አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎልክሎር ክፍለትምህርት

የድህረምረቃ መርሃግብር

ተሻጋሪ ብልሃቶች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በአበባ ሁሴን

አዲስ አበባ

ሚያዚያ፣2013

ተሻጋሪ ብልሃቶች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት

የድህረምረቃ መርሃግብር

አማርኛን በማስተማር መርሃ ግብር የፍልስፍና ዶክትሬት

ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በአበባ ሁሴን

አማካሪ

ዶ/ር ማረው ዓለሙ

አዲስ አበባ

ሚያዚያ፣ 2013

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት

የድህረምረቃ መርሃግብር

ተሻጋሪ ብልሃቶች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት በሚል ርዕስ አማርኛን በማስተማር መርሃ ግብር ለፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት በአበባ ሁሴን የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና ወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል።

የፈተና ቦርድ አባላት፤

አማካሪ፤ ዶ/ር ማረው ዓለሙ ፊርማ------------------ ቀን 4/10/2013

የውጭ ፈታኝ፤ ፕ/ር ዓቢይ ይግዛው ፊርማ------------------ቀን 4/10/2013

የውስጥ ፈታኝ፡፤ ዶ/ር ፈንታሁን አድማስ ፊርማ------------------ ቀን 4/10/2013

ማረጋገጫ (Declaration)

ተሻጋሪ ብልሃቶች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት፤ በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት የድህረምረቃ መርሃግብር አማርኛን በማስተማር መርሃግብር የፍልስፍና ዶክትሬት ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢ የተደረጉና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማየ አረጋግጣለሁ።

ስም፡- አበባ ሁሴን

ፊርማ፡-

ቀን፡- 4/10/2013 ዓ/ም

ምስጋና

በመጀመሪያ ሁሉን አድራጊ ለሆንከው ታላቁ ጌታ አላህ (ሱ.ወ) ምስጋና ይገባህ! አማካሪዬና መምህሬ ዶ/ር ማረው ዓለሙ ሰብዕናህ፣ የማማከር ጥበብህ፣ አስተውሎትህ፣ ሁለገብ ዕውቀትህ፣ ቅልጥፍናህ፣ ዘርዝሬ አልጨርሰውም፤ ለፍሬ ማብቃት ብቻ አይደለም፤ አርአያ ሆነኸኛልና ምስጋናየ ወደር የለውም፤ ዕድሜና ጤና ይስጥህ! እናቴ ፍሬሽን በማየትሽ አላህ የተመሰገነ ይሁን፤ የኖርሽው ለራስሽ ሳይሆን ለእኔና ለልጆቼ በመሆኑ፣ ውለታሽ ከባድ ነው፤ ከማያልቅበት ከጌታዬ አግኝው፤ የስራ ባልደረባየ ዶ/ር ታደሰ ዳርገው ዕውቀትህን ሳትሰስት አበርክተህልኛልና እጅግ በጣም አመሰግንሃለሁ፤ ዶ/ር እንድሪስ ውዱን ጊዜህን ሰውተህ የስታትስቲክስ ስራውን በሙሉ ቅንነት ስለረዳህኝ ጀዛከላህ ኸይር! ባለቤቴና ልጆቼ ይህ ጥናት እስኪጠናቀቅ ድረስ ፍቅርና እንክብካቤ ነፍጌያችኋለሁና በምስጋና ልካሳችሁ ተቀበሉኝ፡፡ ወንድሞቼና እህቶቼ ፍቅራችሁ፣ ክብራችሁ፣ የማበረታቻ ሃሳባችሁ፣ ድጋፋችሁ (መንግዬ ዱዓህ) አይረሱኝምና ጀዛከላህ፡፡ ዶ/ር ጌታቸው፣ ዶ/ር ሙሉሰው፣ ዶ/ር አማረ፣ ዶ/ር አስቴር፣ ወ/ሮ ሳምራዊት፣ አቶ ሙሉቀን፣ አቶ ሞገስ፣ ወ/ሮ ሰላም፣ ወ/ሮ ወርቂ፣ ወ/ሮ ቦሰና፣ አቶ ዘውዱ፣ አቶ ዓለማየሁ እና ወ/ሪት ወርቂ መረጃዎችን በመስጠት፣ ረቂቁን በማረም፣ ምንባቦችንና ፈተናዎችን በመገምገም፣ መጠይቆችን በመተርጎምና በማበረታታት ላደረጋችሁልኝ ትብብር ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ በመጨረሻም የልዑል ዓለማየሁና የአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የአማርኛ መምህራን ወ/ሮ ለምለም፣ ወ/ሮ አበባና ወ/ሮ እንይሽ፤ ርዕሰ መምህራን አቶ ደጀኔና አቶ እሸቱ፤ የሁለቱም ትምህርት ቤቶች የ7 $^{2፣3}$ ና ^{4} ክፍል ተማሪዎችና ስማችሁን ያልጠቀስኩት መምህራን ላደረጋችሁልኝ መልካም ትብብር ምስጋናየ ከልብ ነው፡፡

ይዘት ማውጫ

ምስጋና.. iii

የሰንጠረዥ ማውጫ viii

አህጽሮተጥናት.. ix

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ 1

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር 10

1.3 የጥናቱ ዓላማ 23

1.4 የጥናቱ አስፈላጊነት 24

1.5 የጥናቱ ወሰን 25

1.6 የጥናቱ ውስንነት...26

1.7 የቁልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ..27

ምዕራፍ ሁለት፤የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ 25

2.1 የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ ዳራ 25

2.2 የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብፍላጎት ንድፈሃሳባዊ መሰረት 29

2.3 በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት፣ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ላይ ያተኮሩ ተዛማጅ ጥናቶች..37

2.4 የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀፍ...40

ምዕራፍ ሶስት፤ የአጠናን ዘዴ...43

3.1 የጥናቱ ንድፍ 43

3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች 43

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች 45

3.3.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና 45

3.3.1.1 የፈተናው የይዘት ትክክለኛነትና ተገቢነት ግምገማ.. 47

3.3.1.2 የጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ፍተሻ... 48

3.3.1.3 አንብቦ የመረዳት ፈተናው ውጤት አስተማማኝነት 49

3.3.2 የጽሁፍ መጠይቅ... 49

3.3.2.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ... 49

3.3.2.2 የማንበብ ፍላጎት መለኪያ መጠይቅ 51

3.4 የማስተማሪያ ተግባራት ዝግጅት 52
3.5 የአጠናን ሂደት 53
3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ 61
3.7 የጥናቱ ስነምግባራዊ ሆኔታ 66
3.8 የሙከራ ጥናቱ ውጤትና ተመክሮዎች 66
ምዕራፍ አራት፤ የዋናው ጥናት ውጤት፣ ትንተናና ማብራሪያ 72
4.1 የጥናቱ ውጤት ትንተና 72
4.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ 82
ምዕራፍ አምስት፤ማጠቃለያ፣መደምደሚያና የመፍትሄ ሃሳቦች 94
5.1 ማጠቃለያ 94
5.2 መደምደሚያ 98
5.3 የመፍትሄ ሃሳቦች 99
ዋቢዎች 101
ትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2005)፡፡*የአፍመፍቻ ቋንቋ መርሃ-ትምህርት፦ ከ5ኛ 8ኛክፍል፡፡*
አዲስአበባ፣ኢትዮጵያ፡፡ 101
አባሪዎች 115
አባሪ ሀ፤ፈተና 115
አባሪ ሀ1 ፤ለሙከራና ለዋናው ጥናት ተሻሽሎ የቀረበው ፈተና የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና 115
አባሪ ሀ2፤ የሙከራው ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች....119
አባሪ ሀ3 ፤የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች....121
አባሪ ለ፤ የጽሁፍ መጠይቆች....123
አባሪ ለ1፤ ተሻሽሎ ለሙከራና ለዋናው ጥናት የቀረበው የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ 123
አባሪ ለ2፤ ተሻሽሎ ለሙከራና ለዋናው ጥናት የቀረበው የማንበብ ፍላጎትን መለኪያ መጠይቅ125
መመሪያ፤....125
አባሪ ለ3፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ 128
ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት 128
አባሪ ለ4፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ 130
ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት 130

አባሪ ለ5፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት......132
የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......132
አባሪ ለ6፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት......135
የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......135
አባሪ ሐ፡ የፈተናዎች የውጤት ስርጭት......138
አባሪ ሐ1፤ የቅድመትምህርት ፈተና የውጤት ስርጭት......138
አባሪ መ፤ የጽሁፍ መጠይቆች የውጤት ስርጭት......138
አባሪ መ1፤ ቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት......138
አባሪ መ2፤ ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት......139
አባሪ መ3፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት......139
የዋናው ጥናት ፈተናና የጽሁፍ መጠይቆች......140
አባሪ ሠ፤ የዋናው ጥናት ፈተና ውጤቶች......140
አባሪ ሠ1፤ የሙከራው ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች......140
አባሪ ሠ2 ፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች......141
አባሪ ረ፤ የዋናው ጥናት የጽሁፍ መጠይቅ ውጤቶች......142
አባሪ ረ1 ፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......142
አባሪ ረ2፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......144
አባሪ ረ3 ፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......146
አባሪ ረ4፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት......149
የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት......149
አባሪ ሰ፤ የዋናው ጥናት ፈተና ፍተሻ......151
አባሪ ሰ፤ የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት ፈተና ጥያቄዎች የመለየት አቅም......151
የፈተናውና የመጠይቆች የውጤት ስርጭት......153
አባሪ ሸ፤ የፈተናውና የውጤት ስርጭት......153
አባሪ ሸ1፤ ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት የውጤት ስርጭ......153
አባሪ ሸ2፤ ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት የውጤት ስርጭት......154

አባሪ ሸ3 ፤ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናዎች መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ........155

አባሪ ቀ፤ የጽሁፍ መጠይቆች የውጤት ስርጭት........156

አባሪ ቀ1፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት........156

አባሪ ቀ2 ፤ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት........157

አባሪ ቀ3 ፤ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ግለብቃት እምነት መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ........158

አባሪ ቀ4፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት........159

አባሪ ቀ5፤ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት........160

አባሪ ቀ6፤ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ማንበብ ፍላጎት መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ........161

አባሪ ቀ7፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ጋር ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ........162

አባሪ ቀ8፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ጋር ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ........163

አባሪ በ፤ የደንጋጊ ተላውጦዎች የባለብዙ ልይይት የመረጃ ወጥነት ደረጃ (multivariate normality-Mahalanobis)........163

አባሪ ተ፤ የማስተማሪያ ማንዋል........165

አባሪ ተ1፤ በተሻጋሪ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የተዘጋጀ ማንዋል........165

አባሪ ተ2፤ የተግባሪ መምህሯ የትግበራ መከታተያ ቅጽ........194

አባሪ ተ3፤ በተማሪዎች የሚሞላ ዕለታዊ የመከታተያ ቅጽ (Reading Log)........201

አባሪ ተ4፤ ከስልጠና በፊት ለተማሪዎች የቀረበ መጠይቅ........215

አባሪ ተ5፤ ተማሪዎች ከስልጠናው በኋላ የመለሷቸው ጥያቄዎች........216

አባሪ ቸ፤ የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ የጾታ ንጽጽር........217

አባሪ ነ፤የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ የዕድሜ ንጽጽር........217

አባሪ ኘ፤ የድንገጋ ትንተና........218

አባሪ ኀ፤ የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት ማረጋገጫ ቅፅ (Research Consent Form).220

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ4.1፡ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት..72
ሰንጠረዥ4.2፡ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)..73
ሰንጠረዥ4.3፡ የቡድኖች ቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽርበባዕድናሙናቲ-ቴስት..74
ሰንጠረዥ4.4፡ የቡድኖች አጠቃላይ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ወጤት ንጽጽር በአበር ልይይት (ANCOVA)..75
ሰንጠረዥ4.5፡ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)..76
ሰንጠረዥ4.6፡ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት..77
ሰንጠረዥ4.7፡ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)...78
ሰንጠረዥ4.8፡ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይትትንተናANCOVA)……………………………………………79

አህጽሮተጥናት

የጥናቱ ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ የሚኖረውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ ዓላማውን ለማሳካት መጠናዊና ፍትነትመሰል የጥናት ንድፍ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በጥናቱ የተሳተፉት በአመቺ ንሞና ዘዴ በተመረጠው ጎንደር ከተማ በሚገኘው አዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2013 ዓ.ም በመማር ላይ ከሚገኙ ስድስት የመማርያ ክፍሎች ውስጥ በዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጡ ሁለት ክፍሎች የሚማሩ (የሙከራ 53 እና የቁጥጥር 52) 105 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ሁለቱ የተመረጡ ክፍሎች የሙከራው (7^3) በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ተለምዷዊ በሆነው የማስተማርያ ዘዴ ለ12 ሳምንታት(23 ክፍለጊዜያት) አንብቦ የመረዳትን ትምህርት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ ከጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችም ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መረጃዎች በፈተናና በጽሁፍ መጠይቅ ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎችም በገላጭ ስታትስቲክስ፣ በባዕድ ናሙና ቲቴስት፣ በአበር ልይይት፣ በባለብዙ አበር ልይይትና የድህረት ስሌት መሰረት ባለው በHayes (2013) ፕሮሰስ ፕላግኢን ኤስ.ፒ.ኤስ.ኤስ. ባለትይዩ ደንጋጊ ተላውጦዎች ትንተና ሞዴል4 ተተንትነዋል፡፡ በጥናቱ የተገኙት ውጤቶች እንዳሳዩትም፣ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን ተማሪዎች ተለምዷዊ በሆነው ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ጉልህ የሆነ መሻሻል አሳይተዋል፤ በተጨማሪም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ላደረሰው ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የደንጋጊነት ሚናቸው ጉልህ ሆኖ አልተገኘም፡፡ በዚህም መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ያሻሽላል፤ ነገርግን ብልሃቱ በቀጥታ አንብቦ የመረዳት ችሎታን አሻሻለ እንጂ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት በኩል አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የለውም፤ ከሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል፡፡ በተጨማሪም የመፍትሄ ሃሳቦችና የወደፊት የጥናት አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል፡፡

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

የንድፈሃሳብ አፍላቂዎች በአንብቦ መረዳት ላይ የሚከናወነውን ሂደት ለመግለጽ ለብዙ አስርተዓመታት ሞዴሎችን ሲያጎለብቱና ሲከልሱ ቆይተዋል፡፡ ምንም እንኳ ሂደቱ ብዙ ጊዜያትን ያስቆጠረ ቢሆንም ብዙዎች እንደሚስማሙት ግንዛቤው እስካሁንም ምሉዕነት የጎደለው ነው (Kintsch and Kinstch, 2005)፡፡ ከብዙ ጊዜ በኋላ የማንበብ ዘርፍ በንድፈሃሳባዊ አመለካከት (ከባህርያውያን፣ አዕምሯዊያን እስከማህበረግንባታውያን) ብዙ ለውጦች ታይተውበታል (Gaffney & Anderson, 2000):: የማንበብ ምርምርን ታሪክ በሶስት የተለያዩ ጊዜያት ከፍሎ ማየት ይቻላል፡፡ እ.አ.አ ከ1975 በፊት፣ ከ1975 እስከ1990 እና ከ1990ዎቹ እስከአሁን በማለት፤ በእያንዳንዱ ጊዜ የተፈጠሩ ተከታዮች በማንበብ ምርምርና ትግበራ አቅጣጫ ላይ ተጽዕኖ አድርሰዋል፡፡

Gaffney & Anderson (2000) እ.አ.አ ከ1965 እስከ1998 ድረስ በማንበብ ላይ ተሰርተው በአራት ጆርናሎች የታተሙ ምርምሮችን በመቃኘት ውጤታቸውንና መነሻ ንድፈሀሳቦቻቸውን አሳይተዋል፡፡ እንደማብራሪያቸውም የምርምሮቹ ንድፈሀሳባዊ መሰረት ከባህርያውያን ወደአዕምሯውያን፣ ከአዕምሯውያን ወደማህግንባታውያን ተለውጧል፡፡ እ.አ.አ በ1960ዎቹ አካባቢ የባህርያውያን ንድፈሀሳብ መስፋፋቱ በማንበብ ላይ በሚሰሩ ምርምሮች የታዋቂው "BF Skinner" ግኝት የሆኑት ማበረታታት፣ ማስለመድና የባህርይ ትንተና የሚሉት ጽንሰሀሳቦች በሰፊው አገልግሎት እንዲሰጡ አድርጓል (Gaffney & Anderson, 2000) ::

የመጀመሪያው የውሁድአሀድ ዘመን (the text centric era) ሲሆን፣ እ.አ.አ ከ1975 በፊት የነበረውን ዘመን የሚሸፍን ነው (Duke & Pearson, 2009; Pearson & Cervetti, 2013; 2015):: የዚህ ዘመን የአንብቦ መረዳት ትኩረት ሙሉበሙሉ በባህርያውያን አስተምሮዎች ቁጥጥር ስር ነበር፡፡ በPearson & Cervetti (2013) የተጠቀሱት Thorondike (1910), Watson (1913) & Skinner (1957) እንደሚያብራሩት መማር በምልከታ ላይ የተመሰረተ በመሆኑ፣ ሊታይ የማይችለውን ስሜትና የአዕምሮ ውስጣዊ ሂደት፣ ግብዓትና ውጤት (ማስታወስ፣ ለጥያቄዎች ምላሽ መስጠት፣ የአይን እንቅስቃሴና ሌሎች ተያያዥ አካላዊ የክስተት ገለፃዎችን) የማያካትት ነበር፡፡ የማንበብ ተግባራቱም፣ በመጀመሪያ ተማሪዎች ፊደላቱን እስኪያውቋቸው በእይታ ገፅታቸውን ይረዳሉ፤ በመቀጠልም ፊደላቱን በድምፆች

በመወከል ቃላትን በመመስረት በለሆሳስ ይሁን በቃላዊ ማንበብ ውጤቱን ያሳያሉ፡፡ በዚህ ሂደትም ውሁድአሃዱን በመረዳት ያዳብራሉ፡፡ በዚህ ዘመን የማንበብ ሂደት በተናጠላዊ የማንበብ ክሂሎች የተመሰረተ ሲሆን ትምህርቱም ሆነ ፈተናው ይሰጥ የነበረው በስልታዊ ዘዴ ነበር፡፡ በአጠቃላይ አንብቦ መረዳት ይታይ የነበረው እንደተለማጅ ምላሽ ነው፡፡

ሁለተኛው መረጃን የማብላላት ሞዴል (information processing model) የአዕምሯውያን አብዮት (cognitive revolution) ሲሆን፣ እ.አ.አ ከ1975-1990 ያለውን ጊዜ ይመለከታል፡፡ በዚህ ጊዜ ስለአንብቦ መረዳት ያለው ግንዛቤ የጎለበተ ነበር (Pearson, 2009):: ምንምእንኳ የተለያዩ ተመራማሪዎች ለምሳሌ ቾምስኪ እ.አ.አ በ1950ዎቹ መካከል ላይ የባህርያውያንን ንድፈሃሳብ የተቹ ቢሆንም እንደእ.አ.አ እስከ1970ዎቹ ስራቸው በአንብቦ መረዳት ላይ አልተተገበረም ነበር፡፡ ይልቁንም ስነልቦናውያን ትኩረታቸውን በማንበብ ላይ ባለው ሂደት አድርገዋል (Alexander & Fox, 2004)፡፡ ከባህርያውያን በተለየ በማንበብ ሂደት ትልቅ ትኩረት የተሰጠው አንባቢው (ግለሰቡ) ትርጎማን በንቃት የሚመሰርት መሆኑ ነው፡፡ በዚህ ጊዜ መረጃን የማብላላት ሞዴሎች ታፍነው አንብቦ መረዳት በአዕምሯዊ ትግበራ መገለጽ ጀመረ፡፡ በአዕምሯዊ ትግበራም ግብዓት፣ ትርጉም፣ ማቀናጀት፣ ማስታወስና አፍልቆት ተካተቱ፡፡

በዘመኑም በስፋት የታወቀው የማንበብ ቀላል እይታ ሞዴል (The simple view of reading) ነው፡፡ ሞዴሉ እይታውን በማስፋት አንብቦ መረዳት የአዳምጦ መረዳትና የምልክት ትርጎማ Rc= Lc x D (Reading Comprehension = Listening Comprehension X Decoding) ውጤት መሆኑ የታየበት ነው፡፡ ይህ ሞዴል አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማሳደግ የምልክት ትርጎማን ያጎለብታል፡፡ ከላይ የቀረቡት ሁለቱም ሞዴሎች ከምልክት ትርጎማ ላይ ያተኮሩ ቢሆንም የምልክት ትርጎማ ለአንብቦ መረዳት አስፈላጊ ነገርግን በቂ እንዳልሆነ በመግለጽ በዚህም ሂደቱ ውስብስብና የብዙ ሂደቶችን ቅንጅት የሚፈልግ እንደሆነ ያስረዳሉ (KO, 2012)፡፡ በዚህ ተጽዕኖ ፈጣሪ ጊዜ ሌላው ጠቃሚ ትኩረት የማንበብ የቀደመ ዕውቀት ወሳኝ ሚና የስኬማ ንድፈሃሳብ ነው (Pearson, 2009)፡፡ የስኬማ ንድፈሃሳብ አዕምሮ ዕውቀትን እንዴት ያዋቅራል? መቼ ይነቃቃል? እንዲሁም ዕውቀቱ የሚነበበውን ጽሁፍ ትርጉም እንዴት ይቀርጻል? የሚለውን ይመለከታል (Anderson, 1984) ፡፡ ለአንብቦ መረዳት የላቀ ሚና ያለው የስኬማ ንድፈሀሳብ (Schema Theory) እ.አ.አ በ1970ዎቹና በ1980ዎቹ ገናና ሆኖ የታየበት ጊዜ ነበር፡፡ በዚህም ሳቢያ ስኬማ (Schema) አንድ አንባቢ ከሚያውቀው

ይልቅ በውሁድአሃድ ውስጥ ለሚገኙ አዳዲስ መረጃዎች ትኩረት እንደሚሰጥ ለተመራማሪዎችና ለተግባሪዎች የዳበረ መረጃ ማስገንዘብ ችሏል፡፡

ሰዎች በአንድ ውሁድአሃድ ውስጥ የሚገኙ መረጃዎች እንዳላቸው የቀደመ ወይም ዳራዊ እውቀት በተለያየ መንገድ ሊተረጉሙ እንደሚችሉም ንድፈሀሳቡ ያስገነዝባል (Pearson, 2009)፡፡ ሌላው በKintsch (1998) የተገለጸው የግንባታ ውህዳዊ ሞዴል (Construction Integrative model) ነው፡፡ በዚህ ሞዴል የአንብቦ መረዳት አዕምሯዊ ሂደት ተጨማሪ ገለጻ ተሰጥቶታል፡፡ በዚህም አንብቦ መረዳት የተለያየ የጥልቀትና የውስብስብነት ደረጃ ያላቸው ሶስት ተያያዥ ሂደቶችን እንደሚያካትት ያስረዳሉ፡፡ እነሱም የምልክት ትርጎማ (decoding)፣ የፅሁፍን መነሻ መመስረት (constructing text base) እና አውዳዊ ሞዴልን ማጎልበት (developing situational model) ናቸው፡፡ ሞዴሉ በተጨማሪም የቀደመ ዕውቀት ያለውን ጠቃሚ ሚና ይገልጻል፡፡ በመጨረሻም እ.አ.አ በ1970ዎቹ መጨረሻና በ1980ዎቹ መግቢያ ተመራማሪዎች Paris, Lipson & Wixson (1983) አንባቢዎችን እንደብልሃተኛና በማንበብ ጊዜ የሚጠቀሙትን አዕምሯዊ ሂደት እንደአዕምሯዊ ብልሃት መግለጽ ጀመሩ፡፡ እንዲሁም በParis, Lipson & Wixson (1983) ዋቢ በተደረገው በFlavell's ዐዕምሯዊ ቁጥጥር ሞዴል (Cognitive monitoring model) የአንባቢውን አዕምሯዊ ዕውቀትና ቁጥጥር የሚገልጸው ልዕለአዕምሮ (metacognition) በንቃት የማንበብ ወሳኝ ክፍል መሆኑ በስፋት ግንዛቤ አገኘ፡፡

በሌላ እይታ ሁለተኛው የአንባቢ ዘመን (reader centric era) ሲሆን፣ እ.አ.አ ከ1970ዎቹ እስከ1980ዎቹ ያለውን ይሸፍናል (Pearson & Cervetti, 2015)፡፡ እ.አ.አ ከ1970ዎቹ ጀምሮ በስነልቦናው ዘርፍ የአዕምሯዊ ንድፈሃሳብ አብዮት መጀመርን ተከትሎ የአዕምሮ ተግባራት ትኩረት ማግኘት፣ አንባቢ ከፍተኛ ትኩረት እንዲያገኝ መሰረት ሆኗል፡፡ እንደGarner (1987) ገለጻ ይህ ዘመን አዕምሯዊ ሂደቶች ለአንብቦ መረዳት ባላቸው ድርሻ ከፍተኛ ትኩረት ያገኙበት ነው፡፡ የአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳቦችም በዚህ ዘመን የተፈጠሩና ትኩረታቸውን አንባቢዎች ላይ ያደረጉ ነበር፡፡ እነዚህ ንድፈሃሳቦች ትርጉም የሚገኘው በአንባቢውና በውሁድአሃዱ መካከል ባለው ተራክቦ በመሆኑ፣ የተለያዩ አንባቢዎች አንድን ውሁድአሃድ በእኩል መንገድ ተረድተው ላይተረጉሙት ይችላሉ፤ የሚል አተያይ ያላቸው ሲሆን፣ ምክንያቱ ደግሞ የአንባቢዎች መሰረታዊ የትርጉም ሞዴሎች መኖር ነው፡፡

ሶስተኛው፣ የአውድ ዘመን (context centric era) ሲሆን፣ እ.ኤ.አ ከ1990ዎቹ ጀምሮ እስከአሁን ያለውን የሚያጠቃልልና የማህበረባህላዊና የስነፅሁፍ ንድፈሃሳብ ዘመን ተብሎም

ይጠራል (Pearson & Cervetti, 2015) ፡፡ ይህም በተለይ እ.አ.አ በ1980ዎቹና በ1990ዎቹ እየገነነ የመጣ ለውጥ ሲሆን፣ ለውሁድአሃድና ለአንባቢ የሚሰጠው ትኩረት ሰፊ ድርሻ እያገኘ መጣ፡፡

የአውድተኮር አቀራረቦች ከአዕምሯውያን ተግባር መጀመር ጋር አብረው የመጡ እንደሆነ ያስረዳሉ (Pearson & Cervetti, 2015) ፡፡ ነገርግን ቀድሞ የነበረው የአዕምሯውያን ትኩረት በጣም ረቂቅ፣ ከእውነተኛ ተግባራት የራቀና ከአውድ ነፃ ፅንሰሃሳቦችንና ክሂሎችን ማዳበርን መሰረት ያደረገ ነበር፤ የማንበብ ትምህርት ትኩረትም ረቂቅ ህግጋትንና ፅንሰሃሳባዊ ገፅታዎችን በመማር ማስተማር ላይ ያተኮረ ነበር፡፡ ነገርግን ተማሪዎች ጠቃሚ የውሁድአሃድ መልዕክቶችን ለመረዳትና ብልሃቶችን እንዲያሳድጉ ለመርዳት መምህራን ረቂቅ ከሆኑት ይልቅ የተማሪዎቹን የመማሪያ አካባቢያዊ ሁኔታዎች መሰረት ያደረጉ ተግባራትን ማዘጋጀት ላይ እንዲያተኩሩ አፅንኦት ተሰጠ፤ በዚህም የፍቺና ትርጉም ማህበረግንባታዊነትና አዕምሯዊነት ትኩረት አገኘ (Pearson & Cervetti, 2015) ፡፡

አንብቦ የመረዳት አውድተኮር ሞዴሎችም የአውዳዊ ትርጉም ትኩረትን አገኙ፡፡ ማህበራዊ ግንባታ የሚመሰረተውም ውሁድአሃዱ የሚቀርብበትን መቼት መሰረት አድርጎ መሆን እንዳለበት ትኩረት ተሰጠው፡፡ በመሆኑም የአውድተኮር የክፍል ውስጥ አንብቦ የመረዳት አቀራረቦች ጥልቅና በብልሃቶች ላይ የተመሰረቱ መሆን እንዳለባቸው በPearson (2009) የተጠቀሱት Luke and Freebody (1990) ያስረዳሉ፡፡ በእነዚህ ሂደቶችም በ1980ዎቹ በተለይ እ.አ.አ ከ1990ዎቹ በኋላ በአንብቦ መረዳት ትምህርት በብልሃቶች ላይ ያተኮሩ በርካታ ጥናቶች ለምሳሌ፣ በPearson and Cervetti (2015) የተጠቀሱት Anderson (1990), Duke and Pearson (2002), Guthrie and McCann (1997), Guthrie, Wigfield and Von Secker (2000), Lavasani, Mirhosseini, Hejazi and Davoodi (2011) ተከናወኑ፡፡ ከጥናቶች ግኝት በመነሳትም አንብቦ መረዳትን በተመለከተ የሚደረጉ ጥናቶች ትኩረት ወደመማር ብልሃቶች በሰፊው ዞረ፡፡ በዚህም ተማሪዎች የመማር ብልሃቶችን ተጠቅመው መማር፣ መማራቸውን በራሳቸው ማቀድ፣ መቆጣጠርና መገምገም አለባቸው፤ የሚሉት የምርምር ሃሳቦች በተለይ በማህበረግንባታውያን አራማጆች Bandura (1989, 1997), Zimmerman and Martinez-Pons (1990), Zimmerman (1986, 1989) ሰፊ ትኩረት ተሰጣቸው፡፡ Elder (2006) እንደሚገልጹት ከሶስት አስርት ዓመታት በፊት በተደረጉ የምርምር ስራዎች ማየት እንደተቻለው (በምልከታና በቃል መጠይቅ በተገኘ መረጃ) ምንም

እንኳ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ለመማር ዝግጁ ቢሆኑም፤ ብልሃቶችን የመማርንና የመተግበርን ጠቀሜታ የሚያውቁባቸው ዕድሎች አልተፈጠሩላቸውም ነበር፡፡ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በክፍል ውስጥ አጥጋቢ (ስኬታማ) በሆነ መንገድ ለመስጠት መምህራን የትኛውን ብልሃት ማስተማር እንደፈለጉ፣ እንዴት ማስተማር እንዳለባቸውና የተማሪዎች ዕድሜ ብልሃቱን ለመማር ተገቢ መሆኑን ማወቅም አለባቸው፡፡

እ.አ.አ. ከ1980ዎቹ ወዲህ ገነው ከወጡ የማንበብ ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የሆነው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት መሰረት ያደረገው እ.አ.አ ከ1980ዎቹ እስከ1990ዎቹ እንደማንበብን የማስተማር ብልሃት ተደረጎ የወጣውን ቀጥታ ዘዴ፣ የVygotskyን የቋንቋና አዕምሯዊ ንድፈሃሳብና የ"Rosenblatt" የአንባቢ ምላሽ ወይም ተሻጋሪ ንድፈሃሳብን ነው፡፡ በቀጥታ ዘዴ ተማሪዎች ራሳቸውን እስኪችሉ ድረስ ያለው የመምህሩ ድጋፍ (scaffolding) እንዳለ ሆኖ፣ የማስተማሪያ ብልሃቶቹን ቀጥታ ትምህርትና ገለጻ ይመለከታል፡፡ የቀጥታ ትምህርት ደረጃ በደረጃ ብልሃቶችን ማሰልጠንን ያሳያል፤ ብልሃቱ በመምህሩ ማሳያነትም ይቀርባል፤ በዚህም ለልምምድና ምጋቤ ምላሽ ምቹ ዕድል ይፈጥራል፡፡ በቀጥታ ትምህርት ዘዴ ብልሃቱን በመማር ሂደት ስኬታማነት ይጠበቃል (Almasi, 2003):: የበለጠ ውጤታማ የሚሆነው ነጠላ ብልሃትን በማስተማር ነው፤ ምክንያቱም የማስተማሪያ ዘዴው ክሂል ተኮር በመሆኑ ተማሪዎች ብልሃቱን በትክክል መግለጽና መጠቀም የሚችሉት ከስልጠና ሂደቱ መጨረሻ ነው፡፡ መምህሩ የሚጀምረው የብልሃቶችን ምንነት፣ ጥቅምና ሚና በመግለጽ ነው፡፡ ቀጥሎም ውስጣዊ አስተሳሰብን አውጥቶ በማሳየት (thinking aloud protocol/TAP) የብልሃቶችን አጠቃቀም አርአያ ሆኖ ያሳያል፡፡ በምሳሌነት የሚጠቀሱት ትንበያ፣ ይዘቱን ከቀደመ ዕውቀት ጋር ማገናኘት፣ መረዳትን መቆጣጠርና አጠቃላይ ቃላትን የመረዳት ወይም አንብቦ መረዳት መቻል ናቸው፡፡ ከብልሃቶች ጋር በተገናኘ መምህሩ በተከታታይ ሂደቱን ካስኬደው በኋላ ተማሪዎች በራሳቸው ብልሃቶችን ተግባራዊ ማድረግ ይጀምራሉ፡፡

የVygotsky (1978) የዕድገት ቅርበት ንድፈሃሳብ በግልጽ መታወቅ የጀመረው እ.አ.አ በ1970ዎቹ መግቢያና በ1980ዎቹ መጨረሻ ነው፡፡ Vygotsky (1978) እንደሚገልጹት ዕድገትን የሚያሳልጠው ግንኙነት የሚከሰተው ህጻናት በአዋቂዎች ረዳትነት በሚያደርጉት ትግበራ ነው፡፡ ይህ የዕድገት ክፍል ህጻናት በግላቸው ከመተግበር ውጪ ያለውን ባህርይ ያካትታል፡፡ የረዳቶች አጋዥነት በእድገት ቅርበት (zone of proximal development) የሚገለጽ ይሆናል፡፡ የተሻለ ችሎታ ያላቸው አዋቂዎች መሪ ረዳቶች (scaffolding) 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፡፡ "Vygotsky"ም ሂደቱን ቀስበቀስ ሃላፊነትን ማሸጋገር፤ ይሉታል፡፡ ይህ ሃሳብ ለተመራማሪዎች ንድፈሃሳባዊ እይታ የማንበብ ብልሃቶች ሙሉበሙሉ በህጻናት ላይ አይጎለብቱም፤ ብለው ለሚያምኑ ሰዎች በአዋቂዎች ረዳትነት ሊያድግ እንደሚችል ያሳያል (Pressley, 2002)፡፡ እንደሌላዋ የንድፈሃሳብ አፍላቂ Rosenblatt (1983) አገላለጽ፣ 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 ለሚፈጥረው 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፡፡

በአጠቃላይ ቀጥታ ገለጻና Vygotsky (1978) የመምህርን ብልሃቶችን በግልጽ የማስረዳት፣ የአርአያነት ሚናና ሃላፊነትን ቀስበቀስ ለተማሪዎች መልቀቅን ያሳዩ ሲሆን፣ Rosenblatt (1983) ደግሞ ግለሰባዊ ምላሽና ከሌሎች ጋር የሚደረግ ማህበራዊ ተግባቦት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመጨመር ያለውን ዋጋ አሳይተዋል፡፡ 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፡፡

እንደRosenblatt (1988) ማብራሪያ ተሻጋሪ የማንበብ ሞዴል የሚያመለክተው ትርጉም የሚፈጠረው የቀደመ ዕውቀት፣ ጽሁፉና አንባቢው በሚያደርጉት ተራክቦ ነው፡፡ ጸሀፊው ሲጽፍ የአንባቢውን የትውስታ ቋትና ስሜት የሚያነቃቃ መሆን አለበት፤ ይህ ሁኔታ አንባቢው በነጻነት ብልሃቶችን ተጠቅሞ ሃሳቡን እንዲገልጽ ያመቻችለታል፡፡ Orozco (2013) ም በበኩላቸው በተሻጋሪ ትምህርት እይታ ማንበብን መማር በጽሁፍ ውስጥ ያልተካተተን አንብቦ የመረዳት ክፍል ማየት መቻል ነው፤ የአንባቢው ተግባር ጽሁፉ ከያዘው መረጃ ውጪ (ያልተገለጹ ሃሳቦችን) የማውጣት፣ የማሳየት ወይም የማጎልበት ክንዋኔ መፍጠር ነው፡፡

Pressley, 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፤ ይላሉ፡፡ 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 ባህርያቸውን ፍላጎት ለማሟላት ማህበራዊ ግንኙነታቸውን የሚያጠናክሩ ብልሃቶችን በአግባቡ እንዲጠቀሙ የሚያስችል ስልት መጠቀም አለባቸው (Robinson, 2007) ፡፡

Schuder (1993) እንደሚደገልጹት በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት አርአያ ሆኖ ማስተማር አንዱ የማቅረቢያ መንገድ ነው፡፡ በአርአያነት የሚቀርበው ስራ ትክክለኛና በቀጣይ በተማሪዎች ሊተገበር የሚችል መሆን አለበት፡፡ ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለማከናወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው አዕምሯዊ ትርጓሜዎች አሉ፡፡ ይህ ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት እንዲመሰርቱ ያስችላል፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች ራሳቸውን እስኪችሉ ድረስ በጥብቅ ልምምድ እንዲያልፉ ያደርጋል (Probst, 1990)፡፡ Bandura (1997) እንደሚገልጹትም ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት

ለማሳደግና ለማሻሻል ተጽዕኖ ከሚያደርሱ የመረጃ ምንጮች ውስጥ ጥብቅ ልምምድ አንደኛው ነው። በKim (2013) የተጠቀሱት Robinson (2007) እንደሚገልጹት በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት መምህር ከተማሪዎች ጋር ለሚያደርገው የመማማር ግንኙነት ትኩረት ይሰጠዋል፤ ምክንያቱም ክንዋኔው ማህበራዊ ግንኙነታቸውንና ትብብራቸውን በከፍተኛ ደረጃ የሚያበረታታ በመሆኑ ነው። ይህ ማህበራዊ ግንኙነት ተማሪዎችን ለማነሳሳትና ትኩረታቸውን ለመሳብ ቁልፍ ተግባር ነው። የማህበራዊ ግንኙነትን አስፈላጊነት Probst (1990) ሲገልጹ፣ ተማሪዎች ከጽሁፍ ጋር ለመገናኘትና ለመረዳት የግድ ነጻ መሆን አለባቸው፤ ሁሉም ሂደቶች የሚፈጠሩት በአዕምሮ ነው። የክፍሉ ሁኔታና ከመምህሩ ጋር ያለው ግንኙነት ደህንነት እንዲሰማቸው የሚያደርግ መሆን አለበት፤ ለዚህም የአነስተኛ ቡድን ውይይት በተለያዩ ምክንያቶች ተፈላጊ ነው። ለምሳሌ የአብሮነትን ስሜት ያሻሽላል፤ ከተገደበ የጊዜ ቆይታ እንዲርቁ ያደርጋቸዋል፤ ፍርሃትና ጭንቀትን ያስወግዳል። እንደBandura (1997) ገለጻ ደግሞ ስነልቦናዊ ክስተት ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን ሲሰሩ የሚሰማቸው ጭንቀት ወይም ፍርሃት የብቃት እምነታቸውን በማሳደግና በማሻሻል ሂደት ላይ ተፅዕኖ አለው። በአጠቃላይም የተሻጋሪ ብልሃቶችን መሰረት ያደረገ የማንበብ ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን የማሻሻል ሚናው ከፍተኛ (McCrudden, et al. 2005) መሆኑን ያመለክታል።

በPressley et al. (1992) የተጠቀሱት Rosenblatt (1978) እንደሚገልጹት ትኩረት ሊሰጠው የሚገባው ጉዳይ ትርጉም የሚመሰረተው ከጽሁፉና አንባቢው ከጽሁፉ ከሚያወጣው ሃሳብ ነው። የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትም ይህን እይታ ያንጸባርቃል፤ በዚህም ተግባራቱን ያዘጋጀው መምህር የተማሪዎችን የቀደመ ዕውቀት በማነቃቃት በጽሁፉ ውስጥ የሚገኙ አላባዎች በህይወቱ ውስጥ ያገኛቸውን ልምዶች በማውጣት ጽሁፉን እንዲተረጉም እንዲያስችለው ዕድሉን የሚፈጥሩ መሆን አለባቸው፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች አቅማቸውን ተጠቅመው ለጽሁፉ ምላሽ የሚሰጡበትን ሁኔታ በማመቻቸት ላይ የተመሰረተ ነው። መምህራን የተማሪዎችን ማህበራዊ ግንኙነት የሚያጠናክሩ ብልሃቶችን በመጠቀም የማንበብ ፍላጎታቸውንና የግለብቃት እምነታቸውን የሚጨምር መንገድ መፈለግም አለባቸው። ወይም ተማሪዎች ለመነሳሳት ግለብቃታቸውና ፍላጎታቸው መጨመር አለበት። ምክንያቱም ግለብቃትና ፍላጎት የመነሳሳት ገጽታዎች ናቸው (Niemivirta &Tapola, 2007) ።

