የተለዋዋጭ ምዘና አቀራረብ በአማርኛ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው አስተዋፆ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

ታረቀኝ ተፈራ[1]፣ ማረው ዓለሙ[2] እና ጥላሁን ግደይ[3]

አኅጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዓላማ ተለዋዋጭ ምዘና በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለውን አስተዋፆ መመርመር ነበር። ጥናቱ የተተገበረው በፍትነት-መሰል ምርምር ስልት የቅድመና ድኅረ ትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ንድፍ ነው። የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2013 ዓ.ም. በባሕር ዳር እውቀትፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በሁለት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ይማሩ የነበሩ 88 የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። የጥናቱ ተሳታፊዎች በምርምሩ የተዘጋጀውን ትምህርት ለስድስት ሳምንታት (12 ክፍል ጊዜያት) ተከታትለዋል። የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን፣ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በተለዋዋጭ ምዘና አቀራረብ የተማሩ ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በመምህርና በተማሪ መጻሕፍት አቀራረብ መሰረት በተለመደው መንገድ ተከታትለዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች ከምርምሩ በፊትና በኋላ ያኳቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት በፈተናና በጽሑፍ መጠይቅ ተለክቷል። የተገኙት መረጃዎችም በካይ-ካሬ፣ በነጻ ናሙና ልይይት ትንተናና በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተፈትሸዋል። በትንተና ውጤቱ መሰረትም የማንበብ ትምህርትን በተለዋዋጭ ምዘና ማስተማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ($\beta = .386$, $p = .018$) እና የማንበብ ተነሳሽነት ($\beta = .717$, $p < .001$) ላይ ቀጥተኛ አስተዋፆ አለው። ስለዚህ ተለዋዋጭ ምዘና በመደበኛ ትምህርት ውስጥ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ተግባራዊ ቢደረግ የትምህርት ጥራት ጉድለትን ለማሻሻል አስተዋፆ ይኖረዋል።

ቁልፍ ቃላት፤ ተለዋዋጭ ምዘና፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሽነት

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ አማርኛን በማስተማር የPhD ተማሪ፤tarrekegn@gmail.com
[2] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ marewalemu@gmail.com
[3] አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የሥነትምህርትና ሥነባህሪ ኮሌጅ፣ የሥነልቦና ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ tilahung2000@yahoo.com

ዳራ

ምዘና ያለፈን የትምህርት አፈጻጸም ገምግሞ ውሳኔ በመስጠት ላይ ከሚያተኩረው ነባር አስተሳሰብ፣ የተማሪዎችን የመማር ፍላጎትና እምቅ አቅም እውን ወደሚያደርግ የአተገባበር አማራጭ እየተለወጠ ይገኛል፡፡ የምዘና ለውጡ፣ የመደበኛ ፈተናዎችን መስተጋብርአልባና የተለመደ ያፈታተን መንገድ ወደመስተጋብራዊ የአተገባበር ሂደት እንዲቀየር በማድረግ ለተለዋዋጭ ምዘና መፈጠር በር ከፍቷል (Elliott, 2003; Poehner, 2008; Sternberg & Grigorenko, 2002; Tzuriel, 2013)[4]፡፡ *በመደበኛ ፈተና ደካማ ጎኖች ላይ የሚቀርቡት ሂሳዊ ነቀፋዎች፣ የምዘና ለውጥ እንዲመጣና ተለዋዋጭ ምዘና እንዲፈጠር ግፊት አድርገዋል፡፡*

ተለዋዋጭ ምዘና እንደማሰብ ችሎታ መለኪያ ባሉ መደበኛ ፈተናዎች (ለምሳሌ፤ የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና /IQ test፣ *የቋንቋ ተክህኖ ፈተና* /language proficiency test፣ ስኬት ለኪ *ፈተና* /achievement test) *ላይ የሚስተዋሉ ጉድለቶችን ለማሻሻል በመፍትሔ አማራጭነት የቀረበ የአተገባበር ዘዴ መሆኑን* Elliott (2003); Haywood and Lidz (2007); Kozulin and Garb (2002); Poehner (2008) *እና* Tzuriel (2013) *ይገልጻሉ፡፡ ተመራማሪዎቹ እንደሚስማሙበት መደበኛ ፈተናዎች ለተማሪዎች ግላዊ የመማር ፍላጎትና አዕምሯዊ እድገት የሚያስፈልጉ መረጃዎችን አያስገኙም፡፡ እንዲያውም በሚስተዋልባቸው የሥነልሳንና የባህል ወገንተኝነት የተነሳ በተማሪዎች የመማር ሂደት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ይኖራቸዋል፡፡*

መደበኛ ፈተናዎች፣ በተለይ ደግሞ የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች (IQ tests) *ከሂደት ይልቅ ውጤት ላይ የሚያተኩሩ፣ ሥነልሳናዊና ባህላዊ አድሎ የሚንጸባረቅባቸውና ተግባራዊ የመማርማስተማር ተመክሮ የሚጎድላቸው በመሆናቸው ይነቀፋሉ* (Elliott 2003)፡፡ Tzuriel (2001) *በበኩላቸው ተማሪዎች በመደበኛ ፈተናዎች ለሚያስመዘግቧቸው ዝቅተኛ ውጤቶች ወሳኙ የአዕምሮ ብቃት ማነስ ብቻ እንዳልሆነ በመሞገት መደበኛ ፈተናዎችን ተችተዋል፡፡ ተመራማሪው እንደሚሉት ከአእምሯዊ ብቃት ይልቅ የመማር ልምድ ውስንነት፣ የባህል ልዩነት፣ አስቸጋሪ የመማር ተመክሮና መጥፎ የሕይወት ገጠመኝ በመደበኛ ፈተናዎች ዝቅተኛ ውጤቶች እንዲመዘገቡ አስተዋፆ አላቸው፡፡ በተጨማሪም፣ ከአእምሮ ብቃት ይልቅ በጽንሰሐሳቦችና በትምህርት ግብዓቶች ልምምድ የተሻለ የትምህርት አፈጻጸም መመዝገቡን፣*

---

[4] በዚህ የምርምር ዘገባ ውስጥ የተጠቀሱት ሁሉም የዘመን አቆጣጠሮች “ዓ.ም.” በሚል ምኅጻረቃል ካልተገለጹ በስተቀር እንደአውሮፓውያን የዘመን አቆጣጠር (እ.አ.አ) የተጻፉ ናቸው፡፡

እንዲሁም አዕምሯዊ ችሎታ በትምህርት ውጤት ላይ ከሚፈጥረው ተጽዕኖ ይልቅ፣ የቋንቋ ችሎታ የሚፈጥረው ተጽዕኖ መብለጡን Tzuriel (2013) የጠቀሷቸው Cole (1990) እና Rogoff and Chavajay (1995) አመልክተዋል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ በግለሰቦች አእምሯዊ ተግባራትና ስሜታዊ ባህርያት መካከል ያለውን ግንኙነት አለማሳየት፣ የአዕምሮ ችሎታን በሚለኩ መደበኛ ፈተናዎች ላይ ከሚቀርቡት ነቀፋዎች መካከል በአቢይነት እንደሚጠቀስ ተመራማሪዎች ያስረዳሉ፡፡ ውስጣዊ ተነሳሽነት፣ የመማር ፍላጎት፣ ጭንቀት፣ ፍርሃት፣ በራስ መተማመንና የመሳሰሉ ስሜታዊ ባህሪያት የግለሰቦችን የአፈጻጸም ብቃት በመወሰን ረገድ ከአእምሯዊ ችሎታ ያላነሰ ሚና ቢኖራቸውም፣ በመደበኛ ፈተናዎች ውስጥ ትኩረት ያልተሰጣቸውና ችላ የተባሉ ናቸው (Haywood, 1971; Haywood & Lidz, 2007; Tzuriel, Samuels, & Feuerstein, 1988)፡፡ ይህም የግለሰቦችን አዕምሯዊ ተግባራትና ስሜታዊ ባህሪያት ደረጃና የርስበርስ ግንኙነት የሚያሳይ የምዘና ዘዴ እንዲፈጠር ምክንያት ሆኗል፡፡

የተማሪ–መምህር መስተጋብራዊ አቀራረብን አካትቶ በመደበኛ ፈተናዎች ላይ ለሚታየው ጉድለት በመፍትሔ አማራጭነት የቀረበው ተለዋዋጭ ምዘና በVygotsky ማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ላይ የተመሰረተ ቢሆንም፣ ስርወምንጩ ከማርክሳዊ (Marxist) ፍልስፍና የፈለቀ መሆኑን Lantolf (2009) እና Poehner (2008) ያብራራሉ፡፡ በማርክሳዊ ፍልስፍና መሰረት የሰው ልጅ ራሱንና አካባቢውን መለወጥ የሚችለው ከተፈጥሮ ጋር በሚያደርገው አካላዊ መስተጋብር ነው፡፡ Vygotsky እና ተከታዮቹ ይህን ስለሰውና ተፈጥሮ አካላዊ መስተጋብር የሚተነትነውን የማርክሳዊ ፍልስፍና ሐሳብ ወደሰብዓዊ የአዕምሮ መስተጋብር በማሸጋገር ለተለዋዋጭ ምዘና መሰረት የሆነውን ማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ አጎልብተዋል፡፡

በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ እይታ መሰረት የሰው ልጅ ከተፈጥሮ ጋር አካላዊ መስተጋብር በመፍጠር ራሱንና አካባቢውን የሚለውጥበት መንገድ፣ በሰብዓዊ መስተጋብር ከሚፈጠረው አዕምሯዊ ለውጥ ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡ በVygotsky እና ተከታዮቹ እምነት የሰው ልጅ ቁሳካላዊ መሳሪያዎችን ተጠቅሞ ከተፈጥሮ ጋር በሚያደርገው አካላዊ መስተጋብር ራሱንና አካባቢውን ይለውጣል፤ በተመሳሳይም ባህላዊ የመግባቢያ ዘዴዎችን ተጠቅሞ በሚያከናውነው ሕሊናዊ መስተጋብር አዕምሯዊ ለውጦችን ይፈጥራል፡፡ በማርክሳዊ ፍልስፍና ላይ የተመሰረተው ይህ የVygotskian ማኅበረባህላዊ አተያይ በተማሪ–መምህር መስተጋብር

ለሚከናወነው የተለዋዋጭ ምዘና አተገባበር ምንጭ ነው (Poehner, 2008)፡፡

Lantolf (2009) በበኩላቸው የተለዋዋጭ ምዘና ጽንሰሐሳባዊ መሰረት፣ የማርክሳዊ ፖለቲካዊና ምጣኔሃብታዊ ፍልስፍና ከተገነባበት መስተጋብራዊ መርህ የመነጨ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡ በማርክሳዊ መስተጋብራዊ መርህ መሰረት ምርትና ፍጆታ የማይነጣጠሉ ሁነቶች በመሆናቸው የተነሳ ምርት ያለፍጆታ፣ ፍጆታም ያለምርት አይኖሩም፡፡ ከVygotskian ማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ የመነጨው ተለዋዋጭ ምዘናም በዚህ የማርክሳዊ መስተጋብራዊ መርህ የተገነባ መሆኑን ያስረዳሉ፡፡ እንደተመራማሪው ማብራሪያ በተለዋዋጭ ምዘና መስተጋብራዊ መርህ መሰረት ማስተማርና መመዘን የማይነጣጠሉ ተግባራት በመሆናቸው የተነሳ ምዘና ያለማስተማር፣ ማስተማርም ያለምዘና ውጤታማ አይሆኑም፡፡ ምዘናንና ማስተማርን ያቀናጀው ይህ የመማርማስተማር መስተጋብር ለተለዋዋጭ ምዘና የመሰረት ድንጋይ ነው (Lantolf, 2009)::

