በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ፍላጎትን በማጎልበት ረገድ የተሻጋሪ ብልሃቶች (Transactional Strategies) ያላቸው ሚና፤ በሰባተኛ ክፍልተማሪዎች ተተኳሪነት

አበባ ሁሴን[1]፣ ማረው ዓለሙ[2]

አህጽሮተጥናት

የጥናቱ ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ፍላጎትን የማጎልበት ሚና መመርመር ነው፤ጥናቱ በአይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative Resaerch) ነው፤ እንዲሁም ፍትነትመሰል (Quasi-Experimental) ስልት ላይ በመመስረት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍን (pre test post test control group design) መሰረት አድርጓል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በጎንደር ከተማ በልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2011 ዓ.ም በሰባተኛ ክፍል ትምህርታቸውን ከሚከታተሉ አምስት ክፍሎች መካከል በተራ ዕጣ ናሙና ዘዴ በተመረጡ ሁለት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የሚማሩ 120 (60 የሙከራና 60 የቁጥጥር ቡድን) ተማሪዎች ናቸው። የሙከራ ቡድኑ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትና የቁጥጥር ቡድኑ በተለመደው አቀራረብ ዘዴ ለስድስት ሳምንታት ተምረዋል። በአንብቦ መረዳት ፈተናና በማንበብ ፍላጎት የጽሁፍ መጠይቅ በቅድመና በድህረትምህርት የተሰበሰቡት መረጃዎች እንደአይነታቸው ከተደራጁ በኋላ፣ በአማካይ ውጤት፣ በመደበኛ ልይይት፣ በልይይት ትንተና (ANOVA) እና በአበር ልይይት (ANCOVA) ተተንትነዋል። ከትንተናው በተገኘው ውጤትም የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድኖች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውና በማንበብ ፍላጎታቸው ተመጣጣኝ ደረጃ ላይ የነበሩ ቢሆንም፣ በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናና በማንበብ ፍላጎት መለኪያ በተገኘው ውጤት የሙከራው ቡድን በስታትስቲክስ ጉልህ የሆነ የመሻሻል ($P < 0.05$) ልዩነት አሳይቷል። ይህም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት የማጎልበት አዎንታዊ አስተዋጽኦ እንዳለው አመላክቷል፤ ለወደፊቱም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ከዚህ ጥናት በተለየ የክፍል ደረጃ፣ በሌሎች ክሂሎችና ስሜታዊ ባህርያት ላይ ያለውን ተጽዕኖ የተመለከቱ ጥናቶች ቢደረጉ የተሻለ እንደሚሆን ተጠቁሟል።

[1] ጎንደር ዩኒቨርሲቲ፣ abebaamir@gmail.com
[2] ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ marewalemu@gmail.com

ዳራ

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት መሰረት የሚያደርገው የVigotsky (1978)ን የቋንቋና አዕምሯዊ ንድፈሃሳብንና የRosenblatt (1994)ን የአንባቢ ምላሽ ወይም ተሻጋሪ ንድፈሃሳብን ነው፡፡ የVigotsky (1978) የዕድገት ቅርበት (zone of proximal development) ንድፈሃሳብ በግልጽ መታወቅ የጀመረው እ.አ.አ በ1970ዎቹ መግቢያና በ1980ዎቹ መጨረሻ ነው፡፡ Vigotsky (1978) እንደሚገልጹት ዕድገትን የሚያሳልጠው ግንኙነት የሚከሰተው ህጻናት በአዋቂዎች ረዳትነት በሚያደርጉት ትግበራ ነው፡፡ ይህ የዕድገት ክፍል ህጻናት በግላቸው ከሚተገብሩት ውጪ ያለውን ባህርይ ያካትታል፡፡ የረዳቶች አጋዥነት በእድገት ቅርበት የሚገለጽ ይሆናል፤ በዚህም የተሻለ ችሎታ ያላቸው አዋቂዎች መሪ ረዳቶች ይሆናሉ፡፡ አዋቂዎች የህጻናቱ ግላዊ ችሎታ ያለበትን ደረጃ ለማወቅ ተግባራዊ ችሎታቸውን ይገመግማሉ፤ እናም በቀላሉ ወደከፍተኛ የችሎታ ደረጃ ለሚሸጋገሩ አንባቢዎች ድጋፍ ይሰጣሉ፡፡ ስለሆነም የተግባር ችሎታ ሃላፊነት ቀስበቀስ ወደህጻናቱ ይሸጋገራል፡፡ Vigotsky (1978)ም ሂደቱን ቀስበቀስ ሃላፊነትን መልቀቅ ይሉታል፡፡ መረጃው የማንበብ ብልሃቶች ሙሉበሙሉ በህጻናት ላይ አይጎለብቱም፤ ብለው ለሚያምኑ ሰዎች በአዋቂዎች ረዳትነት ሊያድግ እንደሚችል ያሳያል (Pressley, 2002)፡፡

የተሻጋሪ ብልሃትን የተመለከቱት ሌላዋ የንድፈሃሳብ አፍላቂ Rosenblatt (1988) እንደሚያብራሩት በማንበብ ጊዜ አንባቢዎች ከጽሁፍ ጋር ግንኙነት ያደርጋሉ፡፡ ግንኙነቱ በጽሁፉና በአንባቢዎች መካከል የሚደረግ ንቁና የሚና ልውውጥ ሂደት ነው፤ እያንዳንዱ አንባቢ የተለያየ በመሆኑና እያንዳንዱ የጊዜ ሂደት የተለያየ በመሆኑ ምክንያት በጽሁፉና በአንባቢው መካከል ያለው ግንኙነት ለእያንዳንዱ አንባቢ የተለያየ ነው፡፡ በተመሳሳይ ጽሁፍ አንባቢዎች የተለያየ እይታ ሊኖራቸው ይችላል፤ ይህ ማለት የአንባቢው ቀዳሚ የጽሑፉ እውቂያ፣ ስሜት፣ ፍላጎት፣ ምሰላ፣ ተነሳሽነት፣ በራሱና በጽሁፉ መካከል ለሚፈጠረው ግንኙነት መለያየት ምክንያት ነው (Rosenblatt, 1994)፡፡ ጽሁፍ በአንባቢውና በጸሀፊው መካከል ብቻ ሳይሆን በአንባቢዎች መካከል የሚገኝ አጠቃላይ የግንኙነት መንገድ ነው፡፡ ተማሪዎች ልምዳቸውን ሲለዋወጡ ትርጎማቸውን ከሚደግፉላቸው ነጥቦች ላይ እንዲያተኩሩ ዕድሉን ያመቻችላቸዋል፡፡ ግንኙነቱ አንባቢዎች በቃላት፣ በሀረጋት፣ በምሰላ፣ በስሜቶች ላይ አንዱ ሌላውን እንዲረዳ ያደርጋል፡፡

ሂደቱ ጽሁፉን ደግሞ ለማንበብና ትርጎማውን እንደገና ለማየት ያስችላል፡፡ ወደማንበብ ሲመጣ Vigotsky (1978) የመምህርን በግልጽ ማስረዳትን፣ ብልሃቶችን አርአያነት ሆኖ ማሳየትንና ሃላፊነትን ቀስበቀስ ለተማሪዎች መልቀቅን ያሳዩ ሲሆን፣ Rosenblatt (1994) ደግሞ ግለሰባዊ ምላሽ እና ከሌሎች ጋር የሚደረግ ማህበራዊ ተግባቦት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመጨመር ያለውን ዋጋ አሳይተዋል፡፡

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት (TSI) በPressley እና ጓደኞቹ የመነጨ የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማጎልበት የሚያስችል አቀራረብ ሲሆን በርካታ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ማለትም መገመት፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማብራራት፣ ምስል መፍጠር፣ የቀደመ ዕውቀትን ማነቃቃት፣ ማጠቃለል፣ መረዳትን መገምገም እና የጽሁፍ መዋቅርን መተንተን እንዲሁም የትርጎማ ብልሃቶችን ይኸውም የጽሁፍን ጭብጥ መለየትን፣ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድን እና ጽሁፍን ከራስ ልምድ ጋር ማገናኘትን ያካትታል በ Manoli (2013) የተጠቀሱት (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, Kurita (1989) እና Schuder, 1993)፡፡ እነዚህ ብልሃቶች የሚተዋወቁት፣የሚገለጹትና የሚቀርቡት በመምህሩ ሲሆን መምህሩ ከቀጥታ ገለጻው አስከትሎ ብልሃቶችን በመጠቀም ሞዴል ሆኖ ለተማሪዎች ያቀርባል፤ ተማሪዎች በአነስተኛ ቁጥር ቡድን ወይም በአጠቃላይ ክፍሉ መምህሩን ተከትለው ይለማመዳሉ፤ በዚህ ጊዜ የመምራትና ምጋቤ ምላሽ የመስጠቱ ተግባር የመምህሩ ይሁን እንጅ የተማሪዎች ተሳትፎም ከፍተኛ ነው፡፡ መምህሩ ከብልሃቶች ገለጻ፣ ሞዴል ሆኖ ከማሳየት፣ ከመምራትና ምጋቤ ምላሽ ከመስጠት በተጨማሪ ለምን፣ እንዴትና መቼ እንደሚማሯቸው ያስተምራል፤ በመጨረሻ ሃላፊነቱን ወደተማሪዎች አሸጋግሮ ተማሪዎች በራሳቸው እንዲተገብሩ ያደርጋል፡፡ የተሻጋሪ ብልሃት ትምህርት ከሌሎች ብልሃቶች የሚለየው የትርጎማ ሽግግር (interpretive transaction) በመምህሩና በተማሪዎች መካከል የሚያካሂድ መሆኑ ነው (Brown, 2002; Pressley, 2006; Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi, & Brown 1992)፡፡

