነሻ አድርገው Pintrich, Marx & Boyle (1993) በማሻሻል ካዘጋጁት የተወሰደ ነው። መጠይቁ በሊከርት ስኬል የአጠያያቅ ስልት መሰረት 5 (ሁልጊዜም ለእኔ እውነት ነው)፣ 4 (ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት ነው)፣ 3 (ከሞላሳይል ለእኔ እውነት ነው)፣ 2 (ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት አይደለም)፣ እና 1 (ሁልጊዜም ለእኔ እውነት አይደለም) የሚሉትን ባለአምስት የመወሰኛ ደረጃዎችን በመጠቀም የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነትን እንዲለካ ታስቦ ተዘጋጅቷል። መጠይቁ 31 ሃሳቦች (items) ያሉት ሲሆን፣ ሁሉም ሃሳቦች በአጥኝው ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ተመልሰው በአጥኝው የስራ ባልደረቦችና በሥነልቦና ባለሙያዎች ምክር ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። መጠይቁ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ከመሰራጨቱ በፊትም በጥናቱ ባልተካተቱ በተመሳሳይ ደረጃ ላይ ባሉ ተማሪዎች እንዲሞላ ተደርጎ ይህንኑ መሰረት በማድረግ ተጨማሪ ማሻሻያዎች ተደርገዋል።

የመጠይቁ አጠቃላይ ቅድመና ድህረትምህርት የአስተማማኝነት ደረጃ እንዲሁም የእያንዳንዱ ንዑስክፍል አስተማማኝነት በክሮንባክ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ ቅድመትምህርት አጠቃላይ የመጠይቁ አጠቃላይ ቅድመና ድህረትምህርት የአስተማማኝነት ደረጃ እንዲሁም፣ የእያንዳንዱ ንዑስክፍል አስተማማኝነት በክሮንባክ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ፣ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት $\alpha = .709$ ሲሆን፣ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ፣ $\alpha = .770$ ሆኗል።

የመረጃ አተናተን

በቅድመትምህርት የተገኙትን ውጤቶች ለመተንተን፣ በመጀመሪያ የቁጥጥሩንና የሙከራውን ቡድን የአንብቦ መረዳት ፈተናና የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ተለይተው በSPSS V.20 ተመዝግበዋል፤ ቀጥሎም የአንብቦ መረዳት ፈተናና የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች በልይይት ትንተና ተሰልተዋል። የሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና ተሰልተው ተተንትነዋል። የሁለቱ ቡድኖች የአጠቃላይ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በልይይት ትንተና ዘዴ የተሰለ ሲሆን፣ የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነትም በልይይት ትንተና ተሰልቷል።

የውጤት ትንተና

በአንብቦ መረዳት ፈተናና በጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች በሚከተለው መንገድ ተተንትነውና ተብራርተው ቀርበዋል፤

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ “የራስመር መማር ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ በተግባር ላይ ካለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና አላቸውን?” የሚል ነው። ጥያቄውን ለመመለስ በቅድሚያ የሙከራው ቡድንና የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት እንደሚከተለው በሠንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 1

የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ልዩነት በልይይት ትንተና ዘዴ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η^2)
የሙከራ	52	16.87	4.895	.871	1,101	25.884	.353	.009
የቁጥጥር	51	15.86	5.967					

ከሰንጠረዥ 1 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶች በንፅፅር ሲታዩ የሙከራው ቡድን አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን ውጤት በ1.01 በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና መደበኛ ልይይት ከሙከራው ቡድን ተማሪዎች መደበኛ ልይይት 1.02 በሆነ ውጤት ልዩነት አሳይቷል። በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን የልይይት ትንተና ተግባራዊ ተደርጎ፤ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ($F(1,101) = .884, P = .353$) አሳይቷል። ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ደግሞ፤ በሠንጠረዥ 2 በንፅፅር ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 2

የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና

ቡድኖ	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η^2)
የሙከራ	52	17.98	5.631	14.680	1,101	116.971	.001	.128
የቁጥጥር	51	14.90	6.014					