ተማሪዎች ምዘናንና ማስተማርን ባቀናጀ መንገድ በተለዋዋጭ ምዘና አቀራረብ መማራቸው ከመምህራንና የተሻለ ችሎታ ካላቸው ጋር መስተጋብራዊ ልምምድ አድርገው የመማር ብልሃቶችን እንዲቀስሙ፣ ራሳቸውን ችለው እንዲማሩና ችግሮቻቸውን በራሳቸው ወደሚፈቱበት ራስመር ደረጃ እንዲሸጋገሩ ያስችላቸዋል (በKozulin & Garb, 2002; በPoehner, 2008 እና በTzuriel, 2000 የተጠቀሱት Vygotsky (1978, 1986, 1998) እንዲሁም Feuerstein et al., (1988) እንዳስረዱት)፡፡ በዚህ የመማርማስተማር የአቀራረብ መስተጋብራዊ ሂደት መምህራን ለተማሪዎቻቸው ችግርፈቺ ሕጎችንና ብልሃቶችን በማስተማር፣ በምዘና ሂደቱ ንቁ ተሳታፊ እንዲሆኑ በማነቃቃት፣ እንዲሁም ሕጎችንና ብልሃቶችን ተጠቅመው ችግር መፍታታቸውን እየገመገሙ ምጋቤምላሽ በመስጠት የአላማጂነት ሚና ያከናውናሉ፡፡ ተማሪዎች በበኩላቸው ለሚቀርብላቸው የምዘና ተግባርና የመማር ልምድ ተግባራዊ ምላሽ በመስጠት ንቁ ተሳታፊ መሆን ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይህም የተማሪዎችን መስተጋብራዊ ተሳትፎ በማበረታታት (Tzuriel, 2000) የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውንና የማንበብ ተነሳሽነታቸውን ሊያጎለብት እንደሚችል ያመለክታል፡፡

መነሻ ችግር

የአንብቦ መረዳት ችሎታ ከሚነበበው ጽሑፍ አወቃቀር፣ የጽንሰሐሳብ እውቀት፣ የሐሳብ አደረጃጀትና የአጻጻፍ ስልት ትርጉም መገንባትን የሚጠይቅ መስተጋብራዊ የትምህርት አቀራረብ ሂደት መሆኑን ተመራማሪዎች ይገልጻሉ (Carrel, 1984; Kozulin & Garb, 2002)፡፡

ይሁንእንጂ በማንበብ ትርጉም የመገንባትና መልዕክት የመረዳት ሂደቱ የሚሳካው የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በመጠቀም እንደሆነ ያስገነዝባሉ፡፡ ለዚህም አዕምሯዊ ብልሃቶችን ማስተማር እንደሚያስፈልግ ጥናቶች ያመለክታሉ (Clay, 1993; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Garner, 1987)፡፡

አዕምሯዊ የብልሃት ትምህርት፣ አዕምሯዊ የችሎታ መመዘኛ ዘዴ እንደሚያስፈልገው ያመለከቱት Kozulin and Garb (2002)፣ ለዚህም ተለዋዋጭ ምዘና የተሻለና ተስማሚ ያተገባበር አማራጭ መሆኑን በጥናት አሳይተዋል፡፡ እንደተመራማሪዎቹ እምነት ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የመማር ችሎታ ለመገምገም፣ ውጤታማ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ለማነቃቃትና ለመጠቀም የሚያስችል አስተዋፆ ያለው የአዕምሮ ማጎልበቻ ዘዴ ነው፡፡ በKozulin and Garb ጥናት መሰረት ከትምህርት ደረጃ አቻዎቻቸው ጋር ተመሳሳይ የቅድመትምህርት ፈተና ውጤት ያላቸው ተማሪዎች፣ በተለዋዋጭ ምዘና ከተማሩ በኋላ የተሻለ የመማር ችሎታና የአንብቦ መረዳት ብልሃት አጠቃቀም ልዩነት አሳይተዋል፡፡ እንግሊዝኛን እንደሦስተኛ ቋንቋ በተማሩ ትውልደኢትዮጵያ ቤተእስራኤላዊያን ላይ የተካሄደ ሌላ ጥናትም (Kozulin & Garb, 2004) ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት አፈጻጸም የማሻሻል ጉልህ አስተዋፆ እንዳለው አመልክቷል፡፡ እንዲሁም የልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን አጠቃቀም በማስተማርና በማለማመድ ላይ ያተኮረ የተለዋዋጭ ምዘና አተገባበር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ በHaywood and Lidz (2007) የተጠቀሱት Bednar and Kletzien (1990); Guterman (2002) እና Valencia, Campione, Weiner, and Bazzi (1990) ያካሄዷቸው ጥናቶች አመልክተዋል፡፡

ተለዋዋጭ ምዘና የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት ሚና እንዳለው የተጠቀሱት ጥናቶች ቢያመለክቱም፣ የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ በማጎልበት ረገድ አዎንታዊ አስተዋፆ ለሚኖራቸው የማንበብ ተነሳሽነትና ሌሎች ስሜታዊ የስነልቦና ባህሪያት ላይ የተለዋዋጭ ምዘና ሚና ምን ሊሆን እንደሚችል የመረመረ ጥናት አልተገኘም፡፡ በተለይም በፈተና-ማስተማር-ፈተና መርሀግብር የተካሄዱት የKozulin and Garb (2002, 2004) ጥናቶች ከምርምር ንድፍ፣ ከትምህርቱ ዓላማና ትምህርቱን ለማከናወን ከተመደበው ጊዜ አኳያ የሚስተዋሉባቸው ጉድለቶች አንብቦ መረዳትን በተለዋዋጭ ምዘና ማስተማር ሊያመጣ የሚችለውን አዎንታዊ ውጤት በሌላ ጥናት መመርመር እንደሚገባ ይጠቁማሉ፡፡ የKozulin and Garb ጥናቶች የተካሄዱበት የፈተና-ማስተማር-ፈተና ባለአንድ ቡድን ንድፍ የድኅረትምህርት ፈተና ውጤቱን ሊያዛባ የሚችል የቅድመትምህርት ፈተና ተጽዕኖ

የሚያስከትል ነው፡፡ እንዲሁም ጥናቶቹ የቅድመትምህርት ፈተና ጥያቄዎችን ለመመለስ የሚረዱ ብልሃቶችን በማለማመድ ላይ አተኩረው ከኹለት ሰዓት ላልበለጠ ጊዜ የተከናወኑ ከመሆናቸው አኳያ ሲገመገሙ የፈተና ውጤትን ከማሻሻል አልፈው የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት ሚና የሚኖራቸው አይመስሉም፡፡

ተለዋዋጭ ምዘና የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት ሚና ያለው መሆኑን ንድፈሐሳባዊ ሐተታዎችና የመስክ ጥናቶች ያስረዳሉ (Clay, 1993; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Kozulin and Garb, 2002; 2004)፡፡ የአንብቦ መረዳት ተግባር፣ ከጽሑፍ ትርጉም የመገንባትና መልዕክት የማግኘት ሂደት በመሆኑ አዕምሯዊ ብልሃትን የሚጠይቅ ነው፡፡ የተለዋዋጭ ምዘና አተገባበር፣ አንብቦ መረዳትን የሚያቀላጥፉና ውጤታማ የሚያደርጉ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ለማስተማር፣ ለማለማመድና ለመጠቀም የተሻለ መንገድ መሆኑንም የጥናት ውጤቶች ይጠቁማሉ (በHaywood and Lidz, 2007 የተጠቀሱት Bednar and Kletzien, 1990; Guterman, 2002 እና Valencia, Campione, Weiner, and Bazzi, 1990)፡፡ ይህም ሆኖ በጥናቶቹ ላይ የተስተዋለው ውስንነት ለተጨማሪ ጥናት በር የሚከፍት ነው፡፡ በተለይም በተማሪዎች ላይ የሚፈጠር የመማር ተነሳሽነት፣ የአንብቦ መረዳት ሂደትን ለማሳካት የሚረዳ ወሳኝ ስሜታዊ ባህርይ ከመሆኑ አኳያ የተለዋዋጭ ምዘና ሚና ምን ሊሆን እንደሚችል መመርመር ተገቢ ነው፡፡

ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የመማር አቅም የመገምገምና የመፈጸም ችሎታን የማሳደግ ዐቢይ ዓላማዎች አሉት (Haywood & Lidz, 2007; Kozulin & Garb, 2002; Lantolf & Poehner, 2004; Poehner, 2008; እና Tzuriel, 2013)፡፡ እነዚህን የተለዋዋጭ ምዘና ዓላማዎች ለማሳካት የተነሳሽነት ሚና ከፍተኛ መሆኑን Haywood and Lidz (2007) ያብራራሉ፡፡ ተማሪዎች ግላዊ ፍላጎትን ለማርካትና ለማሟላት በሚፈጠር ተነሳሽነት ተገፋፍተው በሚያከናውኑት የምዘና ተግባር፣ የመማር አቅማቸውን የሚያሳይ የተሻለ መረጃ ይገኛል፡፡ እንዲሁም ተማሪዎች ተነሳሽነታቸው በሚፈጥርላቸው መነቃቃትና ፍላጎት ተገፋፍተው የሚያከናውኑት የመማር ተግባር፣ አዕምሯዊ ችሎታቸውን ያጎለብታል፡፡ ይህ ተጠየቃዊ እውነታ፣ በመስተጋብራዊ ተሳትፎ የሚከናወነው ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን ተነሳሽነት ለያበረታታና ሊያሳድግ እንደሚችል ያመለክታል፡፡

ምዘናንና ማስተማርን ባቀናጀ መንገድ የሚከናወነው ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን መስተጋብራዊ ተሳትፎ ሲያበረታታ (Haywood and Lidz, 2007; Poehner, 2008; Tzuriel, 2001)፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታና

የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ከተማሪዎች የማንበብ መስተጋብራዊ ተሳትፎ ይመነጫሉ (Kozulin & Garb, 2002; Guthrie & Cox, 2001; Guthrie et al., 2007; Guthrie & Wigfield, 2000)፡፡ ስለዚህ ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የማንበብ መስተጋብራዊ ተሳትፎ በማበረታታት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውንና የማንበብ ተነሳሽነታቸውን ያሳድግላቸዋል (Bandura, 1977; Guthrie et al., 2007; Li & Wang, 2010; Mucherach & Yoder, 2008; Zimmerman, 2000)፡፡ ባጭሩ፣ በተለዋዋጭ ምዘና የሚፈጠር ተነሳሽነት፣ የተማሪዎችን ተሳትፎ በመጨመር ውጤታማ አንባቢ እንዲሆኑ ይረዳቸዋል (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Cartwright, Marshall & Wray, 2016; Guthrie & Wigfield, 2000)፡፡ ከዚህም ተለዋዋጭ ምዘና በኢትዮጵያ አሳሳቢ የጥራት ችግር በሚታይበት የማንበብ ትምህርት ላይ ቢተገበር ውጤት ሊያመጣ እንደሚችል መገመት አያዳግትም፡፡