የማንበብ ተነሳሽነት (ፍላጎትና የግለብቃት እምነት) አንብቦ የመረዳት ችሎታን ብቻ ሳይሆን ተማሪዎች በምን ያህል መጠንና ለምን ያህል ጊዜ በጥራት እንደሚያነቡ ይወስናል፡፡ ጥናቶች ለምሳሌ Wigfield, et al. (2004) እንደሚያሳዩት የተሻለ የማንበብ አዕምሯዊ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች እንኳ ሳይቀሩ ባላቸው የማንበብ ተነሳሽነት ማነስ ምክንያት ከማንበብ ይርቃሉ፡፡ መምህራንም ከሚገጥሟቸው ፈተናዎች ውስጥ የተማሪዎች ለማንበብ ተነሳሽነት ማጣት ዋነኛው መሆኑን የGuthrie and Wigfield (2000) እንዲሁም በÜlper (2011) ዋቢ የተደረጉት ተመራማሪዎች Edmunds and Bauserman (2006) ጥናቶች ያስረዳሉ፡፡

በተለይም ከተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ማነስ ጋር ተያይዞ የሚመጣ የማንበብ ግለብቃት እምነት (Reading Self-efficacy belief) ማጣትና ለማንበብ ፍላጎት (reading interest) አለመኖር ማንበብን በማስተማር ሂደት የሚጋጥሙ የየዕለት ችግሮች ናቸው፡፡ ሆኖም ብዙዎች በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ላይ የተደረጉ ጥናቶች የብልሃት ትምህርት እንደማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ባሉት ስሜታዊ ባህርያት ላይ የሚያመጣውን ለውጥ አካትተው የፈተሹ አይደሉም፡፡ ብዙዎቹ ተማሪዎች ደግሞ ከመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ወደሁለተኛው እርከን ሲሸጋገሩ በትምህርት ውጤታቸው፣ በተነሳሽነታቸው፣ በግለብቃት እምነታቸው፣ በፍላጎታቸው ወዘተ የመቀነስ ችግር ይታይባቸዋል (Guthrie & Davis, 2003)፡፡ በተመሳሳይ ተማሪዎች አንብበው ለመረዳት ችግር ከሚፈጥሩባቸው ነገሮች ውስጥ አንዱ ለማንበብ ፍላጎት ማጣት መሆኑን በDara (2019) የተጠቀሱት Gilakjani and Sabouri (2016), Nergis (2013), Sanford (2015), Vaseghi, Barjesteh and Gholami (2012) ይገልጻሉ፡፡

ተገቢነት ያለው የመምህራን ስልጠና እጥረትና በዚህ ምክንያት የሚመጣ ስለአንብቦ መረዳት ትምህርት ዕውቀት ማነስ፣ የማስተማሪያ መሳሪያዎችን ለማዘጋጀት የሚወስደው ጊዜ፣ መምህራን የብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች ላይ በሂደት የሚያመጡትን ለውጥ አለመገንዘብና ስሜታዊ ባህርያት በአንብቦ መረዳት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ አለማጤን ተማሪዎች በደረጃቸው የሚጠበቅባቸውን ያህል የመረዳት ችሎታ እንዳይኖራቸው ያደርጋል (Klapwijk, 2011) ፡፡

በድርሳናቱ የተገለጸው ሃሳብ አማርኛ በአፍ መፍቻነት በሚሰጥበት የማንበብ ትምህርት አውድም ይሰራል ተብሎ ይታሰባል፡፡ አፍፈትም ሆኑ ኢአፍፈት ተማሪዎችን የሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማንበብ ትምህርትን ውጤታማ ለማድረግ ዘመናዊ የማንበብ

ትምህርት የሚጠይቃቸውን ሂደቶችና ስልቶች መገንዘብ ብቻ ሳይሆን መተግበርም ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይሁን እንጂ በEGRA (2010) ጥናት እንደተጠቆመው የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች መሠረታዊ የማንበብ ችሎታዎችን ሊያዳብሩ በሚችሉ መልኩ የሚተገበሩ ናቸው ለማለት አያስደፍርም፡፡ ለዚህም የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ዘመንወለድ የሚባሉ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችን በተመለከተ የሚሰጣቸው የስራ ላይ ስልጠና አለመኖሩ መሠረታዊ ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡

በዚህ ጥናትም አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ከሚያስችሉ ብልሃቶች ውስጥ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትንና የማንበብ ፍላጎትን ከማጎልበት አንጻር የሚኖረውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በመመርመር ላይ ይተኮራል፡፡

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር

ማንበብ ካለው ውስብስብ ተፈጥሯዊ ባህርይ አንፃር ወደከፍተኛ ደረጃ ለማሳደግ ያስቸግራል፡፡ እንደLiu (2009) እና Biria (2016) አገላለጽ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ወደከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚገቡት በዚያ ደረጃ ላይ ሊኖራቸው የሚገባውን ችሎታ ሳያጎለብቱና ብቁ ሳይሆኑ ነው፡፡

Rezvan & Alireza (2018) እንደሚገልጹት ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች፣ ህይወት ፈታኝና በችግር የተሞላች ትሆንባቸዋለች፤ በRezvan and Alireza (2018) የተጠቀሱት Denton et al. (2014) እንደሚያስረዱት አብዛኛው ተማሪ የማንበብ ችግር አለበት፤ በአሜሪካ አዲስ የወጣው የብሄራዊ ትምህርታዊ ለውጥ ግምገማ (NAEP) ዘገባ እንደሚያሳየው 22% የሚሆኑት ተማሪዎች በከፍተኛ የትምህርት ደረጃ ላይ ደርሰው እንኳ ጽሁፍን አንብቦ በመረዳት ሂደት ከፍተኛ ችግር ይታይባቸዋል፡፡ የዚህ ችግር መንስኤ ተብለው ተመራማሪዎች በRezvan and Alireza (2018) ተጠቅሰው Alber-Morgan et al. (2007) ያቀረቧቸው ምክንያቶችም ብቃት የሌለው ስነትምህርታዊ ዘዴ፣ ጽሁፍን በፈቃደኝነት ወይም በፍላጎት አለማንበብ፣ የመምህራን አንብቦ የመረዳትን ምንነት አለመገንዘብ፣ በዚህም ተማሪዎች ጽሁፍን አንብበው ለመተርጎም የሚያስችሏቸውን ስኬታማ ብልሃቶች ከማስተማር ይልቅ የምንባቡን ይዘት ማስተማር ላይ የማተኮር ችግሮች ናቸው፡፡

በተመሳሳይ በኢትዮጵያ በEGRA (2010) ላይ ያተኮረ አገርአቀፍ ጥናት ተደርጓል፡፡ በዚህ 96% የሚሆነውን የኢትዮጵያ አካባቢ የሸፈነ አገርአቀፍ ጥናት ውጤት እንደተገለፀውም በኢትዮጵያ በሁሉም ክልሎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው የሚማሩ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ክሂል ዝቅተኛ ስለሆነ ለቀላል አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ መስጠት የቻሉት ከ50% በታቸ የሚሆኑት ናቸው፡፡ እ.አ.አ በ2000፣ በ2004 እና በ2007 የተከናወኑ የጥናት ግኝቶችን መሰረት በማድረግ እንደተገለጸውም የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከጊዜ ወደጊዜ እያሽቆለቆለ ይገኛል፡፡ ይህም የቃላት ወይም የቋንቋ ችግር ሳይሆን የማንበብ ችግር ነው፡፡ በመሆኑም በማንበብ ትምህርት ላይ አስፈላጊውን ዝግጅት በማድረግ ለለውጥና ለትግበራ መስራት ያስፈልጋል፤ የሚል አስተያየት ተጠቁሟል፡፡ ለዚህ ችግር በምክንያትነት የቀረበው አብዛኛዎቹ የቋንቋ መምህራን ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችንና ስነትምህርታዊ ቴክኒኮችን በተመለከተ ምንም አይነት የስራ ላይ ስልጠና የተሰጣቸው አለመሆናቸው ነው (EGRA, 2010)፡፡ ከዚህ የጥናት ውጤትና ጥቆማ በኋላ ማሻሻያዎች የተደረጉ ቢሆንም 28ኛው ዓመታዊ ኮንፍረንስ ላይ በቀረበው የ2018 የEGRA ቁልፍ ግኝቶች ላይ የተገለጸው ውጤት እንደሚያሳየው የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከጊዜ ወደጊዜ መሻሻል አላሳየም፡፡

በትምህርት ሚኒስቴር የአፍመፍቻ ስርዐተትምህርት (2005) እንደተገለጸው ተማሪዎች ሰባተኛ ክፍል ሲደርሱ ራሳቸውን ችለው አቀላጥፈው ማንበብ ይገባቸዋል፤ የማስተማሪያ ፅሁፉም በአይነት፣ በመጠንና በዘውግ እየጨመረ መሄድ ይኖርበታል፤ አብዛኛው የትምህርት ጊዜ ተገቢውን መዋቅርና ትክክለኛ ሰዋስው ተጠቅሞ በቃልና በፅሁፍ የተደራጀን ሀሳብ ለማስተላለፍ ለፅሁፎች ምላሽ ለመስጠትና ለመተንተን ያስችላል፡፡ ተማሪዎችን በተለያዩ ዘውጎች የማንበብ ብልሃቶችን በግልፅ ማስተማርና ማሰልጠን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ አስፈላጊ ነው፡፡ በተጨማሪም የማሳመኛ ነጥባቸውንና ግላዊ አመለካከታቸውን በግልፅ የማስተላለፍ ችሎታን ማሻሻል አለባቸው፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው በተፈለገው ደረጃ ላይ እንዲደርስ ተማሪዎችን የሚያሰለጥኑ መምህራን በአንብቦ መረዳት የማስተማሪያ ዘዴዎችና ብልሃቶች ትምህርት ላይ በተፈለገው መጠንና አይነት ተገቢውን ስልጠና ማግኘት እንዳለባቸው ተጠቁሟል፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተማሪዎች ብዙ እንዲያነቡ በማድረግ ብቻ የሚሳካ አይደለም፡፡ አንብቦ የመረዳትን ችሎታ ሊያሳድጉ የሚችሉ ዘዴዎችን በተለይም አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን እንዲለዩና እንዲጠቀሙ የሚያስችላቸውን ዕውቀት ጭምር ማሳደግ ነው

(Kokasslan, 2017):: ስኬታማ አንብቦ የመረዳት ሂደት ተማሪዎች በተለያዩ ክሂሎች እንዲያልፉ የሚያደርግ ቢሆንም የመረዳት ሂደቱ አዕምሯዊ ደረጃ ላይ የሚደርሰው አዕምሯዊ ብልሃቶች ተግባር ላይ ሲውሉ ነው፡፡ የማንበብ ችሎታ በበርካታ ስሜታዊ ችግሮች ለምሳሌ፣ መነሳሳት፣ ግለብቃት፣ ፍላጎት፣ አመለካከት ተጽዕኖ የሚደርስበትና ለማንበብ መማር ጥረትን የሚፈልግ፣ ስሜታዊ ባህርያትን መሰረት የሚያደርግ የረጅም ጊዜ ሂደት ነው፤ የግለብቃት እምነትንና ፍላጎትን ከሚያጎለብቱ ነገሮች ዋነኛው ደግሞ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ነው (Niemivirta & Tapola, 2007)፡፡ ስለዚህ የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ እንዲጎለብት ጥሩ አንባቢዎች መሆን አለባቸው፡፡ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ የተለያዩ ብልሃቶችን መተግበር ያስፈልጋል (Pearson & Cervetti, 2015) ፡፡ የመስኩ ባለሙያዎች እንደሚሉት ተማሪዎችን ጥሩ አንባቢዎች ለማድረግ የተለያዩ ብልሃቶችን ተግባራዊ የሚያደርጉባቸውን ሁኔታዎች ማመቻቸት ተገቢ ነው፡፡

ብልሃቶችን መጠቀም ተማሪዎች ከጽሁፍ የሚገኘን መረጃ መግለጽ፣ ማደራጀትና መገምገም እንዲችሉ ያደርጋል፤ ብልሃቶች ግላዊ አዕምሯዊ መሳሪያዎች በመሆናቸው ተማሪዎች መረዳታቸውን ለማገዝ ተቆጣጥረውና መርጠው እንዲጠቀሙ ይረዳቸዋል፡፡ ብልሃታዊ ማንበብ ልዕለግንዛቤንና መነሳሳትን (የግለብቃት እምነትንና ፍላጎትን) ይፈልጋል፤ ምክንያቱም አንባቢዎች ብልሃቶችን ለመጠቀም ዕውቀት ያስፈልጋቸዋል፤ የብልሃቶች ቀጥታ ትምህርት ተማሪዎች በጥልቀት የማንበብና የማሰብ ክሂሎችን እንዲያጎለብቱ ይረዳቸዋል፤ ብልሃታዊ ማንበብ ግላዊና ራስንችሎ መማርን በማበረታታት በስርዓተትምህርቱ ውስጥ መማርን ያሳልጣል (Klapwijk, 2011) ፡፡

Allen (2003) ሶስቱ ስኬታማ የማንበብ ብልሃት ሞዴሎች ብለው ከዘረዘሯቸው ውስጥ አንዱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ነው፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለግልጽ የብልሃቶች ትምህርት ቁልፍ ጉዳይ ሲሆን ተማሪዎች ከውሁድአሃድ ትርጉም ለመመስረት የሚያስችል ቅንጅት እንዲፈጥሩ የሚያበረታታ ብልሃት ነው፡፡ በRobinson (2007) የተጠቀሱት Brown and Coy-Ogan (1993) እንደሚያብራሩት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል፡፡ በዚህም በግልጽና በስልታዊ የሂደት ለውጥ በተማሯቸው ብልሃቶች አማካይነት ምንና እንዴት እንደሚያነቡ በጥልቀት ያስባሉ፡፡ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ሂደት፣ መምህር ተማሪዎች የተወሰነን ብልሃት ምንነት፣ መቼ ቢጠቀሙ ተገቢ እንደሚሆንና እንዴት መጠቀም

እንዳለባቸው ከመግለጽ በተጨማሪ አርአያ ሆኖ የማሳየት፣ የመምራት፣ በጋራ የመተግበርና በግላቸው እንዲለማመዱና እንዲሰሩ የማድረግ ቀስበቀስም ሃላፊነቱን የማሸጋገር ተግባር ሲወጣ፣ ተማሪዎች ደግሞ በግላቸውና በጋራ ከጽሁፉ የሚያገኙትን መረጃ ከቀደመ ዕውቀታቸውና ባህላዊ ልምዳቸው ጋር በማያያዝ ውሁድአሃዱን ይተረጉማሉ፤ ሃላፊነቱንም ሙሉበሙሉ የመቀበል ተግባር ያከናውናሉ፡፡

Johnson (2008) እንደሚገልጹት አስፈላጊው ነገር ማንበብን ማስተማር ብቻ ሳይሆን ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎች ከተመቻቹላቸው በአግባቡ ሊማሩና ክሂሉን ሊያዳብሩ ይችላሉ፡፡ በተለይ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ስሜታዊ ባህርያት ትኩረት ሊሰጣቸው ይገባል፤ ለምሳሌ፤ በO'Flynn (2016) የተጠቀሱት Belloni and Jongsma's (1978) እንዳብራሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው የተሻሉ የሚሆኑት በሚያነቡት ነገር ላይ የግለብቃት እምነትና ፍላጎት ሲኖራቸው ነው፡፡ እናም የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነትና ፍላጎት በመረዳት ችሎታቸው ላይ ሚና አለው፡፡

የተሻጋሪ ብልሃቶች ዕውቀት ብልሃቶችን በመጠቀም ሂደት የሚኖርን የመረዳት ችሎታ ብቻ ሳይሆን የግለብቃት እምነትንና የማንበብ ፍላጎትን ያዳብራል፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ዕውቀት ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ፍላጎት ጋር ተጨምሮ ተማሪዎች ፈታኝ የሆኑ ተግባራት እንኳ ሲገጥማቸው እንዲወጡ ያስችላቸዋል፡፡ የግለብቃት እምነት ተማሪዎች የማንበብ ባህርያቸውን መሰረት አድርገው በሚጥሏቸው ግቦች አይነት ላይ ተጽእኖ ያደርሳል (McCrudden, Perkins & Putney, 2005) ፡፡

እንደBijl and Shortridge-Baggett (2001) ገለጻ ከፍተኛ የግለብቃት እምነት፣ መነሳሳትና ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ከሌላቸው ተማሪዎች በተሻለ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ተጠቅመው ያነባሉ፡፡ ወይም ከፍተኛ የግለብቃት እምነትና ፍላጎት አዕምሯዊ ብልሃቶችን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀምን ያመለክታል፡፡ የማንበብ ግለብቃት እምነት በግለሰቦች አጠቃላይ የማንበብ ሂደት ግንዛቤ፣ ተግባራት ምርጫ፣ ቀጣይነት ባለው ተሳትፎ በማንበብ ጊዜ በሚተገብሩት ጥረት መጠንና አይነት ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፡፡

O'Flynn (2016) ዋቢ ያደረጓቸው Mckenna (1994) ከፍተኛ የማንበብ ፍላጎትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ የመረዳት ችሎታ አላቸው፡፡ ሆኖም በብልሃት

ትምህርትና በአንብቦ መረዳት መካከል ለሚታየው ዝምድና የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ስለሚኖራቸው ሚና አልተፈተሸም፡፡ ማለትም የብልሃት ትምህርት አንብቦ መረዳትን የሚያሻሽለው በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ በሚያሳድረው ተጽዕኖ ጭምር መሆን አለመሆኑን ትኩረት ተሰጥቶ ምርምር አልተደረገም፡፡ ስለዚህም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተለያየ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ተቀላቅለው በሚሰጥበት የአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ፣ ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር የሚኖረው ትስስር እንዲሁም በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትና በአንብቦ መረዳት መካከል ለሚታየው ዝምድና የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ስለሚኖራቸው ሚና ሊፈተሽ ይገባል፡፡

በአጠቃላይ ማንበብ በብልሃት ትምህርት መደገፍ እንዳለበት የሚገልጹ የንድፈሃሳብ አፍላቂዎች እንዳሉ ሁሉ በተቃራኒ የብልሃት ትምህርት አስፈላጊ እንዳልሆነና እንዲያውም ጥሩ ያልሆነ ውጤትን እንደሚያስከትል Guthrie, Schafer, Wang, and Afflerbach (1995) ዋቢ ያደረጓቸው Beach and Hynds (1991) ይገልጻሉ፡፡ ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቅሱት ተማሪዎች ውሁድአሃዶችን በሚያነቡ ጊዜ ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ማድረግ ተማሪዎችን ተዝናንተው ከማንበብ ይልቅ ለጭንቀት የሚዳርጋቸው በመሆኑ መረዳትን ያዳክማል፡፡ የሚል ነው፡፡ በተመሳሳይ McCrudden et al. (2005) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማዳበር በጣም ረጅም ጊዜ ያስፈልጋል፤ ካልሆነ ግን ተለምዷዊ ከሆነው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንደሌለው ይገልጻሉ፡፡

የማንበብ ብልሃቶች አስፈላጊነት (አላስፈላጊነት) ንድፈሃሳቦች ከገለጹት በተጨማሪ በምርምር ውጤቶች የታዩ ልዩነቶችም አሉ፤ Loranger (1997); Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi and Brown (1992); Anderson (1992) እና Collins (1991) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለአንብቦ መረዳት ችሎታ ያላቸውን አስተዋጽኦ ለመፈተሽ ከፊል ሙከራ ጥናት ያካሄዱ ሲሆን በውጤቱም በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማሩ ተማሪዎች አንብቦ በመረዳት ችሎታቸው ተሽለው ተገኝተዋል፡፡ በተመሳሳይ Schuder (1993) እና Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, (1996) የማንበብ ድክመት (low achiever) ላለባቸው ተማሪዎች በማስተማር ላይ ትኩረት ባደረጉበት ጥናት ለቁጥጥር ቡድኑ የተለያዩ ብልሃቶችን በተናጠልና ለሙከራ ቡድኑ ደግሞ በአንድላይ በማስተማር፣ ብልሃቶችን በአንድላይ የተማሩ ተማሪዎች የተሻለ

ጽሁፍን የመተርጎም ችሎታና በመደበኛው ፈተናም ጥሩ ውጤት ማስመዝገብ እንደቻሉ አሳይተዋል፡፡ Brown (2008)ም የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት ከተለምዷዊው የማተማር ዘዴ ጋር ባነጻጸሩበት ጥናት የተሻጋሪ ብልሃትን የተገበሩ መምህራን ከተለምዷዊው በተሻለ ብልሃቶችን የማስረጽ ተግባር ያከናወኑ መሆኑን አመላክተዋል፡፡

በአንጻሩ Tobing (2013); በTobimg (1995) በተጠቀሱት Padron and Waxman (1988); McCrudden et al. (2005); በMcCruddenet al. (2005) በተጠቀሱት Kitsantas, Zimmerman and Clear (2000); በHilden & Pressley (2006) ዋቢ. በተደረጉት Reutzel, Smith and Fawson (2005); በMathes, Torgson, Clancy-Mencheti, Santi, Nicholas, Robinson and Grek (2003), በShang (2010) የተደረጉ ጥናቶች የተሻጋሪ ብልሃቶችንም ሆኑ የብልሃቶቹን ሌሎች ገጽታዎች (ለምሳሌ፤ የቢጤ ትብብራዊ ብልሃት፣አዕምሯዊ ብልሃቶች እና ብልሃቶችን በማቀናጀትና በተናጠል ማስተማር) በማስተማር የተገኘው ውጤት፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ የተለየ ለውጥ እንዳላመጡ አመላክቷል፡፡

ሌላው Tobing (2013) የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ከግለብቃትና ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ግንኙነት የፈተሸ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀም ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር አዎንታዊ የሆነ ግንኙነት እንዳለው እንዲሁም Tobing (2013) ዋቢ. ያደረጉት የጥናት (Tercalioglu 2002-2003) ስራ ያተኮረው ቋንቋን የመማር ብልሃቶች፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ችሎታ መካከል ያለውን ዝምድና በመፈተሽ ላይ ሲሆን፣ በጥናቱ ግኝትም ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች የተለያዩ የመማር ብልሃቶችን ይጠቀማሉ፤ ስለሆነም ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ የመረዳት ችሎታ አላቸው፡፡

በአጠቃላይም በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ችሎታ መካከል አዎንታዊ የሆነ ግንኙነት አለ፤ ሆኖም በጥናቱ ተግባራዊ የተደረገው የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያው መጠይቅ ይዘታዊ ትክክለኛነት የለውም በማለት ይገልጻሉ፡፡ ተመሳሳይ ውጤት ያገኙት Hidi (2006); በTobing (2013) የተጠቀሱት Shunk and Rice (1991); በConway (2017) የተጠቀሱት (Ferrara, 2005; Shang, 2010; Barkley, 2006); በTobing (2013) የተጠቀሱት Naseri & Zaferanieh (2012); Fitri, Sofyan and Jayanti (2019) ሲሆኑ፣ በአንጻሩ Liao (2015); በLiao (2015) የተጠቀሱት Liao (2007) በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት የግለብቃት እምነት የአንብቦ

መረዳት ውጤትን የመተንበይ አቅም እንደሌለው ካሳዩት፣ በMcCrudden, et al. (2005) በተጠቀሱ Kitsantas, Zimmerman and Clear (2000) እና በHidi (2006) በተጠቀሱት Artino and Stephens (2000); Nelson, Mansel-Williamson (2006); Oden, Ebuta, NTA (2012) የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ምንም ተጽዕኖ እንደማያሳድሩ ካመላከቷቸው የጥናት ውጤቶች ጋር ይቃረናል፡፡ ጥናቶቹ ከሚተገብሯቸው ብልሃቶች፣ ከምርምር ስልታቸው፣ ከመረጃ መሰብሰቢያው አስተማማኝነት፣ ከተማሪዎ ቹ የክፍል ደረጃና ስልጠና ከሚሰጥበት የጊዜ ርዝማኔ ልዩነት ምክንያት የሚገኙት የጥናት ውጤቶች ሊለያዩ እንደሚችሉ መገመት ይቻላል፡፡

በመጨረሻም McCrudden et al. (2005); በMcCrudden et al. (2005) ዋቢ የተደረጉት የተለያዩ ጥናቶች (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999; Kitsantas, Zimmerman and Clear. 2000); Loranger (1997) እንደሚያስረዱት አዕምሯዊ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በአዕምሯዊ ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎትን ያጎለብታል፡፡ በመሆኑም በመምህር የብልሃቶች ትምህርት ቀጥተኛ ገለጻና ሙያዊ እገዛ የሚጀምር የብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለመጨመር ያስችላል፡፡

በሌላ በኩል በConway (2017) የተጠቀሱት Barkley (2005) የ1993 ጥናት ውጤቶችን መሰረት አድርገው እንደገለጹት የተለያዩ የማንበብ ብልሃቶችን ለመጠቀም ጥረት የሚያደርጉ ተማሪዎች በጊዜ ሂደት የማንበብ ፍላጎታቸውን እያጡ ይሄዳሉ፤ ብልሃቶችንም በአግባቡ አይጠቀሙም፤ በተመሳሳይ Eidswick (2009); Khairuddin (2013) እና Oflynn (2016)ንም ከፍተኛ የማንበብ ፍላጎት አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል ምክንያት እንዳልሆነ የደረሱበትን የጥናት ውጤት አሳይተዋል፡፡

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያለውን አሉታዊ ዝምድና ባሳዩ ጥናቶች ላይ ተመስርተው Duke, Pearson, Strachan and Billman (2011) እንደሚገልጹት፣ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በብዙ ጥናቶች ውጤት እንደታየው ውጤታማ ቢሆንም፣ አተገባበሩና አጠቃቀሙ ችግር ሲኖርበት ውጤቱ ተቃራኒ ይሆናል፤ ለዚህም ማሳያ የሚሆነው ብልሃቱን የሚያሰለጥኑ መምህራን የሚቀርጹት የማስተማርያ ማንዋል ብልሃቱን ከማስተማር ይልቅ ግምገማ ላይ ያተኩራል፤ በዚህም የመጀመሪያ ተግባራቸው ብልሃቱን ማስገንዘብ ሳይሆን ጥያቄዎችን ማሰራትና መገምገም ላይ ይሆናል፡፡ ምክንያቱም የተሻጋሪ ብልሃቶች

ትምህርት ከሌሎች ብልሃቶች በተለየ ብልሃቶች ላይ የተመሰረተ ቀጥታ ገለጻና ብልሃቶችን አርአያ ሆኖ ማሳየት ላይ ትኩረት የሚያደርግ በመሆኑ ነው።

በተመሳሳይ Piercey (2013) እንደሚገልጹት ምንም እንኳ አንዳንድ ጥናቶች በማንበብ ብልሃቶችና ግለብቃት እምነት መካከል አዎንታዊ ዝምድና እንዳለ የሚያሳዩ ቢሆንም፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የሚደረጉ አብዛኛዎቹ ጥናቶች መሰረት የሚያደርጓቸው የግለብቃት መለኪያ መጠይቆች ከግለብቃት ይልቅ ግለሃሳብን የሚጠይቁ ናቸው፤ በዚህም "እኔ ጥሩ አንባቢ ነኝ"፣ እና "የማንበብ ችሎታዬ በጣም ጥሩ ነው።" የሚሉ ዓረፍተ ነገሮችን ይይዛሉ። ነገርግን የግለብቃት እምነትን የሚፈትሹ ጥያቄዎች ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት የሚፈትሹ (ማድረግ እችላለሁ) መሆን አለባቸው።

በተለያዩ ሀገሮች የተሰሩት አብዛኛዎቹ 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 ክፍሎች የሆኑትን የግንዛቤና የትርጎማ ብልሃቶችን ለይተው አላሳዩም፤ እነዚህ ክፍሎች አጠቃላይ ለሆነው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤትና ለጽሁፍ ትርጎማ አስፈላጊ ግብዓቶች በመሆናቸው ተማሪዎች በየትኛው ብልሃት ሰልጥነው እነዚህን ችሎታዎች እንዳሳዩ መታወቅ አለበት። እንዲሁም በአብዛኛዎቹ ጥናቶች የተገኘው ውጤት እንዳመላከተው በተሻጋሪ ብልሃት 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 አንዳንድ ጥናቶች ብልሃቱ ከአንብቦ መረዳት ጋር አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለው ያሳዩ ቢሆንም፣ የተቃረኑ ውጤቶች መኖራቸው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የትኛውን ጎራ እንደሚደግፍ ለማወቅ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ያመላክታል፤ እንዲሁም አብዛኛዎቹ ጥናቶች የተደረጉት በሁለተኛ ቋንቋ ላይ ነው፤ የቋንቋ መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ አውድ የሚወሰን መሆኑን ያሳዩት Davis (2010) 197 የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት የብልሃቶች ትምህርት አሰጣጥ ላይ የተሰሩ ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ ፈትሸው ባወዳደሩበት ጥናት የብልሃቶች ትምህርት የሚኖረው ተጽዕኖ ተማሪዎች እንደሚማሩባቸው ቋንቋዎች እንደሚለያይ አሳይተዋል፤

በተጨማሪም Mohammadi, Birjandi and Maftoon (2015); Chamot (2004); Pardo (2004) እና Zhang (2008) በጥናታቸው እንደገለጹት የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ተማሪዎች እንደሚኖሩበት አካባቢያዊ ባህልና ቋንቋ አውድ ይወሰናል፤ ይህም ብልሃቶችን ለአፍ መፍቻና ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መተግበር ልዩነት እንዳለው ያመላክታል።

በKlapwijk, (2011) ዋቢ የተደረጉት (Sailors, 2008; Pressley & El-Dinary,1997; Block & Duffy, 2008; Pressley & Harris, 1990) የማንበብ ብልሃቶች ጠቀሜታ እንዳለ ሆኖ፣ ሁለት ትችቶች ግን እንደሚሰነዘሩ ያስገነዝባሉ፤ በክፍል ውስጥ የሚሰጠው ግልጽና ተከታታይ የሆነ የብልሃቶች ትምህርት የለም ሊባል በሚችልበት ሁኔታ በጣም አነስተኛ ነው፤ ሌላው አንብቦ የመረዳት ብልሃቶች ትምህርት ሙያዊ ዕድገትና በጉዳዩ ዙሪያ የሚከናወነው ምርምር ዝቅተኛ መሆን ሲሆን፣ ለዚህ ደግሞ በምክንያትነት የሚገለጹት ተገቢነት ያለው የመምህራን ስልጠና እጥረትና በዚህ ምክንያት የሚመጣ ስለአንብቦ መረዳት ትምህርት ዕውቀት ማነስ፣ የማስተማሪያ መሳሪያዎችን ለማዘጋጀት የሚወስደው ጊዜና መምህራን የብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች ላይ በሂደት የሚያመጡትን ለውጥ አለመገንዘብ ናቸው ።

በHilden and Pressley (2006) የተገለጸው የጥናቶች ክፍተት በመጀመሪያ የብልሃቶች የክብደት ደረጃ የተለያየ እንደመሆኑ መጠን ከተማሪዎች የክፍል ደረጃ አንጻር ለዚህ የክፍል ደረጃ ይሻኛው የሚል ምክንያታዊ የሆነ ማስረጃ የለም፤ ቀጥታ ገለጻ፣አርአያመሆን፣ ሙያዊ እገዛ መስጠት፣ መምህርመር ተግባራትን ማከናወንና ሃላፊነትን ማሸጋገር በምን ያህል ጊዜና እንዴት እንደተከናወኑ ጥናቶች በቂ መረጃ አያቀርቡም፤ እንዲሁም Torgesen (2007) አብዛኞዎቹ ጥናቶች ከበርካታ ብልሃቶች ይልቅ አንድ ብልሃት በአንድ ጊዜ መጠቀም የሚያመጣውን ተጽዕኖ የፈተሹ ናቸው።

በመጨረሻም በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ላይ የተደረጉ ጥናቶች ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚያስከትሉትን ቀጥተኛ ተጽዕኖ እንጅ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ የሚያስከትሉትን ተጽዕኖ የተመለከቱ አይደሉም።

ከላይ የተቃኙት ክፍተቶች የዚህ ጥናት ዋነኛ መነሻ ምክንያቶች ሲሆኑ፣ ክፍተቶቹን መሙላት ይቻል ዘንድ ይህ ጥናት የተሻጋሪ ብልሃት መሰረታዊ ክፍሎች የሆኑትን የአዕምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶችን በቅንጅት በስልጠናው ላይ ተግብሯል፤ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ፈትሿል፤ ብልሃቶች የሚያስከትሉት ውጤት

የጥንካሬ መጠን ተለክቷል፤ የመምህሩና የተማሪዎች ትግበራ ተለይቶ ምን ያህል ጊዜ እንደወሰደ በግልጽ አሳይቷል፤ ትምህርቱን ለምታስተምረው መምህርት ግልጽና ተከታታይ ስልጠና ተሰጥቷል፤ እንዲሁም የግለብቃት እምነትን የሚለኩ ጥያቄዎች ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት እንዲፈትሹ አድርጓል።

የተሻጋሪ ብልሃቶችን ትምህርት የተመለከተ ጥናት በኢትዮጵያ በየትኛውም የክፍል ደረጃ ላይ ከተደረሰባቸው ምንጮች አልተገኘም። ምንም እንኳ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በየትኛውም የክፍል ደረጃ ሊተገበር ቢችልም፣ በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች አውድ ቢተገበር ምን ፋይዳ ይኖረው ይሆን? የሚለው ጥያቄ ለዚህ ጥናት ሌላው አነሳሽ ምክንያት ነው።

በኢትዮጵያ በመጀመሪያና በሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች በማንበብ ክሂል ላይ ያተኮሩ የተለያዩ ጥናቶች ተከናውነዋል። ለምሳሌ፤ አብይ (2005) ፣ እንድሪስ (2009) ፣ EGRA (2010) ፣ ዘውዱ (2008) እና ገሰሰ (1999) ተጠቃሾች ናቸው።

ከኢትዮጵያ የትምህርት ሚኒስቴር ጋር በመቀናጀት የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአፍመፍቻ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝና ከሌሎች አገሮች አንፃር ምን እንደሚመስል በስምንት ክልሎች (ኦሮሚያ፣ አማራ፣ ትግራይ፣ ደቡብ ህዝቦች፣ ቤኒሻንጉልጉሙዝ፣ ሶማሊያ፣ አዲስ አበባ፣ሀረሬ) እና በስድስት ቋንቋዎች (አፋን ኦሮሞ፣ አማርኛ፣ ትግርኛ፣ ሶማልኛ፣ ሃረርኛ፣ ሲዳምኛ) አገርአቀፍ ጥናት በEGRA (2010) ተደርጎ በተገኘው ውጤት፣ በአማራ ክልል ከሚገኙ የአማርኛ አፍፈት ሁለተኛ ክፍል ተማሪዎቸ ወስጥ በአማርኛ ፊደል ለይተው ማንበብ የማይችሉት 27.5% ናቸው። 17% የአማርኛ አፍፈት የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በአማርኛ ፊደል ለይተው ማንበብ ያልቻሉት ናቸው። በ2007 የተጠናው የአራተኛ ክፍል የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች የማንበብ ችሎታም 56.7% ብቻ ነው። ከአንብቦ መረዳት ችሎታ አንፃርም 49% የሚሆኑት የሁለተኛ ክፍል፣ 30.4% የሚሆኑት የሶስተኛ ክፍል የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች በጥናቱ የምዘና ወቅት ምንም ውጤት ያላስመዘገቡ ናቸው።

በምርምሩ የተገለፀው ሌላው ነጥብ እ.አ.አ በ2000፣ በ2004 እና በ2007 የተከናወኑት የጥናት ግኝቶች እንደሚያሳዩት የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ከጊዜ ወደጊዜ እያሽቆለቆለ መሆኑ ነው። ይህም የቃላት ወይም የቋንቋ ችግር ሳይሆን የማንበብ ችግር ነው። በመሆኑም በማንበብ

ትምህርት ላይ አስፈላጊውን ዝግጅት በማድረግ ለለውጥና ለትግበራ መስራት ያስፈልጋል፤ የሚል አስተያየት ተጠቁሟል፡፡ ለዚህ ችግር በምክንያትነት የቀረበው አብዛኛዎቹ የቋንቋ መምህራን ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችንና ስነትምህርታዊ ቴክኒኮችን በተመለከተ ምንም አይነት የስራ ላይ ስልጠና የተሰጣቸው አለመሆናቸው ነው (EGRA, 2010) ፡፡ ከዚህ የጥናት ውጤትና ጥቆማ በኋላ ማሻሻያዎች የተደረጉ ቢሆንም፣ 28ኛው ዓመታዊ ኮንፍረንስ ላይ በቀረበው የ2018 የEGRA ቁልፍ ግኝቶች ላይ የተገለጸው ውጤት እንደሚያሳየው በአራቱም አንብቦ የመረዳት ሂደቶች በ2014 ከነበረው ውጤት 2016 ላይ መጠነኛ የመሻሻል ሁኔታ ያሳየ ቢሆንም 2018 ላይ ውጤቱ ቀንሶ ይታያል (EGRA, 2018 &ETNLA, 2017) ፤ ስለዚህ ከEGRA 2010 ጥናት በኋላ የተለያዩ ማሻሻያዎች ቢደረጉ እንኳ ችግሩ ያልተቀረፈ መሆኑን አመላካች ነው፡፡

ይህ የውጤት ማሽቆልቆል የችግሩን ምንጭ ለማወቅና ተጨማሪ የመፍትሄ ሃሳቦችን ለመሰንዘር ይረዳ ዘንድ ጥናቶች መደረግ እንዳለባቸው ያሳያል፡፡ ስለሆነም በድርሳናት እንደተገለጸው የብልሃቶች ትምህርት አስፈላጊ ቢሆንም ተማሪዎች የማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው በተፈለገው ደረጃ ላይ እንዲደርስ ተማሪዎችን የሚያስለጥኑ መምህራን በአንብቦ መረዳት የማስተማሪያ ዘዴዎችና ብልሃቶች ትምህርት ላይ በመጠንም ሆነ በአይነት ተገቢውን ስልጠና ማግኘት አለባቸው፡፡ በእርግጥ ለተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችግር ሌሎች ተላውጦዎችም ሊኖሩ እንደሚችሉ ይታመናል፡፡

በቅርብ ጊዜ የተሰሩ ሆነው በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ላይ ካተኮሩትና ከዚህ ጥናት ጋር ተቀራራቢ ከሆኑት የአገር ውስጥ ጥናቶች መካከል አንዱ የዘውዱ (2008) ጥናት አእምሯዊ ብልሃቶች አንብቦ ለመረዳትና ለማንበብ ተነሳሽነት የተለየ ጉልህ ድርሻ እንዳላቸው አመላክቷል፡፡

የዘውዱ (2008) ጥናት ከዚህ ጥናት ጋር አንድ ባይሆንም ከሌሎቹ በተለየ ተቀራራቢነት አለው፡፡ ሁለቱ ጥናቶች በዓላማቸው አንብቦ መረዳትን የማስተማሪያ ብልሃቶች የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማጎልበት ያላቸውን ተጽዕኖ የሚፈትሹ መሆኑ፣ የፍትነትመሰል የጥናት ስልትን የሚጠቀሙ መሆኑ፣ በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴያቸውና በጥናቱ ተሳታፊዎች የክፍል ደረጃ ይመሳሰላሉ፡፡ የሁለቱ ጥናቶች ልዩነት መሰረታዊ የሆነው የተሻጋሪ ብልሃትና የሚና ለዋጭ ዘዴ ልዩነት እንዳለ ሆኖ፣ የዘውዱ ጥናት ከሚና ለዋጭ በአራቱ አዕምሯዊ ብልሃቶች

(መጠየቅ፣ ማብራራት፣ መገመትና ማጠቃለል) ላይ ብቻ ሲያተኩር ይህ ጥናት ከአራቱ በተጨማሪ ምስል መፍጠር፣ የጽሁፍን መዋቅርን መተንተን፣ የቀደመ ዕውቀትን መጠቀምና መረዳትን መገምገም እንዲሁም ከትርጎማ ብልሃቶች ውስጥ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድን፣ ጭብጥን መለየትንና ጽሁፍን ከራስ ልምድ ጋር ማገኛኘትን ይመለከታል፡፡ በተጨማሪ ይህ ጥናት ለማንበብ ተነሳሽነት መሰረት ከሆኑት ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ፍላጎት ላይም ያተኩራል፡፡ የዘውዱ ጥናት የብልሃቱን ቀጥተኛ ተጽዕኖ ብቻ የፈተሸ ሲሆን ይህ ጥናት ኢቀጥተኛ ተጽዕኖውንም መርምሯል፡፡ በመጨረሻም በጥናቱ ሂደት በተካሄዱ ሌሎች ተግባራት በሙከራው ጥናት ሂደት፣ ትምህርቱ በተሰጠበት የጊዜ ርዝማኔ፣ በተሳታፊዎች ብዛትና በማስተማሪያ ማንዋል ዝግጅት ልዩነቶች አሉ፡፡

ሌላው ተጠቃሽ ጥናት የእንድሪስ (2009) ሲሆን፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት እንደሚያሻሽል፣ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ትኩረትና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ የሚያስከትለው መሻሻል ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድም የአንብቦ መረዳት ውጤት ከፍ እንደሚያደርግ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት ግን በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ ተጽዕኖ እንደሌለው አሳይቷል፡፡ ይህ ውጤት ግን በNaseri & Zaferanieh; Tercanioglu (2002-2003), Shang (2010) እና Tobing (2013) ከተገኘው ውጤት ጋር ይቃረናል፡፡

ይህ ጥናትና የእንድሪስ ጥናት የሚመሳሰሉት ሁለቱም ማንበብን ከማስተማሪያ (መማሪያ) ብልሃቶች ላይ በማተኮር ብልሃቶቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታ (ውጤት)ና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ላይ በማተኮራቸው ነው፡፡ የሁለቱ ጥናቶች ልዩነት ይህ ጥናት በተሻጋሪ ብልሃቶች ላይ ሲያተኩር የእንድሪስ ጥናት ግን በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ላይ ማተኮሩ ነው፤ የእንድሪስ ጥናት ከዚህ ጥናት በተለየ የማንበብ ተነሳሽነትንና የማንበብ ትኩረትን ተጽዕኖም ተመልክቷል፤ በዚህ ጥናት ሌላው የተተኮረበት ተላውጦ የማንበብ ፍላጎት ነው፡፡

ሌላው ልዩነት በዘውዱና እንድሪስ ጥናት ለማሰልጠኛ የቀረቡት ውሁድአሃዶች የተዘጋጁት በአጥኚዎች ሲሆን፣ ይህ ጥናት ግን መሰረት ያደረገው የተማሪዎችን መማሪያ መጽሀፍ ነው፡፡

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

Block & Duffy (2008) እንደሚገልጹት በአጠቃላይ ለአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ዋነኛው ችግር ሆኖ የሚጠቀሰው መምህራን የመረዳት ብልሃቶችን ትምህርት እንዲተገብሩ የሚያስችሉ ዘዴዎችን የሚያሳድጉባቸው መንገዶች አለመፈጠራቸው ነው፡፡ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግም የተለያዩ ብልሃቶችን መተግበር እንደሚያስፈልግ ይገልጻሉ (Pearson and Cervetti, 2015) ፡፡ በዚህ መነሻነትም በተለያዩ ጊዜያት የተለያዩ የማስተማሪያ ብልሃቶች ተግባር ላይ ውለዋል፡፡ ነገርግን አንብቡና ጥያቄዎቹን መልሱ (Read and Do)፤ የሚለው የተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ (conventional reading teaching method) ብዙ አመታትን ያስቆጠረና አሁንም እየተሰራበት ያለ መሆኑን የAbiy (2005)፣ ”EGRA” (2010) እና የGessess (1999) ጥናቶች ማመላከታቸውን መጥቀስ ይቻላል፡፡ ይህን ችግር ለመፍታት በኢትዮጵያ የተለያዩ የአንብቦ መረዳትን ብልሃቶች የተመለከቱ ጥናቶች ተካሂደዋል፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት እ.አ.አ ከ1986 ጀምሮ በእነPressley የተጠና ቢሆንም፤ በሀገር ውስጥ ጥናቶች ግን አልተሞከረም፡፡

እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት አጥኝዋ ከአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶች መካከል የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያላቸውን አስተዋጽኦ ለመመርመር ተነሳስታለች፡፡ በዚህም መሰረት የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች እንደሚከተለው የቀረቡት ናቸው፤

1. በአማርኛ ቋንቋ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ አለው?
2. በአማርኛ ቋንቋ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ድርሻ አለው?

3. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የአቀራረብ ዘዴዎች በተማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ይታያል?
4. በአማርኛ ቋንቋ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ አለው?
5. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የአቀራረብ መንገዶች በተማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ይታያል?
6. በአማርኛ ቋንቋ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በማንበብ ፍላጎት ሊደነገግ ይችላል?

1.3 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያለውን ቀጥተኛና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መመርመር ሲሆን፣ ዝርዝር ዓላማዎቹ የሚከተሉት ናቸው፤

1. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ፣
2. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና እንዳለው መመርመር፣
3. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ያመጣ እንድሆን መለየት፤
4. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንዳለው መፈተሽ፤

5. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት፣ በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ያመጣ እንደሆን መመርመር፤
6. በአማርኛ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት ወይም በማንበብ ፍላጎት ሊደነገግ መቻል አለመቻሉን መፈተሽ ናቸው፡፡

1.4 የጥናቱ አስፈላጊነት

የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በማስተማርና እንዲተገበሩ በማድረግ ጠቀሜታቸውን መለየት ክሂሉን ለማዳበር የሚረዳ ወሳኝ ተግባር ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት የሚከተሉት ተግባራዊ ጠቀሜታዎች ይኖሩታል፤

1. የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት በማዳበር ረገድ አማራጭ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ሆኖ በማገልገል ፍንጭ ይሰጣል፤
2. ለስርዓተትምህርት፣ መማሪያና ማስተማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብቱ ብልሃቶችን በመለየት በስራዎቻቸው እንዲያካትቱ ሊረዳ ይችላል፤
3. መምህራን የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋጽኦ ለይተው ለተግባራዊነቱ እንዲሰሩ ያበረታታ ይሆናል፤
4. መምህራን የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት ያለውን ድርሻ ለይተው ለተግባራዊነቱ እንዲሰሩ ሊያበረታታ ይችላል፤
5. ተማሪዎች የማንበብ ችሎታቸውን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውንና የማንበብ ፍላጎታቸውን የሚያሟሉላቸውን ብልሃቶች በግላቸው መርጠው እንዲጠቀሙ የሚያስችል መረጃ ሊሰጥ ይችላል፤
6. መምህራንና ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለአንብቦ መረዳት ችሎታ ያላቸው አስተዋጽ ምን እንደሆነ ተገንዝበው አስፈላጊውን ማድረግ እንዲችሉ ሊረዳቸው ይችላል፤
7. በርዕሱ ላይ ጥናት ማድረግ ለሚፈልጉ አጥኚዎች መነሻ ሃሳብ ሊሆን ይችላል፡፡

1.5 የጥናቱ ወሰን

ጥናቱ በጎንደር ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርትቤቶች ውስጥ በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጠው የአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ያተኮረ ሲሆን፣ በዚሁ ትምህርትቤት በ2013 ዓ.ም በሁለት መማሪያ ክፍሎች በሚማሩ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተካሂዷል፡፡

የክፍል ደረጃው ሰባተኛ ክፍል ላይ እንዲሆን የተፈለገው አብዛኛዎቹ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጭ ሀገር የተሰሩ ጥናቶች ያተኮሩት በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ነው፤ ለዚህ ደግሞ ምክንያት የሚያደርጉት ተማሪዎች ወደሁለተኛ ርከን ሲሸጋገሩ በማንበብ ትምህርት ውጤታቸውና በማንበብ ተነሳሽነታቸው ይቀንሳሉ (Guthrie and Davies, 2003):: ስለዚህ በዚህ ደረጃ ቢሰራ የችግሩ መንስኤ ሊታወቅ ይችላል ከሚል እሳቤ ነው፤ በተጨማሪም በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ላይ የተደረጉ ጥናቶችን ክፍተቶች አስመልክተው Torgesen (2007) ሲገልጹ ፤ አብዛኛዎቹ ጥናቶች (76%) ከሶስተኛ እስከስድስተኛ ክፍል የተደረጉ ናቸው፡፡ በConway (2017) የተጠቀሱት Cadwell, et al. (2010) እንደሚገልጹትም 74% የሚሆኑት በማንበብ ስኬታማ ያልሆኑ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ዘጠነኛ ክፍል ደርሰውም ችሎታቸው ተመሳሳይ ነው፤ ስለዚህ ተማሪዎች የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርታቸውን አጠናቀው ወደሁለተኛ ደረጃ በሚሸጋገሩበት አውድ ያለበት ሁኔታ መፈተሽ ያለበት መሆኑን በማመንና በኢትዮጵያ የትምህርት ስርዓት አደረጃጀት የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ማጠናቀቂያና የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት መዘጋጃ ስምንተኛ ክፍል ነው፡፡ ሆኖም ይህ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች ለክልልአቀፍ ፈተና ዝግጅት የሚያደርጉበት በመሆኑ የተፈለገውን ዓላማ ለማሳካት የሚፈለገው መረጃ በተፈለገው መጠን ላይገኝ ይችላል፤ በሚል ስጋት አንድ የክፍል ደረጃ በመቀነስ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቅድመ-መዘጋጃ በሆነው ሰባተኛ ክፍል ላይ እንዲሆን ተደርጓል፡፡

ጥናቱ ከአንብቦ መረዳት ብልሃቶች መካከል በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ላይ አተኩሯል፡፡ በዚህ ብልሃት ላይ ማተኮር ያስፈለገው፣ ብልሃቱ በርካታ ብልሃቶችን ያካተተ ከመሆኑ በተጨማሪ እስካሁን ያልተጠና በመሆኑ በተተኮረበት አውድ ቢጠና ሊኖረው የሚችለውን ተጽዕኖ መፈተሽ አስፈላጊ መሆኑ ስለታመነበት ነው፡፡ በዚህ መሰረት ከተሻጋሪ ብልሃቶች መሰረታዊ ክፍሎች ሁሉም አዕምሯዊ ብልሃቶች ማለትም ሃሳብን በድምጽ አውጥቶ ማሰማት (think aloud) ፣ መገመት፣ ማብራራት፣ መጠየቅ፣ የቀደመ ዕውቀትን በመጠቀም ምስል መፍጠር፣ የጽሁፍን አወቃቀር መተንተን፣ ማጠቃለልና መረዳትን መገምገም ሲሆኑ

ከትርጎማ ብልሃቶች መካከል ደግሞ ጭብጥን መለየት፣ ጽሁፍን ከራስ ልምድ ጋር ማገናኘትና ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ ናቸው። ከትርጎማ ብልሃቶች መካከል ያልተጠቀሱት (ገጸባህርይን ማሳደግ፣ ለበርካታ ትርጉሞች ማንበብ፣ ምስላዊ መለያዎችን መፍጠርና ለተወሰኑ የጽሁፉ ገጽታዎች ለምሳሌ አስተያየት፣ ድምጸት፣ ሙድ፣ ወዘተ ምላሽ መስጠት) ያልተካተቱት ከተማሪዎች የክፍል ደረጃ አንጻር የማይመጥኑ በመሆኑ ነው (Brown 2008)።

ሌላኛው የጥናቱ ትኩረት ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ነው። በተመሳሳይ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ከማጎልበት አንጻር ያለውን አስተዋጽኦ በመፈተሽ ላይ አተኩሯል። ጥናቱ ከግለብቃት ገጽታዎች (dimensaions) ውሰጥ ከማንበብ ክሂሎች ግለብቃትና ከግለመር የማንበብ ግለብቃት ላይ አተኩሯል፤ በእነዚህ ምድቦች ላይ ማተኮር ያስፈለገው በእነዚህ ምድቦች ላይ የሚያተኩሩት ጥያቄዎች ከማንበብ ግለሃሳብ (reading self-concept) ይልቅ ከማንበብ ግለብቃት ላይ ያተኮሩ በመሆናቸው ነው (Piercey, 2013)። በመሆኑም ጥናቱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያለውን ቀጥተኛ ተጽዕኖና በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በመፈተሽ ላይ አተኩሯል።

1.6 የጥናቱ ውስንነት

ምንም እንኳ ከሁለተኛው ሳምንት ጀምሮ ጥናቱ በጥሩ ሁኔታ የተከናወነ ቢሆንም፣ በመጀመሪያው የትምህርት ሳምንት ተማሪዎች የቀረቡላቸውን አዳዲስ ብልሃቶች ለመማር የመደናገር ስሜት አሳይተው ነበር፤ ሆኖም ተግባሪ መምህሯ ከአጥኚዋ ጋር በመተጋገዝ ተማሪዎች ግንዛቤው እንዲኖራቸው ተደርጓል። ስለዚህ የተፈጠረው መጠነኛ ድንጋሬ በጥናቱ ውጤት ላይ መጠነኛ ውሱንነት ይኖረዋል፤ ተብሎ ይታሰባል።

የሙከራ ጥናት ንክኪን (Experimental contamination) ለማስወገድ ዋናው ጥናት የሙከራ ጥናቱ ከተካሄደበት ትምህርትቤት ውጪ በሆነ ሌላ ትምህርትቤት ተከናውኗል፤ በተጨማሪም የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ተገናኝተው ሃሳብ መለዋወጥ እንዳይችሉ ሁለቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ፈረቃ (በተቃራኒ ፈረቃ ሳይመጡ) በመጀመሪያዎቹ ክፍለጊዜያት በተከታታይ እንዲማሩ ተደርጓል፤ እንዲሁም የትኛው ክፍል ምን እንደሚማር ሳይገለጽላቸው ቢማሩ

ተገናኝተው ሃሳብ የመለዋወጥ እድላቸው ሊቀንስ እንደሚችል በማሰብ ተግባራዊ ተደርጓል፤ ሆኖም ከክፍል ውጪ ያለውን ሁኔታ መቆጣጠር የማይቻል በመሆኑ በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ሊኖረው ይችላል፡፡

ሌላው በመጀመሪያው ሳምንት ተግባሪ መምህሯ ያለአጥኝዋ ከፍተኛ ድጋፍ የብልሃቶችን ምንነት፣ ለምንነት፣ እንዴትነት ተገንዝባ ለመተግበር ከፍተኛ የሆነ ችግር ይገጥማት ነበር፤ ሆኖም የአጥኚዋ ክትትል ክንውኑ ዓላማውን እንዳይስት ትልቅ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡ ስለዚህ ተግባሩን ለተግባሪ መምህር ብቻ መተው የጥናቱን ውጤት ሙሉበሙሉ ሊለውጠው እንደሚችል መረዳት ያስፈልጋል፤ በዚህም ምናልባት የተግባሪ መምህሯ የመጀመሪያው ሳምንት ድንጋሬ በጥናቱ ውጤት ላይ መጠነኛ ተጽዕኖ ሊኖረው ይችላል፡፡

ለቅድመና ድህረትምህርት የቀረበው ፈተናና የጽሁፍ መጠይቅ ተመሳሳይ መሆኑ በመለያየቱ ምክንያት የሚመጣውን የውስጣዊ አስተማማኝነት ችግር የሚቀርፍ ቢሆንም በቅድመና ድህረትምህርቱ መካከል ያለውን ርቀት ግምት ውስጥ በማስገባት ተማሪዎች የፈተናውንና የመጠይቆችን ሃሳቦች አያስታውሷቸውም የሚል ሃሳብ አለ፤ ሆኖም እርግጠኛ መሆን ስለማይቻል በውጤቱ ላይ ተጽዕኖ ሊፈጥር ይችላል፡፡

1.7 የቁልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ

1. **ተሻጋሪ ብልሃት** (Transactional strategy) ፤ በማስተማር ሂደት መምህሩ አዕምሯዊ ብልሃቶችን (ሃሳብን በድምጽ አውጥቶ ማሰማት፣ መጠየቅ፣ ማብራራት፣ መገመት፣ የጽሁፍን አወቃቀር መለየት፣ ማጠቃለል፣ ምስል መፍጠርና መረዳትን መገምገም) እንዲሁም የትርጎማ ብልሃቶችን (ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማገናኘት፣ ጽሁፍን ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድና የጽሁፍን ጭብጥ መለየት) መሰረት አድርጎ በቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ ሆኖ በማስተማር፣ ሙያዊ እገዛ በማድረግ፣ በጋራ በመተግበርና ቀስ በቀስ ሃላፊነትን እየለቀቀ ወደተማሪዎች በማሸጋገር ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው ተገቢ ብልሃቶችን እየመረጡና እየተጠቀሙ አንብበው እንዲረዱ የሚያስችል የአንብቦ መረዳት ብልሃት ነው፡፡

2. **የማንበብ ግለብቃት እምነት** (**Readfing Self efficacy beliefs**) ፤ ተማሪዎች በሚያከናውኑት ተግባር ላይ የራስ እምነት ኖሯቸው እሰራዋለሁ፤ አደርገዋለሁ፤ እችለዋለሁ በሚል እምነት

በሙሉልብ ወደ ትግበራ እንዲገቡ የሚያስችል ስሜታዊ ባህርይ ሲሆን፣ በዚህ ጥናት በጽሑፍ መጠይቅ የተለካ ነው፡፡

3. **የማንበብ ፍላጎት** (Reading Interest) ፤ ተማሪዎች በአንድ ተግባር ውስጥ ገብተው ለመሳተፍና ተግባሩን ለማከናወን ያላቸው ቁርጠኝነት፣ ፍቅር፣ ተነሳሽነትና ሙሉ ደስታን የሚመለከት ሲሆን፣ በዚህ ጥናት በጽሑፍ መጠይቅ የተለካ ነው፡፡

4. **አንብቦ የመረዳት ችሎታ** (Reading Comprehension) ፤ አንድን ውሁድአሃድ (text) አንብቦ በማብላላትና ጠቃሚ የሆነውን መረጃ በመለየት መልዕክቱን ከመረዳት ባለፈ የጽሁፉን ጥልቅ ሃሳብ መርምሮ አንድምታውን መለየት ሲሆን፣ በአንብቦ መረዳት ፈተናዎች የተለካ ነው፡፡

ምዕራፍ ሁለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1 የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ ዳራ

ምልከታዊ ትምህርት አርአያዎችን የመመልከት ትምህርት ሲሆን የሚከሰተው ለተመልካቾች አዲስ የባህርይ ንድፎችን በማሳየት ነው፡፡ ሂደቱ አትኩሮትን፣ የማስታወስ ችሎታን፣ አፍልቆትንና ተነሳሽነትን የሚያካትት እንደሆነ ያስረዳሉ (Bandura, 1986)፡፡ ከዚህ ጋር በተያያዘ ለአንብቦ መረዳት ትምህርት የአርአያዎችን አስፈላጊነት አስመልክተው በአንብቦ መረዳት ብልሃት ትምህርት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ የፈጠሩት የንድፈሃሳብ አፍላቂ Rosenblatt (1938) ባፈለቁት ተሻጋሪ (Transactional) ወይም የአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳብ (Reader Response Theory) እንደገለጹት ሌሎች ምንባቡን እንዴት አዩት፤ የሚለውን መማር (አርአያን መመልከት) የሌላን ሰው ከምንባብ ጋር ያለ ግንኙነት እይታ በከፍተኛ ሁኔታ ያሳድጋል፡፡ ይህም አንባቢዎች የጽሁፉን ትርጉም ከሌላ አንባቢ ጋር ለመወያየት፣ ጽሁፉን ወደኋላ ተመልሶ በሌሎች አስተያየት ላይ ትኩረት ለማድረግ ወይም ለራስ ሃሳብ ምላሽ ለመስጠት ያግዛቸዋል፡፡ ምክንያቱም የአንድ ውሁድአሃድ ትርጉም በተለያዩ አንባቢዎች የተለያየ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ እያንዳንዱ አንባቢ ከማንበብ ልምዱ ያመጣው ዳራዊ ዕውቀት ነው፡፡

የተማሪዎችን የቀደመ ዕውቀት መሰረት በማድረግ የዓይነተብዙ ብልሃቶችን አጀማመር አስመልክተው Brown (1995) ሲገልጹ ንቃትአከል ማንበብ (skilled reading)ን ለማጎልበት ከነጠላ ብልሃት የተሻለ ትምህርት ያስፈልጋል፤ ይላሉ፡፡ እ.አ.አ በ1970ዎቹ መግቢያና እ.አ.አ በ1980ዎቹ መጨረሻ ስለንቃትአከል አንባቢ ትንተናዎች ተደርገዋል፤ እናም ክህሎቱ ነጠላ ብልሃትን መጠቀም እንዳለ ሆኖ ውስብስብና ተተግባሪ አዕምሯዊ ሂደቶችን ቅንጅት ይመለከታል፡፡ ይህ የንቃትአከል አንባቢዎች በርካታ ብልሃቶችን አቀናጅቶ የመጠቀም ሂደት የተመራማሪዎችን ጥረት አጎለበተው፤ እናም ከቀረጺቸው ዓይነተብዙ ብልሃት ትምህርት ውስጥ ከሚና ለዋጭ ቀጥሎ በርካታ ቁጥር ያላቸውን ብልሃቶች በፍጥነት በማስተማር ላይ የተመሰረተ ሌላ ዘዴ በBrown (1995) በተጠቀሱት Paris & Oka (1986) የተዋወቀ ቢሆንም አንባቢዎች ላይ ምንም ለውጥ አላመጣም፡፡ በሚል ውድቅ ሆኖ በምትኩ የቀጥታ ገለጻና የመጠነኛ ብልሃቶች ትግበራ ሞዴሊንግ የተባለው ዘዴ ማንበብን በማጎልበት ረገድ ውጤታማ ሆኖ ተገኘ (Brown,1995)፡፡ በርካታ መምህራንም በብልሃቶች ትምህርት

ተመራማሪዎች ስኬት ላይ ግንዛቤ በመፍጠር ብልሃቶችን ወደመማሪያ ክፍሎች ማምጣት ጀመሩ። ስለሆነም ከነጠላ ብልሃት ትምህርት በተሻለ መሰጠት ጀመረ። ይህ ሁኔታ Pressleyንና ጓደኞቹን አነሳሳ፤ በዚህም በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ትምህርት አጠቃቀም ለማጥናት በPressley and El-Dinary (1993) በርካታ የመምህራን ዕድገት ፕሮግራሞች ጥናት ከተደረገ በኋላ በPressley የተመራው የጥናት ቡድን በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች ስኬታማ የሆነው የአንብቦ መረዳት ትምህርት ተሻጋሪ (transactional) መሆኑን ይፋ አደረጉ። ጽንሰሀሳቡ ሶስት ስሜቶችን ይዟል፤ Pressley and El-Dinary (1993) **በመጀመሪያ** አንባቢዎች የጽሁፉን ይዘት ከቀደመ ዕውቀታቸው ጋር ማገናኘትን ይማራሉ። በዚህም ትርጉም ሲመሰርቱ ከRosenblatt (1988) የጽንሰሀሳብ አጠቃቀም ጋር ይዛመዳል፤ **ሁለተኛ** አብዛኛው የብልሃቶች ትምህርት የሚካሄደው በማንበብ ቡድኖች ሲሆን የቡድኑ አባላት በአንድላይ ትርጉም ለመመስረት ብልሃቶችን ይጠቀማሉ። ይህም ተሻጋሪ ትግበራ (transacttional activity) ይባላል። በቡድን የተመሰረተ ትርጉም ከግላዊ ትርጎማ በተሻለ ግንዛቤ ያገኛል። ይህ ደግሞ የሚዛመደው ከተቋማዊ ስነልቦና (organizational psychology) የጽንሰሃሳብ አጠቃቀም ጋር ነው (Brown, 1995)፤ **ሶስተኛ** የመምህሩን ትምህርታዊ ውሳኔና ልምምድ ጨምሮ የሁሉም የቡድን አባላት ምላሾች የሚለዩት በሌሎች የቡድኑ አባላት ነው። ይህም ተሻጋራዊ (transactional) ሲሆን ጽንሰሀሳቡ የማህበራዊ ዕድገት ተመራማሪዎች ከሚጠቀሙበት ጽንሰሀሳብ ጋር ይዛመዳል በKim (2013) የተጠቀሱት (Bell, 1968):: በእነዚህ ሶስት ስሜቶች በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት መማሪያ ክፍሎች የሚሰጠው ትምህርት ተሻጋሪ (transactional) በመሆኑ የምርምር አባላቱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት (Transactional strategies instruction) በአጭሩ “TSI” በማለት ስያሜ ሰጡት።

የ” TSI” የአጭር ጊዜ ግቡ የቡድኑ አባላት በጽሁፍ ላይ ብልሃቶችን በመተግበር ምክንያታዊ የሆነ ትርጎማ መመስረት እንዲችሉ ማድረግ ነው። የረጅም ጊዜ ግቡ ደግሞ ተማሪዎች ማንኛውም አስቸጋሪ ጽሁፍ በገጠማቸው ጊዜ ብልሃታዊ ሂደቶችን በመጠቀም ችግሮችን ይፈቱ ዘንድ ብልሃቶችን ማስረጽና ልምድ እንዲያደርጓቸው ማስቻል ነው። ሁሉም ግቦች የሚደርሱት የማንበብ ቡድኑን አባላት በማስተማር ፈታኝ የሆኑ ጽሁፎችን መገንዘብ የሚያስችሉ የሰለጠኑ አንባቢዎች የሚጠቀሙባቸውን የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች እንዲጠቀሙ ማድረግ ሲቻል ነው። የሰለጠኑ አንባቢዎች ሲያነቡ ወደፊት እያቀዱ ያነባሉ፤

ግብተኮር ናቸው፤ የቀደመ ዕውቀታቸውን ከጽሁፉ ይዘት ጋር በማዛመድ ትርጉም ይመሰርታሉ፤ የተለያዩ ብልሃቶችን ይጠቀማሉ፤ መረዳታቸውን ይቆጣጠራሉ፤የመረዳት ችግራቸውን ለመፍታት ይጥራሉ፤ መረዳታቸውንና ችሎታቸውን ይገመግማሉ(Kim, 2013)።

Pressley (1998) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትን አስመልክተው ሲገልጹ፣ የመረዳት ብልሃት ትምህርት በደንብ ተገለጸ ከተባለ ተማሪዎች ራሳቸውን እስኪችሉ ድረስ ያለውን የመምህሩ ድጋፍ (scaffolding) ጨምሮ የሚና ለዋጭና የቀጥታ ዘዴ ቅንጅት ነው። ትኩረቱ አነስተኛ ቁጥር አባላት ባሉት ቡድኖች የተከፈሉ ተማሪዎች ከማንበብ ጋር ባላቸው ግንኙነት ላይ የሚደረግ ውይይት ላይ ነው። የዚህ ብልሃት ባህርያት የብልሃቶችን ክፍሎች ማስተማር ሲሆን የሚያካትታቸው የውስጥን ሃሳብ በድምጽ አውጥቶ ማሳየት፣ በቀደመ ዕውቀት ላይ የተመሰረተ ግመታ፣ ጥያቄ ማፍለቅ፣ ማብራራት፣ በቀደመ ዕውቀት ላይ የተመሰረተ ምስል መፍጠር፣ ማጠቃለል፣ አንድን ጽሁፍ ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ፣ ጭብጥን መለየት፣ የጽሁፍን መዋቅር መተንተን ናቸው፤ መምህሩ ብልሃቶችንአርአያሆኖ የሚያቀርብባቸው መንገዶችም ቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ ሆኖ ማሳየት፣ በድጋፍ፣ በጋራና በግል ትግበራ ላይ በመመስረት ተማሪዎችን ማለማመድ ናቸው። መምህራኑ ትኩረት የሚያደርጉት የብልሃቶችን አጠቃቀም፣ አስፈላጊነትና የብልሃቱ ትምህርት የረዥም ጊዜ ስልጠና የሚፈልግ መሆኑን በተከታታይ ማስገንዘብ ላይ ነው። በስነትምህርታዊ አውድ ብልሃተኛ ተማሪዎችን ማፍራት የሚጠቅምበት ዋናዋና ምክንያቶች የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ዕውቀት ትኩረትን፣ ትውስታንና መማርን የሚያሳድጉትን ግንዛቤያዊ ብልሃቶች ለማጎልበት ያስችላል።

የተሻጋሪ ንድፈሃሳብ (ransactional theory) አንባቢውና ጽሁፉ ለትርጉም ምስረታ ጠቃሚ የሆነ ሚና እንዳላቸው ያሳያል። ትርጉም የሚፈጠረው በጸሀፊውና በአንባቢው መካከል በሚኖር ሽግግር ነው። የውሁድአሃዱ ትርጉም፣ ውሁድአሃዱን የመተርጎምን ሀይልና የአንባቢውን ልማዳዊ ግንዛቤ መሰረት ያደርጋል። አንባቢው ከግንዛቤው ለመምረጥና ለመተንተን ንቁ ሲሆን ጽሁፉ ደግሞ ምርጫውንና መላምቱን በማስተካከል በኩል አስተዋጽኦ ያደርጋል። በሁለቱ መካከል ያለው ግንኙነት ውጤት ያስገኛል። በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ሂደት መምህሩ ውይቶችን መምራት፣ መደገፍ፣ ማሳለጥና ማሰራት ይጠበቅበታል፤ ተማሪዎች የተለያየ ማንነትና የየራሳቸው ልዩነት ያላቸው በመሆኑ የተለያየ ግመታ፣ ምሰላ፣ ማጠቃለያ፣ ግምገማ፣ ወዘተ ሊኖራቸው እንደሚችል በመገንዘብ ከማንበብ የሚገኘው ደስታ ይህን ልዩነት በመካፈል የሚገለጽ መሆኑን ይማራሉ።

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ትርጎማን የሚያሳልጡ በርካታ ብልሃቶችን በአንድ ላይ ያካትታል፤ ከብልሃቶች አንጻርም በPressely et al. (1992) በተጠቀሱት በስነጽሁፋዊ ንድፈሃሳብ ተከታዮችና በስነአዕምሯውያን የስነልቦና ጠበብቶች (ለምሳሌ፤ Anderson & Hidde, 1971; Anderson & Kulavy, 1972; Gambrell & Bales, 1986; Iser,1978; Levin, 1973) ፤ በአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳብ ተከታዮች (ለምሳሌ፤ Larson & Seilman, 1988; Rosenblatt, 1968) እንዲሁም በቅቡል መረጃ ማብላላት ንድፈሃሳብ ተከታዮች (ለምሳሌ፤ Black & Seifert, 1985; Brewer, 1988; Bruner,1986; Spiro, 1982) የተደገፈ ነው፡፡

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በደንብ ተገለጸ ከተባለ ተማሪዎች ራሳቸውን እስኪችሉ ድረስ ያለውን የመምህሩ ድጋፍ (scaffolding) ጨምሮ የሚና ለዋጭና የቀጥታ ዘዴ ቅንጅት ነው፡፡ ትኩረቱ አንስተኛ ቁጥር አባላት ባሉት ቡድኖች የተከፈሉ ተማሪዎች ከማንበብ ጋር ባላቸው ግንኙነት ላይ የሚደረግ ውይይት ነው፡፡ የዚህ ብልሃት ባህርያት የብልሃቶችን ክፍሎች ማስተማር ሲሆን፣ የሚያካትታቸው የውስጥን ሃሳብ በድምጽ አውጥቶ ማሳየት፣ በቀደመ ዕውቀት ላይ የተመሰረተ ግመታ፣ ጥያቄ ማፍለቅ፣ ማብራራት፣ በቀደመ ዕውቀት ላይ የተመሰረተ ምስል መፍጠር፣ ማጠቃለል፣ አንድን ጽሁፍ ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ፣ ጭብጥን መለየት፣ የጽሁፍን መዋቅር መተንተን ናቸው፤ መምህሩ ብልሃቶችንአርአያሆኖ የሚያቀርብባቸው መንገዶችም ቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ ሆኖ ማሳየት፣ በድጋፍ፣ በጋራና በግል ትግበራ ላይ በመመስረት ተማሪዎችን ማለማመድ ናቸው፡፡ መምህራኑ ትኩረት የሚያደርጉት የብልሃቶችን አጠቃቀም፣ አስፈላጊነትና የብልሃቱ ትምህርት የረጅም ጊዜ ስልጠና የሚፈልግ መሆኑን በተከታታይ ማስገንዘብ ላይ ነው፡፡ በስነትምህርታዊ አውድ ብልሃተኛ ተማሪዎችን ማፍራት የሚጠቅምበት ዋናዋና ምክንያቶች የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ዕውቀት ትኩረትን፣ ትውስታንና መማርን የሚያሳድጉትን ግንዛቤያዊ ብልሃቶች ለማጎልበት ያስችላል፤ ብልሃቶችን በመጠቀም ተማሪዎች ከጽሁፍ የሚገኝን መረጃ መግለጽ፣ ማደራጀትና መገምገም እንዲችሉ ያደርጋል፤ ብልሃቶች ግላዊ አዕምሯዊ መሳሪያዎች በመሆናቸው ተማሪዎች መረዳታቸውን ለማገዝ ተቆጣጥረውና መርጠው እንዲጠቀሙ ይረዳቸዋል፡፡ ብልሃታዊ ማንበብ ልዕለግንዛቤንና መነሳሳትን (የግለብቃት እምነትንና ፍላጎትን) ይፈልጋል፤ ምክንያቱም አንባቢዎች ብልሃቶችን ለመጠቀም ዕውቀት ያስፈልጋቸዋል፤ የብልሃቶች ቀጥታ ትምህርት ተማሪዎች በጥልቀት የማንበብና

የማሰብ ክሂሎችን እንዲያጎለብቱ ይረዳቸዋል፤ ብልሃታዊ ማንበብ ግላዊና ራስንችሎ መማርን በማበረታታት በስርዓተትምህርቱ ውስጥ መማርን ያሳልጣል፡፡

በዚያ ዘመን ከተደረጉ የምርምር ስራዎች ውስጥ የእነPressley and Afflerbach (1995) ተጠቃሽ ነው፡፡ ጥናቱ ብቁ አንባቢዎች የሚጠቀሙባቸውን የመረዳት ሂደቶች መለየት ነበር፤ ለዚህም የተለያዩ ተሳታፊዎችን ማለትም ዕድሜያቸው ከአራተኛ ክፍል ጀምሮ እስከአዋቂዎች ድረስ ያሉትን ያካተተ ነበር፡፡ ከዚህ ሰፊ ቅኝት ግኝቶችን አብላልተው ለተሟላ የማንበብ ክህሎት የሚያገለግል ንቁ የመረዳት ሂደት ሞዴልን አጎለበቱ፡፡ እነዚህ ብልሃቶች አንባቢዎች አንብቦ መረዳትን ለማገዝ የሚጠቀሙባቸው ሲሆኑ፣ ከማንበባቸው በፊት፣ በማንበብጊዜና በድህረማንበብ ሊተገበሩ ይችላሉ፡፡ የPressley and Afflerbach (1995) እና Pressley (2002) ጥናቶች እንደሚያረጋግጡት የአንብቦ መረዳት አስተማሪዎች ብልሃቶችን መጠቀም ያለውን ዋጋ በትክክል ማስተማርና ማሳየት አለባቸው፡፡

2.2 የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብፍላጎት ንድፈሃሳባዊ መሰረት

በአንብቦ መረዳት ብልሃት ትምህርት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ የፈጠሩት የንድፈሃሳብ አፍላቂ በBallou (2012) የተጠቀሱት Rosenblatt (1938) ባፈለቁት ተሻጋሪ ንድፈሃሳብ (Transactional Theory) ወይም የአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳብ (Reader Response Theory) እንደገለጹት የአንድ ጽሑፍ ትርጉም በተለያዩ አንባቢዎች የተለያየ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ እያንዳንዱ አንባቢ ከማንበብ ልምዱ ያመጣው ዕውቀት (prior knowledge) ነው፡፡

"Rosenblatt" በማንበብ ማህበራዊ ገጽታ ላይም ትኩረት በማድረግ ሌሎች ጽሁፉን እንዴት አዩት የሚለውን መማር የሌላን ሰው ከጽሁፉ ጋር ያለ ግንኙነት እይታ በከፍተኛ ሁኔታ እንደሚጨምረው አሳይተዋል፡፡ ስለሆነም አንባቢዎች የጽሁፉን ትርጉም ከሌላ አንባቢ ጋር መወያየታቸው፣ ጽሁፉን ወደኋላ ተመልሰው በሌሎች አስተያየት ላይ ትኩረት ለማድረግ ወይም ለራሳቸው ሃሳብ ምላሽ ለመስጠት ያግዛቸዋል(Probst, 1990)፡፡ ስለዚህ ማህበራዊ መስጠትና መቀበል ልምምድ የቡድን ውይይት እይታን ይጨምራል፡፡ እንዲሁም በቡድኑ አባላት መካከል ስምምነት እንዲኖር ያደርጋል፡፡ Pressley et al. (1992) የRoehler and Duffy's (1984)ን ቀጥታ ገለጻ ሞዴልን በመውሰድና የልውውጣዊ ክፍሎችን በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ላይ በማካተት ወደሌላ ደረጃ እንዲያመራ አድርገዋል፡፡ TSI

በአንባቢ ምላሽ ንድፈሃሳብ በሶስት መልኮች (መንገዶች) ተጽዕኖ እንደደረሰበት ያስረዳሉ Pressley (2002)፡፡ 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፣ መምህሩ ደግሞ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በመተግበር በአንድ ላይ ጽሁፉን ይረዳሉ፡፡

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለግልጽ የብልሃቶች ትምህርት ቁልፍ ጉዳይ ሲሆን፣ ተማሪዎች ከውሁድአሃድ ትርጉም ለመመስረት የሚያስችል ቅንጅት እንዲፈጥሩ የሚያበረታታ ብልሃት ነው፡፡ Robinson (2007) ዋቢ ያደረጋቸው Brown and Coy-Ogan (1993) እንደሚያብራሩት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በውጤታማ የማንበብ ወቅት ተማሪዎች የአዕምሯዊ ሂደት ግንዛቤያቸው እንዲሰፋ ይረዳቸዋል፡፡ በዚህም በግልጽና በስልታዊ የሂደት ለውጥ በተማሯቸው ብልሃቶች አማካይነት ምንና እንዴት እንደሚያነቡ በጥልቀት ያስባሉ፡፡ መምህሩ ተማሪዎች የተወሰነን ብልሃት መቼ ቢጠቀሙ ተገቢ እንደሚሆን የመግለጽ ግዴታ ሲኖርበት፣ ተማሪዎች ደግሞ በግላቸው ከቀደመ ዕውቀታቸውና ባህላዊ ልምዳቸው ጋር በማያያዝ ለውሁድአሃዱ መልስ ይሰጣሉ፡፡ በዚህ ጊዜ የሚካሄደው ክንዋኔ ማህበራዊ ግንኙነታቸውንና ትብብራቸውን በከፍተኛ ደረጃ የሚያበረታታ ሊሆን ይገባል፡፡ ይህ ማህበራዊ ግንኙነት ተማሪዎችን ለማነሳሳትና ትኩረታቸውን ለመሳብ ቁልፍ ተግባር ነው፡፡ በመሆኑም ውጤታማ የማንበብ ትምህርት ማህበራዊ ትስስርን፣ ተፈጥሯዊ አውዳዊነትንና የተለመዱ ስኬታማ ዘዴዎችን የሚያጎለብቱበት ነው፡፡