ከሰንጠረዥ 2 መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶች በንፅፅር ሲታዩ የሙከራው ቡድን አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን ውጤት በ3.08 በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና መደበኛ ልይይት ከሙከራው ቡድን ተማሪዎች መደበኛ ልይይት በ.383 ልዩነት አሳይቷል። በዚህም በቡድኖቹ አማካይ ውጤትም ሆነ መደበኛ ልይይት ቅናሽና ጭማሪ እንዳለ ማየት ይቻላል። ቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና የታየውን መጠነኛ ልዩነት በአበርነት በመውሰድ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(1, 101) = 14.680, p = .001$) በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። በዚህ ስሌት ($F(1, 101) = 14.680, p = .001, \text{partial } \eta^2 = .128$) ከፊል ኤታ ካሬው .128 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመለክታል። በራስመር መማር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በተለመደው ዘዴ በተማሩ ቡድኖች መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 12.8% ያህሉ በራስመር መማር ብልሃቶች ልዩነት የሚገለጽ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል።

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ “የራስመር መማር ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነትን ለማሳደግ የተለየ ሚና አላቸውን?” የሚል ነው። ይህን ጥያቄ ለመመለስ በቅድሚያ የሙከራው ቡድንና የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት እንደሚከተለው በሠንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 3

ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በልይይት ትንተና ዘዴ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η ²)
የሙከራ	52	94.37	5.191	.115	1,101	3.437	.736	.001
የቁጥጥር	51	94	5.748					

በሰንጠረዥ 3 እንደሚታየው የሙከራው ቡድን ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ ውጤት በ.37 በሆነ ልዩነት በልጦ ታይቷል። እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ከሙከራው ቡድን ተማሪዎች መደበኛ ልይይት በ.557 ልዩነት አሳይቷል። ይህም በቡድኖቹ አማካይ ውጤትም ሆነ መደበኛ ልይይት ያለው ልዩነት ቅናሽና ጭማሪ በጣም ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያል። ቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልፏል፤ ውጤቱ ($F(1, 101) = .115, p = .736$) በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል።

በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በራስመር መማር ብልሃቶቹ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ አንብቦ መረዳትን ሲማሩ ቆይተው የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ

ሞልተዋል። ሁለቱ ቡድኖች ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤትም ቀጥሎ በሠንጠረዥ 4 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 4

ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η^2)
የሙከራ	52	129.27	6.38	934.05	1,101	31258.6	.001	.903
የቁጥጥር	51	94.43	5.069					

በሠንጠረዥ 4 እንደሚታየው የሙከራው ቡድን ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ በ34.84 ብልጫ አለው። በተጨማሪም የሙከራው ቡድን የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ከቁጥጥሩ ቡድን በ1.311 ልዩነት ብቻ ብልጫ አሳይቷል። በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልፏል። ውጤቱ ($F(1, 101) = 934.05, p = .001$) ሁኗል። ይህም በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል።

በሙከራው ቡድንና በቁጥጥሩ ቡድን አማካይ ውጤቶች መካከል የጉልህነት ልዩነት ጉልህ ስሌትም ($F(1, 101) = 934.05, p = .001, partial \eta^2 = .903$) ሲሆን፣ ከፊል ኤታ ካሬው ደግሞ፣ .903 ሆኖ በመገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመለክታል። በሌላ አገላለጽ

በራስመር የመማር ብልሃቶች በተማረው የሙከራው ቡድንና በተለመደው ዘዴ ማንበብን የተማረው የቁጥጥሩ ቡድን ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ልዩነት 90.3% ያህሉ በራስመር መማር ብልሃቶች ልዩነት የሚገለጽ መሆኑን ይጠቁማል።

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያው ዓላማ “የራስመር መማር ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያላቸውን መመርመር፣” የሚል ነበር። ዓላማውንም ለመመርመር መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ በልይይት ትንተና ዘዴ ተተንትኗል።

