በልዕለግንዛቤያዊ ብልሃት ማንበብን መማር በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው አስተዋጽዖ፤ አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ተተኳሪነት

ዘሪቱ አስፋው[1] ማረው ዓለሙ[2] እና ሙሉጌታ ተካ[3]

አህጽሮተጥናት

ጥናቱ በአማርኛ ትምህርት ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃትን መማር አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን አስተዋጽዖ መርምሯል፡፡ ጥናቱ የተከናወነው በፍትነት መሰል የምርምር ስልት ላይ የተመሰረተ የሁለት ቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር) ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍን ተከትሎ ነው፡፡ ተሳታፊዎች በአርባምንጭ ሁለተኛ ደረጃና መሰናዶ ትምህርትቤት በ2010 ዓ.ም የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች (n= 30) በልዕለግንዛቤያዊ ብልሃት፣ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች (n= 30) በነባር ማንበብን የማስተማር ዘዴ በአምስት ሳምንት ለ15 ክፍለጊዜ አንብቦ መረዳትን ተምረዋል፡፡ ከተሳታፊዎቹ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት በአንብቦ መረዳት ፈተና መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ በቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የመረጃ ትንተና መሰረት የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ይልቅ የተሻለ ($p < 0.05$) የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ በአጠቃላይ የጥናቱ ውጤት አንብቦ መረዳትን በልዕለግንዛቤያዊ ብልሃት መማር የ9ኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል በስታትስቲክስ ጉልህ አስተዋጽዖ እንዳለው አመልክቷል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ *አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት*

የጥናቱ ዳራ

አንብቦ መረዳት ለተማሪዎች አጠቃላይ የትምህርት ስኬት መሰረታዊ ነገር ነው (ጉትሬ 2004)፡፡ ነገርግን የማንበብ ክሂልን ያላጎለበቱ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በታላሚው ቋንቋ የትምህርት ሂደት የሚቀርብላቸውን የትምህርት ይዘት መማር ያስቸግራቸዋል (ግሬብና ስቶለር 2002፤ሞክህታሪ፣ ሪቻርድና ሺዎሪ 2008)፡፡ ተማሪዎቹ ከሚገጥሟቸው ችግሮች መካከል የማንበብ ብልሃቶችን አለማጎልበትና በብልሃቶቹም መጠቀም አለመቻል ይጠቀሳሉ (ጂሚኒዝ፣ ግራሺያና ፒርሰን 1996)፡፡ ተማሪዎች በሚማሯቸው የትምህርት አይነቶች ስኬታማ እንዲሆኑ ብቁ አንባቢ መሆን አለባቸው፡፡ ይህ የሚሆነው

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ የአማርኛን ማስተማር የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜል፣

[2] ባህርዳር በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ ኢሜል፣ marewalemu@gmail.com

[3] ባህርዳር በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የእንግሊዝኛ ቋንቋና ሥነጽሑፍ ትምህርት ክፍል ረዳት ፕሮፌሰር፤ ኢሜል፣ mulugetateka2010@gmail.com

በተገቢው ሁኔታ የተደራጀ የአንብቦ መረዳት ትምህርት ሲማሩ ነው፡፡ ሆኖም ግን ከአንብቦ መረዳት ትምህርት የመጨረሻ ግብ አኳያ ሲታይ በትምህርትቤቶች ውስጥ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ችግር ይታያል (ፕሪሲሊ 1998)፡፡

እንደፕሪስሊ (1998) አገላለጽ ከመማር ሂደቶች ውስጥ የማንበብ ብልሃት ትምህርት አንዱና ዋነኛው ነው፡፡ በመስኩ የተከናወኑ ምርምሮች እንደሚያሳዩት የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማሳደግ የማንበብ ብልሃት ትምህርት ጉልህ አስተዋጽዖ አለው (ዱክና ፒርሰን 2002፤ ጉትሬ 2004)፡፡ በተለይ የማንበብ ብልሃቶች ዕውቀትና ውጤታማ የብልሃቶች አጠቃቀም ውህድአሃድን አንብቦ በከፍተኛ ደረጃ ለመረዳት አስፈላጊዎች ናቸው (ፓሊንክሳርና ብራውን 1984፤ ፕሪሲሊ 1998)፡፡ ሆኖም ግን በትምህርትቤቶች ውስጥ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ትምህርትን መማር በሚገባቸው ሁኔታ እየተማሩ አለመሆኑን ጥናቶች ያሳያሉ፡፡ ዱክና ፒርሰን (2002) እንደሚገልጹት በብዙ ትምህርትቤቶች በመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አሰጣጥ ውስንነት የሚታይበት ከመሆኑም በላይ ትምህርቱ ያልተሟላና ያልተሳካ ነው፡፡

ዴቪስ (2000) እንደሚሉት የማንበብ ትምህርት ሲባል፤ ተማሪዎች ውህድአሃድ የሚያነቡበትን ዕድል መፍጠር ብቻ ሳይሆን፤ ማንኛውንም የይዘት ትምህርት ሲያነቡ እንዴት እንደሚገነዘቡ፣ እንዴት እንደሚረዱና የሚያነቡትን ነገር ለመረዳት የሚያግዟቸውን ብልሃቶች እንዴት እንደሚጠቀሙ ማስተማርን ያካትታል፡፡ በተመሳሳይም ፒርሰንና ዶል (1988) እንደሚያስረዱት የማንበብ ትምህርት ውጤታማ የሚሆነው መምህሩ ተማሪዎች እንዲያነቡ፣ መልመጃዎችን እንዲሰሩና እንዲለማመዱ በሚነግርበትና መስራታቸውንም በሚያረጋግጥበት የትምህርት ሂደት ሳይሆን በግልጽ የአንብቦ መረዳት ትምህርት (Explicit comprehension instruction) አማካይነት ማንበብን ሲያስተምራቸው ነው፡፡

የቋንቋ መማር ብልሃቶች ተማሪዎች ቀላልም ሆነ ከባድ ተግባራት ሲገጥሟቸው እንደመማር ስልት ምርጫቸው የሚያከናውኗቸውና የትምህርቱን አላማ ከግብ ለማድረስ የሚጠቀሙባቸው መንገዶች ናቸው (ኦክስፎርድ 1990)፡ ፡ እንደኦክስፎርድ (1990) አገላለጽ የቋንቋ መማር ብልሃቶች ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ብልሃቶች በመባል በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ቀጥተኛ ብልሃቶች በቋንቋ መማር ወቅት በቀጥታ የሚተገበሩና ታላሚውን ቋንቋ መጠቀምን የሚያመለክቱ ሲሆኑ፤ ከእነዚህም መካከል ግንዛቤያዊ ብልሃቶች (Cognitive Strategies) ይጠቀሳሉ፡፡ ኢቀጥተኛ ብልሃቶች ደግሞ በቋንቋ መማር ወቅት ቀጥተኛ ባልሆነ መንገድ የሚተገበሩና መማርን በተዘዋዋሪ መንገድ የሚያግዙ ብልሃቶች ሲሆኑ፤ ከእነዚህም መካከል ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች (Metacognitive Strategies) ተጠቃሽ ናቸው፡፡ ቀጥተኛ ወይም ግንዛቤያዊ ብልሃቶች ለመማር አስተዋጽዖ በሚያደርገውና ከውህድአሃድ (text) በሚገኘው መረጃ ላይ በቀጥታ የሚከወኑ ብልሃቶች ናቸው፡፡ ኢቀጥተኛ ወይም

ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች የመማር ተግባርን በማቀድ፣ በመገምገም፣ አማራጮችን በመፈለግ፣ ችግርን በመቆጣጠርና ትብብርን በማሳደግ ላይ በማተኮር ለቋንቋ መማር ኢቀጥተኛ ድጋፍ ያደርጋሉ፡፡ ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች የሚያገለግሉት ስለግንዛቤያዊ ብልሃቶች አጠቃቀም በማሰብ ግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ተግባራዊ ለማድረግና ሲደረጉም ማቀድ፣ መከታተልና መገምገም ሲካሄድ ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች በተሻለ የሚያገለግሉት ከግንዛቤያዊ ብልሃቶች ጋር ተቀላቅለው ተግባራዊ ሲደረጉ ነው፡ ፡ ዌንደን (1998) እንደሚገልጹት ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች በአራቱ የቋንቋ ክሂሎች (ማዳመጥ፣ መናገር፣ ማንበብ፣ መጻፍ) ላይ በኢቀጥተኛ መንገድ የሚተገበሩ ሲሆን ከማንበብ አኳያ ሲታይ አንባቢዎች አንብቦ መረዳትን የሚያሳኩበት፣ የሚመዝኑበት፣ የሚመሩበትና የሚቆጣጠሩበት ብልሃቶች ናቸው፡፡ ኦማሌና ሌሎችም (1985) እንደሚገልጹትም ከቋንቋ መማር አንጻር የልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች ሂደቶች ስለመማር ሂደት ማሰብን፣ ለመማር ማቀድን፣ በመማር ወይም በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ መረዳትን መቆጣጠር እና የመማር ተግባር ከተከናወነ በኋላ መማርን ወይም መረዳትን መገምገምን ያካትታሉ፡፡