መምህራን የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማምጣትና የስሜታዊ ባህርያቸውን ፍላጎት ለማሟላት ማህበራዊ ግንኙነታቸውን የሚያጠናክሩ ብልሃቶችን በአግባቡ እንዲጠቀሙ የሚያስችል ስልትና የግለብቃት እምነታቸውን የሚጨምር መንገድ መፈለግ አለባቸው፡፡ ወይም ተማሪዎች ለመነሳሳት ግለብቃታቸውና ፍላጎታቸው መጨመር አለበት፡፡ ምክንያቱም ግለብቃትና ፍላጎት የመነሳሳት ገጽታዎች ናቸው፡፡

Bandura (1997) ግለብቃት የሚለውን ቃል ሲገልጹት ሰዎች ስለራሳቸው ችሎታ ያላቸው እምነት ነው፡፡ በህይወታቸው ውስጥ ለውጥ የማምጣት እምነቱ ያላቸው ሰዎች ግባቸውን ለማሳካት የበለጠ ተነሳሽነት ያላቸው ናቸው፡፡ እንደBandura (1986) ገለጻ ሰዎች

በህይወታቸው ንቁ ተሳታፊ የሚሆኑባቸው በርካታ መሰረታዊ ችሎታዎች አላቸው፤ ምልክቶችን በመጠቀምና የወደፊቱን በማሰብ በአካባቢያቸው ስላለው ዓለም ትርጉም ይመሰርታሉ፤ ግባቸውንም ያስቀምጣሉ፤ በተጨማሪም በሌሎች ሰዎች ተግባራት መሰረት ባህርያቸውን ይቀርጻሉ። በመጨረሻም በራስመርና ጽብረቃ ተግባር ውስጥ ይገባሉ። ይህ ራስን የመግለጽ ሂደት ግለሰቦች የራሳቸውን ባህርይ እንዲቆጣጠሩና እንዲገመግሙ ያስችላቸዋል። በዚህም ለወደፊት ባህርያቸው ለውጥ ማምጣት ይችላሉ።

በBandura (2006) የተጠቀሱት (Bandura, 1986; Pajares, 2002) እንደሚያስረዱት፣ የሰውልጅ ባህርይ የተለያዩ የግለሰባዊ፣ የአካባቢያዊና ባህርያዊ ተጽዕኖዎች የሚዋሃዱበትና ርስበርስ ተጽዕኖ የሚያደርጉበት ውጤት ነው፤ ይህ በግለሰቦች፣ በአካባቢና በባህርይ መካከል የሚደረገው ውህዳዊ ግንኙነት የሚና ልውጠት መለያ (Resprocal determinism) ይባላል። ከሚና ልውጠት መለያ ግላዊ ተጽዕኖዎች ውስጥ የራስ እምነት አንዱ ነው። የራስ እምነት ሰዎች ከአካባቢያቸው ጋር እንዴት ግንኙነት ይፈጥራሉ? በሚለው ላይ ተጽዕኖ ይፈጥራል፤ እናም የሰዎች ባህርይና አካባቢ ሰዎች በሚያጎለብቱት የራስ እምነት ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል። ለምሳሌ፣ አንድ ተማሪ ጥሩ አንባቢ አይደለሁም፤ ብሎ የሚያምን ከሆነ፣ ይህ ግለእምነት በተማሪው ያለፈ የማንበብ ችሎታ ላይ ተመስርቶ የሚያድግ ግላዊ ተጽዕኖ ነው። ይህ ግላዊ እምነት የተማሪውን የወደፊት ትምህርታዊ ባህርይ ሊለውጠው ይችላል። የተማሪው በራስ የመተማመን ችግር ከክፍል ውስጥም ሆነ ከክፍል ውጪ በሚኖረው የማንበብ ተሳትፎ ላይ ከፍተኛ ጫና ይፈጥራል። ይህ የባህርይ ለውጥ የተማሪው የማንበብ ክሂል እንዳይጎለብት ያደርጋል። በዚህም አሉታዊ የሆነ ግለእምነት ይከሰታል።

በመጨረሻም አካባቢያዊ ተጽዕኖዎች የተማሪውን የግል እምነትና ባህርይ ይቀይሩታል ማለት ነው። እነዚህ ግለሰባዊ፣ ባህርያዊና አካባቢያዊ ተጽዕኖዎች ውስብስብ በሆነ መንገድ በመዋሃድ ተማሪዎች ምሉዕ አንባቢ እንዲሆኑ (እንዳይሆኑ) ያደርጋሉ። ማህበረአዕምሯዊ ንድፈሃሳብ ማዕከል ሲደረግ ግለብቃት አንዱ ግለዕምነት ሲሆን በግላዊ ባህርይና አካባቢ ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል።ለምሳሌ፣ አንድ ተማሪ የሂሳብ ፈተና ለመስራት ባለው ችሎታ ሙሉ እምነት ኖሮት በቋንቋ ትምህርት ድምጽ አሰምቶ የማንበብ ግለብቃቱ ዝቅተኛ ሊሆን ይችላል። የብቃት እምነት ተለዋዋጭ ነው።

አንድ ተማሪ በጽሁፍ ውስጥ ያለን እያንዳንዱን ቃል የመረዳት ችሎታ እንዳለው ቢተማመንም ጽሁፉን የመረዳት ችግር ግን ሊገጥመው ይችላል። ተማሪዎች በትምህርታዊ

ችሎታቸው እምነት ሊኖራቸው ይችላል፤ ነገርግን ትምህርታዊ ግቦችን ለማሳካት ባህርያቸውን የማቀናጀትና የመምራት ችሎታቸው ላይ ጥርጣሬ ይኖራል። በዚህ ምክንያት የተማሪዎች ስነትምህርታዊ ችሎታ በጣም አስፈላጊ በመሆኑ የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት በመገንዘብ ለማጎልበት ጥረት ማድረግ ያስፈልጋል። ሰዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት ለማሳደግና ለማሻሻል አራት የመረጃ ምንጮች ተጽዕኖ ያደርሳሉ፤ ጥብቅ ልምምድ (master experience) ፤ ተማሪዎች በተወሰነ ተግባር ላይ የሚያከናውኑት አዕምሯዊ ትግበራ ነው። ለምሳሌ፣ ተማሪዎች ፈታኝ የሆነ መጽሀፍ በማንበብ ሊረኩ ይችላሉ። ይህ ደግሞ በወደፊት የማንበብ ተግባራቸው በራስ መተማመናቸው እንዲጨምር ሊያደርግ ይችላል። ልምምዱ ሁልጊዜ ስኬታማ ላይሆን ይችላል። ሆኖም ጥብቅ ልምምድ ለግለብቃት ዕድገት ወሳኝ ነው።

ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለማከናወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው አዕምሯዊ ትርጓሜዎች አሉ። ይህ ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት እንዲመሰርቱ ያስችላል (Bandura, 1997)። የድጋፍ ልምምድ (vicarious experience) በሌሎች የአርአያነት ልምምድ አማካይነት ግለብቃትን ማሻሻልን ያመለክታል። ሞዴሎቹ ትክክለኛ መሆን አለባቸው። በተጨማሪ ተማሪዎች ቢጤዎቻቸው፣ ወላጆቻቸውና መምህሮቻቸው የሚያካሂዱት ውጤታማ ንባብ ግለብቃታቸውን ያጎለብተዋል፤ ማህበራዊ ግብረመልሶች (social persuasions) ወይም ተማሪዎች ከሌሎች የሚያገኙት ግምገማ ተማሪዎች ከቤተሰቦቻቸው ወይም ከመምህራን ስለማንበብ ችሎታቸው የሚያገኙት አስተያየት አዘል መልዕክት በማንበብ ሂደት ያላቸውን በራስ መተማመን ከፍ ወይም ዝቅ ያደርገዋል፤ ስነልቦናዊ ክስተት (psychological state) ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን ሲሰሩ የሚሰማቸው ጭንቀት ወይም ፍርሃት የብቃት እምነታቸውን በማሳደግና በማሻሻል ሂደት ላይ ተፅዕኖ አለው። ለምሳሌ፣ ተማሪው ድምጽ እያሰማ ሲያነብ ጭንቀት (ፍርሃት) ሊሰማው ይችላል። ይህ ስሜት በተማሪው የወደፊት ጮክ ብሎ የማንበብ በራስ መተማመን ላይ ችግር ይፈጥራል። Piercey (2013) እንደሚገልጹት የማንበብ ግለብቃት እምነት የተለያዩ ምድቦች አሉት፤ አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት፤ አጠቃላይ በሆነው የማንበብ ችሎታ ላይ ተማሪዎች ያላቸውን እምነት ይመለከታል። የማንበብ ፈተና ግለብቃት፤ተማሪዎች የማንበብ ፈተናን ሲሰሩ በጥሩ ሁኔታ ለመስራት ባላቸው የራስ መተማመን ላይ የተመሰረተን መለኪያ ይመለከታል።

ግለመር የማንበብ ግለብቃት ተማሪዎች በማንበብ ትምህርት የተለያዩ ተግባራትን በመስራት ችሎታቸው ላይ ያላቸውን በራስ መተማመን ይለካል፡፡ ይህ የግለብቃት መለኪያ ከBandura (2006) የህጻናት ብቃት መለኪያ ስኬል የተወሰደ ነው፡፡ የማንበብ ክሂሎች ግለብቃት፤ ተማሪዎች በተለመዱት የማንበብ ክሂሎችና ተግባራት ለመሳተፍ ያላቸውን እምነት የሚለኩ ጥያቄዎች መሆናቸውን በPiercey (2013) የተጠቀሱት Shell et al. (1995) ይገልጻሉ፡፡

በConway (2017) የተገለጹት Cadwell, et al. (2010) እንደሚገልጹት 74% የሚሆኑት በማንበብ ስኬታማ ያልሆኑ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ዘጠነኛ ክፍል ደርሰውም ችሎታቸው ተመሳሳይ ነው፤ ለዚህም በምክንያትነት ከሚጠቀሱት አንዱ የግለብቃት እምነት ማነስ ነው፡፡ የግለብቃት እምነት ማነስ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ የረጅም ጊዜ ተጽዕኖ እንዳለውም አመላክተዋል፡፡

Bandura (1986) ሲገልጹ የሰው ልጅ ያለኩረኛ ሰዎችን በመመልከት መማር ይችላል፡፡ ምክንያቱም መማር በቀጥታ ወይም ቀጥተኛ ባልሆነ መንገድ ሊከናወን ይችላል፡፡ የማህበራዊ መማር ንድፈሃሳብ ማህበረአዕምሯዊ ንድፈሃሳብ በሚል የተተካ ሲሆን፣ የሰው ልጅ በአካባቢው ባለው ማህበረሰብ በሚያገኘው ፍንጭ በራስ መተማመኑን ያጠናክራል፡፡ እሱም ግለብቃት ይባላል፡፡ ግለብቃት በአራት ዋናዋና ሂደቶች ማለትም አዕምሯዊ፣ ስሜታዊ ሁኔታዎች፣ ተነሳሽነትና የመምረጥ ሂደት ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፡፡ የማንበብ ግለብቃት ማለት ግለሰቦች የተወሰነን የማንበብ ተግባር ለማከናወን ያላቸው በራስ መተማመን ነው፡፡

ስለዚህ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ተገቢ የሆነ ልምምድ፣ የሚያስለጥኑ ትክክለኛ ሞዴሎች፣ አዎንታዊ የሆነ የሌሎች ግምገማና ስሜታቸውን ተቆጣጥሮ አዎንታዊውን ማበረታታትና አሉታዊውን መቀነስ የማንበብ ግለብቃታቸውን ለማሳደግ ወሳኝ ነው ማለት ነው፡፡

Bandura (1997) ህጻናት ዕድሜያቸው እየጨመረ ሲሄድ ግላዊ እምነታቸው እየጨመረ የሚሄድ ቢሆንም ከአንደኛ ደረጃ ወደመካከለኛው የክፍል ደረጃ ያለው ሽግግር የብቃት እምነት የሚወርድበት ጊዜ መሆኑ ለመጀመሪያ ጊዜ የገለጸው የSchunk & Meece (2006) ጥናት እንደሆነ Tobing (2013 ይገልጻሉ፣ በዚህም ምክንያት ተመራማሪዎች በተለያዩ የዕድሜና የክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎችን ትክክለኛ የብቃት እምነት በመመርመር በግለብቃት የዕድገት ለውጥ ላይ ጥርት ያለ ምስል መፍጠር ይገባል፡፡

የግለብቃት እምነት ከማንበብ ችሎታ ጋር ካለው ግንኙነት በተጨማሪ ከማንበብ ብልሃቶች ጋር ባለው ተዛምዶ ጥናቶች ይደረጋሉ፡፡ Tobing (2013) ምክንያቱን ሲገልጹ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ሂደት ግለብቃትን ለማጎልበት ትልቅ ሚና ይጫወታሉ፡፡ ከመነሳሳት ክፍሎች ውስጥ ሌላው የማንበብ ፍላጎት ነው፡፡ የፍላጎት ጠቀሜታ ግምት ውሰጥ የገባው እ.አ.አ በ19ኛው ክፍለ ዘመን መግቢያ ላይ ነው፡፡ከግለብቃት እምነት በተጨማሪ Hidi (2006) እንደገለጹት ሰዎች ትኩረት ለሚሰጡትና ለሚያስታውሱት ነገር ፍላጎት ወሳኝ ሚና ይጫወታል፡፡ ፍላጎት መማርን ያሳልጣል፤ መረዳትን ያጎለብታል፤ ጥረትንና ግላዊ ተሳትፎን ያነሳሳል፡፡ Hidi (2006) እንደሚያስረዱት የስሜታዊና የተነሳሽነት ተላውጦዎች በአጠቃላይና ፍላጎት ብቻውን አስፈላጊነታቸው በባህርያውያንና አዕምሯውያን ትኩረት ያልተሰጣቸው ቢሆንም፣ ባለፉት 25 ዓመታት የስሜትና ዐዕምሮ ጠቀሜታ በነርቭ ባለሙያዎች መታወቅ ጀመረ፡፡ ፍላጎት እንደግለብቃት እምነት የተነሳሽነት አንዱ ገጽታ ነው፡፡ የግለብቃት እምነት መጨመር ግለሰቦች አሉታዊ ስሜቶችን (ለምሳሌ ጭንቀት፣ ፍርሃትና ድብርትን) በከፍተኛ ሁኔታ እንዲቋቋሙ ያደርጋል፡፡ ፍላጎት በተማሪዎች የመማር ሂደትና ችሎታ ላይ ትልቅ ተጽዕኖ ይፈጥራል፡፡ በTini (2006) የተጠቀሱት Hillman & Hidi (2002) እንደገለጹት ፍላጎት በትምህርት ሂደት ጠቃሚና አስፈላጊ ሚና ይጫወታል፤ ተማሪዎች ለሚያከናውኑት ተግባር ፍላጎት ከሌላቸው በሚያከናውኑት ተግባር ላይ ችግር ይፈጠርባቸዋል፤ በአንጻሩ ፍላጎት ኖሯቸው የሚሰሩ ከሆነ፣ የመማር ክንዋኔን የሚያሳልጡትን ተገቢ ባህርያት (የበለጠ አትኩሮት፣ የተሻለ ንቃት፣ የተጠናከረ ተሳትፎና ደስታ) ይተገብራሉ፡፡ ፍላጎት በውልደት ወይም በተፈጥሮ ሳይሆን በግለሰቡ ዕድሜና ልምድ ተመስርቶ የሚያድግና የሚጎለብት ነው (McWhaw & Abrami; 2001)፡፡

Krapp (2002), Hidi & Renninger (2006) and Hidi (2006) እንደሚያስረዱት ፍላጎት ግለሰባዊ (individual) ሊሆን ይችላል፤ ይኸውም የግለሰቦች ባህርይ ቅድመዝንባሌ ሲሆን፣ አንጻራዊ በሆነ መልኩ ቋሚ ነው፤ ዕውቀትን፣ አዎንታዊ ስሜትንና እሴትና የሚመለከትና ቀስበቀስ (በሂደት)ም የሚጎለብት ነው፡፡ ይህ አይነቱ ፍላጎት ተደጋጋሚ በሆነ ሁኔታዊ ፍላጎት ተጽዕኖ ይደርስበታል፡፡ ግለሰባዊ ፍላጎት በተወሰነ ርዕሰጉዳይ፣ ነገር ወይም ትግበራ (ለምሳሌ፤ የማንበብ፣ የስፖርት፣ የትምህርት አይነት) ይገለጻል:: ሌላው ሁኔታዊ (situational) ፍላጎት ሲሆን፣ በተወሰነ ሁኔታ ላይ የሚከሰት ቅጽበታዊ የሆነ የስሜት ምላሽ ነው፤ ለምሳሌ ከቤት ስራ፣ ከፈተና ወይም ከፕሮጄክት ስራ ጋር የተያያዘ መጽሀፍን፣ የምርምር ስራን፣ ወዘተ

የማንበብ ፍላጎት ሊሆን ይችላል፡፡ ሁኔታዊ ፍላጎት ከአካባቢያዊ መነቃቃት ጋር ይያያዝ እንጅ ሁኔታው የበለጠ ምቹ እየሆነ ከሄደና ፍላጎቱ እየጎለበተ ከሄደ፣ የበለጠ ቋሚና የተረጋጋ እየሆነ ስለሚመጣ ወደግለሰባዊ ፍላጎት ይቀየራል፡፡

ስለዚህ ሁለቱም የመማር ትግበራንና ብቃትን ያጎለብታሉ፤ ተጽዕኖም ያደርሳሉ ማለት ነው፡፡ ስለዚህ በማንበብ ሂደት በሚካሄደው ውይይት ተሳታፊ ለመሆን በመጀመሪያ ፍላጎት ወሳኝ ነው፡፡ መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎትና ማህበረባህላዊ ዳራ ለማወቅ ጊዜ ወስደው ተማሪዎችን ማወቅ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ምክንያቱም የቀደመ እውቀትና ፍላጎት ተማሪዎች ለማንበብና ለመማር የሚኖራ ቸውን ተሳትፎ ያጎለብተዋል፤ የእያንዳንዱን ተማሪ ፍላጎት ማምጣት ለመምህሩ አስቸጋሪ ተግባር ሊሆን ይችላል፤ ሆኖም ይህን ችግር ለመፍታት መምህራን ጉልህ የሆነ የቢጤ ትብብራዊ ጥረት መርህን በመተግበር ፍላጎትን መፍጠር ይጠበቅባቸዋል (Robinson, 2007) ፡፡

በRobinson (2007) የተጠቀሱት Vygotsky (1994) እንደሚገልጹት ማህበረባህላዊና አዕምሯዊ ሂደቶች ለስኬታማ ተጽዕኖ ፈጠራ አስፈላጊ ናቸው፡፡ ትምህርት በህጻናትና በወጣቶች እንዲሁም በህጻናትና በቢጤዎቻቸው መካከል የሚካሄድ ትብብራዊ ሂደት ነው፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርትም መማር አውድ ተኮር፣ የማህበረሰቡን ንቁ አባላት የሚያካትት፣ የዕድገት ቅርበትን መሰረት ያደረገ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡ ስለሆነም በማህበራዊ ትምህርት አውድ (በትብብራዊ የመማር ሁኔታ) ተማሪዎች ምስል እንዲከስቱ፣ እንዲገምቱ፣ እንዲያዛምዱ፣ እንዲቆጣጠሩ፣ እንዲያጠቃልሉና ችግር እንዲፈቱ ይበረታታሉ፡፡ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የቡድኑ አባላት ተማሪዎች ልምድ ያላቸውን አንባቢዎች ክህሎት እንዲቀስሙ ማስተማር በመሆኑ ተማሪዎች የራሳቸውን ብልሃት እንዲያጎለብቱና እንዲጠቀሙ በግልጽ የማስተማር ዘዴና ሞዴልነት ይማራሉ፡፡ ትምህርቱ ቀስበቀስ ከመምህሩ የብልሃት ምርጫ ወደተማሪው ስኬታማ የብልሃት ምርጫ ይሸጋገራል፡፡ 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፡፡ Eidswick (2009) ለራስመር መማር አስፈላጊ የሆኑት ችሎታዎች (ለምሳሌ፣ ትርጉምን የመፈለግ ችሎታ፣ ዓላማን ማስቀመጥና ውጤታማ የመማር ብልሃቶችን መጠቀም) የሚጎለብቱት በፍላጎት ነው፡፡ የብልሃቶች ዕውቀት ብልሃቶችን በመጠቀም ሂደት የሚኖርን

የግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ይጨምራል። ስለሆነም የብልሃቶች ዕውቀት ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ፍላጎት ጋር ጨምሮ ተማሪዎች ፈታኝ የሆኑ ተግባራት እንኳ ሲገጥማቸው እንዲወጡ ያስችላቸዋል።

የግለብቃት እምነት ተማሪዎች የማንበብ ባህርያቸውን መሰረት አድርገው በሚጥሏቸው ግቦች አይነት ላይ ተጽእኖ ያደርሳል (McCrudden et al., 2005) ግለብቃት የተወሰነን ተግባር ስኬታማ በሆነ መንገድ ለማከናወን የሚያስችል በራስ መተማመን ነው፤ በMcCrudden, et al. (2005) የተጠቀሱት Bandura (1993) እና Pajares (1996) እንደገለጹት ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ፈታኝ የሆኑ ተግባራትን ይመርጣሉ፤ ከፍተኛ ጥረት ያደርጋሉ፤ እናም አስቸጋሪ ተግባር ሲገጥማቸው መቋቋም ይችላሉ። የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ደግሞ ይህን ግለብቃት ለማጎልበት አንደኛው መንገድ ነው።

የማንበብ ፍላጎት በአዕምሯዊ ትግበራ ውስጥ ለመሳተፍ የሚኖርን ፈቃደኝነትና ደስታ ያመለክታል (McCrudden, et al., 2005)። 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። Bijl & Shortridge-Baggett (2001) ሲገልጹ መሰረታዊ የሆኑት የግለብቃት እምነት መሰረቶች የሚባሉት ግለሰባዊ ጥልቅ ዕውቀት (የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት) እና ስኬት (የሚጠበቅ ውጤት) ሲሆኑ ግለሰቡ በተወሰነ ባህርይ ውስጥ መሳተፉን ያመለክታሉ። የሰዎች ባህርይና የባህርይ ውጤት ከሚጠበቅ ብቃትና ከሚጠበቅ ውጤት ጋር ተደምረው የ"Bandura"ን የግለብቃት ንድፈሃሳብአርአያመሰረቱ። የሚጠበቅ ውጤት ከተወሰነ ባህርይ በሚመጣ ውጤት ላይ የሚኖር የሰዎች እምነት ነው።

ውጤቱ በአካላዊ፣ በማህበራዊ ወይም በግለግምገማ ሊታይ ይችላል። የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት አንድን ባህርይ ለማምጣት አንድ ሰው የሚኖረውን በራስ መተማመን ያሳያል። የውጤት ግመታ በከፍተኛ ሁኔታ የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት ጥገኛ ነው። ስለዚህ ግለብቃት ከሚጠበቅ ውጤት በከፍተኛ ብልጫ ችሎታን ለመገመት ያስችላል ማለት ነው። የማንበብ ፍላጎት ለማንበብ ክንውኖች የሚኖር ከፍተኛ ዝንባሌ ወይም ለማንበብ ክንውኖች የሚኖር ከፍተኛ ፈቃደኝነት ወይም ለማንበብ የሚኖር ፍቅር ተብሎ ሊበየን ይችላል። በDewi, Hasanah, Fahrurrozi, Wahyudi (2020) የተጠቀሱት ተመራማሪዎች (ለምሳሌ፣ Ardasheva, Wang, Roo Adesope & Morrison, 2018; Kim & Kim, 2016;

Harun, 2018; Shanyer, 1968) እንደሚገልጹት ፍላጎት ከማንበብ ጋር የተገናኙ ነገሮች፣ ክስተቶች፣ የቤት ስራዎች፣ ወዘተ ላይ የሚታዩ በርካታ ገጽታዎች (ስሜታዊ፣ ባህርያዊና አዕምሯዊ ዝንባሌዎች) ምስርት ነው፡፡

ስኬታማ አንብቦ የመረዳት ሂደት ተማሪዎች በተለያዩ ክሂሎች እንዲያልፉ የሚያደርግ ቢሆንም የመረዳት ሂደቱ አዕምሯዊ ደረጃ ላይ የሚደርሰው አዕምሯዊ ብልሃቶች ተግባር ላይ ሲውሉ ነው፡፡ የማንበብ ችሎታ በበርካታ ስሜታዊ ችግሮች ለምሳሌ፣ መነሳሳት፣ ግለብቃት፣ ፍላጎት፣ አመለካከት ተጽዕኖ የሚደርስበትና ለማንበብ መማር ጥረትን የሚፈልግ ተነሳሽነትን መሰረት የሚያደርግ የረዥም ጊዜ ሂደት ሲሆን፣ ተነሳሽነትን (የግለብቃት እምነትና ፍላጎት) ከሚያጎለብቱ ነገሮች ዋነኛው ደግሞ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት እንደሆነ ይገልጻሉ (Niemivirta and Tapola 2007) ፡፡ ስለሆነም የግለብቃት እምነትና ፍላጎት ማንበብን በመማር ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ጠቃሚ የተነሳሽነት ምክንያቶች ናቸው ፡፡

በBijl & Shortridge-Baggett (2001) የተጠቀሱት Bandura (1986) አዕምሯዊ፣ ማህበራዊና ባህርያዊ ንዑሳን ክሂሎች ተቀናጅተው በሰዎች ህይወት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ነገሮችን መቆጣጠር ይችላሉ፡፡ እነዚህን ንዑሳን ክሂሎች ውጤታማ በሆነ መንገድ መጠቀም የግለብቃት እምነትን ለማጎልበት ያስችላል፡፡ የሰዎች የግለብቃት እምነት አጠቃላይ ተፈጥሮን የሚመለከት ሳይሆን፣ ከተወሰኑ ሁኔታዎች ጋር ይዛመዳል፡፡ ለምሳሌ፣ ግለሰቦች ራሳቸውን በአንድ ዘርፍ በጣም ተወዳዳሪ በሌላ ዘርፍ ደግሞ ዝቅተኛ መሆናቸውን ሊናገሩ ይችላሉ፡፡ እያንዳንዱ ግለሰብ ብዙ ወይም መጠነኛ በራስ መተማመን እንዳለው ሊገልጽ ይችላል፡፡ ነገር ግን ግለሰቡ በአጠቃላይ ከፍተኛ ወይም ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት እንዳለው መናገር አይችልም (No global sense of self-efficacy beliefs)፡፡ ስለዚህ የግለብቃት እምነት ሁኔታና ተግባር ተኮር ነው፡፡

2.3 በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት፣ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ላይ ያተኮሩ ተዛማጅ ጥናቶች

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ወይም በማንበብ ግለብቃት እምነት ወይም በማንበብ ፍላጎት ወይም የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ባላቸው ተጽዕኖ ላይ ጥናቶች ተደርገዋል፡፡

በTobing (2013) የተጠቀሱት Shunk and Rice (1991) ያደረጉት ጥናት እንደሚያሳየው በአንደኛ ደረጃ መካከለኛ አንባቢዎች ላይ በተደረገ ጥናት፣ አንዱ ቡድን የጽሁፍን ዋና ሀሳብ ማውጣት ላይ ያተኮረ የአንብቦ መረዳት ትምህርት የተሰጠው ሲሆን፣ ተማሪዎች በሚያሳዩት ሂደታዊ ለውጥ ምጋቤ ምላሽ ይሰጣቸዋል፤ ሁለተኛው ቡድን ከመጀመሪያው ቡድን ተመሳሳይ የሆነ ትምህርት ያለምጋቤ ምላሽ ተምሯል፤ ሶስተኛው ቡድን የማንበብ ብልሃት ትምህርት አልተማረም፡፡ በውጤቱም በማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ተምረው ለውጣቸውን የተመለከተ ምጋቤ ምላሽ ያገኙት ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን በመስራት ችሎታቸውና በማንበብ ግለብቃታቸው ከሁለቱም ቡድን በተሻለ ጉልህ የሆነ ልዩነት አሳይተዋል፡፡ ሌላው በጥናታቸው ውጤት የገለጹት የማንበብ ብልሃቶችን ጠቀሜታ የተገነዘቡ ተማሪዎች ብልሃቶችን በተሳካ ሁኔታ መተግበር ይችላሉ፤ Mathes, Torgson, Clancy-Mencheti, Santi, Nicholas, Robinson & Grek (2003) ተመሳሳይ ግኝት እንዳላቸው ተመላክቷል፡፡ በMcCrudden, et al. (2005) የተጠቀሱት የተለያዩ ጥናቶች (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999) እንደሚያስረዱት አዕምሯዊ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በአዕምሯዊ ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎትን ይጨምራል፡፡ በመሆኑም በመምህር የብልሃቶች ትምህርት ቀጥተኛ ገለጻና ሙያዊ እገዛ የሚጀምር የብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያስችላል፡፡

በTobing (2013); በTobing (2013) በተጠቀሱት Shunk and Rice (1991) እንዲሁም በMcCrudden, et al. (2005) ዋቢ በተደረጉት (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999; McCrudden, et al. 2005) የተደረጉ ጥናቶች ተቃራኒ ውጤት አሳይተዋል፡፡ በተመሳሳይ Eidswick (2009) እና Khairrudin (2013) ዋቢ ያደረጉት Abd Wuhab (1995) እንደሚገልጹት ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ላይ ያለውን ተጽዕኖ የፈተሸ ጥናት ያደረጉ ሲሆን ፣ በውጤቱም ከፍተኛ የማንበብ ፍላጎት አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት ምክንያት አለመሆኑ ተመልክቷል፡፡

በMcCrudden, et al. (2005) የተጠቀሰው Kitsantas, Zimmerman and Clear (2000) ጥናት እንደሚገልጸው የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትንና የማንበብ ፍላጎትን ያጎለብታል፡፡ በተመሳሳይ በHidi (2006) በተጠቀሱት Artino and Stephens (2000); በConway (2017) በተጠቀሰው Champan and Tunmer (1995); በBarkley

(2005) የተደረጉ ጥናቶች አንብቦ መረዳት ከግለብቃት እምነት ጋር አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለው አሳይተዋል፡፡ በተጨማሪም በConway (2017) በተጠቀሱት Burrows (2015); በEngle (2017); በConway (2017) በተጠቀሱት Ferrara (2005); የተደረገ ፍትነትመሰል የሙከራ ጥናትና በTobing (2013) በተጠቀሱት Naseri & Zaferanieh (2012); በFitri, Sofyan and Jayanti (2019); የተከናወነ የተዛምዶ ጥናት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የማንበብ ብልሃቶች የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውን ያጎለበቱላቸው ሲሆን፣ የግለብቃት እምነታቸው መጨመር ደግሞ ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው መጨመር ጋር አዎንታዊ ግንኙነት እንዳሳየ ገልጸዋል፡፡ ውጤቱ በSchunk (2003) የተገለጸውን ከፍተኛ የሆነ በራስ መተማመንና ፍላጎት ከንቁ አዕምሯዊ ብልሃቶች ጋር በእጅጉ የተቆራኘ ነው፤ የሚለውን ሃሳብ ያጠናከረ ጥናት ነው፡፡

ከላይ የቀረቡት የማንበብ ብልሃቶች ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር አዎንታዊ ዝምድና እንዳላቸው የሚገልጹ ሲሆን፣ በMcCrudden, et al. (2005) በተጠቀሱ ጥናቶች Kitsantas, Zimmerman and Clear (2000) እና በHidi (2006) በተጠቀሱት የArtino and Stephens (2000); በNelson, Mansel-Williamson, (2006); Oden, Ebuta, NTA (2012) የጥናት ውጤቶች የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ምንም ተጽዕኖ እንደማያሳድሩ ካሳዩት ውጤት እንዲሁም በGuthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick and Littles (2007); Lau and Chan (2003) ባደረጉት ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ግንኙነት የለውም ከሚለው ግኝት ጋር ተቃራኒ ሆነዋል፡፡ ጥናቶቹ ከሚተገበሯቸው ብልሃቶች ፣ ከምርምር ስልታቸው፣ ከመረጃ መሰብሰቢያው አስተማማኝነት፣ ከተማሪዎቹ የክፍል ደረጃና ስልጠና ከሚሰጥበት የጊዜ ርዝማኔ ልዩነት ምክንያት የሚገኙት የጥናት ውጤቶች ሊለያዩ እንደሚችሉ መገመት ይቻላል፡፡

የማንበብ ግለብቃት እምነትን የደንጋጊነት ሚና ባስመለከተ የተደረጉ ጥናቶች እንደሚሳዩት Barkley (2005) በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ውጤት መካከል ያለውን ግንኙነት የፈተሸ ጥናት ያደረገ ሲሆን፣ በተገኘው ውጤትም የቀደመ ዕውቀትን የመጠቀም፣ ግለግምገማ የማድረግና ምስላዊ አቀናጆችን የመጠቀም ግለብቃት እምነታቸው ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጋር ጉልህ የሆነ ቀጥተኛ ተዛምዶ አሳይቷል፡፡ በFitri, Sofyan and Jayanti (2019); Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons (1992); በLiao (2015) የተጠቀሱት Shell, Colvin and Bruning (1995) የተገኘው

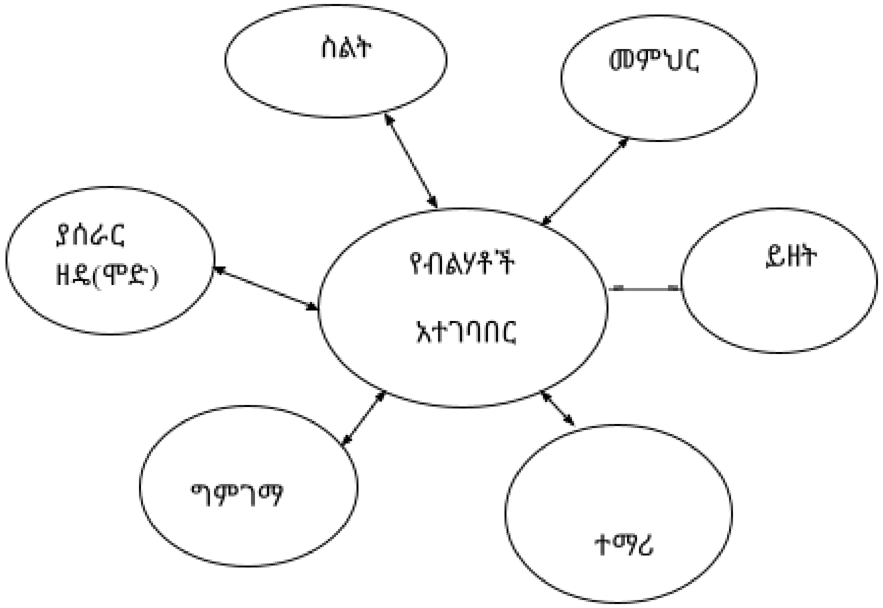
ውጤትም ተመሳሳይ ነው፡፡ እንዲሁም Schunk (1989); Keskin (2014); በGuthrie et al. (2012) የተጠቀሱት Schunk and Zimmerman (2007) ባከናወኑት ጥናት የብልሃት ትምህርት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚያስከትለው ለውጥ በግለብቃት እምነት በከፊል እንደሚደነገግ የጥናታቸው ውጤት አመላክቷል፡፡ በተቃራኒው Liao (2015); (2015 Hager (2017) የግለብቃት እምነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን የመተንበይ አቅም እንደሌለው አሳይተዋል፡፡

Squires (2014); በKhairudin (2013) የተጠቀሱት (Walberg and Tsai, 1984; Anderson, Fielding and Wilson, 1988); Guthrie & Wigfield (2000); Taylor, Frye & Maruyama (1990); Anderson, Fielding & Wilson (1988); Stanovich (1986); Grabe (2003); Stansberry (2009) የተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለማጎልበት ተገቢነት ያለው ተንባይ መሆኑን ፣በተመሳሳይ Hidi (1990); Simanjuntak, Suparman, Sukirlan (n.d) የማንበብ ፍላጎት ከማንበብ ጋር ያለውን ግንኙነት የፈተሹ ሲሆን፣ የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው ትኩረት ፍላጎት በአንብቦ መረዳትና መማር ላይ ለሚያደርሰው ተጽዕኖ ደንጋጊ ሆኖ ማገልገሉን አመላክተዋል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የቀረቡት ተዛማጅ ጥናቶች የማንበብ ብልሃቶች፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ከማንበብ ጋር ያላቸውን ዝምድናና ተፅዕኖ የተመለከቱ ሲሆን፣የተቃረኑ ውጤቶች እንዳሉም ማስተዋል ተችሏል፡፡ ይህ ጥናት ከላይ ከቀረቡት ጥናቶች በቋንቋው፣ በክፍል ደረጃው፣ ፍላጎትንና ግለብቃት እምነትን አጣምሮ ለማየት መሞከሩ፣ ተሻጋሪ ብልሃቶች ላይ ማተኮሩ፣የብልሃቶችን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሹ፣ ስልጠናው ለአንድ ወሰነ ትምህርት ጊዜ መሰጠቱና የምርምር ስልቱ ይለየዋል፡፡

2.4 የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀፍ

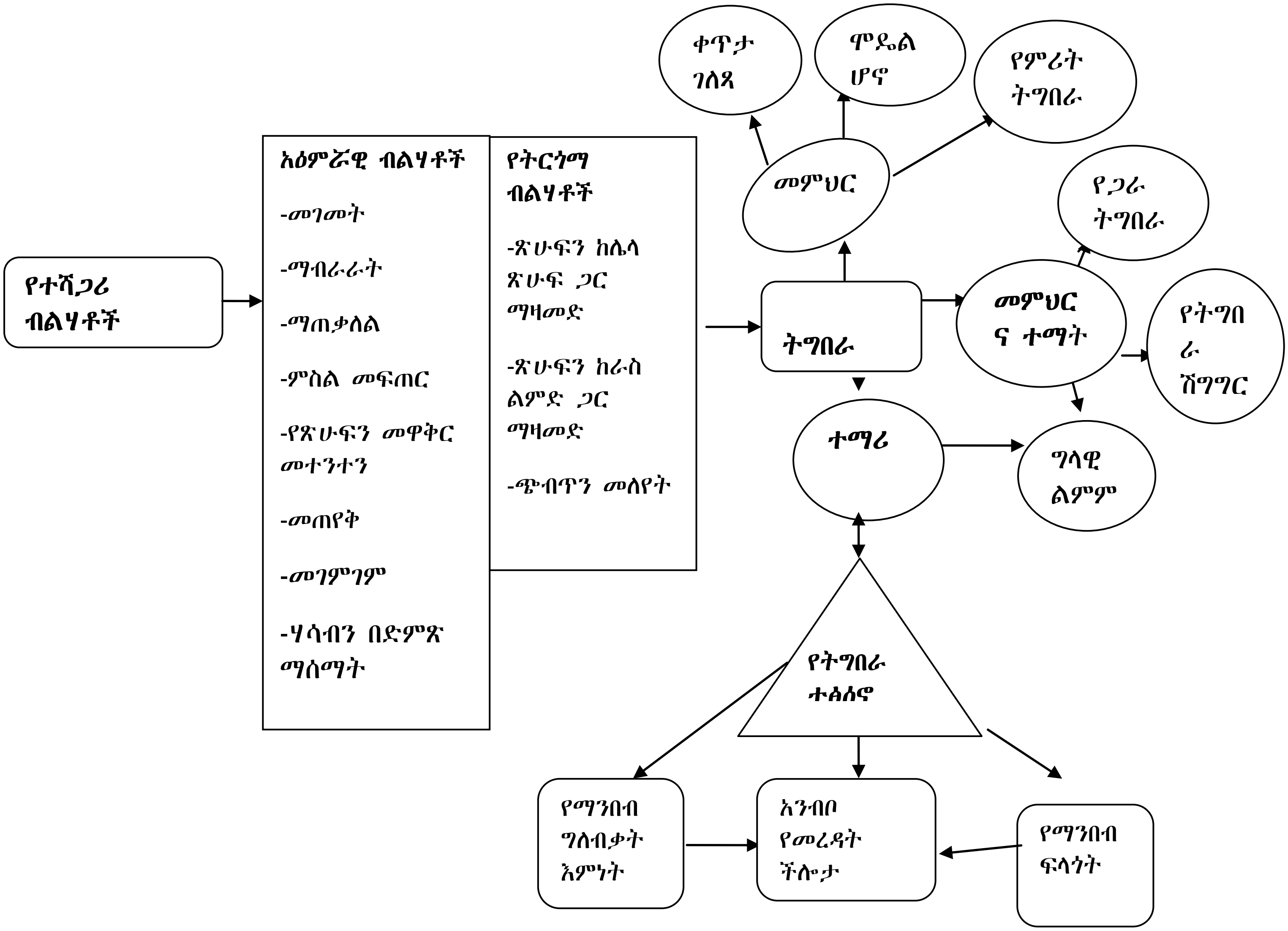
ይህ ጥናት የተሻጋሪ ብልሃትን አተገባበር ብቻ ሳይሆን፣ ብልሃቱ ሲተገበር ተጽዕኖ ሊደርስባቸው የሚችሉ ተላውጦዎችንም ይመለከታል፡፡ ይህም በስዕል 1.1 የተመለከተውን ይመስላል፡፡