በመረጃው ትንተና የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም በራስመር የመማር ብልሃቶች የተማሩት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ምንም ልዩነት የላቸውም፤ ነገርግን የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ልዩነት አሳይቷል፤ ልዩነቱም በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑ ተረጋግጧል። በዚህም በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው ($F(1, 101) = 14.680, p = .001$) ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግቦታል። በቡድኖቹ ድህረትምህርት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ጉልህ ልዩነት ቢመዘገብም፣ መካከለኛ የክፊል ኤታ ካሬ ውጤት ($\text{partial } \eta^2 = .128$) ሆኖ መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል፤ ይህም የሙከራው ቡድን የራስመር መማር ብልሃቶችን መጠቀሙ በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 12.8% ልዩነት ብቻ መፍጠሩን ይጠቁማል።

ይህም የራስመር መማር ብልሃቶችን መጠቀም በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ከፈተሹ ፍትነት መሰል የልዕላትንተና ጥናቶች አማካይ የተፅዕኖ ደረጃዎች ያነሰ ነው። ለአብነት Boer, Bergstra and Kostons (2012) በ23 ጥናቶች .36፣ Chiu (1998) በ20 ጥናቶች.71፣ Haller, Child & Walberg (1988).በ20 ጥናቶች.71 እና Dignath & Buettner (2008) በ49 ጥናቶች.69 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃዎች በጣም ዝቅ ያለ ነው። በአንጻሩ Asmari and Ismail (2012) የራስመር መማር ብልሃቶች ትግበራ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የታዩ የተጽዕኖ ደረጃዎችን ፈትሽው ካገኙት .039 አማካይ የተጽዕኖ ውጤት ከፍ ያለ

ሆኗል። እንዲሁም Abbasian and Hartoonian (2014)፣ Ammar (2009)፣ Maftoon & Tasnimi (2014) እና Nejabati (2015) የራስመር መማር ብልሃቶችን በተማሩበት ጥናት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ከታዩት የተጽዕኖ ደረጃዎች ተቀራራቢነት ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል። እንዲሁም Haller et al. (1988) ከአንደኛ እስከስምንተኛ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም ተግባራዊ ካሳዩበት ጥናት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ከታዩው ከሁሉም ክፍሎች በልጡ ከታዩው ከሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተጽዕኖ ደረጃ ቀንሶ ታይቷል።

ከዚህ ውጤት ተነስቶም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በራስመር መማር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ተማሪዎቹ ብልሃቶቹን ተጠቅመው የሚማሩበትን ጊዜ መጨመር እንደሚያስፈልግ ከጥናቶቹ የትግበራ ሂደቶች፣ ውጤቶችና የተፅዕኖ ደረጃዎች መረዳት ተችሏል። በተጨማሪም ልዩነቱ የተፈጠረው የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በራስመር መማር ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ክህል እውቀታቸውን ለማሳደግ ብልሃቶችን መቼና እንዴት አቅደው፣ ተግባራዊ፣ ተቆጣጥረውና ገምግመው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባልም ተጠየቃል ይሆናል። ስለሆነም የራስመር መማር ብልሃቶቹን የትግበራ ጊዜ መጨመርና ደጋግሞ ማለማመድ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ማስመዝገብ እንደሚያስችል ከጥናቱ ውጤት መረዳት ተችሏል።

ሌላው የጥናቱ ዓላማ “የራስመር መማር ብልሃቶች የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ከተለመደው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና ይኖራቸው አይኖራቸው እንደሆነ መመርመር፣” ነበር። ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው የጥናቱ ግኝት አጠቃላይ የቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት ያለው ($F(1, 101) = 934.05, p = .001, partial \eta^2 = .903$) ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት አስመዝግበዋል። በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታዩው የአማካይ ውጤቶቻቸው ንፅፅር ፍተሻ የራስመር መማር ብልሃቶችን በተማሩትና በተለመደው መንገድ በተማሩት ተማሪዎች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ($p = .001$) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ ($partial \eta^2 = .903$) ውጤት መገኘቱ በራስመር መማር ብልሃት ትምህርቱ የተገኘው የተጽዕኖ ደረጃ ከፍተኛ መሆኑን ይጠቁማል።