በኢትዮጵያ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከሚፈለገው ደረጃ በታች እንደሆነ[5] ጥናቶች ጠቁመዋል (EGRA, 2010, 2014)፡፡ ተለዋዋጭ ምዘና ከሚፈለገው ደረጃ በታች ለሚገኝ እንዲህ ዓይነት የመማር ችግር መፍትሔ እንደሚሆን Haywood & Lidz (2007) የጠቀሷቸው Feuerstein, Haywood, Rand, Hoffman, & Jensen (1986); Haywood (1997) እና Lidz (1991) መክረዋል፡፡ ሌሎች ተመራማሪዎች በበኩላቸው ተለዋዋጭ ምዘና ለትምህርት ጥራት ችግሮች የመፍትሔ አማራጭ እንደሚሆን ይገልጻሉ (Davin & Donato, 2013; Kozulin & Garb, 2004, Poehner, 2007; Qinghua & Di, 2015)፡፡ በተለይም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሻሻል ረገድ ተለዋዋጭ ምዘና ጉልህ አስተዋፆ እንዳለው ጥናቶች ያመለክታሉ (በKozulin & Garb, 2004 እንዲሁም በHaywood & Lidz, 2007 የተጠቀሱት Bednar & Kletzien, 1990; Guterman, 2002; Valencia, Campione, Weiner, & Bazzi, 1990)፡፡ በዚህም መሰረት በአንድ በኩል የማንበብ ክሂል አሳሳቢ የጥራት ችግር ያለበት መሆኑ፣ በሌላ በኩል ደግሞ ተለዋዋጭ ምዘና ለእንዲህ ዓይነቱ የመማር ችግር እንደሁነኛ የመፍትሔ አማራጭ መታየቱ ይህን ጥናት ለማከናወን ያነሳሱ ምክንያቶች ናቸው፡፡

---

[5] አማራን ጨምሮ በኢትዮጵያ ስምንት ክልሎች የተካሄደው የEGRA (2010) ጥናት እንዳመለከተው ኹለተኛና ሦስተኛ ክፍል ካጠናቀቁት ሕጻናት ውስጥ በአፍመፍቻ ቋንቋቸው በሚፈለገው ደረጃ አንብቦ መረዳት የሚችሉት (በደቂቃ 60 ቃላትና በላይ አንብበው የሚረዱ) በአዲስ አበባ 16% ሲሆኑ፣ በሌሎቹ ሰባት ክልሎች ደግሞ ከ10% ያነሱ ናቸው፡፡ በሌላ የEGRA (2014) ጥናት ውጤት መሰረት 79.5% ኹለተኛ ክፍል ያጠናቀቁና 62% ሦስተኛ ክፍል ያጠናቀቁ የሃዲይኛ ቋንቋ አፍፊት ሕጻናት፣ እንዲሁም 59% የኹለተኛ ክፍልና 36% ሦስተኛ ክፍል የወላይትኛ ቋንቋ አፍፊት ሕጻናት ምንም ቃል አንብቦ መረዳት አይችሉም፡፡

በቋንቋ ማስተማር ዘርፍ እስካሁን የተካሄዱት የተለዋዋጭ ምዘና ጥናቶች በኹለተኛ ቋንቋ ትምህርት ልዩ መርሀግብር ተሳታፊ ተማሪዎች ላይ በአነስተኛ የናሙና መጠኝ የተደረጉ ናቸው፡፡ ተለዋዋጭ ምዘና በቂ የናሙና መጠን ባላቸው የመጀመሪያና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ውስጥ ተግባራዊ ቢደረግ የተሻለ አስተዋፆ ሊገኝበት እንደሚችል ተመራማሪዎች የሰጡት ምክረሐሳብ ይህን ጥናት ለማካሄድ ያነሳሳ ተጨማሪ ምክንያት ነው (Poehner, 2008; Qinghua & Di, 2015)፡፡

የጥናቱ ጥያቄዎች

ይህ ጥናት የአራተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የአንብቦ መረዳት ትምህርትን በተለዋዋጭ ምዘና ማስተማር የሚኖረውን አስተዋፆ በመመርመር የሚከተሉትን ጥያቄዎች ለመመለስ ሞክሯል፤

ተለዋዋጭ ምዘና በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. የአንብቦ መረዳት ችሎታ የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና አለው?
2. የማንበብ ተነሳሽነት የማሳደግ ቀጥተኛ ሚና አለው?
3. የማንበብ ተነሳሽነት በማሳደግ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን የማጎልበት ኢቀጥተኛ አስተዋፆ አለው?

የአጠናን ዘዴ

በተለዋዋጭ ምዘና ቋንቋን የመማር ውጤታማነት ለመፈተሽ የተካሄዱት ጥናቶች በኹለት መንገድ የተተገበሩ ናቸው፡፡ ጥናቶቹ የተተገበሩበት አንደኛው መንገድ ስልተጋብራዊ አቀራረብ (Interventionist Approach) ሲሆን፣ ኹለተኛው መንገድ ደግሞ መስተጋብራዊ አቀራረብ (Interactionist Approach) ነው፡፡ በስልተጋብራዊ አቀራረብ የተካሄዱት ጥናቶች አስቀድሞ በጽሑፍ የተዘጋጀ ያተገባበር ሂደትን ተከትለው የሚከናወኑ በመሆናቸው ለተማሪዎች ተለዋዋጭ ፍላጎት ትኩረት አይሰጡም ተብለው ይተቻሉ (Poehner, 2008; Tzuriel, 2013)፡፡ በመስተጋብራዊ የምርምር አቀራረብ የተካሄዱት ጥናቶች በበኩላቸው በተማሪዎች ተለዋዋጭ የመማር ፍላጎት ላይ የተመሰረተ አተገባበርን ስለሚከተሉ የአስተማማኝነትንና የትክክለኛነትን መስፈርት አያሟሉም ተብለው ይነቀፋሉ (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Haywood & Lidz, 2007)፡፡

ይህ ጥናት ስልተጋብራዊና መስተጋብራዊ የተለዋዋጭ ምዘና አተገባበሮች የሚነቀፉባቸውን ደካማ ጎኖች በማስቀረትና ጠንካራ ጎኖቻቸውን በመውሰድ ተከናውኗል፡፡ በዚህም መሰረት ጥናቱ ከስልተጋብራዊ አቀራረብ የቅደመትምህርትና ድኅረትምህርት ፈተናንና አስቀድመው የተዘጋጁ የመማር ድጋፍ አሰጣጥ ስልቶችን እንዲሁም

ከመስተጋብራዊ አቀራረብ ደግሞ በተማሪዎች ፍላጎት ላይ ያተኮረ የግል፣ የቡድንና የመምህር-ተማሪ መስተጋብራዊ የመማርማስተማር ተግባራትን አካትቶ በፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ (quasi-experimental research design) ተከናውኗል፡፡ ምርምሩ በፍትነትመሰል ንድፍ ሲካሄድ የቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ንድፍ (The pretest-post-test controlled group design) ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በዚህ የፈተና-ማስተማር-ፈተና የተለዋዋጭ ምዘና መርሀግብር የተማሪዎችን የመማር ፍላጎቶች የሚያሳኩ አሳታፊ የምዘናና የመማር ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ የተካሄደው በባሕርዳር እውቀትፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት አራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ትምህርትቤቱ የተመረጠው የትምህርትቤቱ ርዕሳነመምህራን፣ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችና የአማርኛ መምህራቸው፣ እንዲሁም የወላጅ፣ ተማሪና መምህር ኅብረት (ወተመኅ) ፈቃደኛ ሆነው በመገኘታቸው ነው፡፡ ጥናቱ በአራተኛ ክፍል ላይ እንዲካሄድ የተፈለገበት አንደኛው ምክንያት የማንበብ ክሂል መሰረት በሚጣልበት በዚህ የትምህርት ርከን ላይ ቢካሄድ ለተማሪዎች የወደፊት የመማር እድገት የበለጠ አስተዋፆ ሊኖረው እንደሚችል በማሰብ ሲሆን፣ በዚህ የትምህርት ርከን የሚገኙ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ መፍትሔ በሚያስፈልገው ችግር ውስጥ መሆናቸው በጥናቶች መጠቆሙ ኹለተኛው ምክንያት ነው (EGRA, 2010, 2014)፡፡ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ትኩረት የተደረገበት ምክንያትም መሰረታዊ የማንበብ ችግር በታየበት የመጀመሪያው ርከን ማጠናቀቂያና ወደቀጣዩ ርከን መሸጋገሪያ በሆነው በዚህ የክፍል ደረጃ ጥናቱን ማካሄድ፣ የተለዋዋጭ ምዘና አቀራረብን ዘላቂ ሚና የሚያሳይ የተሻለ መረጃ ይገኝበታል በሚል ግምት ነው፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች የሚገኙባቸው የመማሪያ ክፍሎች በእጣ ተመርጠዋል፡፡ ከዚያም የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን የሚሆኑት በእጣ ተለይተዋል፡፡ በወጣው እጣ መሰረት የመማሪያ ክፍል "ሐ" ተማሪዎች የፍትነት ቡድን፣ የመማሪያ ክፍል "መ" ተማሪዎች ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ሆነዋል፡፡ በተመረጡት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የተገኙት ተማሪዎች ብዛት በ"ሐ" 48፣ በ"መ" 45 ነበሩ፡፡ ነገርግን የቅድመና የድኅረትምህርት ፈተናውን ተፈትነውና ትምህርቱን ተከታትለው ያጠናቀቁት 88 (ከ"ሐ" ክፍል 44፣ ከ"መ" 44) ተማሪዎች ናቸው፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

በጥናቱ የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ በመረጃ መሰብሰቢያነት ተዘጋጅተው ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተና

የጥናቱ ተሳታፊዎች ከምርምር በፊትና በኋላ የሚኖራቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ የሚያሳዩ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹ የተሰበሰቡት ለምርምር የታቀደው ትምህርት ከመጀመሩ በፊትና ትምህርቱ ከተጠናቀቀ በኋላ የጥናቱን ተሳታፊዎች በመፈተን ነው፡፡ የቅድመትምህርት ፈተና ውጤቱ፣ ሁሉም የጥናቱ ቡድኖች አባላት በምርምሩ የታቀደውን ትምህርት ከመማራቸው በፊት ያላቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተመጣጣኝ መሆን አለመሆኑን ለማወቅ አገልግሏል፡፡ የድኅረትምህርት ፈተና ውጤቱ ደግሞ በምርምሩ የታቀደው ትምህርት ከተጠናቀቀ በኋላ የጥናቱ ተሳታፊዎች የሚኖራቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማወቅና ከቅድመትምህርት ውጤታቸው ጋር ለማነጻጸር ውሏል፡፡

ፈተናውን ለማዘጋጀት በቅድሚያ ከክፍል ደረጃው የአንብቦ መረዳት ትምህርትና የተማሪዎች ችሎታ ጋር ሊጣጣሙ የሚችሉ (የተራኪ፣ የገላጭና የአስረጂ ድርሰት ዘውግ ያላቸው) ስድስት ምንባቦች ከተለያዩ ጋዜጦች፣ መጽሔቶችና ልቦለድ ድርሰቶች ተመርጠዋል፡፡ ምንባቦቹም ከተማሪዎች ዕድሜ፣ የትምህርት ደረጃና የአንብቦ መረዳት ትምህርት ይዘቶች አኳያ ሦስተኛ ድግሪ ባላቸው የቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ተገምግመዋል፡፡ በባለሙያዎቹ የግምገማ አስተያየት መሰረት የተሻሉ ናቸው የተባሉት አራት ምንባቦች ተመርጠው በመርሀትምህርቱ፣ በመምህር መምሪያውና በመማሪያ መጽሐፉ መሰረት የመጀመሪያው ረቂቅ ፈተና ተዘጋጅቷል፡፡

