ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች (Metacognitive Reading Strategies) አንብቦ የመረዳትንና በጥልቀት የማንበብን ችሎታ የማጎልበት አስተዋፅኦ፡- በሰባተኛ ክፍል አማርኛ አፍፊት ተማሪዎች ተተኳሪነት

ሰሎሜ ዘውድዓለም [1]

አህጽሮተጥናት

የጥናቱ ዋና አላማ ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳትንና በጥልቀት የማንበብን ችሎታ የማጎልበት አስዋፅኦ መፈተሽ ነው፡፡ ጥናቱ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን የምርምር ስልትን የተከተለ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በባህርዳር ከተማ በቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2011 ዓ.ም በመማር ላይ ከሚገኙ ሦስት የመማሪያ ክፍሎች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጡ ሁለት የመማሪያ ክፍሎች የሚማሩ 94 ተማሪዎች ናቸው፡፡ የፍትነቱ ቡድን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች፣ የቁጥጥሩ ቡድን ደግሞ በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ አንብቦ መረዳትን ለ12 ክፍለጊዜያት ተምረዋል፡፡ መጠናዊ መረጃዎች ከቁጥጥሩ ቡድንና ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት አንብቦ በመረዳት ፈተናና በጥልቀት በማንበብ ፈተና ተሰብስበዋል፡፡ አንብቦ የመረዳት ችሎታና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ መረጃዎች የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ ስሌትን (P=.025) መሰረት በማድረግ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት (multivariate analysis of variance) ተተንትነዋል፡፡ የድኅረትምህርት መጠናዊ መረጃዎች ውጤቶች እንዳመለከቱት፣ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ($p = .001$, partial $\eta^2 = .406$)፣ በጥልቀት በማንበብ ችሎታ ደግሞ ($p = .001$, partial $\eta^2 = .515$) የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በልጠው ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ በመሆኑም በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማንበብን ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታንና በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ አስተዋጽኦ አለው፤ ከሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል፡፡

ቁልፍ ቃላት፡- ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት የማንበብ ችሎታ

---

[1] በባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ - አማርኛ ትምህርትክፍል ክፍል፣ የአማርኛን ማስተማር የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜል፡ selomieyam@gmail.com

ዳራ

የአንብቦ መረዳት ትምህርት በርካታ ታሪካዊ ዘመናትን ተሻግሮ አሁን ካለበት ደረጃ እንደደረሰ ፒርሰን (2009) ይገልፃሉ፡፡ በመጀመሪያው ወይም ቅድመ1975 የአንብቦ መረዳት ትምህርት በቃላዊ ችሎታ ወይም ድምጽን ከፍ አድርጎ በትክክል በማንበብና ፍጥነት ላይ ያተኮረ ነበር፡፡ በዚህም ምክንያት የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ ከሚጠበቀው የብቃት ደረጃ ላይ አልደረሰም ነበር (ፒርሰን፣ 2009)፡፡ በሁለተኛው ዘመን (ከ1975 እስከ1990ዎቹ መጀመሪያ) የታየው ለውጥ በቋንቋና በማንበብ መካከል ያለውን ውስብስብ ክስተት ማጥናት መዘውተሩ ነበር፡፡ አንባቢ እንደንቁ ትርጉም መስራች፣ የቋንቋና መረጃ ሂደትን የሚያጣራ አካል ተደርጎ ይታሰብ ስለነበር የምርምሮች የትኩረት አቅጣጫ ወደአንባቢ ተሸጋገረ፡፡ ይህን ተከትሎም በሰው ልጅ አእምሯዊ የእውቀት አወቃቀር ላይ የሚያጠነጥነው ታዋቂና ተጽእኖ ፈጣሪ የሆነው “ስኬማ” ንድፈሃሳብ (Schema theory) ተዋወቀ (ፒርሰን፣ 2009)፡፡ “ስኬማ” አንባቢዎች “በቴክስት” ውስጥ ያሉትን ሃሳቦች ሲያነቡ በአእምሯቸው በያዟቸው እውቀቶች መካከል ሊኖር የሚችለውን ግንኙነት ለመፈተሽ እንደሚያስችል ፒርሰን (2009) አመላክተዋል፡፡ በዚህ ዘመን ሌላው ትኩረት የተሰጠው ልዕለአዕምሮ (Metacognition) ነው፡፡ የልዕለአዕምሯዊ ምርምሮች የትኩረት አቅጣጫቸው በግለሰቡ ላይ ነው፡፡

ሦስተኛው ዘመን (ከ1990ዎቹ በኋላ ያለው)፣ መረዳትን የማብላላት ሂደት ንድፈሃሳብ (comprehension processing theory) ገናና የሆነበትና ስኬማ ንድፈሃሳብና ልዕለአዕምሮ ፈጥረውት የነበረው ስነትምህርታዊ ተጽእኖው የቀነሰበት ወቅት ነበር፡፡ ይሁንና ሙሉ በሙሉ የስኬማ ንድፈሃሳብ ተጽእኖ የለም ማለት አይደለም፡፡ በዚህ ዘመን ስፒሮንና ሌሎችን (1987) ጠቅሰው ፒርሰን (2009) እንደገለጹት “ስኬማ” ንድፈሃሳብን በስፋት መረዳትንና መማርን ከሁኔታው ጋር የተጣጣመ እንዲሆን ማድረግ፤ የሚል ሃሳብ በማመንጨት፣ አንድን ቴክስት ለመረዳትም ሆነ አዲስ እውቀትን ለማግኘት እንዲቻል ተማሪዎችን ከተለያዩ አቅጣጫዎች እንዲመረምሩ በማድረግ ማበረታታት ያስፈልጋል፡፡ በዚህ ዘመን በማንበብና መማር ላይ ይበልጥ ጥልቅ የሆኑ በርከት ያሉ ማህበራዊ አተያዮች ተዋውቀዋል፡፡ አተያዮቶቹ በማህበረባህላዊ፣ በማህበረታሪካዊና በማህበረስነልቦናዊ ስነልሳን ላይ የሚያጠነጥኑ ነበሩ (ፒርሰን፣ 2009)፡፡ በዚህ ዘመን ስማጎርንስኪ (2001) ከሮሰንብላት (1978) እና ከቪጎትስኪ ሃሳብ ላይ በመነሳት የማንበብ ባህላዊ ሞዴል (cultural model of reading) የሚል ንድፈሃሳብ አስተዋውቀዋል፡፡ በንድፈሃሳቡ መሰረት ከማንበብ የሚገኘው እውቀት፣ ከቴክስቱ ወይም ከአንባቢው የሚገኝ ሳይሆን አንባቢው፣ ቴክስቱና አውዱ በአንድ ላይ ሲዋሃዱ ከሚፈጠረው አዲስ ጭብጥ ነው (ስማጎርንስኪ፣ 2001)፡፡

በሁለተኛው ዘመን ትኩረት ተሰጥቶት የነበረውና በአሁኑ ዘመን የምርምሮች ትኩረት የሆነው የልዕለአዕምሮ (Metacognition) ፅንሰሃሳብ አራት ታሪካዊ መሰረቶች እንዳሉት ብራውን፣ ብራንስፎርድ፣ ፌራርና ካምፒኦኔ (1983) ይገልፃሉ፡፡ የመጀመሪያው ታሪካዊ መሰረት ቃላዊ ሪፖርትን እንደመረጃ መውሰድ ነው፡፡ ሰዎች ስለራሳቸው የማሰብ ሂደቶች የሚያቀርቡት ነገር ምን ያህል ትክክል ነው? ስለሚያውቁት ነገር ምን ያህል መግለጽ ይችላሉ? ወይም የሚገልጹት ነገር ከሚያውቁት ነገር ጋር እንዴት ይዛመዳል? የሚለውን ይመለከታል፡፡ ሁለተኛው መሰረት ደግሞ የመረጃ ማብላላት ሞዴል (Information Processing Model) ነው፡፡ የዚህ ሞዴል መገለጫ ማእከላዊ ተቆጣጣሪው የራሱን ስራዎች ይቆጣጠራል፤ የሚል ነው፡፡ በዚህም ውስጥ ማቀድ፣ መገምገም፣ መቆጣጠርና መከለስ፤ የሚሉት ሃሳቦች ይካተታሉ፡፡ ሶስተኛው ደግሞ ራስን መከታተል ነው፡፡ አራተኛው ትኩረት የተሰጠው ልዕለአዕምሮ፣ መከታተል (regulation) ነው፡፡ ይህ ክትትል ሁሉም ስነልቦናዊ ሂደቶች ሲጀመሩ ማህበራዊ ይሆኑና ድጋፍ ባለው ልምድ አማካይነት ወደግላዊ ተግባቦት (intrapersonal) ይለወጣሉ፤ ከሚለው የቪጎትስኪ ንድፈሃሳብ ላይ ይመሰረታል (ብራውንና ሌሎች፣ 1983)፡፡ እነዚህ ጸሐፊዎች የልዕለአዕምሮ ክፍሎች ብለው በአራቱም መሰረቶች ያነሷቸው ነጥቦች፣ (ማለትም ራስን መከታተል፣ ማቀድ፣ መገምገምና መቆጣጠር)፣ አንባቢዎች ውጤታማ የሆነ መረዳት እንዲኖራቸው የሚከተሏቸው ሂደቶች ብለው ተመራማሪዎች ከሚያነሷቸው ሃሳቦች ጋር የሰመሩ ተግባራት መሆናቸውን ማኬውንና ቤክ (2009) አስረድተዋል፡፡

ፍላቬል (1979) እና ሌይ (2011) እንደገለጹት ልዕለአዕምሮ፣ ስለግንዛቤ ማወቅ (Knowledge about Cognition) እና ግንዛቤን መቆጣጠር (Monitoring of Cognition) የሚባሉ ሁለት ክፍሎችን ይይዛል፡፡ የመጀመሪያው ግንዛቤን ማወቅ፣ አንድ ሰው ስለራሱ ግንዛቤ ጥንካሬና ድክመት ማወቅን የሚመለከት ሲሆን ግንዛቤ ላይ ተጽእኖ ስለሚያሳርፉ ውስጣዊና ውጫዊ ተጽእኖዎች ማወቅም በዚህ ውስጥ ይካተታል፡፡ በሌላ አገላለጽ በአንድ ኮርስና በአዲስ ግንዛቤ ውጤት ላይ የትኛው ተላውጦ በምን መንገድ ተጽእኖ እንደሚያሳርፍ ማወቅን ይመለከታል፡፡ ግንዛቤን ማወቅ፣ ርስበርስ በሚዛመዱና በጋራ ሊሰራባቸው በሚችሉ ሶስት እውቀቶች ይከፈላል፤ የግለሰብ እውቀት (Person Knowledge)፣ የሰው ልጆችን ተፈጥሮ፣ የግንዛቤ ሂደትን እንደሚቆጣጠር (cognitive processor) አካል አድርጎ በመውሰድ ማመንን ይመለከታል፤ ይህ የግለሰብ እውቀት፣ ግለሰብ ዘለል (interindividual)፣ አንድ ግለሰብ ውስጥ ያለውን ውስጣዊ ልዩነት (intraindividual) እና ሁሉአቀፍ ግንዛቤን (universal cognition) ይይዛል፡፡ የተግባር እውቀት (Task Knowledge) ደግሞ የተለያዩ ተግባራት ስለሚፈልጓቸው ነገሮች ማወቅ ነው፡፡ ሌላው የብልሃት እውቀት (Strategy