Pressely et al.(1992) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ውስጥ ብልሃቶች የሚለው ቃል ብዙ ቁጥር የሆነው ተማሪዎች የተለያዩ ብልሃቶች ሂደቶችን ማቀናጀትን የሚማሩ በመሆኑ ነው፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ስነልቦናንም የሚከተል ሲሆን፣ የንባብ ቡድኑን ተግባር የሚወስነው መምህራኑና ተማሪዎች ከጽሁፉ ጋር የሚደርጉት ግንኙነት ነው፡፡ ምንም እንኳ ሂደቱ በመምህሩ ገለጻ ቢጀምርም የተማሪዎች ተሳትፎ ከፍተኛ ነው፡፡ ለመምህሩ ፍንጭ በመስጠት

የውይይቱን አቅጣጫ የማስቀየር ሁሉ ሀይል አላቸው። ሌላው በትምህርቱ ሂደት የተማሪዎች ምላሽ በሌሎች ተማሪዎችና በመምህሩ ባህሪና ምላሽ የመምህሩም በተማሪዎች ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል። በአጠቃላይም ጽሁፉና ሌሎች የስርዓተ ትምህርቱ ክፍሎች በተማሪውም በመምህሩም ላይ ተጽዕኖ ይኖራቸዋል።

ከማንበብ ማህበራዊ ገጽታ ላይ ትኩረት ያደረጉት Rosenblatt (1994) እንደሚገልጹት ሌሎች ጽሁፉን እንዴት አዩት የሚለውን መማር፣ የሌላን ሰው ከጽሁፉ ጋር ያለ ግንኙነት እይታ በከፍተኛ ሁኔታ ይጨምረዋል። ስለሆነም አንባቢዎች የጽሁፉን ትርጉም ከሌላ አንባቢ ጋር መወያየታቸው፣ ጽሁፉን ወደኋላ ተመልሰው በሌሎች አስተያየት ላይ ትኩረት ለማድረግ ወይም ለራስ ሃሳብ ምላሽ ለመስጠት ያግዛቸዋል፤ ስለዚህ ማህበራዊ መስጠትና መቀበል ልምምድ የቡድን ውይይት እይታን ይጨምራል። እንዲሁም በቡድኑ አባላት መካከል ስምምነት እንዲኖር ያደርጋል።

Pressely et al.(1992) የRoehler and Duffy's (1984)ን ቀጥታ ገለጻ ሞዴል በመውሰድና የልውውጣዊ ክፍሎችን በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ላይ በማካተት ትርጉም የሚወሰነው ግለሰቦች የሚጠቀሙባቸውን የማንበብ ብልሃቶች ከጽሁፉ ጋር በማገናኘት ነው፤ የቡድኑ አባላት ተግባርና የሃሳብ ልውውጥ እያንዳንዱ አንባቢ ከጽሁፉ ጋር እንዴት ተገናኘ? በሚለው ላይ በከፍተኛ ሁኔታ ተፅዕኖ ያደርሳል፤ ሁሉም የቡድኑ አባላት እንደተማሪ ለተፈጠረው የጽሁፉ ትርጉም አስተዋጽኦ ሲኖራቸው መምህር ደግሞ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በመተግበር ባንድ ላይ ጽሁፉን ይረዳሉ።

በዚህ ጊዜ የሚካሄደው ክንዋኔ ማህበራዊ ግንኙነታቸውንና ትብብራቸውን በከፍተኛ ደረጃ ያበረታታል፤ ማህበራዊ ግንኙነቱም ተማሪዎችን ለማነሳሳት፣ ፍላጎታቸውን ለማምጣትና ትኩረታቸውን ለመሳብ ቁልፍ ተግባር ነው፤ ውጤታማ የማንበብ ትምህርት ማህበራዊ ትስስርን፣ተፈጥሯዊ አውዳዊነትንና የተለመዱ ስኬታማ ዘዴዎችን የሚያጎለብቱበት ነው። መምህራን የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማምጣትና የስሜታዊ ባህሪያቸውን ፍላጎት ለማሟላት ማህበራዊ ግንኙነታቸውን የሚያጠናከሩ ብልሃቶችን በአግባቡ እንዲጠቀሙ የሚያስችል ስልት መፈለግ አለባቸው (Robinson, 2007)።

የእያንዳንዱን ተማሪ ፍላጎት ማምጣት ለመምህር አስቸጋሪ ተግባር ሊሆን ይችላል፤ ሆኖም ይህን ችግር ለመፍታት መምህራን ጉልህ የሆነ የቢጤ ትብብራዊ ጥረት መርህን በመተግበር ፍላጎትን ማምጣት

ይጠበቅባቸዋል፤ የቢጤ ትብብራዊ ጥረት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አንዱ ክፍል ነው (Robinson, 2007) ፡፡

Robinson (2007) የVigotsky (1994)ን ምርምር ጠቅሰው እንደሚገልጹት ማህበረባህላዊና አዕምሯዊ ሂደቶች ለስኬታማ ተጽዕኖ ፈጠራ አስፈላጊ ናቸው፡፡ ትምህርት በህጻናትና በወጣቶች እንዲሁም በህጻናትና በቢጤዎቻቸው መካከል የሚካሄድ ትብብራዊ ሂደት ነው፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትም አውድ ተኮር፣ የማህበረሰቡን ንቁ አባላት የሚያካትትና የዕድገት ቅርበትን መሰረት ያደረገ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡ ስለሆነም በማህበራዊ ትምህርት አውድ (በትብብራዊ የመማር ሁኔታ) ተማሪዎች ምስል እንዲከስቱ፣ እንዲገምቱ፣ እንዲያዛምዱ፣ እንዲቆጣጠሩ፣ እንዲያጠቃልሉና ችግር እንዲፈቱ ይበረታታሉ፡፡ በአጠቃላይ የክፍሉ ተማሪዎች ወይም በአነስተኛ ቁጥር ቡድን የሚከናወነው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትም በውስጡ የ የቡድኑ አባላት ተማሪዎች ልምድ ያላቸውን አንባቢዎች ክህሎት እንዲቀስሙ የሚያደርግ በመሆኑ ተማሪዎች የራሳቸውን ብልሃት እንዲያጎለብቱና እንዲጠቀሙ በግልጽ የማስተማር ዘዴንና አርአያነትን ያስተምራል፡፡ ትምህርቱ ቀስበቀስ ከመምህር የብልሃት ምርጫ ወደተማሪው ስኬታማ የብልሃት ምርጫ ይሸጋገራል፤ በሂደቱም ፍላጎት ይጎለብታል፡፡

ፍላጎት በመማር ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ ያደርሳል፡፡ ግለሰቦች ፍላጎት ባላቸው ተግባር ላይ ከፍተኛና ቀጣይነት ያለው ተሳትፎ እንዲሁም አዎንታዊ ስሜት አላቸው፡፡ ፍላጎት በመማር ብልሃቶች፣ በአትኩሮት አቅጣጫና ጊዜ ምርጫ ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፡፡ እንደEidswick (2009) ገለጻ ለራስመር መማር አስፈላጊ የሆኑት ችሎታዎች (ለምሳሌ፤ ትርጉምን የመፈለግ ችሎታ፣ ዓላማን ማስቀመጥና ውጤታማ የመማር ብልሃቶችን መጠቀም) የሚጎለብቱት በፍላጎት ነው፡፡ የብልሃቶች ዕውቀት ብልሃቶችን በመጠቀም ሂደት የሚኖርን የማንበብ ፍላጎት ይጨምራል፡፡

Hidi (2002) ተማሪዎች ለሚያከናውኑት ተግባር ፍላጎት ከሌላቸው በሚያከናውኑት ተግባር ላይ ችግር እንደሚፈጠርባቸው ይገልጻሉ፤ ስለሆነም Noortyani (2018) በተማሪዎች ላይ የሚታየው ዝቅተኛ የማንበብ ፍላጎት የመምህራንን፣ የአጥኝዎችንና የባለሙያዎችን ከፍተኛ ክትትል የሚፈልግ ዋነኛ ጉዳይ እንደሆነና የማንበብ ፍላጎትን ለመጨመር ከምንባብ ጋር የሚመጡ መልመጃዎች ሁልጊዜ ለተማሪዎች የተመቹ መሆን እንዳለባቸው ይመክራሉ፤ ምክንያቱም Barkley (2005) የ1993 ጥናት ውጤቶችን መሰረት አድርገው

እንደገለጹት የተለያዩ የማንበብ ብልሃቶችን ለመጠቀም ጥረት የሚያደርጉ ተማሪዎች በጊዜ ሂደት የማንበብ ፍላጎታቸውን እያጡ ይሄዳሉ፡፡

የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ስሜታዊ ባህርያት ለማሳደግ የተለያዩ ብልሃቶችን መተግበር ያስፈልጋል (Pearson & Cervetti, 2015)፡፡ በዚህ መነሻነትም በተለያዩ ጊዜያት የተለያዩ የማስተማሪያ ብልሃቶች ተግባር ላይ ውለዋል፡፡ ነገርግን አንብቡና ጥያቄዎቹን መልሱ የሚለው የተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ብዙ አመታትን ያስቆጠረና አሁንም እየተሰራበት ያለ መሆኑን የAbiy (2005)፣ የEGRA (2010) እና የGessess (1999) ጥናቶች ማመላከታቸውን መጥቀስ ይቻላል፡፡ ይህን ችግር ለመፍታት በኢትዮጵያ የተለያዩ አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን የተመለከቱ ጥናቶች ተደርገዋል፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትም እ.አ.አ ከ1986 ጀምሮ በእነPressley የተጠና ቢሆንም፤ በሀገር ውስጥ ጥናቶች ግን አልተሞከረም፡፡ ይህ ጥናትም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ፍላጎትን ከማጎልበት አንጻር ያለውን አስተዋጽኦ ይፈትሻል፡፡