በአጥኚው የተዘጋጀው የመጀመሪያ ረቂቅ ፈተና ሦስተኛ ድግሪ ባላቸው የስነትምህርትና የቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ተገምግሞ ከተሻሻለ በኋላ ከኹለት ምንባቦች የወጡ 20 ጥያቄዎችን አካትቶ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ቀርቧል፡፡ ጥያቄዎቹ አራት የአንብቦ መረዳት ንዑስ ዘርፎችን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ፈተናው በአራት የአንብቦ መረዳት ንኡስ ዘርፎች ላይ እንዲያተኩር የተደረገው በመርሀትምህርቱ መሰረት ለጥናቱ ተሳታፊዎች እድሜና የክፍል ደረጃ ተመጣጣኝ እንዲሆን ታስቦ ነው፡፡ በዚህም መሰረት ፈተናው ቀጥተኛ መረጃ ማውጣትን የሚጠይቁ ሰባት ጥያቄዎች፣ ዋናና ዝርዝር ሐሳቦች መለየትን የሚጠይቁ ኹለት ጥያቄዎች፣ የቃላት አውዳዊ ፍች መስጠትን የሚጠይቁ አራት ጥያቄዎች፣ እንዲሁም ድምዳሜ ላይ መድረስን የሚጠይቁ ሰባት

ጥያቄዎች አካትቷል፡፡ የፈተናውን የመለካት ብቃት ደረጃ ለማሳደግም የትክክለኝነትና የአስተማማኝነት ፍተሻ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

የፈተናውን ትክክለኝነት ለማሻሻል በቅድሚያ ከአራት ምንባቦች የወጡ 32 ጥያቄዎችን በማካተት የተዘጋጀው ረቂቅ ፈተና በቋንቋና ሥነትምህርት ባለሙያዎች ተገምግሟል፡፡ የባለሙያዎቹም ግምገማ ፈተናውን ከአጠያየቅ ቅርጽ፣ ከተማሪዎች እድሜና የትምህርት ደረጃ አኳያ ለማሻሻል ረድቷል፡፡ በዚህም አሻሚ ጥያቄዎችና ፍንጭ ሰጪ አማራጮች ተሻሽለዋል፡፡ ከተማሪዎች ዕድሜና የትምህርት ደረጃ አኳያ ላይመጥኑ ይችላሉ የተባሉ ዝግ ጥያቄዎች ተወግደዋል፡፡ እንዲሁም ከተማሪዎች ዕድሜና የትምህርት ደረጃ አኳያ በፈተናው የተካተቱት ምንባቦች ብዛት ከሦስት ወደ ኹለት እንዲቀንስ፣ እንዲሁም የፈተናው ጥያቄዎች ብዛት ወደ20 ዝቅ እንዲሉ ተደርጓል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ፈተናው አራተኛ ክፍል በሚያስተምሩ ኹለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን አስተያየት ተሰጥቶበት ተሻሽሏል፡፡ በባለሙያዎች ግምገማ መሰረት ታርሞና ተሻሽሎ የተዘጋጀው ፈተና ለጥናቱ ተሳታፊዎች ቀርቦ በተገኘው መረጃ መሰረት የውቅረሐሳብ ትክክለኛነቱ (construct validity) ተፈትሿል፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተናውን ውቅረሐሳብ ትክክለኛነት ለመፈተሽ ተግባራዊ የተደረገው የአንድ ቡድን ፍትነታዊ (Intervention studies) ዘዴ ነው፡፡ በዚህም መሰረት በፍትነት ቡድኑ የቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (paired samples t-test) ተፈትሾ የተገኘው ውጤት $t(87) = 3.352$, $p = .001$ ሲሆን፣ ይህም በፍትነት ቡድኑ የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ውጤቶች መካከል እውነተኛ ልዩነት መኖሩን ያሳያል፡፡ ይህም ፈተናው ከትምህርት በፊትና በኋላ የሚጠበቀውን የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት ማሳየት በመቻሉ፣ ውቅረሐሳባዊ ትክክለኛነት እንዳለው ያመለክታል፡፡

የፈተናው አስተማማኝነትም በክሮንባህ አልፋ (Cronbach alpha) ተፈትሿል፡፡ በዚህም መሰረት የ88 ተማሪዎችን የቅድመትምህርት ውጤት በመውሰድ በተደረገው ፍተሻ የተገኘው የአስተማማኝነት መጠን $\alpha = .678$ በቂ ባለመሆኑ በተወሰኑ የፈተናው ጥያቄዎችና በአንደኛው ምንባብ ላይ መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጓል (ግልጽ ያልሆኑ አማራጮችን በማስተካከል፣ ረጃጅም አረፍተነገሮችን በማሳጠር፣ የሀሳብ ድግግሞሽንና የትርጉም አሻሚነትን በማስወገድ፣ እንዲሁም የሰዋሰው ግድፈቶችን በማረም)፡፡ ማሻሻያ የተደረገበት ይኸው ፈተና ከፍትነቱ በኋላ ለተማሪዎች ቀርቦ በተገኘው የድኅረትምህርት ውጤት ላይ በተደረገው ፍተሻ ደግሞ $\alpha = .702$ የአስተማማኝነት መጠን ተመዝግቧል፡፡ በድኅረትምህርት ውጤቱ

የተመዘገበው የክሮንባህ አልፋ መጠን የፈተናው አስተማማኝነት በቂ መሆኑን ያመለክታሉ (Field, 2013; Pallant, 2010)፡፡

የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ

የመጠይቁ ዋና ዓላማ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመና ድኅረትምህርት የሚኖራቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ለማወቅ ነው፡፡ መጠይቁ፣ Wigfield and Guthrie (1997) ያሰናዱትን 53 ጥያቄዎች ያሉት ባለ11 ክፍል መጠይቅ መነሻ በማድረግ ከጥናቱ ተሳታፊዎች እድሜና የትምህርት ደረጃ አኳያ ተሻሽሎ ተዘጋጅቷል፡፡ የWigfield and Guthrie (1997) መጠይቅ የተመረጠበት ምክንያት ለሕትመት በበቁ (በ3ኛ፣ በ4ኛና በ5ኛ፣ ከ6ኛ-8ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተካሄዱ) የማንበብ ተነሳሽነት ጥናቶች ተተግብሮ ውጤታማ በመሆኑ፣ አስተማማኝነቱ ተፈትሾ የተሻለ ደረጃ ላይ በመገኘቱ (ለምሳሌ Wigfield and Guthrie (1997) በ11ዱም ክፍሎች ስር የሚገኙት 53ቱም ጥያቄዎች አስተማማኝነት ከ0.43 እስከ0.81 መሆኑን ዘግበዋል)፣ እንዲሁም Wigfield and Guthrie (1997) ያደረጉት ፋክተር ትንተና (Factor analyses) የአብዛኞቹን ጥያቄዎች አዎንታዊ ተዛምዶ በማሳየት ተገቢነቱን በማመልከቱ ነው፡፡

የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቁ የተዘጋጀው Wigfield and Guthrie (1997) ካሰናዱት 53 ጥያቄዎች ያሉት መጠይቅ ውስጥ 50 ጥያቄዎችን በሥነልሳን ባለሙያ ድጋፍ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ቋንቋ በመተርጎም ነው፡፡ ጥያቄዎቹ በትክክል መተርጎማቸውን ለማወቅ በቅድሚያ ወደአማርኛ ቋንቋ የተተረጎሙት ጥያቄዎች እንደገና በሌላ ባለሙያ (የቋንቋ ባለሙያ) ወደእንግሊዝኛ ቋንቋ እንዲመለሱ ተደርጓል፡፡ ከዚያም ከዋናው መጠይቅ ጥያቄዎች ጋር በማስተያየት ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው መሆኑ በሥነልቦናና በቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ተረጋግጧል፡፡ መጠይቁን ከእንግሊዝኛ ቋንቋ ወደአማርኛ ቋንቋ ተርጉሞ በማሻሻሉ ሂደት ፒኤችዲ ያላቸው ኹለት የቋንቋ ትምህርት፣ አንድ የሥነልሳንና አንድ የሥነልቦና ባለሙያዎች ተሳትፈዋል፡፡ በዚህ መንገድ ጥያቄዎቹ በትክክል መተርጎማቸውን በማረጋገጥ የጥናቱን ተሳታፊዎች ዕድሜና የትምህርት ደረጃ ባገናዘበ መንገድ እንዲሻሻሉ ተደርጎ መጠይቁ ተዘጋጅቷል፡፡ ከዚያም የ4ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚረዱት መሆኑ በክፍል ደረጃው የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሞ በሰጡት አስተያየት መሰረት ተስተካክሏል፡፡ እንዲሁም ጥናቱ በማይካሄድበት ትምህርትቤት የሚማሩ የ4ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብበውት የማይረዱት ጥያቄ እንዲታረም ከተደረገ በኋላ በጥናቱ ተሳታፊዎች ተሞልቶ በተገኘው መረጃ አስተማማኝነቱና ትክክለኛነቱ ተፈትሿል፡፡

የመጠይቁን 50 ጥያቄዎች አስተማማኝነት ለማረጋገጥ በተደረገው ፍተሻ ዝቅተኛ የተዛምዶ መጠን የነበራቸው 19 ጥያቄዎች ተወግደዋል። ከዚያም የቀሩትን 31 ጥያቄዎች የያዘውን መጠይቅ ትክክለኝነት ለማረጋገጥ በጥናቱ ድኅረትምህርት ውጤት ላይ የተመሰረተ ግምገማ ተከናውኗል።[6] በዚህም መሰረት መጠይቁን ገምግሞ ትክክለኛነቱን ለማረጋገጥ በጥያቄዎቹ ላይ ኹለት ዓይነት ውቅረሐሳብ ትንተናዎች (factor analysis) ተከናውነዋል። በቅድሚያ በጥያቄዎቹ ላይ ሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና (Exploratory factor analysis) ተከናውኗል። ከዚያም በሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና የተገኘውን ውጤት በፍተሻዊ ውቅረሐሳብ ትንተና (Confirmatory factor analysis) በማረጋገጥ የመጠይቁ ውቅረሐሳባዊ ትክክለኝነት (construct validity) ተገምግሟል።

ሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተናው የተከናወነው "SPSS Version 25"ን በመጠቀምና የመጠይቁን ውቅረሐሳቦች ለመለየት ከሚያገለግሉት ዘዴዎች ውስጥ "principal components"ን በመምረጥ ነው። በዚህ የትንተና ሂደት የKaiserን መስፈርትና የCatellን የተዋረድ ግራፍ ፍተሻ (Scree test) በመጠቀም (በPallant, 2010 የተጠቀሱት Catell, 1966 እና Kaiser, 1970, 1974 እንደገለጹት) የመጠይቁን ውቅረሐሳቦች የመለየቱ ተግባር (Factor extraction) ተከናውኗል። በዚህም መሰረት የመጠይቁ 31 ጥያቄዎች በአራት ጭብጦች ሊዋቀሩ እንደሚችሉ ድምዳሜ ላይ ተደርሷል። አራቱ ውቅረሐሳቦች ከጥያቄዎቹ ጠቅላላ የልይይት መጠን 70.702% ያህሉን የመግለጽ ድርሻ (variance explained) እንዳላቸው የትንተና ውጤቱ ያመለክታል (ውቅረሐሳብ አንድ 43.848%፣ ውቅረሐሳብ ኹለት 11.406%፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 8.680%፣ ውቅረሐሳብ አራት 6.768% ልይይት የመግለጽ አስተዋፆ አላቸው)። ከዚያም ዙረተኦብሊምን (Oblimin rotation) በመጠቀም የ4ቱ ውቅረሐሳቦችና የ31ዱ ጥያቄዎች መዋቅራዊ ግንኙነት ተተንትኗል።