Knowledge) ሲሆን የበለጠ ጠቃሚ የሆነውን ብልሃት ማወቅን ይመለከታል (ፍላቬል፣ 1979፤ ሌይ፣ 2011)፡፡

የልዕለአዕምሮ ተመራማሪዎች የግለሰብ እውቀትን (Person Knowledge) በተለያየ መዋቅር እንደተመለከቱት ሌይ (2011) ያብራራሉ፡፡ የግለሰብ እውቀት በርካታ የተለያዩ የእውቀት አይነቶችን ይዟል፡፡ የመጀመሪያው ጥሬ ሀቅ (Declarative Knowledge)፣ በዋናነት አለምን አስመልክቶ የተገለጠውን እውቀትና ከቴክስት ጋር በተያያዘም የሚታወቅ እውቀትን የሚመለከት ነው (ፍላቬል፣ 1979፤ ማክኮርሚክ፣ 2003፤ ፒርሰን፣ 2009)፡፡ በሌላ በኩል ክሮስና ፓሪስ (1988) እንደገለፁት ጥሬ ሃቅ በማንበብ ችሎታ ላይ ተጽእኖ የሚያሳርፉ ነገሮች ግንዛቤ ነው፡፡ ከነዚህ ተመራማሪዎች መረዳት የሚቻለው ጥሬ ሃቅ የሚባለውን በተለያየ መንገድ መመልከት ቢቻልም አንድ ሰው ስለነገሮችና ግለሰብ ያለውን እውቀትና ከማንበብ ጋር የተያያዙ ተጽእኖ የሚያሳርፉ ነገሮችን ማወቅን የሚመለከት መሆኑን ነው፡፡

ሁለተኛው ልዕለአዕምሯዊ እውቀት ደግሞ የአሰራር ሂደት እውቀት (Procedural Knowledge) የሚባለው ነው፡፡ ይህ መረዳትን ለመቆጣጠር ጥቅም ላይ የሚውሉ ብልሃቶች እንዴት ተግባር ላይ እንደሚውሉ ማወቅን ይመለከታል፡፡ ሶስተኛው ሁነታዊ እውቀት (Conditional Knowledge) የሚባለው ነው፡፡ ብልሃቶች መቼ፣ እንዴትና የት እንደሚሰሩ ወይም የአሰራር ቅደምተከተሎች እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ማወቅን ይመለከታል፡፡ ስለዚህ ሁነታዊ እውቀት ተማሪዎች የማንበብ ግቦቻቸውን ለማሳካት ለተለያዩ ተግባራት ተስማሚ የሆኑትን ብልሃቶች ማወቅና በብልሃቶቹ አጠቃቀም ላይ ማንጸባረቅ የመቻል እውቀት ነው (ፍላቬል፣ 1979፤ ሌይ፣ 2011፤ ማክኮርሚክ፣ 2003፤ ፒርሰን፣ 2009)፡፡

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው ልዕለአዕምሮ ግንዛቤን ከማወቅ ሌላ ግንዛቤን መቆጣጠር (monitoring of cognition) የሚባል ክፍልም አለው፡፡ ሌይ (2011) እና ሽራው፣ ክሪፐንና ሃርትሌይ (2006) እንዳስረዱት በዚህ ምድብ የማቀድ (planning)፣ የመቆጣጠር ወይም የመከታተል (monitoring or regulating) እና የመገምገም (evaluating) ተግባራት ይካተታሉ፡፡ ማቀድ፣ ተስማሚ የሆኑ ብልሃቶችን መለየትንና መምረጥን ሲመለከት ይህም ዓላማን መወሰን፣ ዳራዊ እውቀትን ማነቃቃትና የጊዜ ሰሌዳ ማዘጋጀትን ሁሉ ያካትታል፡፡ በዚህ ጊዜ ተማሪዎቹን በርእሰጉዳዩ ላይ ስለሚያውቁት ነገር በመጠየቅ ዳራዊ እውቀታቸውን መቀስቀስ ይቻላል (ማረው፣ 2003)፡፡ መቆጣጠር ወይም መከታተል ደግሞ መረዳትንና ተግባራዊ አፈፃፀምን መገንዘብንና መከታተልን ይይዛል፤ ይህም ራስን መፈተን ሊሆን ይችላል፡፡ ከዚህ ጋር ተያይዞ የመቆጣጠር ወይም የማንበብ ጊዜ (during reading) ተግባራት ተማሪዎች የሚያነቡትን ነገር ምን ያህል እንደተረዱትና እንዳልተረዱት ወይም በማንበብ ሂደቱ ምን ያህል እንደተሳካላቸውና እንዳልተሳካላቸው ለማወቅ ይረዳሉ

(ማረው፣ 2003)፡፡ ተማሪዎቹ እያነበቡ እያሉ ግንዛቤያቸውን መቆጣጠር እንዲችሉ የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ሚናለዋጭ (Reciprocal Teaching)፣ የተሻጋሪ ብልሃት ትምህርት (Transactional Strategies Instruction) እና የታወቀ የብልሃት ትምህርት (Informed Strategies for Learning) ተጠቅሞ ማስተማር ቢቻልም ከቴክስቱ ጋር የበለጠ በመቀራረብ እንዲያነቡና መረዳታቸውን መቆጣጠር እንዲችሉ ጸሐፊውን መጠየቅ (Questioning the Author) የተባለውን አቀራረብ መጠቀም ውጤታማ እንደሚያደርግ ማኬውንና ቤክ (2008) አስረድተዋል፡፡ ሶስተኛው ምድብ (ግምገማ) ደግሞ የመማርን ውጤቶችና የመቆጣጠር ሂደቶችን ማመዛዘን ያመለክታል፡፡ ይህም እንደገና መመልከትንና አላማን መከለስን ያካትታል፡፡

ፍላቬል (1979) ደግሞ ግንዛቤ መቆጣጠርን (monitoring of cognition) በግንዛቤ ልምዶች (cognitive experiences) ውስጥ ተመልክተዋቸዋል፡፡ ፍላቬል እንዳብራሩት እነዚህ ልምዶች ተማሪዎች ጥራትን በመቆጣጠር ግቦቻቸውን እንዲከልሱ ይረዷቸዋል፡፡ ልዕለአዕምሯዊ ልምዶች ለማንኛውም ምርምራዊ ስራ ተስማሚ የሆኑ ንቁ አዕምሯዊ ወይም ዝንባሌያዊ (affective) ልምዶች ናቸው፡፡ ለምሳሌ አንድ ሰው ከሌሎች ሰዎች ጋር ሲነጋገር በድንገት ያሰው ስለተናገረው ነገር ርግጠኛ ያለመሆን ስሜት ሊመጣበት ይችላል፡፡ እናም ግለሰቡ ስለውድቀቱ፣ ስለውጤታማነቱ፣ ስለርግጠኛነቱ ወይም ስለርካታው ያለው ግንዛቤ ልዕለአዕምሯዊ ልምድ ይባላል (ፍላቬል፣ 1979)፡፡ ግንዛቤን በማወቅና ግንዛቤን በመቆጣጠር መካከል ያለውን ዝምድና ተመራማሪዎች ተመልክተዋል፡፡ ፍላቬል (1979) እንዳስረዱት የአንድን ሰው መረዳት የሚቆጣጠሩትና የሚከታተሉት ልዕለአዕምሯዊ ልምዶች፣ ልዕለአዕምሯዊ እውቀቱ እንዲያድግና እንዲታደስ የማድረግ መሰረታዊ ሚና አላቸው፡፡ በሌላ በኩል ሽራው (1998) እንዳብራሩት የግንዛቤ እውቀት ግንዛቤን ለመከታተልና ለማሳለጥ የሚከሰት ነው፡፡ ስለዚህ ግንዛቤን ማወቅና ግንዛቤን መቆጣጠር ርስበርስ ይተሳሰራሉ፡፡

ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች ከጥልቀት ማንበብና ማሰብ ጋር ስላላቸው ዝምድና የተለያዩ ተመራማሪዎች (ከድር፣ ሳብኪ፣ ጀማልና እስማኤል፣ 2014፤ ሌይ፣ 2011) አስረድተዋል፡፡ በጥልቀት ማንበብ ተማሪዎች የሚያነቡትን ጽሑፍ እንዲተነትኑ፣ እንዲያዋህዱና እንዲገመግሙ የሚያስችል ክህሎት ነው (ሃድሰን፣ 2007)፡፡ አንድ ሰው ጥሩ የሆነ ልዕለአዕምሯዊ ችሎታና ግንዛቤ ካለው የራሱን የመማር ሂደቶች ለመመልከት፣ ለማቀድ፣ አእምሮ ውስጥ የሚከናወኑ ተግባራትን ለመቆጣጠርና በውስጣዊና ውጫዊ መስፈርቶች አማካይነት ግንዛቤን ለማወዳደር ይጠቀምባቸዋል፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ልዕለአዕምሯዊ ተግባራትን በየቀኑ ካከናወኑ በጥልቀት የሚያነቡና በጥልቀት የሚያስቡ ይሆናሉ፡፡ ስለዚህ መምህራን ልዕለአዕምሯዊ ችሎታዎችንና

ብልሃቶችን ለተማሪዎች በማስተማር የሚያነቡትን ቴክስት በተሻለ ሁኔታ እንዲረዱ ማድረግ ይጠበቅባቸዋል፡፡ እንዲሁም በቴክስቱ ውስጥ ካለው ሃሳብ በላይ እንዲያስቡ በመርዳት ከጸሐፊው ጋር መስማማት አለመስማማታቸውን ተገቢ ምክንያት እንዲሰጡ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችንና ችሎታዎችን ሲማሩ ማንኛውንም አስቸጋሪ “ቴክስት” ያለፍርሃት በማንበብ፣ በቴክስቱ በግልጽ ያልሰፈረውን ማንበብ መቻልና ያነበቡትን ነገር ከ“ቴክስቱ” በግልጽ ካልሰፈረው ነገር ጋር ለማገናኘት መሞከር ይችላሉ፡፡ እንዲሁም ተማሪዎቹ በራሳቸው የሚተማመኑ አንባቢዎች ይሆናሉ፤ ይህም ጥልቅ አንባቢ ያደርጋቸዋል (ከድርና ሌሎች፣ 2014)፡፡

