የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ (Collaborative Strategic Reading) የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል የማሳደግ ፋይዳ

ማስተዋል ውበቱ[1]

አህጽሮተ ጥናት፤ *የዚህ ጥናት አላማ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል ለማሳደግ ያለውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ነው፡፡ ቅድመትምህርት ፈተናና ድህረትምህርት ፈተና የቁጥጥር ቡድን ፍትነትመሰል የምርምር ስልት ተግባራዊ ሆኗል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በባህር ዳር ከተማ በካቲት 23 የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት የ2010 ዓ.ም የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች (44 ተማሪዎች) በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች (46 ተማሪዎች) ደግሞ በክፍል ደረጃው የመምህር መምሪያና የተማሪ መጽሀፍ በተመለከተው መሰረት ተለያይተው ለአስር ክፍለጊዜያት አንብቦ መረዳትን ተምረዋል፡፡ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል መጠናዊ መረጃዎች በፈተናና በጽሁፍ መጠይቆች ከሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች፣ እንዲሁም የድህረትምህርት አይነታዊ መረጃዎች በቡድንተኮር ውይይት ከፍትነቱ ቡድን በቀላል እጣ ከተመረጡ አምስት ተማሪዎች ተሰብስበዋል፡፡ መጠናዊ መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት (one way multivariate analysis of variance))፣ የቡድንተኮር ውይይት መረጃዎች ደግሞ በጭብጥ ትንተና (thematic analysis) ተተንትነዋል፡፡ ውጤቱ እንዳመለከተውም በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ($F(1, 88) = 10.436$, $p = .002$) እና በትብብር ክሂል ($F(1, 88) = 18.653$, $p = .001$) አንጻር የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በልጠው ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፤ የቡድንተኮር ውይይት መረጃዎቹም እነዚህን ውጤቶች አጠናክረዋል፡፡ በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሶት ውጤት የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች በመጠኑ ከፍ ብለው ቢገኙም፣ በቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ መሰረት ሲሰላ ውጤቱ ($F(1, 88) = 3.450$, $p = .067$) ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል፡፡ ከዚህም፣ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የትብብር ክሂልን ለማሳደግ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው ታውቋል፡፡ የማንበብ ተነሳሶትን በማጎልበት አንጻር ግን ዘዴው ጉልህ ተጽእኖ እንደሌለው ለመረዳት ተችሏል፡፡*

ቁልፍ ቃላት፤ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፤ የማንበበ ተነሳሶት፤ የትብብር ክሂል፤ አንብቦ የመረዳት ብልሃቶች

መግቢያ

ማንበብ በተለያዩ ደረጃዎች በማንኛውም መስክ ለሚካሄድ የመማር ሂደት የማእዘን ድንጋይ ነው (ዊግፊልድ፣ ግላድስቶንና ቱርሲ፣ 2016)፡፡ በሶስት መሰረታዊ ምክንያቶች የተነሳ የማንበብ ክሂል በተለይም ለመካከለኛና ለሁለተኛ

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋከልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ- አማርኛ ትምህርት ክፍል ሌክቸረር፤ኢሜል: zelekemast@gmail.com

ደረጃ ተማሪዎች በጣም አስፈላጊ ነው (ኪም፣ 2002)፡፡ እነሱም በእነዚህ ደረጃዎች የሚገኙ ተማሪዎች (ሀ) የመረጧቸውን የተለያዩ ጽሁፎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲኖራቸው ስለሚፈለግ፣ (ለ) በተለያዩ የትምህርት መስኮች አንጻር ለትምህርት የቀረቡ ይዘቶችን እንዲማሩ ስለሚረዳና (ሐ) በአጻጻፍ ስልታቸውና በይዘታቸው የተለያዩ የመማሪያና አጋዥ መጻህፍትን በማንበብ የግልና የቡድን የመማር ተግባራትን እንዲሰሩ ስለሚያግዝ፤ የሚሉ ናቸው፡፡

በመሆኑም፣ በመጀመሪያና በመካከለኛ የክፍል ደረጃዎች የሚማሩ ተማሪዎች ትኩረት ሰጥተው አንብቦ መረዳትን ሊማሩ ይገባል፡፡ ጎብና ወተርበርግ (2011) እንዳጠኑት፣ በታችኛቹ የክፍል ደረጃዎች እያሉ የማንበብ ክሂልን ሊያሳድግ በሚችል መንገድ ያልተማሩ ተማሪዎች በተከታዮቹ የክፍል ደረጃዎች በአብዛኛው በማንበብ የሚገኘውን እውቀትና ክህሎት ማሳደግ ስለማይችሉ በአንድ የክፍል ደረጃ ላይ ደጋግሞ የመማር ወይም ትምህርታቸውን የማቋረጥ እጣ ይገጥማቸዋል፤ ወደሚቀጥለው የክፍል ደረጃ ቢሸጋገሩ እንኳን ውጤታማ አይሆኑም፡፡

እስከዛሬ ድረስ ከተካሄዱት በርካታ ጥናቶች ስለማንበብ ክሂል ንድፈሀሳባዊ፣ ጽንሰሀሳባዊና ተግባራዊ ገጽታዎችና ባህርያት ብዙ ለማወቅ ቢቻልም በአለማቀፍ ደረጃ የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ የሚጠበቀውን ያህል ሊሻሻል አልቻለም (ስኖው፣ 2002)፡፡ ሽናሀንና ሌሎች (2010) እንደገለጹት፣ እ.አ.አ ከ1992 እስከ2003 ድረስ ባለው ዘመን በአለማቀፍ ደረጃ ከሚጠበቀው የማንበብ ደረጃ በታች የሚገኙ ተማሪዎች ቁጥር ሲጨምር እንጂ ሲቀንስ አልታየም፡፡ ስኖው፣ በርንስና ግሪፊን (1998) በጠቀሱት ናሽናል አካደሚ ኦፍ ኢዱኬሽን (1996) መሰረት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያፋጥኑ ብልሃቶችን በተግባር ላይ የማዋል፣ እንዲሁም ደረጃቸውን የሚመጥኑ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡

የማንበብ ክሂል በርካታ ተላውጦዎች ተጽእኖ የሚያሳድሩበት፣ ረጅም ጊዜን የሚወስድ፣ ሰፊ ልምምድን የሚጠይቅ፣ ቀስበቀስ የሚያድግና ውስብስብ ሂደት በመሆኑ በጥናት ላይ በተመሰረተ የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደት ካልታገዘ በስተቀር ክሂሉን ለማሳደግ አይቻልም (ሞትስ 1999)፡፡ ይሁን እንጂ ሞትስ (1999) የጠቀሷቸው ስታይን፣ ጆንሰንና ገትሎን (1998) እንዳጠኑት ከመጀመሪያዎቹ የክፍል ደረጃዎች እስከ12ኛ ክፍል ድረስ የሚካሄደው አንብቦ የመረዳት ትምህርት፣ ተማሪዎች ጽሁፎችን አንብበው አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን እንዲመልሱ በማድረግ ላይ የሚያተኩሩ እንጂ በየደረጃቸው የተለያዩ የማንበብ ብልሃቶችን በተግባር ላይ እያዋሉ እንዲያነቡና እንዲረዱ የሚያበረታታ አይደለም፡፡

የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂል ዝቅተኛ ከሚሆንባቸው ምክንያቶች መካከል፣ (ሀ) አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን አለማወቅ፣ (ለ) ብልሃቶችን

ለአንብቦ መረዳት ተግባር መገልገል አለመቻልና (ሐ) የማንበብ ተነሳሶት ዝቅተኛ መሆን (ወይም ከነአካቴው አለመኖር)፤ የሚሉት በዋናነት ይጠቀሳሉ (ስኖውና ሌሎች፣ 1998)፡፡ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚቻለው የሚያነቡትን ጽሁፍ መልእክት ለመረዳት የሚያግዙ፣ እንዲሁም ሰፊ ጊዜ ወስዶ በተመስጦ የማንበብ ልማድን የሚያሳድጉ የማንበብ ብልሃቶችን በስራ ላይ የሚያውሉበትን መንገድ እንዲማሩ በማድረግ ነው (ፕረስሊ፣ 2000)፡፡ ፒርሰን (2010) እንደሚገልጹት፣ የማንበብ ብልሃቶችን እንዲለዩና በብልሃቶቹ እየተገለገሉ እንዲያነቡ የተደረጉ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ከፍተኛ መሻሻል አሳይቷል፤ አዳዲስ ጽሁፎችን ሲያነቡም ብልሃቶችን የመገልገል ልምዳቸው አድጓል፡፡ ይህም ኦክሂልና ዩል (1996) እና ዊሊያምስ (2007) ካካሄዷቸው ጥናቶች ግኝቶች ጋር ይስማማል፡፡

