የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነትና
አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ሚና

ፀጋዬ ግርማ[1*]፣ ማረው አለሙ[2]፣ ሰፋ መካ[3]

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ሚና መመርመር ነው። ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን (quasi-experimental pretest-posttest control group) የጥናቱ ስልት ነው። ተሳታፊዎቹ በ2015 ዓ.ም. በባሕር ዳር ከተማ በቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ከሦስት የሰባተኛ ክፍል ምድቦች በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡ 110 የኹለት ክፍል (55 የቁጥጥር፣ 55 የፍትነት ቡድን) ተማሪዎች ናቸው። የፍትነት ቡድኑ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ለ12 ክፍለጊዜ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ተምረዋል። አንብቦ በመረዳት ፈተናና በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (Structural equation model) የSPSS AMOS 23 ሶፍትዌር ተተንትነው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ (β = .440, t= 3.431, P= .001) እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ (β = 1.919, t= 2.135, P= .033) ቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው ያሳዩ ሲሆን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማጎልበት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ደግሞ (B= 1.462, t= 2.682, p= .002) ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው (P<.05) አመላክተዋል። በዚህም ብልሃቱ በአማርኛ ቋንቋ የማንበብ ግለብቃት እምነትንና አንብቦ የመረዳት ችሎታን እንደሚያሻሽል ተረጋግጧል።

ቁልፍ ቃላት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ አንብቦ መረዳት

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ የትምህርት ዶክትሬት ዲግሪ በአማርኛ (EdD) ተማሪ፤ Corresponding author: tsegayegirma231@gmail.com

[2] ተባባሪ ፕሮፌሰር፤በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፤

[3]ረዳት ፕሮፌሰር፤በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ- አማርኛ ትምህርት ክፍል፣

የጥናቱ ዳራ

አንብቦ መረዳት የሁሉም የማንበብ ተግባራት ዋና ግብ (Carmine et al., 2006) ሲሆን በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን መለየት፣ ማስታወስ፣ መረዳት፣ ማጠቃለል፣ ድምዳሜ ላይ መድረስ፣ ወዘተ. ዋና ዋና አንብቦ የመረዳት ንዑሳን ክሂሎች ናቸው (Andrew & Lee, 2022)፡፡ እንደKendeou et al. (2014) እንዲሁም Velayati et al. (2017) አንብቦ መረዳትን እውን በማድረግ ከጽሑፋዊ ውሕድአሃዶች ትርጉም የመገንባት ሂደት እንዲሳካ በተጨማሪ የግለብቃት እምነት (self-efficacy belief) ስሜታዊ ተላውጦ ባለቤት መሆንም ወሳኝ ነው፡፡ ግለብቃት እምነት የማንበብ ግቦችን ለማሳካት በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነት ጥንካሬ ነው (Bandura, 1997; Habibian & Roslan, 2014)፡፡ ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት የማንበብ ግብ እንዲሳካ በማድረግ አንብቦ የመረዳት ውጤትን ያሻሽላል (Ghonsooly & Elahi, 2010; Naseri & Zaferanieh, 2012)። በማንበብ ችሎታቸው የሚተማመኑ ተማሪዎችም ከአንብቦ መረዳት ትምህርት ከፍተኛ ውጤት ይጠብቃሉ፤ ይህንኑ ማሳካት እንደሚችሉም ያምናሉ (Habibian & Roslan, 2014)። ይህ እምነት እንዲዳብር ደግሞ ተስማሚ የመማር/የማስተማር ብልሃት መጠቀም ያስፈልጋል።

አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን ማሳደግ ከሚያስችሉ ብልሃቶች መካከል በ1986 በፕሮፌሰር Taffy E. Raphael የተዋወቀው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት (question-answer relationship strategy) ተጠቃሽ ነው (Lehr & Osborn, 2005, p.20; Pratiwi, 2020, p.23; Raphael et al., 2006, p.8)፡፡ በ1970ዎቹ አንብቦ በመረዳት ትምህርት ላይ ይነሱ ለነበሩ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት፣ የወቅቱን የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት መቀነስና የማንበብ ችሎታቸውን ዝቅተኛ አመለካከት ለማሻሻል፤ በሚል በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ላይ ከተካሄደ ጥናት ብልሃቱ እንደፈለቀ Lehr and Osborn ይገልጻሉ፡፡ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራ-ተኮር፤ የሚሰኙ አራት ክፍሎች አሉት፡፡ ብልሃቱን በመጠቀም ሂደት የሚከናወኑ ተግባራት ደግሞ ዐምስት ናቸው፤ እነሱም የጥያቄ-መልስ ትስስሮችን መተንተን፣ ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ መመደብ፣ መልሶችን ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች ማፍለቅ፤ በሚል ይጠቀሳሉ (Raphael et al., 2006)።

አራት ክፍሎችና ዐምስት ተግባራት ያሉት ይህ ብልሃት መሠረት የሚያደርገው የስኬማንና የማኅበረግንባታ ንድፈሐሳቦችን ነው (Furtado & Pastell, 2012; Lehr & Osborn, 2005)። እንደስኬማ ንድፈሐሳብ፣ ዕውቀት የሚገነባው አዕምሯዊ የእውቀት መዋቅሮችን (ስኬማዎችን) መነሻ በማድረግ ሲሆን (McLeod, 2019; Ozer, 2004)፣ በዚህ ንድፈሐሳባዊ ዕይታ አንብቦ መረዳት የሚከናወነው ከጽሑፋዊ ውህድአሃዶች የሚገኙ አዳዲስ መረጃዎችን ከስኬማዎች ጋራ በቀጥታ በማዋሃድ (assimilation)፣ ከነባር ስኬማዎች ጋራ እንዲስማሙ አዳዲስ መረጃዎችን አስተካክሎ በመጠቀም (accommodation) ወይም ከማንበብ የተገኙ ነባር ስኬማዎችንና አዳዲስ ጽሑፋዊ መረጃዎችን

በእኩል ደረጃ በመጠቀም (equilibrium) ነው፡፡ ውህድአሃድን መነሻ አድርገው የሚቀርቡ ጥያቄዎችና ለጥያቄዎች የሚሰጡ መልሶች ደግሞ፣ ጽሑፋዊ መረጃዎችን በመለየትና የራስን ትርጉም በመመሥረት አዕምሯዊ የዕውቀት ግንባታ (ስኬማ) እንዲፈጠርና አንብቦ መረዳት እውን እንዲሆን ያደርጋሉ (McLeod, 2019; Ozer, 2004)። መረጃዎችን መለየትና ትርጉም መመሥረት ሊከናወን የሚችለው ደግሞ ለጥያቄዎች የሚሰጡ ምላሾችን የትና እንዴት ማግኘት እንደሚቻል ማወቅ ሲቻል ነው፤ ስለመረጃ ምንጮች የተገነባ አዕምሯዊ ዕውቀት (ነባሩ ስኬማ) በጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ስላለው ትስስር አዲስ ግንዛቤ (አዲስ ስኬማ) ይፈጥራል፡፡ በዚህ ሂደት ውጫዊዉን እውነታ (አዲሱን የውህድአሃድ መረጃ) ከነባሩ እውቀት/ስኬማ ጋራ አዋህዶ፣ አስተካክሎ ወይም በእኩል ደረጃ ወደአዕምሮ በማስገባት የራስን እውነት/ችሎታ የመገንባት ሂደት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃትን በመጠቀም ይከናወናል (Brau, 2018)።

እንደማኅበረግንባታ ንድፈሐሳብ፣ አዕምሯዊ የዕውቀት/የስኬማ ግንባታ ውጤታማ የሚሆነው ደግሞ፣ መማር ትርጉማዊ በሆነና ከእለት ተእለት ሕይወት ጋራ በተገናኘ ዐውድ፣ መስተጋብራዊ አቀራረብን የተከተለ ሲሆን ነው፡፡ በመስተጋብራዊ ትምህርቱ ተጋርቶ በማንበብ፣ አንዱ ሌላውን በመጠየቅ፣ ለውህድአሃድተኮር ጥያቄዎች በጋራ መልስ በመስጠትና ዳራዊ እውቀትን በመጋራት ትርጉም የመገንባት/የመረዳት ችሎታ ይዳብራል (Raphael et al., 2006)። Lawton (2017) እና Ozer (2004) ይህንን የማኅበረግንባታ የጥያቄ-መልስ ትስስር እሳቤ ሲገልጹ፣ ተማሪዎች ከሰዎችና ከአካባቢ ጋራ የሚያደርጉት መስተጋብር የዕውቀትና የችሎታ ምንጫቸው ነው፤ መስተጋብሩ ጥያቄ በማቅረብና ምላሽ በመስጠት ተግባራት ይታጀባል፤ የሚቀርቡ ጥያቄዎችን ለመመለስ በሚያደርጉት ጥረትም የተማሪዎቹ ክፍተት ይለያል፤ ክፍተቶቹን ለማጥበብ ድጋፍ ይሰጣል፤ በዚህ ሂደት የሚገነባ ችሎታ ደግሞ ከፍ ወዳለ ግለብቃት እምነት ይወስዳል።