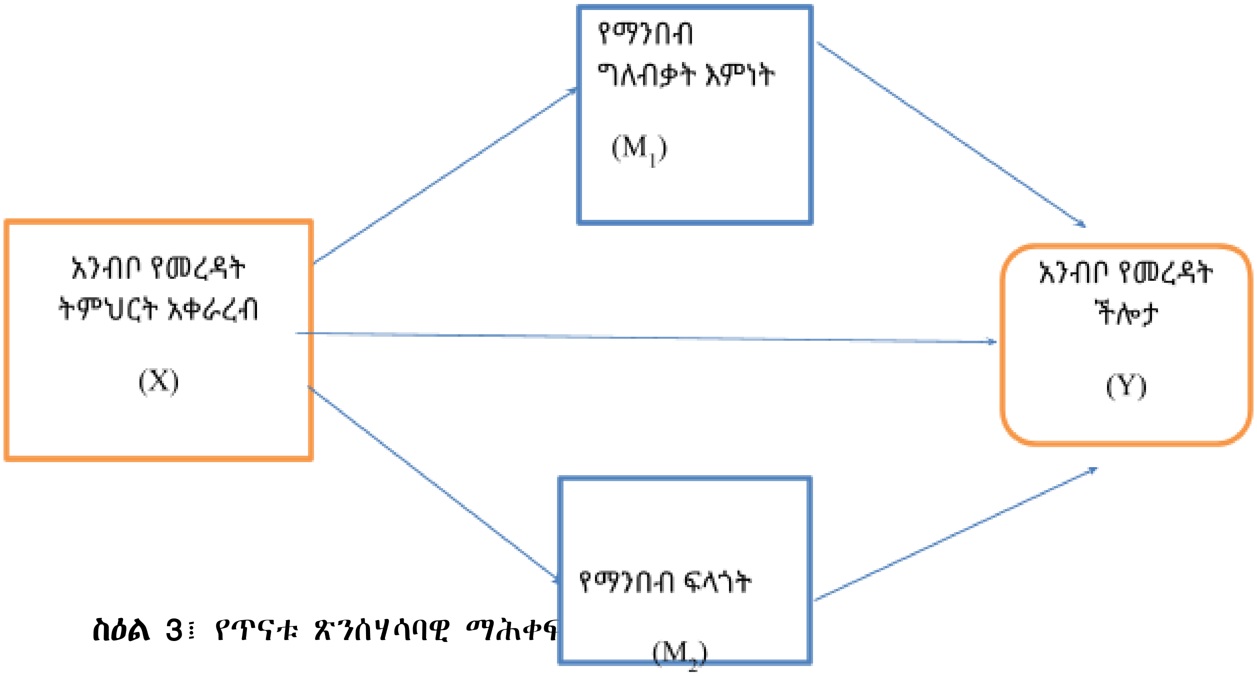
ስዕል1፤ *አጠቃላይ የብልሃቶች አተገባበር*

Dees, Ingram, Kovalik, Huffman, McClelland & Justice (2007)

በስዕል 1 እንደቀረበው በተሻጋሪ ብልሃት ትምህርት ትግበራ መምህሩ ስለራሱ ያለው እምነት፣ የሚከተለው ንድፈሃሳብና የህይወት ፍልስፍናው (መምህር)፤ የትምህርቱ ይዘት ከትምህርቱ ዓላማ ጋር ያለው ዝምድና ስለተማሪዎች የሚኖር ዕውቂያ (ይዘት)፣ ተማሪዎች በመማር ሂደት የሚያጋጥሟቸው ስሜታዊ ባህርያትና ለትምህርቱ ያላቸው ችሎታ (ተማሪ)፣ የግምገማ ሂደቱ (ግምገማ)፣ ተግባር ላይ የሚውለው ብልሃት ምንነት፣ ለምንነትና እንዴትነት (ሞድ) እንዲሁም ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የሚኖራቸው ስነልቦናዊና አካላዊ ምቾት (ስልት) በትምህርቱ አተገባበር ላይ ተጽዕኖ ያደርሳሉ፤ የብልሃቱ አተገባበርም በመምህሩ፣በይዘቱ፣ በተማሪው፣ በግምገማው፣ በሞዱና በስልቱ ላይ ተጽዕኖ ያደርሳል፡፡ በዚህም መሰረት በዚህ ጥናት ከተማሪው፤ ችሎታ፣ ግለብቃትና ፍላጎት፤ ከሞድ፤ የብልሀቱ ምርጫ፤ እንዲሁም በተላውጠዎች ውስጥ ስለሚካተቱት መምህሩ፣ የትምህርቱ ይዘትና ግምገማው አንዱ ከሌላውና ርስበርስ ያላቸው ተዛምዶ ይተኮርባቸዋል፡፡ የዚህ ጥናት ማህቀፍም ይህን አጠቃላይ የብልሃቶች አተገባበር መነሻ አድርጓል፤ የብልሃቱ አተገባበር በዝርዝር ሲታይም በስዕል 2 ተመልክቷል፡፡



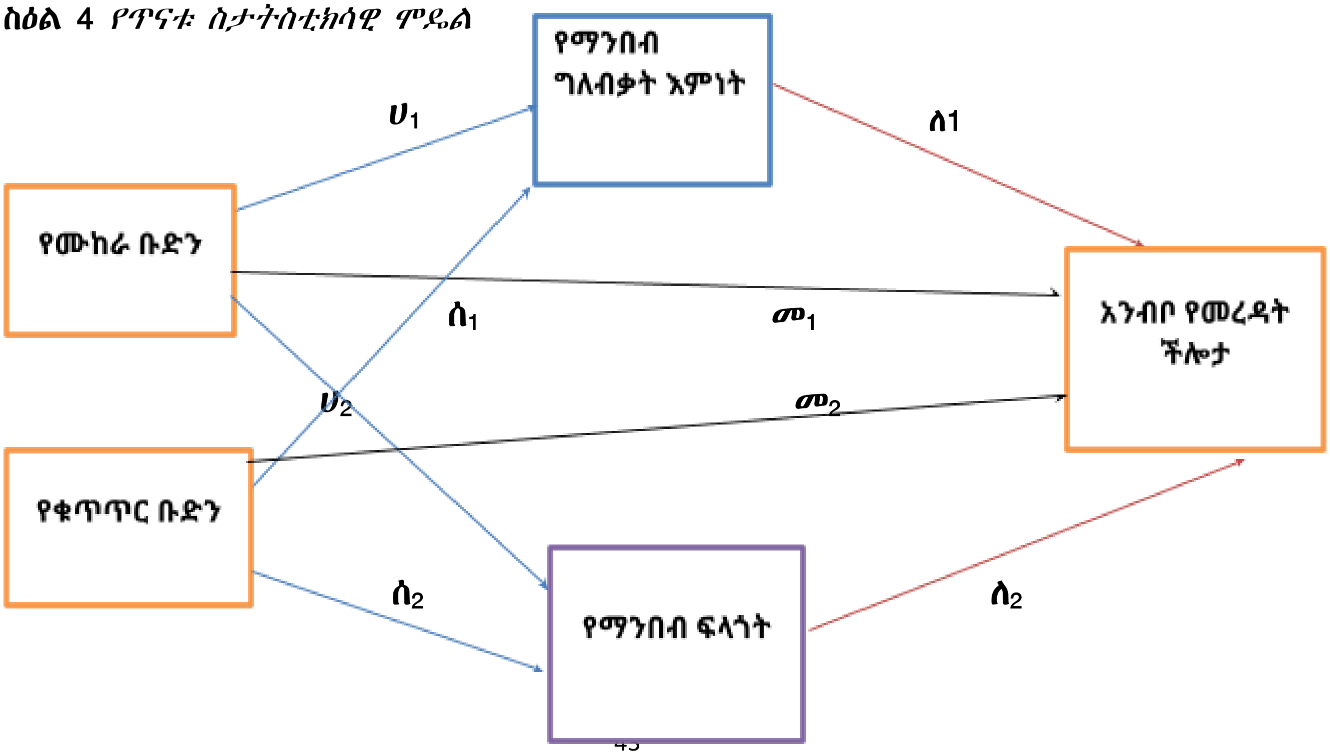
ስዕል 2፤የብልሃቱ አተገባበር (በዝርዝር)



ስዕል 3፧ የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀ

የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀፍ የትምህርት አቀራረቦች (ነጻ ተላውጦው) መለያየት፣ ጥገኛ ተላውጦ በሆነው አንብቦ የመረዳት ችሎታና ደንጋጊ ተላውጦዎች ሆነው በቀረቡት የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መካከል ቀጥተኛም ሆነ ኢቀጥተኛ ትስስር መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ የቀረበ ነው፡፡ በተላውጦዎቹ መካከል ያለውን ትስስር ለመፈተሽ ተግባራዊ የተደረገው ስታትስቲክሳዊ ፍተሻ የተከናወነበት ሞዴልም በስዕል 4 ቀርቧል፡፡

ስዕል 4 *የጥናቱ ስታትስቲክሳዊ ሞዴል*



በዚህ ስታትስቲክሳዊ ሞዴል $ሀ_1$ እና $ሰ_1$ በተከታታይ በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን መማርና በተለምዷዊው ዘዴ ማንበብን መማር በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ይኑራቸው አይኑራቸው ለመለየት የተካሄደውን ፍተሻ ሲያመላክቱ፣ የትስስር አመልካች መስመር $ለ_1$ የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማድረስ አለማድረሱን ለመፈተሽ ያስችላል፡፡ የትስስር አመልካች መስመሮች ብዜት ማለትም $ሀ_1ለ_1$ እና $ሰ_1ለ_1$ እያንዳንዳቸው የትምህርት አቀራረቦች በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድሩ ከሆነ፣ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖ መኖር አለመኖሩን ለማየት የሚያስችሉ ናቸው፡፡

በተጨማሪ የትስስር አመልካች መስመሮች $ሀ_2$ እና $ሰ_2$ በቅደምተከተል በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን መማርና ተለምዷዊ በሆነው ዘዴ ማንበብን መማር በማንበብ ፍላጎት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሊኖራቸው ይችል እንደሆነ ለማወቅ የተደረገውን ፍተሻ ሲያመለክት፣ የትስስር አመልካች መስመር $ለ_2$ የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማድረስ አለማድረሱን ለመፈተሽ ይረዳል፡፡ የትስስር አመልካች መስመሮች ብዜት ሲታይም $ሀ_2ለ_2$ እና $ሰ_2ለ_2$ እያንዳንዳቸው የትምህርት አቀራረቦች በማንበብ ፍላጎት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ከሆነ፣ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖ መኖር አለመኖሩን ለማየት የሚያስችሉ ናቸው፡፡

በመጨረሻም $መ_1$ እና $መ_2$ በተከታታይ በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን መማርና በተለምዷዊው ዘዴ ማንበብን መማር በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ይኖራቸው እንደሆነ ለመፈተሽ የተከናወነውን ሂደት የሚያሳዩ ናቸው፡፡ ይህም እያንዳንዳቸው የትምህርት አቀራረቦች ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ፍላጎት ተጽዕኖ ነጻ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማድረስ አለማድረሳቸውን ለማየት አስችሏል፡፡

ምዕራፍ ሶስት፤ የአጠናን ዘዴ

3.1 የጥናቱ ንድፍ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያለውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካት በፍትነት መሰል (Quasi-Experimental) ስልት ላይ በመመስረት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍን (pretest posttest control group design) መሰረት አድርጓል። በዚህም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ቅድመትምህርት ፈተናና ድህረትምህርት ፈተና ተፈትነዋል፤ የጥናቱ ንድፍ መዋቅር የሚከተለው ነው።

ሠንጠረዥ 3. 1፤ ***የጥናቱ ንድፍ***

ቡድን	ቅድመትምህርት ፈተና	ተጽዕኖ ፈጣሪ ትምህርት (Intervention)	ድህረትምህርት ፈተና
የሙከራ ቡድን	✓	✓	✓
የቁጥጥር ቡድን	✓	-	✓

3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ ያተኮረው በመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛ ርከን ቅድመማጠናቀቂያ ትምህርት (ሰባተኛ ክፍል) ተማሪዎች ላይ ነው፤ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ ተማሪዎች ወደሁለተኛ ርከን ሲሸጋገሩ የማንበብ ትምህርት ውጤታቸውና የማንበብ ተነሳሽነታቸው ይቀንሳል (Guthrie and Davies, 2003) ፤ ስለዚህ ጥናቶች በአንደኛ ደረጃ የትምህርት ርከን መደረግ እንዳለባቸው ከሚገልጹት ሃሳብ በተጨማሪም የማንበብ ብልሃቶች በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መተግበራቸው ለተማሪዎች የእድሜልክ ትምህርት መሰረት ለመጣል ያላቸው ሚና ከፍተኛ ነው፤ ከሚሉት ከPintrich & De Groot (1990) ፣ ከSchunk (2012); ከZimmerman

(1989, 2000); ከGoldman & Plellegrino (2015); ከSmart et al., (2017) እና ከNoysangsri, (1988) ሃሳብ በመነሳት ነው፡፡

ስለሆነም ወደሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ርከን ለመሸጋገር ቅድመዝግጅት በሚያደርጉበት የክፍል ደረጃ ላይ ለማድረግ በማስፈለጉ ነው፡፡ የክፍል ደረጃው የተመረጠበት ምክንያትም ስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ለክልልአቀፍ ፈተና የሚዘጋጁበት ደረጃ በመሆኑ ትኩረት ሰጥተው ትምህርቱን ላይማሩት ይችላሉ፤ ከሚል ስጋት ነው፡፡

ጥናቱ ከያዘው ዓላማና ከስልቱ አንጻር አማርኛ ቋንቋ በአፍመፍቻነት በሚሰጥበት አካባቢ ሁሉ ሊከናወን ይችል ነበር፡፡ ሆኖም አጥኚዋ በቅርበት ሆና መረጃዎችን ለመሰብሰብ፣ የመረጃ ሰጪዎችን ፈቃደኝነትና ትብብር ለማግኘት፣ አመቺ የሆነ ቦታ ቢመረጥ የተሻለ ይሆናል፤ በሚል ጎንደር ከተማ አስተዳደር ተመርጧል፡፡ በዚሁ ከተማ ከሚገኙ 44 የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች ውስጥ የአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት እንዲሁም ከተመረጠው ትምህርትቤት ውስጥ ከሚገኙ ስድስት የሰባተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ሁለቱ በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ (simple random sampling) ተመርጠዋል፤ በሁለቱ መማሪያ ክፍሎች(7^3 እና 7^4) የሚማሩ 110 ተማሪዎች የሚገኙ ሲሆን፣ ፈቃደኛነታቸው ተጠይቆ፣ የጥናቱ ተሳታፊ ለመሆን በሙሉ ፈቃደኝነት ከተስማሙ በኋላ፤ ከቤተሰቦቻቸው ፈቃድ ለማግኘት የስምምነት ማረጋገጫ (concent paper) ተሰጥቷቸው ፈርመው እንዲያመጡ ተደርጓል፤ ሁሉም ተማሪዎች ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልጸው፣ በጊዜው በመገኘት ቅድመትምህርት ፈተናውን የተፈተኑና በማግስቱም ቅድመትምህርት የጽሁፍ መጠይቁን የሞሉት ግን ከምድብ 7^3 53፣ ከምድብ 7^4 ደግሞ 52 (በአጠቃላይ 105) ተማሪዎች ሲሆኑ፣ አማካይ ውጤታቸው የምድብ ”7^3" ተማሪዎች 14.07 የምድብ “7^4” ተማሪዎች ደግሞ 14.94 ሆኗል፡፡ የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት ተመጣጣኝ መሆኑ በባዕድ ናሙና ቲ ቴስት (independent samples t-test) ተሰልቶም ከተረጋገጠ በኋላ፣ በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ ተለይተው የ“7^3” ክፍል ተማሪዎች የሙከራ የ ”7^4" ክፍል ተማሪዎች ደግሞ የቁጥጥር ሆነው ተመድበዋል፡፡

ከትምህርት ቤቱ ርዕሰ መምህር ጋር በተደረገ ውይይት ከተገኘው መረጃ ለማወቅ እንደተቻለው የትምህርት አሰጣጡን የተሻለ ለማድረግ ትምህርትቤቱ መጋቢና ማዕከላዊ ቦታ ላይ የሚገኝ በመሆኑና ተማሪዎች ከተለያየ አካባቢ የሚመጡ በመሆኑ በየክፍሉ የተመደቡት

በትምህርት ውጤታቸው፣ በጾታቸውና በዕድሜያቸው ተመጣጥነው መሆኑ ተገልጿል፤ ስሆነም በሁለቱ ቡድኖች የተሳተፉት ተማሪዎች ዕድሜያቸው ከ12 እስከ14 ሲሆን የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች አማካይ 13.05 የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 13.34 ሆኗል፤ በተጨማሪም በቡድኖች መካከል ያለውን የዕድሜ ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ የባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ስሌት ተግባር ላይ የዋለ ሲሆን፣በቡድኖች ዕድሜ መካከል የጎላ ልዩነት የሌለ መሆኑን (t (103) = -.209, p = .835) አመላክቷል፡፡

በጾታ ስብጥራቸውም የሙከራ ቡድኑ ሴት 25፣ ወንድ 28 ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ሴት 25 ወንድ 27 ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች ያለውን የጾታ ስብጥር ተመጣጣኝነት ለማረጋገጥ በካይ ካሬ ቴስት የተደረገው ፍተሻ *(r^2 (1, n=105) =.009, p= .926, phi= .017)* የጎላ የጾታ ልዩነት እንደሌለ አሳይቷል፡፡

ስለዚህ በዕድሜም ሆነ በጾታ ያለው ስብጥር ተመጣጣኝ መሆኑ በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ ሊያደርሱ የሚችሉ ችግሮችን ለመቀነስ አስችሏል፡፡ በአጠቃላይም በጥናቱ ፈቃደኛ ሆነው የተሳተፉት ሁሉም ተማሪዎች ያለምንም ችግር እስከመጨረሻ የተከታተሉ በሙከራ ቡድኑ 53፣ በቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ 52 ፤55 ወንድና 50 ሴት በአጠቃላይም 105 ተማሪዎች ሲሆን፣ የጥናቱን ውስጣዊ ትክክለኛነት ለመጠበቅ አስችሏል፡፡ የቀሪዎቹ አምስት ተማሪዎች መረጃዎች በተለያዩ ምክንያቶች (ቅድመትምህርት ፈተናውን ባለመፈተንና የጽሁፍ መጠይቆችን ባለመሙላት) ለጥናቱ ጥቅም ላይ አልዋሉም፡፡

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ይህን ጥናት ለማከናወን ያገለገሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች፣ የአንብቦ መረዳት ፈተናና የጽሁፍ መጠይቆች ናቸው፡፡ የአንብቦ መረዳት ፈተናው ለሙከራውና ለቁጥጥር ቡድኖች ከትምህርቱ በፊት (ቅድመትምህርት ፈተና) እና ከትምህርቱ በኋላ (ድህረትምህርት) እንዲፈተኑ የተደረገ ሲሆን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መፈተሻ የጽሁፍ መጠይቆች በቅድመና ድህረትምህርት ከሁለቱም ቡድኖች መረጃ ተሰብስቦባቸዋል፡፡

3.3.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና

የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎችን ተፈትነዋል፡፡ የቅድመትምህርት ፈተና ዓላማው የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኖች

በሁለቱም የአቀራረብ ብልሃቶች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ያላቸውን የችሎታ ልዩነት ለመፈተሽ ሲሆን፣ የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናው ዓላማ ደግሞ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶችና በተለምዷዊ የማስተማር ዘዴ ማንበብን በመማራቸው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ ነው።

ለቅድመትምህርትና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ስድስት የተለያዩ ምንባቦች የቀረቡ ሲሆን፣ በጎንደር ዩኒቨርሲቲ በሚያስተምሩ ሁለት ሁለተኛ ድግሪና ሁለት ሶስተኛ ድግሪ ያላቸው መምህራን፣ ሰባተኛ ክፍል በሚያስተምሩ ሁለት መምህራን እንዲሁም በመጽሀፍ ዝግጅት ላይ ተሳታፊ በነበሩ ሁለት የመምህራን ኮሌጅ መምህራን ከምንባቦቹ ይዘት፣ ቅርጽና ዓላማ አንጻር ከአጥኚዋ ጋር በመወያየት "የቴዎድሮስ ፍርድ" የሚለው ምንባብ የጾታ፣ የእምነትና የዘር አድሎ የማይታይበት፣ ተማሪዎች ሳይሰለቹ ሊያነቡት የሚችሉት፣ ዓላማው ግልጽና ቃላቱና አጠቃላይ ቅንብሩ ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ሊመጥን የሚችል መሆኑን በመስማማት ተመርጧል። ምንባቡ በዘውጉ ትረካዊ ነው። ይህም የተመረጠበት ምክንያት በክፍል ደረጃው ስርዐተትምህርት መሰረት በተለይ ለመገመት፣ ለማጠቃለል፣ ምስል ለመፍጠርና ሃሳቦችን ተረድቶ ለመተርጎም ከሌሎች ዘውጎች የተሻለ ስለሆነ ነው። በመሆኑም በዚህ ምንባብ የአንብቦ መረዳት ንኡሳን ክሂሎችን ለመለካት የሚያስችሉ 30 ጥያቄዎች ተካትተዋል፤ ምንባቡን መሰረት ያደረገው ፈተና የreading & writing standards guide grade7 (2008) ባወጣው ንደፈሃሳባዊ መመሪያ መሰረት የምንባቡን ቀጥተኛ ሃሳብ መረዳትን፣ ከተገለጸው ሃሳብ በመነሳት ያልተገለጸውን ሃሳብ አንድምታ መፈለግን፣ የቃላት ችሎታን የሚፈትሹ ጥያቄዎችን፣ የጽሁፍን ሃሳብ መረዳትን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን አካትቷል። ሁሉም ጥያቄዎች መልስ አስመራጮች ሲሆኑ፣ የዚህም ምክንያቱ እንደመጻፍ ክሂል ባሉት ሌሎች የተማሪዎች ችሎታዎች ላይ ጥገኛ ሳይሆኑ፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለመለካት ስለሚያስችሉና ለሚዛናዊ ውጤት አሰጣጥም ምቹ በመሆናቸው ነው።

ፈተናው ከሙከራ ጥናት በፊትና በሙከራ ጥናቱ ወቅት የይዘት ትክክለኛነቱና ተገቢነቱ ተረጋግጧል። በመጀመሪያ ምንባቡን በመረጡት ባለሙያዎችና በጥናቱ አማካሪ የተሰጡ አስተያየቶችን መሰረት በማድረግ፣ አስፈላጊ ማስተካከያዎች ተደርገዋል። ፈተናው ከተዘጋጀ በኋላ ጥናቱ በሚካሄድበት የክፍል ደረጃ ለሚማሩ በጥናቱ የማይሳተፉ የአንድ ክፍል

ተማሪዎችና የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ተፈትነውት አስተማማኝነቱ ተለክቷል። በተገኘው ምጋቤ ምላሽ አማካይነትም ለዋናው ጥናት አገልግሎት በሚሰጡበት መንገድ መስተካከል ያለባቸው ጥያቄዎች ተስተካክለው፣ መወገድ ያለባቸውም ተወግደው ለሶስተኛ ጊዜ አስተማማኝነቱ ተፈትሾ 27 ጥያቄዎችን አካትቶ ለመረጃ መሰብሰቢያነት ውሏል።

3.3.1.1 የፈተናው የይዘት ትክክለኛነትና ተገቢነት ግምገማ

ፈተናው ከሰባተኛ ክፍል የአንብቦ መረዳት ችሎታ አጠቃላይ ንድፈሃሳባዊ እሳቤ አንጻር ቀላል ምላሽ የሚፈልጉ ግልብ ጥያቄዎች፣ የአንድምታ ምላሽ የሚፈልጉና ሂሳዊ ምላሽ የሚፈልጉ ጥያቄዎችን እንዲያካትት ሆኖ ተዘጋጅቷል፤

በምንባቡ ላይ አስተያየት የሰጡት ባለሙያዎችና የጥናቱ አማካሪ በሰጧቸው አስተያየቶችና ጥቆማዎችም ለፈተና የተመደበው ጊዜና ጥያቄዎች ቁጥር መጨመር እንዳለበት የተሰጡ አስተያየቶችን አካትቷል። ባለሙያዎች የሰጡትን አስተያየት መሰረት በማድረግ በመጀመሪያ ከተዘጋጁት 24 ጥያቄዎች ላይ ስደስት ጥያቄዎችን በመጨመር ቁጥሩን ወደ 30 ከፍ ማድረግ ተችሏል (በመጨረሻ ተሻሽሎ የቀረበው ፈተና ያካተተው 27 ጥቄዎችን ነው።) ፤1፡30 የነበረው የፈተና ጊዜ የ0፡30 ጭማሪ በማድረግ ወደ2፡00 ከፍ እንዲል ተደርጓል። በተጨማሪም የይዘት አስተማማኝነቱን ለማረጋገጥ ቅድመሙከራ ፈተናው በጥናቱ የማይሳተፉ 40 ተማሪዎች እንዲፈተኑት ተደርጓል።

የፈተናው አስተማማኝነትም በክሮንባህ አልፋ ተሰልቶ α = 747 አስተማማኝነት የተመዘገበ ሲሆን፣ ጥያቄ ተራ ቁጥር ስምንት አብዛኛው ተማሪ ያልመለሰው በመሆኑ፣ 26 እና 30 አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ማለትም ጥያቄ ተራ ቁጥር 26፣ መልሱን ከመለሱት ተማሪዎች ውስጥ ሰባት ተማሪዎች መልሱን ካልመለሱት ተማሪዎች ውስጥ ደግሞ 21 ተማሪዎች የጥያቄ ምልክት ያደረጉ እንዲሁም ስድስት ተማሪዎች ሁለት መልስ የሰጡ በመሆኑ፣ በተመሳሳይ ጥያቄ ተራ ቁጥር 30 መልሱን ከመለሱት ተማሪዎች ውስጥ አምስት ተማሪዎች እንዲሁም መልሱን ካልመለሱት ተማሪዎች ውስጥ ደግሞ 11 ተማሪዎች ከጥያቄው ቁጥር ፊትለፊት የጥያቄ ምልክት ያደረጉ በመሆኑ፣ ጥያቄዎችን ከማሻሻል ይልቅ ቢወገዱ የተሻለ ይሆናል፤ በሚል ምክረሃሳብ በሙከራ ጥናት ቅድመና ድህረትምህርት ፈተና ሳይካተቱ ቀርተዋል። ሌላው ጥያቄ ተራ ቁጥር 22 አብዛኛዎቹ መላሾች መልስ ያልሰጡበት በመሆኑ ምናልባት ጥያቄውና አማራጮቹ በተመሳሳይ ገጽ ባለመስፈራቸው ችግር ተፈጥሮ ሊሆን

ይችላል፤ በማለት በአንድ ገጽ እንዲሰፍሩ ተደርጓል፤ በአጠቃላይም ቅድመሙከራ ቅድመትምህርት ፈተናው ተገቢነትና አስተማማኝነት ከላይ በቀረቡት መንገዶች ከተፈተሸና ከተሻሻለ በኋላ፣ 27 ጥያቄዎችን የያዘው ፈተና (የሙከራ ፈተናው) ለ120 ተማሪዎች ተሰጥቷል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም ለቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት ልኬታ በጉትማን እኩል ከፋይ ዘዴ α= .896 የአስተማማኝነት ውጤት ተገኝቷል፤ ይህም በቅድመሙከራ ለ40 ተማሪዎች ቀርቦ ካሳየው የአስተማማኝነት ውጤት መጠን (α=.747) ከፍ ማለቱ በጥያቄዎች ላይ የተደረጉት የተለያዩ ማሻሻያዎች ለውጤቱ መሻሻል አስተዋጽኦ ማድረጋቸውን አመላካች ነው፡፡የድህረትምህርት የውጤት አስተማማኝነት α=.914 የአስተማማኝነት ልኬት ተገኝቷል፡፡ ለዋናው ጥናትም ለ105 ተማሪዎች ቀርቦ አስተማማኝነቱ ለሶስተኛ ጊዜ ከተፈተሸ በኋላ፣ ለመረጃ መሰብሰቢያነት እንዲውል ተደርጓል፡፡

3.3.1.2 የጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ፍተሻ

ፈተናው በሙከራ ጥናቱ ወቅት በባለሙያዎችና በአማካሪ ተገምግሞና በጥናቱ ለማይሳተፉ ተማሪዎች ቀርቦ በተገኘው ምላሽ ላይ በመመርኮዝ የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርጎበት ለሙከራ ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ውሏል፤ በመሆኑም ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት እንዲውል ከሚያስችለው ደረጃ ላይ መድረሱን ለማወቅ በዋናው ጥናት ቅድመትምህርት ፈተና የጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ፍተሻ እንዲሁም ለሶስተኛ ጊዜም የአስተማማኝነት ደረጃው ተለክቷል፡፡ በዚህ መሰረት የቅድመትምህርት ፈተና ጥያቄዎች የክብደት ደረጃ ከ27 ጥያቄዎች ውስጥ ሶስት ቀላል (ከ0.75 በላይ)ና የቀሩት (24) መካከለኛ (ከ0.33-0.66) የክብደት ደረጃ ያላቸው ሆነው ተገኝዋል፡፡ እንዲሁም የጥያቄዎች የመለየት ብቃት ሲፈተሽ ስድስት ከፍተኛ የመለየት ብቃት (ከ0.5 በላይ) የቀሩት 21 ጥያቄዎች ደግሞ መካከለኛ (ከ0.2-0.5) የመለየት ብቃት ሲኖራቸው በዝቅተኛው የመለየት ደረጃ ላይ የተገኘ ጥያቄ የለም(አባሪ ሸ2 ይመለከቷል) ፤ በመሆኑም ከጥያቄዎች የክብደት ደረጃ አንጻር ከዝቅተኛ እስከ ከባድ (አጠቃላይ አማካዩም ከ0.5 በላይ) መሆኑ፣ እንዲሁም ከመለየት ብቃታቸው አንጻር ከፍተኛና መካከለኛ የመለየት አቅም ያላቸው ጥያቄዎችን ያካተተ መሆኑ በመረጋገጡ በዚሁ አግባብ ለድህረትምህርት ፈተና መረጃ መሰብሰቢያነት እንዲውል ተደርጓል፡፡

3.3.1.3 አንብቦ የመረዳት ፈተናው ውጤት አስተማማኝነት

አንብቦ የመረዳት ፈተናን ይዘታዊ ወጥነት (Internal Consistency) ከሚጠሙ የተለያዩ የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴዎች ውስጥ በሙከራ ጥናቱ ወቅት ለተደረገው ፍተሻ እኩል ከፋይ ዘዴ (Split-half method) በስራ ላይ ውሏል። 27 ጥያቄዎችን የያዘው የቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ለተማሪዎች ቀርቦ፣ ለቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት ልኬታ በክሮንባኽ አልፋ ስሌት አንብቦ የመረዳት ፈተና α = .896 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል። ይህም በቅድመሙከራ 40 ተማሪዎች ተፈትነውት ካሳየው የውጤት እስተማማኝነት (α=.738) ከፍ ማለቱ በጥያቄዎች ላይ የተደረጉት ማሻሻያዎች ለውጤቱ መጨመር አስተዋጽኦ እንዳደረጉ ለማየት አስችሏል።

በተመሳሳይ ለድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ α =.914 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል። ፈተናው በዋናው ጥናት 105 ተማሪዎች ተፈትነውት ለሶስተኛ ጊዜ አስተማማኝነቱ የተፈተሸ ሲሆን፣ በቅድመትምህርት α = 0.785፣ በድህረትምህርት ደግሞ α = 0.835 ሆኗል።

3.3.2 የጽሁፍ መጠይቅ

ሌላው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ የጽሁፍ መጠይቅ ሲሆን አንደኛው የማንበብ ግለብቃት እምነትን የሚለካ ሌላው ደግሞ የማንበብ ፍላጎትን የተመለከተ ነው።

3.3.2.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ

የማንበብ ግለብቃት እምነትን የሚለካው የጽሁፍ መጠይቅ ዓላማው የጥናቱ ተሳታፊ የሆኑት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ ያላቸውን (የሚኖራቸውን) የማንበብ ግለብቃት እምነት መፈተሽ ነው። መጠይቁ የPiercey (2013) ን የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መሰረት ያደረገ ሲሆን፣ ካካተታቸው አራት ምድቦች ውስጥ በግለመር የማንበብ ግለብቃትና በማንበብ ክሂሎች ግለብቃት ላይ አተኩሯል፤ የጽሁፍ መጠይቁ በግለመር የማንበብ ግለብቃት 10 ጥያቄዎችን፣ በማንበብ ክሂሎች ግለብቃት ደግሞ ዘጠኝ ጥያቄዎችን በአጠቃላይ 19 ጥያቄዎችን አካትቷል። የግለመር ግለብቃት መለኪያ ጥያቄዎችን በተመለከተ በpiercy (2013) የተጠቀሱት ተመራማሪዎች (Pajares and Grham, 1999; Pajares and Valiante, 1999; Zlimmerman et al.,

1990) አስተማማኝነቱ ከ.80 እስከ. 87 መሆኑን ይገልፃሉ። የማንበብ ክሂሎች ግለብቃት መለኪያ መጠይቅ ደግሞ በPiercey (2013) በተጠቀሱት Shell et al. (1995) አስተማማኝነቱ እስከ .72 ድረስ መሆኑን ይገልጻሉ። መጠይቁ ከ5 (ሙሉበሙሉ በራስ መተማመን አለኝ) እስከ1 (በጣም ዝቅተኛ በራስ መተማመን አለኝ) ባለአምስት ሊከርት ስኬልን መሰረት አድርጓል። ይህ መጠይቅ ለዚህ ጥናት የተመረጠ ሲሆን፣ በሁለት የጎንደር ዩኒቨርሲቲ በእንግሊዝኛ የ3ኛ ዲግሪ ተማሪዎች ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ተተርጉሟል:: እንዲሁም በሌሎች ሁለት በእንግሊዝኛ የ3ኛ ዲግሪ ተማሪዎች ወደአማርኛ የተተረጎመው ወደእንግሊዝኛ ተመልሶና በአማካሪ ተገምግሞ፣ የተሰጠውን አስተያየት መሰረት በማድረግ በአጥኝዋ ተሻሽሎ ለመረጃ መሰብሰቢያነት ውሏል።

መጠይቁ በቅድመሙከራ ጥናት በጥናቱ በማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሞልቶ፣ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ቀመር ተፈትሾ የማንበብ ግለመር ግለብቃት ጥያቄዎች α=.724 የማንበብ ክሂል ግለብቃት እምነት ጥያቄዎች α=.709 ውጤት አስገኝተዋል። በመጠይቁ የተካተተው እያንዳንዱ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ወይም የጥያቄዎች የርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlaton) ተፈትሾ፣ በግለመር ግለብቃት መለኪያ መጠይቁ አምስት (ጥያቄ ተራ ቁጥር 3፣ 6፣ 7፣ 8 እና 10) ፣ በማንበብ ክሂሎች ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ደግሞ ሶስት (ጥያቄ ተራ ቁጥር 11፣17እና 18) አሉታዊ ዝምድና ያላቸውና የማንበብን ግለብቃት እምነት የማይለኩ ጥያቄዎች የተገኙ ሲሆን፣ አሉታዊ ዝምድና ያሳዩት ጥያቄዎች በየተናጠል ከጠቅላላ የመጠይቁ ውጤት ጋር ያላቸው ዝምድና በጥያቄና ውጤት ተዛምዶ ትንተና ላይ እንደታየው 0.253 (ከ0.3 በታች) ሆነው በመገኘታቸው የመጠይቁ አስተማማኝነት ዝቅእንዲል አድርገውታል፤ በመሆኑም ከማንበብ ግለመር ግለብቃት መጠይቁ ጥያቄ ቁጥር 3 ከክሂሎች ግለብቃት ደግሞ ጥያቄ ቁጥር 11 እና 18 ሲወገዱ፣ ሌሎች ተሻሽለው (የጽንሰሃሳብ ማሻሻያ ተደርጎባቸው) 16ቱ ጥያቄዎች ለሙከራ ጥናቱ መረጃ ስብሰባ እንዲውሉ ተደርጓል። ለ120 ተማሪዎች ቀርቦም፣ በቅድመትምህርት የግለመር ግለብቃት α=.840፣ የክሂሎች ግለብቃት α=.851 በአጠቃላይ ደግሞ α=.855 በድህረትምህርት የግለመር ግለብቃት α=.893፣ የክሂሎች ግለብቃት α=.897 በአጠቃላይ α=.931 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል። ይህ ውጤት ከሙከራ ጥናቱ በፊት በ40 ተማሪዎች ተሞልቶ፣ ካስገኘው ውጤት (α=.724 እና α=.709) ከፍተኛ መሻሻል ያሳየ መሆኑን ያመላክታል። ስለሆነም በሙከራ ጥናቱ ተማሪዎች

በቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የግለብቃት ገጽታዎች መለኪያ መጠይቅ ያገኙት ውጤት በክሮንባህ አልፋ ተፈትሾ፣ ከ α=.7 በላይ መሆኑ በአበር ልይይት ለመተንተን እሙኑን ያልጣሰ መሆኑን ያሳያል፤ መጠይቁ በዋናው ጥናት በ105 ተማሪዎች ተሞልቶ፣ ለሶስተኛ ጊዜ አስተማማኝነቱ የተፈተሸ ሲሆን፣ በቅድመትምህርት α= .845 በድህረትምህርት ደግሞ α= .874 ሆኗል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች ለመጠይቁ በሰጡት መልስ መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መጠን መለኪያ ሲሰላ ከፍተኛ (r=.892) መሆኑ ከመጠይቁ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን ያመላከተ ሆኗል፡፡ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት በተጨማሪም ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑ በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት ፍተሻ ተደርጓል፡፡

3.3.2.2 የማንበብ ፍላጎት መለኪያ መጠይቅ

የማንበብ ፍላጎትን የሚለካው የጽሁፍ መጠይቅ ዓላማው የጥናቱ ተሳታፊ የሆኑት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ የሚኖራቸውን የማንበብ ፍላጎት ለመፈተሽ ነው፡፡ የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት የተመለከተው መጠይቅ Noortyani (2018) የማንበብ ፍላጎት ንድፈሃሳብንና በማንበብ ትምህርት ዘርፍ ሙያተኞችን እገዛ መሰረት በማድረግ ያዘጋጁት ነው፤ ይህ መጠይቅ 14 ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ በመጠይቁ የተካተቱት ጥያቄዎች በሁለት የእንግሊዝኛ ቋንቋ መምህራን ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ እንዲሁም የአማርኛው ትርጉም ወደእንግሊዝኛ ከተተረጎመ በኋላ፣ በአጥኝዋ ተሻሽሏል፡፡

መጠይቁ ባለአምስት ሊከርት ስኬልን መሰረት አድርጓል፡፡ በቅድመሙከራ ጥናት በጥናቱ በማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሞልቶ፣ በክሮንባህ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ፣α = o.676 የአሰተማማኝነት መጠን አስገኝቷል፡፡ እያንዳንዱ በመጠይቁ የተካተተው ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ተፈትሾ፣ የጥያቄዎች የርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlaton) ተለይቷል፤ በዚህ መሰረት ሁለት (ጥያቄ ቁጥር ስድስት እና 10) አሉታዊ ዝምድና ያላቸውና የማንበብን ፍላጎትን የማይለኩ ጥያቄዎች ሆነው ተገኝተዋል፤ አሉታዊ ዝምድና ያሳዩት ጥያቄዎች በየተናጠል ከጠቅላላ የመጠይቁ ውጤት ጋር ያላቸው ዝምድና በጥያቄና ውጤት ተዛምዶ ትንተና ላይ እንደታየው 0.144 በመሆኑም ጥያቄ ቁጥር 10 እንዲወጣ ሲደረግ ሌላው ግን ለጥናቱ ካለው አስፈላጊነት አንጻር የቃላትና የጽንሰሃሳብ ማሻሻያ ተደርጎበት ለሙከራው ጥናት እንዲቀርብ ተደርጓል፡፡ መጠይቁ ተሻሽሎም 13