በጥናቱ ግኝት መሰረት የመጠይቁ 31 ጥያቄዎች በአራት ውቅረሐሳቦች/ጭብጦች ተደራጅተው የWigfield & Guthrie (1997) ጥናትን መነሻ ያደረገ ስያሜ ተሰጥቷቸዋል። በዚህም በፍላጎት ማንበብ (reading curiosity)፣ ማንበብን ሽሽት (reading work avoidance)፣ ለእውቅና ማንበብ (recognition for reading) እና በማኅበራዊ ምክንያት

[6] ውቅረሐሳብ ትንተናዎቹን በድኅረትምህርት ውጤቱ ላይ ማድረግ ያስፈለገው የቁጥጥርና የፍትነት ቡድኖቹ ድኅረትምህርት ውጤቶች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴሊንግ ሲለሚተነተኑ ነው። በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴሊንግ የሚተነተን መረጃ በቅድሚያ ትክክለኝነታቸው በውቅረሐሳብ ትንተና መፈተሽ አለበት።

ማንበብ (social reason for reading) ተብለው ተሰይመዋል፡፡ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ከመከናወኑ በፊት በሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤቱ መሰረት የተዋቀረው ንድፈሐሳባዊ ሞዴል ለጥናቱ መረጃ ያለው የተስማሚነት ደረጃ (goodness of fit) በተመራማሪዎች ዘንድ የተሻለ ተቀባይነት ባላቸው መለኪያዎች (model fit indices) ተገምግሟል፡፡ በተመራማሪዎች (ለምሳሌ Brown & Moore, 2012; Collier, 2020; Keith, 2015; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006) የተሻለ ተቀባይነት አላቸው ተብለው የሚጠቀሱት "ካይ-ካሬ (Chi-square (χ^2))፣ የካይ-ካሬና የነጻነት ደረጃ ምጥጥን (CMIN/DF (χ^2/df))፣ መደበኛ ቅሪተ-ሩት-አማካይ ካሬ (standardized root mean square residual (SRMR))፣ የተቃርቦ ስህተት ሩት አማካይ ካሬ (root mean square error of approximation (RMSEA)), የቱከርና ልዊስ ደረጃ (Tucker–Lewis index (TLI)) እና ንጽጽራዊ የተስማሚነት ደረጃ (comparative fit index (CFI))" የተባሉ የሞዴል ተስማሚነት መለኪያዎች ናቸው፡፡

ተመራማሪዎቹ እንደሚጠቁሙት ሞዴሉ ጥሩ የተስማሚነት ደረጃ አለው ሊባል የሚችለው የ“CMIN/DF (χ^2/df)” ውጤት ከ3 ካነሰ፣ የ“SRMR” እና የ“RMSEA” ውጤቶች ከ.08 ካነሱ፣ የ“TLI” እና “CFI” ውጤቶች ደግሞ ወደ .95 ከተጠጉ ወይም ከበለጡ ነው፡፡ በዚህም መሰረት ዝቅተኛ የውቅረሐሳብ ጭነት ያለውን አንድ ጥያቄ (ጥያቄ ቁጥር 33(.44) በማስወገድ፣ እንዲሁም በመታቀባቸው (ዋጋአልቦ በመደረጋቸው) ምክንያት ለሞዴል ኢተስማሚነት ምንጭ (source of poor fit) የነበሩ አስር የልኬታ ስሕተት አበርልይይቶችን ትንበያ ነጻ በማድረግ (freely estimated of error covariances) በቀሩት 30 ጥያቄዎች ላይ የሞዴሉን የተስማሚነት ደረጃ ለማወቅ በተከናወነው ትንተና ጥሩ ውጤት ተገኝቷል፡፡

ሰንጠረዥ 1

የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቁ የተሻሻለ ሞዴል የተስማሚነት ደረጃ ውጤቶች

ሞዴል	χ^2	Df	p-value	χ^2/df	SRMR	RMSEA	TLI	CFI
የተሻሻለ ሞዴል	490.379	389	.000	1.261	.0621	.055	.952	.957

በሞዴል-ተተንባዩ ውጤትና በናሙና ውጤቱ መካከል ልዩነት እንዳለ ከሚያሳየው የካይ-ካሬ ውጤት (χ^2 = 490.379, df = 389, p = .000) በስተቀር በሠንጠረዥ 1 የተገለጹት የተስማሚነት ደረጃ ውጤቶች የሚፈለገውን የመቁረጫ ነጥብ አሟልተው ተገኝተዋል፡፡ ይህም

የተሻሻለው የማንበብ ተነሳሽነት ሞዴል ከናሙና መረጃው ጋር ተስማሚ መሆኑን ያረጋግጣል፡፡ የሞዴሉ ተስማሚነት ከተረጋገጠ በኋላ የመጠይቁን መዋቅራዊ ግንኙነት የሚያሳዩ የፍተሻዊ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡

በፍተሻዊ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤቱ መሰረት የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቁ ጥያቄዎች ከ.60 እስከ.92 የውቅረሐሳብ ጭነት (factor loading) አስመዝግበዋል፡፡ አብዛኞቹ ጥያቄዎች ያስመዘገቡት ከ.80 በላይ የውቅረሐሳብ ጭነት ከሚጠበቀው 0.5 ዝቅተኛ የመቁረጫ ዋጋ አኳያ ከፍተኛ ብልጫ ማሳየቱ፣ እንዲሁም ከውቅረሐሳቦቹ የተገኘው ከ0.63 እስከ0.72 አማካይ የልይይት መጠን (average variance extracted (AVE)) ከሚጠበቀው 0.5 ዝቅተኛ የመቁረጫ ነጠብ አኳያ ከፍተኛ መሆኑ በውቅረሐሳቦችና በውስጣቸው በሚገኙ ጥያቄዎች መካከል ተወራራሽ ትክክለኛነት (convergence validity) መኖሩን ያመለክታል፡፡ በተመሳሳይም ውቅረሐሳቦቹ የመጠይቁን አጠቃላይ ጭብጥ መለካት እንደሚችሉ በትንተናው የተገኙት ከ0.3 በላይ አበርልይይት ውጤቶች (.28፣ .34፣ .36፣ .43፣ .46 እና 0.74) ይጠቁማሉ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በውቅረሐሳቦቹ የተገኘው ከ0.91 እስከ0.95 የውህድ አስተማማኝነት መጠን (composit reliability) ከሚጠበቀው 0.70 ዝቅተኛ የመቁረጫ ነጥብ አንጻር በጣም ከፍተኛ መሆኑ የመጠይቁን አስተማማኝነት ያሳያል፡፡ በሌላ በኩል በውቅረሐሳቦቹ መካከል ተለያይ ትክክለኛነት (discriminant validity) መኖሩን የሠንጠረዥ 2 መረጃ ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 2

የመጠይቁ ውቅረሐሳቦች ተዛምዶና አማካይ የልይይት ውጤቶች ካሬ ሩት

Constructs	RCM	RAM	RRM	SRM
በፍላጎት ማንበብ (RCM)	**.82**			
ማንበብን ሽሽት (RAM)	.288**	**.51**		
ለዕውቅና ማንበብ (RRM)	.417**	.306**	**.80**	
በማኅበራዊ ምክንያት ማንበብ (SRM)	.464**	.344**	.691**	**.79**

Note: The bold elements in the main diagonal are the square roots of AVE. RCM = reading curiosity of motivation; RAM = reading work avoidance of motivation; RRM = recognition for reading of motivation; SRM = social reason for reading of motivation.

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). N=88

በሠንጠረዥ 2 እንደቀረበው ከእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ የተገኘው አማካይ የልይይት ካሬ ሩት ዋጋ (AVE/square roots of average variance extracted) ከውቅረሐሳቦቹ የተዛምዶ ዋጋ በልጦ ይታያል፡፡ ይህም ውቅረሐሳቦቹ የተለያየ ንዑስ ጭብጥ በመለካት በኩል ተለያይ ትክክለኛነት (discriminant validity) ያላቸው መሆኑን ያመለክታል፡፡

ከዚህ በላይ እንደተገለጸው የፍተሻዊ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤቶቹ[7]፣ በሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና የተገኘውን የመጠይቁን መዋቅራዊ አደረጃጀት አስተማማኝነትና ትክክለኝነት የሚያጠናክሩ ናቸው፡፡ ባጠቃላይ 30 ጥያቄዎችን የያዘው የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ በአራት ውቅረሐሳቦች ሊደራጅ እንደሚችል፣ ውቅረሐሳቦቹ በውስጣቸው ከተዋቀሩት ጥያቄዎች ጋር ጠንካራ ግንኙነት እንዳላቸው፣ እንዲሁም ውቅረሐሳቦቹ የተለያዩ የማንበብ ተነሳሽነት ንዑስ ጭብጦችን እንደሚለኩ በሐሰሳዊና በፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ግኝቶቹ ተረጋግጧል፡፡ ከዚያም በጥናቱ ተሳታፊዎች ተሞልቶ በተገኘው መረጃ መሰረት አስተማማኝነቱ ተፈትሿል፡፡

የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቁ ከምርምሩ በፊትና በኋላ በተሳታፊዎች ተሞልቶ የተገኙት ውጤቶች በክሮንባህ አልፋ ተሰልተዋል፡፡ በዚህም ከምርምሩ በፊት መጠይቁን ከሞሉት 88 የጥናቱ ተሳታፊዎች የተገኘው የቅድመትምህርት ውጤት በክሮንባህ አልፋ ተሰልቶ $\alpha = .621$ የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ እንዲሁም ከምርምሩ በኋላ መጠይቁን ከሞሉት 88 የጥናቱ ተሳታፊዎች የተገኘው የድኅረትምህርት ውጤት በክሮንባህ አልፋ ተሰልቶ $\alpha = .783$ የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ የመጠይቁን የአስተማማኝነት ደረጃ ከዚህ የበለጠ ለማሻሻል ከ50 ጥያቄዎች ውስጥ ዝቅተኛ የአስተማማኝነት አስተዋፆ የነበራቸው 19 ጥያቄዎች ተወግደዋል፡፡ ከዚያም በቀሩት 31 ጥያቄዎች ላይ በድጋሜ በተደረገው የአስተማማኝነት ፍተሻ ከቅድመትምህርት ውጤት $\alpha = .805$፣ እንዲሁም ከድኅረትምህርት ውጤት ደግሞ $\alpha = .951$ በመገኘቱ የመጠይቁ የአስተማማኝነት መጠን ከፍተኛ መሻሻል አሳይቷል፡፡ ከዚያም በመጠይቁ 31 ጥያቄዎች ድኅረትምህርት ውጤት ላይ ውቅረሐሳብ ትንተና ተከናውኗል፡፡ በውቅረሐሳብ ትንተና ግኝቱ መሰረት ዝቅተኛ የውቅረሐሳብ ጭነት ያለው አንድ ጥያቄ ከተወገደ በኋላ በቀሩት የመጠይቁ 30 ጥያቄዎች ውጤት ላይ ለሦስተኛ ጊዜ በተደረገው