መነሻ ችግር

Rezvan & Alireza (2018) እንደሚገልጹት ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችግር ያለባቸው ሰዎች፣ ህይወት ፈታኝና በችግር የተሞላች ትሆንባቸዋለች፤ በRezvan & Alireza (2018) የተጠቀሱት Denton, Wolters, Yourk, Swanson, Kulesz and Francis (2014) እንደሚያስረዱ አብዛኛው ሰው የማንበብ ችግር አለበት፤ የብሄራዊ ትምህርታዊ ለውጥ ግምገማ (NAEP) ዘገባ እንደሚያሳየው 22% የሚሆኑት ተማሪዎች በመሰረታዊ የትምህርት ደረጃ ላይ ደርሰው እንኳ ጽሁፍን አንብቦ በመረዳት ሂደት ከፍተኛ ችግር አለባቸው፡፡ የዚህ ችግር መንስኤ ተብለው የተለያዩ ምሁራን በRezvan & Alireza (2018) ተጠቅሰው (Alber-Morgan, Ramp, Anderson and Martin, 2007) ያቀረቧቸው ምክንያቶችም ብቃት የሌለው ስነትምህርታዊ ዘዴ፣ ማንበብን በፈቃደኝነት ወይም በፍላጎት ያለማንበብ ችግር፣ የመምህራን አንብቦ የመረዳትን ምንነት አለመገንዘብ ችግር በዚህም ተማሪዎች ጽሁፍን አንብበው ለመተርጎም የሚያስችሏቸውን ስኬታማ ብልሃቶች ከማስተማር ይልቅ የምንባቡን ይዘት ማስተማር ላይ የማተኮር ችግር ናቸው፡፡

በተመሳሳይ በEarly Grade Reading Assessment (EGRA) (2010) አገር አቀፍ ጥናት ተደርጓል፡፡ ጥናቱ 96% የሚሆነውን የኢትዮጵያ አካባቢ የሸፈነ ነበር፡፡ በጥናቱ ውጤት እንደተገለፀውም በኢትዮጵያ በሁሉም ክልሎች በአፍመፍቻ ቋንቋቸው የሚማሩ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ክሂል ዝቅተኛ ስለሆነ ለቀላል አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ መስጠት የቻሉት ከ50% በታች የሚሆኑት ናቸው፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች የማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው በተፈለገው ደረጃ ላይ እንዲደርስ ተማሪዎችን የሚያሰለጥኑ መምህራን በአንብቦ መረዳት የማስተማሪያ ዘዴዎችና ብልሃቶች ትምህርት ላይ በመጠንም ሆነ በአይነት ተገቢውን ስልጠና ማግኘት እንዳለባቸው ተጠቁሟል::

አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት አስፈላጊው ነገር ማንበብን ማስተማር ብቻ ሳይሆን ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው (Johnson, 2008)፡፡ በተመሳሳይ እንደRezvan & Alireza (2018) ገለጻም መምህራን የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችግሮች ለመቅረፍ የመፍትሄ ሃሳቦችን መውሰድ አለባቸው፤ ከነዚህም ውስጥ አንደኛው ውጤታማ የሆኑ የማንበብ ብልሃቶችን ተጠቅመው እንዲያነቡ በማድረግ መርዳት ነው፡፡ ይህ ሂደት ተማሪዎች አንብበው እንዲረዱና ለማንበብም ፍላጎት እንዲኖራቸው ያደርጋቸዋል፡፡

Allen (2003) ሶስቱ ስኬታማ የማንበብ ብልሃት ሞዴሎች ብለው ከዘረዘሯቸው ውስጥ አንዱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ነው፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለግልጽ የብልሃቶች ትምህርት ቁልፍ ሲሆን ተማሪዎች ከውሁድአሃድ ትርጉም ለመመስረት የሚያስችል ቅንጅት እንዲፈጥሩ የሚያበረታታ ብልሃት ነው፡፡ Brown and Coy-Ogan (1993) እንደሚያብራሩት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል፡፡

በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ስሜታዊ ባህርያት ትኩረት ሊሰጣቸው እንደሚገባ O'Flynn (2016) Belloni and Jongsma's (1978)ን ጠቅሰው እንደገለጹት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው የተሻሉ የሚሆኑት በሚያነቡት ነገር ላይ ፍላጎት ሲኖራቸው ነው፤ እናም የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነትና ፍላጎት በመረዳት ችሎታቸው ላይ ሚና አለው፡፡ የብልሃቶች ዕውቀት ብልሃቶችን በመጠቀም ሂደት የሚኖርን የመረዳት ችሎታ ብቻ ሳይሆን የማንበብ ፍላጎትንም ያዳብራል፤ ስለሆነም የብልሃቶች ዕውቀት ከማንበብ ፍላጎት ጋር

ተጨምሮ ተማሪዎች ፈታኝ የሆኑ ተግባራት እንኳ ሲገጥማቸው እንዲወጡ ያስችላቸዋል (McCrudden, Perkins & Putney, 2005)፡፡

O'Flynn (2016) ዋቢ ያደረጓቸው Mckenna (1994) እንደገለጹት አንባቢው በምንባብ ውስጥ ሲሳተፍ ፍላጎት የራሱን ሚና ይጫወታል፤ ስለሆነም ለማንበብ ከሚኖር ውሳኔ፣ በምንባቡ ከመሳተፍ ደረጃ፣ ምንባብን ከመረዳት ባህርይና መጠን ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፤ በተጨማሪም ከፍተኛ የማንበብ ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ የመረዳት ችሎታ አላቸው፡፡ ስለዚህም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተለያየ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ተቀላቅለው በሚሰጥበት የአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ በማንበብ ፍላጎት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ እንዲሁም ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር የሚኖረው ትስስር ሊፈተሽ ይገባል፡፡

ማንበብ በብልሃት ትምህርት መደገፍ እንዳለበት የሚገልጹ የንድፈሃሳብ አፍላቂዎች እንዳሉ ሁሉ በተቃራኒው የብልሃት ትምህርት አስፈላጊ እንዳልሆነና እንዲያውም ጥሩ ያልሆነ ውጤትን እንደሚያስከትል Guthrie and Wigfield (2000) የጠቀሷቸው Beach and Hynds (1991) ይገልጻሉ፡፡ ለዚህም ምክንያቱ ተማሪዎች ውሁድአሃዶችን በሚያነቡ ጊዜ ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ማድረግ ተዝናንተው ከማንበብ ይልቅ ለጭንቀት የሚዳርጋቸው በመሆኑ መረዳትን ከማዳበር ይልቅ ያዳክማል፤ የሚል ነው፡፡

የማንበብ ብልሃቶችን አስፈላጊነት (አላስፈላጊነት) ንድፈሃሳቦች ከገለጹት በተጨማሪ በምርምር ውጤቶች የታዩ ልዩነቶችም አሉ፡፡ Schuder (1993) የተሻጋሪ ብልሃቶች አጋዥ ፕሮግራም የሆነውን የተማሪዎች ራስን ችሎ መማር ፕሮግራም (Students Achieving Independent Learning) (SAIL). የተለየ የማንበብ ችግር ያለባቸውን ተማሪዎች በማስተማር ላይ ትኩረት ባደረገው ጥናት ለቁጥጥር ቡድኑ የተለያዩ ብልሃቶችን ለየብቻና ለሙከራ ቡድኑ ደግሞ አንድ ላይ በማስተማር ባካሄዱት ጥናት ብልሃቶችን አንድ ላይ የተማሩ ተማሪዎች የተሻለ ጽሁፍን የመተርጎም ችሎታና በመደበኛው ፈተናም ጥሩ ውጤት ማስመዝገብ እንደቻሉ አሳይተዋል፡፡

በተመሳሳይ Brown, Pressley, Van Meter and Schuder (1996); Pressley, et al.(1992); Anderson (1992) እና Collins (1991) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አንብቦ በመረዳት ላይ ያላቸውን አዎንታዊ ተጽዕኖ አመላክተዋል፡፡

በሌላ በኩል በHilden and Pressley (2006) ዋቢ በተደረጉት Reutzel, Smith and Fawson (2005) በተካሄደው ጥናት ተሻጋሪ ብልሃቶችን አቀናጅተው በተማሩና በተናጠል በተማሩ ተማሪዎች መካከል ንጽጽር ተደርጎ ሁለቱ ቡድኖች በመደበኛ የማንበብ ፈተና ውጤት፣ በተነሳሽነትና ዋና ሃሳቦችን በመለየት ልዩነት አላሳዩም፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት በSchuder (1993) ከተገኘው ውጤት ተቃራኒ ሆኗል፡፡

በተመሳሳይ በMcCrudden et al. (2005) የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች(መገመት፣መጠየቅ፣ምስል መፍጠርና ማጠቃለል) በማንበብ ግለብቃት እምነት፣ በማንበብ ፍላጎትና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሸ ፍትነት መሰል ጥናት በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ አካሂደዋል፤ በጥናቱ የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ለሁለት ሳምንታት በተሰጣቸው የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርትና ለሙከራና ለቁጥጥር ቡድኖች በቀረበ የቅድመና የድህረ ትምህርት የግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መለኪያ ጽሁፍ መጠይቅ በተገኘ መረጃ የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው ግልጽ የብልሃቶች ትምህርትና ልምምድ የተማሪዎችን የግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የጨመረ ሲሆን አንብቦ በመረዳት ችሎታቸው ላይ ግን ለውጥ አላመጣም፡፡ ይህ ውጤት በCollins (1991); Brown, et al. (1996) እና Pressley, et al. (1992); Schuder (1993) ከተገኙ ውጤቶች ተቃራኒ ነው፡፡