እስራኤል (2007) እንደሚገልጹት ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች የማቀድ ብልሃት፣ አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር ብልሃትና የመገምገም ብልሃት ተብለው በሶስት ይከፈላሉ፡፡ እንደሽራውና ዴኒሰን (1994) አገላለጽ ደግሞ ልዕለግንዛቤያዊብልሃቶች የማቀድ ብልሃት፣ አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር ብልሃት፣ የመረጃን ትክክለኛነት የማረጋገጥ ብልሃት፣ ስህተት የማመላከትና የማረም ብልሃትና የመገምገም ብልሃት ተብለው በአምስት ይከፈላሉ፡፡ የማቀድ ብልሃት ለማንበብ የሚያስፈልገውን የጊዜ መጠን መወሰንን፣ መረዳት ስለሚፈለገው ነገር ማሰብን፣ ስለጽሁፉ ራስን ጥያቄ መጠየቅን፣ ለመረዳት የሚያስችል ብልሃት መምረጥን፣ ፍጥነት መወሰንና መመሪያዎችን በጥንቃቄ ማንበብን ይመለከታል፡፡ አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር ብልሃት ጠቃሚ መረጃ ሲያጋጥም ፍጥነት የመቀነስ፣ በጠቃሚ መረጃ ላይ የማተኮር፣ በአዲሱ መረጃ ትርጉምና ጠቃሚነት ላይ የማተኮር፣ የራስን ምሳሌዎች የመፍጠር፣ ለመረዳት የሚያግዙ ስዕሎችን ወይም ዲያግራሞችን የመሳል፣ አዲስ መረጃ በራስ አገላለጽ የመተርጎም፣ ከተናጠል ትርጉም ይልቅ አጠቃላይ ትርጉም ላይ የማተኮር ተግባራት የሚከናወኑበት ብልሃት ነው፡፡

እንደሽራውና ዴኒሰን (1994) አገላለጽ የመረጃ ትክክለኛነትን የማረጋገጥ ብልሃት (Information management Strategy) እና ስህተት የማመላከትና የማረም ብልሃት (Debugging Strategy) ተማሪዎች የመማር ተግባር በሚያከናውኑበት ጊዜ የሚተገብሯቸው ብልሃቶች ናቸው፡፡ የመረጃ ትክክለኛነትን የማረጋገጥ ብልሃት ጠቃሚ መረጃ ሲያጋጥም የማንበብ ፍጥነትን መቀነስ፣ በጠቃሚ መረጃ ላይ ማተኮር፣ በአዲሱ መረጃ ትርጉምና ጠቃሚነት ላይ ማተኮር፣ መረጃው የበለጠ ትርጉም ያለው እንዲሆን የራስን ምሳሌዎች መፍጠር፣ በሚያነቡበት ጊዜ ለመረዳት እንዲያግዙ ስዕሎችን ወይም ዲያግራሞችን መሳል፣

አዲስ መረጃን በራስ አገላለጽ ለመተርጎም መሞከር፣ ለመረዳት እንዲያግዝ የውህድአሃድን አወቃቀር መጠቀም፣ አዲሱ መረጃ ቀድሞ ከሚያውቁት ነገር ጋር የሚዛመድ ስለመሆኑ ራስን መጠየቅ፣ የሚያነቡትን ጽሁፍ ወደንኡሳን ክፍሎች ለመከፋፈል መሞከርና ከተናጠል ትርጉም ይልቅ አጠቃላይ ትርጉም ላይ ማተኮርን ይመለከታል፡፡ ስህተት የማመላከትና የማረም ብልሃት ደግሞ ለመረዳት የሌሎችን እገዛ መጠየቅ፣ መረዳት እንዲቻል ብልሃቶችን መቀየር፣ ግምቶችን በድጋሚ መገምገም፣ ግልጽ ያልሆኑ አዳዲስ መረጃዎችን መከለስና ደግሞ ማንበብ ይመለከታል፡፡

የመገምገም ብልሃት አንድ የመማር ተግባር ከተከናወነ በኋላ የመማር ግቦች መሳካታቸውን፣ በጥቅም ላይ የዋሉ ብልሃቶች ምን ያህል ለግቦች መሳካት አስተዋጽዖ ያደረጉ መሆኑን ለመገምገም ወይም ውሳኔ ለመስጠት ያገለግላል፡፡ በአጠቃላይ የመገምገም ብልሃት የመማር ተግባር ከተከናወነ በኋላ አፈጻጸሙ ምን ያህል ትክክል እንደነበር ማወቅን፣ ለመማር ወይም ለመስራት የሚያስችል ቀላል ዘዴ ስለመኖሩ ራስን መጠየቅን፣ ለመስራት የሚያስችሉ አማራጮች ሁሉ ከግምት ውስጥ መግባታቸውን ማረጋገጥን፣ መማር የሚቻለውን ያህል ስለመማር ራስን መጠየቅን፣ የተማሩትን ማጠቃለልና አላማዎች በትክክል ስለመሳካታቸው ራስን መጠየቅን ያካትታል (ሽራውና ዴኒሰን 1994)፡፡

ለተማሪዎች ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ማስተማር የሚያስፈልግበት ሶስት ምክንያቶች አሉ (ፎርጋርቲ 1994፣1-9)፡፡ እነሱም አንደኛው፣ የተማሪዎችን ውህድአሃድ በጥልቀት የመረዳት ክሂል ለማጎልበት ነው፡፡ በልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች የሰለጠኑ አንባቢዎች የውህድአሃድን ጭብጥ በጥልቀት ለመረዳት ግንዛቤያዊና ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን እንዴት በአንድነት እንደሚጠቀሙ ያውቃሉ፡፡ በተለያዩ ዘዴዎች አማካይነት ግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ተጠቅመው ዕውቀት ይገነባሉ፤ ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ተጠቅመው ደግሞ የመረዳት ችግራቸውን ያውቃሉ፤ የመረዳት ችግራቸውን ካወቁ በኋላም ችግሩን ለማስተካከል ትክክለኛ ብልሃት ይመርጣሉ፡፡ ሁለተኛው፣ የተማሪዎች አስተሳሰብ ከፍተኛ ደረጃ እንዲደርስ ለማድረግ ነው፡፡ ብዙ ተማሪዎች የራሳቸውን የማሰብ ሂደት መግለጽ አስፈሪ ተግባር ይሆንባቸዋል፡፡ ሃሳቤን እንዴት ልግለጽ? ምን ማለት እንዳለብኝ አላውቅም? እያሉ ሊያስቡም ይችላሉ፡ ፡ እንደነዚህ አይነት ተማሪዎች ራሳቸውን ለመግለጽና አስተሳሰባቸውን ከፍተኛ ደረጃ ለማድረስ አጋጣሚዎች ያስፈልጓቸዋል፡፡ የቡድን ተግባራትን በመምህር እየተደገፉ እንዲያከናውኑ ማድረግ ትክክለኛ አጋጣሚ ይሆናቸዋል፡፡ ሶስተኛው፣ ተማሪዎች ለሚያከናውኗቸው ተግባራት ሃላፊነትን የሚወስዱ እንዲሆኑ ማድረግ ነው፡፡ ተማሪዎች አንድ ጊዜ ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ከተማሩ የብልሃት አጠቃቀማቸውን ከትምህርትቤት ውጪ በግላዊ ህይወታቸው ውስጥ እያሸጋገሩ ይጠቀማሉ፡፡

ልዕለግንዛቤ አንብቦ መረዳትን በማሻሻል ረገድ ጉልህ ሚና ይጫወታል (ቤከርና ብራውን 1984፤ ፍላቬል 1979፤ ፍላቬል፣ ሚለርና ሚለር 2002)፡፡ ማንበብን

በማስተማር ሂደት የተለያዩ ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን ለምሳሌ፣ የማንበብ ግብ መጣል (የማቀድ ብልሃት)፣ እያነበቡ እያለ ውህድአሃድ መረዳትን ለማረጋገጥ የማንበብ ሂደትን መቆጣጠርና ግልጽ ያልሆኑ የውህድአሃድ ክፍሎችን ትርጉም ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ደግሞ ማንበብ (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር ብልሃት)፣ የማንበብ ሂደቱ ከተጠናቀቀ በኋላ የማንበብ አፈጻጸምን መገምገም (የመገምገም ብልሃት) ለተማሪዎች ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ለማሻሻል ውጤታማ ዘዴ ነው (እስራኤል 2007)፡፡

መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብ (Transactional Strategies Instruction-TSI) አንዱ ብዙ ብልሃቶችን በአንድ ጊዜ አስተባብሮ ማስተማር የሚያስችልና የቀስበቀስ የሚና ሽግግር ሞዴልን (Gradual Responsibility Release Model) መሰረት ያደረገ የአንብቦ መረዳት ትምህርት ማስተማሪያ ዘዴ ነው (ፕሪሲሊና ሌሎችም 1992)፡፡ እንደፕሪሲሊና ሌሎችም (1992) አገላለጽ ዘዴው ተማሪዎች ውህድአሃድ በሚያነቡበት ጊዜ ብልሃታዊ ሂደቶችን እንዲተገብሩ ማስተማርን ያካትታል፡፡ መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብ የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ለማሻሻል የተነደፈ ሲሆን፣ ግልጽ የብልሃት ትምህርት (Explicit Strategy Instruction) ሞዴል የሚተገበርበት፤ ተማሪዎች በመምህር ግብረመልስ እየተሰጣቸው ልምምድ የሚያደርጉበትና ብልሃቶችን መቼና የት መጠቀም እንዳለባቸው መምህር ሙያዊ ድጋፍ (scaffolding) የሚያደርግበት አቀራረብ ነው፡፡ በአጠቃላይ የብልሃት ትምህርት ትግበራው የሚከተሉት አምስት ደረጃዎች ያሉት ነው (ፕሪስሲና ሌሎችም 1992 ተሻሽሎ የተወሰደ)፤

1. ተተኳሪ ብልሃቶችን በግልጽ ማስተማር፤ በዚህ ደረጃ ለተማሪዎቹ የእያንዳንዱ የማንበብ ብልሃት ምንነት በመምህር ይገለፃል፡፡ እንዲሁም መምህር ብልሃቶቹን፣ መቼ እንዴትና ለምን እንደሚጠቀሙ ማብራሪያ ይሰጣቸዋል፤

2. አርአያ ሆኖ ማሳየት፤ መምህራን የማንበብ ብልሃቶችን ውጤታማ በሆነ መንገድ እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ለተማሪዎች ያሳያሉ፤

3. በድጋፍ መማር ወይም ብልሃቶቹን በትብብር መጠቀም፤ ተማሪዎች በመምህር ድጋፍና መሪነት የብልሃቶችን አጠቃቀም ይለማመዳሉ፤

4. ቀስበቀስ ሃላፊነትን ከመምህር ወደተማሪ ማሸጋገር፤ የብልሃቶቹን አተገባበር ቀስበቀስ እየቀነሰ በሚሄድ ስልት መምራትን የሚመለከት ነው፤

5. ያለምንም ድጋፍ ተተኳሪ የማንበብ ብልሃቶችን መጠቀም፤ ተማሪዎች ተተኳሪ የማንበብ ብልሃቶችን በተለያዩ አውዶች ውስጥ ምንም ድጋፍ ሳያስፈልጋቸው የሚጠቀሙበት ደረጃ ነው፡፡መምህራን ተማሪዎቹ የማንበብ ተግባራቸውን ሲያከናውኑ ግብረመልስ ይሰጣሉ፡፡

የብልሃት ትምህርት አቀራረቡ መስተጋብራዊነትም በቡድን አባላት፣ በተማሪውና በውህድአሃድ መካከል የሚከወን መሆኑ ሲሆን ከውህድአሃዱ ውስጥ የሚኖረው የትርጉም ምስረታም ማህበራዊ ነው፡፡

መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብ በተለያዩ ደረጃዎች የሚገኙ አንባቢዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሻሻል ረገድ አስተዋጽዖ እንዳለው በርካታ ጥናቶች አመላክተዋል፡፡ ኮሊንስ (1991) በ5ኛና በ6ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብን ተጠቅመው ጥናት አከናውነዋል፡፡ በውጤቱም ተማሪዎቹ በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ አንደርሰን (1992) ከ6ኛ-11ኛ ክፍሎች ባሉና ዝቅተኛ አፈጻጸም ባላቸው ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት በመስተጋብራዊ የብልሃት ትምህርት አቀራረብ ካልተማሩት ተማሪዎች ይልቅ በአቀራረቡ የተማሩት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው መሻሻሉ ተጠቁሟል፡፡ በተመሳሳይም ቫንክራየኑርድ (2010) ዋቢ ያደረጓቸው ብራውን፣ ፐሪስሊ፣ ቫንሜትርና ሹደር (1996) በ2ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብን ተጠቅሞ ብልሃቶችን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ላይ አስተዋጽዖ እንዳለው ተጠቅሷል፡፡

የጥናቱ መነሻ ችግር

ማንበብ ውስብስብ አዕምሯዊ ሂደት በመሆኑ ተማሪዎች የራሳቸውን የአንብቦ መረዳት ሂደት በንቃት መቆጣጠር እንዲችሉ ብልሃቶችን መማራቸው ከፍተኛ ጠቀሜታ እንዳለው ሁሻንግኮሺማና ፎሩዛንሬዛያንጢያር (2014) ይመክራሉ፡፡ የአንብቦ መረዳት ትምህርት በብልሃት ትምህርት የተደገፈ መሆን እንዳለበት ከሚመክሩት ባለሙያዎች በተቃራኒ ደግሞ የብልሃት ትምህርት አላስፈላጊና አንብቦ መረዳትን ከማጎልበት ይልቅ የሚያዳክም መሆኑን በጉትሪና ሌሎችም (1995) ዋቢ የተደረጉት ቢችና ሃይንዲስ (1991) ይገልጻሉ፡፡ በተመሳሳይም፣ በፓሪስና ሌሎችም (1986) የተጠቀሱት ሲንገር (1985) ተማሪዎችን መረዳትን የሚያቀላጥፉ ብልሃቶችን እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ከማስተማር ይልቅ ከውህድአሃድ ትርጉም እንዲያገኙ (Extract Meaning) ማድረግ የተሻለና ጠቃሚ ነው፤ በማለት ያስረዳሉ፡፡

በንድፈሃሳብ ደረጃ ከሚታየው ልዩነት ባሻገር የማንበብ ብልሃቶችን ለተማሪዎች ማስተማር አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት ያለውን አስተዋጽዖ የፈተሹ ጥናቶችም የሚቃረኑ ውጤቶችን አሳይተዋል፡፡ በክሪስ ቹ (1998) የተጠቀሱት ዱፋይና ሌሎችም (1986)፣ ጃኮብስና ፓሪስ (1987) ጥናቶች ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት እንዳላሻሻለ አመላክተዋል፡፡ ሌሎች በክሪስ ቹ (1998) የተጠቀሱ ጥናቶች ሃለርና ሌሎችም (1988)፤ ሮዘንሻይን፣ ሜይስተርና ቻፐማን (1996) ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት እንዳሻሻለ ገልጸዋል፡፡ ጥናቶቹ ተቃራኒ ውጤት ማሳየታቸው ተጨማሪ ጥናት ለማድረግ የሚያነሳሳ ችግር ነው፡፡

በሌላ በኩል በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ በማንበብ ሂደት የተማሪዎችን ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች ዕውቀትና አጠቃቀም በተመለከተ የተደረጉ ምርምሮች (ሞክህታሪ፣ ሪቻርድና ሺዖሪ 2008) እንዳመለከቱት ስለብልሃቶቹ አጠቃቀም የሰለጠኑ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ የሚያነቡትን ነገር ለመረዳት የሚያስችሏቸውን የተለያዩ ብልሃቶችን ያውቃሉ፤ በብልሃቶቹም ይጠቀማሉ፡፡ በተጨማሪም በውጭ ቋንቋ የትምህርት አውድ (ኮርዴሮ-ፖንስ 2000፤ ራዚና ኩቡክቼ 2014)፣ በሁለተኛ ቋንቋ የትምህርት አውድ (ካሬል፣ ፋሪስና ሊቤርቶ 1989፤ ዳባሬራ፣ ሬናንድያና ዣንግ 2014፤ ፌንግ፣ ዊልኪንሰንና ሙር 2003፤ ሳላታሲና አክየል 2002) የተደረጉ ጥናቶች ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽዖ እንዳለው አመላክተዋል፡፡