እንዲህ ዓይነት ንድፈሐሳባዊ መሠረት ያለው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት አዕምሯዊ (ዳራዊ) እውቀቶችንና አዳዲስ ጽሑፋዊ መረጃዎችን ተጠቅሞ ለጥያቄዎች ምላሽ በመስጠት፣ ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ በመለየት ከመልሶቻቸው ጋራ ያላቸውን ትስስር በመተንተንና መሰል ጥያቄዎችን በማፍለቅ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚያዳብር እንደሆነ A'yunin (2020)፣ Carroll and Fox (2017)፣ Lawton (2017)፣ Ozer (2004)፣ Rahmawati et al. (2016) እና Utami et al. (2020) አረጋግጠዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ብልሃቱ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲሻሻልና አንብቦ ለመረዳት ውጤት መሻሻል አዎንታዊ ሚና እንዲኖረው የሚያስችል እንደሆነ Sholichah et al. (n.d.) እና በZeng and Rahmat (2022) የተጠቀሱት Alghorbany et. al. (2019) ከ35 -72 የሰባተኛና የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዷቸው ፍትነትመሰል ጥናቶች አመላክተዋል፡፡ በአንጻሩ Ur (1996) ብዙ ጊዜ ብልሃቱ፣ በተለያየ ዓይነትና ደረጃ የተዘጋጁ ተገቢነት ያላቸው ጥያቄዎችን የሚፈልግ መሆኑና ይህንን ማድረግ ደግሞ ቀላል አለመሆኑ የብልሃቱ ድክመት ተደርጎ እንደሚጠቀስ ገልጸው፣ በብልሃቱ አጠቃቀም ላይ ተከታታይ ትውውቅ

በማድረግ ክፍተቱን መሙላት እንደሚያስፈልግ ያስረዳሉ። Raphael and McKinney (1983) ይህንን ሐሳብ በማጠናከር፣ ተማሪዎቹ ስለጥያቄ ዓይነቶች ግንዛቤ እንዲፈጥሩና ለጥያቄዎች ከየትና እንዴት ምላሽ ማግኘት እንደሚችሉ እንዲማሩ እድል በመስጠትና ይህን ማድረግ እንደሚችሉ እምነት እንዲኖራቸው በማድረግ የብልሃቱን ክፍተቶች ማጥበብ እንደሚቻል ገልጸው፣ ለዚህ ተግባር ከጽሑፋዊ አሐዶች ጋራ ተያይዘው የሚቀርቡ ጥያቄዎች አስተዋፆ የላቀ እንደሆነ ያስረዳሉ። ስለዚህ ከውሕድአሃድ ጋራ የሚቀርቡ ጥያቄዎችን በጥንቃቄ በመንደፍና በተሻለ መንገድ አደራጅቶ በማቅረብ፣ ተማሪዎች የጥያቄዎችን ባሕርይ እንዲያውቁ፣ በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ግንኙነት እንዲተነትኑ፣ ተመሳሳይ ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ ዕድል መስጠት ይገባል (Rothong, 2013)። ይህ ሲሆን ተማሪዎች ጥያቄዎችን ይቀርጻሉ፤ ይጠይቃሉ፤ ማን፣ ምን፣ መቼና የት ከሚሉ ጥያቄዎች በበለጠ ለምን የሚል ጥያቄ ላይ ያተኩራሉ። ለምን የሚሉ ፈታኝ/ከፍተኛ ደረጃ ጥያቄዎች ደግሞ የተማሪዎችን ችግር የመፍታት ክሂል በማሳደግ ግለብቃት እምነት የበለጠ እየዳበረ እንዲሄድና አንብቦ ለመረዳት ጠቃሚ አስተዋፆ እንዲኖረው ያደርጋሉ (Elder & Paul, 2001)።

መነሻ ምክንያት

በኢትዮጵያ የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት እየቀነሰ መምጣቱን ጥናቶች አመላክተዋል። በሦስት ዙር በሰባት ቋንቋዎች ላይ በተደረገ ጥናት ከተመዛኝ ተማሪዎች መካከል አጥጋቢና ከአጥጋቢ በላይ ውጤት ያስመዘገቡት ሲሶ ያህሉ ብቻ (እ.አ.አ. 2014 [31%]፣ 2016 [34%]፣ 2018 [32%]) ሲሆኑ፣ አጠቃላይ የተመዛኞች የማንበብ አማካይ ውጤትም እ.ኤ.አ. የ2014 (22.15) የ2016 (20.65)፣ እንዲሁም የ2018 (19.9) ነው። ውጤቱ ከዓመት ዓመት መቀነሱ የሚታይ ሲሆን በ2021 በዘጠኝ ቋንቋዎች ላይ በተካሄደ ጥናት ደግሞ የተገኘው ውጤት በጣም ዝቅ ያለ (11.3 አማካይ ውጤት) ሆኗል። የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንብቦ የመረዳት የተማሪዎች አማካይ ውጤት በተለየ ሲታይ እ.አ.አ. በ2014 (25)፣ በ2016 (34.25)፣ በ2018 (33.35)፣ እንዲሁም በ2021 (23.75) መሆኑን የEGRA ጥናት ውጤት አረጋግጧል (Educational assessment and examinations Service, 2022; READ M & E, 2018)። ይህን የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት መቀነስ ችግር በመፍታት፣ የማንበብ ትምህርት ጥራትን ማሻሻል የሚያስፈልግ መሆኑ የዚህ ጥናት ዋና መነሻ ምክንያት ሆኗል።

አንብቦ ለመረዳት ውጤት መቀነስ ከሚቀርቡ በርካታ ምክንያቶች መካከል መምህራን የሚጠቀሙበት የማስተማሪያ ብልሃት ዐቢይ ምክንያት ይሆናል (A'yunin, 2020; Aziz & Yasin, 2017)። Armstrong and Newman (2008) እንዳመላከቱት በአብዛኛው መምህራን የማንበብ ክሂሎችን ለማስተማር በሚያስችሉ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ በሚገባ ባለመሰልጠናቸው ተማሪዎች ውሕድአሃድን አንብበው እንዴት እንደሚረዱ ለማስተማር ሲቸገሩ ተስተውሏል። ዋናው መፍትሄም ተማሪዎች የማንበብ ብልሃቶችን ዐውቀው እንዲጠቀሙባቸው ማድረግ ነው (Barnes, 1997)። ይህ ሲሆን ተማሪዎች

ብልሃታዊ አንባቢዎች (strategic readers) ይሆናሉ፤ የማንበብ ውጤታቸውም ይሻሻላል (Shanahan, & Shanahan, 2008)። የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሊያሻሽሉ ከሚችሉ ውጤታማ ብልሃቶች መካከል ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በዋናነት ይጠቀሳል (Azahra, 2019)። ብልሃቱ በማንበብ ችሎታ ላይ በራስ መተማመን እንዲኖር የሚያደርግም ነው (Muzamil, 2016; Raphael et al., 2006)። ስለዚህ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃትን በመጠቀም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ችግር ማቃለል የሚያስፈልግ መሆኑ ለጥናቱ ተጨማሪ ገፊ ምክንያት ነው፡፡

ብልሃቱ በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና የመረመሩ ጥናቶች በአዎንታና በአሉታ የተገለጹ ውጤቶችን አመላክተዋል፡፡ Aziz and Yasin (2017)፣ Ezell et al. (1992)፣ Iman (2017)፣ Marsini (2018)፣ Rahmawati et al. (2016) እንዲሁም Utami et al. (2020) በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት አንብቦ መረዳት የተማሩ ተማሪዎች ይህንን እድል ካላገኙት ይልቅ አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው እንደተሻሻለ አረጋግጠዋል፡፡ ብልሃቱ የግለብቃት እምነትን በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ተጽእኖ ያለው መሆኑን ደግሞ የSholichah et al. (n.d.) እና በZeng and Rahmat (2022) የተጠቀሱት የAlghorbany et al., (2019) ጥናቶች አሳይተዋል፡፡ በተቃራኒው የየጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት አንብቦ በመረዳትና በግለብቃት እምነት ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ እንደሌለው ያመላከቱ ጥናቶችም (A'yunin, 2020; Gustia, 2018; Rothong, 2013) አሉ፡፡ በዚህም መሠረት የጥናት ውጤቶች መለያየት በራስ ዐውድና በራስ ቋንቋ ብልሃቱን የመፈተሽ አስፈላጊነትን የሚጠቁም በመሆኑ ለተጨማሪ ጥናት አነሳሽ ምክንያት ይሆናል፡፡

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የማንበብ ግለብቃት እምነትን እንደሚያሳድግና የተሻሻለው እምነትም ለአንብቦ መረዳት ችሎታ መዳበር አስተዋፆ እንዳለው ድርሳናት በገለጹት ልክ በርእሰጉዳዩ ላይ የተካሄዱ ጥናቶችን በበቂ መጠን ማግኘት አልተቻለም፡፡ ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች የተገኙት የSholichah et al. (n.d.) እና በZeng and Rahmat (2022) የተጠቀሱት የAlghorbany et. al. (2019) ጥናቶች ናቸው:: ይህም በቋንቋ ትምህርት ሂደት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የግለብቃት እምነትን በማዳበር፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን የአዋዳጅነት አስተዋፆ የመመርመር አስፈላጊነትን ይጠቁማል:: ከዚህ ሌላ ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች የተገኙ ጥናቶችም ቢሆኑ እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ/እንደዉጭ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ናቸው:: ይህም በአፍመፍቻ ቋንቋ አንብቦ የመረዳትንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን ከማሻሻል አኳያ ብልሃቱ የሚኖረውን ሚና ተጨማሪ ጥናት በማድረግ የመመርመር አስፈላጊነትን የሚጠቁም ነው፡፡

ባጠቃላይ እ.አ.አ. ከ2010 እስከ2021 የተካሄዱ ጥናቶች በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት እየቀነሰ መሄዱን ያመላከቱ ሲሆን፣ ዐቢይ ምክንያቱ ደግሞ ተማሪዎች የማንበብ ብልሃቶችን አለማወቃቸውና አለመጠቀማቸው እንደሆነ ድርሳናት ገልጸዋል:: የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃትን ማስተዋወቅና ተማሪዎች ብልሃታዊ አንባቢ እንዲሆኑ ማስቻል

የውጤት ችግሩን ለማቃለል አማራጭ መፍትሄ እንደሆነም ተመላክቷል። የዚህ ጥናት ትኩረትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለውን አስተዋፆ በኢትዮጵያ ዐውድ መመርመር ነው። በዚህም መሠረት የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ናቸው፤

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የተማሪዎችን፤
1. የማንበብ ግለብቃት እምነት የማሳደግ ቀጥተኛ አስተዋፆ አለውን?
2. አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና አለውን?
3. የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሳደግ ኢቀጥተኛ ሚና አለውን?