የማንበብ ተነሳሶትና በትብብር የመማር ክሂል ለማንበብ ከፍተኛ ፍላጎት እንዲኖር፣ በሚነበቡት ጽሁፎች ላይ ሰፊና ጥልቅ መስተጋብራዊ ውይይቶችና ክርክሮች እንዲካሄዱ፣ በዚህም አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲሻሻል ያግዛሉ (ግሬብ፣ 2009፤ ጎትሪና ዊግፊልድ 2000)፡፡ ተማሪዎች ከመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት አንስቶ በትብብር የመማር ሂደት የማንበብ ብልሃቶችን እየተገለገሉ ጽሁፎችን ቢያነቡ ተነሳሶት ያላቸው ብልሃታዊ አንባቢዎች የመሆን እድላቸው ይጨምራል (ዊሊያምስ፣ 2007)፡፡ በማንበብ ተነሳሶትና አንብቦ በመረዳት መካከል ቀጥተኛ ዝምድና በመኖሩ (ጎትሪ፣ ተቦደና ኮዲንግተን፣ 2007)፣ የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሶት የሚያሳድጉ ተላውጦዎችን በጥናት መመርመር አስፈላጊ ነው፡፡ የማንበብ ብልሃቶችን ከትብብር መማር ጋር በማዋሃድ የሚያነቡ ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሶት እንደሚኖራቸው (ክሊንግነር፣ ቮዋን፣ ዲሚኖ፣ ሻምና ብሪያንት፣ 2001) ቢገልጹም፣ ይህ የሚገባውን ያህል እንዳልተጠና ጎትሪና ሌሎች (2007) ያስረዳሉ፡፡

በኢትዮጵያ በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ በአፍመፍቻ ቋንቋነት ከሚሰጥባቸው መሰረታዊ አላማዎች መካከል አንዱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበር ነው፡፡ ለምሳሌ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ በሚያነቡት ጽሁፍ የሚገኙ አዳዲስ ቃላትንና ጽንሰሀሳቦችን ከነፍቻቸው የመለየት፣ እስከሁለት ገጽ ተኩል የሚደርሱ ጽሁፎችን አንብበው መልእክታቸውን የመረዳት፣ በቢጋር በሰንጠረዥና በግራፍ የቀረቡ መረጃዎችን የመተርጎም፣ ያነበቡትን ጽሁፍ መልእክቱን ሳያዛቡ አሳጥሮ የማቅረብ፤ ችሎታዎች እንዲኖሯቸው ይጠበቃል (ትምህርት ሚኒስቴርና አብክመ ትምህርት ቢሮ፣ 2007)፡፡ ይሁን እንጂ፣ የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ (በአፍመፍቻ ቋንቋነት) አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ጥናቶች (ፓይፐር፣ 2010፤ ፀሀይ፣ 2013) አረጋግጠዋል፡፡

የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች በአፍመፍቻ ቋንቋቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንዲገኝ ከሚያደርጉ ምክንያቶች መካከል የማንበብ ትምህርቱ አሰጣጥ በቀዳሚነት ይጠቀሳል (አቢይ፣ 2011፤ ፓይፐር፣ 2010፤

ስኖው፣ 2002)፡፡ የመጀመሪያ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርቱ አቀራረብም ተገቢ የማንበብ ሂደትን ያልተከተለ፣ ጽሁፉን አንብቡና መልመጃዎችን ስሩ፤ የሚለውን ለረጅም ጊዜ የቆየ ልማዳዊ አካሄድ የተከተለ በመሆኑ (ዘውዱ፣ 2008)፤ በአብዛኛው ተማሪዎች ለትምህርት የቀረበውን ምንባብ በየተራ ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ሲያነቡ ሌሎቹ ተማሪዎች ለክፍል ጓደኞቻቸው ለማንበብ ተራ እስኪደርሳቸው የሚያዳምጡበት በመሆኑ (በድሉ፣ 2007)፤ እንዲሁም ተማሪዎች አንድን ጽሁፍ ካነበቡ በኋላ በማስከተል በምንባቡ መሰረት የሚመለሱ ጥያቄዎችን እንዲመልሱ የሚደረግበት ስለሆነ (ማረው፣ 2003)፤ የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለው አስተዋጽኦ ዝቅተኛ ነው፡፡

የክፍል ውስጥ የማንበብ ትምህርቱ የማንበብ ብልሃቶችን ሊያቅፍ (ክሊንግነር፣ ቩዋን፣ ቦርድማንና ስዋንሰን፣ 2012)፤ የማንበብ ተነሳሶትን ለመቀስቀስ፣ ለማሳደግና ለመጠበቅ የሚረዱ የመማር ተግባራትን ሊያካትት (ግሬብ፣ 2009፤ ጎትሪና ዊግፊልድ፣ 2000) ለርስበርሳዊ መስተጋብር ትኩረት ሊሰጥና የትብብር ክህሎትን የማሳደግና የመገልገል አጋጣሚን ሊፈጥር (ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2001) ይገባዋል፡፡

ይህ ጥናትም፣ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል ለማሳደግ ያለውን አስተዋጽኦ ይመረምራል፡፡ ዘዴው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትና ጽንሰሀሳባዊ እውቀት (conceptual knowledge) ለማጎልበት ታስቦ ትብብራዊ መማርንና ስድስት አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን በማቀናጀት በክሊንግነር፣ ቩዋንና ሻም (1998) የተነደፈ ነው፡፡ ብልሃቶቹም፤ የቀደመ እውቀትን ማሰላሰል (brainstorming)፣ መገመት (prediction)፣ አዳዲስ ቃላትንና ጽንሰሀሳቦችን መለየትና ፍቻቸውን መፈለግ (click clunk)፣ ዋና ዋና ጭብጠሀሳቦችን መረዳት (get the gists)፣ ጥያቄዎችን ማፍለቅ (questions generating) እና ማጠቃለል (summarizing) ናቸው፡፡ ተማሪዎች የዘዴውንና የብልሃቶቹን ምንነት፣ ባህርያትና አተገባበር በመምህራቸው ድጋፍ እየተደረገላቸው ከተማሩ በኋላ፣ በአብዛኛው አራት ወይም አምስት አባላት ባሏቸው ቡድኖች እየሆኑ በብልሃቶቹ አማካይነት የተለያዩ ጽሁፎችን አንብበው የሚረዱበት ነው (ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2012)፡፡

የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ፣ መሰረቱ ማህበራዊ ግንባታ (social constructivism) የተሰኘው ንድፈሃሳብ (ቪጎትስኪ፣ 1978) ነው፡፡ እንደንድፈሃሳቡ፣ ግንዛቤያዊ እድገት (cognitive development) የሚመጣው አስቀድሞ ጽንሰሀሳቦችን በማህበራዊ መስተጋብር (social interaction) አማካይነት በመረዳት፣ ከዚያም ከራስ ጋር በማዋሃድ ነው (ሂችኮክ፣ ዲሚኖ፣ ኩርኪ፣ ዊልኪንስና ግርስተን፣ 2011)፡፡ ቪጎትስኪ (1978) እንደሚሉት፣ ህጻናት አስቀድመው እውቀትን የሚያገኙት በማህበረሰቡ ውስጥ በሚያካሂዱት መስተጋብር ነው፤ ከዚያም የተገነዘቡትንና የገነቡትን እውቀትና ክህሎት

የግላቸው ያደርጉታል፤ በመጨረሻም ለማህበረሰቡ ያጋሩታል። መማር አእምሯዊ ክንዋኔ ቢሆንም፣ የእውቀት ምንጩ ማህበራዊ መስተጋብር ስለሆነ (ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2001)፣ በማህበራዊ መስተጋብርም ስለሚዳብር (ብራውን፣ 2007)፣ ከሰዎች ጋር ማህበራዊ መስተጋብሮችን ማካሄድና የሌሎችን ድጋፍ ማግኘት የመማር ወሳኝ ገጽታ ነው። በመሆኑም፣ ተማሪዎች እውቀታቸውንና ክህሎታቸውን የሚያዳብሩት ማህበራዊ መስተጋብር የሚካሄድበት አውድ ሲፈጠርላቸው በአውዱም ተሳታፊ ሲሆኑ ነው (ክሊንግነር፣ ቩዋንና ቦርድማን፣ 2015)።

ዘዴው በአሜሪካ የሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ የእንግሊዝኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን በቋንቋው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ያህል እንደሚያሳድግ በፍትነት መሰል ጥናቶች ተፈትሿል። አብዛኞቹ ጥናቶች (ኪምና ሌሎች፣ 2006፤ ክሊንግነር፣ ቩዋን፣ አርጌልስ፣ ሂዩስና ሌፍትዊች፣ 2004፤ ክሊንግነርና ሌሎች፣ 1998፤ ቩዋን፣ ክሊንግነርና ብሪያንት፣ 2001፤ ቩዋንና ሌሎች፣ 2011) የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጉልህ በሚባል ደረጃ እንዳሻሻለ አሳይተዋል። የብሪያንትና ሌሎች (2000)፣ እንዲሁም የሂችኮክና ሌሎች (2011) ጥናቶች ደግሞ ዘዴው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጉልህ በሆነ ልዩነት ለማሻሻል እንዳላስቻለ አመላክተዋል። ይህም፣ በዘዴው አንጻር ተጨማሪ ጥናቶችን ማካሄድ እንደሚያስፈልግ ያመላክታል።

በአማራ ክልል የሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች በቋንቋው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ዝቅተኛ መሆኑ (ፓይፐር፣ 2010፤ ፀሀይ፣ 2013)፣ ችግሩን ማቃለል የሚቻለውም አንብቦ yመረዳት ችሎታን ለማሳደግ የሚረዱ የማስተማሪያ ሞዴሎችን በጥናት እየፈተሹ በመገልገል ስለሆነ (አቢይ፣ 2011፤ አሜሪካን ኢንስቲቲዩት ፎር ሪሰርች፣ 2012)፣ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎችን በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል ለማሳደግ ያለውን ፋይዳ ለማጥናት አነሳስቷል።

በዚህም መሰረት ጥናቱ የሚከተሉትን ጥያቄዎች ይመልሳል፤

የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ አስተዋጽኦው ምን ያህል ነው?
2. የማንበብ ተነሳሶት ለማሳደግ ፋይዳው ምን ያህል ነው?
3. የትብብር ክሂል ለማሳደግ ምን ያህል አስተዋጽኦ አለው?