የማንበብ ብልሃቶችን ግንዛቤ፣ የብልሃቶችን አጠቃቀምና የማንበብ ትምህርት ውጤትን በተመለከተ የተከናወኑ የጥናት ውጤቶች ደግሞ ወጥነት አይታይባቸውም፡፡ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ በልዕለግንዛቤያዊ የብልሃቶች ዕውቀትና በብልሃቶቹ አጠቃቀም ላይ የተደረጉ ጥናቶች (ኩቡኩ 2008፤ ሞክህታሪና ሪቻርድ 2004) የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም ከፍተኛ እንደሆነ አመላክተዋል፡፡ ምንም እንኳን በጥናቶቹ መሰረት የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ከፍተኛ የሆነ የማንበብ ብልሃቶች ዕውቀትና የብልሃቶች አጠቃቀም የሚያሳዩ ቢሆኑም፤ በአንዳንድ የምርምር ውጤቶች ግን የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ዝቅተኛ የማንበብ ትምህርት ውጤት ማስመዝገባቸው ተጠቁሟል፡፡ አለምአቀፍ የተማሪዎች ምዘና ፕሮግራም (Program for International Student Assessment-PISA) (2012) የቀረቡትን ውጤቶችና አለምአቀፍ የእንግሊዝኛ ቋንቋን የፈተና ስርዓት (International English Language Testing System) (ቀ.ያ.) በመጥቀስ አልሃባህባ፣ ፓንዲያንና ማህፉድ (2016) እንዳሰፈሩት የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ዝቅተኛ የማንበብ ትምህርት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ ታይለር፣ ስቴቨንና አሸር (2006) ባካሄዱት ልዕለትንተናም (Meta-analysis) ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ውጤታማ እንደሚያደርግ፣ ነገርግን በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ አንብቦ ለመረዳት ያለውን አስተዋጽዖ በተመለከተ ልዕለግንዛቤዊ የማንበብ ብልሃቶችን በተማሩና ባልተማሩ ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመታየቱን ገልጸዋል፡፡ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ ተጨማሪ ምርምር ማካሄድ እንደሚያስፈልግም ጠቁመዋል፡፡

ተማሪዎች ሲያነቡ የማንበብ ብልሃት ዕውቀት ስለሌላቸውና የማንበብ ሂደትን መቆጣጠርና የማንበብ አፈጻጸምን መገምገም ባለመቻላቸው አንብቦ የመረዳት ችግር ሲገጥማቸው ይታያል፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከጊዜ ወደጊዜ እየቀነሰ መምጣትም ከአገርአቀፍ እስከአለምአቀፍ ድረስ የሚስተዋል ችግር ነው፡፡ ለምሳሌ፣ በአልሃባህባና ሌሎችም (2016) የተጠቀሱት አልዙባይድ፣ አልድራይጅና ክኒኔ (2014)፣ ማልካዊ (2014) እንደሚገልጹት የሁለተኛ ደረጃ

ተማሪዎች የማንበብ ውጤት አጥጋቢ ሆኖ አልተገኘም። ጆርዳን ውስጥ እንግሊዝኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ ከሚማሩት የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች እ.አ.አ በ2010 የቀረበላቸውን የማንበብ ፈተና ማለፍ የቻሉት ተማሪዎች ብዛት (አማካይ 57%) የነበረው እ.አ.አ በ2014 የማንበብ ፈተና ማለፍ የቻሉት ተማሪዎች ብዛት (አማካይ 29.6) ብቻ ሆኗል። አልሃባህባና ሌሎችም (2016) እንደሚያብራሩት በሁለተኛ ቋንቋ የትምህርት አውድ የመማር ማስተማሩ ሁኔታ እንዳጠቃላይ ምን ይመስላል? የሚለው ሲታይ ተማሪዎች ለቋንቋ መዋቅሮችና ለቃላት ትርጉም እንጂ ተገቢና ውጤታማ ለሆነ የማንበብ ትምህርት ተጋላጭ የማይሆኑበት ሁኔታ ይታያል። በአልሃባህባና ሌሎችም (2016) የተጠቀሱት ክርስችነር፣ ስዌለርና ክላርክን (2006) እንደሚሉት የተለያዩ ውህድአሃዶችን በመጠቀም ማንበብን ለማስተማር መምህራን ራሳቸው ከአጠቃላይ ትምህርታዊ ልምምዶች ጋር መተዋወቅ አለባቸው።

በኢትዮጵያም የማንበብን መሰረታዊነት ከግምት በማስገባት በአንደኛና በመለስተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ችሎታ በትምህርት ሚኒስቴር ከተቀመጠው ዝቅተኛ የመማር ብቃት አንጻር በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ለመገምገም ከትምህርት ሚኒስቴር ጋር በመቀናጀት ሶስት አገርአቀፍ የመማር የምዘና ጥናቶች ተካሂደዋል። እነሱም፣ የመጀመሪያው (The Baseline National Learning Assessment /BNLA) (NOE 2000)፣ ሁለተኛው (The Second National Learning Assessment /SNLA) (NOE 2004) እና ሶስተኛው (The Third National Learning Assessment /TNLA) (MoE 2008) ናቸው። በጥናቶቹ የተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በ2000 ጥናት (64.3)፣ በ2004 ጥናት (64.5) እና በ2008 ጥናት ደግሞ (43.9) ሆኖ ታይቷል። ከጥናት ውጠቶቹ መረዳት እንደሚቻለው የ2008 (43.9) ውጤት ከ2004 (64.5) ወይም ከ2000 (64.3) ጋር ሲነጻጸር የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ቀንሶ ታይቷል። በመሆኑም የተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታ በየጊዜው በአለምአቀፍ ደረጃ በሚከናወኑ ወቅታዊ የጥናት ውጤቶች በታገዘ በአዲስ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ አማካይነት እየተሻሻለ መሄድ ሲገባው እየቀነሰ መጥቷል። ይህም በአንብቦ መረዳት ችግር ላይ ተጨማሪ ጥናት ማካሄድ አስፈላጊ መሆኑን የሚያመለክት ነው።

በተጨማሪም፣ ልጆች የተለየ ችግር የሚታይባቸው በየትኛው የክፍል ደረጃ እንደሆነ ለማወቅ ከአንደኛ እስከአራተኛ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ በ2010 በተደረገው አገርአቀፍ ጥናት (ኢግራ/ Early Grade Reading Assessment) ለሁለት ወይም ለሶስት አመታት ትምህርታቸውን ሲከታተሉ የቆዩ ልጆች አብዛኛዎቹ ማንበብ እንደማይችሉ ወይም የማንበብ ችግር እንዳለባቸው የተባበሩት መንግስታት ድርጅት ለአለምአቀፋዊ ልማት (United States Agency for Interanational Development-USAID 2010) ጥናት ተረጋግጧል። የጥናቱ ውጤት እንደሚያመለክተው በተለይ ከአንብቦ መረዳት አንጻር የተማሪዎቹ ውጤት ዝቅተኛ ነው፤ ብሎም በአብዛኛዎቹ ክልሎች

ውስጥ ከሚገኙት ልጆች ከ50% በላይ የሚሆኑት ቀላል የአንብቦ መረዳት ጥያቄ መመለስ አይችሉም፡፡ በአጠቃላይ በኢትዮጵያ ውስጥ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች እየተተገበረ ያለው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ለማሻሻል የሚያግዝ ባለመሆኑ በማንበብ ትምህርት ላይ ያተኮረ አስተዋጽዖ አድራጊ ትግበራ (Intervention) ማካሄድ አስፈላጊ መሆኑን የተባበሩት መንግስታት ድርጅት ለአለማቀፋዊ ልማት ጥናት USAID (2010) ያስገነዝባል፡፡ ከዚህም ተማሪዎች ከታችኛው የክፍል ደረጃ ጀምሮ አፋቸውን በፈቱበት ቋንቋም እንኳን የማንበብ ክሂላቸው በተገቢው ሳይዳብር ወደሁለተኛ ደረጃ ትምህርት እንደሚመጡ መረዳት ይቻላል፡፡

የሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት የማንበብ ትምህርት አቀራረብን ከአጥኚዎቹ አንደኛዋ ቀደም ሲል ባስተማረችባቸው አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎች በሚማሩባቸው ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች እንዳስተዋለችው የማንበብ ትምህርት አተገባበር በንድፈሃሳብ ደረጃ የማንበብ ትምህርት አቀራረብን በተመለከተ ከቀረበው ሃሳብ አኳያ ሲታይ ተማሪዎች በማንበብ ትምህርት ወቅት የማንበብ ብልሃቶችን ለመተግበር የሚያስችል በቂ ትምህርት እያገኙ አለመሆኑን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ በአሁኑ ወቅት በሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚታየው የማንበብ ትምህርት ነባር ማንበብን የማስተማር ዘዴን የተከተለ ነው፤ ለማለት የሚያስችል ነው፡፡ በማንበብ ትምህርት ክፍለጊዜ መምህሩ በመጀመሪያ በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ በቀረቡት የቅድመማንበብ ጥያቄዎች አማካይነት የተማሪዎቹን ዳራዊ ዕውቀት የመቀስቀስ ተግባር ያከናውናል፡፡ ከዚያም ተማሪዎቹ በግላቸው ምንባብ አንብበው እንዲረዱ ወይም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን እንዲመልሱ ያደርጋል፡፡ ተማሪዎቹ ምንባቡን አንብበው መልመጃዎችን ሰርተው ሲያጠናቅቁ በምንባቡና በአንብቦ መረዳት መልመጃዎቹ መልሶች ላይ ውይይት ይደረጋል፤ የመልመጃዎቹን መልሶች በተመለከተ በመምህሩ ግብረመልስ ይሰጣል፡፡ የማንበብ ትምህርቱ በዚሁ ይጠናቀቃል፡፡