የአጠናን ዘዴ

የጥናቱ ስልት ፍትነትመሰል (Quasi-Experiment) ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን (pretest-post-test controlled group design) ነው። በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ግለብቃት መጠይቅ ሞልተዋል። እንዲሁም የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት አንብቦ የመረዳት ትምህርት ተምረዋል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ የተካሄደው በባሕር ዳር ከተማ በሚገኘውና ፈቃድ በተገኘበት ቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ሲሆን፣ የጥናቱ ተሳታፊዎችም የዚሁ ትምህርትቤት 110 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። በትምህርትቤቱ በ2015 ዓ.ም. ይማሩ ከነበሩ ሦስት የሰባተኛ ክፍል ምድቦች መካካል በተራ እጣ ንሞና ስልት ኹለት ክፍሎች (7ኛ"A"ና 7ኛ"C") ተመርጠዋል። በዚህ መሠረት 22 ወንድና 33 ሴት በድምሩ 55 የ7ኛ"C" ክፍል ተማሪዎች የቁጥጥር ቡድን፣ 23 ወንድና 32 ሴት በድምሩ 55 የ7ኛ"A" ተማሪዎች የፍትነት ቡድን ሆነው በእጣ ተመድበዋል።

የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ የተመረጡባቸው ምክንያቶች፤ ይህ ዕድሜያቸው (14 – 15) በታችኞቹ የክፍል ደረጃዎች ያገኟቸውን መሠረታዊ የማንበብ ክሂሎች በጥልቀት የሚያዳብሩበት፣ ራሳቸውን ችለው መማር የሚጀምሩበት፣ የተለያየ ዘውግ ያላቸውን ጽሑፎች በጥልቀት በማሰብና በራስ መተማመን የሚረዱበት፣ ለቀጣይ የማንበብ ትምህርት ወሳኝ ጊዜ በመሆኑ ነው (Taglieber 2003)። በክፍል ደረጃው የአማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ (2015 ዓ.ም.፣ ገጽ፣ V) እንደተገለጸውም፣ ይህ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ በጥልቀት ማሰብና በጥልቀት ማንበብ እንዲችሉ እንዴት ማሰብና፣ እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው የሚማሩበት ነው።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

አንብቦ የመረዳት ፈተናና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ናቸው፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናው ዓላማ የጥናቱን ተሳታፊዎች የቅድመና የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማወቅ ነው፡፡ ፈተናው በ2015 ዓ.ም. በተዘጋጀው የአማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ የቀረቡ ተራኪ ውሕድአሃዶችን ሊተኩ የሚችሉ ኹለት ቅንጫቢዎችን በመምረጥና የተሻለውን በመውሰድ ተዘጋጅቷል፡፡ ከኢትዮጵያ ዛሬ ድረገጽ "ጨለማና ብርሃን"፣ ከአዲስ አድማስ ጋዜጣ ደግሞ "አርበኛው"፤ የሚሉ ጽሑፎች ተመርጠው ለክፍል ደረጃው እንዲስማሙ ተደርገው ተሻሽለዋል፡፡ የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርና የጥናቱ አማካሪዎች ጽሑፎቹን ገምግመዋቸዋል፡፡ በመጨረሻም ከኹለቱ ጽሑፎች "አርበኛው" (ዳንኤል፣ 2023) የሚለው በይዘቱና በአወቃቀሩ የተማሪዎችን አቅም የሚመጥን ሆኖ በመገኘቱ ለፈተናው ዝግጅት ተመርጧል፡ ፡ ይህን ውሕድአሃድ መሠረት በማድረግ የተዘጋጀው ፈተና እያንዳንዳቸው 1 ነጥብ ያላቸው 30 መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች አሉት፡፡ መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች የተመረጡት ፈተናውን ያለአድሎ ለማረምና በተጨባጭ ውጤት ለመስጠት አመቺ ስለሚሆኑና መጻፍን የተመለከቱ ጥያቄዎች ያልተካተቱት የመጻፍ ችሎታ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ተጽእኖ እንዳያሳድር በመስጋት ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹ ውሕድአሃድን በትኩረት በማንበብ በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን መለየትን፣ ማስታወስንና መረዳትን የሚጠይቁ ናቸው፡፡

የጥናቱ አማካሪዎች፣ የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርና ኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የአማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች በፈተናው ላዕላይ ትክክለኛነት (face validity) ላይ ከሰጧቸው አስተያየቶች በመነሳት በቃላት አመራረጥና በዓረፍተነገር አወቃቀር ላይ ማሻሻያዎች ተደርገዋል፡፡

የፈተናውን የይዘት ትክክለኛነት (content validity) ለማረጋገጥ እንዲቻል ደግሞ፣ ፈተናው ለጥናቱ በተመረጠው ትምህርትቤት ከተሳታፊ ተማሪዎች ውጭ ላሉ 20 የሰባተኛ (7ኛ"B") ክፍል ተማሪዎች ቀርቦ በመጀመሪያ ያለምንባቡ፣ ቀጥሎ ደግሞ በምንባቡ መሠረት ጥያቄዎቹን እንዲመልሱ ተደርጓል፡፡ በዚህም መሠረት ያለምንባቡ በመለሷቸው ጥያቄዎች በአማካይ 8.15፣ በምንባቡ መሠረት በመለሷቸው ደግሞ 15.3 ውጤት አስመዝግበዋል፤ ይህም የፈተናው ጥያቄዎች በውሕድአሃዱ መሠረት የሚመለሱ መሆናቸውንና ፈተናውም የይዘት ትክክለኛነት ያለው መሆኑን አመላካች ሆኗል፡፡ በተጨማሪም የBrown (1996) አንብቦ የመረዳት ፈተና ትክክለኛነት መገምገሚያ መስፈርቶችን አሻሽሎ ባለአራት የስምምነት መወሰኛ ደረጃዎች (ከበጣም ከፍተኛ እስከበጣም ዝቅተኛ) ያሉት 10 ዝግና አንድ ክፍት ጥያቄ በማዘጋጀት ፈተናው በሦስት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሟል፡፡

በገምጋሚዎች መካከል ያለው አስተማማኝነትም (Inter-raters reliability) በክሮንባኽ አልፋ የገምጋሚዎች የዝምድና ምጠና (interclass correlation coefficient) ተሰልቶ የይዘት ትክክለኛነት አመላካች ውጤት (α = .791) ተገኝቷል፡፡ በክፍት ጥያቄው ላይ በተገኙት አስተያየቶች መሠረትም በጥያቄዎቹ የቃላት አመራረጥ፣ የዓረፍተነገር አወቃቀርና የሐሳብ ግልጽነት ላይ ማስተካካያዎች ተደርገዋል፡፡ ከዚህ ሌላ እያንዳንዱ ጥያቄ ከጠቅላላ የፈተናው ውጤት (ጥያቄ) ጋራ ያለው ዝምድና (item-total correlation) የተፈተሸ ሲሆን፣ በፍተሻው ጥያቄ ቁጥር 6 እና 22 ውጤታቸው ከ.3 በታች (.148 እና .229 በቅደምተከተል) በመሆኑና ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ አብረው የማይሄዱ በመሆናቸው ተወግደዋል (Lang, 2018)።

ከትክክለኛነት ምርመራው በተጨማሪ የቅድመና የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት የፈተናው ውስጣዊ ቀጣይ አስተማማኝነት በKR20 ተሰልቷል፡፡ በዚህም መሠረት የፍትነት ቡድኑ የቅድመትምህርቱ α = .853፣ የድኅረትምህርቱ α =.782 ሲሆን፤ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ የቅድመትምህርቱ α = .879፣ የድኅረትምህርቱ α = .724 ሆኗል፡፡

የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ

የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ የተዘጋጀው የBruce (2003) እና የNonsawang (2019) የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቆችን አስማምቶ በመውሰድ ነው፡፡ ኹለቱም መጠይቆች በአራት ክፍሎች [መሻሻል፣ ንጽጽራዊ፣ ማኅበራዊ ምላሽ፣ አካላዊ/ስሜታዊ ሁኔታ] የተመደቡ 32 ጥያቄዎች አሏቸው፡፡ በአራቱ ምድቦች የተካተቱ ጥያቄዎች ብዛት ግን የተለያየ (የBruce፤ 9፣ 6፣ 9፣ 8 የNonsawang፤15፣3፣6፣9 በቅደምተከተል) ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ Nonsawang (2019) 7 ጥያቄዎችን አሻሽለዋል፡፡ ከ4ኛ እስከ6ኛ ክፍል ያሉ ተማሪዎችን በማሳተፍ በተደረጉ የተለያዩ ጥናቶች (Bruce, 2003; Brown, 2002; Nonsawang, 2019) ከ.82–.96 የአስተማማኝነት ውጤት የተመዘገበ በመሆኑና በመጠይቁ ጥያቄዎች ላይ በተካሄደ የፋክተር ትንተናም (Factor analyses) በጥያቄዎቹ መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ የታየ መሆኑ መጠይቆቹን ተመራጭ አድርጓቸዋል፡፡