ጥያቄዎች ከተዘጋጁ በኋላ፣ በሙከራ ጥናቱ አስተማማኝነቱ በክሮንባህ አልፋ ተፈትሾ በቅድመትምህርት α=.781 በድህረትምህርት ደግሞ α=.840 ያህል ውጤት አስገኝቷል። ለዋናው ጥናትም በ105 ተማሪዎች ተሞልቶ፣ አስተማማኝነቱ ለቅድመትምህርት α= .753፣ ለድህረትምህርት ደግሞ α= .866 ሆኗል። በዋናው ጥናት ተማሪዎች በቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ወጥ ስርጭት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት ፍተሻ ተደርጓል።

3.4 የማስተማሪያ ተግባራት ዝግጅት

የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የተማሩት አገልግሎት እየሰጠ ባለው የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መፅሀፍ ውስጥ በሚገኙት ውሁድአሃዶች ነው። ሁለቱ ቡድኖች በተመሳሳይ መፅሀፍ ላይ ያሉ ውሁድአሃዶችን የተጠቀሙ ሲሆን፣ የተለያዩት በተግባራት ዝግጅትና በብልሃቶች አተገባበር ብቻ ነው።

ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የተሻጋሪ ብልሃቶችን አፅምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶች መሰረት ያደረጉ መልመጃዎች ተዘጋጅተዋል። በተሻጋሪ ብልሃት ትግበራ አፅምሯዊና የትርጎማ ብልሃቶች ተግባራዊ የተደረጉት በቅድመማንበብ፣ በማንበብጊዜና በድህረማንበብ ነው። በዚህ መሰረት ተማሪዎች የምንባቡን ርዕስ አይተው እንዲገምቱ፣ ከምንባቡ ያገኙትን መረጃ ከቀደመ ዕውቀታቸው ጋር በማዛመድ በውስጣቸው የሚያስቡትን አውጥተው እንዲገልጹ፣ አንድን አንቀጽ አንብበው ቀጣዩን እንዲገምቱ፣ በእያንዳንዱ አንቀጽ ላይ የቀረቡ ሃሳቦችንና ቃላትን መሰረት አድርገውእንዲያብራሩ፣ ያልገባቸውን እንዲጠይቁ፣ የቀደመ ዕውቀታቸውን ተጠቅመው ምስል እንዲፈጥሩ፣ በየደረጃው ማጠቃለያ እየሰጡ እንዲያነቡ፣ የተረዱትን ሀሳብ መሰረት አድረገው መረዳታቸውን እንዲገመግሙ፣ የውሁድአሃዱን ሃሳብ ከራሳቸው የህይወት ልምድና ከሌላ ተመሳሳይ ጽሁፍ ጋር እያገናኙ እንዲገነዘቡ የሚያነቡትን ጽሁፍ መዋቅር እንዲተነትኑ፣ የውሁድአሃዱን ጭብጥ መለየት እንዲችሉ የሚያስችሉ ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል።

እነዚህን ብልሃቶች በቅድመማንበብ፣ በማንበብ ጊዜና በድህረማንበብ እንዲተገብሯቸው የሚያስችሉ ልምምዶችም ተካተዋል፤ በዚህ መንገድ ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጁት ተግባራት በቅደምተከተልና ለማለማመድ ምቹ በሆነ መንገድ ቀርበዋል። የቡድኑ ተማሪዎች ምን እንደሚያነቡና ለምን እንደሚያነቡ ብቻ ሳይሆን እንዴት እንደሚያነቡ፣ የትኛውን ብልሃት

መምረጥና መጠቀም እንዳለባቸው፣ ችግሮችን እንዴት መፍታት እንዳለባቸው እንዲያውቁ በሚያስችላቸው መንገድ ተግባራቱ ተዘጋጅተው በቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ ሆኖ በማሳየት፣ በድጋፍ (በምሪት) በማለማመድ፣ በጋራ በመተግበርና ራስን ችሎ በመስራት ላይ በመመርኮዝ በአጠቃላይ ክፍሉና በአነስተኛ ቁጥር (በአንድ ቡድን ስድስት) ተማሪዎችን በማሳተፍና ድርጊቱን ከሚነበበው ጽሁፍ ወደተማሪው (መምህሩ) ከተማሪው (ከመምህሩ) ወደተማሪው (መምህሩ) በማሸጋገር ሂደት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

ለሙከራ ቡደኑ ተሳታፊዎች ለተዘጋጁት መልመጃዎች የይዘት ትክክለኛነት ሰባተኛ ክፍል የሚያስተምሩ ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በጎንደር ዩኒቨርሲቲ የሚያስተምሩ ሶስት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲሁም ከስርዓተትምህርቱ ጋር ያለውን ተጣጥሞሽ ለማየት እንዲያስችል አንድ የስርዓተትምህርት ባለሙያ አስተያየት የሰጡበት ሲሆን፣ አጥኚዋ ከአማካሪዋ ጋር ባደረገችው ተደጋጋሚ ምክክር በPressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi and Brown (1992) የተገለጸውን በአንድ የመማሪያ ክፍል ውስጥ የተከናወነ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት መነሻ በማድረግና ከንድፈሃሳብ ጋር የተያያዙ ልዩልዩ ማሻሻያዎችን በመጨመር ማንዋሉ ተዘጋጅቷል፡፡

አሁን እየተሰራበት ባለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ሳይተገበር፣ በተተኳሪው የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መፅሀፍ ውስጥ በቀረቡት ውአህዶችና ተግባራት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በመፅሐፉ የቀረቡትን ቅድመማንበብ ጥያቄዎች መመለስ፣ በተወሰኑ ምንባቦች ላይ የቀረቡ ሂደታዊ የማንበብ ተግባራትን መስራትና ውሁድአሃዶቹን አንብቦ፣ መልመጃዎችን መስራት ላይ ያተኮረ ነው፡፡ በመጽሀፉ በተደጋጋሚ የተገለጹት መልዕክትን መገንዘብ፣ አስታውሶ መመለስ፣ ምክንያትና ውጤትን መመርመር፣ የስርዓተ ነጥቦችን አገልግሎት መለየት፣ አንቀጾችን ከጥቅል ሃሳቦች ጋር ማዛመድ፣ ያነበቡትን በቃል መግለጽ፣ ምስል መፍጠርና የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ፤ የሚሉ የትግበራ መልመጃዎች ናቸው፡፡ ስለሆነም ከምንባብ በፊትም ሆነ በኋላ የቀረቡ መልመጃዎችን በቀረቡበት መንገድ እንዲሰሩ ተደርጓል ፡፡

3.5 የአጠናን ሂደት

የዋናው ጥናት ለ12 ሳምንታት ከትምህርት ቤቱ ሃላፊዎች ጋር ተስማምቶ በሳምንት ሁለት ቀናት (አንድ ሳምንት በፈተና ምክንያት አንድ ቀን) (ለአንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ) የተከናወነ

ነው። ትግበራው መሰረት ያደረገው፣ በትምህርትቤቱ በአንድ ወሰነትምህርት ለማንበብ የተመደበውን ክፍለጊዜ በመጠቀም ነው። ትምህርቱ ከመሰጠቱ በፊት የተማሪዎችንና የቤተሰቦቻቸውን ፈቃደኛነት ለማረጋገጥ እንዲፈርሙ በተሰጣቸው የስምምነት ማረጋገጫ ቅጽ (consent form) በማስፈረም ስለነበር የቅድመትምህርት ፈተናውና የጽሁፍ መጠይቆች መረጃዎች በተሰበሰቡበት ወቅት በተለያዩ ምክንያቶች ከትምህርትቤት የቀሩ አምስት ተማሪዎች በጥናቱ ሳይካተቱ ቀርተዋል።

በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ለተማረው ቡድን የVygotsky (1978) ሃላፊነትን ቀስበቀስ የመልቀቅ ሞዴል ተግባራዊ ተደርጓል፤ በዚህ መሰረት መምህሯ በቀጥታ ገለጻ ትምህርቱን አስተምራለች፤ የብልሃቶችን ትግበራ አርአያ ሆና አሳይታለች፤ ለተማሪዎች ድጋፍ እየሰጠች የተሻጋሪ ብልሃቶችን እንዲለዩና እንዲጠቀሙ አድርጋለች፤ በጋራ ከተማሪዎች ጋር የመስራት ትግበራ አከናውናለች፤ በራሳቸው የሚለማመዱበትን ሁኔታ በማመቻቸት ሃላፊነትን የመቀነስ ተግባር ቀስበቀስም ሙሉበሙሉ ሃላፊነትን በማሸጋገር ለተማሪዎች ተጨማሪ የልምምድ እድል በመፍጠርና ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው እንዲሁም በአተገባበር ሂደት የሚገጥሟቸውን ችግሮች እንዴት መፍታት እንዳለባቸው በቅደምተከተል በመተግበር ትምህርቱን አከናውናለች። ሂደቱ በዝርዝር ሲታይም እንደሚከተለው ተተግብሯል፤ ይህን ሂደት ለመጀመር ከተተኳሪው የክፍል ደረጃ መምህራን ውስጥ ሁለቱንም ቡድኖች የምታስተምር አንዲት ተግባሪ መምህር ተመርጣለች። መምህሯ የተመረጠችው በትምህርትቤቱ በመማር ላይ የሚገኙትን ስድስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ሁሉንም የምታስተምር መሆኗ፣ ለተማሪዎች ያላት ቅርበት ስልጠናውን ለመስጠት ቀላል ከመሆኑ በተጨማሪ፣ ፈቃደኛ ሆና መገኘቷ እንድትመረጥ አድርጓታል። 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። ይህም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድረውን የድጋፍ አቻነት ልዩነት መቀነስ አስችሏል። በጥናቱ ለተሳተፉ ተማሪዎችና ጥናቱን ለተገበረችው መምህር በጥናቱ አላማ ላይ ግልፅ የሆነ ማብራሪያ 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 ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቆች ሞልተዋል። ይህንንም ተከትሎ በአጥኝዋ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ምንነትና አተገባበር የተመለከተ ግልጽ ስልጠና ለተግባሪ መምህሯ በሳምንት ሶስት (በ23፣ 24 እና 25/ 03/ 2013) ቀን ለስድስት ሰዓታት ተሰጥቷል፤ 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 አርአያ 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፤ በስልጠናው ሂደት መምህሯ ጥያቄ ሲኖራት የመጠየቅ ዕድልም ነበራት። መምህሯ ከተሰጣት ስልጠና በኋላ የቅድመትምህርት ፈተናና የጽሁፍ መጠይቆች ለተማሪዎች ከመቅረባቸው በፊት በስልጠና ያገኘችውን ትምህርት እንድታብላላ ጊዜ ተሰጥቷታል።

የጥናቱን ውስጣዊ ትክክለኛነት ለመጠበቅ ሲባል ተግባሪ መምህሯ ለሙከራው ቡድን ተማሪዎች አድሎ (experimental bias) እንዳትፈጽም የምታስተምረው ትምህርት ብልሃቶችን ለመሞከር እንጅ ለሌላ አገልግሎት እንደማይውል ከመነገሩ ውጭ ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ ጋር ለማወዳደር ተፈልጎ መሆኑ አልተነገራትም፤ በተጨማሪ ተግባሪ መምህሯ በሁለቱም የመማሪያ ክፍሎች ስታስተምር የየዕለት መከታተያ ቅጽ በመስጠትና አብሮ በመገኘት ክትትል ተደርጓል። ሌላው ተግባሪ መምህሯ ከጥናቱ ዓላማ አንጻር ሁለቱ ቡድኖች በብልሃቶች አተገባበር ይለያዩ እንጅ ለአንዱ ቡድን የተለየ ድጋፍ ማደረግ እንደሌለባት ጥብቅ ማሳሰቢያ በተሰጣት መሰረት ስምምነቷን ገልጻለች፤ በተግባርም ታይቷል። በተመሳሳይ በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች መካከል በሚኖር ግንኙነት

ምክንያት የተጽዕኖ ፈጣሪው መወራረስ (experimental contamination) እንዳይኖር በተቻለ አቅም የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የተለየ እንደሚማሩ ሳይገለጽላቸው እንዲሁም የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ከነሱ የተለየ እንደሚማሩ ሳይገለጽላቸው ክፍለጊዜውን በማመቻቸትና ተከታታይ በማድረግ የተማሪዎችን የመገናኘት እድል ለመቀነስ ተሞክሯል፤ ተማሪዎች እንደመምህሯ በየትምህርቱ መጨረሻ የመከታተያ ቅጽ እንዲሞሉ ተደርጓል፤ የየዕለቱ ቅጽም እየታዬ እንዳስፈላጊነቱ ማስተካከያዎች ተደርገዋል፡፡

በዚህ መሰረት ዋናው ጥናት የሙከራ ጥናቱ ከተካሄደበት ትምህርትቤት የተከናወነ ባለመሆኑ በድጋሚ በዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጠው የአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በመገኘት በ23/03/2013 ዓ.ም የትምህርት ቤቱን ርዕሳነ መምህራን፣ የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርትና ተማሪዎችን በመሰብሰብ ስለጥናቱ አጠቃላይ ዓላማና ተያያዥ ጉዳዮች ገለጻ ተደርጓል፡፡

በመቀጠል በትምህርት ቤቱ ከሚገኙ የሰባተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ 7^3 እና 7^4 ዕጣ የወጣላቸው በመሆኑ፣ ቅድመትምህርት ፈተናው በማግስቱ (በ24/03/2013 ዓ.ም) እንዲሁም ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎትና የማንበብ ግለብቃት መለኪያ የጽሁፍ መጠይቆች በቀጣዩ ቀን (በ25/03/2013 ዓ.ም) በ20 ደቂቃ ልዩነት የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በተከታታይ እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ መጠይቁን የሞሉት ሁሉም ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቆችን የመለሱ ሲሆን፣ በትክክል መሞላታቸው ተረጋግጧል፤ ፈተናውም ታርሞ ውጤቱ ተመዝግቧል፡፡ ፈተናውም ሆነ የጽሁፍ መጠይቆች ውጤት የተመዘገበው ተማሪዎች በተሰጣቸው ኮድ አማካይነት ነው፡፡ ምክንያቱም ስማቸው ሚዛናዊ ለሆነ ስራ ተፅዕኖ ይኖረዋል፤ ተብሎ ስለታሰበ ነው፡፡

ቀጥሎ በሁሉም መንገድ የተገኙት መረጃዎች ተደራጅተውና ተተንትነው የቡድኖቹ ውጤት ከተለየ በኋላ በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ የቁጥጥር (7^4) እና የሙከራ (7^3) ቡድኖች ተለይተዋል፡፡ ከምደባው በኋላ ቀጥታ ወደተግባሩ ተገብቷል፡፡ በዚህም የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመማሪያ መፅሀፋቸው ላይ በቀረቡት ምንባቦች አማካኝነት የቀረቡ መልመጃዎችን በተለመደው መንገድ በተመደበላቸው ጊዜ እንዲማሩ ተደርጓል፡፡

የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ደግሞ የተሻጋሪ ብልሀቶችን መሰረት ያደረገው ትምህርት አንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ ተመድቦለት ለአስራ ሁለት ሳምንታት (23 ክፍለጊዜያ) ተምረዋል ። አጥኝዋ፣ ተግባሪ መምህሯ ለሙከራ ቡድኑ የተሻጋሪ ብልሃቶችንም ሆነ ለቁጥጥር ቡድኑ ተለምዷዊውን ዘዴ መሰረት አድርጋ 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 የየክፍለ ጊዜውን ክንውን፣ የአተገባበር ሂደቶች፣ ለውጦች፣ ድክመትና ጥንካሬዎች እንዲመዘግቡ ተማሪዎች የማንበቢያ ቅፅ (reading log) ተዘጋጅቶ ተሰጥቷቸዋል። የትግበራ ሂደቱም በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል።

በመጀመሪያው ሳምንት (በ28 እና 30/03/2013 ዓ.ም) በተግባሪ መምህሯ ከአዕምሯዊ ብልሃቶች ውስጥ መጠየቅ፣ መገመት፣ ማጠቃለል፣ የጽሁፍን መዋቅርን መተንተንና ራስን መገምገምን፤ ከትርጎማ ብልሃቶች ውስጥ ደግሞ መልዕክትን መግለጽን ምንነታቸው፣ ዓላማቸው አጠቃቀማቸውና መቼ ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ቀጥታ ገለጻ ተደርጓል። በመቀጠል ተግባሪ መምህሯ ለተማሪዎች እያንዳንዳቸውን ብልሃቶች መሰረት በማድረግ አርአያ ሆና ትግበራውን አከናውናለች ።

በሁለተኛው ሳምንት (በ5 እና በ7/04/2013 ዓ.ም) በመጀመሪያው ሳምንት የቀረበውን የብልሃቶች አጠቃቀም መነሻ በማድረግ በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአሃዶችን መሰረት በማድረግ የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ ባልገባቸው ሃሳብ ላይ ተንተርሰው ራሳቸውን፣ ጓደኞቻቸውን ወይም መምህሯን መጠየቅን፣ ሃሳባቸውን አውጥተው መግለጽን፣ በሚያነቡት መረጃ ላይ ያላቸውን ቅድመዕውቀት መሰረት በማድረግና ከሚያነቡት አዲስ መረጃ ጋር በማዛመድ አዕምሯዊ ምስል መፍጠር የሚባሉትን ብልሃቶች ምንነታቸው፣ ዓላማቸው፣ አጠቃቀማቸውና መቼ ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ቀጥታ ገለጻ ተደርጓል። በመቀጠል ተግባሪ መምህሯ ለተማሪዎች እያንዳንዳቸውን ብልሃቶች መሰረት በማድረግ አርአያ ሆና ትግበራውን አከናውናለች።

በሶስተኛው ሳምንት (በ12 እና በ14/04/2013 ዓ.ም) የሚያነቡትን ውሁድአሃድ ከሌላ ጽሁፍና ከራሳቸው ልምድ ጋር ማገናኘትን ምንነታቸው፣ ዓላማቸው፣ አጠቃቀማቸውና መቼ

ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ቀጥታ ገለጻ ተደርጓል፡፡ በመቀጠል ተግባሪ መምህሯ ለተማሪዎች ብልሃቶችን መሰረት በማድረግ አርአያ ሆና ትግበራውን አከናውናለች፡፡

በአራተኛው ሳምንት (በ19 እና በ21/04/2013 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሃፋቸው የሚገኙ ውሁድአሃዶችን መሰረት አድርገው የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ ባልገባቸው ሃሳብ ላይ ተንተርሰው ራሳቸውን፣ ጓደኞቻቸውን ወይም መምህሯን መጠየቅን፣ ውሁድአሐዱ የተጻፈበትን መዋቅር መተንተንን፣ ማጠቃለልን፣ሃሳባቸውን አውጥተው መግለጽን፣ የውሁድአሀዱን መልዕክት መግለጽንና ራስን መገምገምን ተማሪዎች በግላቸው ቀጥሎም በጋራ እንዲሰሩና ከመምህሯ ድጋፍ ሲፈልጉም እንዲጠይቁ ተደርጓል፤ በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡

በአምስተኛው ሳምንት (በ26 እና በ28/04/2013 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሃፋቸው የሚገኙ ውሁድአሃዶችን መሰረት አድርገው ከአእምሯዊ ብልሃቶች መካከል የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ ግልጽ ባልሆኑ ሃሳቦች ላይ ማብራሪያ መስጠትን፣ የሚያነቡትን ውሁድአሃድ ከሌላ ጽሁፍና ከራሳቸው ልምድ ጋር ማገናኘትን፣ ውሁድአሐዱ የተጻፈበትን መዋቅር መተንተንን፣ ማጠቃለልን መሰረት በማድረግ ተማሪዎች በግላቸው ቀጥሎም በጋራ እንዲሰሩና ከመምህሯ ድጋፍ ሲፈልጉም እንዲጠይቁ ተደርጓል፤በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡

በስድስተኛው ሳምንት (በ3 እና በ5/05/2012 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሃፋቸው የሚገኙ ውሁድአሃዶችን መሰረት አድርገው ከአእምሯዊ ብልሃቶች መካከል የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ ሃሳባቸውን አውጥተው መግለጽን፣ ግልጽ ባልሆኑ ሃሳቦች ላይ ማብራሪያ መስጠትን፣ ማጠቃለልንና ራስን መገምገም እንዲሁም ከትርጎማ ብልሃቶች ውስጥ መዕልክትን መግለጽን ተማሪዎች በግላቸው ቀጥሎም በጋራ እንዲሰሩና ከመምህሯ ድጋፍ ሲፈልጉም እንዲጠይቁ ተደርጓል፤በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡

በሰባተኛው ሳምንት (በ10 እና በ12/05/2013 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሀፋ የሚገኙ ውሁድአሀዶችን መሰረት በማድረግ ባነበቡት መረጃ ላይ ተንተርሰው የሚያነቡትን ውሁድአሃድ መሰረት በማድረግ ያልገባቸውን ሃሳብ አንስተው ራሳቸውን ወይም ጓደኞቻቸውን መጠየቅ፣ የጽሁፉን መዋቅር መተንተንን፣መልዕክትን መግለጽን፣ ጽሁፍን

ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድን በመጠቀም ከተማሪዎች ጋር የጋራ ትግበራ አከናውነዋል፡፡

በስምንተኛው ሳምንት (በ17/05/2013 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአሀዶችን መሰረት በማድረግ ከአእምሯዊ ብልሃቶች መካከል ባነበቡት መረጃ ላይ ተንተርሰው የሚያነቡትን ውሁድአሃድ መሰረት በማድረግ ያልገባቸውን ሃሳብ አንስተው ራሳቸውን ወይም ጓደኞቻቸውን መጠየቅን፣ የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ ሃሳባቸውን አውጥተው መግለጽን፣ ግልጽ ባልሆኑ ሃሳቦች ላይ ማብራሪያ መስጠትን ተማሪዎች በግላቸው ቀጥሎም ከጓደኞቻቸውና ከመምህሯ ጋር በጋራ እንዲሰሩ ተደርጓል፤በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡(በዚህ ሳምንት ከጥር 19-21 የመጀመሪያው ወሰነ ትምህርት አጋማሽ ፈተና ይሰጥ ስለነበር በ19/5/2013 ይሰጥ የነበረው ትምህርት ሳይሰጥ ቀርቷል፡፡)

በዘጠነኛው ሳምንት (በ24 እና 26 /05/2012 ዓ.ም) በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአሀዶችን መሰረት በማድረግ ያልገባቸውን ሃሳብ አንስተው ራሳቸውን ወይም ጓደኞቻቸውን መጠየቅ፣የጽሁፉን መዋቅር መተንተንን፣ የተረዱትንና ያልተረዱትን ሃሳብ በመለየት ራስን መገምገምን፣ የየአንቀጹንና የአጠቃላይ ምንባቡን ሃሳብ በአጭሩ አጠቃሎ መግለጽን፣ የጽሁፉን መልዕክት መግለጽን ተማሪዎች በግላቸው ቀጥሎም ከጓደኞቻቸውና ከመምህሯ ጋር በጋራ እንዲሰሩ ተደርጓል፤ እንዲሁም የሚያነቡትን ውሁድአሃድ ከቃላትና ዓረፍተነገር ቅንብሩ እንዲሁም ከሃሳብ ፍሰቱ አንጻር አወቃቀሩን መተንተንን፣ ራስን መገምገምን፣ጽሁፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድን ተማሪዎች ባሳለፏቸው ሳምንታት እንዳከና ወኑት ሁሉ በግላቸው እንዲሰሩ ቀጥሎም በቡድን እንዲወያዩ ተደርጓል፤ በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡

በአስረኛው ሳምንት (በ1 እና በ3/06/2013) በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአሀዶችን መሰረት በማድረግ ከአእምሯዊ ብልሃቶች መካከል የሚያነቡትን መረጃ ሃሳብ ተረድተው ቀጣዩ ምን ሊሆን እንደሚችል መገመትን፣ያልገባቸውን ሃሳብ አንስተው ራሳቸውን ወይም ጓደኞቻቸውን መጠየቅን፣ በሚያነቡት መረጃ ላይ ያላቸውን ቅድመዕውቀት መሰረት በማድረግና ከሚያነቡት አዲስ መረጃ ጋር በማዛመድ አዕምሯዊ ምስል መፍጠርን፣ ግልጽ ባልሆኑ ሃሳቦች ላይ ማብራሪያ መስጠትን፣ የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽን፣ ውሁድአሐዱ የተጻፈበትን መዋቅር መተንተንን፣ ማጠቃለልን ተማሪዎች ባሳለፏቸው

ሳምንታት እንዳከናወኑት ሁሉ በግላቸው እንዲሰሩ ቀጥሎም በቡድን እንዲወያዩ ተደርጓል፤ በሂደቱ መምህሯ እየተዟዟረች ምልከታ አድርጋለች፡፡

በአስራ አንደኛው ሳምንት (በ8 እና 10/06/2013) በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአህዶችን አንብበው የተረዱትን መሰረት በማድረግ ያልገባቸውን ሃሳብ አንስተው ራሳቸውን ወይም ጓደኞቻቸውን መጠየቅ፣ ከትርጎማ ብልሃቶች መካከል ያነበቡትን ውሁድአሃድ ዋናዋና ሃሳቦች በማስታወስ መልዕክት መለየትን፣ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድን መሰረት በማድረግ በየግላቸው እንዲሰሩ ተደርጓል፡፡

በአስራ ሁለተኛው ሳምንት (በ15 እና 17/06/2013) በመማሪያ መጽሀፉ የሚገኙ ውሁድአህዶችን መሰረት በማድረግ ከአዕምሯዊ ብልሃቶች ውስጥ ባነበቡት መረጃ ላይ ተንተርሰው ግራ ያጋባቸው ሃሳብ ሲኖር ማብራራትን፣ የጽሁፉን ዋና ዋና ሃሳቦች መሰረት በማድረግን ማጠቃለልን፣ መልዕክትን መግለጽን፣ ራስን መገምገምን፣ መጠየቅን፣ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድንና ከትርጎማ ብልሃቶች መካከል ያነበቡትን ውሁድአሃድ ዋናዋና ሃሳቦች በማስታወስ መልዕክትን መለየትን መሰረት በማድረግ ተግባሪ መምህሯ ተማሪዎች በየግላቸው የሚሰሩበትን መንገድ አመቻችተዋል፡፡

በአስራ ሁለቱ ሳምንታት በቀረቡት ተግባራት የመምህሯ ግልፅና ቀጥታ ገለፃ፣ አርአያ ሆኖ ማቅረብ፣ ለተማሪዎች ሙያዊ እገዛ ማድረግና ተማሪዎች ተግባራቱን በአነስተኛ ቁጥር ቡድንና በአጠቃላይ ክፍሉ ሲተገብሩ መርዳትና ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ ተግባራትን በጋራ ማከናወን በመጨረሻ በመጨረሻም ቀስበቀስ ሃላፊነትን በመልቀቅ ወደተማሪዎች በማሸጋገር ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ ማድረግ ከፍተኛ ትኩረት ተሰጥቷቸው በአጥኚዋ ረዳትነት፣ መሪነትና ተቆጣጣሪነት የተተገበሩ ተግባራት ናቸው፡፡ በመጨረሻም በ18/06/2013 ዓ/ም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ በ19/06/2013 ዓ/ም ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃትና የማንበብ ፍላጎትን የተመለከቱት የጽሁፍ መጠይቆችም እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ በዚህ መሰረት የድህረትምህርት መረጃዎች ከተሰበሰቡ በኋላ፣ የጽሁፍ መጠይቁ መረጃዎች ከመተንተናቸው በፊት ተረጋግጠዋል፤ የአንብቦ መረዳት ፈተና መልሶችም ታርመዋል፤ በሁለቱ መንገድ የተገኙ መረጃዎች ተደራጅተውና ተመሳክረው ተተንትነዋል፤ በፈተናም ሆነ በመጠይቅ የተገኙ መረጃዎች የተሰበሰቡት አጥኚዋ በተገኘችበት ጊዜ፣ ቦታና ሁኔታ ነው፡፡

3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ

የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት ከአንብቦ መረዳት ፈተናና ከጽሁፍ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች ትንተና መሰረት ያደረገው፣ በጥናቱ የተሳተፉ 105 ተማሪዎችን የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት መረጃዎች ነው።

በዚህ መሰረት የሁለቱን ቡድኖች የጾታ ተመጣጣኝነት ለማወቅ የካይ ካሬ ቴስትን (Chi-squared test) በመጠቀም በቡድኖች መካከል ያለው ስብጥር ተመጣጣኝ መሆኑ ታይቷል። የጥናቱን ተሳታፊ ሁለት ቡድኖች የዕድሜ ተመጣጣኝነት ለመፈተሸም የባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተግባራዊ ተደርጓል። እንዲሁም የቡድኖቹን አቻነት ለማወቅ የዋለው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent samples t-test) ፍተሻ ተደርጓል። ትንተናው የተካሄደውም እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) ከተረጋገጠ በኋላ ነው።

የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር የተሻጋሪ ብልሃቶች በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበር ልይይት (ANCOVA) ትንተና ተካሄዷል። ለሁሉም የድህረትምህርት ውጤቶች የአበር ልይይት (ANCOVA) ትንተና ተካሄዷል። ይህ ትንተና የተመረጠበት ምክንያት በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ብቻ ቢሰራ ሊገለጽ የማይችለውን በፍትነቱ ካልተገለጸው የልይይት (unexplained variance) መጠን የሌሎች ተላውጦዎች ድርሻ ምን ያህል እንደሆነ ስለሚያሳይ ነው። በተጨማሪም ቡድኖች በእጣ ለፍትነቱ ቢደለደሉም እያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ በእጣ በየቡድኑ ስላልተመደበ ወይም ቀድሞ በተደራጀ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ስላተኮረ፣ በቡድኖች መካከል ያሉትን ቅድመትምህርት ልዩነቶች በመቆጣጠር (በድህረትምህርት ውጤታቸው ብቻ የሚመዝን በመሆኑ) በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ለውጥ መኖሩን ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ተደርጓል።

በአበር ልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረትምህርት ፈተናዎች ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው (effect sizes) በከፊል ኤታ ካሬ (Partial η2) ተሰልቷል፡፡ 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 አንብቦ መረዳት ውጤት) ከፍትነት በፊት መለካቱና ልኬታው አስተማማኝ መሆኑ (α=.785)፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (አባሪ ሸ1ን ይመለከቷል)፡፡ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦዎችና በጥገኛ ተላውጦዎች መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛና እኩል መጠን ያለው መሆኑ ተፈትሿል (አባሪ ሸ3ን ይመለከቷል) ፡፡

በተመሳሳይ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች በቅድመትምህርት ያላቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመለካት ከቀረበው መጠይቅ የተገኘው መረጃ ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ ቡድኖቹ በቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent samples t-test) ፍተሻ ተካሄዷል፡፡ ትንተናው የተካሄደውም በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ፣ በሌቪን የልይይቶች ትንተና ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶቹ የልይይት መጠን ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኖቹ መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ነው፡፡

በድህረትምህርትም በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በመቆጣጠር ትምህርቱ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ስሌት ተደርጎ ውጤቱ ተተንትኗል፡፡ ለዚህ ትንተናም ሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል፡፡ ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ መሆኑ (α= .845) የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (አባሪ ቀ1ን ይመለከቷል)፣ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot

graph) ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ ተረጋግጧል (አባሪ ቀ3ን ይመለከቷል)፡፡ በአበር ልይይት ትንተናዎች መሰረትም የድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው በከፊል ኤታ ካሬ ተሰልቷል፡፡

ቡድኖቹ በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent samples t-test) ትንተና ተካሄዷል፡፡ ትንተናው የተካሄደውም በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ፣ በሌቪን የልይይቶች ትንተና ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶቹ የልይይት መጠን ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኖቹ መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ነው፡፡

በድህረትምህርት ወቅት ደግሞ፣ በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ልዩነት በመቆጣጠር ትምህርቱ በማንበብ ፍላጎታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ስሌት ተደርጎ ውጤቱ ተተንትኗል፡፡ ለዚህ ትንተናም ሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል፡፡

ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ መሆኑ (α= .753)፣ ለድህረትምህርት ደግሞ α= .866 መሆኑ ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (አባሪ በ10ን ይመለከቷል)፣ ለሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot graph) ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ ተረጋግጧል (አባሪ ቀ4ን ይመለከቷል)፡፡ በአበር ልይይት ትንተናዎቹ መሰረትም የድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው በከፊል ኤታ ካሬ ተሰልቷል፡፡

ሌላው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያሳድረውን ተጽእኖ በመቆጣጠር ሁለቱ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚኖራቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበር ልይይት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በዚህ የትንተና ሂደት ሁለቱ የአቀራረብ ዘዴዎች ነጻ

ተላውጦ፣ የቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ እንዲሁም ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ይህን ትንተና ለማካሄድ እሙኖች መሟላት ይኖርባቸዋል፤ በዚህም አበር ተላውጦ የሆነው የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍትነት በፊት ተለክቶ አስተማማኝ (α= .855) ሆኗል፤ በሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማየት ያስቻለው ብትን ግራፍ ቀጥተኛ መሆኑም ተረጋግጧል (አባሪ ቀ7ን ይመለከቷል) ። የቡድኖች አማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን በሌቭንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ እኩል መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽርም ተደርጓል።

የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያሳድረውን ተጽእኖ በመቆጣጠር የተሻጋሪ ብልሃቶችና አሁን እየተሰራበት ያለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚኖራቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበር ልይይት ትንተና ተከናውኗል። በዚህ የትንተና ሂደት ሁለቱ የአቀራረብ ዘዴዎች ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ እንዲሁም ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ይህን ትንተና ለማካሄድ እሙኖች መሟላት ይኖርባቸዋል፤ በዚህም አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከሙከራው በፊት ተለክቶ አስተማማኝነቱ α= .753 ሆኗል፤ በሁለቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማየት ያስቻለው ብትን ግራፍ ቀጥተኛ መሆኑም ተረጋግጧል (አባሪ ቀ8ን ይመለከቷል)።

በመጨረሻም በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ለሚያደርሰው ተጽዕኖ የማንበብ ፍላጎትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸውን የደንጋጊነት ሚና ለመፈተሽ የድህረት ስሌት መሰረት ባለው የ Hayes (2013) PROCESS plugin SPSS 2.16.1 ባለትይዩ የድንገጋ ተላውጦዎች ትንተና ሞዴል 4ን መሰረት ያደረገ የትስስር ትንተና (path analyisis) ተግባራዊ ተደርጓል። ለትንተናው የቡድኖች ድህረትምህርት ግለብቃት እምነትና ድህረትምህርት ፍላጎት ውጤቶች እንደደንጋጊ ተላውጦዎች፣ በተሻጋሪ ብልሃቶችና በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማር ዘዴ የተማሩ ቡድኖች እንደነጻ ተላውጦና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት እንደ ጥገኛ ተላውጦ ተደርገው ተወስደዋል። ነጻ ተላውጦው በተናጠልም ሆነ በአንድላይ በደንጋጊዎች በኩል

በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ሊያሳድር የሚችለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ለመለየት የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ የቡትስ ትራፕ (Bootstrap test) ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ይህ ቴስት ብዙ ናሙናዎችን ላሳተፈ ጥናት ከማገልገሉ በተጨማሪ ለውጤት ስርጭት ወጥነት እንዲሁም ደንጋጊ ተላውጦዎች የሚኖራቸውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በማወዳደር ደረጃቸውን ለመወሰን ይረዳል፤ በእነዚህ ምክንያቶችም ሊመረጥ ችሏል፡፡

ለዚህ ትንተና እሙኖች መሟላታቸውን ለማረጋገጥ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት በባለብዙ ልይይት የመረጃ ወጥነት ደረጃ ልኬታ በማሃላኖቢስ የርቀት ልዩነት መወሰኛ (Mahalanobis distance) ተሰልቷል፡፡ የባለብዙ ልይይት የመረጃ ወጥነት ደረጃ የሚፈተሸው በተላውጦዎቹ ብዛት ነው፤ በዚህም በጥናቱ የተካተቱት ሁለት ደንጋጊ ተላውጦዎች የባለብዙ ልይይት ወጥነት ደረጃቸው ተፈትሿል፡፡ በዚህም መሰረት በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ውጤት በሁለት ደንጋጊ ተላውጦዎች (13.82) ከተቀመጠው የመደበኛ ስሌት ዋጋ ያልበለጠ (13.403) በመሆኑ ወጥነታቸው ተረጋግጧል፡፡ በተጨማሪ የሁለቱም ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዷቸው(Multi-Collinearity) ልዩነት በመፍጠር ተናጠላዊ ብቃታቸው (Tolerance) ሲፈተሽ (የማንበብ ግለብቃት .840፣ የማንበብ ፍላጎት .840) ይህም ከ0.1 በላይ ሆኖ መገኘቱ፣ የባለብዙ ልይይት የመረጃ ወጥነት ደረጃ ልኬታቸው በኩክ ልዩነት መወሰኛ (Cook`s Distance) ሲሰላ፣ ከፍተኛ ሆኖ የተመዘገበው ውጤት ከ1 በታች (.075) ሆኖ መገኘቱ በዚህም የአፈንጋጭ ውጤቶች ተጽዕኖ አለመኖሩ፣ የልልይት ግሽበት ልኬታቸው (VIF) ከ10 በታች (የማንበብ ግለብቃት እምነት 1.190፣ የማንበብ ፍላጎት 1.190) መሆኑ በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የተገኙት ውጤቶች፣ ደንጋጊ ላውጦዎች ያላቸው የወጥነት ደረጃ የባለብዙ ልይይት ትንተና ቅድመሁኔታን ያሟላ እንደሆነ አመላካች ነው (አባሪ በን ይመለከቷል) ፡፡

የአበር ልይይት ትንተና እኩሌታ የጉልህነት ውጤት (Equality of Covariance Box's M Test) የቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት በባለብዙ ልይይት ትንተና ሲሰሉ የሚመዘገበው ውጤት ከ0.001 በላይ ከሆነ እሙኑን የሚያሟሉ በመሆናቸው (ከ0.001 በላይ በመሆናቸው) የባለብዙ ልይይት ትንተና እሙንን ማሟላታቸው ተረጋግጧል፡፡እንዲሁም ደንጋጊ ተላውጦዎች ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ ተለክቶ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት r =

.746, p = 000 እና የማንበብ ፍላጎትም *r* = .806, *p* = 000 ያህል ዝምድና በማሳየታቸው ሌላው እሙን መሟላቱ ተረጋግጧል፡፡

በመጨረሻም በሁለቱ ቡድኖች በደንጋጊ ተላውጦዎችና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ዝምድና በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ እንዲሁም የውጤት ስርጭት ወጥነቱ ተረጋግጧል፡፡ በአጠቃላይ እሙኖች አለመጣሳቸው ከላይ በቀረበው ፍተሻ የተረጋገጠ በመሆኑ ትንተናው ተከናውኗል፡፡

3.7 የጥናቱ ስነምግባራዊ ሆኔታ

የሙከራውንም ሆነ ይህን ጥናት ለማካሄድ በቅድሚያ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የትብብር ደብዳቤ ተጽፏል፡፡ የትብብር ደብዳቤው ጥናቱ ለሚካሄድባቸው ትምህርት ቤቶች ርዕሳነ መምህራን ቀርቦ ፈቃደኛ መሆናቸው ተረጋግጧል፡፡ የርዕሰ መምህራኑ ይሁንታ ከተገኘ በኋላ፣ ለጥናቱ የተመረጡት የሰባተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎችን ፈቃደኛነት ለማግኘት የጥናቱን ዓላማ በመግለጽ ውይይት ተደርጓል፡፡ የርዕሰ መምህራኑ፣ የመምህራንና የተማሪዎች ፈቃደኝነት ከተገኘ በኋላ፣ በጥናቱ ለሚታቀፉ ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትም ሆነ በጽሁፍ መጠይቅ የሚገኘው መረጃ ለጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውል፣ ጥናቱ ምንያህል ጊዜ እንደሚወስድ፣ መረጃው ተሰብስቦ እስኪያልቅ ድረስ መቀጠል የማይፈልግ ተማሪ ካለ ማቋረጥ እንደሚችል በግልጽ ተነግሯል፤ የስምምነት ፎርማም ተፈርሟል፡፡ በዚህ መሰረት ለጥናቱ የተሟላ መረጃ ለማግኘት ፈቃደኛ የሆኑ ተማሪዎች ብቻ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ በመጨረሻም መረጃዎችን ለመሰብሰብ በታቀደው የጊዜ ሰሌዳ መሰረት ሂደቱ ተከናውኗል፡፡