የአጠናን ዘዴ

ጥናቱ ፍትነትመሰል (quasi-experimental) ንድፍን የተከተለ ነው። በመሆኑም፣ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርት ፈተናና ድህረትምህርት ፈተና የቁጥጥር ቡድን (quasi-experimental pretest-posttest comparison group) የምርምር ስልት ተግባራዊ ሆኗል።

ጥናቱ በሁለት የሰባተኛ ክፍሎች (አንዱ የፍትነት ቡድን፣ ሌላኛው ደግሞ የቁጥጥር ቡድን) ላይ የተካሄደ ነው። በመጀመሪያ፣ ሁለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ የቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሶት የጽሁፍ መጠይቅና የትብብር ክሂል የጽሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ እንዲሁም ተመሳሳይ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል። በዚህም ከፍትነቱ በፊት በሶስቱ ጥገኛ ተላውጦዎች አኳያ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን የልዩነት ደረጃ ለማወቅ ተችሏል። ከዚያም፣ የፍትነቱ ቡድን በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ደግሞ በመምህር መምሪያው በተመለከተው መሰረት ተለያይተው በአስር ሳምንታት ለአስር የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት (በየሳምንቱ አንድ ክፍለጊዜ) አንብቦ መረዳትን ተምረዋል። በመጨረሻም፤ ትምህርቱ እንደተጠናቀቀ ሁለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሶት የጽሁፍ መጠይቅና የትብብር ክሂል የጽሁፍ መጠይቆችን ሞልተዋል፤ ተመሳሳይ የድህረትምህርት የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተናም ተፈትነዋል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች

የጥናቱ ተሳታፊዎች በባህር ዳር ከተማ በyካቲት 23 የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ እርከን ትምህርትቤት የ2010 ዓ.ም የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። ትምህርትቤቱ የተመረጠው በአመቺ ናሙና ነው። የትምህርትቤቱ ርእሰመምህር ጥናቱን ለማካሄድ ሙሉ ፈቃደኛ በመሆናቸው፤ እንዲሁም የትምህርትቤቱ የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህር ፍትነቱን የሚመለከት ስልጠና ለመከታተል፣ በስልጠናው መሰረት ፍትነቱን ለመተግበርና በትግበራው ወቅት ለሚያጋጥሙ ችግሮች መፍትሄ ለመፈለግ በመስማማታቸው ይህ ትምህርትቤት ተመርጧል።

ለጥናቱ ከተመረጠው ትምህርትቤት የ2010 ዓ.ም ሶስት የሰባተኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች (7ሀ፣ 7ለ እና 7ሐ) መካከል 7ሀ እና 7ለ፣ በቀላል እጣ ናሙና ተመርጠዋል፤ ከዚያም በቀላል እጣ ናሙና፣ 7ሀ የፍትነት ቡድን (44 ተማሪዎች)፣ 7ለ ደግሞ የቁጥጥር ቡድን (46 ተማሪዎች) ሆነው ተለይተዋል።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

የጥናቱ መረጃዎች የተሰበሰቡት በአንብቦ መረዳት ፈተና፣ በማንበብ ተነሳሶት የጽሁፍ መጠይቅ፣ በትብብር ክሂል የጽሁፍ መጠይቅና በቡድንተኮር ውይይት ነው። የአንብቦ መረዳት ፈተናው አላማ የፍትነቱ ቡድንና የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ከፍትነቱ በፊትና ከፍትነቱ በኋላ ያላቸውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ነው። በክብደት ደረጃቸው የተመጣጠኑ ሁለት የተለያዩ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት ፈተናዎችን በማዘጋጀት ተተካኪነታቸውን ማረጋገጥ አስቸጋሪ ስለሆነ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት መረጃዎቹ በአንድ አይነት ፈተና ተሰብስበዋል። የጥናቱ ስልት ሁለት ቡድኖችን (የፍትነትና የቁጥጥር) መሰረት ማድረጉ በፈተናው አንድ አይነት መሆን የተነሳ በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት (internal validity) ላይ የሚፈጠረውን ተጽእኖ ለመቆጣጠር አስችሏል።

ፈተናው የአማራ ክልልን የሰባተኛ ክፍል *አማርኛ እንደአፍመፍቻ ቋንቋ የመምህር መምሪያ* (2007) መሰረት በማድረግ በአጥኚው ተዘጋጅቷል። ለፈተናው አንድ ምንባብ ተፈልጎ ከጀርመን ድምጽ ድህረገጽ (ሽዋዬና ጊሩት፣ 2009) ከተመረጠ በኋላ የክፍል ደረጃውን ተማሪዎች እንዲመጥን ሲባል፣ በቃላት አጠቃቀም፣ በአረፍተነገር አወቃቀርና ትስስር፣ በአንቀጽ አገነባብ፣ በሀሳብ አደረጃጀት፣ ወዘተ. ማሻሻያ ከተደረገበት በኋላ በምንባቡ ላይ የተመሰረቱ 27 ጥያቄዎች (8 የእውነት ሀሰት፣ 19 ባለአራት አማራጭ የምርጫ) ተዘጋጅተዋል። ጥያቄዎቹ በክፍል ደረጃው የአማርኛ ቋንቋ *የመምህር መምሪያ* ላይ የተመሰረቱ የአንበቦ መረዳት ንኡስ ክሂሎችን እንዲለኩ ሆነው ቀርበዋል።

ፈተናው በዚህ መልክ በአጥኚው ከተዘጋጀ በኋላ፣ ከክፍል ደረጃው የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ጋር መዛመዱን፣ እንዲሁም ከተማሪዎች ደረጃ ጋር መጣጣሙን ለመፈተሽ ሲባል በሁለት የዩኒቨርሲቲ የቋንቋ መምህራንና በሁለት የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሞና በተሰጡ አስተያየቶች መሰረት ክለሳ ተደርጎበት መረጃዎች ተሰብስበውበታል። የፈተናው ጥያቄዎች ዝግ በመሆናቸው ፈተናው በአጥኚው ታርሟል። እያንዳንዱ ጥያቄ አንድ ነጥብ ያለው በመሆኑ፣ ተፈታኞቹ በትክክል የመለሷቸው ጥያቄዎች እየተቆጠሩ የተገኙት ውጤቶች (ከ27 ነጥብ) ተመዝግበዋል።

የፈተናው ይዘታዊ ወጥነት በክሮምባህ አልፋ ተለክቶ፤ የቅድመትምህርት ፈተናው አስተማማኝነት (α = .716)፣ የድህረትምህርት ፈተናው አስተማማኝነት ደግሞ (α = .736) ሆኗል። አስተማማኝ እንደሆነ በመታወቁም የተገኙት መረጃዎች እንዳሉ ተወስደው ተተንትነዋል።

የማንበብ ተነሳሶት የጽሁፍ መጠይቁ አላማ የጥናቱን ተሳታፊዎች የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሶት ለመለካት የሚረዱ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ የጽሁፍ መጠይቁ የተዘጋጀው ዊግፊልድና ጎትሪ (1997) ያዘጋጁትን ባለ53 ጥያቄዎች (ባለአራት አማራጮች የሊከርት ፎርማት) የማንበብ ተነሳሶት መጠይቅ በቀጥታ ወርሶ ወደአማርኛ በመመለስ ነው፡፡ መጠይቁ የተመረጠው የማንበብ ተነሳሶትን ለመለካት አስተማማኝ እንደሆነ በቤከርና ዊግፊልድ (1999) ጥናት በመረጋገጡ፣ እንዲሁም ከሌሎች ተመሳሳይ መጠይቆች በላቀ ደረጃ በርካታና ተገቢ የማንበብ ተነሳሶት ገጽታዎችን በማካተቱ (ግሬብ፣ 2009) ነው፡፡ መጠይቁ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ውስጣዊ የማንበብ ተነሳሶት፣ ውጫዊ የማንበብ ተነሳሶትና ማህበራዊ የማንበብ ተነሳሶት የተሰኙ አራት ንኡስ ክፍሎች አሉት፡፡ ክፍሎቹ እንደቅደምተከተላቸው 8፣ 18፣ 15 እና 12 ጥያቄዎች አሏቸው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች ለየጥያቄዎቹ ከተሰጡት፣ *በጣም አልስማማም* (1)፣ *አልስማማም* (2)፣ *እስማማለሁ* (3) እና *በጣም እስማማለሁ* (4)፤ የሚሉ አማራጮች መካከል ለእነሱ እውነት የሆነውን (እነሱን በትክክል የሚገልጸውን) አንዱን ብቻ እየመረጡ ቁጥሩን በመክበብ መጠይቁን እንዲሞሉ ተጠይቀዋል፡፡