በተለያዩ ሀገሮች የተሰሩት አብዛኛዎቹ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ Brown, Pressley, VanMeter & Schuder, 1996; Schuder, 1993; Pressley, et al.1992; Anderson, 1992 እና Collins 1991) በአጠቃላይ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ወይም ፈተና ውጤትና ጽሁፍን በመተርጎም ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሹ ሲሆን፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ንኡሳን ክፍሎች የሆኑትን የአዕምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶችን ለይተው አላሳዩም፤ እነዚህ ክፍሎች አጠቃላይ ለሆነው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤትና ለጽሁፍ ትርጎማ አስፈላጊ ግብዓቶች በመሆናቸው ተማሪዎች በየትኛው ብልሃት ሰልጥነው እነዚህን ችሎታዎች እንዳሳዩ መታወቅ አለበት፡፡ ሌላው በአብዛኛዎቹ (ለምሳሌ፤ Brown, et al. 1996 እና Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., & Brown, R. 1992) ጥናቶች የተገኘው ውጤት እንዳመላከተው በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማሩ ተማሪዎች የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፤ ወይም ችሎታቸው ተሻሽሏል፤ ከማለት ውጪ የብልጫው ጥንካሬ ምን ያህል እንደሆነ አላመላከቱም፡፡

በተጨማሪ በንድፈሃሳብ እንደታየው በብልሃቶች አስፈላጊነት ላይ የተለያዩ ሃሳቦች ከመኖራቸው በተጨማሪ አብዛኛዎቹ ጥናቶች ብልሃቱ ከአንብቦ መረዳት ጋር አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለው ያሳዩ ቢሆንም፤ የተቃረኑ ውጤቶች መኖራቸው (ለምሳሌ፤ በHilden & Pressley (2006) ዋቢ በተደረጉት በReutzel, Smith & Fawson, 2005; McCrudden,et al. 2005) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የትኛውን ጎራ እንደሚደግፍ ለማወቅ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ያመላክታል፤ ሌላው አባዛኛዎቹ ጥናቶች የተደረጉት በሁለተኛ ቋንቋ ላይ ነው፤ የቋንቋ መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ አውድ የሚወሰን መሆኑን ያሳዩት Davis (2010) 197 የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃት ትምህርቶች አሰጣጥ ላይ የተሰሩ ጥናቶች የተጽዕኖ ደረጃን (effect size) ፈትሸው ባወዳደሩበት ጥናት የብልሃት ትምህርቶች የሚኖራቸው ተጽዕኖ ተማሪዎች እንደሚማሩባቸው ቋንቋዎች እንደሚለያይ አሳይተዋል፡፡ ይህም ብልሃቶችን በአፍመፍቻና በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መተግበር ልዩነት እንዳለው ያመላክታል፡፡

ከላይ የቀረቡት ክፍተቶች የዚህ ጥናት ዋነኛ መነሻ ምክንያቶች ሲሆኑ እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት ይህ ጥናት የተሻጋሪ ብልሃት መሰረታዊ ክፍሎች የሆኑትን የአዕምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶችን ለይቶ በስልጠናው ላይ ተግብሯል፤ ብልሃቶች የሚያስከትሉት ውጤት የጥንካሬ መጠን ተለክቷል፤ የመምህርና የተማሪዎች ትግበራ ተለይቶ ምን ያህል ጊዜ እንደወሰደ በግልጽ አሳይቷል፤

የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት የተመለከተ ጥናት በኢትዮጵያ በየትኛውም የክፍል ደረጃ ላይ አልተሰራም፡፡ ምንም እንኳ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በየትኛውም የክፍል ደረጃ ሊተገበር ቢችልም በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አውድ ቢተገበር ምን ፋይዳ ይኖረው ይሆን? የሚለው ጥያቄ ለዚህ ጥናት ሌላው አነሳሽ ምክንያት ነው፡፡

በመጨረሻም አጥኚዋ ባለፉት በርካታ ዓመታት በአንደኛና በሁለተኛ የትምህርት ደረጃዎች ባስተማረችባቸው ጊዜያት እንዳስተዋለችውና አሁንም ተሻሽለው በተግባር አገልግሎት ላይ እየዋሉ ያሉ የመማሪያ መጽሀፎችን እንደተመለከተቻቸው የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች ተማሪዎች ምንባቡን አንብበው የማስታወስ ጥያቄዎችን እንዲመልሱ ከማድረግ ውጪ አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን እንዲተገብሩ የሚያስችሉ አይመስሉም፡፡ መምህራንም ቢሆኑ (አጥኚዋን ጨምሮ) የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ግንዛቤ ኖሯቸው ተማሪዎችን ለማሰልጠን

የሚያስችላቸው ዕድል ተመቻችቶላቸው አያውቅም፡፡ Block and Duffy (2008) እንደሚገልጹት በአጠቃላይ ለአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ዋነኛው ችግር ሆኖ የሚጠቀሰው መምህራን የመረዳት ብልሃቶችን ትምህርት እንዲተገብሩ የሚያስችሉ ዘዴዎችን የሚያሳድጉባቸው መንገዶች አለመፈጠራቸው ነው፡፡

ስለዚህ የተገለጹትን ክፍተቶች ለመሙላት አጥኚዋ ከአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶች መካከል የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያለውን አስተዋጽኦ ለመመርመር ተነሳስታለች፡፡ በዚህም መሰረት ጥናቱ ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ይሰጣል፡፡

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት፤

1. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አስተዋጽኦ አለው?
2. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል የተለየ ድርሻ አለው?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታና ማንበብ ፍላጎት ላይ ያለውን ሚና መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ በአይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative Research) ነው፡፡ በከፊል ሙከራ ስልት ላይ በመመስረትም የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍን መሰረት አድርጓል፡፡ በዚህም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ከትምህርት በፊት ቅድመትምህርት ፈተናና ከትምህርት በኋላ ድህረትምህርት ፈተና ተፈትነዋል፡፡

ጥናቱ ከያዘው ዓላማና ከስልቱ አንጻር አማርኛ ቋንቋ በአፍመፍቻነት በሚሰጥበት አካባቢ ሁሉ ሊከናወን ይችላል፡፡ ሆኖም አጥኚዋ በቅርበት ሆና መረጃዎችን ለመሰብሰብ፣ የመረጃ ሰጪዎችን ፈቃደኝነትና ትብብር ለማግኘት፣ አመቺ የሆነ ቦታ ቢመረጥ የተሻለ ይሆናል፤ በሚል ጎንደር ከተማ አስተዳደር በአመቺ ንሞና ዘዴ (Conveience Sampling Method) እንዲሁም በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል የልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ

አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ ሰባተኛ ክፍል የተመረጠበት ምክንያትም ተማሪዎች ወደሁለተኛ ርከን ሲሸጋገሩ የማንበብ ትምህርት ውጤታቸውና የማንበብ ተነሳሽነታቸው ይቀንሳል፤ በሚል ስጋት ነው (Guthrie & Davies, 2003)፡፡ ስለሆነም ጥናቶች በአንደኛ ደረጃ የትምህርት ርከን መደረግና ለችግሩ መፍትሄ መፈለግ እንዳለበት የሚገልጹትን ሃሳብ በመጋራት የመጀመሪያ ደረጃ የትምህርት እርከንን በማጠናቀቅ ወደሁለተኛ ደረጃ የትምህርት ርከን ለመሸጋገር ቅድመዝግጅት በሚያደርጉበት ደረጃ ላይ እንዲሆን ተፈልጎ ነው፡፡

ከተመረጠው ትምህርትቤት አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ሁለቱ (7^2 እና 7^3) በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፤ ተማሪዎች በዕድሜ፣ በጾታና በትምህርት ውጤት ተመጣጥነው እንደተመደቡ ከትምህርትቤቱ የተገኘው መረጃ ስለሚያሳይ የውስጣዊ አስተማማኝነት ችግር አይኖርም ተብሎ ታስቧል፤ በዚህም በሁለቱ የመማሪያ ክፍሎች የሚገኙ 147 ተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ከተፈተኑና የማንበብ ፍላጎት የጽሁፍ መጠይቅ ከሞሉ በኋላ፣ ውጤታቸው ተቀራራቢ በመሆኑ በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ ተለይተው፣ 7^3 (ወ- 26 እና ሴት- 34) የሙከራ ቡድን፣ 7^2 (ወ- 32 እና ሴ-28) ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ሆነዋል፡፡ በአጠቃላይም 120 ተማሪዎች እስከጥናቱ መጨረሻ ተሳትፈው መረጃ ተሰብስቦባቸዋል፡፡ የቀሪዎቹ ተማሪዎች መረጃዎች በተለያዩ ምክንያቶች (በመቅረት፣ ፈተናውን ጨርሶ ባለመስራትና መጠይቁን በአግባቡ ባለመሙላት) ለጥናቱ ጥቅም ላይ አልዋሉም፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለዚህ ጥናት በመረጃ መሰብሰቢያነት ያገለገሉት አንብቦ የመረዳት ፈተናና የማንበብ ፍላጎት መለኪያ የጽሁፍ መጠይቅ ናቸው፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተና

የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በመጀመሪያ የተፈተኑት የቅድመትምህርት ፈተና ዓላማው የቁጥጥሩና የሙከራው ቡድኖች በተለምዷዊውና በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ያላቸውን የችሎታ ልዩነት ለመፈተሽ ሲሆን፣ የቅድመትምህርት ፈተናው ውጤትም ለሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ዓላማ ደግሞ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በተሻጋሪ

ብልሃቶችና በተለምዷዊ ማንበብን የማስተማር ዘዴ ማንበብን በመማራቸው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ ሲሆን፣ የድህረትምህርት ፈተናው ውጤትም ለሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሆኖ ተመዝግቧል፡፡