በዚህ መሠረት ከኹለቱም መጠይቆች የጋራ የሆኑ 25 ጥያቄዎችና Nonsawang (2019) ያሻሻሏቸው 7 ጥያቄዎች ተመርጠዋል፡፡ 32ቱን ጥያቄዎች በBruce (2003) አከፋፈል መሠረት በአራት [መሻሻል 9 ጥያቄዎች፣ ንጽጽራዊ 6 ጥያቄዎች፣ ማኅበራዊ ምላሽ 9 ጥያቄዎች፣ አካላዊ/ስሜታዊ ሁኔታ 8 ጥያቄዎች) በመመደብ፣ ዐምስት አማራጭ ሰጪ የሊከርት ስኬል ደረጃ (*በጣም እስማማለሁ* [5]፣ *እስማማለሁ* [4]፣ *መወሰን አልችልም* [3]፣ *አልስማማም* [2]፣ *በጣም አልስማማም* [1]) ያለው መጠይቅ ተዘጋጅቷል፡፡

መጠይቁ ወደአማርኛ ቋንቋ ሲመለስ ከቃላት አጠቃቀም፣ ከግልጽነትና፣ ከጥያቄዎች ይዘት አንጻር ያለው ተገቢነት በሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህር፣ በጥናቱ አማካሪዎችና በኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የአማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች ተገምግሞ የጥናቱን ተሳታፊዎች ዕድሜና የትምህርት ደረጃ

ባገናዘበ ሁኔታ ተዘጋጅቷል። ከዚህ በተጨማሪ በትምህርትቤቱ በጥናቱ ከሚሳተፉ ተማሪዎች ውጭ ያሉ 20 የ7ኛ"B" ተማሪዎችን በማስሞላትና የሰጧቸውን አስተያየቶች መሠረት በማድረግ ግልጽ ባልሆኑላቸው ጥያቄዎች የቃላት ምርጫ፣ የዓረፍተነገር አወቃቀርና የሃሳብ አደረጃጀት ላይ ማሻሻያ ተደርጓል። ከማሻሻያው በኋላ በ110 የጥናቱ ተሳታፊዎች በማስሞላት በተገኘው መረጃ የመጠይቁ ትክክለኛነትና አስተማማኝነት ተመርምሯል። የመጠይቁ የይዘት ትክክለኛነት የተፈተሸው የድኅረትምህርት መረጃዎችን በመጠቀም ነው። ይህ የሆነው ድኅረትምህርት መረጃዎች የሚተነተኑት በዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (structural equation model) በመሆኑና ይህን መተንተኛ በመጠቀም የሚተነተኑ መረጃዎች የይዘት ትክክለኛነታቸው በፋክተር ትንተና መመርመር ስላለበት ነው።

በዚህ መሠረት ኹለቱን የፋክተር ትንተናዎች (ፍተሻዊ የፋክተር ትንተና [exploratory factor analysis] እና አረጋጋጭ የፋክተር ትንተና [confirmatory factor analysis]) በመጠቀም የትክክለኛነት ፍተሻው ተካሂዷል። በፍተሻዊ የፋክተር ትንተና በመጀመሪያ የእያንዳንዱ ጥያቄ አስተዋፆ ተመርምሯል። የKaiser-Meyer-Olkin (KMO) ቀመርን በመጠቀም በመጠይቁ ንዑስ ምድቦች የተንጸባረቀው የእያንዳንዱ ጥያቄ የልይይት ምጥጥን (variable's variance proportion) ተሰልቶ ሁሉም ጥያቄዎች ከ.3 በላይ (ከ.485 – .920) ውጤት በማሳየታቸው (ለንዑስ ምድባቸው ተመጣጣኝ ልይይት/አስተዋፆ ያላቸው መሆኑ በመረጋገጡ) ሁሉም ጥያቄዎች በድኅረትምህርት ትንተናው እንዲገቡ ተደርጓል። በመቀጠል በዚሁ የፋክተር ትንተና፣ ለመነሻ የኦብሊሚንን (direct Oblimin) ስልትን (≥ 1 የኤገን ዋጋ ያላቸውን በመውሰድ) ለማረጋገጫ ደግሞ የስክሪ ግራፍን (scree plot) (ከአንድ በላይ የኤገን ዋጋ ያላቸው ክፍሎች መታጠፊያ (elbow) ከሠሩበት በላይ ያለውን ክፍል ብዛት በመውሰድ) በመጠቀም በተካሄደ ፍተሻ፣ ጥያቄዎቹ በአራት ጭብጦች ሊዋቀሩ እንደሚገባ ተረጋግጧል። አራቱ ክፍሎች ከጠቅላላ ልይይቱ 67.47% (42..63%፣ 10. 03%፣ 8.95%፣ 5.86% በቅደምተከተል) የሚይዙ ሲሆን፣ ተመራማሪዎች (Bruce, 2003; Nonsawang, 2019) በሰጧቸው ስያሜዎች የመጠይቁ 32 ጥያቄዎች በአራት ክፍሎች (መሻሻል [9 ጥያቄዎች]፣ ንጽጽራዊ [6 ጥያቄዎች]፣ ማኅበራዊ ምላሽ [9 ጥያቄዎች]፣ አካላዊ/ስሜታዊ ሁኔታ [8 ጥያቄዎች]) ተመድበዋል።

የፍተሻዊ ፋክተር ትንተናውን ውጤት መሠረት በማድረግ የጥያቄዎችንና የምድቦቻቸውን ግንኙነት ለማሳየት የተዋቀረው ሞዴል (measurement model) በጥናቱ ሂደት ከተገኙ መረጃዎች ጋራ ያለው ተስማሚነት (goodness of fit) ታዋቂ ንድፈሐሳባዊ የስምሙነት አመላካቾችን (theoretical model fit indices) እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ የማረጋገጥ ተግባር ተከናውኗል። ታዋቂ ንድፈሐሳባዊ የስምሙነት አመላካቾች፤ ካይ ካሬ (χ2) ወይም የካይ ካሬና የነጻነት ደረጃ ምጥጥን (CMIN/DF) የሚፈለገው ውጤት <3፣ የስሕተት ጥግግቶሽ አማካይ ካሬ (root mean square of approximation/RMSEA) የሚፈለገው ውጤት <.10፣ የመደበኛ ቅሪት አማካይ ካሬ (standardized root mean square residual/SRMR) የሚፈለገው ውጤት <.08፣ ንጽጽራዊ

የስምሙነት አመላካች (comparative fit index/ CFI) የሚፈልገው ውጤት >0.9፣ አዳጊ የስምሙነት አመላካች (Incremental fit index /IFI) የሚፈልገው ውጤት >0.9፣ ታከር ሉዊስ አመላካች (TLI) የሚፈልገው ውጤት >0.9፣ ፓርሲሞኒ ንጽጽራዊ የስምሙነት አመላካች (parsimony comparative fit index /PCFI) የሚፈልገው ውጤት >0.5፣ ፓርሲሞኒ ኖርምድ የስምሙነት አመላካች (parsimony normed fit index /PNFI) የሚፈልገው ውጤት >0.5 ናቸው (Beran & Violato, 2010; Hoyle, 2012; Li et al., 2020)።

የተዋቀረው ሞዴል፣ ተመራማሪዎች ከጠቆሟቸው የተስማሚነት ደረጃዎች ጋራ እንዲጣጠም የማሻሻያ አመላካቾችን (modification indices) መሠረት በማድረግ የጥያቄዎች ዝምድና በአበር ልይይት ቁጥጥር ተደርጓል። በዚህ ሂደት የተገኘው ውጤት ከተወሰኑ የስምሙነት አመላካቾች መደበኛ የስምሙነት መጠን ጋራ ሊጣጣም ባለመቻሉ የበዛ አበር ልይይት የታየባቸው ሦስት ጥያቄዎች (ጥያቄ ቁጥር 4 [PR4]፣ 20 [SF5]፣ 21 [SF6] ተወግደው በሠንጠረዥ 1 የተገለጸው የስምሙነት ውጤት ተገኝቷል።

ሰንጠረዥ 1

የማንበብ ግለብቃት እምነት የሞዴል ስምሙነት ውጤት

የስምሙነት አመልካቾች	χ2= CMIN/DF	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	TLI	PCFI	PNFI
የተዋቀረው ሞዴል ውጤት	1.625	.076	.0610	.917	.919	.904	.792	.702

የማሻሻያ አመላካቾችን በመጠቀምና ዝምድናዎችን በመቆጣጠር የተገኙ ውጤቶች በተመራማሪዎች የቀረቡትን ንድፈሐሳባዊ የስምሙነት አመላካቾችን መቁረጫ ነጥብ ያሟሉ በመሆናቸው ሞዴሉ ንድፈሐሳባዊ ስምሙነት ያለው ሆኖ ተገኝቷል።

የተዋቀረው ሞዴል ከስምሙነት አመላካች ነጥቦች ጋራ ስምሙ መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ በአረጋጋጭ የፋክተር ትንተና (confirmatory factor analysis) በመጠይቁ የተካተቱ ጥያቄዎች መዋቅራዊ ግንኙነት ተፈትሿል። በአራቱ ንዑሳን ክፍሎች የሚገኙ ጥያቄዎች ጭነተመጠን ከሚጠበቀው የ.5 ውጤት በላይ (ከ.54 – .89) በመሆኑ ሁሉም ጥያቄዎች ከገቡበት ንዑስ ምድብ (ተላውጦ) ጋራ አዎንታዊ ዝምድና ያላቸው መሆኑ ተመላክቷል (Khine, 2013)። የስደራ ትስስሩ (pattern matrix) ባመላከተው ውጤት ጥያቄ 9 (PR9) ከክፍል አንድ ጋራ፣ ጥያቄ 17 (SF2) ደግሞ ከክፍል ሦስት ጋራ ከራሳቸው ምድብ አልፈው ለሌላ ንዑስ ክፍል ትርጉም ያለው ጭነተመጠን የተጋሩ (cross-load) በመሆኑ ከመጠይቁ ተወግደዋል። ከዚህ ጋራ በተያያዘ በትንተናው የተገኘውን የመደበኛ ግመታ (Standardized Estimate) መሠረት በማድረግና የተውጣጣ አማካይ ልይይት (Average variance extracted) ቀመርን በመጠቀም በተካሄደ ትንተና አራቱም የመጠይቁ ክፍሎች ከሚጠበቀው .5 በላይ የተዎጣጣ አማካይ ልይይት በማስመዝገባቸው (መሻሻል .73፣ ንጽጽራዊ .81፣