የጽሁፍ መጠይቁ በመጀመሪያ በአጠያየቅ ስልቱና ባካተታቸው መለኪያዎች አንጻር ወጥነቱን ሳይለቅ፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች ሊረዱት በሚችሉት መንገድ በአጥኚው ወደአማርኛ ተመልሶ፣ የግልጽነት ደረጃው በሁለት የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን በሚያስተምሩ ሁለት መደበኛ መምህራን ከተገመገመና ከተሻሻለ በኋላ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ወቅት እንዲሞሉት ተደርጓል፡፡ የሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ ተሳታፊዎች በተመሳሳይ ጊዜ የጽሁፍ መጠይቆቹ እንዲደርሷቸው ተደርጎ፣ ጥያቄዎቹ አንድባንድ በአጥኚው ሲነበቡላቸው እየተከታተሉ የሚስማሙባቸውን አማራጮች በመክበብ ሞልተዋል፡፡

የመጠይቁ ይዘታዊ ወጥነት በክሮምባህ አልፋ ተሰልቶ፣ የቅድመትምህርቱ መጠይቅ አጠቃላይ አስተማማኝነት (α = .794) ሲሆን፣ የድህረትምህርቱ ተመሳሳይ መጠይቅ አጠቃላይ አስተማማኝነት ደግሞ (α = .839) ሆኗል፡፡ የቅድመትምህርቱ መጠይቅ፣ አራት ንኡሳን ክፍሎች አስተማማኝነት ዝቅተኛው (α = .652)፣ ከፍተኛው ደግሞ (α = .741) ሆኗል፡፡ እንዲሁም የድህረትምህርቱ መጠይቅ የእነዚህ ተመሳሳይ ክፍሎች አስተማማኝነት ዝቅተኛው (α = .663)፣ ከፍተኛው (α = .721) ሆኗል፡፡ በየክፍሎቹ ከሚገኙት ጥያቄዎች አነስተኛነት አንጻር ሲታዩ ሁሉም የአስተማማኝነት ስሌቶች ተቀባይነት ስላላቸው (ፓለንት፣ 2011) በመጠይቁ የተገኙት መረጃዎች ተወስደው ተተንትነዋል፡፡

የትብብር ክሂል የጽሁፍ መጠይቁ አላማ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት በትብብር የመማር ክሂል መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ መጠይቁ 40

ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን፣ የተዘጋጀው ፐትነም (1997) በአራት ክፍሎች መድበው የዘረዘሯቸውን የትብብር ክሂሎች ወስዶ በባለአራት የሊከርት ፎርማት አጠያየቅ ስልት በማደራጀት ነው። የመጠይቁ ክፍሎችም፣ መስተጋብራዊ የተግባቦት ክሂል፣ ተቀናጅቶ የመስራት ክሂል፣ አለመግባባትን የመፍታት ክሂልና የመሪነት ክሂል ሲሆኑ፣ እንደቅደምተከተላቸው 10፣ 11፣ 8 እና 11 ጥያቄዎች አሏቸው።

መጠይቁ በአጥኚው ተዘጋጅቶ የግልጽነት ደረጃው በሁለት የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ከተገመገመና ከተሻሻለ በኋላ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ወቅት እንዲሞሉት ተደርጓል። የጥናቱ ተሳታፊዎች ለየጥያቄዎቹ ከተሰጡት፣ *ፈጽሞ* (1)፣ *አልፎ አልፎ* (2)፣ *አብዛኛውን ጊዜ* (3) እና *ሁልጊዜ* (4)፤ የሚሉ አማራጮች መካከል ለእነሱ እውነት የሆነውን (እነሱን በትክክል የሚገልጸውን) አንዱን ብቻ እየመረጡ ቁጥሩን በመክበብ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርጓል። የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች የቅድመትምህርት መጠይቁን የሞሉት በተመሳሳይ ጊዜ እንዲደርሳቸውና የመለያ ኮዳቸውን እንዲጽፉበት፣ ከዚያም ጥያቄዎቹ አንድባንድ በአጥኚው ሲነበቡላቸው እየተከተሉ የሚስማሙባቸውን አማራጮች እንዲያከቡ በማድረግ ነው።

የመጠይቁ ይዘታዊ ወጥነት በክሮምባህ አልፋ ተፈትሾ፣ የቅድመትምህርቱ መጠይቅ አጠቃላይ አስተማማኝነት (α = .863) ሲሆን፣ የድህረትምህርቱ መጠይቅ አጠቃላይ አስተማማኝነት ደግሞ (α = .869) ሆኗል። የአራቱ ንኡሳን ክፍሎች አስተማማኝነት ሲፈተሽ ዝቅተኛው (α = .501)፣ ከፍተኛው (α = .703) ሆኗል። እንዲሁም የድህረትምህርቱ መጠይቅ ተመሳሳይ አራት ንኡሳን ክፍሎች አስተማማኝነት ተሰልቶ ዝቅተኛው (α = .511)፣ ከፍተኛው ደግሞ (α = .820) ሆኗል። የአስተማማኝነት ስሌቶቹ በየክፍሎቹ ከሚገኙት ጥያቄዎች ብዛት አነስተኛነት አንጻር ተቀባይነት ስላላቸው (ፓለንት፣ 2011) መረጃዎቹ እንዳሉ ተወስደው ተተንትነዋል።

የቡድንተኮር ውይይቱ አላማ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ በአንብቦ መረዳት፣ በማንበብ ተነሳሶትና በትብብር ክሂል አኳያ ያለውን አስተዋጽኦ የሚመለከቱ አይነታዊ መረጃዎችን ለማግኘት ነው። በመሆኑም፣ የሙከራው ትምህርት እንደተጠናቀቀ ከፍትነቱ ቡድን በቀላል የእጣ ናሙና ከተመረጡ አምስት ተማሪዎች ጋር ለ30 ደቂቃ ያህል በመቅርጸ ድምጽ እየተቀረጸ በተካሄደ የቡድንተኮር ውይይት መረጃዎች ተሰብስበዋል። ውይይቱ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ያለው ፋይዳ፣ የትብብር ክሂልን ለማጎልበት ያለው ጠቃሚነትና የማንበብ ተነሳሶትን ከፍ ለማድረግ ያለው አስተዋጽኦ፤ በሚሉ አስቀድሞ የተለዩ ሶስት ጭብጦች ላይ አተኩሯል።

የፍትነቱ የማስተማር ትግበራ

አስቀድሞ፣ የሁለቱን ቡድኖች የጥናቱ ተሳታፊዎች የቅድመትምህርት መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን በማስሞላት/ በመፈተን፣ የተገኙትን መረጃዎችም በመተንተን ከጥገኛ ተላውጦዎቹ አንጻር በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ተረጋግጧል። ከዚያም፣ የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች ለአንድ ሰአት ተኩል ያህል አስቀድሞ ስልጠና በተከታተለች የጥናቱ ተግባሪ መደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህር የቀረበውን የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ አተገባበር የሚመለከት ትምህርት እንዲከታተሉ ተደርጓል። በትምህርቱም፣ በመጀመሪያ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ አጠቃላይ ገጽታ፣ የሚያካትታቸው የማንበብ ብልሃቶችና የዘዴው አተገባበር በገለጻ መልክ ቀርቦላቸዋል። ከዚያም በትምህርትቤቱ አንድ ለአምስት ቡድናቸው ሆነው ዘዴውን በተግባር ላይ እያዋሉ እንዲለማመዱ ተደርጓል።

ስልጠናውን ተከትሎም፣ ፍትነቱ ተተግብሯል። በትግበራው ወቅት የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች ደግሞ በመምህር መምሪያውና በተማሪ መጽሀፉ በተመለከተው መሰረት ለእያንዳንዳቸው 40 ደቂቃ ለተመደበላቸው አስር የትምህርት ቤቱ መደበኛ ክፍለጊዜያት (በየሳምንቱ አንድ ክፍለጊዜ) የጥናቱን አተገባበር አስመልክቶ ስልጠና በተከታተለች የሰባተኛ ክፍል መደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህር አማካይነት አንብቦ መረዳት ተምረዋል። ከመማሪያ ዘዴ መለያየት በስተቀር ሁለቱም ቡድኖች በተመሳሳይ መምህር፣ በተማሪ መጽሀፉ ላይ በሚገኙ ተመሳሳይ ምንባቦች፣ እንዲሁም ለተመሳሳይ የክፍለጊዜያት ብዛት ተምረዋል።

የፍትነቱ ቡድን አንብቦ የመረዳት ትምህርት በክሊንግነርና ሌሎች (2012) መሰረት በተዘጋጁ፣ የቁጥጥሩ ቡድን አንብቦ የመረዳት ትምህርት ደግሞ በተማሪ መጽሃፉና በመምህር መምሪያው የተመለከቱት የመማር ተግባራትን በተመረኮዙ የትምህርት እቅዶች ተደግፈው ተካሂደዋል። እንዲሁም፣ የፍትነቱ ቡድን ትምህርት በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ትምህርት ደግሞ ከትብብር ብልሃታዊ ማንበብ በተለየ (ትምህርትቤቱ በሚገለገልበት) አቀራረብ የተካሄዱ መሆናቸው በእያንዳንዱ ክፍለጊዜ መጨረሻ በተግባሪ መምህሯ በተሞሉ የመምህር ቅጾች (ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2012) እየተገመገመ ክትትል ተደርጓል።