ይህም Hattie, Biggs & Purdie (1996) በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች የሚገኙ ተማሪዎችን የብልሃቶች ትግበራ ስሜታዊ ክፍሎችን (affective components) ወይም የማንበብን ተነሳሽነት ለመቀስቀስ ያላቸውን የተፅዕኖ ደረጃ በልዕለትንተና 51 ጥናቶችን ፈትሽው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ .57 ብልጫ ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል። በሌላ አነጋገር ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይቱ 90.3% ያህሉ የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት የራስመር መማር ብልሃቶችን ተጠቅመው በመማራቸው የመጣ መሆኑን የሚገለጽ ነው። ይህን ውጤት መሰረት በማድረግም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የብልሃት አጠቃቀም ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ዝምድና አለው ለማለት ይቻላል። የዚህ የጥናት ግኝትም የራስመር መማር ብልሃቶች ከማንበብ ተነሳሽነት ጋር ጉልህ ተዛምዶ የላቸውም፤ ከሚለው ከAbiy (2012) ግኝት ጋር የሚቃረን ሲሆን፣ Ammar (2009) እና Ülper (2011) በዋቢነት ከጠቀሷቸው Wang and Guthrie (2004)፣ (1999) እና Gottfried (1985) ከሦስተኛ እስከስምንተኛ ክፍል በሚገኙ ተማሪዎች በማንበብ ተነሳሽነታቸውና በማንበብ ውጤታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ እንዳለ ካሳዩባቸው ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አለው።

ይህም Pintrich and DeGroot (1990) በአዕምሯዊ ሞዴሎች የተነሳሽነት ሂደቶች ተካቶሽ፤ በሚለው ጽንሰሀሳባቸው አንብቦ መረዳትን ለማሳለጥ ግንዛቤያዊ የራስመር መማር ብልሃቶችና ቀስቃሽ ሂደቶች በጥምረት መተግበር እንዳለባቸው የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ነው። ከዚህም ሌላ Pintrich and DeGroot (1990) በግንዛቤያዊ ሞዴሎች ውስጥ የተነሳሽነት ሂደቶችን በማካተት መተግበር፤ በሚል የገለጹት ሀሳብ የማንበብ ተነሳሽነት ለአንብቦ መረዳት ያለውን ሚና የሚያሳይ ሲሆን፣ ለማንበብ ተነሳሽነትም ሆነ እሱን ተከትሎ ለሚመጣው አንብቦ የመረዳት ችሎታ መዳበር የራስመር መማር ብልሃቶች ሚና ከፍተኛ መሆኑን ከገለጹት ጋር የዚህ ጥናት ግኝት ይደጋገፋል።

በሌላ በኩል በAbiy (2012) የተጠቀሱት Mayer (1996) አንባቢዎች ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን መቼና እንዴት መተግበር እንዳለባቸው ካወቁ የውሀድአህዱን ትርጉም በቀላሉ መገንባት ይችላሉ፤ ይህም ተማሪዎች ለምን፣ እንዴት፣ መቼ፣ የትና ከማን ጋር እነዚህን ክሂሎች መማር እንዳለባቸው ራሳቸውን ይጠይቃሉ፤ የእነዚህ ጥያቄዎች መልሶችም በተነሳስቷዊ እምነቶቻቸው (motivational beliefs) ላይ የተመሰረተ እንደሆነ ከጠቀሱት Spörer & Schünemann (2014) **ሃሳብ ጋር ተደጋጋፊ ነው። በተጨማሪም**

ማንኛውንም ርዕሰጉዳይ ለመማርም ይሁን በተለይም ለአንብቦ መረዳት የማንበብ ተነሳሽነት ቁልፍ ጉዳይ በመሆኑ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል፤ የሚል መደምደሚያ ላይ ከደረሱት Ismail (2003) ጋርም ተደጋጋፊ ሁኗል። በሌላ በኩል በOxford (2003) በጠቀሱት የNunan (1997) ጥናትም የብልሃት ትምህርት የተማሪዎችን ተነሳሽነት አሻሽሎ ታይቷል፤ ነገርግን ለማንበብ ተነሳሽነት ማደግ አስፈላጊ የሆኑትን ራስን መምራት፣ መቆጣጠርና መገምገም፤ የሚሉ የልዕላግንዘቤያዊ የራስመር መማር ብልህቶች ላይ ማተኮር እንደሚገባ አፅንኦት ከሰጡትበት ድምዳሜ ጋር ተቀራራቢ ሁኗል።