ፈተናው 27 ጥያቄዎችን ባካተተ አንድ ምንባብ ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ የተመረጠው ምንባብ ከይዘትና ከቅርጽ አንጻር በተለያዩ ባለሙያዎች ማለትም በጎንደር ዩኒቨርሲቲ በሚያስተምሩ ሁለት ሁለተኛ ድግሪና ሁለት ሶስተኛ ድግሪ ያላቸው መምህራን እንዲሁም በመጽሀፍ ዝግጅት ላይ ተሳታፊ በነበሩ ሁለት የመምህራን ትምህርት ኮሌጅ መምህራን ተገምግሞ፣ የጾታ፣ የእምነትና የዘር አድሎ የማይታይበት፣ ተማሪዎች ሳይሰለቹ ሊያነቡት የሚችሉት፣ ዓላማው ግልጽና ቃላቱና አጠቃላይ ቅንብሩ ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ሊመጥን የሚችል መሆኑን በመስማማት የተመረጠ ነው፤ ፈተናው የreading & writing standards guide grade7 (2008) ባወጣው ንደፈሃሳባዊ መመሪያ መሰረት የምንባቡን ቀጥተኛ ሃሳብ መረዳትን፣ ከተገለጸው ሃሳብ በመነሳት ያልተገለጸውን ሃሳብ አንድምታ መፈለግን፣ የቃላት ችሎታን የሚፈትሹና የጽሁፍን ሃሳብ መረዳትን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን አካትቷል፡፡ ሁሉም ጥያቄዎች ባለመልስ አስመራጭ ሲሆኑ የዚህም ምክንያቱ እንደመጻፍ ክሂል ባሉት ሌሎች የተማሪዎች ችሎታዎች ላይ ጥገኛ ሳይሆኑ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለመለካት ስለሚያስችሉና ለሚዛናዊ ውጤት አሰጣጥም ምቹ ናቸው ተብሎ በመታመኑ ነው፡፡ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ለተሳታፊዎች ከመቅረቡ በፊት በጥናቱ ለማይሳተፉ 40 ተማሪዎች ቀርቦ አስተማማኝነቱ በክሮንባህ አልፋ ተሰልቶ α = .747 የተመዘገበ ሲሆን፣ የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት ለመረጃ መከሰብሰቢያነት እንዲውል ተደርጓል፡፡

በጥናቱ ለተሳተፉት 120 ተማሪዎች ቀርቦም የቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው α= .769፣ ሲሆን፤ የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተና α = .823 የአስተማማኝነት ደረጃ ተገኝቷል፡፡

የጽሁፍ መጠይቅ

የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት የተመለከተው መጠይቅ ዓላማው የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኖቹ በሁለቱ ዘዴዎች ከመማራቸው በፊትና

ከተማሩ በኋላ ያላቸውን/ የሚኖራቸውን የማንበብ ፍላጎት ለመለየት ነው። Noortyani (2018) የማንበብ ፍላጎት ንድፈሃሳብንና የማንበብ ትምህርት ዘርፍ ሙያተኞችን እገዛ መሰረት በማድረግ ያዘጋጁት መጠይቅ ነው፤ ይህ መጠይቅ የማንብበ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በሚለው ምድብ ላይ የተመሰረተና 14 ጥያቄዎች (items) ያሉት ሲሆን፣ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ተተርጉሞ፣ ከጥናቱ በፊት በጥናቱ ለማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ቀርቦ α= .716 አስተማማኝነት አስመዝግቧል። በመጠይቁ የተካተተው እያንዳንዱ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ወይም የጥያቄዎች የርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlaton) ተፈትሾ አሉታዊ ዝምድና ካላቸውና የማንበብን ፍላጎትን ከማይለኩ አራት ጥያቄዎች ውስጥ አንዱ ለጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያነት ከሚያስገኘው ፋይዳ አንጻር የተወገደ ሲሆን፣ በጥናቱ አማካሪና በባለሙያዎች ምክር በመታገዝ በሶስት ጥያቄዎች ላይ የቃላትና የጽንሰሃሳብ ማሻሻያ ከተደረገባቸው በኋላ፣ የተገኙ ግብዓቶችን መሰረት በማድረግ ለዚህ ጥናት 13 ጥያቄዎችን የያዘው መጠይቅ ስራ ላይ ውሏል።

መጠይቁ ባለአምስት ሊከርት ስኬልን መሰረት ያደረገ ሲሆን፣ በ120 ተማሪዎች ተሞልቶ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ በቅድመትምህርት α=.781፣ በድህረትምህርት ደግሞ α=.840 ውጤት አስገኝቷል።

የአጠናን ሂደት

ጥናቱ ለስድስት ሳምንታት (በሳምንት ሶስት ክፍለጊዜ) የተከናወነ ነው። ትምህርቱ ከመሰጠቱ በፊት የተማሪዎችን ፈቃደኛነት ለማረጋገጥ እንዲፈርሙ በተሰጣቸው የስምምነት ማረጋገጫ ቅጽ (consent form) ላይ የፈረሙ ሲሆን፣ እስከመጨረሻው መጓዝ ያልቻሉ ተማሪዎች በጥናቱ ሳይካተቱ ቀርተዋል።

ሂደቱን ለመጀመር ከተተኳሪው የክፍል ደረጃ መምህራን ውስጥ ሁለቱንም ቡድኖች የምታስተምር አንድ ተግባሪ መምህር ተመርጣለች፤ መምህሯ የተመረጠችው በትምህርትቤቱ በመማር ላይ ከሚገኙትን አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ አራቱን የምታስተምር መሆኗ፣ ለተማሪዎች ያላት ቅርበት ስልጠናውን ለመስጠት ቀላል ከመሆኑ በተጨማሪ ፈቃደኛ ሆና በመገኘቷ ነው። ሁለቱም ቡድኖች በአንድ መምህር እንዲማሩ የተፈለገው መምህራን ከችሎታቸው፣ ከፍላጎታቸውና ከማስተማር ዘዴያቸው አንጻር በሚኖራቸው ልዩነት

ምክንያት በጥናቱ ውጤት ላይ ሊመጣ የሚችለውን ተጽዕኖ ለመቀነስ በአንድ ተግባሪ መምህር እንዲከናወን ታስቦ ነው፡፡ ስለዚህም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድረውን የድጋፍ አቻነት ልዩነት መቀነስ አስችሏል፡፡ በጥናቱ ለተሳተፉ ተማሪዎችና ጥናቱን ለተገበረችው መምህር በጥናቱ አላማ ላይ ግልፅ የሆነ ገለጻ ተሰጥቷቸዋል፤ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ምንነትና አተገባበር ላይ ከጥናቱ ተግባሪ መምህርት ጋር ሰፊ ውይይት ተደርጓል፡፡

ከትምህርቱ በፊትም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ይህንንም ተከትሎ አጥኚዋ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ምንነትና አተገባበር የተመለከተ ግልጽ ስልጠና ለተግባሪ መምህሯ በሳምንት ሶስት ቀን ለስድስት ሰዓታት ሰጥታለች፤ ስልጠናው የእያንዳንዱን ብልሃት ምንነት፣ ዓላማ፣ የአቀራረብ መንገድና መቼ መተግበር እንዳለባቸው እንዲሁም ብልሃቶች ሲተገበሩ በመጀመሪያ በቀጥታና በግልጽ መገለጽ (መብራራት) እንዳለባቸው፣ ተማሪዎች የብልሃቶችን ምንነት ከለዩ በኋላ እንዴት ሞዴል ሆና ማሳየት እንዳለባት በዚህ ጊዜ ለተማሪዎች ግልጽ የሆኑ ማሳያዎችን በማስረጃነት ማቅረብ እንዳለባት፣ ተማሪዎችን በድጋፍ ማለትም እርዳታ ሲፈልጉ እየመራቻቸው ተግባሩን ማከናወን እንዳለባት፣ በመቀጠል ከተማሪዎች ጋር በጋራ እነሱ የግላቸውን መምህሯም የግሏን በመስራት ሃሳብ ተለዋውጠው አንድ ስምምነት ላይ መድረስ እንዳለባቸው በመጨረሻም ተማሪዎች በግላቸው (ራሳቸውን ችለው) መስራት እንዳለባቸው ክንውኑ በአነስተኛ ቁጥር ቡድን ወይም በአጠቃላይ የክፍሉ ተማሪዎች እንደሚከናወንና በየሂደቱ ከምንባቡ ወደተማሪዎችና መምህሯ፣ ከመምህሯ ወደተማሪዎች፣ ከተማሪ ወደተማሪ የሚደረገው ሽግግር ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ ግልጽ ውይይት የተደረገበት ነበር፡፡ ምክንያቱም Duke, Pearson, Strachan & Billman (2011) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ውጤታማ እንዳይሆኑ የሚያደርጋቸው አተገባበራቸውና አጠቃቀማቸው ችግር ስለሚኖርበት ነው፤ ለዚህም ማሳያ የሚሆነው ብልሃቱን የሚያስለጥኑ መምህራን የሚቀርጹት የማስተማርያ ማንዋል ብልሃቱን ከማስተማር ይልቅ ግምገማ ላይ ያተኩራል፤ በዚህም የመጀመሪያ ተግባራቸው ብልሃቱን ማስገንዘብ ሳይሆን ጥያቄዎችን ማሰራትና መገምገም ላይ ነው፤በማለት ይገልጻሉ፡፡

አጥኚዋ፣ ተግባሪ መምህሯ ለሙከራ ቡድኑ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርትም ሆነ ለቁጥጥር ቡድኑ ተለምዷዊውን የማስተማር ዘዴ