ይህም የማንበብ ትምህርት የማንበብ ብልሃቶችን በማስተማር ላይ ያተኮረ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ይሁን እንጂ በማንበብ ትምህርት ተማሪዎች ማንበብን በማንበብ ብልሃቶች አማካይነት ሳይማሩ የአንብቦ መረዳት መልመጃዎችን ብቻ የሚሰሩ ከሆነ የማንበብ ተግባራቸውን የማቀድ፣ የመቆጣጠርና የመገምገም አጋጣሚዎችን አያገኙም፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ለማንበብ ማቀድ፣ የማንበብ ተግባር መቆጣጠርና መገምገም የሚችሉት ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶችን እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ሲማሩ ነው (ቻሞት 2004)፡፡ በተጨማሪም የማንበብ ትምህርቱ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርትን ያካተተ ካልሆነ ተማሪዎቹ ለማንበብም ሆነ የሚያነቡትን ውህድአሃድ መልዕክት ለመረዳት ተነሳሽ አይሆኑም፡፡ ምክንያቱም ለመማር አስፈላጊ የሆኑ ብልሃቶችን ከማይማሩ ተማሪዎች ይልቅ ብልሃቶችን የሚማሩት በከፍተኛ ሁኔታ ተነሳሽ ይሆናሉ (ኑናን 1999)፡፡ ከዚህ አንጻር አሁን እየታየ ያለው የማንበብ ትምህርት አተገባበር ከንድፈሃሳብ አንጻር ሲታይ የአዕምሯዊ ግንባታ

ንድፈሃሳብን (Cognitive Constructivism) መሰረት ያደረገ ነው፤ ሊባል ይችላል፡፡ ይሁን እንጂ የማንበብ ትምህርት አቀራረቡ አንብቦ መረዳትን በማንበብ ብልሃቶች አማካይነት በማስተማር ላይ ያተኮረ ነው፤ ለማለት አያስችልም፡፡ መምህራኑ ተገቢ የሆኑ የማንበብ ብልሃቶችንና ብልሃቶቹ ለአንብቦ መረዳት ያላቸውን ጠቀሜታ በግልጽ አያስተምሩም፡፡

በዚህ ጥናት የማንበብ ብልሃት ጥናት በኢትዮጵያ አውድ የተሰጠውን ትኩረት ለማወቅ በማንበብ ክሂል ላይ የተካሄዱ ጥናቶች (እንድሪስ 2000፣ 2009፤ ዘውዱ 2009፤ ተልካ 2008፤ ቀለም 2008፤ ወይንሸት 2007፤ ጥሩወርቅ 2008) ተከልሰዋል፡፡ ጥናቶቹ ለማንበብ ችግሮች መፍትሄ በማፈላለግ ላይ ያተኮሩ መሆናቸውን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ የእንድሪስ (2000፣ 2009)፣ የዘውዱ (2009) እና የወይንሸት (2007) ጥናቶች ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶችን (ማቀድ፣ መቆጣጠር፣ የመረጃ ትክክለኛነትን ማረጋገጥ፣ ስህተት የማመላከትና የማረም እና የመገምገም) ተግባራዊነት የፈተሹ አይደሉም፡፡ የተልካ (2008) እና የቀለም (2008) ጥናቶች ልዕለግንዛቤያዊ ብልሃቶች ላይ ያተኮሩ ጥናቶች ቢሆኑም፤ ጥናቶቹ በተመለከቷቸው ብልሃቶችና በተከተሏቸው የብልሃቶች ሞዴልም ሆነ የተማሪዎችን የብልሃቶችን ግንዛቤና የብልሃቶች አጠቃቀም በለኩበት መለኪያም (አጠቃላይ፣ ችግር ፈቺና ደጋፊ የማንበብ ብልሃቶችን የተመለከተ መለኪያ ነው) ከዚህ ጥናት ይለያሉ፡፡ በመሆኑም በተካሄደው የድርሳናት ክለሳ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶችን በተለይ (ማቀድ፣ መቆጣጠር፣ የመረጃ ትክክለኛነትን ማረጋገጥ፣ ስህተትን የማመላከትና የማረም እንዲሁም የመገምገም) ለተማሪዎች በማስተማር የተማሪዎችን ለውጥ የፈተሸ ጥናት አልተገኘም፡፡

በመሆኑም ይህ ጥናት የማቀድ፣ አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር፣ የመረጃ ትክክለኛነትን የማረጋገጥ፣ ስህተት የማመላከትና የማረም እንዲሁም የመገምገም ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶችን ለተማሪዎች ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያሻሽል መሆኑን በመመርመር ላይ ያተኩራል፡፡ የብልሃት ትምህርት ትግበራው የተከናወነው መስተጋብራዊ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረብን ተከትሎ ነው፡፡ ስለሆነም በዚህ ጥናት ምላሽ እንዲፈለግለት የታሰበው መሰረታዊ ጥያቄ፣ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ለተማሪዎች ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል አስተዋጽዖ አለውን? የሚል ነው፡፡

የአጠናን ዘዴ

ይህ ጥናት በዓይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative Research) ነው፡፡ ጥናቱ ፍትነት መሰል (Quasi-experimental) የምርምር ስልት ላይ የተመሰረተ የሁለት ቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር) ቅድመትምህርትና

ድህረትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍን (Two Groups Pretest-Posttest Design) ተከትሎ ተከናውኗል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ለጥናቱ የተመረጠው የጥናት አካባቢ በደቡብ ክልል ጋሞ ዞን የአርባ ምንጭ ሁለተኛ ደረጃና መሰናዶ ትምህርትቤት ነው፡፡ ጥናቱ ፍትነታዊ ከመሆኑ አንጻር ረጅም ጊዜ ስለሚጠይቅ አመቺ የሆነ የጥናት አካባቢና ትምህርትቤት መምረጥ አስፈላጊ በመሆኑና አካባቢውና ትምህርትቤቱም በስራ ምክንያት ስለሚታወቅ ይህን ምቹ ሁኔታ በመጠቀም ጥናቱን በአግባቡ ለመተግበር ስለሚቻል ትምህርትቤቱ በአመቺ ናሙና ተመርጧል፡፡ በጥናቱ የተካተቱት በ2010 ዓ.ም. በመማር ላይ የነበሩ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ ለጥናቱ የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች የተመረጡበት ምክንያትም ልዕለግንዛቤ በተሻለ ውጤታማ የሚሆነው፣ እንዲሁም ልጆች በተሻለ ስለራሳቸው፣ ስለሚያከናውኗቸው ተግባራትና በማንበብ ሂደት ስለሚጠቀሙባቸው ብልሃቶች የሚያውቁት ዕድሜያቸው ከፍተኛ ደረጃ ሲደርስ በመሆኑ ነው (ጋርነር 1987 እና ሀለርና ሌሎችም 1988 በክሪስ ቹ (1998) ተጠቅሰው እንደገለጹት)፡፡ አብዛኛዎቹ ልዕለግንዛቤን የተመለከቱት ቀደምት ጥናቶችም የተከናወኑት በከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ፣ በኮሌጅና በዩኒቨርሲቲ ደረጃ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ መሆኑ ደግሞ ተጨማሪ ምክንያት ነው፡፡

በአርባምንጭ ሁለተኛ ደረጃና መሰናዶ ትምህርትቤት በ2010 ዓ.ም. በመማር ላይ ከነበሩት የ9ኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች መካከል በቂ ቁጥር ያላቸው አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆነ (በክፍሎቹ ውስጥ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ያልሆኑ ተማሪዎችም ተቀላቅለው የሚማሩ በመሆኑ) ተማሪዎች ስለመኖራቸው በቅድመጥናት ቅኝት ስለተረጋገጠ የሁለቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በአላማተኮር የናሙና አመራረጥ ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ የሁለቱ ክፍሎች ተማሪዎች ከ14 እስከ17 ዓመት የእድሜ ክልል ውስጥ የሚገኙና አማርኛን ከሶስተኛ ክፍል ጀምሮ መማር የጀመሩ ናቸው፡፡ ከሁለቱ ክፍሎች ተማሪዎች በእጣ ናሙና ዘዴ የአንደኛው ክፍል ተማሪዎች የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች (19 ወንድ፣ 11 ሴት በድምሩ 30)፤ የሁለተኛው ክፍል ተማሪዎች ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች (14 ወንድ፣ 16 ሴት፣ በድምሩ 30) ሆነው ተለይተዋል፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ

በጥናቱ በቅድመትምህርት ፈተናና በድህረትምህርት ፈተና ከተሳታፊዎች መረጃ ለመሰብሰብ በአጥኚዎቹ የተዘጋጀ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና በጥቅም ላይ ውሏል፡፡ ፈተናው በመልስ አስመራጭ የፈተና አይነት የተዘጋጁ 25 ጥያቄዎችን ያካተተና ከ25 የታረመ ነው፡፡ ፈተናው ከመዘጋጀቱ በፊት ምንባቦች ተመርጠው ከዘጠነኛ እስከ12ኛ ክፍል በሚያስተምሩ ሶስት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል፡፡ ምንባቦቹ ከተገመገሙ በኋላ

በተማሪዎቹ የተለመዱ የጥያቄ ዓይነቶችንና የአንብቦ መረዳት ትኩረቶችን ማለትም በቀጥታ ያልተገለጹትን ሃሳቦች ከተገለጹት መለየት፣ አጠቃላይ መልዕክት መረዳትን፣ መመስጠርንና አውዳዊ ፍቺ መረዳትን መሰረት በማድረግ ከምንባቦቹ ውስጥ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ የፈተናው ትክክለኛነት ቀደም ሲል ምንባቡን በገመገሙ ሶስት መምህራን ተገምግሟል፡፡ በመምህራኑ አስተያየት መሰረት የግልጽነትና የአሻሚነት ችግር ያለባቸው አማራጭ መልሶች ላይ ማሻሻያ ተደርጓል፡፡ የፈተናው አስተማማኝነት በኩደር ሪቻርድሰን (KR 20) የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴ ተሰልቶ የቅድመትምህርት ፈተናው KR 20 = .759 ሲሆን ድህረትምህርት ፈተናው ደግሞ KR 20 = .760 ሆኗል፡፡

የአተገባበር ሂደት

በመደበኛው የአማርኛ ትምህርት ክፍለጊዜ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ ውጤታማ በሆነ ሁኔታ እንዲተገበር የጥናቱ ትግበራ እንዲካሄድ የታቀደው የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎቹን እያስተማረ በሚገኝ በመደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህር ነው፡፡ በመሆኑም ከትግበራው በፊት በመደበኛው መርሃግብር እያስተማረ ላለው መምህር ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶቹን ማስተዋወቅና በብልሃቶች አማካይነት አንብቦ መረዳትን ልምምድ እንዲያደርግ ማድረግ አስፈላጊ ነው፡፡ በዚህም መሰረት ለመምህሩ የሰባት ክፍለጊዜ ስልጠና ተሰጥቷል፡፡ በእያንዳንዱ የብልሃት ትምህርት የብልሃቶችን ምንነትና ብልሃቶችን መቼ? ለምን? የትና? እንዴት? መጠቀም እንደሚያስፈልግ ተግባሪ መምህሩ በቀጥተኛ ገለጻ ሰልጥኗል፡፡ የእያንዳንዱን የብልሃት አጠቃቀምም ያሰቡትን በማጋራት ሂደት ሰልጥኗል፡፡ ተግባሪ መምህሩ ከአሰልጣኞች ጋር በትብብር ብልሃቶችን በመጠቀም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ሰርቷል፡፡ ተግባሪ መምህሩ በግሉ በአሰልጣኞች መሪነትና ደጋፊነት ብልሃቶችን ተጠቅሞ ምንባብ አንብቦ መልመጃዎችን በመስራት ልምምድ አድርጓል፡፡

በትግበራው ሂደት ተግባሪ መምህሩ በሰለጠነበት ሁኔታ የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎችን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶች አማካይነት፣ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎችን ደግሞ በነባር ማንበብን የማስተማር ዘዴ (ተማሪዎቹ እንዴት ምንባብ አንብበው እንደሚረዱ ከማስተማር ወይም ለመረዳት የሚያስችሏቸውን ብልሃቶች ከማስተማር ይልቅ በቅድመመወያያ ጥያቄዎች ላይ እንዲወያዩ በማድረግ፣ ምንባቡን በማስተዋወቅ፣ ተማሪዎች ምንባብ አንብበው መልመጃዎችን እንዲሰሩ በማድረግና ሰርተው ከጨረሱ በኋላ የጥያቄዎችን ትክክለኛ መልሶች እንዲናገሩ በማድረግ፣ በተማሪዎቹ በትክክል ላልተመለሱ ጥያቄዎች ግብረመልስ በመስጠት) ትግበራውን አከናውኗል፡፡ ለሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ተመሳሳይ ምንባቦችንና መልመጃዎችን ተጠቅሟል፡፡ ከትግበራው በፊትና ከትግበራው በኋላ ከተግባሪው መምህር ጋር በተደረገ ውይይት የትግበራውን ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በትግበራው መጀመሪያ አካባቢ የፍትነት ቡድኑ ተሳታፊዎች ለብልሃት ትምህርቱ አዲስ

በመሆናቸው ምክንያት መደናገር እንደታየባቸውና በሂደት ሁኔታው እየቀነሰ መሄዱን ከውይይቱ ለመረዳት ተችሏል፡፡

ከትግበራው በፊት ቅድመትምህርት ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ትግበራው ለአምስት ሳምንት፣ በሳምንት ለሶስት ክፍለጊዜ (ከመደበኛው አንድ ክፍለጊዜ በመጠቀምና ተጨማሪ ሁለት ክፍለጊዜያትን ደግሞ ከትምህርትቤቱ አስተዳደር፣ ከተግባሪ መምህሩና ከተማሪዎች ጋር ተስማምቶ በማመቻቸት) በአጠቃላይ ለ15 ክፍለጊዜያት፣ በክፍለጊዜ ለ40 ደቂቃ ያህል ተከናውኗል፡፡ ትግበራው ከተጠናቀቀ በኋላ ድህረትምህርት ፈተና ተፈትነዋል፡፡

የመረጃ አተናተን

ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን አስተዋጽዖ ለማወቅ የመረጃ ትንተና ከመደረጉ በፊት በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት የተሰበሰቡት መረጃዎች በአግባቡ ስለመሞላታቸው የማጣራት ተግባር ተከናውኗል፡፡ ከዚህም በላይ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች በግለሰብ ደረጃ በእጣ ናሙና የተመደቡ ባለመሆኑና በመደበኛ ክፍል እየተማሩ ባሉበት (Intact groups) የጥናቱ ተሳታፊ በመሆናቸው በቡድኖቹ መካከል በአንብቦ መረዳት ችሎታ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማወቅ የቅድመትምህርት ፈተናው በባዕድ ናሙና ልይይት (one-way ANOVA) ትንተና ተሰልቷል፡፡ በባዕድ ናሙና ልይይት ትንተናው የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ፣ የቅድመትምህርት ፈተና ውጤቱ ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ታይተዋል፡፡ በትንተናውም በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች መካከል በቅድመትምህርት ፈተናው ጉልህ ልዩነት (F (1, 59) = .088, p = .769) አልታየም፡፡ ዋናው ትንተናም የባዕድ ናሙና አበርልይይት (one-way ANCOVA) ትንተናን በመጠቀም ተከናውኗል፡ ፡ ከዋናው ትንተና በፊት ግን የተሰበሰቡት መረጃዎች ለባዕድ ናሙና አበርልይይት ትንተና አስፈላጊ የሆኑ ዕሙኖችን አለመጣሳቸው ተፈትሾ ተረጋግጧል፡፡

በቅድሚያ ከላይ እንደተመለከተው የጥናቱ ንድፍ በሚጠይቀው መሰረት የጥናቱ ትግበራ ከመከናወኑ በፊት የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተመጣጣኝነት ለማወቅ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነው ተመጣጣኝ መሆናቸው ተረጋግጧል፡፡ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት አሰረጫጨት ጤናማነትን (Normality) ለማረጋገጥ በተደረገው የኮልሞጎሮብ-ስሚርኖቭ ፍተሻ (Kolmogorov-Smirnov Test) በቅድመትምህርት ፈተና የፍትነት ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ውጤት አሰረጫጨት D (30) = .200፣ p > .05፤ የቁጥጥር ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ውጤት አሰረጫጨት D (30)= .200፣ p>.05 ሲሆኑ በድህረትምህርት ፈተና የፍትነት ቡድኑ የአንብቦ