በተመሳሳይ በአዕምሮ የሚከናወኑ ተግባራት አስቸጋሪ (ለምሳሌ በጥልቀት ማሰብን የመሳሰሉ) ሲሆኑ ልዕለአዕምሮ ከፍ ባለ ሁኔታ ጥቅም ላይ እንዲውል ይደረጋል፡፡ አንድ ሰው በመረጃዎች ላይ ተንተርሶ ድምዳሜ እንዲሰጥ፣ አከራካሪ ሃሳቦችን እንዲገመግም፣ ተጠየቃዊ በሆነ መንገድ ነገሮችን መርምሮ አንድን ሃሳብ እንዲበይን፣ ግምታዊ ሃሳቦችን እንዲያፈልቅና ግኝቶችን እንዲያብራራ ሲጠየቅ ልዕለአዕምሮ ይሰፋል፤ እናም ትክክለኛ መልስ ለመስጠት ወይም ትክክለኛ የመከራከሪያ ሃሳብ ለመስጠት ውጤታማ ሲሆኑ የሚችሉ ሁሉም ብልሃቶች ጥቅም ላይ እንዲውሉ ይደረጋል (መግኖ፣ 2010)፡፡ በጥልቀት ማንበብ በጥንቃቄ፣ በንቃት፣ በፅብረቃና በትንተና ማንበብን ሲመለከት በጥልቀት ማሰብ ግን ከቀደመእውቀትና ስለዓለም ካለግንዛቤ አንፃር ያነበቡትን ነገር ትክክለኛነት ማንፀባረቅ ነው፡፡ ይሁንና በተግባር ሲታዩ በጥልቀት ማንበብና በጥልቀት ማሰብ በአንድ ላይ ይሰራሉ፤ በጥልቀት ማሰብ በማንበብ ጊዜ ግንዛቤን ለመቆጣጠር ያስችላል፡፡ ሃሳቡ አከራካሪ ከሆነ ግንዛቤን ይበልጥ ለመፈተሽ ቴክስቱን በጥልቀት መመርመር ያስፈልጋል፡፡ በሌላ በኩል በጥልቀት ማሰብ በጥልቀት ማንበብ ላይ ይወሰናል፡፡ ስለአንድ ቴክስት በጥልቀት ማሰብ የሚቻለው ቴክስቱን በትክክል መረዳት ሲቻል ነው፡፡ የቴክስቱን ሃሳብ ለመረዳትና ለመገንዘብ ደግሞ በጥልቀት ማንበብ ያስፈልጋል (ሃድሰን፣ 2007፤ ከድርና ሌሎች፣ 2014)፡፡ በጥልቀት ማንበብ የተለያዩ የማሰብ ደረጃዎችን በአንድነት የሚያጣምር ንቁ ሂደት ነው፡፡ እነዚህም ትንተና (በቴክስቱ ውስጥ የተካተቱ መረጃዎችን በመፈተሽ ግልጽ ማድረግ)፣ ማዋሃድ (ጠቃሚ መረጃዎችን ማያያዝ) እና ግምገማ (ሃሳቦችን መገምገም) ናቸው (ፍሊን፣ 1989)፡፡

የዚህ ጥናት ትኩረትም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳትንና በጥልቀት የማንበብን ችሎታ ከማዳበር አንጻር ያላቸውን አስተዋጽኦ መመርመር ነው፡፡

የጥናቱ መነሻ ችግር

ማንበብ ማንኛውም መደበኛ ትምህርት የሚመሰረትበት መሰረታዊ ክህሎት ነው፡፡ አንድ ልጅ ቀደም ብሎ ማንበብን ካልተማረ ሌሎች ክህሎቶችንና እውቀትን ማግኘት አይችልም፡፡ ስለዚህ የትምህርትቤቶች መሰረታዊ ሃላፊነት ተማሪዎችን ማንበብን ማስተማር ነው (አሜሪካን ፌደሬሽን ኦፍ ቲቸርስ፣ 1999)፡፡ ደርሚትዛኪና ሌሎችን (2008) ጠቅሰው ፔሬዝ (2010) እንደሚያስረዱት ማንበብ ንቁ የሆነ ተግባር በመሆኑ ተማሪዎች ለማንበብ የራሳቸውን ግብ ይቀርፃሉ፡፡ ንቃት ያለው ማንበብ ጥንቁቅ አዕምሮን ይጠይቃል፡፡ በዚህም ግንዛቤ (awareness)፣ መቆጣጠር፣ መገምገምና ማስተካከል ይካተታል፡፡ በተጨማሪም የቴክስት አደረጃጀቱን መረዳት፣ መርጦ ማንበብ፣ ሃሳቦችን ከአውዱ ጋር ማገናኘት፣ በጥልቀትና በትኩረት ማንበብ ይይዛል፡፡ ይሁንና በርካታ ተማሪዎች በንቃት አያነቡም፣ የሚያነቡበት ግብ ስለማይኖራቸው ትክክለኛ መረዳት አይኖራቸውም፡፡ ስለዚህ ያለመቆጣጠር፣ ስልታዊ በሆነ መንገድ ያለመተግበር፣ በተለያዩ ሁኔታዎች ማንበባቸውን ያለመከታተልና ያለመቆጣጠር ችግር ይታይባቸዋል፡፡ በእውነታዎች መካከል ያለን ዝምድና ያለማግኘትና በሚያነቡበት ጊዜ ስህተቶችን ያለመለየት ችግር ይገጥማቸዋል፡፡ በተጨማሪም በተደጋጋሚ በሚጠቀሙባቸው ብልሃቶች ላይ ያተኩራሉ እንጂ ያለውን ተጨባጭ ሁኔታ ግምት ውስጥ አያስገቡም፡፡ ምናልባት የማንበብ ግብ ካላቸው፣ ከግባቸው አንፃር ስኬታቸውንና ውጤታቸውን የመገምገም ችግር ይታይባቸዋል (ፔሬዝ፣ 2010)፡፡

የቅድመኮሌጅ ተማሪዎችን የመረዳት ችሎታዎች በተመለከተ የተሰሩ ምርምሮችን (ቢኒትዝ፣ 1997፤ ቫካ፣ 1998) ጠቅሰው ታራባን፣ ራይኒርሰንና ኬር (2000) እንደሚጠቁሙት በርካታ ተማሪዎች ወደኮሌጅ የሚገቡት ከማንበብና ከመረዳት ጋር በተያያዘ ዝቅተኛ ልዕለአዕምሯዊ ችሎታዎችን ይዘው ነው፡፡ ታራባንና ሌሎች (2000) የተለያዩ የምርምር ውጤቶችን (ፐርስሊ፣ ኤልዲናሪና ብራውን፣ 1992፤ ወሎሻይን፣ ዊሎግቢ፣ ውድና ፐርስሊ፣ 1990) ጠቅሰው እንደሚያስረዱት ወደኮሌጅ የገቡ ተማሪዎችም አንድን ቴክስት ሲያነቡ ስልታዊ አይደሉም፤ በዚህም ምክንያት መረጃን በቴክስት ውስጥ ፈልጎ የማግኘት ችግር ገጥሟቸዋል፡፡ ራሳቸውን ተቆጣጥረው በማንበብ የምንባቡን ዋና ሃሳብ ማወቅም አልቻሉም፡፡ በተመሳሳይ የፐርስሊ፣ ብራውን፣ ኤልዲናሪና አፍለርባክ (1995) ምርምርን በመጥቀስ እነታራባን (2000) እንደሚገልፁት ተማሪዎች በአንድ ቴክስት ውስጥ ያለን ትርጉም ለመገንባት ማንበብ ንቁ የሆነ ሂደት እንደሆነ መረዳት አልቻሉም፡፡ በዚህም ምክንያት የመማርና ማስተማር

ሚናና ግብ፣ የአንብቦ መረዳት ሂደትን ከማሳደግ ጋር በተያያዘ እንደገና ማዋቀርን እንደሚጠይቅ ፖልን (1995) ጠቅሰው ፔሬዝ (2010) አስረድተዋል፡፡

በአሁኑ ወቅት በማንበብ ብልሃቶች ላይ ያለው ግንዛቤ ብቃት ያላቸው አንባቢዎች በሚሰሩት ስራ ላይ በሚካሄዱ ምርምሮች ትርጉም ባለው መልኩ ቅርፅ እንዲይዝ ተደርጓል፡፡ እነዚህ ጥናቶች ስኬታማ የመረዳት ችሎታ ያለምንም ቁጥጥር እንደማይከሰት አሳይተዋል፡፡ ይልቁንም ስኬታማ የመረዳት ችሎታ በአዕምሮ ቀጥተኛ ጥረት ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ ይህም የሚያመላክተው ልዕለአዕምሯዊ ሂደቱ ውስጥ ያለውን የመቆጣጠር እውቀቱን (monitoring of cognition) ነው፡፡ በማንበብ ጊዜ ልዕለአዕምሯዊ ሂደት የአሰራር ቅደምተከተል ባላቸው፣ ግብተኮር፣ ጥረትን በሚጠይቁ፣ ፈቃደኝነትን በሚሹ፣ አስፈላጊ በሆኑና በተፈጥሯቸው ምቹ በሆኑ ብልሃቶች ይገለጣል፡፡ ስለዚህ አንባቢ የሚያነበውን ቴክስት በደንብ ለመረዳትና የሚማረውን ነገር ለመጨመር ብልሃቶችን ሆን ብሎ ለታለመለት አላማ መጠቀም አለበት (ካርባላይ፣ 2010)፡፡

ኦማሌይና ሌሎችን (1985) ጠቅሰው ሉ (2002) እንደገለጹት የብልሃት ስልጠና መማርን ያፋጥናል፡፡ ስለዚህ ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን ማሰልጠን ተማሪዎቹ በሂደቱ ጊዜ ያላቸውን ግንዛቤ እንዲያሳድጉ ያደርጋል፡፡ ይህ ደግሞ ተማሪዎቹ በሌላ ተመሳሳይ ሁኔታ እንዲተገብሩት ያግዛል፡፡ እዚህ ላይ ብልሃቶችን የማሰልጠን ዋናው ግብ ተማሪዎቹን ስለማንበብ ብልሃቶቹ ማስተማር ሳይሆን ብልሃታዊ (strategic) አንባቢዎች እንዲሆኑ ማድረግ ነው (ግሬብ፣ 1995)፡፡ ስለሆነም ውጤታማ የሆነ የብልሃት ስልጠና ውጤታማ የሆኑ አንባቢዎችን መነሻ በማድረግ አዋጭ ያልሆነ የማንበብ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ሊያደርግ ይችላል (ሉ፣ 2002)፡፡