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዓላማ የራስመር መማር ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማጎልበት ያላቸውን ሚና መመርመር ነበር። ጥናቱ በሁለት ቡድኖች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው። ጥናቱን ለማከናወን በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል የልዑልአለማየሁ ቴዎድሮስ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉሳይክል ትምህርትቤት በአመቺ ናሙና ተመርጧል። በተመረጠው ትምህርትቤት ከሚገኙ ሰባት የሰባተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩት አምስት ክፍሎች ሁለቱ ክፍሎች ሁለቱ በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ ተመርጠዋል።

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል። ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቅ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ተግባር ላይ ውለዋል። የተሰበሰቡት መረጃዎችም በልይይት ትንተናና በአበር ልይይት ተተንትነዋል።

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተው በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶችን ተጠቅመው ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላል፤ ነገርግን የተጽዕኖ ደረጃው ዝቅተኛ ነው። በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በራስመር መማር ብልሃቶች ማንበብን በሚማሩበት ሂደት በሚያገኟቸው የድጋፍ ተመክሮዎችና ራሳቸውን ችለው በብልሃቶቹ ማንበብን ከመከወናቸው በሚያጀቸው ተግባራዊ ተመክሮዎች የማንበብ ተነሳሽነታቸው ከፍተኛ ይሆናል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም አዎንታዊ አስተዋጽኦ አለው።

ስለሆነም የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ የተጻፉ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የራስመር መማር ብልሃቶችንና አጠቃቀማቸውን በተመለከተ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ስልጠና መስጠትና የማንበብ ትምህርት ተግባራትና መልመጃዎችንም በነዚህ ብልሃቶች የአተገባበር ደረጃዎች መሰረት ቢዘጋጁ አዎንታዊ አስተዋፅኦ ይኖራቸዋል። በመሆኑም የስርአተትምህርት አዘጋጆች የቋንቋ መማሪያና ማስተማሪያ መጽሐፍትን ሲዘጋጁ የብልሃት ስልጠና እንደአንድ ይዘት ቢያካተቱ አዎንታዊ አስተዋፅኦ ይኖረዋል። በመሆኑም በቀጣይ ጥናቶች የራስመር መማር ብልሃቶች በአንብቦ መረዳትና በማንበብ ተነሳሽነት መካከል ያለውን ግንኙነት (ዝምድና) ልዩ ትኩረት በመስጠት ሰፊ ጥናት ማድረግ ያስፈልጋል።

ዋቢዎች

መላሽ አለማየሁ። (2008)። “ቅድመማንበብ ብልሃትና ተግባራት አተገባበር።” በባህርዳር ልዩዞን ጊዮን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ መሰናዶ ትምህርትቤት በሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን መነሻነት። *ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት ባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፤ ባህርዳር።*

እንድሪስ አባይ። (2000)። “የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለው ዝምድና።” *ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት ባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፤ ባህርዳር።*

ይብሬ ጌጡ። (2008)። “በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የራስመር መማር ብልሃት (self regulated learning strategy) ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ።” *ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት ባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፤ ባህርዳር።*

ጥሩወርቅ አይሸሸም። (2008)። “የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች የክፍል ውስጥ አተገባበር ጥናት፤” በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች። *ያልታተመ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት ባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፤ ባህርዳር።*

Abbasian, G., & Hartoonian A., (2014). Using Self-Regulated Learning Strategies in Enhancing Language Proficiency with a Focus on Reading Comprehension. *English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education*. Vol. 7, No. 6; 2014: 160-167.