መረዳት ፈተና ውጤት አሰረጫጨት *D* (30) = .200፣ *p* > .05፤ የቁጥጥር ቡድኑ የውጤት አሰረጫጨት *D* (30) = .200፣ *p* > .05 ሆነዋል፡፡ ይህም የናሙናዎቹ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አሰረጫጨት ጤናማ መሆኑን (*p* > .05) ያመለክታል፡፡

በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ፈተናዎች የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎችና የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ከአንብቦ መረዳት ችሎታ አኳያ በመካከላቸው የስህተት ልይይት ተመሳስሎ (Homogeneity of Error Variance) መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ የሌቨን ፍተሻ (Levene's test) ተከናውኗል፡፡ በፍተሻውም በቅድመትምህርት ፈተና የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ችሎታ የስህተት ልይይት ተመሳስሎው *F* (1፣58) = 1.195፣ *p* > .279 ሲሆን፤ በድህረትምህርት ፈተና የስህተት ልይይት ተመሳስሎ *F*(1፣58) = 1.471፣ *p* > .230 ሆኗል፡፡ የተገኘው ውጤት (*p* > .05) እሙኑ አለመጣሱን አመልክቷል፡፡

በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት በቡድኖቹ የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል የዝምድና ልኬት ግድለት ተመሳስሎ (Homogeneity of Regression Slopes) መኖሩን ለማረጋገጥ በሁለት ቡድኖች መካከል የአስተዋጽዖ ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) ተደርጎ የተገኘው ውጤት *p* = .796 ሆኗል፡፡ ይህ በተጽዕኖ አድራሽ ትግበራው (Treatment) እና በአበር ተላውጦ መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ (*p* > .05) ንክኪ (interaction) አለመኖሩን ያሳያል፡፡ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች በተናጠል በጥገኛ ተላውጦ (ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ) እና በአበር ተላውጦ (ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ) መካከል ቀጥተኛ ዝምድና (Linear relationship) መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በተደረገው የስታትስቲክስ ትንተና በተላውጦቹ መካከል ቀጥተኛ ዝምድና መኖሩ ተረጋግጧል፡፡

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

የውጤት ትንተና

በዚህ ጥናት በአንብቦ መረዳት ፈተና የተሰበሰበው መረጃ ከጥናቱ ጥያቄ አንፃር ተተንትኗል፡፡ የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ለተማሪዎች ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል አስተዋጽዖ አለውን?" የሚል ሲሆን፤ ጥያቄውን ለመመለስ የባዕድ ናሙና አበርልይይት ትንተና ተደርጓል፡፡

ትንተናውን ለማድረግ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት አቀራረብና ነባሩ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ እንደነጻ ተላውጦ፣ የሁለቱም ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ታይተዋል፡፡ በትንተናው የሁለቱም ቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት

ውጤት ደግሞ እንደአበር (Covariate) ተላውጦ አገልግሏል፡፡ በትንተናው የተገኘው የገላጭ ስታትስቲክስ ውጤት በሠንጠረዥ 1 ተመልክቷል፡፡

ሠንጠረዥ 1፤ *የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና አንብቦ የመረዳት አማካይና መደበኛ ልይይት በገላጭ ስታትስቲክስ*

ቡድኖች	ቅድመትምህርት ፈተና		ድህረትምህርት ፈተና	
	አማካይ	መደበኛ ልይይት	አማካይ	መደበኛ ልይይት
የፍትነት ቡድን	14.17	3.075	17.87	3.741
የቁጥጥር ቡድን	13.87	3.702	12.23	3.281
ድምር	14.02	4.926	15.05	4.541

ሠንጠረዥ 1 እንደሚያሳየው የፍትነት ቡድን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤት 17.87 ሲሆን የቁጥጥር ቡድን ድህረትምህርት ፈተና አማካይ ውጤት ደግሞ 12.23 ነው፡፡ ይህም በነባሩ የማስተማሪያ ዘዴ ማንበብን ከተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ይልቅ በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት የተማሩት የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 2፤ *ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው አስተዋጽዖ በአበርልይይት ትንተና*

ምንጭ	ጥገኛ ተላውጦ	Type III SS	የነጻነት ደረጃ (df)	አማካይ (MS)	የፍተሻ ዋጋ (F)	የጉልህነት ደረጃ (Sig.)	η^2
ቡድን	አንብቦ የመረዳት ችሎታ	475.853	1	475.853	45.621	.001	.445

በሠንጠረዥ 2 እንደተመለከተው ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል አስተዋጽዖ እንዳለው

ለመመርመር በተደረገው የአስተዋጽዖ ፍተሻ (Test of Between-Subjects Effects) በፍትነት ቡድን ተሳታፊዎችና በቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች መካከል በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጉልህ ልዩነት (F (1, 59) = 45.6, p = .001) መኖሩ ታይቷል፡፡ ይህም ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል ጉልህ አስተዋጽዖ (p = 0.05) እንዳለው ያመለክታል፡፡ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው የአስተዋጽዖ መጠን η^2 = .445 (44.5%) መሆኑንም ሠንጠረዥ 2 ያሳያል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱን ጥያቄ ለመመለስ በተደረገው የመረጃ ትንተና የገላጭ ስታትስቲክስ የትንተና ውጤት እንዳመለከተው የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት 17.87 ከቁጥጥር ቡድኑ ተሳታፊዎች የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት 12.23 አንፃር ሲታይ ልዩነቱ ሰፊ ነው፡፡ በአስተዋጽዖ ፍተሻውም እንደተመለከተው በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንብቦ መረዳትን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር አንብቦ መረዳትን የማሻሻል ጉልህ አስተዋጽዖ እንዳለው ተረጋግጧል (p < 0.05)፡፡ በተጨማሪም በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ ውጤት (partial $\eta2$ = .445) መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ (Effect size) ከፍተኛ መሆኑን የሚያሳይ ነው፡፡ እንዲሁም የፍትነት ቡድኑ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃቶችን መጠቀሙ በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 44.5% ልዩነት መፍጠሩን ይጠቁማል፡፡ ይህም ክሪስ ቼ (1998) ዋቢ ያደረጋቸው ሃለርና ሌሎችም (1988) የልዕለግንዛቤያዊ ብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ላይ ያለውን አስተዋጽዖ የመረመሩ 20 ጥናቶችን ፈትሸው ካገኙት .71 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ዝቅ ያለ ነው፡፡ በሌላ በኩል አልሃባህባ እና ሌሎችም (2016) ካገኙት $\eta2$ = .403 የተጽዕኖ ደረጃ የበለጠ ነው፡፡ ከዚህ ውጤት በመነሳት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በልዕግንዛቤያዊ ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል፤ ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ልዩነት የተፈጠረው የፍትነት ቡድኑ ተሳታፊዎች በልዕግንዛቤያዊ ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ብልሃት ዕውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ነው፤ ሊባል ይችላል፡፡

የዚህ ጥናት ግኝት ልዕለግንዛቤ አንብቦ መረዳትን በማሻሻል ረገድ ጉልህ ሚና እንደሚጫወት ከሚገልጹት ከቤከርና ብራውን 1984፤ ከፍላቬል 1979፤ ከፍላቬል፣ ሚለርና ሚለር 2002 ድርሳናት ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል፡፡ የጥናቱ ግኝት በሁለተኛ ቋንቋ የትምህርት አውድ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽዖ እንዳለው ካመላከቱት ጥናቶች ማለትም ከካሬል፣ ፋሪስና ሊቤርቶ 1989፤ ከዳባሬራ፣ ሬናንድያና ዣንግ 2014፤ ከፊንግ፣ ዊልኪንሰንና ሙር 2003፤ ከሳላታሲና

አክየል 2002 ጥናቶች ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል፡፡ እንዲሁም ይህ የጥናት ውጤት በውጭ ቋንቋ የትምህርት አውድ ልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽዖ እንዳለው ካመላከቱት ከኮርዴሮ-ፖንስ 2000፣ ከራዚና ኩቡክቺ 2014 የጥናት ውጤቶችም ጋር ተደጋጋፊ ነው፡፡ በሌላ በኩል ይህ የጥናት ውጤት በክሪስ ቹ (1998) ከጠቀሷቸው ዱፋይና ሌሎችም (1986)፤ እንዲሁም ጃኮብስና ፓሪስ (1987) የጥናት ውጤት ጋር የሚደጋገፍ አልሆነም፡፡ ምክንያቱም እንደጥናት ውጤቶቹ ተማሪዎቹ በብልሃት ትምህርቱ ያገኙትን ዕውቀት ወደአንብቦ መረዳትን የመቆጣጠር ትግበራ አልቀየሩትም፡፡ በጥቅሉ ግን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር አንብቦ የመረዳት ችግር ያለባቸውን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ የተሻለ ውጤታማ መሆኑን የዚህ ጥናት ግኝት አሳይቷል፡፡ በመሆኑም ከዚህ የጥናት ግኝት በመነሳት በአማርኛ ትምህርት ተማሪዎችን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት ማንበብን ማስተማር የማንበብን ክሂል በማስተማር ሂደት ስነትምህርታዊ ጠቀሜታ እንዳለው መረዳት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም ልዕለግንዛቤያዊ አቀራረብ አንብቦ የመረዳት ችግር ላለባቸው ተማሪዎች በአግባቡ ከተተገበረ ችግራቸውን ለመቅረፍ ጉልህ አስተዋጽዖ እንዳለው ለማየት ተችሏልና ነው፡፡