ተጠቅማ ስታስተምር የየቀን መከታተያ ቅፅ በማዘጋጀትና በሁለቱም ክፍሎች ውስጥ በመገኘት ተግባራቱ በትክክልና በቅደምተከተል መተግበራቸውን ክትትል አድርጋለች፤ ለመምህሯ የመከታተያ ቅፅ (teacher log) አዘጋጅታ በመስጠትም የየቀን አተገባበሯን እንድታሰፍር አድርጋለች፡፡ ከዚህ በተጨማሪም የየክፍለጊዜው ን ክንውን፣ የአተገባበር ሂደቶች፣ ለውጦች፣ ድክመትና ጥንካሬዎች እንዲመዘግቡ ተማሪዎች የማንበቢያ ቅፅ (reading log) ተዘጋጅቶ ተሰጥቷቸዋል፡፡

ተግባሪ መምህሯ በተዘጋጀው የማስተማሪያ ማንዋል አማካይነት ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በስልጠናው ባገኘችው ትምህርት መሰረት ለስድስት ሳምንታት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት አስተምራለች፤ በዚህ ጊዜ ተማሪዎች እንደሚተገብሩት ብልሃት አይነት በአነስተኛ ቁጥር ቡድንና በአጠቃላይ የክፍሉ ተማሪ አዕምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶችን እንዲተገብሩ ተደርጓል፤ በየሂደቱ ከምንባቡ ወደተማሪዎችና መምህሯ፣ ከመምህሯ ወደተማሪዎች፣ ከተማሪ ወደተማሪ የሚደረገው ሽግግርም ትኩረት ተሰጥቶታል፡፡

የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመማሪያ መፅሀፋቸው ላይ በቀረቡት ምንባቦች አማካይነት የቀረቡ መልመጃዎችን በተለመደው መንገድ እንደሙከራ ቡድኑ በተመደበላቸው ጊዜ(ለስድስት ሳምንታት) እንዲማሩ ተደርጓል፡፡

በመጨረሻም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የጽሁፍ መጠይቅም እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡

የመረጃ አተናተን

የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት ከአንብቦ መረዳት ፈተናና ከጽሁፍ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች ትንተና መሰረት ያደርገው፣ በጥናቱ የተሳተፉ 120 ተማሪዎችን የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት መረጃዎች ነው፡፡ የሁለቱን ቡድኖች የጾታ ተመጣጣኝነት ለማወቅ የካይ ካሬ ቴስትን (Chi-squared test) በመጠቀም *(r^2 (1, n=120)=.034, p= .896, phi= .017)* በቡድኖች መካከል ያለው ስብጥር ተመጣጣኝ መሆኑ እንዲሁም በቡድኖች መካከል ያለውን የዕድሜ ተመጣጣኝነት ለመፈተሽም የልይይት ትንተናን ተግባራዊ በማድረግ *P*=.921 በመሆኑ በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት (*P*>0.05) አለመኖሩ ታይቷል፡፡

የጥናቱን ተሳታፊ ሁለት ቡድኖች አቻነት ለማወቅ የዋለው ቅድመትምህርት ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የልይይት ትንተና (ANOVA) ተግባራዊ ሆኗል። ANOVA መጠቀም ያስፈለገው በቅድሚያ እሙኖችን ማረጋገጥ ተገቢ በመሆኑ የመረጃውን ጥራት ለመጠበቅ ሲባል ነው፤ በመሆኑም የልይይት ትንተና የተካሄደው እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (P>0.05)፣ የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (F (1,118)= 1.105, p = .745) ከተረጋገጠ በኋላ ነው።

ለአንብቦ መረዳትና የማንበብ ፍላጎት ድህረትምህርት ውጤቶች የአበር ልይይት (ANCOVA) ትንተና ተካሄዷል። ይህ ትንተና የተመረጠበት ምክንያት በልይይት ትንተና ብቻ ቢሰራ ሊገለጽ የማይችለውን በፍትነቱ ካልተገለጸው የልይይት (unexplained variance) መጠን የሌሎች ተላውጦዎች ድርሻ ምን ያህል እንደሆነ ስለሚያሳይ ነው። በተጨማሪም ቡድኖች በእጣ ለፍትነቱ ቢደለደሉም እያንዳንዱ/ዷ የጥናቱ ተሳታፊ በእጣ በየቡድኑ ስለማይመደብ በቡድኖች መካከል ያሉትን ቅድመትምህርት ልዩነቶች በመቆጣጠር በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ለውጥ መኖሩን ለማወቅ የተለያዩ የአበርልይይት ትንተናዎችን ማካሄድ ተገቢ በመሆኑ ነው የአበርልይይት ትንተናዎቹም ከጄኔራል ሊኔየር ሞዴል (General Linear Model) ውስጥ ባለነጠላ ተላውጦ የትንተና ሂደትን (Univariate analysis procedure) የተከተሉ ናቸው።

በአበር ልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረትምህርት ውጤቶች ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው በከፊል ኤታ ካሬ (*Partial* $\eta 2$) ተሰልቷል። ይህም ከተማሪዎቹ ድህረትምህርት ውጤቶች ልይይት ውስጥ በቅድመትምህርት ውጤታቸው ሊገለጽ የሚችለውን ልይይት ማግኘት ስለሚያስችል ውስጠቡድን የልይይት ስህተት (within-group error variance) መጠኑን በመቀነስ ፍትነቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያስከተለውን ለውጥ በተሻለ ለመለካት አስችሏል።

የአበር ልይይት ትንተና ለማካሄድም የተሻጋሪ ብልሃቶች ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ለዚህ ትንተናም እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ

አበር ተላውጦው (ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት) ከፍትነት በፊት በክሮንባኽ አልፋ ቀመር መለካቱና ልኬታው አስተማማኝ መሆኑ (α = 798)፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (P>0.05)፣ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍና ተሰርቶ ወጥነት ያለው መሆኑ ተፈትሿል፡፡

ሌላው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች በቅድመትምህርት ያላቸውን የማንበብ ፍላጎት ለመለካት ከቀረበው መጠይቅ የተገኘው መረጃ ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ ቡድኖቹ በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ ትንተናው የተካሄደውም በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (P>0.05) በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶቹ የልይይት መጠን እኩልነት (F (1,118)= 1.089, p=..303) በመረጋገጡ እሙኖቹ መሟላታቸው ከታወቀ በኋላ ነው፡፡

በድህረትምህርትም በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ልዩነት በመቆጣጠር ትምህርቱ የማንበብ ፍላጎት ላይ ያመጣውን ለውጥ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ስሌት ተደርጎ ውጤቱ ተተንትኗል፡፡ ለዚህ ትንተናም ተሻጋሪ ብልሃቶች ነጻ ተላውጠ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት ጥገኛ ተላውጠ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት አበር ተላውጠ ሆነው ተወስደዋል፡፡ ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጠ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከፍትነት በፊት መለካቱ ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ መሆኑ (በክሮንባህ አልፋ ተፈትሾ α =.781)፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ፣ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot graph) ተሰርቶ ወጥነት ያለው መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ በአበር ልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው በከፊል ኤታ ካሬ (*Partial* $\eta 2$) ተሰልቷል ፡፡

የውጤት ትንተና

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ አለው? የሚል ሲሆን የዚህን ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ ሁለቱ ቡድኖች ተመጣጣኝ የችሎታ

ደረጃ ያላቸው መሆኑን ለማወቅ የቅድመትምህርት ፈተና ውጤታቸው በሰንጠረዥ 1 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 1፤
የቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በልይይት ትንተና (ANOVA)

ቡድን	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (*2tailed*)
የሙከራ	60	13.18	5.044	.745	(1,118)	18.408	.390
የቁጥጥር	60	13.97	4.989				

በሰንጠረዥ1 እንደተመለከተው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት ተቀራራቢ ነው፤ የሁለቱ ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ውጤት መቀራረብ በቡድኖቹ መካከል ያለው የችሎታ ልዩነት ጠባብ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ይበልጥ እርግጠኛ ለመሆንም በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የተገኘው መረጃ በልይይት ትንተና ፍተሻ ተሰልቶ ውጤቱ (F (1,118)= .745, P= .390, *partial* $\eta 2$= .006) ሆኗል፡፡ ይህም ውጤት በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ችሎታ መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል:: በዚህ መሰረት በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት የሌለው በመሆኑ ሁለቱ ቡድኖች በዕጣ ተለይተው ምድብ 7^3 (የሙከራው ቡድን) በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ ምድብ 7^2 (የቁጥጥር ቡድኑ) ደግሞ ተለምዷዊ በሆነው ማንበብን የማተማር ዘዴ ለስድስት ሳምንታት (18 ክፍለጊዜ) ሲማሩ ቆይተው፣ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤትም በሰንጠረዥ 2 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 2፤ *የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)*

ፈተና	ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	የሚጠበቅ የስሌት አማካይ	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2 tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η2)
ድህረ	የሙከራ	60	20.02	6.034	36.2	(1,118)	22.799	.000	.237
ፈተና	የቁጥጥር	60	14.78	5.301					

በሰንጠረዥ 2 እደተገለጸው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 20.02) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M=14.78) በልጦ ይታያል፡፡ በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (*F* (1,118= 22.799, *P*=.000,) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial η2* =.237) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያሳያል፡፡ ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 23.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ድርሻ አለው? የሚል ነው፤ ለዚህ ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ወቅት የነበራቸውን አጠቃላይ የማንበብ ፍላጎት ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው የቅድመትምህርት ፍላጎት መለኪያ መጠይቅ ያመጡት ውጤት በሠንጠረዥ 3 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 3፤

ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት በልይይት ትንተና ዘዴ

መጠይቅ	ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	የሚጠበቅ የስሌት አማካይ	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.) (2tailed)
ቅድመ	የሙከራ	60	41.12	41.117	2.794	1,118	86.700	.097
ፍላጎት	የቁጥጥር	60	42.82	42.817				