ማኬውንና ቤክ (2009) የተለያዩ የምርምር ውጤቶችን (ብራውን፣ ካምፒወኔና ባርክሌይ፣ 1979፤ ኦልሻቭስኪ፣ 1976 እና 1977) መነሻ አድርገው እንዳብራሩት በተለይም ደካማ የማንበብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ወይም ቴክስቱ ይበልጥ አስቸጋሪ በሚሆንበት ጊዜ የመረዳት ችሎታን የመቆጣጠር ብቃት ይበልጥ አስቸጋሪ ይሆናል፡፡ ጥናቶቹ እንዳመለከቱት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ግቦች ላይ ለመድረስ በማንበብ ሂደቱ ወቅት የሚያስፈልጉ ተግባራትን በመገንዘብ በበቂ ሁኔታ አይፈጽሟቸውም፡፡ በዚህም ምክንያት ብዙውን ጊዜ ተማሪዎች አንድን ቴክስት አንብበው የሚያጠናቅቁት መረዳት አለመረዳታቸውን ሳያውቁ ነው፡፡ ስለሆነም ማንበብ ውስብስብ የሆነ አዕምሯዊ ሂደት በመሆኑ ድህረንባብ ተግባራት ብቻ የተማሪዎችን ብቃት ለማሳደግ በቂ አይደሉም፡፡ ተማሪዎቹ ውጤታማ ሂደቶችን እንዲያሳድጉ ለመርዳት ለማንበብ እድገት አዲስ አቀራረብ ማምጣት አስፈላጊ ነው፡፡

በዚህም ምክንያት ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችና አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ በርካታ ምርምሮች ተካሂደዋል፡፡ ለምሳሌ ሾሬይና ሞክታሪ (2001)

እንግሊዝኛ ቋንቋ አፍ መፍቻቸውና ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆነ ተማሪዎች መካከል የልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች ግንዛቤ ልዩነት ፈትሸዋል፡፡ ጥናቱ በንጽጽሩ በሁለቱም ቡድኖች በቋንቋ ችሎታቸው ከፍተኛ ደረጃ ላይ ያሉት የጥናቱ ተሳታፊዎች ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን ከዝቅተኛዎቹ በበለጠ ተግባራዊ አድርገዋል፡፡ በተጨማሪም በእንግሊዝኛ አፋቸውን ከፈቱ ተሳታፊዎች ይልቅ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑት ተናጋሪዎች ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን በተደጋጋሚ በብዛት ተጠቅመዋል፡፡ በአጠቃላይ ጥናቱ ለሁለቱም አይነት ተማሪዎች ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን መጠቀም ውጤታማ እንደሚያደርግ አመላክቷል፡፡ በተመሳሳይ ዛንግ (2001) እንግሊዝኛ ቋንቋን እንደውጭ ቋንቋ የሚማሩ ከፍተኛና ዝቅተኛ የቋንቋ ችሎታ ያላቸው ቻይናውያን ተማሪዎች ስለልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች ያላቸውን ግንዛቤ አጥንተዋል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም ከፍተኛ የቋንቋ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች አንብቦ መረዳታቸውን በመቆጣጠር፣ ቁልፍ ሃሳቦችን በማሰስና ትርጉምን በመገመት ከፍተኛ ውጤት ሲያስመዘግቡ፣ ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው ግን መዝገበቃላት ላይ መመስረትና ምንባቡን መተርጎም ላይ አተኩረዋል፡፡

ከዚህም ሌላ ሳላታሲና አክየል (2002)፣ ፈንግ፣ ዊልኪንሰንና ሞር (2003)፣ ዊቻዴ (2011)፣ ኩቡኩ (2008)፣ ሊያንና ሴፎ (2012) ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን ማሰልጠን በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ የሚያመጣውን ልዩነት መርምረዋል፡፡ በጥናቶቹ ውጤት መሰረትም ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳላቸው ተመላክቷል፡፡ በተመሳሳይ ሃለር፣ ቻይልድና ዋበርግ (1988) ልዕለአዕምሯዊ ትምህርት በማንበብ ጊዜ በተማሪዎች ልዕለአዕምሮ ላይ የሚያመጣውን ተጽእኖ አስመልክቶ የተጠኑ 20 በተግባር የተፈተሹ የምርምር ስራዎችን ተንትነዋል፡፡ በነዚህ ምርምሮች ውጤት መሰረት ተማሪዎችን ስለልዕለአዕምሮ ማስተማር በተለይ በሰባተኛና በስምንተኛ ክፍልና በሁለተኛና በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በማንበብ ግንዛቤያቸውና መረዳታቸው ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ አለው፡፡ ይሁንና በጥናቶቹ እንደተስተዋለው ከአራተኛ እስከስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የታየው ተጽእኖ መጠነኛ ነው፡፡ በተመሳሳይ በጃንዜን (2003) ብልሃታዊ ስልጠና (strategic training) ጥናት ትኩረት የተደረገው በሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ በጥናቱ 21 ተማሪዎች በፍትነቱ ቡድን፣ 18 ተማሪዎች ደግሞ በቁጥጥሩ ቡድን ተካተዋል፡፡ የፍትነቱ ቡድን በአማካይ በሳምንት ለ30 ደቂቃ ተምረዋል፡፡ በዚህም የመገመት፣ የቅድመእይታ (previewing)፣ የመጠየቅ፣ ለማንበብ አላማን የመወሰንና በአጠቃላይ ውይይትና በቡድን ውይይት አማካይነት የቀደመእውቀትን የመቀስቀስ ብልሃቶችን ተምረዋል፡፡ በቁጥጥሩ ቡድን ያሉ ተማሪዎች ግን ቀደም ብለው ሲማሩበት በነበረው መንገድ ተምረዋል፡፡

መረጃው፣ በመደበኛ የማንበብ ፈተናዎች፣ ከትግበራው በፊትና በኋላ የማንበብ ባህርያትን አስመልክቶ በመጠይቆች ተሰብስቧል፡፡ እንዲሁም ከትግበራው በኋላ ጮክ ብሎ በማሰብ (think-aloud protocols) ተሰብስቧል፡፡ ከአንድ አመት በኋላ በድኅረንባብ ፈተናው፣ በቁጥጥሩ ቡድንና በፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች መካከል ምንም ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡

በሌላ በኩል ታባታቢና ሎትፋይ (2014) በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች እውቀትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ፈትሸዋል፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረትም በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች እውቀትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ ታይቷል፡፡ እንዲሁም መግኖ (2010) ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች በጥልቀት ለማሰብ ያላቸውን ሚና ፈትሸዋል፡፡ በጥናቱም ልዕለአዕምሮ በጥልቀት ለማሰብ ጉልህ የሆነ አስተዋፅኦ እንዳለው ተመላክቷል፡፡ በተመሳሳይ ያን (2014) በልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችና በጥልቀት ማንበብ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ፈትሸዋል፡፡ ውጤቱ እንዳመላከተውም ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማዳበር አወንታዊ ተጽዕኖ አላቸው፡፡ እንዲሁም ፓርሰን (1985) ፓቺንግና ሌሎችን (1983) ጠቅሰው እንደገለጹት ተማሪዎች አንድን ቴክስት በጥልቀት አንብበው እንዲተነትኑ ልዕለአዕምሮ አስፈላጊ እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡ ፓርሰን (1985) ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ፈትሸዋል፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረትም ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ላይ ያሳዩት ተፅእኖ ጉልህ ሆኖ አልተገኘም፡፡

የቋንቋ መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ አውድ ይወሰናል (ቻሞት፣ 2004 እና ፕሪቻርድ፣1990)፡፡ እንዲሁም ዴቪስ (2010) በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃት ትምህርቶች አሰጣጥ ላይ የተሰሩ 197 የሚሆኑ ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ ፈትሸው ባወዳደሩበት ጥናት የብልሃት ትምህርቶቹ የሚኖራቸው ተጽእኖ ተማሪዎቹ እንደሚማሯቸው ቋንቋዎች እንደሚለያይ አሳይተዋል፡፡ ስለሆነም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ውጤታማነት በአንዱ ቋንቋና ባህል አውድ ውስጥ ተሰርቶ የተገኘ ውጤት ለሌላው የማይሰራበት ሁኔታ ስለሚኖር ተጨማሪ ጥናት ማድረግ ያስፈልገዋል፡፡ በኢትዮጵያ ደረጃም የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የተሻለ እንዲሆን አማርኛ ቋንቋ አፍ መፍቻቸው በሆኑና ኢአፍፊት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ መሰረት ያደረጉ ጥናቶች አሉ፡፡ በተለይም ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው በሚፈለገው ደረጃ እንዳልዳበረ የሚጠቁሙ ጥናቶች (ተስፋዬ፣ 2001 ዓ.ም. እና ማስተዋል፣ 1989 ዓ.ም.) እንዳሉ እንድሪስ (2009 ዓ.ም.) ጠቁሟል፡፡ በ2010 ‹‹ኢግራ›› (Early Grade Reading Assessment) በኢትዮጵያ የማንበብ ችሎታ ያለበትን ደረጃ ለመፈተሽ አገርአቀፍ ጥናት ተደርጓል፡፡ በምርምሩ (ፓይተር፣ 2010) በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት የሆኑ ተማሪዎችን (ከሃረሪ 320፣ ከአዲስአበባ 1312፣ ከአማራ