- Abiy Yigzaw. (2005) "Effects of teacher mediation on student conceptions and approaches to reading." Addis Ababa: Addis Ababa University *PhD Thesis*.
- Abiy Yigzaw. (2012). The impact of students' self-regulated language learning on their reading achievement: Grade 9 students in focus. International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics. *ELT Research Journal 2012, 1(3), 175-188*.
- Ammar, A. (2009). The effects of self-regulated reading strategy development on the prospective EFL teachers' critical reading skills and reading motivation. *Journal of Education & Psychology* (Aswan Faculty of Education, Egypt.)
- Anderson, N.J., (2002). *Cognitive Psychology and its Application*. New York: W.H. Freeman and Co., 108-110.
- Artino, A. R., & Stephens, J. M., (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online, *Internet and Higher Education*. doi:10.1016/j.iheduc.2009.02.001
- Asmari A., Ismail N., (2012): Self Regulated Learning strategies as Predictors of Reading Comprehension among Students of English as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science*, Vol.2, No.2, pp.178-201.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52,1.
- Blickenstaff, J.; Hallquist, E; and Koppel, K., (2013). "The Effects of Reading Strategies in Comprehension for Elementary Age Learners." St. Catherine University Sophia Masters of Arts in Education Action Research Papers Education. Masters of Arts in Education Action Research Papers. Paper 2.
- Boer, H., Bergstra, A., and Kostons, D., (2012). Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis. *GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen*.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Conley M. (1992) *content reading instruction; communication approach*. New York. McGraw hill.inc.

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231-264.
- Duke, N., & Pearson, P., (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *International Reading Association*. 205—242
- Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Piper B., (2010). *Ethiopian early grade reading assessment: Data analytic report: Language & early learning*. Addis Ababa (USAID/Ethiopia).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gessesse Tadesse. (1999) "The effect of a process approach to teaching reading on first year students at Kotebe college of teacher education." Addis Ababa: Addis Ababa University *PhD Thesis*.
- Ghanizadeh, A., & Mirzaee, S. (2012). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 451-468.
- Jafari D., and Ketabi S., (2012). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension Enhancement in Iranian Intermediate EFL Setting. *International Journal of Linguistics*, doi:10.5296/ijl.v4i3.1684.
- Haller, E., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 17, 5-8.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Ismail, A. M. (2003). "The effects of self-regulated reading strategy development on the prospective EFL teachers' critical reading

- skills and reading motivation”. Unpublished manuscript, University of South Valley.
- Maftoon, P., & Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance EFL learners’ reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.
- Mahadi, R., & Subramaniam, G. (2013). The role of meta-cognitive self-regulated learning strategies in enhancing language performance: A theoretical and empirical review. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(6), 570-577.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
- Nejabati, N., (2015). The Effects of Teaching Self-regulated Learning Strategies on EFL Students’ Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 6, No. 6, pp. 1343-1348.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition Conference*, 1-25.
- Pearson, D., (2009). Historical perspectives on reading comprehension: The roots of reading comprehension instruction. In Duffy, Gerald G. & Israel, Susan E. (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Rutledge.
- Pearson, P. D and Cervetti, G.N., (2015). Fifty Years of reading Comprehension theory and Practice’s. David Pearson & Elfrieda H. Hiebert. (ed.s.) *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. Teachers College, Columbia University.1-40.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33—40.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167—199.

- Pressley, M., & Woloshyn, v. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline.
- Razi, S., (2014). Metacognitive Reading Strategy Training of Advanced Level EFL Learners in Turkey. *The Reading Matrix*, Volume 14, Number 2.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories; An Educational Perspective*. Sixth Edition. The University of North Carolina at Greensboro. Library of Congress Cataloguing in Publication Data.
- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71.
- Spörer, N. & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning & Instruction*, 33, 147-157.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2011). Self-regulatory training through elementary-school students' homework completion. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 87-101). New York: Routledge.
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 954-960.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-39.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). Academic Press, San Diego, Calif, USA.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, Tylor and Francis online, 41(2), 64-72. doi:10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-

cognitive perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp.139-164). *Greenwich, CT: Information Age.*

Zimmerman, B. J., Bonner S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-efficacy.* USA: *American Psychology Association.*