ማኅበራዊ ምላሽ .79ና አካላዊ/ስሜታዊ ይዞታ .81) ጥያቄዎች የገቡበትን ምድብ ለመግለጽ ርስበርሳቸው ተወራራሽ ተገቢነት (composite reliability) እንዳላቸው መረዳት ተችሏል። የተውጣጣ አማካይ ልይይት ውጤቶች (.73 – .81) ከረቂቅ ተላውጦዎች የርስበርስ ተዛምዶ ውጤቶች (r=.356 – r=.559) የበለጡ በመሆኑም መጠይቁ ለይ ተገቢነት (discriminant validity) እንዳለው ተረጋግጧል። በተጨማሪ የእያንዳንዱን ጥያቄ መደበኛ ግመታ በመውሰድ የንዑሳን ክፍሎች የዴልታ ድምር/ድምር ካሬ ተሰልቶ የመጠይቁ አራቱም ክፍሎች የሚጠበቀውን ከ.70 በላይ የአስተማማኝነት ውጤት በማስመዝገባቸው (α=.72 – α= .74) የተቀናጀ አስተማማኝነት እንዳላቸው ተረጋግጧል (Khine, 2013)።

ከትክክለኛነት ፍተሻዎቹ ቀጥሎ የመጠይቁ አስተማማኝነት ተሰልቷል። በዚህም መሠረት የፍትነት ቡድኑ የቅድመትምህርት α = .962፣ የድኅረትምህርት α = .946 ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ የቅድመትምህርት α = .921፣ የድኅረትምህርት α = 894 ሆኗል። ከዚህ በተጨማሪ የድኅረትምህርት የመጠይቁ ንዑሳን ክፍሎች አስተማማኝነትም ከፍተኛ (መሻሻል [.892]፣ ንጽጽራዊ [.920]፣ ማኅበራዊ ምጋቤምላሽ [.911]፣ አካላዊ/ስሜታዊ ሁኔታ [.944]) መሆኑ ተረጋግጧል።

የአጠናን ሂደት

ጥናቱ ከተካሄደበት ቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት አስተዳደር፣ ከትምህርትቤቱ የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህር፣ ከክፍል ደረጃው ተማሪዎችና ከተማሪ ወላጆች/አሳዳጊዎች ጥናቱን ለማካሄድ ቅድሚያ ፈቃድ ተገኝቷል። በትምህርትቤቱ ካሉ የ7ኛ ክፍሎች ኹለቱ በተራ እጣ ንሞና ለፍትነቱ ተመርጠዋል፤ በዚሁ የንሞና ስልት የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች የተለዩ ሲሆን ባጠቃላይ 110 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል። ተሳታፊዎች ከተለዩ በኋላ በዱኬና ፒርሰንን ቀጥተኛ የማስተማር ሞዴል (Knight, 2017) መሠረት በተዘጋጀ የማሰልጠኛ ማንዋል የአማርኛ ቋንቋ መምህሯ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት ላይ ለሦስት ቀናት (በቀን ለኹለት ሰዓት) ሰልጥነዋል። የመምህሯን ስልጠና ተከትሎም ፍትነቱ ከመጀመሩ በፊት ኹለቱም ቡድኖች የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁን ሞልተዋል።

ፍትነቱ በሥርዐተትምህርቱ የተካተቱ ውህድአሃዶችን መሠረት በማድረግ ለሦስት ወራት (ለ12 ክፍለጊዜያት፣ አንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ) በሰለጠኑ መምህር ተካሂዷል። እለታዊ የትምህርት እቅዶቹ በመስኩ ባለሙያዎች በተዋወቁ ሞዴሎች (Raphael et al., 2006; Teacher Vision, 2015) መሠረት ተዘጋጅተው ጥቅም ላይ ውለዋል። ትምህርቱ ቀለል በሚሉ ይዘቶች (ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ) ተጀምሮ ከበድ የሚሉት ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ምድቦች እንዲቀጥሉ የተደረገበትና በአብዛኛው ክፍለጊዜዎች ግን አራቱም ደረጃዎች በቅንጅት የተተገበሩበት ነበር። በእያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት፣ ዐምስቱ የብልሃቱ ተግባራት (መተንተን፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ መመደብ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ ማፍለቅ) በተለያየ የትኩረት ደረጃ ጥቅም ላይ ውለዋል።

በተካሄደው አንብቦ የመረዳት ትግበራ ተማሪዎች ቀስ በቀስ ራሳቸውን ችለው ብልሃቱን በመጠቀም ማንበብ እንዲችሉ ለማድረግ፣ የዱኬና ፒርሰን የብልሃት አጠቃቀም ቀጥተኛ ስልት (ማስተዋወቅ፣ አርኣያነት፣ ተጋርቶ መሥራት፣ ራስን ችሎ መፈጸም) በየክፍለጊዜው ጥቅም ላይ ውሏል። የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ደግሞ በሥርዐተትምህርቱ መሠረት (በትምህርትቤቱ ቅጽ በተዘጋጁ አለታዊ የትምህርት ዕቅዶች) አንብቦ መረዳት ተምረዋል።

አስቀድሞ በተዘጋጀው የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር (implementation fidelity checklist) በተደረገው ክትትልም ኹለቱም ቡድኖች በታቀደው መሠረት የተማሩ መሆናቸው ተረጋግጧል። ፍትነቱ እንደተጠናቀቀም ኹለቱም ቡድኖች ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል።

የመረጃ አተናተን

አንብቦ በመረዳት ፈተናና በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ከ110 የጥናቱ ተሳታፊዎች የተሰበሰቡ መረጃዎች በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (Structural equation modeling) የSPSS AMOS 23 ሶፍትዌርን በመጠቀም ተፈትሸዋል። መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ለትንተናው የተመረጠው፣ የተላውጦዎቹን ግንኙነት በሚያሳይ አንድ መዋቅር መረጃዎችን ለመተንተንና የአዋዳጅ ተላውጦውን ሚና ማወቅ ስለሚያስችል፣ ብልሃቱ አንብቦ በመረዳትና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ መመርመርና በንድፈሐሳብ የተገለጸን መላምታዊ ሞዴል ከጥናቱ መረጃዎች ጋራ በማነጻጸር የሞዴል ስምሙነትን (model fit) ስለሚያረጋግጥ፣ ውስብስብ ምክንያታዊ ተዛምዶዎችን መመዘኛ ሞዴሎችን በመጠቀም መለካትና መረጃዎችን በመለካት ሂደት ሊፈጠሩ የሚችሉ ስሕተቶችን (measurement error) በመቆጣጠር መላምቶችን መፈተሽ ስለሚያስችል ነው (Beran & Violato, 2010)

የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል የመተንተኛ ስልት የሚጠይቃቸው እሙኖች መሟላታቸው በቅድሚያ በKMO ስልት፣ በተናጠላዊ ልይይት የስርጭት ወጥነት (univariate normality)፣ በብዙኃተላውጦ የስርጭት ወጥነት (multivariate normality)፣ በብዙኃተላውጦዎች አፈንጋጭነት (multivariate outliers) እና በጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) ተፈትሿል።

የድኅረትምህርት መረጃዎችን በመጠቀም በመጀመሪያ የተፈተሸው እሙን በመጠይቁ የተወሰደው ናሙና መዋቅራዊ ስሌት ሞዴልን ለመጠቀም በቂ/ተስማሚ መሆን/አለመሆኑ ነው። መረጃው በKaiser-Meyer-Olkin (KMO) የናሙና በቂነት (sampling adequacy/suitability) መለኪያ ተሰልቶ በBartlett's test of sphericity ስሌት በ1325.017 ካይ ካሬ፣ በ351 የነጻነት ደረጃና በአስተማማኝ የፒ ዋጋ (p < .05) የተረጋገጠ ከ.5 በላይ ውጤት (.840) በመገኘቱ (ድራጋን፣ 2020)፣ ናሙናው (110 የጥናቱ ተሳታፊዎች) መተንተኛው ስልቱን ለመጠቀም በቂ/ተስማሚና እሙኑን ያሟላ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል። የብዙኃተላውጦዎች አፈንጋጭነት ደግሞ በማሀላኖቢስ

የልዩነት መወሰኛ (mahalanobis distance) ስሌት መሠረት ተሰልቶ ውጤቶች የባለሦስት ጥገኛ ተላውጦ የካይ ካሬ የትክክለኛነት ደረጃ መወሰኛ ዋጋ (Critical value) (16.27) ከሆነው በታች በመሆናቸው አፈንጋጭ ውጤቶች የሌሉ መሆኑ ተረጋግጧል።