2316 እና ከቤኒሻንጉል ጉሙዝ ደግሞ 1289) በማሳተፍ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ተነፃፅሯል፡፡ በምርምሩ ግኝት መሰረትም በአማራ ክልል የመጀመሪያ ደረጃ የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች የአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዝቅተኛ (28.5%) ነው፡፡ በጥናቱ እንደተጠቆመው በኢትዮጵያ በማንበብ ማስተማሪያ ዘዴዎችና ስነትምህርታዊ ቴክኒኮች ላይ የስራ ላይ ስልጠና የተሰጣቸው መምህራን በጣም ጥቂት ናቸው፡፡ ለመምህራን የሚሰጠው ስልጠናም እንደየቋንቋው ባህርይ እንጅ አጠቃላይ መሆን የለበትም፡፡ በመሆኑም ከአዳዲስ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችና ስነትምህርታዊ ቴክኒኮች ጋር የተዋወቁ ባለመሆናቸው ማንበብን በማስተማር ሂደታቸው ውጤታማ መሆን አልቻሉም፡፡ ለመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች የውጤታማነት አንዱ ችግር ይኸው የስራ ላይ ስልጠና አለመኖር መሆኑ በጥናቱ ተመላክቷል (ፓይፐር፣ 2010)፡፡ በተመሳሳይ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የአንብቦ መረዳት ትምህርት የሚሰጥበት መንገድ ክሂሉን ለማዳበር በሚያስችል መንገድ እንዳልሆነ የተለያዩ ጸሐፊዎች (ማረው፣ 2003 ዓ.ም.፤ በድሉ፣ 2007 ዓ.ም.) ገልጸዋል፡፡ በድሉ እንደገለጹት ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ስለሚያነቡ አፈፃጸሙ ሌሎች ተማሪዎች የሚያዳምጡበትን መንገድ የተከተለ ነው፡፡ በተጨማሪም ማረው እንደገለጹት ተማሪዎች አንድን ጽሑፍ ካነበቡ በኋላ በማስከተል ድኅረንባብ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ እንደሚደረግ ጠቁመዋል፡፡ ይህ ደግሞ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለው ፋይዳ ዝቅተኛ ነው፡፡ ይህን መነሻ በማድረግም አጥኚዋ በስራ አጋጣሚ በሄደችባቸው በባህርዳር ከተማ በሚገኙ ሦስት ትምህርትቤቶች (ዶናበርበር፣ ፊታውራሪ ሃይለጊወርጊስና እውቀት ፋና) የሰባተኛን ክፍል አማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተለይም አንብቦ የመረዳት ትምህርት እንዴት እንደሚቀርብ ምልከታ በማድረግ መረጃ ለመሰብሰብ ሞክራለች፡፡ በዚህም አንብቦ የመረዳት ትምህርቱ ማረው (2003 ዓ.ም.) እና በድሉ (2007 ዓ.ም.) ከሰነዘሩት ሃሳብ የተለየ ሆኖ አላገኘችውም፡፡ ምክንያቱም አንዳንድ ጊዜ ተማሪዎቹ ከቤታቸው ምንባቡን አንብበው እንዲመጡ ይደረግና ከምንባቡ የወጡ መልመጃዎችን ክፍል ውስጥ በጋራ ይሰራሉ፤ ሌላ ጊዜ ደግሞ የተሻለ የማንበብ ፍጥነት ያላቸው ተማሪዎች እየተመረጡ ድምጻቸውን ከፍ አድርገው በየተራ እንዲያነቡ ይደረጋል፡፡ በመሆኑም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚያስችሉ የትምህርት አቀራረቦችን (አተገባበሮችን) መከተል አስፈላጊ እንደሆነ አጥኚዋ በጽኑ ታምናለች፡፡ ስለዚህም ተመራማሪዋ ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን በአማርኛ ቋንቋ የአንብቦ መረዳት ትምህርት ላይ በመተግበር ውጤታማነታቸውን መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ አግኝታዋለች፡፡ በዚህ መሰረትም ጥናቱ ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል፤

በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳት ትምህርት ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን ተጠቅሞ ማስተማር የተማሪዎችን፣

1. የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማሳደግ አስተዋፅኦ አለውን?
2. በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ለማሳደግ ሚና አለውን?

የአጠናን ዘዴ

ጥናቱ የተከተለው የጥናት ንድፍ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን (Quasi Experimental pretest- posttest control group) የምርምር ስልት ነው፡፡ ጥናቱ የሁለት ቡድን ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ ፈተናን ተጠቅሟል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች ከመማራቸው በፊት አንድ አይነት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ መለኪያ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ምክንያቱም በጥገኛ ተላውጦዎቹ አኳያ በቡድኖቹ መካከል ልዩነት መኖሩ ወይም አለመኖሩ ማረጋገጥ አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም በቡድኖቹ መካከል ልዩነት እንደሌለ ከተረጋገጠ በኋላ የቁጥጥር ቡድንና የፍትነት ቡድን ተማሪዎችን በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ ተለይተዋል፡፡ ከዚህ በኋላ የቁጥጥሩ ቡድን ከዚህ ቀደም መምህሯ ሲያስተምሩበት በነበረው መንገድ ሲማሩ፣ የፍትነቱ ቡድን ደግሞ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ለ12 ሳምንታት ከተማሩ በኋላ ሁለቱም ቡድኖች በቅድመትምህርቱ የተፈተኑትን አንብቦ የመረዳት ፈተናና በጥልቀት የማንበብ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በዚህም የቁጥጥሩ ቡድንና የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎችን በማነጻጸር በመካከላቸው ልዩነት መኖሩ ወይም አለመኖሩ ተፈትሿል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት በባህርዳር ከተማ ከሚገኙ 13 የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ እርከን የመንግስት ትምህርትቤቶች መካከል ቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በአመቺ ናሙና ጥናቱን ለማከናወን ተመርጧል፡፡ ምክንያቱም፣ ምርምሩ ፍትነታዊ በመሆኑ የአጥኚዋን ተደጋጋሚ ክትትል ስለሚጠይቅ፣ ጥናቱን ለማካሄድ ሙሉ ፈቃደኛ የሆነና በጥናቱ ሂደት አስፈላጊውን ትብብር የሚያደርግ የትምህርትቤት አስተዳደር ማግኘት አስፈላጊ በመሆኑ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2011 ዓ.ም የሚማሩ 157 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ በትምህርትቤቱ ካሉ ሦስት የሰባተኛ ክፍሎች (7ሀ፣ 7ለ እና 7ሐ) መካከል

በጥናቱ የተሳተፉት 7ሐ (የቁጥጥር ቡድን) እና 7ለ (የፍትነት ቡድን) ተማሪዎች የሚማሩባቸው ክፍሎች የተመረጡት በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ ነው፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ፈተናው የሰባተኛ ክፍልን አማርኛን እንደአፍመፍቻ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ (ትምህርት ሚኒስቴርና አብክመ ትምህርት ቢሮ፣ 2007 ዓ.ም.) መሰረት በማድረግ በአጥኚዋ ተዘጋጅቷል፡፡ ለክፍል ደረጃው በተዘጋጀው የተማሪ መጽሐፍ የሚገኙት አብዛኞቹ አንብቦ የመረዳት መማሪያ ምንባቦች በእውነተኛ መረጃዎች ላይ የተመሰረቱ አስረጅ ጽሑፎች በመሆናቸው ለፈተናው የተመረጠው ምንባብ ይህን መስፈርት እንዲያሟላ ጥረት ተደርጓል፡፡
ይህን መሰረት በማድረግም የአንብቦ መረዳት ፈተናውን ለማዘጋጀት በአጥኚዋ ሁለት ምንባቦች ከተመረጡ በኋላ ለክፍል ደረጃው ተስማሚ የሆነውን ምንባብ ለመምረጥ ከሰባተኛ ክፍል ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ ከባህርዳር ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ትምህርት ክፍል ሶስት መምህራንና ከጥናቱ አማካሪዎች ጋር ውይይት አድርጋ ከእፍታ መድብል (ኤርሚያስ፣ 1992 ዓ.ም.) የተገኘው ምንባብ ተመርጧል፡፡ ከዚያም ምንባቡ በአዳዲስና ጠጣር ቃላት፣ በውስብስብ የዐረፍተነገር አወቃቀር የተሞላ እንዳይሆን ጥንቃቄ ለማድረግም ተሞክሯል፡፡

ለአንብቦ መረዳት ፈተናው የሚያገለግለው ምንባብ ከተመረጠና ከተስተካከለ በኋላ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ጊዜ የሚፈተኑት የአንብቦ መረዳት ፈተና በአጥኚዋ ተዘጋጅቷል፡፡ ፈተናው 15 አማራጭ ሰጭ ጥያቄዎችን በማካተት የተዘጋጀ ነው፡፡ ይህ የሆነበት ምክንያት ለሚዛናዊ ውጤት አሰጣጥ ምቹ በመሆኑና የፈተናውን ውጤት አስተማማኝነት ከፍ ለማድረግ እንዲረዳ በማሰብ ነው፡፡ የአንብቦ መረዳት ፈተናው ለዋናው ጥናት ከማገልገሉ በፊት፣ በፈተና ባለሙያዎችና በመምህራን ተገምግሟል፡፡ ከመምህራኑና ከፈተና ባለሙያዎቹ የተገኘውን መረጃ መሠረት በማድረግም መጨመር ያለባቸው ጥያቄዎች ተጨምረዋል፤ መሻሻል ያለባቸው ተሻሽለዋል፤ የአሻሚነት ባህርይ የታየባቸውን ግልፅ የማድረግ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ የፈተናውን አስተማማኝነት (Reliability) በክሮምባህ አልፋ ተሰልቶ የቅድመትምህርቱ የአንብቦ መረዳት ፈተና አስተማማኝነት α= .693፣ የድኅረትምህርቱ የአንብቦ መረዳት ፈተና አስተማማኝነት α= .705 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በዚህም ፈተናው አስተማማኝ መሆኑ ተረጋግጦ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በተመሳሳይ በጥናቱ የተሳተፉት ተማሪዎች ሁለት ጊዜ በጥልቀት የማንበብ ፈተና ተፈትነው በጥልቀት የማንበብ ችሎታቸው የሚመለከቱ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ በጥልቀት የማንበብ ፈተናው በኦሃዮ ዩኒቨርሲቲ ለመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች የተዘጋጀውን በጥልቀት የማንበብ ፈተና (ቦኒ፣ 1974) የተማሪዎችን ዳራ ግንዛቤ ውስጥ በማስገባት የክፍል ደረጃውን በሚመጥን መልኩ በአጥኝዋ ማሻሻያ ከተደረገበት በኋላ እያንዳንዳቸው አጫጭር ቴክስቶችን የያዙ 20 አማራጭ ሰጭ ጥያቄዎችን ብቻ በመውሰድ ተዘጋጅቷል፡፡ በጥልቀት የማንበብ ፈተናው ከጥናቱ ቀደም ብሎ በፈተና ባለሙያዎችና በመምህራን ግምገማ ተደርጎበታል፡፡ ከዘርፉ ባለሙያዎች የተገኘውን መረጃ መሠረት በማድረግም መሻሻል ያለባቸው ተሻሽለዋል፤ የአሻሚነት ባህርይ የታየባቸውን ግልፅ የማድረግ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ የፈተናውን አስተማማኝነት (Reliability) ለማረጋገጥም ክሮምባህ አልፋ የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴን ተግባራዊ በማድረግ የቅድመትምህርቱ በጥልቀት የማንበብ ፈተናው አስተማማኝነት α= .768፣ የድኅረትምህርቱ በጥልቀት የማንበብ ፈተና አስተማማኝነት α= .796 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ከ0.7 በላይ ስለሆነ አስተማማኝ መሆኑ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