ፍትነቱ የተተገበረው በፍትነቱ ቡድን በሚገኙት የተማሪዎችን የአካዳሚያዊ ችሎታና የጾታ ስብጥር ጠብቀው በተዋቀሩ የትምህርትቤቱ መደበኛ አንድ ለአምስት ቡድኖች መሰረት ነው። በየክፍለጊዜው እያንዳንዱ የቡድን አባል፤ የቡድን መሪ (leader)፣ የእንቅፋት ኤክስፐርት (clunk expert)፣ የዋና ዋና ጭብጠሀሳቦች ኤክስፐርት (gist expert)፣ የጥያቄ ኤክስፐርት (question expert) እና የማጠቃለል ኤክስፐርት (summary expert) ከተሰኙ የቡድን

ሀላፊነቶች መካከል አንዱ እንዲኖረው/ራት ተደርጓል። በክፍለጊዜው የቡድን አባላቱ ሀላፊነታቸውን መወጣት ይችሉ ዘንድ በተግባሪ መምህሯ ክትትልና ድጋፍ ተደርጎላቸዋል። የቡድን አባላቱን የትብብር ክሂሎች ትግበራ ለማዳበር፣ እንዲሁም የመማርና የመሳተፍ ተነሳሶታቸውን ለመጨመር ሲባል (ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2012) የቡድን አባላት ሃላፊነት በየክፍለጊዜው እንዲቀያየር ተደርጓል።

በዚህም መሰረት ተማሪዎች በእያንዳንዱ ክፍለጊዜ፣ (ሀ) የቀደመ እውቀትን ማሰላሰል፣ (ለ) መገመት፣ (ሐ) አዳዲስ ቃላትንና ጽንሰሀሳቦችን መለየትና ፍቻቸውን መፈለግ፣ (መ) ዋና ዋና ጭብጠሀሳቦችን መረዳት፣ (ሠ) ጥያቄዎችን ማፍለቅና መመለስና (ረ) ማጠቃለል፤ የተሰኙትን ብልሃቶች እንደቅደምተከተላቸው በመተግበር አንብቦ መረዳትን ተምረዋል። በትምህርቱ ሂደትም፣ በመጀመሪያ በየቡድናቸው እንደተቀመጡ በየራሳቸው ስለምንባቡ ያላቸውን የቀደመ እውቀት በማሰላሰል እንዲሁም በምንባቡ ውስጥ ይገኛሉ ብለው የሚያስቧቸውን ሀሳቦች በመገመት በመማሪያ ቅጾቻቸው ላይ ጽፈዋል፤ የጻፏቸውንም ለቡድን አባላት አቅርበው ተወያይተውባቸዋል። ከዚያም፣ በየራሳቸው ምንባቡን እያነበቡ አዳዲስ ቃላትንና ጽንሰሀሳቦችን ለይተው ፍቻቸውን ፈልገዋል። የእያንዳንዱን አንቀጽ ወይም ክፍል ጭብጠሀሳብም መርምረዋል፤ ቃላቱንና ፍቻቸውን እንዲሁም ጭብጠሀሳቦችን በመማሪያ ቅጾቻቸው ላይ በማስፈር ለቡድን አባላት አቅርበው ተወያይተዋል። ከአባላቱ ለሚነሱ ጥያቄዎች ምላሽ ሰጥተዋል፤ የተሻሉ ሀሳቦችንም ተቀብለዋል። በመጨረሻም፣ ምንባቡንም የበለጠ ለማብላላት የሚያግዙ ጥያቄዎችን በየራሳቸው አፍልቀዋል፤ የጥያቄዎቻቸውን መልሶች አሰላስለዋል፤ ጥያቄዎቹን ከነመልሶቻቸው በመማሪያ ቅጾቻቸው ላይ አስፍረዋል። እንዲሁም፣ በየራሳቸው የምንባቡን አጠቃላይ መልእክት ጨምቀው ከሶስት ባልበለጡ የራሳቸው አረፍተነገሮች በመማሪያ ቅጾቻቸው ላይ አስፍረዋል። በየራሳቸው ያፈለቋቸውን ጥያቄዎች ከነመልሶቻቸውና የምንባቡን ጭምቅሀሳብ የገለጹባቸውን አረፍተነገሮች ለቡድን አባላቱ አቅርበው ተወያይተዋል።

በዚህ መንገድ የፍትነቱ ትግበራ እንደተጠናቀቀ የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች የድህረትምህርት መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን እንዲሞሉ/ እንዲፈተኑ ተደርጎ መጠናዊ መረጃዎች ተሰብስበው ተተንትነዋል። አይነታዊ መረጃዎችም በቡድንተኮር ውይይት ተሰብስበው ተተንትነዋል።

የመረጃ አተናተን

ከፍትነቱ ቡድንና ከቁጥጥሩ ቡድን የተሰበሰቡት የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት መጠናዊ መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትነዋል። መረጃዎቹ የተተነተኑት፤ የመረጃ ስርጭት ወጥነት፣ ተናጥላዊ አፈንጋጭ ነጥቦች፣ የብዙ ተላውጦ አፈንጋጭ ነጥቦች፣ ቀጥተኛ ተዛምዶ፣ ፈርጀብዙ ተዛምዶ፣ የልይይት-አበርልይይት ተመሳስሎና የልይይት መጠን

እኩልነት፤ የተሰኙትን የባለብዙ ተላውጦ ልይይት እሙኖች ማሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ነው፡፡ በተመሳሳይ መረጃዎች ላይ ተደጋጋሚ ስታትስቲካዊ ስሌቶችን በማካሄድ የተነሳ የሚከሰት ስህተትን (Type 1 Error) ለመቀነስ ሲባል መደበኛው የጉልህነት መወሰኛ (p = .05) ለጥናቱ ሶስት ጥገኛ ተላውጦዎች ተካፍሎ የተገኘው የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ (p = .017) ተወስዶ (ፓለንት፣ 2011) ተግባራዊ ሆኗል፡፡

ከፍትነቱ ቡድን በቀላል እጣ ናሙና ከተመረጡ አምስት የጥናቱ ተሳታፊዎች ጋር በተካሄደ የቡድንተኮር ውይይት የተገኙ አይነታዊ መረጃዎች ደግሞ በጭብጥ ትንተና (thematic analysis) ተተንትነዋል፡፡ በመጀመሪያ በመቅርጸ ድምጽ የተቀረጸው ውይይት እንዳለ በጽሁፍ ሰፍሯል (transcribe ተደርጓል)፡፡ ከዚያም፣ መረጃዎቹ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ያለው ፋይዳ፣ የማንበብ ተነሳሶትን ከፍ ለማድረግ ያለው አስተዋጽኦ እና የትብብር ክሂልን ለማጎልበት ያለው ጠቃሚነት፤ በሚሉ አስቀድሞ የተለዩ ሶስት ጭብጦች መሰረት ተደራጅተዋል፡፡ በመጨረሻም ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር እየተመሳከሩ ተተንትነዋል፡፡

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

የውጤት ትንተና

ፍትነቱ ከመካሄዱ በፊት በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ተነሳሶትና በትብብር ክሂል አኳያ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን የልዩነት ደረጃ ለማወቅ ሲባል መጠናዊ የቅድመትምህርት መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልተዋል፡፡ ሶስቱ ጥገኛ ተላውጦዎች በአንድነት (composite ሆነው) ሲፈተሹ የተገኘው ውጤት (F(3, 86) = 2.28; p = .085, Wilks' Lambda = .93) ከፍትነቱ በፊት በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳልነበረ አመልክቷል፡፡ ሁለቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት ወቅት ያስመዘገቧቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትነው በሰንጠረዥ 1 የተመለከቱት ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡

ሰንጠረዥ 1፤ *የቡድኖቹ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት*

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)
አንብቦ የመረዳት ችሎታ	የፍትነት	44	15.59	4.29	.98	1, 88	.326
	የቁጥጥር	46	14.67	4.50			
የማንበብ ተነሳሶት	የፍትነት	44	126.09	12.40	1.29	1, 88	.259
	የቁጥጥር	46	122.34	18.44			
የትብብር ክሂል	የፍትነት	46	100.33	14.67	4.40	1, 88	.039
	የቁጥጥር	44	93.39	16.69			

በሰንጠረዥ 1 እንደተመለከተው የቅድመትምህርት መረጃዎች ውጤቶች የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያን ($p = .017$) መሰረት በማድረግ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ሲሰሉ፣ ከፍትነቱ አስቀድሞ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ($F(1, 88) = .98$, $p = .326$)፣ የማንበብ ተነሳሶት ($F(1, 88) = 1.29$, $p = .259$) እና የትብብር ክሂል ($F(1, 88) = 4.40$, $p = .039$) ልዩነት አልነበረም፡፡ ከዚህም ሁለቱ ቡድኖች ከፍትነቱ አስቀድሞ በሶስቱ ጥተኛ ተላውጦዎች አንጻር ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማወቅ ተችሏል፡፡