ከሰንጠረዥ 3 መረዳት እንደሚቻለው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት ተቀራራቢ ነው፤ የሁለቱ ቡድኖች የማንበብ ፍላጎት ልኬት መቀራረብ በቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነት ጠባብ መሆኑን ያመላክታል። ስታትስቲክሳዊ ስሌት በመጠቀም በሁለቱ አማካይ ልኬቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ ደግሞ የተገኘው መረጃ በልይይት ትንተና ፍተሻ ተሰልቶ ውጤቱ (F (1,118) = 2.794, P = .097) ሆኗል። ይህም በቅድመትምህርት የማንበብ ፍለጎት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል። ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት መጠይቁ ያስመዘገቡት ልኬትም በሰንጠረዥ 4. ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4፤

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)

መጠይቅ	ቡድኖች	ናሙና	አማካይ (M)	የሚጠበቅየስሌት አማካይ	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	የአማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	ጥንካሬ partial η2
ድህረ	የሙከራ	60	46.87	47.008	23.22	(1,117)	516.837	.000	.166
ፍላጎት	የቁጥጥ	60	42.95	42.809					

ሰንጠረዥ4 እንደሚያስረዳው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 46.87) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 42.95) በልጦ ይታያል። በዚህ ስሌት የቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ተጽዕኖ በአበር

ልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በድህረትምህርት ከሚጠበቅባቸው የስሌት አማካይ የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤታቸው የሙከራው (M= 47.008) እና የቁጥጥሩ (M= 42.809) ሆነው ተመዝግበዋል፡፡ ሆኖም በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (*F* (1,117= 23.222, *P*=.001,) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial η2* =.166) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያሳያል፡፡ ስለዚህ ክስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረውቡድን በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 16.6%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ የማንበብ ፍላጎት ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

በአጠቃላይ በጥናቱ ከቀረቡት ጥያቄዎች አንጻር የውጤት ትንተናው የሙከራውና የቀጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ተቀራራቢ የማንበብ ችሎታና የማንበብ ፍላጎት የነበራቸው ቢሆንም፣ በሁለቱ ዘዴዎች ትምህርቱን ከተማሩ በኋላ ግን በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በተለዪ በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት በማሳየት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውና የማንበብ ፍላጎታቸው መሻሻሉን አመላክቷል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያ ዓላማ፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአማርኛ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ ነበር፤ ይህን ዓላማ በመመርመር ግኝቱን ለማወቅ የመጀመሪያውን ጥያቄ መሰረት በማድረግ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (*F* (1,118= 22.799, *P*=.000) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው

(*partial η2* =.237) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው አሳይቷል፡፡ ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 23.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት አስፈላጊው ነገር ማንበብን ማስተማር ብቻ ሳይሆን ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው (Johnson, 2008)፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎች ከተመቻቹላቸው በአግባቡ ሊማሩና ክሂሉን ሊያዳብሩ ይችላሉ፤ በዚህ መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ለማስተማር የተቀረጸው የማሰልጠኛ ማንዋል ከተለመደው በተለየ ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ብልሃቶችን በሚገባቸው መንገድ ማለትም ብልሃቶችን እስኪገነዘቧቸው ድረስ በቀጥታ በመግለጽ፣ አርአያ ሆኖ በማሳየት፣ በድጋፍ በማለማመድ፣ በጋራ ትግበራና ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ በማድረግ ግንዛቤ የመፍጠርና የማለማመድ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ሁኔታው የተመቻቸላቸው መሆኑ ለውጤቱ አዎንታዊነት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡

በተመሳሳይ Brown and Coy-Ogan (1993) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል፡፡ በዚህም በግልጽና በስልታዊ የሂደት ለውጥ በተማሯቸው ብልሃቶች አማካኝነት ምንና እንዴት እንደሚያነቡ በጥልቀት ያስባሉ፤ እናም የመረዳት ችሎታቸው ይጨምራል፤ ከሚለው ሃሳብ ጋርም ይደጋገፋል፡፡ የብልሃቱ ትምህርት ተማሪዎች በሂደት ከብልሃቱ ምንነት ጀምሮ እንዴት መተግበር እንዳለበት በተደጋጋሚ የሚያከናውኑት ከመሆኑ አንጻር አዕምሯዊ ግንዛቤያቸው እየሰፋ እንዲሄድ አግዟቸው ይሆናል፡፡ የጥናቱን ውጤት የሚደግፉ የጥናት ስራዎች የBrown, Pressley, Van Meter & Schuder, (1996), Schuder (1993), Loranger (1997), Brown et al. (1996), Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergm, Almasi & Brown (1992); Anderson (1992); Collins (1991) እና Brown& Coy-Ogan (2013), ሲሆኑ፣ እነዚህ ጥናቶች ከዚህ ጥናት የመጀመሪያ ጥያቄ ግኝት ጋር ተመሳሳይ ውጤት ይኑራቸው እንጅ ከዚህ ጥናት የሚለዩት አብዛኛዎቹ ሁለተኛ ቋንቋ ላይ የተሰሩ ከመሆናቸው በተጨማሪ በHilden & Pressley (2006) እንደተገለጸው ጥናቶች ትኩረት ያደረጉት በአጠቃላይ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተጽዕኖ በአንብቦ

መረዳት ችሎታ ወይም ፈተና ውጤትና ጽሁፍን በመተርጎም ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ በመፈተሽ ላይ ሲሆን የተሻጋሪ ብልሃት ንኡሳን ክፍሎችን ለይተው አላሳዩም፤ ሌላው በአብዛኛዎቹ ጥናቶች የተገኘው ውጤት እንዳመላከተው በተሻጋሪ ብልሃት የተማሩ ተማሪዎች የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፤ ወይም ችሎታቸው ተሻሽሏል፤ ከማለት ውጪ የብልጫው ጥንካሬ ምን ያህል እንደሆነ አላመላከቱም፡፡

የዚህ ጥናት ውጤት በአንጻሩ በMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት (Mathes, Torgson, Clancy-Mencheti, Santi, Nicholas, Robinson & Grek, 2003; Tobing 2013) ከተገኙ ውጤቶች ጋር ተቃራኒ ሆኗል፡፡ Duke, Pearson, Strachan & Billman (2011) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ውጤታማ እንዳይሆኑ የሚያደርጋቸው አተገባበራቸውና አጠቃቀማቸው ችግር ስለሚኖርበት ነው፤ ለዚህም ማሳያ የሚሆነው ብልሃቱን የሚያስለጥኑ መምህራን የሚቀርጹት የማስተማርያ ማንዋል ብልሃቱን ከማስተማር ይልቅ ግምገማ ላይ ያተኩራል፤ በዚህም የመጀመሪያ ተግባራቸው ብልሃቱን ማስገንዘብ ሳይሆን ጥያቄዎችን ማሰራትና መገምገም ላይ ነው፤ ምናልባትም ለውጤቱ መቃረን ምክንያቱ ይህ ሊሆን ይችላል፡፡ ምክንያቱም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ወደግለግምገማ የሚገባው ተማሪዎች በተለያዩ ሂደቶች ካለፉ በኋላ ነው፡፡

ሌላው ግኝት መሰረት ያደረገው ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማርያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንዳለው መፈተሽ ነበር፤ በዚህ መሰረት በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (F (1,117= 23.222, P=.001) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካኝ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት (P<0.05) እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial* $\eta2$ =.166) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያሳያል፡፡ ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 16.6%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ የማንበብ ፍላጎት ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

አዕምሯዊ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በአዕምሯዊ ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎትን ይጨምራል፤ በመሆኑም በመምህር የብልሃቶች

ትምህርት ቀጥተኛ ገለጻና ሙያዊ እገዛ የሚጀምር የብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያስችላል በ(McCrudden, et al. 2005) የተጠቀሱ የተለያዩ ጥናቶች (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999)፡፡ በተመሳሳይም በMcCrudden et al. (2005) የተጠቀሱት Schunk (2003) ከፍተኛ የሆነ የማንበብ ፍላጎት የበለጠ ንቁ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ለመጠቀም ያስችላል፤ በድርሳናቱ የቀረቡት ሃሳቦች የዚህን ጥያቄ ግኝት ተገቢነት የሚደግፉና የሚያረጋግጡ ይመስላል፡፡ ምክንያቱም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የብልሃቶችን ምንነት፣ ለምንነት፣ መቼነትና እንዴትነት ከተለምዷዊው አንብቡና ስሩ በተለየ በቀጥታና በግልጽ ከማስተማር በተጨማሪ የመምህር ሙያዊ እገዛ ያለበት በመሆኑ የተማሪዎችን ፍላጎት በማምጣት አዕምሯዊ ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ረድቷቸው ሊሆን ይችላል፡፡

ለማንበብ ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች አዕምሯዊ ተሳትፏቸውንና መረዳታቸውን የሚጨምሩ ውጤታማ የሆኑ የማንበብ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት አላቸው፤ ከመካከለኛ እስከ ከፍተኛ የፍላጎት ደረጃ ያላቸው ተማሪዎች ፍላጎታቸው ለመረዳት እንዲያነቡ ይረዳቸዋል፤ የሚለውን የMcCrudden, et al. (2005) ሃሳብም ያጠናክራል፡፡ የማንበብ ትምህርት የተሟላ ትርጉም ባለው መንገድ መካሄድ የሚችለው ለማንበብ ፍላጎት ሲኖር ነው (Noortyani, 2018)፡፡ በዚህ መሰረት ግኝቱን የሚደግፉ የጥናት ውጤቶች የBijl & Shortridge-Baggett (2001), McCrudden et al. (2005), በMcCruddenet al. (2005) የተጠቀሱት (Kitsantas, Zimmerman and Clear. 200; Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999) ናቸው፡፡