[7] ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ውጤቶቹ የተገመገሙት በተመራማሪዎች (ለምሳሌ Brown & Moore, 2012; Collier, 2020; Keith, 2015; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006) የተጠቀሱ ስታቲስቲካዊ መስፈርቶችንና የመቁረጫ ነጥቦችን መሰረት በማድረግ ነው፡፡

የአስተማማኝነት ፍተሻ በቅድመትምህርት α = .798፣ እንዲሁም በድኅረትምህርት α = .950 ተገኝቷል፡፡

የመማርማስተማር አተገባበር

የመማርማስተማር አተገባበሩ የተከናወነው የተለዋዋጭ ምዘና ዓላማዎችን ለማሳካት ነው፡፡ ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪውን የበቃ ችሎታ (actual development) የመለየትና ወደፊት ሊጎለብት የሚችል እምቅ አቅም (potential development) እውን የማድረግ ዓላማዎች አሉት፡፡ እነዚህን ዓላማዎች እውን ለማድረግ የፈተና–ማስተማር–ፈተና መርሀግብር ተከናውኗል፡፡ በመርሀግብሩ የቅድመና የድኅረትምህርት ፈተናዎች እንዲሁም ምዘናን ያቀናጀ የማስተማር ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ የቅድመትምህርት ፈተናው ዋና ዓላማ የተማሪዎችን የበቃ ችሎታና የመማር ፍላጎት መለየት ነው፡፡ በተማሪዎች የመማር ፍላጎት መሰረት የተከናወነው የማስተማር ተግባር ደግሞ እምቅ ችሎታቸውን እውን የማድረግ ዓላማ አለው፡፡ እንዲሁም የድኅረትምህርት ፈተናው በተማሪዎች የመማር ፍላጎት መሰረት እምቅ ችሎታቸውን እውን ለማድረግ የተከናወነው የማስተማር ተግባር ምን ያህል ውጤት እንዳስገኘ ለመለካት አገልግሏል፡፡

ተማሪዎች የቅድመትምህርት ፈተና ከተፈተኑ በኋላ በውጤታቸው መሰረት የሚያስፈልጋቸው የመማር ድጋፍ ተለይቷል፡፡ ለጥናቱ ተሳታፊዎች የሚያስፈልገውን የመማር ድጋፍ መሰረት በማድረግ ምዘናንና ማስተማርን ያቀናጀ የአንብቦ መረዳት የትምህርት መርሐግብር ተዘጋጅቷል፡፡ መርሐግብሩ የተዘጋጀው፣ ጥናቱ ለሚያተኩርበት የክፍል ደረጃ የተሰናዳውን መርሐትምህርት መሰረት በማድረግ ነው፡፡ ትምህርቱ ተግባራዊ የተደረገው ለዚሁ ተግባር የተዘጋጁ የማስተማሪያ ምዘናዎችንና የክፍል ውስጥ የመማርማስተማር ክንውን መከታተያ ትግበራልክን (regulatory scale) በመጠቀም ነው፡፡ በዚህም መሰረት አራት የማስተማሪያ ምዘናዎች የተዘጋጁ ሲሆን፣ እያንዳንዱ የማስተማሪያ ምዘና አራት የአንብቦ መረዳት ንኡስ ዘርፎችን (ከውህድአሃድ ቀጥተኛ መረጃ ማውጣትን፣ ዋናና ዝርዝር ሐሳብ መለየትን፣ ለቃላት አውዳዊ ፍቺ መስጠትንና ድምዳሜ ላይ መድረስን) የሚመለከቱ ጥያቄዎችን አካትቶ ተዘጋጅቷል፡፡ የምዘና ጥያቄዎቹ በክፍል ውስጥ የመማርማስተማር መስተጋብር ለመፍጠር በሚያስችል መንገድ፣ ትግበራልኩን መሰረት አድርገው ተከናውነዋል፡፡

በጥናቱ የተዘጋጀው የአንብቦ መረዳት ትምህርት በስድስት ሳምንታት ውስጥ ለ12 ክፍለጊዜያት በባህርዳር እውቀትፋና ትምህርትቤት አራተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት ተከናውኗል፡፡ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ

ተግባራዊ የተደረገው ከትምህርትቤቱ ጋር በመተባበርና ከመደበኛው ክፍለጊዜ ጋር በማጣጣም ሲሆን፣ ስለአተገባበሩ በተመራማሪው ስልጠና በተሰጣቸው የአራተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህር ተከናውኗል፡፡ በዚህም መሰረት የምርምር ቡድኑ በተለዋዋጭ ምዘና እንዲሁም የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማስተማር ዘዴ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን ተከታትለዋል፡፡

የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን በተለዋዋጭ ምዘና እንዲከታተሉ የተደረገው የመማርማስተማር ክንውኑን መስተጋብራዊ ለማድረግ የሚረዱ የምዘና ጥያቄዎችንና የትግበራ ስልቶችን በማስተማሪያነት በመጠቀም ነው፡፡ በዚህም መሰረት በቅድሚያ ተማሪዎቹ በእያንዳንዱ ምዘና ውስጥ የሚገኙትን ውህድአሃዶች አንብበው ጥያቄዎቹን በግልና በቡድን እንዲመልሱ ተደርጓል፡፡ በመቀጠልም መምህሩ እያንዳንዱን ጥያቄ ለቡድኑ አባላት በማቅረብ መልስ እንዲሰጡና ለሚሰጡት መልስ ምክንያት እንዲያቀርቡ በማድረግ የመማር መስተጋብሩ ተፈጽሟል፡፡ ተማሪዎቹ ከመምህሩ ለሚቀርብላቸው ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክለኛውን መልስ መስጠት እስከሚችሉ፣ ከበጣም ስውር ፍንጭ እስከበጣም ግልጽ ማብራሪያ ድረስ አምስት ደረጃ የተሰጣቸውን የትግበራ ድጋፎች በመስጠት የመማርማስተማር መስተጋብሩ ተከናውኗል፡፡

በዚህ የመማርማስተማር መስተጋብር የተማሪዎች ተሳትፎ በግል፣ በቡድንና ከመምህር ጋር ተግባራዊ ሆኗል፡፡ ከመምህር ጋር የተከናወነው የተማሪዎች መስተጋብራዊ ተሳትፎ በኹለት መንገድ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ አንደኛው የተሳትፎ መንገድ በቀዳማዊ መስተጋብር (Primary Interaction) የተደረገ ነው፡፡ ቀዳማዊ መስተጋብር በምዘና ጥያቄዎችና በድጋፍ ስልቶች አማካይነት በመምህርና ተማሪ መካከል የተደረገውን ቀጥተኛ የመማርማስተማር መስተጋብር ይመለከታል፡፡ ኹለተኛው የተሳትፎ መንገድ በዳግማዊ መስተጋብር (Secondary Interaction) የተከናወነ ሲሆን፣ ይህም በመምህርና በተማሪ የተደረገውን ቀዳማይ መስተጋብር በመከታተል የሚፈጠር ቀጥተኛ ያልሆነ መስተጋብር ነው፡፡ በዚህም በመምህር-ተማሪ መካከል የተደረገውን ቀዳማይ መስተጋብር የተከታተሉ ሌሎች ተማሪዎች ከራሳቸውጋርና ርስበርሳቸው የመማር መስተጋብር ያከናውናሉ፡፡

ተመራማሪው የፍትነት ቡድኑ አባላት በሚማሩበት ክፍል ውስጥ እየተገኘ፣ መምህሯ ከተማሪዎችጋርና ተማሪዎች ርስበርሳቸው የሚያደርጉትን የክፍል ውስጥ የመማርማስተማር መስተጋብር ተከታትሏል፡፡ በየክፍለጊዜው በሚያደርገው ክትትል የተማሪዎችን

የመማር ችግሮች፣ የመማር ፍላጎት፣ የመማር ችሎታና የመማር እድገት የሚያሳዩ መረጃዎች በማስታወሻ ተመዝግበው በየክፍለጊዜው መጨረሻ ለመምህሯ ግብረመልስ ተሰጥቷል፡፡ የግብረመልሱ ዋና ዓላማ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ የተለዋዋጭ ምዘና አተገባበርን መሰረት አድርጎ በተገቢው መንገድ እንዲከናወን ማድረግ ነው፡፡

የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ ለቁጥጥር ቡድኑ የተሰጠው በተለመደው የመማርማስተማር አቀራረብ መሰረት ነው፡፡ ያም ሆኖ ለፍትነት ቡድኑ የተዘጋጁት የማስተማሪያ ውህድአሃዶች ለቁጥጥር ቡድኑም አገልግለዋል፡፡ በሌላ አገላለጽ ለቁጥጥር ቡድኑና ለፍትነት ቡድኑ የተዘጋጁት የማስተማሪያ ውህድአሃዶች አንድ አይነት ናቸው፡፡ ልዩነቱ ለፍትነት ቡድኑ የቀረበው የአንብቦ መረዳት ትምህርት በተለዋዋጭ ምዘና አተገባበር የተከናወነ ሲሆን፣ በአንጻሩ የቁጥጥር ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ደግሞ በተለመደው መንገድ ተግባራዊ መደረጉ ነው፡፡ በመሆኑም በቁጥጥር ቡድኑ የመማርማስተማር ሂደት ውስጥ ለፍትነት ቡድኑ የተዘጋጁት የምዘና ጥያቄዎችና የትግበራ ድጋፍ ስልቶች በማስተማሪያ ግብዓትነት አልቀረቡም፡፡ ከዚህ ይልቅ የቅድመማንበብ፣ የማንበብ ሂደትና የድህረማንበብ ተግባራት በተለመደው የአቀራረብ መንገድ ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

የመረጃ አተናተን ዘዴ

የቅድመትምህርት መረጃዎቹ የጥናት ቡድኖቹን ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ አገልግለዋል፡፡ የድኅረትምህርት መረጃዎቹ ደግሞ ተለዋዋጭ ምዘና በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለውን ሚና ለመፈተሽ ውለዋል፡፡

በቅድሚያ የተተነተኑት የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹን ተመጣጣኝነት ለማወቅ የተሰበሰቡት የቅድመትምህርት መረጃዎች ናቸው፡፡ በዚህም መሰረት የቅድመትምህርት መረጃዎቹ አማካይና መደበኛ ልይይት ውጤቶች ተሰልተዋል፡፡ የጥናት ቡድኖቹ የጾታና የእድሜ ተመጣጣኝነት በካይ-ካሬ ተተንትኗል፡፡ የቡድኖቹ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ልይይት ትንተና (ANOVA) ተፈትሸዋል፡፡ የቡድኖቹን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ቅድመትምህርት ውጤቶች በባለብዙ ተላውጦ ትንተና መፈተሽ ያልተቻለው በተላውጦዎቹ ዝቅተኛ ተዛምዶ ($r = -.074$) የተነሳ ነው፡፡ የቡድኖቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ቅድመትምህርት ውጤቶቹ የተፈተሹት ለመተንተኛ ዘዴዎቹ የሚያስፈልጉት እሙኖች መሟላታቸውን በማረጋገጥ ነው፡፡