የጥናቱ ሂደት

ፍትነቱ ከመከናወኑ አስቀድሞ ተግባሪ መምህሯ ማንዋሉን መሰረት በማድረግ ስልጠና ተሰጥቷቸዋል፡፡ ስልጠናውም በሶስት ቀናት ውስጥ የተጠናቀቀ ሲሆን በአጠቃላይ ለ6 ሰዓታት በአጥኚዋ የተሰጠ ነበር፡፡ የተሰጣቸው ስልጠናም ስለምርምሩ አጠቃላይ መረጃ መስጠት፣ ምርምሩ ሙከራዊ ጥናት በመሆኑ ስለሚያስፈልገው ጥንቃቄና ስለልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ምንነት፣ አተገባበርና አቀራረብ ሂደቶች የሚመለከት ነበር፡፡ በዋናነት ስልጠናው ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ ካሉ ቴክስቶች መካከል አንድ ቴክስት በመውሰድ ተግባሪ መምህሯ ስለአተገባበሩ እንድታውቅ፣ በጥሩ ሁኔታ እንድትረዳው፣ ግልጽ ያልሆኑ ሃሳቦችን ለውይይት ማቅረብ እንድትችል ሲባል ጸሐፊውን መጠየቅ (Questioning the Author) የተባለውን አቀራረብ ስድስት ደረጃዎችን መሰረት በማድረግ በተዘጋጀው ማንዋል መሰረት በማሳየት (model) ላይ ያተኮረ ነበር፡፡ በተጨማሪም ጸሐፊውን የመጠየቅ የትምህርት አቀራረብ ስልት እንዴት እንደሚሰጥ በሚያሳይ ቪዲዮ የታገዘ ነበር፡፡ ደረጃዎቹም የመጀመሪያው፣ ጥሩ ምልልስ እንዲኖር የሚቀሰቀስና የሚስብ ምንባብ መምረጥ (የመማሪያ መጽሐፉ ምንባብ ነው አገልግሎት ላይ የዋለው)፤ ሁለተኛው፣ ተማሪዎቹ ጥሩ መረዳት እንዲኖራቸው ያስፈልጋል ተብሎ በሚታሰብበት ቦታ ላይ ቆምታ የሚፈጠርበትን ቦታ መወሰን፤ ሦስተኛው ደግሞ፣ በእያንዳንዱ የመቆሚያ ቦታ ጥያቄዎችን መፍጠር (ለምሳሌ፣ ጸሐፊው ምን ለማለት ፈልጎ ነው? ለምንድን ነው የሚከተለውን ሃረግ የተጠቀመው? ይህ ላንተ/ቺ ስሜት ይሰጣል?)፤ አራተኛው ደረጃ፣ ወደፊት ከሚጠየቁ አንድ ወይም ሁለት ጥያቄዎች ጋር ምንባቡን ለተማሪዎቹ ማሳየት፤ አምስተኛው፣ ለተማሪዎቹ በጥያቄዎቹ

አማካይነት እንዴት ማሰብ እንደሚቻል ሞዴል ሆኖ ማሳየት፤ የመጨረሻው ደረጃ፣ ተማሪዎቹን ለንባባቸው በተዘጋጁ ጥያቄዎች አማካይነት እንዲያነቡ መጠየቅ፤ ናቸው፡፡

በስልጠናው ወቅትም ከመምህሯ በኩል ለተነሱ ጥያቄዎች አስፈላጊ ምላሾች ተሰጥተዋል፡፡ ከዚህ ስልጠና በተጨማሪም ተመራማሪዋ ከዋናው ጥናት በፊት በጥናቱ ካልተሳተፉ 12 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ከክፍል ውጭ በመተግበር ሞዴል ሆና አሳይታለች፡፡ በተጨማሪም ፍትነቱ ከመከናወኑ በፊት ለፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች የልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች አተገባበርን የሚመለከት ትምህርት በተግባሪ መምህሯ ተሰጥቷቸዋል፡፡ ለክፍል ደረጃው በተዘጋጀው የተማሪ መጽሐፍ (ገጽ 97) ላይ የሚገኘው በመጀመሪያው ወሰነትምህርት አንብቦ መረዳትን የተማሩበት ‹‹ውኃና ሕይወት›› የተሰኘ ምንባብም ለማስተማሪያነት አገልግሏል፡፡

ከዚያም ፍትነቱ ከ10/07/2011 ዓ.ም. እስከ28/09/2011 ዓ. ም. ድረስ ተከናውኗል፡፡ የቁጥጥሩ ቡድንና የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች ለ12 አንብቦ የመረዳት ክፍለጊዜያት አንብቦ መረዳትን ተምረዋል፡፡ የቁጥጥሩ ቡድን በተለመደው የማስተማሪያ ዘዴ፣ የፍትነቱ ቡድን ደግሞ በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ከመማራቸው ውጭ የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች በተመሳሳይ መምህር፣ በመማሪያ መጽሐፉ ላይ በሚገኙ 12 ተመሳሳይ ምንባቦችና በተመሳሳይ የክፍለጊዜ ርዝማኔ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ተምረዋል፡፡ ዝርዝር ሂደቱም እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡ ትምህርቱ ይጀምር የነበረው በመማሪያ መጽሐፉ የተጠየቁ ቅድመንባብ ተግባራትን በመጠየቅ ሲሆን አንዳንድ ጊዜ ከመማሪያ መጽሐፉ ውጭ የሆኑ በተግባሪ መምህሯ የሚጠየቁ ቅድመንባብ ተግባራትን በመጠየቅ ነው፡፡ ተማሪዎቹ በሚያነሷቸው ሃሳቦች ላይ ውይይት ከተደረገ በኋላም ሁሉም ተማሪዎች ምንባቡን ከመምህሯ ጋር በጋራ እያነበቡ እያለ መምህሯ፣ አስቀድማ በወሰነችው ቦታ ላይ ንባቡን በማቋረጥ ተማሪዎቹ መረዳታቸውን መቆጣጠር እንዲችሉ የተለያዩ ጥያቄዎችን በመጠየቅ ውይይት ከተደረገ በኋላ ንባቡ እንዲቀጥል ታደርግ ነበር፡፡ በዚህ መልክ በተለያየ ቦታ ንባቡ እየተቋረጠ ጥያቄዎች እየተነሱ የመወያየት ተግባሩ ምንባቡ እስኪያልቅ ድረስ ተከናውኗል፡፡ ከዚህ በኋላም በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ያሉትን ድኅረንባብ መልመጃዎች እንዲሰሩ ተደርጓል፡፡

ለተከታታይ ሦስት ክፍለጊዜያት የቁጥጥሩ ቡድንና የፍትነቱ ቡድን አንብቦ የመረዳት ትምህርት የማስተማር ሂደቱን አጥኚዋ በመመልከት የትግበራውን ትክክለኛነት አረጋግጣለች፡፡ የታዩ ክፍተቶችንም ለማስተካከል ተሞክሯል (ለምሳሌ፣ ከተማሪዎቹ ምላሽ በመነሳት ጥያቄዎችን አለማቅረብ፣ የተወሰኑ

ተማሪዎች ላይ ብቻ ትኩረት ማድረግ፣ ምላሻቸው የተሳሳተ ሲሆን አለማስተካከል)፡፡ በቀሪዎቹ ክፍለጊዜያት ተግባሪ መምህሯ አስተምራ ስትወጣ ስለማስተማር ሂደቱ ውይይት በማድረግ ክትትል ለማድረግ ተሞክሯል፡፡

የመረጃ አተናተን ዘዴ

በዚህ ጥናት የ94 ተማሪዎች (የቁጥጥሩ ቡድን 46፣ የፍትነቱ ቡድን ደግሞ 48 ተማሪዎች) ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት መጠናዊ መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ የቅድመትምህርቱን መጠናዊ መረጃዎች በጥገኛ ተላውጦዎቹ አንድነት (composite)፣ እንዲሁም በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አንጻር በሁለቱ ቡድኖች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃዎቹ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት (multivariate analysis of variance) ተሰልተዋል፡፡ ፍትነቱ ከተጠናቀቀ በኋላም በድኅረትምህርቱ የተሰበሰቡት መጠናዊ መረጃዎች በተመሳሳይ መንገድ ተተንትነዋል፡፡ የጥናቱን መጠናዊ መረጃዎች ለመተንተን ባለብዙ ተላውጦ ልይይት (MANOVA) የተመረጠበት ምክንያት በተመሳሳይ መረጃዎች ላይ ተደጋጋሚ ስታትስቲካዊ ስሌቶችን በማካሄድ የተነሳ የሚከሰት ስህተትን (አይነት 1 ስህተት) ለመቀነስ ስለሚረዳና የጥገኛ ተላውጦዎችን ውጤቶች የተዛምዶ ደረጃ ከግንዛቤ ስለሚያስገባ የልዩነት ደረጃንና የተጽእኖ መጠንን በተሻለ የማሳየት አቅም ስላለው ነው፡፡ በተመሳሳይ መረጃዎች ላይ ተደጋጋሚ ስታትስቲካዊ ስሌቶችን በማካሄድ የሚከሰት ስህተትን ለመቀነስ ሲባል መደበኛውን የጉልህነት መወሰኛ (.05) ለጥናቱ ሁለት ጥገኛ ተላውጦዎች በማካፈል የተገኘው የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ (P = .025) ተወስዶ ተግባራዊ ሆኗል፡፡

የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት መጠናዊ መረጃዎቹ የተተነተኑት አስቀድሞ ከጾታ አንጻር በቡድኖቹ መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለ ከተረጋገጠ፣ እንዲሁም መረጃዎቹ የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና እሙኖችን (assumptions) ማለትም ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን፣ የብዙ ተላውጦዎች አፈንጋጭ ነጥቦች (multivariate outliers) መኖር ወይም አለመኖር፣ የጥገኛ ተላውጦዎች ቀጥተኛ ተዛምዶ፣ የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity)፣ የጥገኛ ተላውጦዎች የልይይት-አበርልይይት ተመሳሳይነት (homogeneity of variance-covariance)፣ የሁለቱ ቡድኖች የእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነት (equality of variances) ማሟላታቸው ከተፈተሸ በኋላ ነው፡፡ በተጨማሪም በቡድኖቹ መካከል ያለው የሴቶችና የወንዶች ብዛት ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ተሰልቷል፡፡ እንዲሁም የተማሪዎቹ በቡድኖቹ መካከል ያለው የተሳታፊዎች የእድሜ ልዩነት ደረጃ በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት (Independent samples t-test) ተፈትሿል፡፡