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ የሚያሻሽል መሆኑን መመርመር መሆኑ አስቀድሞ ተገልጿል፡፡ የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄ ለመመለስም በአንብቦ መረዳት ፈተና ከጥናቱ ተሳታፊዎች ከአርባምንጭ ሁለተኛ ደረጃና መሰናዶ ትምህርትቤት አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ በመማር ላይ ከነበሩ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች በ2010 ዓ.ም መረጃ ተሰብስቧል፡፡ በፈተናው በተሰበሰበው መረጃ መሰረት በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንደሚያሻሽል ለማረጋገጥ የባዕድ ናሙና አበርልይይት ትንተና ተደርጓል፡፡ በትንተናውም አንብቦ መረዳትን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ አስተዋጽዖ ($p < 0.05$) እንዳለው ተረጋግጧል፡፡

ምንም እንኳን በልዕለግንዛቤያዊ የማንበብ ብልሃት መማር የአንብቦ መረዳት ችሎታን የሚያሻሽል መሆኑን ጥናቱ ቢያሳይም ጥቂት ውስንነቶችም አሉት፡፡ አንደኛው በጥናቱ አንድ የፍትነትና አንድ የቁጥጥር ቡድኖች ብቻ ወይም ሁለት የዘጠነኛ መማሪያ ክፍሎች (Intact groups) ብቻ መሳተፋቸው ሲሆን፣ ሁለተኛው ትግበራው ከመደበኛው አንድ የአማርኛ ክፍለጊዜ በመጠቀምና ከትምህርትቤቱ አስተዳደር፣ ከተግባሪ መምህሩና ከተማሪዎቹ ጋር በመስማማት በሳምንት ሁለት ተጨማሪ ክፍለጊዜያትን አመቻችቶ በመጠቀም መከናወኑ ወይም ሙሉ በሙሉ በመደበኛው የአማርኛ ክፍለጊዜ አለመተግበሩ ነው፡፡

ዋቢዎች

ተልካ ካሳ። (2008 ዓ.ም)። *በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ልዕለአዕምሯዊ ብልሃት ዝቅተኛ የአንብቦ መረዳት ችሎታን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና፤* በባህርዳር ዩኒቨረሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

እንድሪስ አባይ። (2000 ዓ.ም)። *የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ፤* በባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ለማተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

እንድሪስ አባይ። (2009 ዓ.ም)። *በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በአማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ-በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት፤* በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ለዶክትሬት ድግሪ መመሟያ የቀረበ ጥናት።

ወይንሸት ግርማ። (2007 ዓ.ም)። *በአርሲ ዞን በጎልቻ ወረዳ በጫንጮ ሁለተኛ ደረጃና መሰናዶ ትምህርትቤት በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ማህበረስሜታዊ ብልሃት አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና፤* በባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

ጥሩወርቅ አይሸሽም። (2008 ዓ.ም)። *የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የአንብቦ መራት ብልሃቶች የክፍልውስጥ አተገባበር ጥናት በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች፤* በባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

ቀለም ታደሰ (2008 ዓ.ም)። *በአማርኛ ትምህርት የተማሪዎች የልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልሃት ዕውቀት (awareness)፤ ጾታ ተኮር ጥናት፡- በቡሬ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃና የከፍተኛ ትምህርት መሰናዶ ትምህርትቤት በ11ኛ ክፍል ደረጃ፤* በባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

ዘውዱ መብሬ። (2008 ዓ.ም)። *ሚናለዋጭ ዘዴ (Reciprocal Teaching) የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትን ችሎታና የማንበብን ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋፅኦ፡- በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት፤* በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። ያልታተመ።

Alhabahba, M. M.. Pandian, A. & Mahfoodh, O. H. A. (2016). The effect of integrated instructions on reading comprehension, motivation, and cognitive variables. *Issues in EducationalResearch*,26(3),387-406.Retrivedfrom: http://www.iier.org.au/iier26/alhabahba.pdf.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research,* 1,353-394. New York, NY: Longman.

Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. TESOL Quarterly, 23, 647–678. URL: https://www.jstor.org/stable/3587536

Chris W. T. Chiu (1998). *Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance?* Retrieved from: ERIC data base. (ED 420844).

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

Collins, C. (1991). Reading instruction that increases abilities. *Journal of Reading*, 34: 510-516.

Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction on foreign language comprehension. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 329-350.

Dabarera, C., Renandya, W. A.,& Zhang, L. J. (2014).The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System, 42*, 462-473. doi:10.1016/j.system.2013.12.020

Davis, S. (2000). *Super Strategies for Succeeding on the Standardized Test: Reading/Language Arts.* Scholastic professional books.

Duke, K., & Pearson, D. (2002).Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *what research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist,* 34, 906-911.

Flavell, J. H., Miller,P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fogarty. (1994). *The Mindful School: How to Teach for Metacognitive Reflection*. Arlington Heights,IRI/ Sky Light Traini.

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. doi:10.1016/S0959-4752(01)00033-0

Grabe, W.,& Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading.* Harlow: Pearson Education.

Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25. Retrieved from፡ http://www.jstor.org/ stable/747742.

Guthrie, J.(2004).Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29. http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2

Hooshang K., Forouzan R. T. (2014). The Effect of Summarizing Strategy on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners. *International Journal of Language and Linguistics,* 2(3), doi: 10.11648/j.ijll.20140203.11

Israel, S. E. (2007). Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction. Newark, DE: International Reading Association.

Jimenez, R. T., Garcia, E. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English learners: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly,* 3(1), 90-112.

Livingston.J.(1997).Metacognition:Anoverview.Retrievedfrom:www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED474273

MoE (Ministry of Education).(2008).Ethiopian Third National Learning Assessment. Addis Ababa: Ministry of Education.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2004).Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System, 32(3),* 379-394.

Mokhtari, K., Sheorey, R., & Reichard.C. (2008). Measuring the reading strategies of first- and second-language readers. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read.* pp. 43-65.

Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers. *Journal of Developmental Education*.

NOE (National Organization for Examinations).(2004).Ethiopian Second National Learning Assessment of Grades 4 & 8 Students. Addis Ababa: NOE/MOE.

NOE (National Organization for Examinations).(2000).Ethiopian Baseline National Learning Assessment of Grades 4 & 8 Students. Addis Ababa: NOE/MOE

Nunan, D.(1999).*Second language teaching and learning.* Boston: Heinle and Heinle.

O'Malley, J. M., Chamot. A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. and Kupper. L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly,* 19, 557-584. http://dx.doi.org/10.2307/3586278

Organization for Economic Co-operation and Development–OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed Volume II),* PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: HeinleHeinle publishers.

Palincsar, A. S.,& Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Paris, S. G.,Wixson, K. K. & Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128. Retrieved from: http://www.jstor.org/ stable/1167220.

Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1988). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151–165.

Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder,T., Bergman, J.L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal,* 92(5), 513-555.

Pressley, M.(1998). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching.* New York: The Guilford Press. Retrieved from: ERIC data base. (ED 465951).

Razi and Çubukçu.(2014). Metacognition and Reading: Investigating Intervention and Comprehension of EFL Freshmen in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.090

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

Schraw, G.& Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology,*19*,* 460-475.

Shaila, M.,& Trudell, B. (2010). From passive learners to critical thinkers: Preparing EFL students for university success. *English Teaching Forum*, 48(3), 2-9.

Taylor, A., Stevens, J.R., & Asher, J.W.(2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension: A meta-analysis. In J.M. Norris & L. Ortega, *Synthesizing research on language learning and teaching.* 213-244. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

USAID (2010). *Ethiopian Early Grade Reading Assessment: Data Analytic Report: Language & Early Learning.* RTI International and the Center for Development Consulting.

Van Kraayenoord C., E. (2010). *The role of Metacognition in reading comprehension.* University of Queens land. Retrieved from: http://www.researchgate.net/publication/

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics,* 19(4), 515-537. Retrieved from: http://appljj.oxfordjournals.org/