ፍትነቱ ተግባራዊ ከሆነ በኋላ የተሰበሰቡት አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል መረጃዎች በአንድነት (composite ሆነው) ሲፈተሹ የተገኘው ውጤት ($F(3, 86) = 8.89$, Wilks' Lambda $= .76$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .237$) በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን አሳይቷል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬውም (.237) የልዩነቱ የተጽእኖ ደረጃ ከፍተኛ እንደሆነ አመልክቷል፡፡ ይህን መሰረት በማድረግ፣ የጥናቱን ሶስት ጥያቄዎች ለመፈተሽ ሲባል ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ ሁለቱ ቡድኖች ያስመዘገቧቸው የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልተው በሰንጠረዥ 2 የተመለከቱት ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡

ሰንጠረዥ 2፤ የቡድኖቹ የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2)
አንብቦ የመረዳት ችሎታ	የፍትነት	44	17.41	3.59	10.44	1, 88	.002	.106
	የቁጥጥር	46	14.67	4.38				
የማንበብ ተነሳሶት	የፍትነት	44	148.36	12.79	3.45	1, 88	.067	.038
	የቁጥጥር	46	141.76	19.99				
የትብብር ክሂል	የፍትነት	44	115.59	13.64	18.65	1, 88	.001	.175
	የቁጥጥር	46	102.33	15.40				

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ አስተዋጽኦው ምን ያህል ነው?" የሚል ነበር። በሰንጠረዥ 2 እንደተመለከተው በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና የፍትነቱ ቡድን አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ ውጤት ይበልጣል። በባለብዙ ተላውጦ ልይይት የተገኘው ውጤት $F(1, 88) = 10.44$, $p = .002$, partial $\eta^2 = .106$) ሆኗል። ይህም በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። ከፊል ኤታ ካሬውም (.106) የልዩነቱ የተጽእኖ ደረጃ መካከለኛ እንደሆነ ያመለክታል።

በቡድንተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎችም እነዚህን ውጤቶች የሚያጠናክሩ ሆነዋል። የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ ምንባቦችን አንብቦ ለመረዳት ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው በውይይቱ ከተሳተፉ ተማሪዎች የተገኙ መረጃዎች አሳይተዋል። ምንባቦችን ከማንበባቸው በፊት ስለርእሰጉዳዩ የሚያውቁትን ማብላላታቸውና ጭብጦችን መገመታቸው፤ የአዳዲስ ቃላትን ፍችዎች እየፈለጉና የእያንዳንዱን አንቀጽ (ክፍል) ጭብጠሃሳቦች በራሳቸው አረፍተነገሮች እያሰፈሩ ማንበባቸው፤ እንዲሁም ምንባቦችን ካነበቡ በኋላ ጭብጦቻቸውን የሚመለከቱ ጥያቄዎችን አፍልቀው መጻፋቸው፤ በየራሳቸው ያከናወኗቸውን ተግባራትም ለቡድናቸው እያቀረቡ መወያየታቸውና መከራከራቸው ምንባቦችን የበለጠ ለማብላላትና ለመረዳት እንዳገዛቸው የውይይቱ ተሳታፊዎች ገልጸዋል።

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ "የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሶት ለማሳደግ ፋይዳው ምን ያህል ነው?" የሚል ነበር። በሰንጠረዥ 2 እንደሚታየው የፍትነቱ ቡድን የማንበብ ተነሳሶት አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን የማንበብ ተነሳሶት አማካይ ውጤት ይበልጣል። በአማካይ ውጤቶቹ መካከል ያለው ልዩነት በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ሲሰላ ውጤቱ ($F(1, 88) = 3.45$, $p = .067$, partial $\eta^2 = .038$)

በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አመልክቷል፡፡ የከፊል ኤታ ካሬው አነስተኛ መሆንም (.038) በአማካይ ውጤቶቹ መካከል የታየው ልዩነት የተጽእኖ ደረጃ ዝቅተኛ እንደሆነ ያሳያል፡፡

የቡድን ተኮር ውይይት መረጃዎች ግን ይህን ውጤት አላጠናከሩም፡፡ በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ አንብቦ መረዳትን መማር የማንበብ ፍላጎትን እንደሚጨምር አብዛኞቹ የውይይቱ ተሳታፊዎች ገልጸዋል፡፡ ከአምስቱ በቡድንተኮር ውይይት የተሳተፉ ተማሪዎች መካከል አራቱ እንደገለጹት በቅድመማንበብ ጊዜ፣ በማንበብ ጊዜና ከማንበብ በኋላ የተከናወኑት የዘዴው አንብቦ የመረዳት ተግባራት (ለምሳሌ አስቀድሞ የሚያውቁትን ማሰላሰል፣ የየአንቀጾችን ጭብጠሀሳቦች መፈለግ፣ ያነበቡትን ጽሁፍ መልክት የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ማፍለቅ፣ እንዲሁም እነዚህን ሁሉ በመማሪያ ቅጽ ላይ በማስፈር ለቡድን ውይይት አቅርቦ መወያየት) ለማንበብ ያነሳሳሉ፡፡ ከአንድ ተሳታፊ በተገኘ መረጃ መሰረት ደግሞ በዘዴው አንብቦ መረዳትን የመማር ሂደቱ ውስብስብና አሰልች ስለሆነ የማንበብ ተነሳሶትን አያሳድግም፡፡

ሶስተኛው የጥናቱ ጥያቄ "የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን የትብብር ክሂል ለማሳደግ ምን ያህል አስተዋጸኦ አለው?" የሚል ነበር፡፡ በሰንጠረዥ 2 እንደቀረበው የፍትነቱ ቡድን የትብብር ክሂል አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን የትብብር ክሂል አማካይ ውጤት ይበልጣል፡፡ የተገኘው የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ውጤት ($F(1, 88) = 18.65$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .175$) በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን አረጋግጧል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬውም (.175) የልዩነቱ የተጽእኖ ደረጃ ከፍተኛ እንደሆነ አመልቷል፡፡

አይነታዊ መረጃዎቹም ይህን አጠናክረዋል፡፡ በዘዴው አማካይነት አንብቦ መረዳትን መማራቸው በትብብር የመማር ክሂሎችን ለማወቅና ለመተግበር እንደረዳቸው በቡድንተኮር ውይይቶች የተሳተፉት ተማሪዎች ገልጸዋል፡፡ በዘዴው አማካይነት የተለያዩ ምንባቦችን ሲያነቡ በትብብር የመማር ክሂላቸውን ለማዳበር የሚረዱ የመማር ተግባራትንና ልምምዶችን በማከናወናቸው (ለምሳሌ፤ ጓደኛን በትእግስት ማዳመጥ፣ የጓደኛን ሀሳብ ማክበር፣ ጓደኛን ማመስገን፣ተራን ጠብቆ መናገር፣ የቡድን አባላትን ማበረታታት) ክሂላቸው እንዳደገ አስረድተዋል፡፡

በአጠቃላዩ የትብብር ክሂል በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት በመገኘቱ፣ ቡድኖቹ በአራቱ የትብብር ክሂል ክፍሎች (መስተጋብራዊ የተግባቦት ክሂል፣ ተቀናጅቶ የመስራት ክሂል፣ አለመግባባትን የመፍታት ክሂልና የመሪነት ክሂል) ያላቸው የልዩነት ደረጃ ሲፈተሽ ደግሞ በሰንጠረዥ 3 የተመለከተው ውጤት ተገኝቷል፡፡

ሰንጠረዥ 3፤ *የቡድኖቹ የአራቱ የትብብር ንኡስ ክሂሎች ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት*

የትብብር ንኡስ ክሂል	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2)
መስተጋብራዊ የተግባቦት ክሂል	የፍትነት	44	30.27	4.34	10.66	1, 88	.002	.108
	የቁጥጥር	46	27.26	4.41				
ተቀናጅቶ የመስራት ክሂል	የፍትነት	44	33.43	4.55	22.59	1, 88	.001	.204
	የቁጥጥር	46	29.15	3.98				
አለመግባባትን የመፍታት ክሂል	የፍትነት	44	22.73	3.46	8.21	1, 88	.005	.085
	የቁጥጥር	46	20.67	3.34				
የመሪነት ክሂል	የፍትነት	44	29.16	5.36	10.37	1, 88	.002	.105
	የቁጥጥር	46	25.24	6.14				

ሰንጠረዥ 3 እንደሚያሳየው የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች በሁሉም ንኡሳን የትብብር ክሂሎች አማካይ ውጤቶቻቸው አንጻር ከቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በልጠው ተገኝተዋል። መረጃዎቹ የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያን (p = .013) መሰረት በማድረግ ሲፈተሹ (ፓለንት፣ 2011) የተገኙት ውጤቶች፣ ለመስተጋብራዊ የተግባቦት ክሂል $F(1, 88) = 10.66$, $p = .002$, partial $\eta^2 = .108$)፤ ተቀናጅቶ ለመስራት ክሂል $F(1, 88) = 22.59$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .204$)፤ አለመግባባትን ለመፍታት ክሂል $F(1, 88) = 8.21$, $p = .005$, partial $\eta^2 = .085$)፤ እንዲሁም ለመሪነት ክሂል ($F(1, 88) = 10.37$, $p = .002$, partial $\eta^2 = .105$) ሆነዋል። በሁሉም ንኡስ የትብብር ክሂሎች አኳያ በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ ውጤቶቹ አመልክተዋል። የልዩነቶቹ የተጽእኖ ደረጃዎችም ተቀናጅቶ ለመስራት ክሂል ከፍተኛ፣ ለሌሎቹ ክሂሎች ደግሞ መካከለኛ ሆኗል።

የውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት የመጀመሪያ አላማ፣ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለውን አስተዋጽኦ መፈተሽ፤ የሚል ነበር። የዚህ ጥናት ውጤት እንዳሳየው በዘዴው የተማሩት የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው በዘዴው ካልተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በልጠው ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል። የዚህ ውጤት አንድምታም፣ በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል ጉልህ አወንታዊ ዝምድና መኖሩን ያመለክታል። ይህ ውጤት፣ ከሁለት ጥናቶች (ብሪያንትና ሌሎች፣ 2000፤ ሂችኮክና ሌሎች፣ 2011) ጋር ተደጋጋፊ አልሆነም። በአንጻሩ የጥናቱ ውጤት ኪምና ሌሎች (2006)፤ ክሊንግነርና ሌሎች (2004)፤ ክሊንግነርና ሌሎች (1998)፤ ቩዋንና ሌሎች (2001) እና ቩዋንና ሌሎች (2011) ካካሄዷቸው ጥናቶች ውጤቶች

ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል። እንዲሁም የዚህ ጥናት ውጤት፤ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የቅድመማንበብ፣ የማንበብ ጊዜና የድህረማንበብ ብልሃቶችን ማወቅንና መገልገልን የሚጠይቀውን፣ በሚነበበው ጽሁፍ ላይ ከሌሎች ጋር በሚካሄድ ውይይታዊና ክርክራዊ መስተጋብር የበለጠ የሚዳብረውን፣ ፈርጀብዙና ውስብስብ አእምሯዊ ሂደቶች ያሉትን አንበቦ የመረዳት ክሂል ችሎታ ለማሳደግ ይረዳል፤ የሚለውን የክሊንግነርና ሌሎች፣ (2015) ሃሳብ የሚያጠናክር ሆኗል።

በዘዴው ጽሁፎችን ማንበብ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል የሚያግዘው በሶስት መሰረታዊ ምክንያቶች ሊሆን ይችላል። **አንደኛ**፣ የሚነበበውን ጽሁፍ መልእክት ለመመርመርና ለመረዳት እንደሚያግዙ በጥናት የተደረሰባቸው ስድስት አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን አካቷል። **ሁለተኛ**፣ አንባቢያን እነዚህን ስድስት ብልሃቶች በመገልገል በየራሳቸው ሲያነቡ ያሰላሰሏቸውን ጉዳዮች፣ የተነበዩዋቸውን ነጥቦች፣ ፈልገው ያገኟቸውን የእንግዳ ቃላት ፍቺዎች፣ በአረፍተነገሮች ያሰፈሯቸውን የአንቀጽ ጭብጠሀሳቦች፣ ያፈለቋቸውን ጥያቄዎችና መልሶቻቸውን፣ እንዲሁም የጽሁፉን አጠቃላይ መልእክት የገለጹባቸውን አረፍተነገሮች ለትብብር መማር ቡድናቸው አባላት አቅርበው የሚወያዩበትንና የሚከራከሩበትን አውድ ይፈጥራል። **ሶስተኛ**፣ አንባቢያን መጀመሪያ በየራሳቸው ከዚያም በቡድናቸው ብልሃቶችን እየተገበሩ ሲያነቡ፣ ምንባቡን በላቀ ደረጃ ለማብላላትና ለመረዳት የሚያስችሏቸውን ሀሳቦችና ነጥቦች በመማሪያ ቅጾቻቸው ላይ እየጻፉ እንዲያብላሉ እድል ይሰጣል።

ሁለተኛው የዚህ ጥናት አላማ ደግሞ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሶት ለማሳደግ ያለውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ነበር። በድህረትምህርት መረጃዎች ትንተናው እንደተረጋገጠው በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የተማረው የፍትነት ቡድን ተማሪዎች በዚህ መንገድ ካልተማረው የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በአማካይ ውጤት በልጠው ቢገኙም፣ ልዩነቱ ጉልህ አለመሆኑ (p = .067) ታውቋል።

የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የማንበብ ተነሳሶትን ከማሳደግ አኳያ ያለውን አስተዋጽኦ በቀጥታ የፈተሸ ጥናት አልተገኘም። ሆኖም የዚህ ጥናት ውጤት በአካተቷቸው አላባውያን (ትብብራዊ መማርና የማንበብ ብልሃቶች) አንጻር ከትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ ጋር ዝምድና ባላቸው ሚና ለዋጭ ዘዴ (ዘውዱ፣ 2008) እና ጽንሰሃሳብ ተኮር የማንበብ ትምህርት (ጎትሪና ሌሎች፣ 2007፤ ጎትሪ፣ ዊግፊልድና ቮንሴከር፣ 2000) ላይ ከተካሄዱ ጥናቶች ውጤቶች ጋር ተደጋጋፊ አልሆነም። ከዚህ በተጨማሪም ውጤቱ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ ፍላጎትን የሚያነሳሱ የማንበብ ብልሃቶችንና የትብብር መማር ሂደቶችን በማካተቱ የማንበብ ተነሳሶትን እንደሚያሳድግ የሚገልጹ ድርሳናትን (ክሊንግነርና ሌሎች 2012፣ ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2001) የሚያጠናክር ሆኖ አልተገኘም። ከዚህም ሌላ፣ ዘዴው አንብቦ የመረዳት ተሳትፎን እንደሚጨምርና የማንበብ ተነሳሶትን እንደሚያሳድግ በዚህ ጥናት

በቡድንተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎች ቢያመለክቱም፣ የመጠናዊ መረጃዎች ውጤቶች ይህን አላጠናከረም። ይህም የዚህን ጥናት ግኝት ለየት ያደርገዋል።

በማንበብ ተነሳሶት አንጻር በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ አንብቦ መረዳትን የተማሩት የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በዚህ መንገድ ካልተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ጉልህ የሆነ ልዩነት ያላሳዩት በሚከተሉት ምክንያቶች ሊሆን ይችላል። ጥናቱ ፍትነት መሰል ስልትን በመከተሉ (ለጥናት በተመረጠው ትምህርትቤት መደበኛ ክፍለጊዜያት በመካሄዱ) የአንበቦ መረዳት ትምህርቶቹ በየሳምንቱ አንድ ጊዜ ብቻ በሆነ መንገድ ተራርቀው መሰጠታቸው ለዚህ ውጤት መገኘት አንድ ምክንያት ሳይሆን አይቀርም። ከዚህ በተጨማሪም፣ በክሊንግነርና ሌሎች (2012) መሰረት፣ በተለይም በመጀመሪያዎቹ የተወሰኑ ክፍለጊዜያት ተማሪዎች የዘዴውን የማንበብ ብልሃቶች፣ የቡድን ሃላፊነት ተግባራትንና የትብብር ክሂሎችን እየተገበሩ የመማር ሂደቱ ወሰብሰብ ይልባቸዋል። በዚህ ጥናት በቡድንተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎችም በተወሰነ ደረጃ ይህን ሃሳብ የሚያጠናክሩ ናቸው። ይህ ሁኔታም በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሶት ላይ አሉታዊ ተጽእኖ አሳድሮ ሊሆን ይችላል።
ሶስተኛው የጥናቱ አላማ፣ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የትብብር ክሂል ለማሳደግ ምን ያህል አስተዋጸኦ እንዳለው መመርመር ነበር። የጥናቱ ውጤት እንዳሳየው በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የተማሩት የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በአጠቃላዩ የትብብር ክሂልና በንኡሳኑ የትብብር ክሂሎች አንጻር በዘዴው ካልተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በጉልህ ልዩነት በልጠው ተገኝተዋል (በሰንጠረዥ 2 እና በሰንጠረዥ 3 ይመለከቷል)። ይህም የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የትብብር ክሂሎችን ለማዳበር ከፍተኛ አወንታዊ አስተዋጽኦ እንዳለው ያመለክታል።

የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የተማሪዎችን የትብብር ክሂል ለማሳደግ ያለውን ፋይዳ የመረመረ ጥናት አልተገኘም፤ ሆኖም ውጤቱ፣ አብሮ መማር (Learning Together Model) በተሰኘው ሞዴል በ10ኛ ክፍል ተማሪዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ ትምህርት አኳያ ከተካሄደ አንድ ፍትነት መሰል ጥናት (ሰይድ፣ 2012) ውጤት ጋር ይደጋገፋል። የሰይድ ጥናት ውጤት መስተጋብራዊ የተግባቦት ክሂል፣ ተቀናጅቶ የመስራት ክሂል፣ አለመግባባትን የመፍታት ክሂልና የመሪነት ክሂል የተሰኙት ንኡሳን ክሂሎች በአንድነት የሚመሰርቱትን አጠቃላይ የትብብር ክሂል አላካተተም። ነገርግን እነዚህ ንኡሳን ክሂሎች አንድባንድ (በተናጥል) ሲታዩ የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ልቀው ጉልህ የሆነ ልዩነት (ከመካከለኛ የተጸእኖ ደረጃ ጋር) አሳይተዋል። ከሰይድ ጥናት ግኝት ጋር ከመስተማማቱ በተጨማሪም የዚህ ጥናት ውጤት፣ ዘዴው በትብብር የመማር ክሂሎችን ለማዳበር እንደሚያስችል የሚገልጹ ድርሳናትን (ክሊንግነርና ሌሎች 2015፣ ክሊንግነርና ሌሎች፣ 2012) የሚያጠናክር ሆኗል።

የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ በትብብር የመማር ክሂሎችን ለማሳደግ ያስቻለው ይህን ሚና እንዲጫወት የሚረዱ አላባውያንንና ተግባራትን በማቀፉ ነው ማለት ይቻላል። የቡድን አባላት የቡድን መሪ፣ የእንቅፋት ኤክስፐርት፣ የዋና ዋና ጭብጠሀሳቦች ኤክስፐርት፣ የጥያቄ ኤክስፐርትና የማጠቃለል ኤክስፐርት፤ ከተሰኙ የቡድን ሃላፊነቶች መካከል አንዱን ለመወጣት ጥረት ማድረጋቸው፤ የቡድን ሃላፊነቶቹ በየክፍለጊዜው ከአንድ አባል ወደሌላ አባል መሸጋገራቸው፤ ተማሪዎች የትብብር ክሂል ትግበራቸውን አስመልክቶ በየክፍለጊዜው በመምህራቸው ድጋፍ የተደረገላቸው መሆናቸው፤ የሚሉት በትብብር ብልሃታዊ ማንበብና በትብብር ክሂሎቹ መካከል ለተገኘው ጉልህ አወንታዊ ዝምድና ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ። ስድስቱ የዘዴው ብልሃቶች ከፍተኛ የቡድን መስተጋብርን በሚጠይቅ መንገድ የሚተገበሩና ተማሪዎቹ በቡድን የመማር ክሂሎችን በስፋት እንዲለማመዱ የሚያበረታቱ መሆናቸውም ለዚህ ውጤት መገኘት ተጨማሪ ምክንያት ይሆናል።

ማጠቃለያ

የጥናቱ አላማ የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የመጀመሪያ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል የማሳደግ ፋይዳ መመርመር ነበር። ጥናቱ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርት ፈተናና ድህረትምህርት ፈተና የቁጥጥር ቡድን ስልት ነበረው። በባህር ዳር ከተማ በየካቲት 23 የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት የ2010 ዓ.ም ሰባተኛ ክፍሎች መካከል 7ሀ እና 7ለ (እንደቅደምተከተላቸው የፍትነት ቡድንና የቁጥጥር ቡድን በመሆን) በጥናቱ ተሳትፈዋል። የፍትነቱ ቡድን በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ደግሞ ለክፍል ደረጃው በተዘጋጀው የመምህር መምሪያና የተማሪ መጽሀፍ መሰረት ተለይተው ለአስር ክፍለጊዜያት (ለአስር ሳምንታት ሆኖ በየሳምንቱ አንድ ክፍለጊዜ) አንብቦ መረዳትን ተምረዋል። መጠናዊ መረጃዎች በአንብቦ የመረዳት ፈተና፣ በማንበብ ተነሳሶት የጽሁፍ መጠይቅና በትብብር ክሂል የጽሁፍ መጠይቅ ተሰብስበው ከጥናቱ ጥያቄዎች አኳያ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትነዋል። እንዲሁም፣ በቡድንተኮር ውይይት የተገኙ የድህረትምህርት መረጃዎች በጭብጥ ትንተና ተተንትነዋል። የጥናቱ ውጤት እንዳሳየው በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በትብብር የመማር ክሂል አንጻር በትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ የተማሩት (የፍትነቱ ቡድን) ተማሪዎች በመምህር መምሪያውና በተማሪ መጽሀፉ በተመለከተው መሰረት ከተማሩት (የቁጥጥሩ ቡድን) ተማሪዎች በከፍተኛ ደረጃ ልቀዋል። በማንበብ ተነሳሶት ረገድም የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች አካማይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አማካይ ውጤት በመጠኑ ከፍ ብሎ ተገኝቷል። ከዚህም የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ አንብቦ መረዳትንና በትብብር የመማር ክሂልን ውጤታማ በሆነ መንገድ ለመማር/ ማስተማር እንደሚያገለግል ማወቅ ይቻላል። ምንም እንኳን ተጨማሪ ጥናት ማካሄድ ቢያስፈልግም የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሶት በመፍጠርና በማሳደግ አኳያም ዘዴው መጠነኛ አስተዋጽኦ እንዳለው

ታውቋል፡፡ በመሆኑም ለመጀመሪያ ደረጃ መምህራንና ተማሪዎች ስለጠቀሜታውና ስለአተገባበሩ ስልጠና በመስጠት በማንበብ ትምህርቱ ሂደት ዘዴውን እንዲገለገሉበት ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

ዋቢዎች

ማረው ዓለሙ፡፡ (2003)፡፡ *ዘመናዊ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ (፪ኛ እትም)*፡፡ አዲስ አበባ፤ አልፋ አታሚዎች፡፡

ሸዋዬ ለገሰና ኂሩት መለሰ፡፡ (2009)፡፡ *ጣና ሐይቅን የወረረዉ መጤ አረም*፡፡ Retrieved from https://www.dw. com /am/ ጣና-ሐይቅን-የወረረዉ-መጤ.../a-39545219

በድሉ ዋቅጅራ፡፡ (2007)፡፡ *በስነ-ጽሁፍ ቋንቋን ማስተማር (ተሻሽሎ የታተመ)*፡፡ አዲስ አበባ፤ ፋርኢስት ትሬዲንግ፡፡

ትምህርት ሚኒስቴርና አብክመ ትምህርት ቢሮ፡፡ (2007)፡፡ *አማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ፤ የመምህር መምሪያ 7ኛ ክፍል፡፡* Budra Druck India Pvt Ltd.

ዘውዱ መብሬ፡፡ (2008)፡፡ *ሚናለዋጭ ዘዴ (Reciprocal Teaching) የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትን ችሎታና የማንበብን ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋፅኦ፡- በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት* (የሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤አዲስ አበባ፡፡

Abiy Yigzaw. (2011). *Effects of teacher mediation on student conceptions and approaches to reading*. Berlin: VDM Publishing.

American Institute for Research (AIR). (2012). *Ethiopia teach English for Life Learning (TELL) Program: Ethiopia English early grade reading assessment: Data analytic report.* A.A: USAID.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4

Brown, H. D. (2007). *Principles of Laguage Learning and Teaching (5th ed.).* San Francisco State University.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, *23*(4), 238-252. doi:10.2307/1511347

Gove, A., & Wetterberg, A. (2011). The early grade reading assessment: An introduction. In A. Gove & A. Wetterberg. (Eds.), *The early grade reading assessment: applications and interventions to improve basic literacy* (pp. 1-37). RTI Press Publication No. BK-0007-1109. Research Triangle Park, NC: RTI Press. doi:10.3768/rtipress.2011. bk.0007.1109

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guthrie J., T., Taboada, A., & Coddington, C. S. (2007). Engagement practices for strategy learning in concept-oriented reading instruction. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 241-266). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-420). New York: Longman.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology, 92*(2), 331-341.

Hitchcock, J., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C., & Gersten, R. (2011). *The impact of collaborative strategic reading on the read-ing comprehension of Grade 5 students in linguistically diverse schools (NCEE 2011-4001).*

Kim, A. (2002). *Effects of computer-assisted collaborative strategic reading (CACSR) on reading comprehension for students with learning disabilities*. (Doctoral dissertation), University of Texas, Austin.

Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 27*(4), 235-249. doi:10.1177/07419325060270040401

Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading "real-world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302. doi:10.1177/07419325040250050301

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties (2nd ed).* New York: Guilford.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Boardman, A. G., & Swanson, E. (2012). *Now we get it!: Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Dimino, J., Schumm, J. S., & Bryant, D. (2001*). From clunk to click: collaborative strategic reading*. Longmont: Sopris West

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 99*(1) 3-22. doi:10.1086/461 914.

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do. A union of professionals,* AFT Teachers. Retrieved from http://www.aft.org/sites/default/files/reading_ rocketscience _2004.pdf

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornaldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th ed.).* Australia: Allen & Unwin

Pearson, P. D. (2010). The roots of reading comprehension instruction. In K. Granske & D. Fisher (Eds.), *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices in K-12* (pp. 279-314). New York: The Guilford Press.

Piper, B. (2010). *Ethiopia early grade reading assessment data analytic report: Language and early learning. Prepared for USAID/Ethiopia under the Education Data for Decision Making (EdData II) project*, Research Triangle Park. NC: RTI International.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*: *Volume* III (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Putnam, J. W. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Seid Mohammed. (2012). *Effects of cooperative learning on reading Comprehension achievement in EFL and social Skills of grade 10 students.* (Doctoral dissertation). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES practice guide*. NCEE 2010-4038.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Towards a research and development program in reading comprehension.* Santa Monica, CA: Rand.

Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Tsehay Jemberu. (2013). Reading assessment of early grade children of five woredas in North Gonder of Amhara Region: A baseline data analytic report: Save the Children, Norway.

Vaughn, S., Klingner, J. K., & Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, *22*(2), 66-74. doi:10.1177/ 0741932 5010 2200201.

Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American*

Educational Research Journal, *48*(4), 938-964. doi:10.3102/000 2831211410305.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 190-195. doi:10.1111/ cdep.12184

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), 420-32. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420

Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 199-219). New York: Lawrence Erlbaum, Inc.