በአንጻሩ Barkley (2005) የ1993 ጥናት ውጤቶችን መሰረት አድርገው እንደገለጹት የተለያዩ የማንበብ ብልሃቶችን ለመጠቀም ጥረት የሚያደርጉ ተማሪዎች በጊዜ ሂደት የማንበብ ፍላጎታቸውን እያጡ ይሄዳሉ፤ ብልሃቶችንም በአግባቡ አይጠቀሙም፤ የሚለውን ግኝት አይደግፍም፡፡ Hidi (2002) ተማሪዎች ለሚያከናውኑት ተግባር ፍላጎት ከሌላቸው በሚያከናውኑት ተግባር ላይ ችግር ይፈጠርባቸዋል፤ እናም ለውጤቱ መቀየር ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ Noortyani (2018) በተማሪዎች ላይ የሚታየው ዝቅተኛ የማንበብ ፍላጎት የመምህራንን፣ የአጥኚዎችንና የባለሙያዎችን ከፍተኛ ክትትል የሚፈልግ ዋነኛ ጉዳይ እንደሆነና የማንበብ ፍላጎትን ለመጨመር ከምንባብ ጋር የሚመጡ

መልመጃዎች ለተማሪዎች የተመቹ መሆን እንዳለባቸው ይገልጻሉ፡፡ ምናልባትም ከግኝቱ ተቃራኒ የሆኑ ውጤቶች እነዚህ ችግሮች ይታዩባቸው ይሆናል፡፡

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት የማጎልበት ሚና ያለው መሆን አለመሆኑን መመርመር ነበር፡፡ ጥናቱ በሁለት ቡድኖች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፍትነት መሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ ጥናቱን ለማከናወን ጎንደር ከተማ አስተዳደር በአመቺ ንሞና ዘዴ እንዲሁም በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል የልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ በተመረጠው ትምህርትቤት አምስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች መካከል ሁለቱ በተራ እጣ ናሙና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ፍላጎት መለኪያ የፅሁፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ ፈተናውና የፅሁፍ መጠይቁ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ተግባር ላይ ውለዋል፡፡ የሁለቱ ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነውና የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተው የተገኙት ውጤቶች አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና ተሰልተው በሁለቱም ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ፍላጎት ልዩነት ባለመገኘቱ 7^3- የሙከራና 7^2- የቁጥጥር ቡድን ተብለው በእጣ ተለይተዋል፡፡ በዚህ መሰረት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች፤ በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ለስድስት ሳምንታት (18 ክፍለጊዜ) ማንበብን ተምረዋል፡፡ በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ የተሰበሰቡት መረጃዎችም በአበር ልይይት ትንተና ተተንትነዋል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተውም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው፡፡ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች

ማንበብን መማራቸው ትምህርቱን ከማግኘታቸው በፊት ከነበረው በተለየ የማንበብ ፍላጎታቸው በጉልህ ልዩነት ተሻሽሏል፡፡

የማንበብ ትምህርት ከሚፈለገው ግብ እንዲደርስ ተማሪዎች የተለያዩ ብልሃቶችን እንዲያውቁ ቢደረግ ውጤታማ ሊሆኑ ይችላሉ፤ በተለይ በተለያዩ ድርሳናት እንደተገለጸው ውጤታማ ከሚባሉት ማንበብን የማስተማሪያ ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የሆነው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች ወደትግበራ ከመግባታቸው በፊት የብልሃቱን ምንነት፣ ለምንነት፣ መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው የሚያስገነዝብና ብልሃቶችን ጠንቅቀው ካወቁ በኋላ ወደትግበራ እንዲገቡ የሚያደርግና በሂደቱም የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት የሚያጎለበት ነው፤ በዚህ ጥናት ውጤት እንደታየውም ብልሃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ አለው፡፡

ስለሆነም የአማርኛ ቋንቋ ስርዓተትምህርትና መጻሕፍት አዘጋጆች ከተለያየ አቅጣጫ በሚመርጧቸው ምንባቦች ላይ የተመሰረቱ መልመጃዎችን ሲያዘጋጁ የተሻጋሪ ብልሃቶችን መሰረት ያደረጉ ተግባራትን ቢያዘጋጁ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ሊጎለብት ይችላል፡፡

በከፍተኛ ተቋማት የሚያስተምሩ መምህራን በአማርኛ ቋንቋ ለሚሰለጥኑ መምህራን ስለማንበብ ብልሃቶች ግልጽ የሆነ ትምህርት የሚሰጡበት መንገድ ቢመቻች፣ ሰልጣኝ መምህራን የማንበብ ብልሃቶችን ምንነት ብቻ ሳይሆን የአተገባበሩም ግንዛቤ ሊኖራቸው ይችላል፡፡

መምህራን በክፍል ውስጥ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ተጠቅመው የማንበብ ትምህርትን ሲያስተምሩ አምስቱን የብልሃቶች ማቅረቢያ መንገዶች በመጠቀም በመጀመሪያ የብልሃቱን ምንነት በግልጽና በተደጋጋሚ ቢያስተምሩ፣ አርአያ ሆነው ቢያስተምሩ፣ ተማሪዎችን በድጋፍ ቢያስተምሩ፣ ከተማሪዎች ጋር በጋራ ውይይት ላይ የተመሰረተ የመማማር ሂደት ቢያከናውኑና ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የሚሰሩበትን መንገድ ቢያመቻቹ በሂደቱም ሃላፊነታቸውን ቀስበቀስ እየለቀቁ ትግበራን የማሸጋገር ስራ ቢሰሩ፣ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ፡፡

በመጨረሻም የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት ከዚህ ጥናት በተለየ የክፍል ደረጃ፣ ቋንቋ፣ ሌሎች ክሂሎችና ሌሎች ስሜታዊ ባህርያት ላይ ያለውን ተጽዕኖ የተመለከቱ ጥናቶች ቢደረጉ መስኩን ይበልጥ ማሳደግ ይቻላል፡፡

ዋቢዎች

Abiy Yigzaw. (2005). *Effect of teacher mediation on student conceptions & approaches to reading* (Unpublished doctorial dissertation). Addis Ababa University፡ School of Graduate Studies, Addis Ababa.

Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy in struction internal. *Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL*), 41(4), 319.

Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching & Teacher Education, 8*, 391-403.Vol. 3.

Ballou, A. K. (2012). Using *Explicit Strategy Instruction to Improve Reading Comprehension.* Ralph C. Wilson, Jr. School of Education:Publications at St. John Fisher College

Biria, R. (2016). *The Effect of Test Forms on Iranian Intermidiate EFL Learners' Reading Comprehension Ability*. MJLTM, Esfahan: ISSN,.

Block, C.C. & Duffy, G.G. (2008). Research on teaching comprehension: where we've been and where we're going. In Block, C.C. & Parris, S.R. (eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.

Brown, R. (2008). The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach t Comprhension Instruction International Reading Association. *The Reading Teacher*, 61(7), pp. 538-547. at College Park.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second gradereaders. *Journal of Educational Psychology, 88*(1), 18-37.

Brown, R. & Coy-Ogan (1993). The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teacher's Classroom. The Elementary School Journal, 94(2), 222-232.

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

Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementaryand middle school students.* (Unpublished Doctorial dissertation). Graduate School of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, and S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-241). Newark, DE: International Reading Association.

Early Grade Reading Assessment. (2010). *Early Grade Reading Assessment Expansion: Ethiopia- Data Analytic Report: Language and Early Learning.* Addis Ababa, Ethiopia.

Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language and assessment,* Oxen: Routledge.

Gessesse Taddesse. (1999). *The effect of process approach to teaching reading on first yea students at Kotebe college of teacher education.* (Unpublished doctorial dissertation). Addis Ababa University, School of Graduate Studies, Addis Ababa.

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* (V. III pp. 4422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hilden, K. R. & Pressley, M. (2006). *Self-Regulation through Transactional Strategie Instruction*. Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA.

Johnson, A. (2008). *Teaching reading and writing: A Guidebook for tutoring a remediating students*. New York: Row man & Little field Education.

Liu, F. (2009). *The Effect of Three Test Methods on Reading Comprehention*: Experiment . China.

Loranger, A. L. (1997). Comprehension strategies instruction: Does it make a difference? *Reading Psychology,* 18(1), 31-68.

McCrudden, M. T; Perkins, P. G., and Putney L.G. (2005). Self-Efficacy and Interest in the Use of Reading Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*. University of Nevada-Las Vegas.

Noortyani, R. (2018). An Exploratory Study on Students' Reading Interest Development through Independent Reading-Retteling Activity. *Arab World English Journal (AWEJ*), 9(2), 108-117.

O'Flynn, K. (2016). *Students' Reading Interests Impact on Reading Comprehension Abilities.* Ralph C. Wilson, Jr. School of Education. St. John Fisher College.

Pearson P.D and Cervetti, G.N., (2015). FiftyYears of reading Comprehension theory and Practice. P. David Pearson & Elfrieda H. Hiebert.(ed.s.) *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. Teachers College, Columbia University.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33–40.

Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-centurystatus report. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction* (pp.11-27). New York: Gulford Press.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional

instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 511–554.

Probst, M. (1990). Literature as Exploration and the Classroom.In Farrel, E.J.and Squire, J.R .(Eds), *Transaction with Literature a Fifty-Year Perspective* .Illinois: NCTE.

Rezvan, K. & Alireza, A. | (2018). The effect of strategy-based instruction on motivation, self-regulated learning, and reading comprehension ability of Iranian EFLlearning, *Cogent Education*, 5(1),

Robinson, M. (2007). *Content Area Comprehension: A Two Tiered Approach to Increase Literacy Levels and Self-Efficacy of Struggling Readers with Emotional Behaviour Disorders at the Secondary Level.* (unpublished Master thesis). Flinders University, New York: Longman.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Towards A transactional Theory of Reading*. NewYork University, New York.

Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). Newark, DE: International Reading Association.

Schuder, Ted. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal, 94*(2), 183-200.

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

Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using think- alouds to examine reader-text interest. *Reading Resaerch Quarterly*, 34, 194-216

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.