የውጤት ትንተና

የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናና በጥልቀት የማንበብ ፈተና መጠናዊ መረጃዎች የጥናቱን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ ከመተንተናቸው በፊት የባለብዙ ተላውጦ የልይይት ትንተና እሙኖችን ስለማሟላታቸው ተፈትሿል፡፡ በዚህም የመረጃ አተናተን ዘዴ በሚለው ስር የተጠቀሱት እሙኖች የተሟሉ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ እንዲሁም ቡድኖቹ በጾታም ሆነ በእድሜ አኳያ ልዩነት እንደሌላቸው ተረጋግጧል፡፡

በውጤት ትንተናው የጥናቱ ጥያቄዎች ከመመለሳቸው በፊት በቅድመትምህርት በፍትነት ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታቸው ልዩነት መኖር አለመኖሩን መፈተሽ አስፈላጊ በመሆኑ ሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች አማካይ ውጤት አንድ ላይ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልቷል፡፡ በሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች አንድነት (composite) አንጻር የተገኘው ውጤት (F (2, 91) = .206, p = .814; Wilks' Lambda = .995) በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ አሳይቷል፡፡ ቡድኖቹ በቅድመትምህርት ወቅት ያስመዘገቧቸው አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትነው የተገኙት ውጤቶችም በሠንጠረዥ 1 ተመልክተዋል፡፡

ሠንጠረዥ 1፤ የቡድኖች የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	ነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)
አንብቦ የመረዳት ችሎታ	የቁጥጥር	46	7.91	1.987	.021	1, 92)	.886
	የፍትነት	48	7.85	1.989			
በጥልቀት የማንበብ ችሎታ	የቁጥጥር	46	8.02	2.343	.397	1, 92)	.530
	የፍትነት	48	7.75	1.816			

ከሠንጠረዥ 1 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው የቅድመትምህርት መጠናዊ መረጃዎቹ ውጤቶች የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ (p = .025) መሰረት በማድረግ በባለብዙ ተላውጦ ተተንትነው ከፍትነቱ አስቀድሞ በሁለቱ ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት (F (1, 92) = .021, P = .886) እና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ (F (1, 92) = .397, P = .530) ልዩነት አልነበረም፡፡ በቡድኖቹ መካከል ልዩነት እንደሌለ በዚህ መንገድ ከተረጋገጠ በኋላ የፍትነት ቡድኑ

በልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማስተማሪያ ዘዴ ማንበብን ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳትና በጥልቀት የማንበብ ፈተና ተፈትነው መጠናዊ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃውን መነሻ በማድረግም የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ተሞክሯል፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "የአማርኛ ቋንቋ የአንብቦ መረዳት ትምህርትን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማስተማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማሳደግ አስተዋፅኦ አለው?" የሚል ነው፡፡ ይህንንም በአግባቡ ለመመለስ መጀመሪያ ነፃ ተላውጦው በሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች ላይ ጉልህ ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልቷል፡፡ በዚህም ነፃ ተላውጦው በሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች ላይ በአንድነት (composite) ያሳየው ልዩነት ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (F (2, 92) = 78.15, p = .001; Wilks' Lambda = .368) ሆኗል፤ ስለዚህ ነፃ ተላውጦው በጥገኛ ተላውጦዎቹ አንድነት ላይ ጉልህ ልዩነት አሳይቷል፡፡ በመሆኑም ሁለቱን ጥገኛ ተላውጦዎች በተናጠል ከምርምሩ ጥያቄ አኳያ መመልከት አስፈላጊ በመሆኑም ነፃ ተላውጦው በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያሳየውን የልዩነት ደረጃ በነጠላ ተላውጦ ልይይት ሲፈተሽ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 2 የተመለከተውን ይመስላል፡፡

ሠንጠረዥ 2፤ የቡድኖች የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)
የቁጥጥር	46	8.37	2.03	62.99	(1, 92)	.001	.406
የፍትነት	48	11.52	1.82				

የፍትነት ቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ ከፍ ያለ እንደሆነ ሠንጠረዥ 1 ያሳያል፡፡ በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም መረጃው በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (F (1, 92) = 62.99; p = .001; partial $\eta^2 = .406$) በፍትነት ቡድንና በቁጥጥሩ ቡድን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው .406 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ በሌላ አነጋገር የልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን ተጠቅመው ማንበብን የተማሩት የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎችና በተለመደው ዘዴ ማንበብን በተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 40.6% ያህሉ

በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት አሰጣጥ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ያሳያል። ስለሆነም "በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማስተማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማሳደግ የተለየ አስተወፅኦ አለው?" የሚለው ጥያቄ አወንታዊ መልስ አግኝቷል።

የጥናቱ ሁለተኛው ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማስተማር የተማሪዎችን በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ለማሳደግ የተለየ ሚና አለው?" የሚል ነበር። ጥያቄውን ለመመለስ መረጃው በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተፈትሾ በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ላይ ያሳየውን የልዩነት ደረጃ በሠንጠረዥ 3 የተመለከተውን ይመስላል፤

ሠንጠረዥ 3፤ *የቡድኖች የድህረትምህርት በጥልቀት የማንበብ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት*

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)
የቁጥጥር	46	8.52	2.052	97.67	1, 92	.001	.515
የፍትነት	48	12.79	2.133				

በሠንጠረዥ 3 እንደተመለከተው የቁጥጥርና የፍትነት ቡድኖች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ አማካይ ውጤቶችና የመደበኛ ልይይት ውጤቶች በቡድኖቹ መካከል ያለውን ልዩነት ያመላክታል። ይሁንና ነፃ ተላውጦው (ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች) በጥልቀት በማንበብ ችሎታ ላይ ያሳደረውን ተጽዕኖ አያሳይም። ስለዚህ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ ስሌትን (.025) መሰረት በማድረግ የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተግባራዊ ተደርጓል። በተደረገው ትንተና መሰረትም ውጤቱ (F (1, 91) = 97.67, p = .001, partial η^2 = .515) በፍትነቱ ቡድንና በቁጥጥሩ ቡድን ድህረትምህርት በጥልቀት የማንበብ ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። ከፊል ኤታ ካሬው .515 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል። ይህም ከፍትነቱ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው በጥልቀት የማንበብ ፈተና ውጤት ልዩነት 51.5% የሚሆነው ትምህርቱ በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች

በመስጠቱ የተገኘ እንደሆነ ያመለክታል። በትንተናው ውጤት መሠረትም "በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማስተማር በተማሪዎች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ለማሳደግ የተለየ ሚና አለው?" የሚለው ጥያቄ አወንታዊ መልስ አግኝቷል።

የውጤት ማብራሪያ

መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየው በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማንበብን የተማሩት የፍትነት ቡድን ተማሪዎች የድህረትምህርቱ የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ውጤት ጋር ሲነፃፀር ነፃ ተላጠው በተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያሳደረው ተጽዕኖ ጉልህ ሆኖ ተገኝቷል። ይህ ውጤትም በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ማስተማር፣ ከተለመደው የማስተማሪያ ዘዴ በተሻለ ሁኔታ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማጎልበት የሚረዳ ሆኖ መገኘቱን አሳይቷል። የዚህ ጥናት ውጤት ግኝትም፣ ኦማሌይና ሌሎች (1985) እንደጠቀሱት የብልሃት ስልጠና መማርን ያፋጥናል። ስለዚህ ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን ማሰልጠን ተማሪዎቹ በንባብ ሂደቱ ጊዜ ያላቸውን ግንዛቤ እንዲያሳድጉ ያደርጋል። ይህ ደግሞ ተማሪዎቹ በሌላ ተመሳሳይ ሁኔታ እንዲተገብሩት ያግዛል፤ ከሚለው እይታ ጋር የተደጋገፈ ሆኗል። ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን በከፍተኛ የተጽእኖ ደረጃ እንደሚያሳድግ ያመላከተው የዚህ ጥናት ውጤት፣ ተማሪዎች በቅድመንባብ ተግባራት የቀደመእውቀታቸውን እየቀሰቀሱ፣ የጸሐፊውን ሃሳብ በማንበብ ጊዜ እየጠየቁና እየተቹ፣ እያብራሩ ማንበባቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን በከፍተኛ ደረጃ ያሳድጋል፤ ብለው ከሰነዘሩት ማረው (2003 ዓ.ም) እና ማኬውንና ቤክ (2009) ሃሳብ ጋር ይዛመዳል። በተጨማሪም የአፍመፍቻና የሁለተኛ ቋንቋ ተናጋሪዎችን የልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች ግንዛቤን መሰረት በማድረግ በተሰሩ ምርምሮች ግኝት መሰረት የተሻለ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶችን መጠቀማቸውን አሳይተዋል (ሾሬይና ሞክታሬ፣ 2001፤ ዣንግ፣ 2001)። ይህ የጥናት ውጤትም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን መሰረት በማድረግ አንብቦ መረዳትን የተማሩት ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ የተሻለ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ካሳየው ከዚህ የጥናት ውጤት ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል። በተመሳሳይ ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን ማሰልጠን በአንብቦ መረዳት ብቃት ላይ ለውጥ እንዳሳየ ከጠቆሙት ፍትነታዊ ምርምሮች (ካርባላይ (2010)፣ ኩቡኩ (2008)) ጋር የሚዛመድ ሆኖ ተገኝቷል። በነዚህ ምርምሮች የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት መለኪያ ፈተና ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በተሻለ ጉልህ የሆነ ልዩነት አሳይተዋል። እንዲሁም የተለያዩ የምርምር ውጤቶችን የፈተሹት ሃለር፣ ቻይልድና ዋበርግ (1988) በልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች ማንበብን ማስተማር በመረዳትና ግንዛቤ ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ እንዳለው ጠቁመዋል፤ ይህም ከዚህ ጥናት ግኝት ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል።

በሌላ በኩል የዚህ ጥናት ውጤት እንዳረጋገጠው ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች በፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ ልዩነት አሳይቷል፡፡ ይሁንና ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን መጠቀም ጉልህ ልዩነት እንዳላሳዩ ሃለርና ሌሎች (1988) የተለያዩ የጥናት ግኝቶችን ጠቁመዋል፡፡ ይህ ውጤትም ከዚህ የጥናት ግኝት ጋር የሚቃረን ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ሃለርና ሌሎች ልዕለአዕምሮን ተጠቅመው ማንበብን ያስተማሩ የምርምር ስራዎች መካከል የተወሰኑት ለውጥ አላሳዩም፡፡ ይህ ውጤት የታየው ከአራት እስከስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ዝቅተኛ ለውጥ እንዲታይ እንደምክንያት የተቆጠሩት የመተግበሪያ ጊዜው ወይም በእያንዳንዱ የልዕለአዕምሯዊ ትምህርት ጊዜው ከ10 ደቂቃ ያነሰ ከሆነ አነስተኛ የተጽእኖ ደረጃ ሊታይ እንደሚችል ሃለርና ሌሎች (1988) ጠቁመዋል፡፡ በተመሳሳይ ከጃንዜን (2003) ጥናት ጋርን የሚቃረን ሆኗል፡፡