የድኅረትምህርት የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) እንዲሁ በንጥል ድኅረት ትንተና ስልት (Linear regression) ተፈትሾ የvariance inflation factor (VIF) ውጤት < 10 በመሆኑና የEigene value ወደዜሮ የተጠጋ በመሆኑ በመካከላቸው ያለው ዝምድና መካከለኛና እሙንን ያሟላ መሆኑን መረዳት ተችሏል፡፡ ከዚህ ሌላ መተንተኛው ጥቅም ላይ የዋለው በመጠይቁ የተገኘው ድኅረትምህርት መረጃ በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የውጤት ልዩነት እንዳለ (t(108)=.105, p=.000) (P<.05) ከጠቆመ በኋላ ነው፡፡

ከእሙኖች ፍተሻ በፊት (ፍትነቱ ከመጀመሩ በፊት) ግን፣ በቅድመትምህርት የተገኙ መረጃዎችን በመጠቀም በቁጥጥርና በፍትነት ቡድኖች መካከል የአቻነት ፍተሻ ተካሂዷል፡፡ የቡድኖቹ የዕድሜ ተመጣጣኝነት የነጻ ናሙና ቲ - ቴስት ትንተናው t(108) = .598, p = .551 ሲሆን፣ ይህም ኹለቱ ቡድኖች በእድሜ ተመጣጣኝ መሆናቸውን በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (p >.05) አሳይቷል፡፡ የፆታ ተመጣጣኝነት የካይ ካሬ ቴስት (chi-squared test) ደግሞ $\chi 2(1, n = 110)= .140$, p = .846 ሲሆን፣ ይህም ኹለቱ ፆታዎች ተመጣጣኝ መሆናቸውን ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ አመላክቷል (p >.05)። በተጨማሪም በቅድመትምህርት በጥናት ቡድኖቹ መካከል ያለው አንብቦ የመረዳትና የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነት በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ (Levene's test for equality of variances) ተመርምሮ ተመጣጣኝ ሆነዋል፡፡ የነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ስሌቱም፣ አንብቦ የመረዳት t(108)= .167, p=.867)፣ የግለብቃት እምነት t(108)=.135, p=.893 በመሆኑ ከፍትነቱ በፊት ቡድኖቹ አንብቦ በመረዳትና በግለብቃት እምነት ችሎታ ተመጣጣኝ መሆናቸውን የኹለቱ መፈተሻዎች ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤት (P > .05) ያመላከተ ሆኗል፡፡

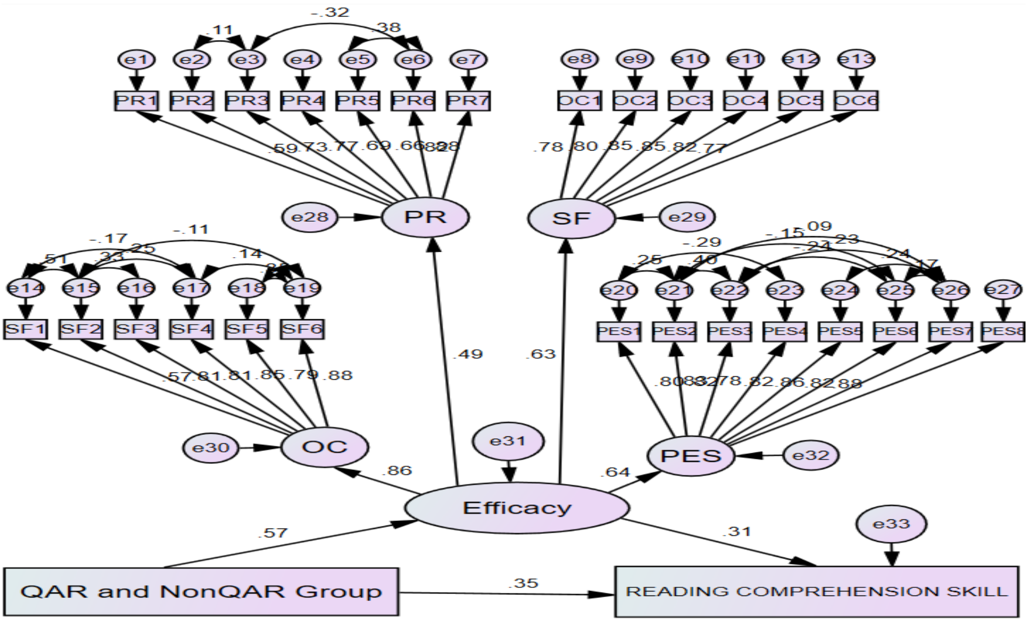
እሙኖች መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት እንደነጻ ተላውጦ፣ ግለብቃት እምነት እንደጥገኛና አዋዳጅ ተላውጦ፣ አንብቦ መረዳት ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ተወስደው፣ በጥያቄዎችና በንዑስ ምድቦች፣ እንዲሁም በነጻና በጥገኛ/በአዋዳጅ ተላውጦዎች መካከል ያለውን ግንኙነት በሚያሳይ መዋቅር፣ በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተናው ተከናውኗል፡፡

የውጤት ትንተና

የድኅረትምህርት መረጃዎችን በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት ላይ ያለው ተጽእኖ ፍተሻ በሚከተለው መዋቅር ተካሂዷል፡፡

ሞዴል

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት ላይ ያለው ተጽዕኖ



e= error PR= Progress OC= Observation Comparison SF= Social Feedback

PES= Physiological/Emotional States Efficacy= Reading Self-Efficacy Belief

AQR and NonQAR Group= Experimental and Control Groups Reading Comprehension Skill= Reading Comprehension Score

በመዋቅሩ የተመላከቱትን የመደበኛ ድኅረት ክብደት ውጤቶች ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች ጋራ በማገናዘብ ትንተናው ተካሂዷል፡፡ ነጻ ተላውጦው በጥገኛ ተላውጦዎች ላይ ያለውን ቀጥተኛ ተፅዕኖ የሚመለከቱት የመጀመሪያዎቹ ኹለት ጥያቄዎች ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹን ለመመለስ የድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ተሰልተው የተገኙ ውጤቶች በሠንጠረዥ 2 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 2

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት ላይ ያለው ቀጥተኛ ተፅዕኖ

ፍኖተዝምድና (Path)	መደበኛ ድኅረት ክብደት (*β*)	መደበኛ ስሕተት (*S.E*)	የቲ ዋጋ (*CR*)	የፒ ዋጋ (*P*)
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት ---> የማንበብ ግለብቃት እምነት	.440	.128	3.431	.001
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት ---> አንብቦ መረዳት	1.919	.899	2.135	.033

የጥናቱ ቀዳሚ ጥያቄ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለውን?" የሚል ሲሆን፣ በሰንጠረዥ 2 እንደተመለከተው መደበኛ ድኅረትን በመጠቀም የተገኘው ውጤትም (β=.440፣ t= 3.431፣ p=.001) ሆኗል። ይህም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ቀጥተኛ ሚና እንዳለው በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (P<0.05) አመላክቷል፤ የመደበኛ ድኅረት ውጤቱም (β=.440) ብልሃቱ ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋራ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለውና በአስተማማኝነት ግለብቃት እምነትን መተንበይ እንደቻለ ያመላከተ ሆኗል። ኹለተኛው መሠረታዊ ጥያቄ ደግሞ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለውን?" የሚለው ነበር። በሠንጠረዥ 2 እንደተመለከተው የተገኘው ውጤት β=1.919፣ t= 2.135፣ p<.033 ሲሆን ብልሃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ አዎንታዊ ተፅዕኖ እንዳለው በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (P<0.05) አረጋግጧል። የመደበኛ ድኅረት ውጤቱም (β=1.919) ብልሃቱ አንብቦ ከመረዳት ጋራ አዎንታዊ ዝምድና እንዳለውና በአስተማማኝነት ክሂሉን መተንበይ እንደቻለ ያመላከተ ሆኗል።

"የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አለው?" የሚለው የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄ ነው። ይህም በተዘጋጀው መዋቅር፣ ሊለካ የተፈለገውን በነጻና በጥገኛ ተላውጦዎች መካከል ያለ ፍኖት (path) በመለየት፣ 2000 ናሙናዎችን መሠረት ያደረገ የ95% የመተማመኛ ደረጃ ያለውን የቡስትራፕ (Bootstrap) ስልትን በመጠቀም ብልሃቱ አንብቦ በመረዳት ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ተፈትሿል። ፍተሻው የኢመደበኛ የድኅረት ውጤትን በመመርመር የተካሄደ ሲሆን የተገኘው ውጤት ርቀቱ (Confidence interval/ CI) ዜሮን በላይኛውና በታችኛው ወሰን መካከል ማካተት አለማካተቱ አዋዳጅ ተላውጦው አስተማማኝ ለመሆኑ ወይም

ላለመሆኑ መወሰኛ ተደርጎ ተወስዷል፤ የተገኘው ውጤትም በሠንጠረዥ 3 ተመላክቷል፡፡

ሠንጠረዥ 3

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ

የዝምድና ፍኖት (Path)	ኢመደበኛ የድኅረት ክብደት (unstandardized regression weights) (*B*)	የታችኛው ወሰን (Lower boundary)	የላይኛው ወሰን (Upper boundary)	የፒ ዋጋ (*P*-Value)
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት፣ (የማንበብ ግለብቃት እምነት) ---> አንብቦ መረዳት	1.462	.702	2.682	.002

በሠንጠረዥ 3 እንደተመለከተው የተገኘው ውጤት B= 1.462፣ t= 2.682፣ p= 0.002 ሲሆን፣ በታችኛው መተማመኛ ርቀትና በላይኛው መተማመኛ ርቀት ወሰን መካከል ዜሮ የሌለ በመሆኑ ብልሃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (p<0.05) አመላክቷል፤ የኢመደበኛ ድኅረት ውጤቱም (B=1.462) ብልሃቱ በማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይነት በአስተማማኝነት አንብቦ መረዳትን መተንበይ እንደቻለ ያመላከተ ሆኗል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