ከቅድመትምህርት መረጃዎቹ ትንተና ቀጥሎ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት ለማወቅ የተሰበሰቡት ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል፡፡ የመረጃ ትንተናው የጥናት ቡድኖቹን በነጻ ተላውጦነት፣ የማንበብ ተነሳሽነትን በአማካይና በጥገኛ ተላውጦነት፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታን በጥገኛ ተላውጦነት በመጠቀም ተከናውኗል፡፡ የጥናቱ ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል የተተነተኑት የናሙና መጠን፣ የየተላውጦዎች ውጤት ስርጭት ወጥነትና የፈርጀብዙ-አበር ተዛምዶ እሙኖች መሟላታቸውን በማረጋገጥ ነው፡፡

የውጤት ትንተና

ጥናቱ ፍትነት መሰል የምርምር ንድፍን ተከትሎ በተመረጠው ትምህርትቤት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ተከናውኗል፡፡ በዚህ የተነሳ በየመማሪያ ክፍሎቹ ውስጥ ያሉት ተማሪዎች በእኩል ዕድል ሰጭ ንሞና የተደለደሉ አይደሉም፡፡ ስለሆነም መረጃዎቹን በጥናቱ ጥያቄዎች መሰረት ለመተንተን በቅድሚያ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹን የጾታ፣ የዕድሜ፣ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተመጣጣኝነት ማወቅ ያስፈልጋል፡፡ በዚህም መሰረት የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ የጾታ፣ የዕድሜ፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ተመጣጣኝነት ትምህርቱ ከመጀመሩ በፊት ተፈትሿል፡፡

የጥናት ቡድኖቹ የጾታ ስብጥር ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (χ^2 (1, n = 88) = 2.985, p = .084, phi = .207) በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖቹ መካከል የጎላ የጾታ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል፡፡ እንዲሁም በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖቹ የዕድሜ ስብጥር ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (χ^2 (2, n = 88) = 1.801, p = .406, Cramer's V = .143) በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖቹ መካከል የጎላ የዕድሜ ልዩነት አለመኖሩን አመልክቷል፡፡ እንዲሁም የጥናት ቡድኖቹ ተመጣጣኝ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ቅድመትምህርት ውጤቶች ተመጣጣኝ መሆናቸውን የነጻ ናሙና ልይይት ትንተና ውጤቶቹ አመላክተዋል (የአንብቦ መረዳት ችሎታ ትንተና ውጤት $F(1,86) = .032$, p = .858 ሲሆን፣ የማንበብ ተነሳሽነት ትንተና ውጤት ደግሞ $F(1,86) = .462$, p = .498 ሆኗል)፡፡

የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ በጾታና በዕድሜ፣ እንዲሁም በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት ቅድመትምህርት ውጤቶች ተመጣጣኝ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ በጥናቱ የተነሱትን ጥያቄዎች

ለመመለስ የተሰበሰቡት ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል፡፡ የድኅረትምህርት መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል የተተነተኑት ተለዋዋጭ ምዘናን እንደነጻ ተላውጦ፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታን እንደጥገኛ ተላውጦ፣ የማንበብ ተነሽነትን እንደጥገኛና አማካይ ተላውጦ በመውሰድ ነው፡፡

ሠንጠረዥ 3

የተለዋዋጭ ምዘና፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት መዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ትንተና ውጤት

የተላውጦ ግንኙነት (variable relationship)	መደበኛ የድኅረት ምጣኔ (standardized regression weights)			የመተማመኛ ርቀት Confidence intrval		ጉልህነት Sig.(2-tailed)
	ቀጥተኛ ሚና (direct effect) (β)	ኢቀጥተኛ ሚና (indirect effect) (β)	ጥቅል ሚና (total effect) (β)	ዝቅተኛ (low)	ከፍተኛ (high)	
ተለዋዋጭ ምዘና → የአንብቦ-መረዳት-ችሎታ	.386					.018
ተለዋዋጭ ምዘና → የማንበብ ተነሳሽነት	.717					.001
ተለዋዋጭ ምዘና → የማንበብ ተነሳሽነት → የአንብቦ-መረዳት-ችሎታ		-.063		-.369	.329	.647
			.324	.153	.503	.002

በዚህ ጥናት የተነሱት ሦስት ጥያቄዎች አዎንታዊና አሉታዊ ምላሽ ማግኘታቸውን በሠንጠረዥ 3 የቀረበው የመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ትንተና ውጤት ያመለክታል፡፡ በትንተና ውጤቱ መሰረት ተለዋዋጭ ምዘና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ሚና አለው ($\beta = .386$, $p = .018$)፡፡ ስለሆነም “ተለዋዋጭ ምዘና፣ በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ሚና አለው?” የሚለው ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ በተመሳሳይም ተለዋዋጭ ምዘና በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ቀጥተኛ ሚና እንዳለው የትንተና ውጤቱ ያመለክታል ($\beta = .717$, $p <$

.001)። በዚህም **“ተለዋዋጭ ምዘና በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ቀጥተኛ ሚና አለው?”** የሚለው የጥናቱ ጥያቄ በአወንታ ተመልሷል። በአንጻሩ **“ተለዋዋጭ ምዘና በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ አስተዋፆ አለው?”** የሚለው የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄ አሉታዊ ምላሽ ማግኘቱን በ1000 ቡትስትራፐ ናሙናዎች (bootstrap samples) ተተንትኖ የተገኘው ውጤት ያሳያል (β = -.063, p = .647)።

የውጤት ማብራሪያ

ይህ ጥናት ማንበብን በተለዋዋጭ ምዘና የተማሩ የፍትነት ቡድንና በተለመደው መንገድ የተማሩ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎችን በማሳተፍ ተካሂዷል። ጥናቱ የተካሄደው ከቀደሙት ጥናቶች ጋር የሚመሳሰሉና የሚለያዩ የተለዋዋጭ ምዘና ተግባራትን በማከናወን ነው። ከቀደሙት ጥናቶች ጋር በተመሳሳይ የፈተና–ማስተማር–ፈተና መርሀግብር ተግባራዊ ተደርጓል። በመርሀግብሩ መሰረት የተማሪዎችን የመማር ፍላጎቶች የሚያሳኩ አሳታፊ የምዘናና የመማር ተግባራት ተከናውነዋል። በዚህ ጥናት ከቀደሙት ጥናቶች በተለየ፣ ተለዋዋጭ ምዘናን በርካታ ተማሪዎች በሚገኙበት መደበኛ የትምህርት መርሀግብር ውስጥ ተግባራዊ ማድረግ ተችሏል። ከቀደሙት ጥናቶች በተለየ ተማሪዎች የግልና የቡድን የመማር ተግባራትን በማከናወን በራስ ጥረትና በትብብር እንዲማሩ ተደርጓል። በዚህም በቀደሙት ጥናቶች የተመዘገቡ ውጤቶችን የሚያጠናክር፣ የተለዋዋጭ ምዘና ሚናን የሚያሰፋና ለተጨማሪ የጥናት መስክ በር የሚከፍት ውጤት ተገኝቷል።

የዚህ ጥናት አንዱ ግኝት ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ የማጎልበት ሚና እንዳለው (β = .386, p = .018) አሳይቷል። ይህ ግኝት በGrigorenko & Sternberg (1998); በHaywood & Lidz (2007); በKozulin & Garb (2002); በPoehner (2008) እና በTzuriel (2000) የተጠቀሱትን የBrown & Ferrera (1985); የBudoff (1987); የCarlson & Wiedl (1992); የGuthke (1982, 1986); የFeuerstein, Rand & Hoffman (1979); የFeuerstein, Rand, Hoffman, & Miller (1980); የFeuerstein, Rand, & Rynders (1988) እና የVygotsky (1978, 1986, 1998) ሐሳብ ያጠናክራል። የተጠቀሱት ተመራማሪዎች እንዳስረዱት ተማሪዎች በተለዋዋጭ ምዘና መማራቸው ከመምህራንና የተሻለ ችሎታ ካላቸው ጋር መስተጋብራዊ ልምምድ አድርገው የመማር ብልሃቶችን እንዲቀስሙ፣ ራሳቸውን ችለው እንዲማሩና ችግሮቻቸውን በራሳቸው ወደሚፈቱበት ራስመር ደረጃ እንዲሸጋገሩ ያስችላቸዋል። በተመሳሳይም የጥናቱ ውጤት ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ አስተዋፆ እንዳለው የKozulin & Garb

(2002, 2004) ጥናቶች የደረሱበትን ውጤት የሚጋራ ሆኗል፡፡ ይህም ተለዋዋጭ ምዘና የመማር ፍላጎትን በሚያሳካ መስተጋብራዊ መንገድ ከተተገበረ በአማርኛ ቋንቋ የአንብቦ መረዳት ችሎታን ሊያሻሽል እንደሚችል ያመለክታል፡፡

ይህ ጥናት ከቀደሙት ጥናቶች በተለየ፣ የተለዋዋጭ ምዘናን ተጨማሪ ሚናዎች መርምሯል፡፡ በዚህም ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት የማሳደግ ተጨማሪ አስተዋፆ እንዳለው ($\beta = .717$, $p < .001$) የጥናቱ ግኝት አመልክቷል፡፡ ይህ ግኝት ከKozulin & Garb (2002); ከGuthrie & Cox (2001); Guthrie et al. (2007) እና ከGuthrie & Wigfield (2000) ጥናቶች ጋር በቀጥታም ባይሆን ተጠየቃዊ ተዛምዶ ያለው ይመስላል፡፡ በKozulin & Garb ጥናት እንደተጠቀመው ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የማንበብ ተሳትፎ ያበረታታል፡፡ በሌላ በኩል የማንበብ ተነሳሽነት ከተማሪዎች የማንበብ ተሳትፎ ሊመነጭ እንደሚችል Guthrie & Cox; Guthrie et al. እና Guthrie & Wigfield ያካሄዷቸው ጥናቶች ያመለክታሉ፡፡ ስለዚህ ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የማንበብ ተሳትፎ በማበረታታት የማንበብ ተነሳሽነታቸውን የማሻሻል አስተዋፆ ሊኖረው እንደሚችል የተመራማሪዎቹ ሀሳብ ያመለክታል፡፡ ሆኖምግን ከዚህ ጥናት በፊት ተለዋዋጭ ምዘና በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ሊኖረው የሚችለውን ሚና የመረመረ ጥናት ካለመገኘቱ አኳያ ይህን ውጤት አዲስ ግኝት ሊያደርገው ይችላል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ተለዋዋጭ ምዘናን ልዩ የመማር ፍላጎት ያላቸው ውስን ተማሪዎች በሚሳተፉባቸው ልዩ የትምህርት መርሐግብሮች ላይ ከመተግበር ባለፈ በርካታ ተማሪዎች በሚገኙባቸው መደበኛ ትምህርትቤቶች ውስጥ ተከናውኖ አዎንታዊ ውጤት መመዝገቡ በዚህ ጥናት የታዩ አዲስ ግኝት ነው፡፡ እንዲሁም ተማሪዎችን በግልና በቡድን ተግባራት እያሳተፉ ተለዋዋጭ ምዘናን ማከናወንና የመማር ችግሮችን መፍታት እንደሚቻል የተመዘገበው አዲስ ግኝት ይህን ጥናት ከቀደሙት ጥናቶች በተለየ ፈርቀዳጅ ያደርገዋል፡፡ ስለሆነም በዚህ ጥናት የቀደሙት የጥናት ውጤቶችን የሚያጠናክር ተመሳሳይ ውጤት ከመገኘቱም ባለፈ፣ የተለዋዋጭ ምዘና ሚናን የሚያሰፋና ለተጨማሪ የጥናት መስክ በር የሚከፍት አዲስ ግኝት ተመዝግቧል፡፡ ከዚህ በኋላም ተለዋዋጭ ምዘና በመደበኛ የትምህርት መርሀግብሮች ውስጥ ያለውን ሚና የሚያሳዩ ተጨማሪ ጥናቶች ቢካሄዱ የትምህርት ጥራት ችግርን ለመፍታት የሚያግዝ ውጤት ሊገኝ ይችላል፡፡