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ፣ በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ማስተማር የተማሪዎችን በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ለማሳደግ አስተዋጽኦ አለው? የሚል ነበር፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች በጥልቀት በማንበብ ችሎታ ላይ ያሳደሩት ተጽእኖ ጉልህ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህ ውጤትም፣ የተለያዩ ተመራማሪዎችን (ጎልድማንና ዊሌ፣ 2002፤ ኩርላንድ፣ 2000፤ ዋላስ፣ 2003) ጠቅሰው ያን (2014) እንዳስረዱት፣ በጥልቀት የማንበብ ስልት አንድን ጽሑፍ ጽብረቃ ባለበት መልኩ ማንበብ ብቻ ሳይሆን በመጠየቅ፣ በመተንተንና የቴክስቱን ፋይዳ አንባቢ ካለበት አውድ አኳያ እንዲቃኝ በማድረግ በመገንዘብ ማንበብ ነው፡፡ ከዚህ ጋር ተያይዞ ሙሉ በሙሉ አንድን ቴክስት ለመረዳትና የቴክስቱን ርእሰጉዳይ በብስለት ለመተንተን በጥልቀት የማንበብና ከፍተኛ ደረጃ የማሰብ ክህሎት እንዲጎለብት የሚያደርጉ ውጤታማ ብልሃቶችን መጠቀም ያስፈልጋል (ማክዶናልድ፣ 2004)፡፡ የዚህ ጥናት ግኝትም ይህን ሃሳብ የሚደግፍ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በተመሳሳይ ተማሪዎች በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አማካይነት አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ከተማሩ በጥልቀት በማንበብ ችሎታቸው ላይ ለውጥ እንደታየ የዚህ ጥናት ግኝት ጠቁሟል፡፡ ይህም፣ ሉክንና ፍሪቦዲን (1997) ጠቅሰው ግሪፍስና ሩዋን (2008) በጥልቀት ማንበብ አንባቢው የሚያነበውን ነገር መረዳት ብቻ ሳይሆን የቀረበውን ሃሳብ መጠየቅና መገምገም ላይ በመሆኑ በጥልቀት ማንበብን የሚለማመድ አንባቢ መረዳቱን በቅርበት እየተቆጣጠረ ማንበብ አለበት፤ ከሚለው እይታ ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል፡፡

እንዲሁም ይህ የጥናት ውጤት በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ማንበብን ማስተማር በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ ጉልህ የሆነ አስተዋጽኦ

እንዳለው አሳይቷል፡፡ ይህ ግኝትም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶችን መጠቀም በጥልቀት የማንበብ (የማሰብ) ችሎታን ለማዳበር ተማሪዎች በጥልቀት በማሰብ ሂደቱ ልዕለአዕምሮን መጠቀም አለባቸው ከሚለው በአሎኬላይ (2011) ከተጠቀሱት ፍሬንችና ሮደር (1992) ሃሳብ ጋር የሚዛመድ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በተመሳሳይ የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች ማንበብን እየተቆጣጠሩ ማንበባቸው በጥልቀት የማንበብ ችሎታቸው ላይ ጉልህ ተጽእኖ መታየቱ፣ አንድ ሰው በእውቀትና በማሰብ ሂደት ጊዜ ቁጥጥር (Monitor) ማድረግ በጥልቀት እንዲያስብ ያደርጋል ከሚለው ከመግኖ (2010) እና ከያን (2014) ጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይሁን እንጂ የዚህ ጥናት ውጤት ከፓርሰን (1985) ጥናት ውጤት ጋር የሚቃረን ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በፓርሰን ጥናት፣ በጥናቱ የተሳተፉት ተማሪዎች ምንምእንኳ የተማሩባቸውን ብልሃቶች አንድን ምንባብ አንብበው በጥልቀት ለመተንተን እንደተጠቀሙበት ቢያሳይም፣ ስታትስቲካዊ በሆነ መንገድ ግን ጉልህ የሆነ ተጽእኖ አላሳየም፡፡ ለዚህም፣ ተስማሚ የፈተና መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ አለመኖር፤ የተማሪዎች አመለካከት፣ ጥናቱ የተጠቀመው ጊዜ አነስተኛ መሆን ልዕለአዕምሯዊ ብልሃቶች በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ ጉልህ የሆነ ተጽእኖ እንዳይኖር ሊያደርጉ እንደሚችሉ በጥናታቸው ጠቅሰዋል፡፡

መደምደሚያ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች የአማርኛ አፍፊት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማንበብ ችሎታ ለማጎልበት ያላቸውን አስተዋጽኦ መመርመር ነበር:: ከዚህ በመነሳትም የጥናቱን ትንተናና ውጤት መሠረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

1. በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች የተማሩት የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ጉልህ በሆነ ልዩነት በልጧል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት የላቀ ድርሻ ያላቸው መሆኑ ነው፡፡ ይህም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች አንብቦ ከመረዳት ችሎታ ጋር ጥብቅ ትስስር ያላቸው መሆኑን ስለሚያሳይ አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ተግባር ላይ ቢውሉና በስፋት ቢሰራባቸው መልካም ነው የሚል አንድምታን ያሳያል፡፡

2. የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ አማካይ ውጤት በልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ከተማሩ በኋላ ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በጥልቀት የማንበብ ችሎታ አማካይ ውጤት በላቀ ሁኔታ ጨምሮ

ታይቷል፡፡ ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቀሰው ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልቶች በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያላቸው መሆኑ ነው፡፡ ይህም ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃቶች ከጥልቀት ማንበብ ጋር ጥብቅ ትስስር ያላቸው መሆኑን ስለሚያሳይ በአንብቦ መረዳት ትምህርት ሂደት በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ ተግባር ላይ ሊውሉና በስፋት ሊሰራባቸው ይገባል የሚል አንድምታን ያሳያል፡፡

ዋቢዎች

ማረው ዓለሙ፡፡ (2003 ዓ. ም.)፡፡ *ዘመናዊ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ፡፡* አዲስ አበባ፣ አልፋ አሳታሚዎች፡፡

በድሉ ዋቅጅራ፡፡ (1996 ዓ. ም.)፡፡ *በስነጽሑፍ ቋንቋን ማስተማር*፡፡ አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ቤት፡፡

ትምህርት ሚኒስቴርና አብክመ ትምህርት ቢሮ፡፡ (2007 ዓ.ም)፡፡ *አማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ*፡፡ የተማሪ መጽሐፍ፣ 7ኛ ክፍል፡፡ አዲስ አበባ፡፡

ኤርሚያስ ስዩም፡፡ (1992 ዓ.ም.)፡፡ ጳውሎስ ኞኞን በጨረፍታ፡፡ *እፍታ*፡፡ ቅፅ አራት፣ ገጽ 378-384፡፡

እንድሪስ አባይ፡፡ (2009 ዓ.ም.)፡፡ *በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት*፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር መርሃግብር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት፡፡

American Federation of Teachers. (1999). *Teaching reading is rocket science.* New Jersey.

Bonnie, S. (1974). *Critically reading for propaganda techniques in grade six*. New Brunswick, New Jersey.

Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131-142.

Cubukcu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research, 1*(2), 83-93.

Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* (Unpublished doctorial dissertation). Graduate school of Vanderbilt university, Nashville, Tennessee.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inqiry. *American Psychologiest, 34* (10), 906-911.

Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher, 42*, (9), 664-668.

Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction, 13,* 1-31.

Griffith, P. L. & Ruan, J. (2008). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Welsch, K. K. (Eds). *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development.* London, Taylor & Francis e-Library.

Haller, E. P., Child, D. A. & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Research*, *17* (9), 5-8.

Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford, Oxford University Press.

Janzen, J. (2003). Developing strategic readers in elementary school. *Reading Psychology*, *24* (1), 25-55.

Kadir, N. A., Subki, R. N., Jamal, F. H. & Ismail, J. (2014). *The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom*. WEI International Academic Conference Proceedings.

Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix, 10* (2), 165-180.

Lai, R. E. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Pearson.

Lian, Z. & Seepho, S. (2012). Effects of MST (metacognitive strategy training on acadamic reading comprehension of Chinese EFL students. *US-China Forign Language, 10* (2)*, 933-947.*

Magno,C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Springer Science+Business Media, Metacognition Learning 5,* 137–156.

McCormick, C.B. (2003). Metacognition and learning. In W.M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology, vol. 7* (p. 79- 102). John Wiley & Sons Inc.

McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. In Douglas J. H., John D. And Arthur C.G (Ed). *HandBook of metacognition in education*. NewYork, Routledg.

Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7-15.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. Retrived from https://onlinelibrary.wiley.com.

Parson, J. M. (1985). The effect of metacognitive strategy training on critical reading ability. *LSU Historical Dissertations and Theses*. Retrieved from https:// digitalcommons.ISu.edu/gradschool_disstheses/4067.

Pearson, P. D. (2009). Historical perspectives on reading comprehension: The roots of reading comprehension instruction. In Duffy, Gerald G. & Israel, Susan E. (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.

Perez, N. A. G., (2010). *Promoting critical thinking skills through reading comprehension strategies*. Universidad Industrial De Santander Facultad De Ciencias Humanas Licenciatura En Ingles Bucaramanga.

Piper B. (2010). *Early grade reading assessment expansion: Ethiopia- data analytic report: language and early learning*. Addis Ababa, Ethiopia.

Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, *25*, 273-295.

Salataci,R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in Foreign Language*, 14(1), 1-17.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, *26*(1-2), 113-125.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, *36*, 111-139.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non- native readers. *System*, *29*, 431-449.

Tabatabaee, M. S. & Lotfi, S. A. T. (2014). Metacognitive awarness of reading strategies and critical reading. *Online International Journal of Arts and Humanities*, *3* (1), 1-4.

Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, *21*(4), 283-308.

Wichadee, S. (2011). The effects of metacognitive strategy instruction on EFL Thai students’ reading comprehension ability. *Journal of Collage Teaching & Learning*, *8* (5), 31- 40.

Yang, J. (2014). A study of the relationship between crtical reading development and metacognitive reading strategies. *Secondary English Education*, *7*(4), 45-65.

Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students’ metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition – poor environment. *Language Awareness*, *10*(4), 268-288.