ጥናቱ፣ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በሥርዐተትምህርቱ መሠረት ማንበብን እንዲማሩ በማድረግ የተካሄደ ነው፡፡ ከፍትነቱ በኋላ በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅና አንብቦ በመረዳት ፈተና ከኹለቱም ቡድኖች የተገኙ መረጃዎች በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ተተንትነው፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይና አንብቦ በመረዳት ላይ ቀጥተኛ፣ የማንብብ ግለብቃትን በማሳደግ አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል ደግሞ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህም ቀደምት ተመራማሪዎች ያመላከቷቸውን የጥናት ውጤቶች የሚያጠናክርና የብልሃቱን ሚና አጉልቶ የሚያሳይ ሆኗል፡፡

የጥናቱ ቀዳሚ ግኝት ብልሃቱ በማንበብ ግለብቃት እምነት መሻሻል ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው (β=.440፣ t= 3.431፣ p=.001) (p <.0.05) አመላክቷል፡፡ ውጤቱ የማንበብ ችሎታ እንዲሻሻል ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸው በራስ መተማመን ወሳኝ መሆኑንና ግቦቻቸውን ለማሳካት በችሎታቸው ላይ እምነት ሲገነቡ ከፍተኛ ጥራት ያለው ውጤት ከትምህርት

ተግባራቸው ይጠብቃሉ፤ አንብቦ የመረዳት ውጤታቸውም ከፍ ይላል በማለት የገለጹትን የBandura (1997)፣ Carroll and Fox (2017)፣ Lawton (2017)፣ Ozer (2004)፣ Rahmawati et al. (2016)፣ Raphael et al. (2006)፣ እና Utami et al. (2020) ሐሳብ የሚያጠናክር ነው፡፡ ከዚህ ሌላ የተገኘው ውጤት Cummins et al. (2012)፣ Habibian and Roslan (2014)፣ Naseri and Zaferanieh (2012) እንዲሁም Yulianti (2013) ካመላከቷቸው የጥናት ውጤቶች ጋራ የሚደጋገፍ ሆኗል፡፡ ይህም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃትን በመጠቀም የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ማሻሻል የሚቻል መሆኑን አመላካች ነው፡፡

አንብቦ መረዳትን ከማሳደግ አኳያ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት ያለው ተጨማሪ ሚና ተፈትሾም እንዲሁ ቀጥተኛ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው የጥናቱ ውጤት [β=1.919፣ t= 2.135፣ p =.033 (p <.0.05)] አረጋግጧል፡፡ ግኝቱ ብልሃቱ በውሕድአሃድ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በማመላከት፣ ጽሑፋዊ መዋቅሮች መረጃ እንዴት እንደሚሰጡ በመለየት፣ መልስ የመስጠትና ፈታኝ ጥያቄዎችን የማፍለቅ ችሎታን በማጎልበት፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ያሻሽላል ከሚሉት ከBarnes (1997)፣ Damanik and Herman (2021)፣ Ezell (1992)፣ Iman, (2017)፣ Marsini (2018)፣ Muzammil (2016)፣ Yeni (2018) ጥናቶች ጋራ የሚደጋገፍ ነው፡፡ በተቃራኒው የተገኘው ውጤት፣ ብልሃቱን በመጠቀም በተደረገ ሙከራ በቅድመና በድኅረትምህርት ውጤቶች ልዩነት አለመኖሩን ካረጋገጡ የA'yunin (2020) እና የGustia (2018) ጥናቶች ጋራ ግን አልተደጋገፈም፡፡ የዚህ ምክንያቱ የተቃኙት ጥናቶች ከዚህ ጥናት በተለየ የናሙና መጠናቸው ዝቅ ያለ (ከ32 — 79) መሆኑ፣ ፍትነታቸው የቆየበት ጊዜ ማጠር (ከ6 — 7 ሳምንት)፣ እና የመረጃ መተንተኛ ስልቶቻቸው ቲ-ቴስትና ዓይነታዊ መሆናቸው ሊሆን ይችላል፡፡ የውጤት ልዩነቱ ተጨማሪ ጥናቶች እንዲካሄዱ የሚጋብዝ ከመሆኑ ባሻገር መረጃዎችን በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል የተነተነ ጥናት ማግኘት አለመቻሉም ይህን ጥናት ለየት ሊያደርገው ይችላል፡፡

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል ያለው ኢቀጥተኛ ሚና ተፈትሾም እንዲሁ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳሳየ የጥናቱ ውጤት (B= 1.462፣ 2.682፣ p= 0.002) (p <.0.05) አረጋግጧል፡፡ ውጤቱ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲሻሻል በማንበብ ብቃት ላይ በራስ መተማመን ሊኖር ይገባል፤ እምነቱ የሚገነባው ደግሞ ራስን በመጠየቅና ለሚቀርቡ ጥያቄዎች ምላሾችን ከየትና እንዴት ሊገኙ እንደሚችሉ በማወቅ ነው፤ ከሚለው የSholichah et al. (n.d.) እና በZeng and Rahmat (2022) ከተጠቀሱት Alghorbany et. al. (2019) ጥናቶች ጋራ የተደጋገፈ ነው፡፡ ይህም ብልሃቱን ተጠቅሞ የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማሻሻል ከሚደረግ ጥረት በተጨማሪ የግለብቃት እምነትን በማሻሻልም የአንብቦ መረዳት ችሎታን ማሳደግ እንደሚቻል ጠቋሚ ነው፡፡ የግለብቃት እምነትን የአዋዳጅነት ሚና የመረመሩ ጥናቶች አጅግ ውስን ከመሆናቸው አንጻር ግን ርእሰጉዳዩ ተጨማሪ ጥናቶች ሊካሄዱበት የሚገባ መሆኑን ያመላከተ ሆኗል፡፡

ማጠቃለያ

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት አንብቦ በመረዳትና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ መመርመር የጥናቱ ዋና ዓላማ ሲሆን ፍትነትመሰል ቅድመትምህርት ፈተናና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ስልት ተግባራዊ ተደርጓል። የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ከ110 የጥናቱ ተሳታፊዎች በግለብቃት እምነት መጠይቅና አንብቦ በመረዳት ፈተና መረጃዎች ተሰብስበዋል። የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ትክክለኛነትና አስተማማኝነት የተመረመረ ሲሆን የተገኙ መረጃዎችም በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ተተንትነዋል።

የትንተና ሞዴሉን ለመጠቀም በቅድሚያ እሙኖች መሟላታቸውና ሞዴሉ ንድፈሐሳባዊ ስምሙነት እንዳለው የድኅረትምህርት መረጃዎችን በመጠቀም በተደረገ ፍተሻ የተረጋገጠ ሲሆን፣ ከሙከራው በፊትም የጥናት ቡድኖች በፆታና በዕድሜ አቻ መሆናቸው፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ ተመጣጣኝ መሆናቸው በቅድመትምህርት መረጃዎች ላይ በተደረገ ፍተሻ ተመላክቷል። የጥናቱን ሦስት ጥያቄዎች ለመመለስ መዋቅራዊ ስሌት ሞዴልን በመጠቀም በድኅረትምህርት መረጃዎች ላይ በተካሄደው ትንተና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነትንና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በቀጥታ ማሻሻል እንደቻለ፣ እንዲሁም ብልሃቱ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን የማሻሻል ኢቀጥተኛ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው ተረጋግጧል።

የተገኙት አዎንታዊ ውጤቶች፣ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት መቀነስ ችግር ለመቅረፍ በሚደረግ ጥረት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃትን እንደአማራጭ መፍትሄ አድርጎ የመውሰድ አስፈላጊነትን የጠቆሙ ሆነዋል። ብልሃቱን በመጠቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትንና አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል፣ የተሻሻለው የማንበብ ግለብቃት እምነትም አንብቦ በመረዳት ላይ አዎንታዊ አስተዋፆ እንዲያደርግ ደግሞ ተማሪዎች ብልሃቱን በድግግሞሽ እንዲጠቀሙበት በሚያስችል መጠን በአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተትምህርት ውስጥ ማካተት፣ ለመምህራንም ስለብልሃቱ አጠቃቀም ማስተዋወቅና ድጋፍ በመስጠት ለውጤት ማብቃት ይጠበቃል።

ማረጋገጫ

የጥቅም ግጭት፤ ይህ ጥናት ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነጻ ነው።

የገንዘብ ድጋፍ፤ ይህ ጥናት በባህርዳር ዩንቨርሲቲ የገንዘብ ድጋፍ የተካሄደ ነው።

ምሥጋና፤ የባህርዳር ዩንቨርሲቲ ጥናቱን ለማካሄድ የገንዘብ ድጋፍ ስላደረገ፣ የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት አስተዳደር፣ የፍትነቱ ተግባሪ መምህርና የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ምርምሩን ለማካሄድ ስለፈቀዱ እናመሰግናለን።

ዋቢዎች

አብክመ ትምህርትቢሮ። (2015)። የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ።

ዳንኤል ወርቁ.። (ጥር 09፣ 2023)። አርበኛው። *አዲስ አድማስ 21(1173)11።*

Adawiyah, R. H. (2019). Enhancing students' reading comprehension of narrative text through question-answer relationship strategy and self-efficacy [Master thesis]. Siyarif University, Jakarta.

Andrew, M. & Lee, J. (2022). *6 essential skills for reading comprehension*. Retrieved from https://www.understood.org/en/articles/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension.

Armstrong, S. L. & Newman, M. (2008). Teaching textual conversations: Intertextuality in the college reading classroom. *Journal of college reading and learning*, *41(*2), 235 – 344.