በሌላ በኩል ተለዋዋጭ ምዘና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ሚና እንጂ የማንበብ ተነሳሽነትን ያማከለ ኢቀጥተኛ ሚና እንደሌለው (β = -.063, p = .647) ጥናቱ ጠቁሟል፡፡ ይህ ግኝት በተለዋዋጭ ምዘና የተሻሻለ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት አዎንታዊ ሚና እንደሌለው በማሳየት ከቀደሙ የጥናት ውጤቶች ጋር ይቃረናል፡፡ የምርምር ውጤቶች እንደሚያሳዩት የማንበብ ተነሳሽነት የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት አዎንታዊ አስተዋፆ አለው (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Cartwright, Marshall, & Wray, 2016; Froiland, Oros, Smith, & Hirchert, 2012; Law, 2008; Taboada, Tonks, Guthrie & Wigfield, 2009)፡፡ በዚህ ጥናት ግኝት መሰረት ተለዋዋጭ ምዘናን በመጠቀም የተሻሻለው የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ሊያጎለብት ያልቻለው በኹለት ምክንያቶች ሊሆን ይችላል፡፡ አንደኛው ምክንያት በተለዋዋጭ ምዘና ለስድስት ሳምንታት (ለ12 ክፍለጊዜያት) የተከናወነው የአንብቦ መረዳት ትምህርት ተጨማሪ ጊዜ ስለሚያስፈልገው ሊሆን ይችላል፡፡ ኹለተኛው ምክንያት ደግሞ የናሙና መጠኑ(88) በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ትንተና ውጤቱ ላይ ተጽዕኖ አሳድሮ ሊሆን ይችላል፡፡ ከእነዚህ ምክንያቶች አኳያ በተለዋዋጭ ምዘና የሚከናወነውን የአንብቦ መረዳት ትምህርት ጊዜ በማሻሻልና የናሙና መጠኑን በማሳደግ ተጨማሪ ጥናቶች ቢካሄዱ አዎንታዊ ውጤት ሊገኝ ይችላል፡፡

ማጠቃለያ

ማንበብ የሰው ልጅ የህልውና መሰረትና ሰብዓዊ መብት ወደመሆን ደረጃ ቢደርስም፣ በኢትዮጵያ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚማሩ ህጻናት የማንበብ ችሎታ መፍትሔ በሚሻ አሳሳቢ ችግር ውስጥ ይገኛል፡፡ ተለዋዋጭ ምዘና ለእንደዚህ ዓይነቱ አሳሳቢ የመማር ችግር መፍትሔ እንደሚሆን በማመን ይህ ጥናት በባሕርዳር እውቀትፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት አራተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት በ2013 ዓ.ም. ተካሂዷል፡፡ በጥናቱ "ተለዋዋጭ ምዘና በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፣ (1) የአንብቦ መረዳት ችሎታ የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና አለው? (2) የማንበብ ተነሳሽነት የማሳደግ ቀጥተኛ ሚና አለው? (3) የማንበብ ተነሳሽነት በማሳደግ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን የማጎልበት ኢቀጥተኛ አስተዋፆ አለው?" የሚሉ ጥያቄዎች ተመርምረው አዎንታዊና አሉታዊ ምላሽ ተገኝቷል፡፡

ጥናቱ በፍትነት መሰል ምርምር የቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ንድፍ መሰረት ተከናውኗል፡፡ በጥናቱ የተሳተፉት በኹለት ክፍል ይማሩ የነበሩ 88 ተማሪዎች ሲሆኑ፣ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን የሚሆኑት የጥናቱ ተሳታፊዎች በዕጣ ተለይተው፣

እንዲሁም የመረጃ መሰብሰቢያና የማስተማሪያ መሳሪያዎች ተዘጋጅተው ምርምሩ ተከናውኗል። የጥናቱ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት መረጃዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተናና በማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ ተሰብስበው በተለያዩ የመተንተኛ ዘዴዎች ተተንትነዋል።

የጥናት ቡድኖቹን ቅድመትምህርት ተመጣጣኝነት ለማወቅ የቅድመትምህርት መረጃዎች በካይ-ካሬና በነጻ ናሙና ልይይት ትንተና ተፈትሸዋል። በዚህም በፍትነትና በቁጥጥር ቡድን ተማሪዎቹ መካከል የጎላ የጾታና የእድሜ፣ እንዲሁም የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት እንደሌለ ተረጋግጧል። የምርምር ቡድኖቹ በጾታና በዕድሜ፣ እንዲሁም በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት ተመጣጣኝ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ በምርምሩ የታቀደው የአንብቦ መረዳት ትምህርት ተተግብሯል። የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን የፍትነት ቡድን ተማሪዎቹ በተለዋዋጭ ምዘና ሲማሩ፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎቹ ደግሞ የመምህር መምሪያና የተማሪ መማሪያ መጻሕፍቱን መሰረት ባደረገው የተለመደ አቀራረብ ተከታትለዋል።

የምርምሩ ትምህርት ከተከናወነ በኋላ የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል። የድኅረትምህርት መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተፈትሸው ለጥናቱ ጥያቄዎች አዎንታዊና አሉታዊ ምላሾች ተገኝተዋል። በዚህም ተለዋዋጭ ምዘና በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና እንዳለው በማሳየት አዎንታዊ ውጤት ተገኝቷል። ባንጻሩ በተለዋዋጭ ምዘና የሚፈጠር የማንበብ ተነሳሽነት የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማሻሻል ሚና እንደሌለው በመጠቆም ከትንተና ውጤቱ አሉታዊ ምላሽ ተገኝቷል።

ይህ ጥናት በአንድ በኩል ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማጎልበት ሚና እንዳለው በማሳየት የቀደሙ የጥናት ውጤቶችን አጠናክሯል። በሌላ በኩል ደግሞ በተለዋዋጭ ምዘና የሚሻሻል የማንበብ ተነሳሽነት የአንብቦ መረዳት ችሎታን የማጎልበት ሚና እንደሌለው በመጠቆም ከቀደሙ ጥናቶች ጋር የሚቃረን ይመስላል። የዚህ ጥናት ግኝት፣ ከቀደሙት ጥናቶች በተለየ፣ ተለዋዋጭ ምዘና የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት የማሳደግ ተጨማሪ አስተዋፆ እንዳለው አመልክቷል። ከዚህም ሌላ ተለዋዋጭ ምዘና በርካታ ተማሪዎች በሚገኙባቸው መደበኛ የትምህርት መርሀግብሮች ውስጥ ተከናውኖ አዎንታዊ ውጤት መመዝገቡ በዚህ ጥናት የታዩ አዲስ

ግኝት ነው፡፡ በዚህ ግኝት መሰረት ተለዋዋጭ ምዘና በመደበኛ ትምህርት ውስጥ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ተግባራዊ ቢደረግ የትምህርት ጥራት ጉድለትን ለማሻሻል አስተዋፆ ይኖረዋል፡፡ ተለዋዋጭ ምዘናን እንደማስተማሪያ ዘዴ በመጠቀም ለስድስት ሳምንታት የተከናወነው የአንብቦ መረዳት ትምህርት የተማሪዎችን የመማር ችሎታና ፍላጎት ያሻሻሉ አዎንታዊ ውጤቶች ቢገኙበትም፣ ከትግበራ ጊዜና ከናሙና መጠን አንጻር ውስንነት ሊኖረው ይችላል፡፡ የናሙና መጠኑን በማሳደግና በተለዋዋጭ ምዘና የሚከናወነውን የአንብቦ መረዳት ትምህርት ጊዜ በማሻሻል ጥናቶች ቢካሄዱ ተጨማሪ አዎንታዊ ውጤት ሊገኝ ይችላል፡፡

ዋቢዎች

የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ የትምህርት ሚኒስቴር። (2006 ዓ.ም.)። *የአማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የመምህር መምሪያ 4ኛ ክፍል።* የህትመት ቦታው ያልተገለጸ፡፡

የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ የትምህርት ሚኒስቴር። (2006 ዓ.ም.)። *የአማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ 4ኛ ክፍል።* የህትመት ቦታው ያልተገለጸ፡፡

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learn ing in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, *78*(4), 465-483.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785. doi:10.1037/a0020084

Brown, T. A. & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle, (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361-379). New York: The Guilford press.

Carrell, P.L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal, 68*(iv), 332-343.

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, *37*(1), 55–91.

Collier, J. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques.* New York: Routledge.

Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals, 46*(1), 5-22.

Dole, J., Brown, K., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 62-88.

Early Grade Reading Assessment. (2010). *Ethiopia early grade reading assessment data analysis report: Language and Early Learning.* Addis Ababa: USAID/Ethiopia.

Early Grade Reading Assessment. (2014). *Ethiopia 2014 early grade reading assessment report of findings.* Addis Ababa: USAID/Ethiopia.

Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review, 55*(1), 15-32. DOI: 10.1080/00131910303253

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

Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirchert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology, 16*(1), 91–100. https ://doi.org/10.1007/BF033 40978

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin, 124*(1), 75-111.

Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Classroom conditons for motivation and engagement in reading, *Educational Psychology Review, 13*, 283-302.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282–313.

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* (Vol. 3, pp. 403–424). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Haywood, H. C. (1971). Individual differences in motivational orientation: A trait approach. In H. I. Day, D. E. Berlyne, & D. E.

Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 113–127). Toronto: Holt, Rinehart, & Winston.

Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications.* USA: Cambridge University Press.

Keith, T. Z. (2015). *Multiple Regression and Beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Routledge.

Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology International, 23*(1), 112-127.

Kozulin, A. & Garb, E. (2004). Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education, XIX*(1), 65-77.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 49-72.

Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *LanguageTeaching Research, 42* (3), 355–368.

Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education, 80*(1), 37–51. https ://doi.org/10.7227/ RIE.80.4

Li, Y., & Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal, 12*(2), 144–159.

Mucherach, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology, 29* (3), 214–235.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4th ed.). Australia: Allen & Unwin Book Publishers.

Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal, 91*(3), 323–340.

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin, Germany: Springer.

Qinghua, L. & Di, L. (2015). A review of empirical studies in L2 dynamic assessment. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly), 38*(1), 55-73.

Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323–337. https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106.

Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review, 12*(4), 385–435.

Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of learning potential. In D. H. Saklofske, J. W. Andrews & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment* (pp. 451-496). Academic Press: Orlando, Florida.

Tzuriel, D. (2013). Dynamic Assessment of Learning Potential. In M. Mo Ching Mok (ed.), *Self-directed learning oriented assessments in the Asia-Pacific, Education in the Asia-Pacific region: Issues, concerns and prospects 18* (pp. 235-255).

Tzuriel, D., Samuels, M. T., & Feuerstein, R. (1988). Non-intellective factors in dynamic assessment. In R. M. Gupta & P. Coxhead (Eds.), *Cultural diversity and learning efficiency: Recent developments in assessment* (pp. 141-163). London: NFERmNels

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motivetolearn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91.