A'yunin, Q. (2020). *The effectiveness of question answer relationship (QAR) strategy to students'reading comprehension* [Thesis for English Education]. English education department, Ponorogo.

Aziz, A. & Yasin, C. C. (2017). The experimental research of using question-answer relationship strategy in teaching reading comprehension for Indonesian students in junior high school. *Advances in social science, education and humanities research (ASSEHR), 110*(2), 137-169. Padang, Indonesia.

Azzahra, M. Z. *(*2019). *The effectiveness of question-answer relationship strategy on students' reading comprehension of explanation text.* Syarif Hidayatullah University, Jakarta.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman/Times Books/ Henry Holt and Co.

Barnes, C. P. (1997, July 12–15). *Questioning strategies to develop critical thinking skills* [Conference session]. Paper presented at Claremont Reading Conference annual meeting, Claremont, California.

Beran, T. N. & Violato, C. (2010). *Structural equation modelling in medical research: a primer.* https://bmcresnotes.biomedcentral.com/articles/10.1106/1756-0500-3-267

Brau, B. (2018). *Constructivism: In R. Kimmons, The students' guide to learning design and research.* EdTech Books. Retrieved from https://edtechbooks.org/studentguide/constructivism

Brown, H. D. (2002). *An interactive approach to language pedagogy* (2rd ed). Pearson Production.

Brown, J. D. (1996). Testing in Language Programs. New Jersey: Prentice-Hall.inc.

Bruce, L. (2003). *A comparison of teachers' perceptions and students' self-perceptions of reading ability at the grade four, five and six level* [master thesis]. Department of curriculum, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/117957/3/MQ84210_OCR.pdf

Carmine, D.W.; Silbert, J.; Kame'enui, E.J.; Tarver, S.G., & Jungiohann, K. (2006). *Teaching struggling and at- risk readers: A direct instruction approach.* New Jersey: Pearson Education.

Carroll, J. M.; & Fox, A. (2017). Reading *self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys.* Coventry University.

Cummins, S.; Streiff, M. and Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the QAR Strategy to Improve Test Scores. *Journal of inquiry and action in education, 4*(3),20.

Damanik, A. S., and Herman, H. (2021). Improving students' reading comprehension through question- answer relationship strategy (QARS). *Innovis journal, Vol. 6,* (1)13. English education department, Universitas HKBP Nommensen.

Dragan, D. (2020). *Construction and confirmatory factor analysis of the core cognitive ability index system of ship C2 system operators.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7446803/#

Educational assessment and examinations service. (April, 2022). *Early grade reading assessment (EGRA)* . USAID/Ethiopia READ II Project.

Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical thinking: Thinking to some purpose. *Journal of developmental education,25*(1), 40.

Ezell, H. K.; Kohler, F.W.; Jarzynka, M. & Strain, P. S. (1992). Use of peer–assisted procedures to teach QAE reading comprehension strategies to third grade children. *Education and Treatment of Children, 15*(3), 205-227.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. (4th ed.). London: SAGE Publications.

Furtado, L. & Pastell, H. (2012). *Question answer relationship strategy increases reading comprehension among kindergarten students.* https://doi.org/10.22108/are.2012.15443

Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English language teaching and learning, 53*(217), 45-67.

Gustia, D. (2018). *Teaching and learning reading comprehension through question-answer relationship (QAR) strategy to the second semester of eighth grade students of MTs Assalam Tanjung Sari Lampung Selatan in the academic year of 2017/2018.* [Degree thesis]. Tabbiy ah and teacher training faculty raden intan Islamic University lamping.

Habibian, M. & Roslan, S. (2014). *The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learners.* Faculty of educational studies, University Putra, Malaysia.

Hoyle, R. H. (2012). Model specification in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 126–144). The Guilford Press.

Iman, A. N. (2017). Improving students' reading comprehension through question-answer relationship (QAR) strategy at the eighth grade of SMP Astra Makmur Jaya. English language education study program, Tadulako University.

Kendeou, P.; Paul, V. D.; Anne, H., & Josefine, K. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research and practice 29*(1):10–16.

Khine, M. S. (2013). *Application of Structural Equation Modeling in Educational and Practice*. Curtin University. Retrived from http//www.researchgate.net/publication.

Knight, J. (2017). Guide students to answers according to question type: The question-answer relationship. Retrieved from: https://iowareadingresearch.org/blog/question-answer-relationship

Lang, L. Liancheng, Z, Ping, Z, Qian, J., Bian, & Guo, Y. (2018). *Evaluating the reliability and validity of SF-8 with a large representative sample of urban Chinese*. https://doi.org/10.1186/s12955-018-0880-4

Lawton, R. (2017). *Parents and teachers' perceptions of a parental involvement component in afterschool tutoring*. [Doctoral dissertation]. Walden University, Minnesota.

Lehr, F. & Osborn, J, (2005). *Research-based practices in early reading series: A focus on comprehension.* Pacific resources for education and learning.

Li, H. J, & Feng, Y. (2020). Construction and confirmatory factor analysis of the core cognitive ability index system of ship C^2 system operators. *PLoS ONE 15*(8): e0237339. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237339

Marsini (2018). *Question answer relationship (QAR) strategy for teaching reading comprehension.* state institute of Islamic studies (IAIN), Ponorogo.

McLeod, S. A. (2019). *Constructivism as a theory for teaching and learning*: Simply Psychology. Retrived from: www.simplypsychology.org/constructivism.html

Muzammil, S. (2016). QAR an alternative strategy to teach reading. *Journal of linguistics, literature and language teaching, 11*(2), 101.

Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension. *World Journal of Education, 2*(2), 64-75.

Nonsawang, N. M. (2019). *The relationship between self-efficacy and reading comprehension of secondary school students* [master thesis]. English language institute, Thammasat University. http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2019/TU_2019_6121042169_12185_12668.pdf

Oranpattanachai, P. (2023). Relationship between the reading strategy, reading self- efficacy, and reading comprehension of Thai EFL students. LEARN Journal: Language education and acquisition research network, 16(1), 194-220.

Ozer, O. (2004). *Constructivism in Piaget and Vygotsky.* Retrived from, https://fountainmagazine.com/2004/issue-48/constructivism-in-piaget-and-vygotsky

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS for windows* (6th ed.). England: Open University Press.

Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development 55:* 2000–16.

Pratiwi, D.A. (2020). *The Effect of Using Questions Answer Relationship (QAR) Strategy to Students Reading Comprehension of First Year at Senior High school 5 Pekanbaru.* [Degree thesis in English]. language and education faculty, University of Riau.

Rahmawati, R.; Rufinus, A. & Urai, S. (2016). *Improving students reading comprehension of recount text through question answer relationship strategy.* teacher training and education faculty, Tanjung Ura University, Pontianak.

Raphael, T. E. (1986), Teaching question answer relationships. *The reading teacher, 39*(6), 516-522.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The reading teacher, 59*(3), 206-221.

Raphael, T. E., Highfield, K. & Au, K. H. (2006). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The reading teacher, 59*(3), 206-221.

Raphael, T. E. & McKinney, J. (1983). An examination of fifth and eighth grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of reading behavior, 15*(3).

Raphael, T. E. & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American educational research journal, 22*(2), 217-235.

READ M & E (2018). *Reading for Ethiopia's Achievement Developed Monitoring and Evaluation፡ Early grade reading assessment (EGRA) endline report.* https://www.air.org/project/reading-ethiopias-achievement-developed-monitoring-and-evaluation-read-me

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Pearson Education.

Rothong, M. A. (2013). *Effects of reading instruction using question–answer relationships (QAR) and reading strategies on reading comprehension ability of eleventh grade* students [Master thesis]. Department of curriculum and instruction, faculty of education, Chulalongkorn University.

Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review, 78,* 40-59. Google Scholar | Crossref | ISI.

Sholichah, N. I.; Pusparini, R., S. Pd., & M. Pd. (n.d.). *The implementation of question–answer relationship (QAR) strategy in teaching reading of narrative text for tenth grade of Man Mojokerto.* English education, faculty of languages and arts, the state University of Surabaya.

Taglieber, L. K. (2003). *Critical reading and critical thinking: The state of the art*. Santa Catarina University.

Teacher Vision (2015). *Intermediate question-answer relationships.* Retrieved from https://www.teachervision.com/lesson-plan/reading-comprehension/48702.html

Ur, P. (1996). *A Course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Utami, N. P.; Regina., & Rosnija, E. (2020). Improving students' reading comprehension through question answer relationship strategy (QAR). *Journal of English education program, 1*(2), 143-154.

Velayati, N.; Muslem, A.; Fitriani, S., & Samad, I. (2017). An exploration of students' difficulties in using critical thinking skills in reading. *Al-Ta lim journal, 24* (3).

Wessels, H. (2023). The 5 sources of your teens self-efficacy. https://hanneswessels.com/the-5-sources-of-your-teens-self-efficacy/

WGU (May 27, 2020). *What is constructivism? Teaching and education.* https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism2005.html#close

Yeni, R. (2018). *The effect of applying question-answer relationship (QAR) strategy in teaching reading comprehension of the eleventh-grade students at Madrasah Aliyah As'ad Kota Jambi.* University, Sultan Tabaha Saifuddin Jambi.

Yulianti, R. P. (2013). *The effectiveness of question-answer relationships (QAR) in teaching reading viewed from students' self-confidence* [Master thesis]. English education department of graduate school, Sebelas Maret university of Surakarta.

Zeng, J.; & Rahmat, N. H. (2022). Reading self-efficacy: Is there a relationship between progress and psychological States. *International Journal of Education 14*(4):1. DOI:10.5296/ije.v14i4.20290