3.8 የሙከራ ጥናቱ ውጤትና ተመክሮዎች

የሙከራ ጥናቱ ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የሰባተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያለውን ሚና መመርመር ሲሆን፣ ዝርዝር ዓላማዎቹ የሚከተሉት ነበሩ፤

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎችን፤

1. የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማጎልበት ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ፣
2. የማንበብ ግለብቃትእምነት ለማሻሻል ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና እንዳለውና እንደሌለው መመርመር፣
3. የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንዳለውና እንደሌለው መመርመር ሲሆኑ

ከላይ ለቀረቡት ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት የጥናቱ ተሳታፊዎች በተራ ዕድል ሰጪ የንሞና ዘዴ ተመርጠው የቅድመትምህርት ፈተና ከተፈተኑ በኋላ፣ የችሎታ ተቀራራቢነታቸው ተረጋግጦ በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠው ሁለቱ ቡድኖች በታቀደላቸው ጊዜ ትምህርቱን ተምረዋል፡፡

መረጃዎችም በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች በቅድመና ድህረትምህርት ተሰብስበው ተተንትነዋል፤ የቅድመትምህርት ፈተናው ከሙከራ ጥናቱ አስቀድሞ በተለያዩ ባለሙያዎች የተሰጡ አስተያየቶችን መሰረት በማድረግ ተሻሽሏል፤ በተጨማሪም በጥናቱ የማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች (በቅድመሙከራ) እንዲፈተኑ ተደርጎ በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት መፈተሻ ስልት በቅድመና ድህረፈተና አስተማማኝ ውጤት አስመዝግቧል፡፡ ተግባር ላይ የሚውለውን የስታትስቲክስ ስሌት ለመወሰን የመረጃ ወጥነት ስርጭት በኮልሞጎሮቭ ሲማርኖቭ ስሌት ተሰልቶ ከ0.05 በላይ በመመዝገቡ በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ስሌቶች መተንተን እንደሚቻል አመላክቷል፡፡ በቅድመትምህርት ፈተናው የተገኘው ውጤት በባዕድ ናሙና ቲቴስት በድህረትምህርት የተገኘው መረጃ ደግሞ በአበር ልይይት ትንተና ተፈትሸዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ ፈተናዎች ባስመዘገቧቸው ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ ከፍተኛ ዝምድና በማሳየቱ የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል፡፡

ሌላው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመና ድህረትምህርት ያላቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት የለካው መጠይቅ ነበር፡፡ መጠይቁ በPiercey (2013) በተጠቀሱት Shell et al. (1995) የተዘጋጀውን ባለ 19 ጥያቄ (Item) መጠይቅ በባለሙያዎችና በአማካሪ በተሰጠው አስተያየት መሰረት ተተርጉሞና ተሻሽሎ፣

በቅድመሙከራ በጥናቱ በማይሳተፉ 40 የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተሞልቶ፣ የተገኘው ውጤት በክሮንባህ አልፋ ተፈትሾ፣ የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበትና ሶስት ጥያቄዎች ተወግደው ለሙከራ ጥናቱ የቀረቡት 16 ጥያቄዎች በቅድመና ድህረትምህርት አስተማማኝነታቸው ተረጋግጧል፡፡ ተግባር ላይ የሚውለውን የስታትስቲክስ ስሌት ለመወሰን የመረጃ ወጥነት ስርጭት በኮልሞጎሮቭ ሲማርኖቭ ስሌት ተሰልቶ ከ0.05 በላይ በመመዝገቡና የግለብቃት እምነት ገጽታዎች የልይይት እኩሌታቸው በተናጠልና በቅንጅት ተሰልቶ፣ ከ0.05 በላይ በመሆኑ በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ስሌቶች መተንተን እንደሚቻል አሳይቷል፡፡ በጥናቱ የተገኙ ውጤቶችም የባለብዙ ልይይት ትንተናን ህግ ያልጣሱ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

በመጨረሻም የጥናቱን ተሳታፊዎች ቅድመና ድህትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፈተሸው የጽሁፍ መጠይቅ ሌላው መረጃ የተሰበሰበበት ዘዴ ነበር፡፡ መጠይቁ ከሙከራ ጥናቱ አስቀድሞ በተለያዩ ባለሙያዎች የተሰጡ አስተያየቶችን መሰረት በማድረግ ተሻሽሏል፡፡

በተጨማሪም በጥናቱ በማይሳተፉ 40 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች (በቅድመሙከራ) ተሞልቶ፣ የተገኘው መረጃ የውጤት አስተማማኝነት ተፈትሾና የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት በቅድመና ድህረትምህርት አስተማማኝ ውጤት አስመዝግቧል፡፡ ተግባር ላይ የሚውለውን የስታትስቲክስ ስሌት ለመወሰን የመረጃ ወጥነት ስርጭት በኮልሞጎሮቭ ሲማርኖቭ ስሌት ተሰልቶ ከ0.05 በላይ በመመዝገቡ በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ስሌቶች መተንተን እንደሚቻል አመላክቷል፡፡ በቅድመትምህርት መጠይቁ የተገኘው ውጤት በባዕድ ናሙና ቲቴስት፣ በድህረትምህርት የተገኘው መረጃ ደግሞ በአበር ልይይት ትንተና ተፈትሸዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ መጠይቆች ባስመዘገቧቸው ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ ከፍተኛ ($r > 0.7$) ዝምድና በማሳየቱ የመጠይቆቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል፡፡

በአጠቃላይ ከትንተናው ማየት እንደተቻለው የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በተሻጋሪ ብልሃቶች እንዲሁም የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ተለምዷዊ በሆነው የማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩ በኂላ፤ ሁለቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት መጠይቆች የነበራቸው ችሎታ ተቀራራቢ ቢሆንም፣ ሁለቱ ቡድኖች ለስድስት ሳምንታት ከተማሩ በኂላ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት የተሻለ ውጤት

በማስመዝገብ ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል፡፡ ስለዚህ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተለምዷዊ ከሆነው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የማጎልበት አስተዋጽኦ እንዳለው አሳይቷል፡፡ ስለዚህ ከሙከራ ጥናቱ ዝርዝር ተግባራትና ከተገኙ ውጤቶች በመነሳት ከጥናቱ ዓላማ ጀምሮ እስከ ትንታኔው ድረስ የሚከተሉት ተመክሮዎች ተገኝተዋል፡፡

የጥናቱ ዓላማ በሙከራ ጥናቱ ከቀረቡት በተጨማሪ በዋናው ጥናት ብልሃቱ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳየትና በተግባርም መፈተሽ ያለበት መሆኑን ግንዛቤ ተወስዷል፤ በመሆኑም፤ የሚከተሉትን ሶስት ጥያቄዎች በተጨማሪነት አካትቷል፡፡

1. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የአቀራረብ ዘዴዎች በተማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ይታያል?
2. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የአቀራረብ መንገዶች በተማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ይታያል?
3. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በማንበብ ፍላጎት ሊደነገግ ይችላል? የሚሉት ናቸው፡፡

የሙከራ ጥናት ንክኪን (Experimental contamination) ለማስወገድ ዋናው ጥናት የሙከራ ጥናቱ ከተካሄደበት ትምህርት ቤት ውጪ በሆነ ሌላ ትምህርት ቤት መከናወን እንዳለበት በተጨማሪም የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ተገናኝተው ሃሳብ መለዋወጥ እንዳይችሉ ሁለቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ፈረቃ በመጀመሪያዎቹ ክፍለጊዜያት በተከታታይ እንዲማሩ ቢደረግ እንዲሁም የትኛው ክፍል ምን እንደሚማር ሳይገለጽላቸው ቢማሩ ተገናኝተው ሃሳብ የመለዋወጥ እድላቸው ሊቀንስ እንደሚችል ትምህርት ተገኝቷል፡፡

የአጠናን ሂደቱ በመምህሯ የየቀን መከታተያ ቅጽና በአጥኚዋ ክትትል ከመታገዝ በተጨማሪ ከሙከራ ጥናቱ በተለየ የተግባሪ መምህሯ የሙከራ ቡድን አድሎ (Experimental biase)

እንዳይኖር ለማድረግ ተግባሪ መምህሯ ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጀውን የተግባራት ማንዋል፣ለቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ መጽሀፋቸው ላይ ያሉትን መልመጃዎች እንድታስተምር ከማድረግ ውጪ፣ የትኛው የሙከራ የትኛው ደግሞ የቁጥጥር መሆኑ ሳይነገራት በሚሰጣት ማንዋል ብቻ ትምህርቱን እንድታስተምር መደረግ እንዳለበት ትምህርት ተገኝቷል።

በቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የቀረቡት ፈተናዎችና የጽሁፍ መጠይቆች ለሙከራ ጥናቱ ከመቅረባቸው በፊት (በቅድመሙከራ) በባለሙያዎችና በጥናቱ አማካሪ በተሰጡ አስተያየቶች እንዲሁም በጥናቱ ተሳታፊዎች ተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ቀርበው አስተማማኝነታቸው ከተረጋገጠ በኋላ፣ የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውባቸው የአስተማማኝነት ስሌታቸው የጨመረ በመሆኑ የመረጃ መሰብሰቢያዎች አሁን ባሉበት አግባብ ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ሊውሉ እንደሚችሉ ትምህርትተገኝቷል። ሆኖም የፈተናው ጥያቄዎች ቅለትና ክብደት እንዲሁም ተማሪዎችን የመለየት አቅም መፈተሽ እንዳለበት ግንዛቤ ተወስዷል።

በማስተማሪያ ማንዋሉ የተካተቱት ይዘቶች በየክፍለጊዜው (በአንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ) ተመጥነው የቀረቡ ቢሆንም የተወሰኑ ክፍለጊዜያት ቢጨመሩና ተግባሪ መምህሯ ከስልጠናው በኋላና ከትግበራው በፊት ብልሃቶችን የምታብላላበት ጊዜ እንዲሁም በትግበራው ጊዜ በተለይ በቀጥታ ገለጻ ተማሪዎች የብልሃቶቹን ምንነት፣ ለምንነት፣ መቼነትና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ግንዛቤ የማስረጽ ስራ ቢሰራ (ምክንያቱም በPressley et al.(1992) የተጠቀሱት ተመራማሪዎች (Pressley, Goodchild et al., 1989; Pressley, Synder and Cariglia-Bull,1987; Duffy and Roehder, 1986; 1987a; 1987b; 1989a; 1989b) እንደገለጹት የአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶች በተደጋጋሚ ቀጥታ ገለጻ ከጀመሩ ስኬታማ ይሆናሉ።) ከዚህ የተሻለ እንደሚሆን ግንዛቤ ተገኝቷል።

ተግባሪ መምህሯ ከትምህርቱ በፊት በተሰጣት ስልጠናና ከትግበራ በኋላ በሚደረገው ውይይት እንዲሁም ተማሪዎችና መምህርቷ በሚሞሉት ዕለታዊ ቅጽ መሰረት በሚገኙ ተመክሮዎችና በሚወሰዱ የመፍትሄ ሃሳቦች ከጊዜ ወደጊዜ የመማር ማስተማሩ ሂደት የበለጠ እየተሻሻለ መሄዱና ያለምንም ችግር መከናወኑ በዋናው ጥናት ተጠናክሮ መቀጠል እንዳለበት አመላክቷል።

ተማሪዎች አዲስ ብልሃቶችን ሲማሩ ሰምተዋቸው እንኳ የማያውቋቸው ብልሃቶች በመኖራቸው (ከተማሪዎቹ አንደበት እንደተሰማው) በመጀመሪያው ሳምንት ግራ የመጋባት ስሜት የታየባቸው ቢሆንም፣ ቀስበቀስ በቀላሉና በፍላጎት መማር ችለዋል፤ ስለዚህ ለዋናው ጥናት ተማሪዎች በመደናገር ጊዜውን እንዳያባክኑት በተለይ ለቀጥታ ገለጻና አርአያ ሆኖ ለማሳየት ክንዋኔዎች ሰፊ ጊዜ ሰጥቶ ተማሪዎችን ያለምንም ድንጋሬ ወደትግበራው ማስገባት እንደሚቻል ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችን ቁጥር በተመለከተ በአንድ ክፍል ከሰባ በላይ የሚማሩ በመሆኑ ከጥናቱ ጋር እስከመጨረሻ የሚዘልቁትን ተማሪዎች ለመለየት ያስችል ዘንድ የስምምነት ማረጋገጫ ቅጽ ተሰጥቷቸው ከቤተሰቦቻቸው ጋር ተመካክረው እንዲፈርሙ ተደርጓል፡፡ በወቅቱ ሁሉም ተማሪዎች ስምምነቱን ተቀብለው የፈረሙ ቢሆንም በሁለቱ የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ከሚማሩ 147 ተማሪዎች ውስጥ በዕለቱ ተገኝተው ቅድመትምህርት ፈተናውን የተፈተኑትና ቅድመትምህርት የጽሁፍ መጠይቆችን የሞሉት፣ በአጠቃላይም በተለያዩ ምክንያቶች እስከመጨረሻ መጓዝ የቻሉት ከሁለቱ የመማሪያ ክፍሎች 120ዎቹ ናቸው፡፡ በጥናቱ ያልታቀፉት ተማሪዎች በመደበኛው ሁለት ክፍለጊዜ ከክፍል ውጪ እንዲቆዩ ይደረግ ስለነበር (በአንድ ቡድን ስድስት በአጠቃላይ አስር ቡድን የያዘ ክፍል የተደራጀ በመሆኑ) በተለይ በመጀመሪያው ሳምንት ጊዜን የመሻራረፍ ሁኔታ ይታይ ነበር፤ ስለዚህ ከዚህ ሂደት ከተወሰደው ተመክሮ በመነሳት ለዋናው ጥናት በተቻለ መጠን ግንዛቤ የመፍጠር ስራ በመስራት ዘላቂ ተማሪዎች እንዲሳተፉ መደረግ እንዳለበት፤ ትምህርቱም ከተቃራኒ ሽፍት ይልቅ ተፈጥሯዊነቱን በጠበቀ መልኩ በመደበኛው ክፍለጊዜ መሰጠት እንዳለበት ታምኖበታል፡፡

ለጥናቱ ውጤት መተንተኛነት አገልግሎት የሰጡት ፓራሜትራዊ መፈተሻዎች ተግባር ላይ ከመዋላቸው በፊት እሙኖች መፈተሻቸው እንዳለ ሆኖ፣ በተጨመሩት ጥያቄዎች ምክንያት ሌሎች የመፈተሻ መንገዶች ተግባር ላይ መዋል እንዳለባቸው ተመክሮ ተገኝቷል፡፡

በአጠቃላይ ከጥናቱ ጅማሬ እስከመጨረሻ የማንዋልና የመረጃ መሰብሰቢያዎች ዝግጅት፣ የቅድመትምህርት መረጃዎች ልኬታ ክንዋኔ፣ ቡድኖችን መለየትና ማደራጀት፣ ስልጠናውን ማካሄድ፣ ድህረትምህርት መረጃዎችን ማጠናቀርና መለካት በመጨረሻም የተገኙ ውጤቶችን መተነንተና መተርጎም በሙከራ ጥናቱ የተገኙ ልምዶች ናቸው፤ እነዚህ በተግባር የተደገፉ ልምዶች ለዋናው ጥናት ግብዓት እንደሚሆኑ በአጥኝዋ ታምኖበታል፡፡

ምዕራፍ አራት፤ የዋናው ጥናት ውጤት፣ ትንተናና ማብራሪያ

4.1 የጥናቱ ውጤት ትንተና

የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት መረጃዎች በቅድመና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና ፍላጎት የጽሁፍ መጠይቆች ከተሰበሱ በኋላ፣ እንደመረጃዎቹ ባህሪ የተለያዩ የመፈተሻ ስልቶች ተግባራዊ ተደርገዋል፤ ስልቶችን ተግባራዊ ለማድረግም በመጀመሪያ እሙኖች መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ መረጃዎቹ ከጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች አንጻር ተተንትነዋል።።።

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ፤ **የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ አለው? የሚል** ነው።

ይህን ጥያቄ ለመመለስ አስቀድሞ የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት ስላለበት ለዚህ አገልግሎት የዋለው የሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት አማካዮች በሰንጠረዥ 4.1 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.1፤ ***የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት***

ቡድን	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የቲ ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (Sig.*2-tailed*)
የሙከራ	53	14.075	4.41	-.901	103	.370
የቁጥጥር	52	14.94	5.16			

በሰንጠረዥ 4.1 እንደተመለከተው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት ተቀራራቢ ነው፤ የሁለቱ ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ውጤት መቀራረብ በቡድኖቹ መካከል ያለው የችሎታ ልዩነት ጠባብ መሆኑን ያመላክታል። የቡድኖችን አማካይ ውጤት ብቻ በማየት በቡድኖች መካከል ስላለው የችሎታ ልዩነት እርግጠኛ ሆኖ መናገር አይቻልም። ስለዚህ ስታትስቲክሳዊ

ስሌትን በመጠቀም በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የተገኘው መረጃ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ (*t* (103) = -.901, *P*= .370) ሆኗል፡፡

ይህም ውጤት በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ችሎታ መካከል የጎላ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል፡፡ በዚህ መሰረት በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ የጎላ ልዩነት የሌለው በመሆኑ ሁለቱ ቡድኖች በዕጣ ተለይተው ምድብ 7[3] (የሙከራው ቡድን) በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ ምድብ 7[4] (የቁጥጥር ቡድን) ደግሞ ተለምዷዊ በሆነው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ለአስራ ሁለት ሳምንታት ሲማሩ ቆይተው፣ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤትም በሰንጠረዥ 4.2 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4. 2፤ ***የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)***

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበል ይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነትደረጃ (df)	አማካይ ካሬ	ጉልህነት (Sig. (2 tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (partial η2)
የሙከራ	53	21.05	3.74	46.7		727.6	.000	.314
የቁጥጥር	52	15.80	4.11		(1,102)			

በሰንጠረዥ 4.2 እደተገለጸው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት (M=21.05) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M=15.80) በልጦ ይታያል፡፡ በዚህ ስሌት የቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ተጽዕኖ በአበር ልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በድህረትምህርት ውጤታቸው ልዩነት ይታያል፡፡ ሆኖም በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ *(F* (1,102= 46.7, *P*=.001) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial η2* =.314) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው ያሳያል፡፡

ስለዚህ ከትንታኔው መረዳት የሚቻለው አሁን እየተሰራበት ባለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 31.4 %ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

ሁለተኛው ጥያቄ፤ **የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና አለው?** የሚል ነው፡፡

ጥያቄውን ለመመለስ በቅድሚያ የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ወቅት የነበራቸውን አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው የቅድመትምህርት መለኪያ መጠይቅ ያመጡት ውጤት በሠንጠረዥ 4.3 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4. 3፤ ***የቡድኖች ቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድናሙና ቲ-ቴስት***

ቡድን	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የቲ ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (Sig.*2-tailed*)
የሙከራ	53	48.60	7.46	-.257	103	.798
የቁጥጥር	52	48..98	7.56			

ከሰንጠረዥ 4.3 እንደሚታየው የሙከራው ቡድን ቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት (M = 48.60) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 48.9) ተቀራራቢ እንደሆነ ያሳያል፡፡ ሆኖም በቡድኖች መካከል ስላለው ልዩነት እርግጠኛ ለመሆን ስታትስቲክሳዊ ስሌትን በመጠቀም በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የተገኘው መረጃ በልይይት ትንተና ተሰልቶ ውጤቱ (t (103) = -.257, P= .798) ሆኗል፡፡ ይህም በቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

በዚህ ስሌት መሰረት በቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ፣ የሙከራ ቡድኑ በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ፣

አሁን እየተሰራበት ባለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ አንብቦ መረዳትን ሲማሩ ቆይተው፣ ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ሁለቱ ቡድኖች ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤትም በአበር ልይይት ተተንትኖ በሠንጠረዥ 4.4 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4. 4፤ ***የቡድኖች አጠቃላይ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ወጤት ንጽጽር በአበር ልይይት (ANCOVA)***

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (*Sig.)* *(2-tailed*)	የዝምድና ጥንካሬ (*partial η2)*
የሙከራ	53	62.64	8.220	66.99	(1,102)	.000	.396
የቁጥጥር	52	50.46	7.041				

ሰንጠረዥ 4.4 እንደሚያመለክተው የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት (M= 62.64) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 50.46) በልጦ ይታያል፡፡ በዚህ መሰረትም የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ተጽዕኖ በአበርልይይት ትንተና ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ተደርጎበት ተሰልቷል፡፡ በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበርልይይት ተተንትኖ፣ ውጤቱ (*F* (1, 102) = 66.99, *p* = .001) በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው (*partial η2* = .396) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ ስለዚህ አሁን እየተሰራበት ባለው የማስተማርያ ዘዴ ማንበብን ከተማረው የቁጥጥር ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማረው የሙከራ ቡድን ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤት ልዩነት 39.6% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማራቸው ምክንያት የተፈጠረ ልዩነት መሆኑን ይጠቁማል፡፡

የጥናቱ ሶስተኛ ጥያቄ፤ የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት አለው? ይላል፡፡

የጥናቱን ሶስተኛ ጥያቄ ለመመለስ በአበር ልይይት ትንተና የቀረበው መረጃ በሠንጠረዥ 4.5 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.5፤ ***የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)***

ኑኖች	የና ሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η2
የሙከራ	53	21.05	3.78	47.8	(1,102)	.000	.319
የቁጥጥ	52	15.80	4.11				

ሰንጠረዥ 4.5 ላይ እንደተመለከተው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት (M=21.05) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M=15.80) በልጦ ይታያል፤ በዚህ ስሌት መሰረት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች የተገኙት መደበኛ ልይይቶችም እንደሚያሳዩት መበላለጥ ይታያል፡፡ ይህን እውነታ ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (F (1,102) = 47.8, P = .001) ሆኗል፡፡ ይህም በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል፡፡ ከፊል ኢታ ካሬው .319 መሆኑም ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 31.9% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማር ምክንያት የመጣ መሆኑን ያሳያል፡፡ የውጤት ልዩነቱም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያመላክታል፡፡

ሌላው በተሻጋሪ ብልሃቶች መማር ያለውን ተጽዕኖ ለማየት የተሞከረው በማንበብ ፍላጎት ላይ ነው፤ በመሆኑም የጥናቱ አራተኛው ጥያቄ፣

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአፍፊት ተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ጉልህ አስተዋጽኦ 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 4.6 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.6፤ ***የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት***

ቡድን	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የቲ ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (Sig.*2-tailed*)
የሙከራ	53	41.24	6.54	.171	103	.865
የቁጥጥር	52	41.00	8.11			

ከሰንጠረዥ 4.6 መረዳት እንደሚቻለው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት (የሙከራ M=41.24, SD= 6.54 እና የቁጥጥር M= 41.00, SD= 8.11) 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 ተሰልቶ ውጤቱ (t (103) = .171, P = .865) ሆኗል፡፡ ይህም በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

ስለዚህ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ልኬት የጎላ ልዩነት የሌለው በመሆኑ ሁለቱ ቡድኖች በዕጣ ተለይተው ምድብ 7_3 (የሙከራው ቡድን) በተሻጋሪ ብልሃቶች፣ ምድብ 7_4 (የቁጥጥር ቡድኑ) ደግሞ አሁን እየተሰራበት ባለው ማንበብን የማስተማር ዘዴ ሲማሩ ከቆዩ በኋላ፣ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል፤ ሁለቱ ቡድኖች በድህረትምህርት መጠይቁ ያስመዘገቡት ውጤትም በሰንጠረዥ 4.7 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4. 7፤ ***የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)***

መጠይቅ	ቡድኖች	የና ሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η2
ድህረ	የሙከራ	53	53.75	7.53	70.02	(1,102)	.000	.407
ፍላጎት	የቁጥጥ	52	41.51	7.68				

ሰንጠረዥ 4.7 እንደሚያሳየው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 53.75) ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (M= 41.51) በልጦ ይታያል፡፡ በዚህ ስሌት የቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ተጽዕኖ በአበር ልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በድህረትምህርት ውጤታቸው የተለያዩ ሆነው ተመዝግበዋል፡፡ ሆኖም በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥመረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (*F* (1,102= 70.02, *P*=.001) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial η2* =.407) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው ያሳያል፡፡ ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው አሁን እየተሰራበት ባለው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 40.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ የማንበብ ፍላጎት ልዩነት መሆኑን ነው፡፡ በመቀጠል ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያስከትለው ተፅዕኖ ሌላው የዚህ ጥናት ጥያቄ ነው ስለሆነም የጥናቱ አምስተኛ ጥያቄ የሚከተለው ነው፤

የአማርኛ አፍፌት ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት አለው?

የጥናቱን አምስተኛ ጥያቄ ለመመለስ በአበር ልይይት ትንተና የቀረበው መረጃ በሠንጠረዥ 4.8 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4. 8፤ ***የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA)***

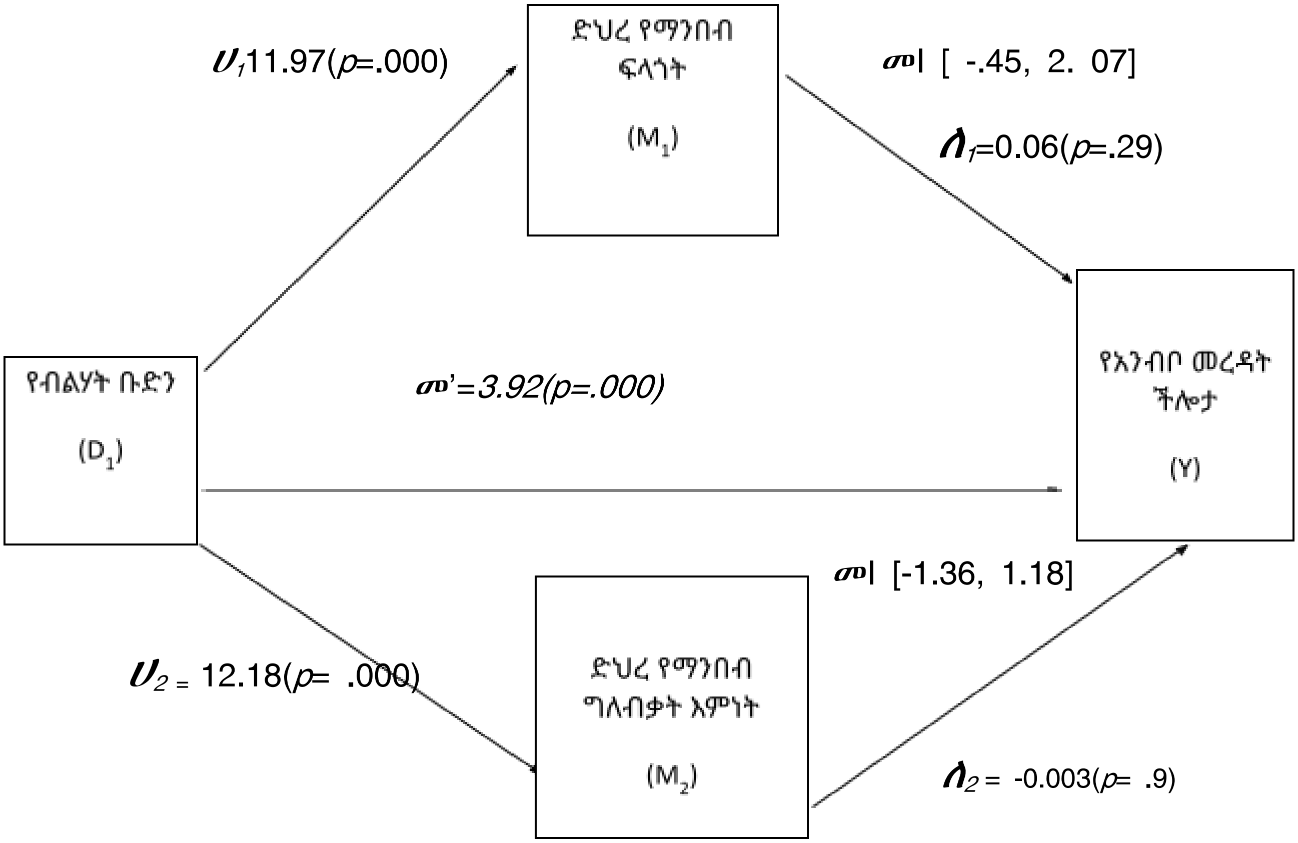
ቡድኖች	የና ሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነትደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η2
የሙከራ	53	21.05	3.74	46.7	(1,102)	.000	.314
የቁጥጥ	52	15.80	4.11				

ሰንጠረዥ 4.8 ላይ እንደተመለከተው የሙከራ ቡድኑ መደበኛ አማካይ ውጤት(M=21.05) ከቁጥጥር ቡድኑ መደበኛ አማካይ ውጤት (M=15.80) በልጦ ይታያል፤ በዚህ ስሌት መሰረት ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች የተገኙት የሚጠበቁ አማካይ ውጤቶች እንደሚያሳዩት መበላለጥ ይታያል። ይህን እውነታ ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (*F* (1,102) = 46.7, *P* = .001) ሆኗል። በስሌቱም በሁለቱ ቡድኖች ድህረአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። ከፊል ኢታ ካሬው .314 መሆኑ የውጤት ልዩነቱ ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያመላክታል። ስለዚህም ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 31.4% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማር ምክንያት የመጣ መሆኑን ያሳያል።

በመጨረሻም፤ **የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በማንበብ ፍላጎት ሊደነገግ ይችላል? ተላውጦዎቹ የመደንገግ ሚና ካላቸውስ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖው ጎልቶ የሚታየው በየትኛው ተላውጦ ነው?** የሚል ነው።

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለሚያደርሰው ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የማንበብ ፍላጎት (mediated) ያላቸውን የደንጋጊነት ሚና ለመፈተሽ የHayes (2013) ፕሮሰስ ፕላግኢን ኤስ.ፒ.ኤስ. ኤስ (Hayes PROCESS plugin SPSS) ባለትይዩ የደንጋጊ ተላውጦዎች ትንተና ሞዴል 4 (Parallel Multiple

Mediator Model 4) ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ለትንተናው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ውጤቶች በደንጋጊ ተላውጦነት፤ ሁለቱ ቡድኖች በነጻ ተላውጦነት (በindicator coding ወይም በdummy coding ሁለቱ ቡድኖች ሲሰየሙ የብልሃት ቡድኑ 1 የሚል መለያ ፤ የቁጥጥር ቡድኑ 0 የሚል መለያ ተሰጥቷቸዋል)፤ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በጥገኛ ተላውጦነት ተወስደዋል፡፡ ነጻ ተላውጦው በእያንዳንዱ ደንጋጊ ተላውጦ በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ሊያሳድር የሚችለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ (indirect effect) ለመለየትም የቁጥጥር ቡድኑ እንደማነጻጸሪያ ተወስዶ የቡትስትራፕ ቴስት (Bootstrap test) ፍተሻ ተካሄዷል፡፡ ለዚህ ፍተሻ የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት ባደረገ 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ (based on 5,000 bootstrap samples, 95% bias-corrected bootstrap confidence interval) ዜሮን በመካከል ማካተት አለማካተቱ ለእያንዳንዱ ደንጋጊ ተላውጦ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ መሆን አለመሆን መወሰኛነት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በዚህ ትንተና መሰረት በተላውጦዎቹ መካከል የተገኘው ትስስርም በስዕል 5 የቀረበውን ይመስላል፡፡



ስዕል 5፤ *የነጻ ተላውጠው፣የደንጋጊ ተላውጦችና የጥገኛ ተላውጠው ትስስር ትንተና ውጤት*

የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በማንበብ ፍላጎትም ሆነ በማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ልዩነት ብሎም እነዚህ በደንጋጊነት የታጩት ተላውጦዎች ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ግንኙነት ከግምት ውስጥ ሳይገባ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው (መ' = 3.92) ፡፡ ይህ ተጽዕኖም የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ ሲታይ መ| [1.81, 6.03] ዜሮን በመካከል ባለማካተቱ የብልሃቶች ትምህርቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ መሆኑን ያሳያል፡፡

በምስል እንደሚታየው የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በ0.7 *ሀ₁ለ₁)* የበለጠ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ያስመዘገቡት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርቱ በማንበብ ፍላጎታቸው ላይ ያደረሰው አዎንታዊ ተጽዕኖ (*ሀ₁* = 11.97 አዎንታዊ መሆኑ) በተራው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (*ለ₁* =0.06 አዎንታዊ መሆኑ) በማድረጉ ነው፡፡ ነገርግን ይህ ተጽዕኖ የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% ግድለት የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ መ| [-.45, 2. 07] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርቱ በማንበብ ፍላጎት በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ የማንበብ ፍላጎት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ያሳያል፡፡

በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ ለብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች -.03 (*ሀ₂ለ₂*) የሆነ አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ መታየቱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (*ሀ₂* = 12.18 አወንታዊ መሆኑ) ቢያደርስም ይህ አዎንታዊ ተጽዕኖ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ዝቅተኛ አሉታዊ (*ለ₂* = -.003 አሉታዊ መሆኑ) ዝምድና ያሳየ በመሆኑ ነው፡፡ የተገኘው አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖም የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ መ| [-1.36,1.18] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት በኩል

በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ያሳያል።

በአጭሩ የቁጥጥር ቡድኑ በማመሳከሪያነት ተወስዶ በተሰራው የድኅረ ትንተና የተሻጋሪ ብልሃቶች ለተማረው ቡድን የማንበብ ፍላጎትም ሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው አልተገኙም። ከዚህም ተነስቶ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ጉልህ ተጽዕኖ ቢኖረውም ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በማንበብ ፍላጎት የሚደነገግ አይደለም ማለት ይቻላል።

በአጠቃላይ ከጥናቱ የትንተና ውጤት መረዳት እንደሚቻለው፣ የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች የተጽዕኖ ፈጠራውን ትምህርት ከመማራቸው በፊት ተቀራራቢ የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የነበራቸው ቢሆንም የሙከራ ቡድኑ በተሻጋሪ ብልሃቶች የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ አሁን ኤተሰራበት ባለው የማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩ በኋላ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው፣ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸውና በማንበብ ፍላጎታቸው ጉልህ ብልጫ አሳይተዋል። በተጨማሪም የተሻጋሪ ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ላደረሱት አዎንታዊ ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የደንጋጊነት ሚና እንደሌላቸው ተመልክቷል።

4.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያ ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ ነበር፤ ለዚህም የቡድኖች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ የተገኘው ውጤት በሁለቱ ቡድኖች አማካኝ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል፤ በስሌቱ መሰረትም የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው አሳይቷል። ስለዚህ ከስሌቱ ትንታኔ መረዳት የሚቻለው አሁን እየተሰራበት ባለው የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በአንብቦ መረዳት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 31.4%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ ልዩነት መሆኑን ነው። Johnson (2008) እንደሚገልጹት አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት አስፈላጊው ነገር ማንበብን ማስተማር ብቻ

ሳይሆን ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው። ምክንያቱም ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎች ከተመቻቹላቸው በአግባቡ ሊማሩና ክሂሉን ሊያዳብሩ ይችላሉ።

በዚህ መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ለማስተማር የተቀረጸው የማስልጠኛ ማንዋል ከተለመደው በተለየ ተማሪዎች ማንበብን ለመማር የሚያስችሉ ብልሃቶችን በሚገባቸው መንገድ በማለማመድና ግንዛቤ በመፍጠር እንዲለማመዱ መደረጉ ሁኔታው እንዲመቻችላቸው አድርጓል የሚል እምነት አለ።

በተመሳሳይ Robinson (2007) ዋቢ ያደረጋቸው 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፤ የሚለውን ሃሳብም ያጠናክራል። ምክንያቱም በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች የብልሃቶችን ምንነት፣ ለምንነትና እንዴትነት ጠንቅቀው ስለሚያውቁ ብልሃቶችን ተጠቅሞ በማንበብ ሂደት ዐዕምሯዊ ግንዛቤያቸው ይጨምራል፤ ይህም ብልሃቶችን በአግባቡ ለመጠቀም ብሎም ለመረዳት ችሎታቸው አስተዋጽኦ ይኖረዋል።

Pressley (2002) 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፣ መምህሩ ደግሞ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በመተግበር በአንድ ላይ ጽሁፉን ይረዳሉ። የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአብዛኛው የሚከናወነው በአነስተኛ ቁጥር ቡድን በመሆኑ ከመምህሩ ቀጥተኛ ገለጻና አርዓያ ሆኖ ከማስተማር በኋላ ባሉት የምሪት(የድጋፍ)ና የጋራ ልምምዶች የሁሉም የቡድን አባላት የጋራ የሃሳብ ልውውጥ ቀጥሎ በግል ለሚሰሩት ስራ ከፍተኛ እገዛ እንዳደረገላቸው መገንዘብ ይቻላል፤ ይህ ደግሞ አንብቦ በመረዳት ሂደት ያለውን ትግበራ ያቀለለው ይመስላል።

ከጥናቱ ውጤት ጋር ተዛማጅ የሆኑና የጥናቱን ውጤት የሚደግፉ የSchuder (1993); የLoranger (1997); የBrown, et al. (1996); የPressley, et al. (1992); የAnderson

(1992); የCollins (1991) እና የBrown (2008) የጥናት ውጤቶች 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 የጥናቶች ክፍተት በመጀመሪያ የብልሃቶች የክብደት ደረጃ የተለያየ እንደመሆኑ መጠን ከተማሪዎች የክፍል ደረጃ አንጻር ለዚህ የክፍል ደረጃ ይኸኛው የሚል ምክንያታዊ የሆነ ማስረጃ የላቸውም፤ ቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ መሆን፣ሙያዊ እገዛ መስጠት፣ መምህር መር ተግባራትን ማከናወንና ሃላፊነትን ማሸጋገር በምን ያህል ጊዜና እንዴት እንደተከናወኑ ጥናቶች በቂ መረጃ አያቀርቡም፤ በተጨማሪም አብዛኛዎቹ 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 ክፍሎች የሆኑትን የግንዛቤና 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 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), Mathes et al. (2003), Tobing (2013) ከተገኙ ውጤቶች ጋር ተቃራኒ ውጤት አሳይቷል፡፡ Duke, et al. (2011) እንደሚገልጹት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ውጤታማ እንዳይሆኑ የሚያደርጋቸው አተገባበራቸውና አጠቃቀማቸው ችግር ስለሚኖርበት ነው፤ ለዚህም ማሳያ የሚሆነው ብልሃቱን የሚያሰለጥኑ መምህራን የሚቀርጹት የማስተማርያ ማንዋል ብልሃቱን ከማስተማር ይልቅ ግምገማ ላይ ያተኩራል፤ በዚህም የመጀመሪያ ተግባራቸው ብልሃቱን ማስገንዘብ ሳይሆን ጥያቄዎችን ማሰራትና መገምገም ላይ ነው፤ በተመሳሳይ McCrudden, et al. (2005) የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ ለማወቅ የስልጠና ጊዜው ማነስ ተጽዕኖ እንዳለው ይገልጻሉ፤ አብዛኛዎቹ ጥናቶች ደግሞ የስልጠና ጊዜያቸው አጭር ነው፤ ምናልባትም ለውጤቱ መቃረን ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡

የጥናቱ ሁለተኛ ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ ነበር፤ ይህን ዓላማ ለመመርመር፣ የቡድኖች ቅድመትምህርት ልዩነት ቁጥጥር ሲደረግበት፣ ውጤቱ በድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለውም አመላክቷል። ስለዚህ አሁን እየተሰራበት ባለው የማስተማርያ ዘዴ ማንበብን ከተማረው የቁጥጥር ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች የተማረው የሙከራ ቡድን ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት ውጤት ልዩነት 39.6% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማራቸው ምክንያት የተፈጠረ ልዩነት መሆኑን ይጠቁማል። የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ዋነኛ መንገድ ነው የሚለውን የMcCrudden et al. (2005) ሃሳብ ያጠናከረ ግኝት ነው፤ በተጨማሪም ለዚህ ውጤት የሚከተለው የBandura (1997) ሃሳብ ምክንያት ሊሆን ይችላል፤ ባለሙያው እንደሚያስረዱት የተማሪዎች ስነትምህርታዊ ችሎታ በጣም አስፈላጊ በመሆኑ የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት በመገንዘብ ለማጎልበት ጥረት ማድረግ ያስፈልጋል። ሰዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት ለማሳደግና ለማሻሻል ጥብቅ ልምምድ (Master Experience) ማለትም ተማሪዎች በተወሰነ ተግባር ላይ የሚያከናውኑት አዕምሯዊ ትግበራ ያስፈልጋል። በዚህ ጥናት የ12 ሳምንታት ስልጠና፣ ተማሪዎች ስለብልሃቶቹ በቂ ግንዛቤ በተግባሪ መምህሯ ከቀረበላቸው በኋላ በእያንዳንዱ አእምሯዊ ብልሃት ላይ የተመሰረቱ ልምምዶችን አድርገዋል፤ ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለማከናወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው አዕምሯዊ ትርጓሜዎች አሉ። ይህ ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን የብቃት እምነት እንዲመሰርቱ ረድቷቸው ይሆናል፤

የድጋፍ ልምምድ (Vicarious Experience) በሌሎች የአርአያነት ልምምድ አማካኝነት ግለብቃትን ማሻሻልን ያመለክታል። አርአያ የሚሆኑት ሰዎች ትክክለኛ መሆን አለባቸው። በዚህ ጥናት ሁለተኛው የትግበራ መንገድ ተግባሪ መምህሯ ተማሪዎችን አርአያ ሆና ማስተማር ነበር፤ ይህን ትግበራ ከማከናወኗ በፊት በአጥኝዋ አርአያነት እያንዳንዱን ብልሃት የማየት እድል ተፈጥሮላት ስለነበር ለተማሪዎች ለማሳየት አልተቸገረችም። መምህሯ አርአያ ሆና ካስተማረች በኋላ ተማሪዎች በተመቻቸላቸው ቡድን አማካኝነት በመምህሯ ድጋፍ

አማካኝነት ትግበራዎችን አከናውነዋል፤ እናም የድጋፍ ልምምዱ የዚህ ስልጠና ዋና አካል ነበር። ይህም ተማሪዎች የብቃት እምነታቸውን እንዲያጎለብቱ እገዛ አድርጎ ሊሆን ይችላል፤

በተጨማሪ ተማሪዎች ቢጤዎቻቸው፣ ወላጆቻቸውና መምህሮቻቸው የሚያካሂዱት ውጤታማ ንባብ ግለብቃታቸውን ይጨምረዋል፤ ማህበራዊ ግብረመልሶች (Social Persuasions) ወይም ተማሪዎች ከሌሎች የሚያገኙት ግምገማ ተማሪዎች ከቤተሰቦቻቸው ወይም ከመምህራን ስለማንበብ ችሎታቸው የሚያገኙት ግምገማ አዘል መልዕክት በማንበብ ሂደት ያላቸውን በራስ መተማመን ከፍ ወይም ዝቅ ያደርገዋል፤ የዚህ ጥናት ስልጠና ባብዛኛው የተከናወነው በአነስተኛ ቁጥር ቡድኖች ስለነበርና የብልሀቶች ትምህርቱ ዋና ትኩረትም ትግበራውን ማሸጋገር በመሆኑ ተማሪዎች ከሌሎች ተማሪዎች እንዲሁም ከመምህሯ ጋር የለተለያዩ ጥያቄዎችን ይጠያየቃሉ፤ ምጋቤ ምላሽ ይቀባበላሉ፤ የአንዱን ሃሳብ ሌላው ምክንያታዊ ሆኖ ያጠናክረዋል ወይም ይቀበለዋል፤ ተማሪዎች ራሳቸውንና እርስበርሳቸው ይገማገማሉ፤ ከትምህርት ቤት ውጪ ሰርተው እንዲያመጡ በሚቀርቡላቸው ጥያቄዎች መሰረትም ከቤተሰቦቻቸውና ሌሎች የማህበረሰቡ አካላት ጋር ይወያያሉ፤ ምጋቤ ምላሽም ያገኛሉ፤ ይህ ሂደት በራስ የመተማመን ግለብቃታቸውን ለመገንባት አስተዋጽኦ አድርጎ እንደሚሆን ይታመናል።

ስነልቦናዊ ክስተት (Psychological state) ተማሪዎች የማንበብ ተግባራትን ሲሰሩ የሚሰማቸው ጭንቀት ወይም ፍርሃት የብቃት እምነታቸውን በማሳደግና በማሻሻል ሂደት ላይ ተፅዕኖ አለው። ስለሆነም በዚህ ጥናት ተማሪዎች በቡድን በመስራት የሚቀርቡ ተግባራትን በግላቸው ሞክረው በጋራ የመወያየት ዕድል ስለነበራቸው አንዱ ከሌላው ከመማር ባለፈ ለፍርሃትና ለጭንቀት የሚዳርግ ነገር አልነበረም፤ በመሆኑም በባለሙያው የቀረቡት ድርሳናት የዚህን ጥናት ሁለተኛ ጥያቄ ግኝት የሚደግፉ ይመስላል።

በተጨማሪም የጥናቱ ውጤት Bijl & Shortridge-Baggett (2001) ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከሌላቸው ተማሪዎች በተሻለ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ተጠቅመው ያነባሉ፤ ወይም ከፍተኛ የግለብቃት እምነትና ፍላጎት አዕምሯዊ ብልሃቶችን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀምን ያመለክታል።

የማንበብ ግለብቃት እምነት በግለሰቦች አጠቃላይ የማንበብ ሂደት ግንዛቤ፣ተግባራት ምርጫ፣ቀጣይነት ባለው ተሳትፎ በማንበብ ጊዜ በሚተገብሩት ጥረት መጠንና አይነት ላይ

ተጽዕኖ ያደርሳል፤ የሚሉትን ሃሳብ ያጠናክራል። በዚህ መሰረት በMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት Schunk (2003); በKim (2013) በተጠቀሱት Reutzel et al. (2005); በMcCrudden, et al. (2005); በMcCrudden et al. (2005) በተጠቀሱት አንዳንድ ጥናቶች (Kitsantas, Zimmerman & Clear, 2000) Naseri and Zaferanieh (2012) እና በShang (2010) የተገኙ ውጤቶች ከዚህ ጥናት ሁለተኛ ግኝት ጋር ተደጋጋፊ ናቸው።

በአንጻሩ ከNelson, Mansel-Williamson (2006) እና ከOden, Ebuta, NTA (2012) ጥናቶች ግኝት ጋር ተቃራኒ ውጤት አሳይቷል። አብዛኛዎቹ የንድፈሃሳብ አፍላቂዎችና በማንበብ ብልሃቶች ትምህርትና በማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለን ግንኙነት አስመልክተው ጥናት ያደረጉ ባለሙያዎች ውጤቶች እንደሚያመለክቱት የማንበብ ብልሃቶች ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር አወንታዊ ግንኙነት አላቸው። ይሁን እንጅ Piercey (2013) እንደሚገልጹት ምንም እንኳ አብዛኛዎቹ ጥናቶች በማንበብ ብልሃቶችና ግለብቃት እምነት መካከል አወንታዊ ዝምድና እንዳለ የሚያሳዩ ቢሆንም፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የሚደረጉ አብዛኛዎቹ ጥናቶች መሰረት የሚያደርጓቸው የግለብቃት መለኪያ መጠይቆች ከግለብቃት ይልቅ ግለሃሳብን የሚጠይቁ ናቸው፤ በዚህም "እኔ ጥሩ አንባቢ ነኝ"፣ እና "የማንበብ ችሎታዬ በጣም ጥሩ ነው።" የሚሉ ዓረፍተ ነገሮችን ይይዛሉ። ነገርግን የግለብቃት እምነትን የሚፈትሹ ጥያቄዎች ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት የሚፈትሹ መሆን አለባቸው። በዚህ መሰረት በዚህ ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለመፈተሽ አገልግሎት ላይ የዋሉት ጥያቄዎች በBandura (1997) ተዘጋጅተው በPiercey (2013) የተሞከሩ ሲሆኑ፣ እንደተባለውም ተማሪዎች ችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት የገለጹበት ነው ተብሎ ስለሚታሰብ ለውጤቱ አወንታዊነት ማስረጃ ሊሆን ይችላል፤ በአንጻሩ የመለኪያው ችግር ውጤቱን ሊቀይረው እንደሚችል መገመት ይቻላል።

የጥናቱ ሶስተኛ ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ልዩነት ያመጣ እንድሆን መለየት ነበር፤ ይህን ዓለማ መሰረት ያደረገው ግኝት እንዳመላከተው የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች የተገኙት አማካይ ውጤቶች ላይ መበላለጥ ታይቷል። በስሌቱም በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። የውጤት

ልዩነቱም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው አመላክቷል፡፡ በMcCrudden et al. (2005) ዋቢ የተደረጉት የተለያዩ ጥናቶች (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999) እንደሚያስረዱት አዕምሯዊ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በአዕምሯዊ ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎትን ያጎለብታል፡፡

በመሆኑም በመምህር የብልሃቶች ትምህርት ቀጥተኛ ገለጻና ሙያዊ እገዛ የሚጀምር የብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ለመጨመር ያስችላል፡፡ ጥብቅ ልምምድ (Master Experience) በማህበረአዕምሯውያን ንድፈሃሳብ (Bandura,1986) ሲገለጽ ተማሪዎች ካለፈ ልምዳቸው የግለብቃት እምነት ይመሰርታሉ፡፡ ያለፈ ልምዳቸው አወንታዊ ከሆነ የግለብቃት እምነታቸውን ያጎለብታሉ፤ አሉታዊ ከሆነ ደግሞ የግለብቃት እምነታቸውን ዝቅተኛ ያደርገዋል፡፡ ስለዚህ የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያመለክተውም ተማሪዎች ከማንበብ ጋር በተገናኘ አዎንታዊ የሆነ የግለብቃት እምነት አጎልብተዋል፡፡ ምክንያቱም በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ትልቅ ቦታ ተሰጥቶት በሙሉ ትግበራው ሂደት የተከናወነው ተማሪዎች የቀደመ ዕውቀታቸውን ተጠቅመው መገመት እንዲችሉ ማድረግ ነው፡፡ ይህ ደግሞ ለውጤቱ አወንታዊነት አስተዋጽኦ እንዳደረገ ያመላክታል፡፡

ተማሪዎች ጓደኞቻቸው ወይም ሌሎች ሞዴሎች በማንበብ ሂደት የተሻለ ሲተገብሩ መመልከታቸው የድጋፍ ልምምድ እንዲያጎለብቱ ረድቷቸዋል ማለት ይቻላል፡፡ በማህበረአዕምሯውያን ንድፈሃሳብ (Bandura,1986) እንደተገለጸው አንዱ ሌላውን ስኬታማ ጓደኛ ወይም አርአያ የሚሆነውን ሰው ከተመለከተ፣ እሱም ያነን ስኬት እንደሚያገኘው ይተማመናል፡፡ ለምሳሌ በShehzad, Lashari, Alghorbany, Lashari (2019) የተጠቀሱት Buts & Usher (2015); fong & Krause (2014); Shehzad et al.(2019); Usher (2009) ከመምህራን የሚሰጥ ድጋፍና ማበረታቻ ተማሪዎች የተሻለ የራስ መተማመን እንዲኖራቸው ያደርጋል፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያሳየውም ተማሪዎች በእያንዳንዱ ትግበራ ላይ የመምህራኑ ድጋፍና ማበረታቻ ለውጤታቸው አወንታዊነት እንደረዳቸው ማወቅ ይቻላል፡፡

Bijl & Shortridge-Baggett (2001) እና Barkley (2006) በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ውጤት መካከል ያለውን ግንኙነት የፈተሸ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ በተገኘው ውጤት የቀደመ ዕውቀትን የመጠቀም፣ ግለግምገማ የማድረግና ምስላዊ አቀናጆችን የመጠቀም ግለብቃት እምነታቸው ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጋር ጉልህ የሆነ አዎንታዊ

ተዛምዶ አሳይቷል፡፡ እንዲሁም የShang (2010); የFitri, Sofyan and Jayanti (2019); የTobing (2013); በTobing (2013) የተጠቀሱት Naseri & Zaferanieh (2012) እና Tobing (2013) ዋቢ ያደረጉት የTercalioglu (2002-2003) ጥናት ውጤት በዚህ ጥናት የተገኘውን የአንብቦ መረዳት ትምህርት ውጤትና የማንበብ ግለብቃት አዎንታዊ ግንኙነት ግኝት የሚደግፉ ሆነው ተገኝተዋል፤ ውጤቱ በSchunk (2003) የተገለጸውን ከፍተኛ የሆነ በራስ መተማመንና ግለብቃት ከንቁ አዕምሯዊ ብልሃቶች እንዲሁም አንብቦ ከመረዳት ጋር በእጅጉ የተቆራኘ ነው፤ የሚለውን ሃሳብ ያጠናከረ ሲሆን በLiao (2007); Guthrie, et al. (2007) እና በLau and Chan (2003) ከተገኘው ውጤት ደግሞ ተቃራኒ ሆኗል፡፡

የጥናቱ አራተኛ ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአፍፌት ተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል ተለምዷዊ ከሆነው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንዳለው መፈተሽ ነበር፤ በዚህ መሰረት በቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው ተሰልቶ ውጤቱ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል፤ በስሌት መሰረትም የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው አሳይቷል፡፡ ስለዚህ በተለምዷዊው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማረው ቡድን ይልቅ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማረው ቡድን በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከተገኘው የውጤት ልዩነት 40.7%ቱ በተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመማሩ ምክንያት የመጣ የማንበብ ፍላጎት ልዩነት መሆኑን ነው፡፡

በMcCrudden, et al. (2005) የተጠቀሱ የተለያዩ ጥናቶች (Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1999) እንደሚያስረዱት አዕምሯዊ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት በአዕምሯዊ ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎትን ይጨምራል፡፡ በመሆኑም በመምህሩ የብልሃቶች ትምህርት ቀጥተኛ ገለጻና ሙያዊ እገዛ የሚጀምር የብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ፍላጎት ለመጨመር ያስችላል፤ የሚለውን ሃሳብ ይደግፋል፡፡ በተመሳሳይም በMcCrudden, et al. (2005) የተጠቀሱት Schunk (2003) እንደሚገልጹት ከፍተኛ የሆነ የማንበብ ፍላጎት የበለጠ ንቁ አዕምሯዊ ብልሃቶችን ለመጠቀም ያስችላል፡፡ ስለሆነም በድርሳናቱ የቀረቡት ሃሳቦች የዚህን ጥያቄ ግኝት ተገቢነት የሚያረጋግጡ ይመስላል፡፡ ምክንያቱም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ብልሃቶችን በግልጽ ከማስተምር በተጨማሪ

የመምህር ሙያዊ እገዛ አለበት፤ ይህ ደግሞ ተማሪዎች የበለጠ አዕምሯዊ ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ አስችሏቸው ይሆናል፡፡

ለማንበብ ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች አዕምሯዊ ተሳትፏቸውንና መረዳታቸውን የሚጨምሩ ውጤታማ የሆኑ የማንበብ ብልሃቶችን የመጠቀም ፍላጎት አላቸው፤ በዚህ ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች በግላቸው ሰርተው በቡድን ሲወያዩና በየቡድኑ የሚወከሉ ተማሪዎች ስራቸውን ሲያቀርቡ የሚያሳዩት ፍላጎት ምንያህል ብልሃቶችን የመማር ፍላጎት እንዳላቸው አመላካች ነበር፡ ሁኔታው ከመካከለኛ እስከ ከፍተኛ የፍላጎት ደረጃ ያላቸው ተማሪዎች ፍላጎታቸው ለመረዳት እንዲያነቡ ይረዳቸዋል፤ የሚለውን የMcCrudden, et al. (2005) ሃሳብም ያጠናክራል፡፡ በአጠቃላይም 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 ጥናቶች (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፡፡

ሌላው ግኝት መሰረት ያደረገው ዓላማ፤ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ያመጣ እንደሆን መመርመር ነበር፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች አማካይ

ውጤቶች እንደሚያሳዩት መበላለጥ ይታያል፡፡ በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤትም በሁለቱ ቡድኖች ድህረአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል፡፡ የውጤት ልዩነቱ ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለውም አመላክቷል፡፡ ስለዚህም ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 31.4% ያህሉ በተሻጋሪ ብልሃቶች በመማር ምክንያት የመጣ መሆኑን ያሳያል፡፡

ለትግበራ ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ስኬታማ የማንበብ ብልሃቶችን ይጠቀማሉ፤ ከመካከለኛ እስከከፍተኛ ደረጃ የሚኖር የማንበብ ፍላጎትም አንብቦ ለመረዳት ያግዛል (Wade, Buxton & Kelly, 1999)፡፡ እንዲሁም Walberg and Tsai (1984) የማንበብ ፍላጎት በትምህርት ቤትም ሆነ ከትምህርት ቤት ውጪ ካለው የህይወት ስኬታማነት ጋር አዎንታዊ ግንኙነት አለው፤ በTini (2006) የተጠቀሱት Hillman & Hidi (2002) ፍላጎት በትምህርት ሂደት ጠቃሚና አስፈላጊ ሚና ይጫወታል፤ ተማሪዎች ለሚያከናውኑት ተግባር ፍላጎት ከሌላቸው በሚያከናውኑት ተግባር ላይ ችግር ይፈጠርባቸዋል፤ በአንጻሩ ፍላጎት ኖሯቸው የሚሰሩ ከሆነ የመማር ክንዋኔን የሚያሳልጡትን ተገቢ ባህርያት (የበለጠ አትኩሮት፣ የተሻለ ንቃት፣ የተጠናከረ ተሳትፎና ደስታ) ይተገብራሉ፡፡ እነዚህ ባህርያት ጽሁፍን አንብቦ ለመረዳት የሚያስችሉትን የተሻጋሪ ብልሃቶች በአግባቡ እንዲጠቀሙ ረድተዋቸው ይሆናል፡፡ የተጠቀሱት ንድፈሃሳቦች ይህን ውጤት ያጠናከሩ ሲሆን፣ ከጥናቶች ውስጥም Liao (2007)፣ በKhairudin (2013) የተጠቀሱት Anderson, Fielding and Wilson (2008) የተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለማጎልበት ተገቢነት ያለው ተንባይ ነው፤ Guthrie, Wigfield (2000); Taylor, Frye & Maruyama (1990); Anderson, Fielding & Wilson (1988); Stanovich (1986) የማንበብ ፍላጎት ከአንብቦ መረዳትና ከአጠቃላይ አዕምሯዊ ዕድገት ጋር የተቆራኘና የተዛመደ ነው፤ በተጨማሪም Grabe (2003); Stansberry (2009) እና Squires (2014) የማንበብ ፍላጎት ከስነትምህርታዊ ስኬት ጋር ይዛመዳል፤ ምክንያቱም ለማንበብ ፍቅር ያላቸው ተማሪዎች በተገቢው መንገድ ይጽፋሉ፤ የበለጠ ፈጣሪ ይሆኑ ዘንድም የተሻለ መረጃ ይኖራቸዋል፤ የሚሉት የተገኘውን ውጤት የሚደግፉ ናቸው፡፡

በአንጻሩ የKhairuddin (2013) እና የOflynn (2016) ጥናት ውጤቶች የዚህ ዓላማ ግኝት ተቃራኒ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በHidi (1990) በተጠቀሱት Hidi and Harakiewicz (2000) ገለጻ

አብዛኛዎቹ በፍላጎት ላይ የተሰሩ ጥናቶች ፍላጎት አንብቦ የመረዳትንና የማስታወስን ችሎታ እንደሚያጎለብት ያሳያሉ፤ ትኩረት መደረግ ያለበት ተጽዕኖ የሚያደርሱ ሌሎች ተላውጦዎች (ለምሳሌ፤ የጽሁፉ ባህሪ፣ የመማሪያ አካባቢ እና የአንባቢዎች የግለመር ትግበራ ሂደት) መታየት ያለባቸው መሆኑ ላይ ነው፡፡ ምናልባትም ለውጤቱ መቃረን ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡

ከላይ የቀረቡት የውጤት ማብራሪያዎች እንዳመለከቱት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ቀጥተኛ የሆነ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳላቸው ለማየት ተችሏል፤ ይሁን እንጅ ተሻጋሪ ብልሃቶችን መማር በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ያደረሰው ተጽዕኖ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ካደረሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖ ጋር ስላለው ግንኙነት ምላሽ አይሰጥም፡፡ የዚህ ጥናት ሌላው ዓላማም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ፣ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት መደንገግ አለመደንገጉን መፈተሽ ነው፤ ለዚህም የቁጥጥር ቡድኑን በማመሳከሪያነት በመውሰድ በተሰላው የድንገጋ ትንተና ውጤት መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ለተማረው ቡድን የማንበብ ግለብቃት እምነትም ሆነ የማንበብ ፍልጎት የደንጋጊነት ሚናቸው የጎላ ሆኖ አልተገኘም፡፡ በዚህ ውጤት መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ላደረሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ጉልህ የሆነ የደንጋጊነት ሚና የላቸውም ማለት ነው፡፡ ወይም የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ በቀጥታ ተጽዕኖ ያደረሰ ሲሆን፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት አማካኝነት ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የሌለ መሆኑን አመላክቷል፤ የዚህ ጥናት ውጤት እንድሪስ (2009) የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ላደረሰው ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው ጉልህ ሆኖ አልታየም፤ Liao (2015) በ8ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት የግለብቃት እምነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን የመተንበይ አቅም የለውም በሚል የደረሱበትን ግኝት የደገፈ ሲሆን፣ Schunk (1989); በGuthrie et al. (2012) የተጠቀሱት Schunk and Zimmerman (2007); (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) ካገኙት ውጤት ደግሞ ተቃራኒ ሆኗል፡፡ Bijl & Shortridge-Baggett (2001) ሲገልጹ መሰረታዊ የሆኑት የግለብቃት እምነት መሰረቶች የሚባሉት ግለሰባዊ ጥልቅ

ዕውቀት (የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት) እና ስኬት (የሚጠበቅ ውጤት) ሲሆኑ ግለሰቡ በተወሰነ ባህርይ ውስጥ መሳተፉን ያመለክታሉ፡፡ የሰዎች ባህርይና የባህርይ ውጤት ከሚጠበቅ ብቃትና ከሚጠበቅ ውጤት ጋር ተደምረው የ"Bandura"ን የግለብቃት ንድፈሃሳብ ሞዴል መሰረቱ፡፡ የሚጠበቅ ውጤት ከተወሰነ ባህርይ በሚመጣ ውጤት ላይ የሚኖር የሰዎች እምነት ነው፡፡ ውጤቱ በአካላዊ፣ በማህበራዊ ወይም በግለግምገማ ሊታይ ይችላል፡፡ የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት አንድን ባህርይ ለማምጣት አንድ ሰው የሚኖረውን በራስ መተማመን ያሳያል፡፡ የውጤት ግመታ በከፍተኛ ሁኔታ የሚጠበቅ ብቃት ወይም ግለብቃት ጥገኛ ነው፡፡ ስለዚህ ግለብቃት ከሚጠበቅ ውጤት በከፍተኛ ብልጫ ችሎታን ለመተንበይ ያስችላል፤የሚለው ሃሳብ በዚህ ጥናት ውጤት ያልተደገፈው ምናልባት Lau and Chan (2003) እንደገለጹት የተጠኝዎች ዕድሜ፣የመለኪያው ልዩነት፣ወዘተ ተጽዕኖ ሊሆን ይችላል፡፡

በKhairudin (2013) የተጠቀሱት Anderson, Fielding and Wilson (2002) የተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለማጎልበት ተገቢነት ያለው ተንባይ ነው፡፡ በተመሳሳይ Squires (2014); በLiao (2015) የተጠቀሱት Andreassen and Braten (2010) እና Hidi (1990) ካገኙት ውጤት ተቃራኒ ሆኗል፡፡

በአጠቃላይ ከውጤት ማብራሪያው ለማየት እንደተቻለው ጥናቱ መሰረት ካደረጋቸው ስድስት ዓላማዎች አንጻር የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት በቀጥታ ያሻሻለ ሲሆን፣ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንደሌለው ታይቷል፡፡ ወይም ተሻጋሪ ብልሃቶች በማንበብ ችሎታ ላይ ላደረሱት ቀጥተኛ ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት የደንጋጊነት ሚናቸው ጎልቶ እንደማይታይ አመላክቷል፡፡ ግኝቱን የደገፉ የጥናት ስራዎችና ንድፈሃሳቦች እንዳሉ ሁሉ የተቃረኑ ጥናቶችና ንድፈሃሳቦችም እንዳሉ ተስተውሏል፡፡ ለውጤቶች መቃረን የተለያዩ ድክመቶች መኖራቸውም ተጠቁሟል፡፡

ምዕራፍ አምስት፤ማጠቃለያ፣መደምደሚያና የመፍትሄ ሃሳቦች

5.1 ማጠቃለያ

የጥናቱ ዋና ዓላማ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ለማጎልበት ያለውን ሚና መመርመር ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ በብልሃቱ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው ዘዴ ትምህርቱን ካገኙ በኋላ፣ ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት ተሞክሯል።

1. የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት የአማርኛ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ በተለየ የሚኖረውን ድርሻ መፈተሽ፣
2. የአማርኛ ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና እንዳለው መመርመር፣
3. የአማርኛ ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ያመጣ እንድሆን መለየት፤
4. የአማርኛ ተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ለማሻሻል አሁን እየተሰራበት ካለው የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ አስተዋጽኦ እንዳለው መፈተሽ፤
5. የአማርኛ ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት ያመጣ እንደሆን መመርመር፤
6. በአማርኛ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነት ወይም በማንበብ ፍላጎት ሊደነገግ መቻል አለመቻሉን መፈተሽ ናቸው።

ጥያቄዎች ለመመለስ ፈተናና የጽሁፍ መጠይቅ ተዘጋጅተው ለሁለቱ ተሳታፊ ቡድኖች በቅድመና ድህረትምህርት ከቀረቡ በኋላ፣መረጃዎች ተሰብስበው ተተንትነዋል።

በዚህ ጥናት በጎንደር ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል በአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ከሚገኙ ስድስት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ በተራ እጣ ናሙና የተመረጡ የ2013 ዓ.ም ትምህርት ዘመን በሁለት የመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚገኙ 105 ተማሪዎች ተሳታፊ ሆነዋል። የሁለቱ ክፍል (7^3-53 እና 7^4-52)

ተማሪዎች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈ ተና ተቀራራቢ ውጤት ያስመዘገቡ በመሆኑ በዕጣ ተለይተው 7^3-የሙከራ ቡድን 7^4-ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ሆነው ስልጠና በተሰጣት ተግባሪ መምህርት አማካኝነት ትምህርቱን ለ12 ሳምንታት (23 ክፍለ ጊዜ) ተምረዋል።

የዋናው ጥናት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና ለመረጃ መሰብሰቢያነት ከመዋሉ በፊት በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናት ወቅት የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበታል፤ በዚህም በአጥኝዋ ተዘጋጅቶ፣ በተለያዩ ባለሙያዎችና በአማካሪ መምህሩ የተሰጡ አስተያየቶችን መሰረት በማድረግ ማሻሻያዎች ተደርጎበት፣ በጥናቱ ለማይሳተፉ ተማሪዎች ቀርቦ፣ የጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት አቅም ተሰልቶና አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ለሶስተኛ ጊዜ ተሰልቶ አስተማማኝነቱ በቅድመትምህርት α = 0.785፣ በድህረትምህርት ደግሞ α = 0.835 ሆኗል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመና ድህረትምህርት ፈተና ባስመዘገቧቸው ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ ከፍተኛ ($r > 0.7$) ዝምድና በማሳየቱ የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል።

ሌላው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ የጽሁፍ መጠይቅ ሲሆን አንደኛው የግለብቃት መለኪያ መጠይቅ ነበር፤ ይህ መጠይቅ የBandura (1997)ን መሰረት አድርገው Shell et.al (1995) ካዘጋጁትና Piercey (2013) ከተጠቀሙት በግለመር ግለብቃትና በክሂሎች ግለብቃት ገጽታዎች ላይ የተመሰረተውን 19 ጥያቄዎች የያዘው መጠይቅ በባለሙያዎችና በአጥኝዋ ተተርጉሞና ተሻሽሎ፣ በቅድመ ሙከራውና በሙከራው ጥናት በባለሙያዎች ተገምግሞ፣ በአማካሪ መምህሩ አስተያየት ተሰጥቶበት፣ በጥናቱ ለማይሳተፉ ተማሪዎች ቀርቦ፣ የተለያዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት 16 ጥያቄዎችን አካትቶ፣ በክሮንባኽ አልፋ ተፈትሾ አስተማማኝነቱ ከ0.7 በላይ መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ ለሙከራ ቡድኑ ቀርቦ በድጋሜ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ተፈትሾ አስተማማኝ መሆኑ ከታወቀ በኋላ፣ ለዋናው ጥናት ለሶስተኛ ጊዜ በክሮንባኽ አልፋ ተሰልቶ፣ በቅድመትምህርት α= .845 በድህረትምህርት ደግሞ α= .874 ሆኗል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ መጠይቆች ባስመዘገቧቸው ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ ከፍተኛ ($r > 0.7$) ዝምድና በማሳየቱ የመጠይቆቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል።

የተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት የተለካበት መጠይቅ ሌላው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ነበር፡፡ መጠይቁ Noortyani (2018) የተለያዩ ንድፈ ሃሳቦችን መነሻ አድርገው ያዘጋጁትን ባለ 14 ጥያቄ መጠይቅ በአጥኚዋና በባለሙያዎች በማስተርጎምና ማሻሻያ በማድረግ የተወሰደ ሲሆን መጠይቁ ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ከመዋሉ በፊት በቅድመሙከራውና በሙከራው ጥናት ወቅት በአማካሪ የተሰጡ አስተያየቶችን መሰረት በማድረግ፣ በጥናቱ ለማይሳተፉ ተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች በማስሞላት በተገኘው ውጤት የተለያዩ ማሻሻሻዎች ተደረገውበታል፤በመጨረሻም ለሙከራ ጥናት ከመዋሉ በፊት አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ተፈትሾ ከ0.7 በላይ መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ፣13 ጥያቄዎችን ይዞ ለሶስተኛ ጊዜ በተደረገው ፍተሻ ለቅድመትምህርት α= .753፣ ለድህረትምህርት ደግሞ α= .866 ሆኗል፡፡ በተጨማሪም የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ መጠይቆች ባስመዘገቧቸው ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ ከፍተኛ (r > 0.7) ዝምድና በማሳየቱ የመጠይቆቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል፡፡

የሁሉም የመረጃ መሰብሰቢያዎች ትንተና የተካሄደው በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስት እና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነታቸው፣ በሌቪን የልይይቶች ስህተት ትንተና ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶቹ የልይይት ስህተት መጠን ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኖቹ መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ሲሆን የተገኙት መረጃዎች የጥናቱን ጥያቄዎች (ዓላማዎች) መሰረት በማድረግ እንደባህሪያቸው በተለያዩ መንገዶች ትንተና ተደርገውባቸዋል፤ ከትንተናው በኋላም የሚከተሉት ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡

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 (1,102= 46.7, P=.001) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካኝ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ (P=.001) አመላክቷል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial* $\eta 2$ =.314) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው አሳይቷል፡፡

ሁለተኛውን ጥያቄ ለመመለስ፣ የሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበርልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F

(1, 102) = 66.9, p = .001) በመሆኑ በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት (p = .001) እንዳለ አሳይቷል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው (*partial* $\eta2$ = .396) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው አመላክቷል፡፡

ሶስተኛው የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች የተገኙት የሚጠበቁ አማካይ ውጤቶች ላይ መበላለጥ ታይቷል፡፡ ይህን እውነታ ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤቱ (F (1,102) = 47.8, P = .001) ሆኗል፡፡ በስሌቱም በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ (P=.001) ታይቷል፤ ከፊል ኤታ ካሬው (*partial* $\eta2$ =. 0.319) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው አመላክቷል፡፡

አራተኛው የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ማንበብን የማስተማሪያ ስልቶች በተማሩ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በአበር ልይይት ተሰልቶ ውጤቱ (F (1,102= 70.02, P=.000) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት (P<0.05) እንዳለ ያመላክታል፤ በዚህ ስሌት መሰረትም ከፊል ኢታ ካሬው (*partial* $\eta2$ =.407) መሆኑ፣ የውጤቱ ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው ያሳያል፡፡

አምስተኛ የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎታቸው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ (P=.000) ታይቷል፤ከፊል ኤታ ካሬው (*partial* $\eta2$ =. 0.314) መሆኑ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (large effect size) እንዳለው አመላክቷል፡፡

ስድስተኛ የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ፣ ተጽዕኖው በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት መደንገግ አለመደንገጉን መለፈተሽ ነው፤ ለዚህም የቁጥጥር ቡድኑን በማመሳከሪያነት

በመውሰድ በተሰላው የድንገጋ ትንተና ውጤት መሰረት የተሻጋሪ ብልሃቶችን ለተማረው ቡድን የማንበብ ግለብቃት እምነትም ሆነ የማንበብ ፍልጎት የደንጋጊነት ሚናቸው የጎላ ሆኖ አልተገኘም። በዚህ ውጤት መሰረትየተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ላደረሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ጉልህ የሆነ የደንጋጊነት ሚና የላቸውም ማለት ነው።

5.2 መደምደሚያ

የጥናቱ ውጤት በተሻጋሪ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን የተማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው፣ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸውና በማንበብ ፍላጎታቸው አሁን እየተሰራበት ባለው የማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ጉልህ ልዩነት ባሳዩ ውጤት ተሽለው መገኘታቸውን አመላክቷል። ስለሆነም የጥናቱን ውጤት ትንተና፣ ማብራሪያና ማጠቃለያ መሰረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል።

የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ባገኙት የቀጥታ ገለጻና ሌሎች ያቀራረብ መንገዶች መሰረት በተሻጋሪ ብልሃቶች መማራቸው የተለያዩ ብልሃቶችን ምንነት አውቀው እንዴትና መቼ መጠቀም እንዳለባቸው ግንዛቤ ስለሚፈጥርላቸው በብልሃቱ መማራቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን በጉልህና ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ ያሻሽላል።

የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በመምህሩ ገለጻና አርአያ ሆኖ ማስተማር ከሚገኘው ግንዛቤ በተጨማሪ ከመምህሩና ከአቻዎቻቸው ጋር የሚያደርጉት መስተጋብርና ሰፊ ጊዜ ተሰጥቷቸው ራሳቸውን ችለው መስራታቸው በራስ መተማመናቸውን የሚጨምርላቸው በመሆኑ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውን በጉልህና በከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ ያሻሽላል።

በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ትምህርት በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን ማስተማር የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ እንዲኖረው የማድረግ ሚና አለው።አሁን እየተሰራበት ካለው አማርኛ ቋንቋን የመማር ዘዴ በተለዬ የተለያዩ የአቀራረብ መንገዶችን መሰረት ያደረገው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት ተማሪዎች ከለመዱት ማንበብን የመማር መንገድ ወጣ ብለው አዳዲስ ብልሃቶችን በአንድ አይነት መንገድ ሳይሆን በተለያየ የአቀራረብ ስልት መማራቸው ደስታን የሚፈጥርላቸው በመሆኑ የማንበብ ፍላጎታቸውን በጉልህ ይጨምረዋል።

በአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ትምህርት በተሻጋሪ ብልሃቶች ማንበብን ማስተማር የተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ እንዲኖረው የማድረግ አስተዋጽኦም አለው፡፡የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ የሆነ ጉልህ ተጽዕኖ ቢኖረውም ተጽእኖው በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት በጉልህ አይደነገግም፡፡

5.3 የመፍትሄ ሃሳቦች

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 የሚያደርግ ነው፤ የዚህ ጥናት ውጤት ብልሃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው አሳይቷል፡፡ ስለሆነም ለሚመለከታቸው አካላት የሚከተሉት የመፍትሄ ሃሳቦች ተጠቁመዋል፡፡

የአማርኛ ቋንቋ ስርዓተ ትምህርትና መጽሃፍት አዘጋጆች ከተለያየ አቅጣጫ በሚመርጧቸው ምንባቦች ላይ የተመሰረቱ መልመጃዎችን ሲያዘጋጁ የተሻጋሪ ብልሃቶችን መሰረት ያደረጉ ተግባራትን ቢያዘጋጁ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ሊጎለብት ይችላል፤

በከፍተኛ ተቋማት የሚያስተምሩ መምህራን በአማርኛ ቋንቋ መምህርነት ለሚሰለጥኑ ተማሪዎች 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 በመጨረሻም ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የሚሰሩበትን መንገድ ቢያመቻቹ በሂደቱም ሃላፊነታቸውን ቀስበቀስ እየለቀቁ ትግበራን የማሸጋገር ስራ ቢሰሩ፣ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ።

በዚህ ጥናት የተገኙ ውጤቶች ከላይ የቀረቡት ይሁኑ እንጅ፣ ከዚህ በሰፋና በተለየ መልኩ ተጨማሪ ጥናቶች ሊደረጉ ይችላሉ፤ይህ ጥናት በሰባተኛ ክፍል የትምህርት ደረጃ ላይ የተደረገ በመሆኑ የተሻጋሪ ብልሃቶች በሌሎች የክፍል ደረጃዎች ላይ ያለው ተጽዕኖ ቢፈተሽ ተማሪዎች በየደረጃው ምን መማር እንዳለባቸው ፍንጭ ሊሰጥ ይችላል።

ጥናቱ የተደረገው አማርኛ ቋንቋን በአፍመፍቻነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ነው፤ ስለዚህም አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ ተማሪዎች ላይ ያለው ፋይዳ ተፈትሾ፣ አዎንታዊ ውጤት የሚገኝ ከሆነ፣ አገልግሎት በሚሰጥበት አግባብ ላይ ሊሰራ ቢችል የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ፣ የግለብቃት እምነትና ፍላጎት ችግር ከመቅረፍ አኳያ የራሱ የሆነ አስተዋጽኦ ይኖረዋል።

በጥናቱ የተተኮረው የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ ነው፤ነገር ግን ብልሃቱ በሌሎች የቋንቋው ክሂሎች ላይም ያለው ፋይዳ ቢጠና ብልሃቱን ተጠቅሞ የተለያዩ ክሂሎችን የማስተማሩን ግንዛቤ ሊያሰፋውና በተማሪዎች ችሎታም ላይ ለውጥ ሊመጣ ይችላል።

በተመሳሳይ በዚህ ጥናት የተሻጋሪ ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ፍላጎት ላይ ያለው ተጽዕኖ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ፍላጎት ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለው ተዛምዶና የብልሃቱ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ታይቷል፤ ሆኖም በሌሎች ስሜታዊ ባህርያት ላይ ያተኮረ ተመሳሳይ ጥናት ቢደረግ የብልሃቱን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ጎን ማየት ያስችላል።

ዋቢዎች

ትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2005)፡፡*የአፍመፍቻ ቋንቋ መርሃ-ትምህርት፡- ከ5ኛ 8ኛክፍል፡፡* አዲስአበባ፣ኢትዮጵያ፡፡

አብይ ይግዛው:: (2005):: "Effect of teacher mediation on student conceptions & approaches to reading " [Unpublished doctorial dissertation]. Addis Ababa university, school of graduate studies, Addis Ababa.

እንድሪስ አባይ፡፡ (2009)፡፡ "በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪ ዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት" [ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት] ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ፡፡

ዘውዱ መብሬ፡፡ (2008)፡፡ "ሚና ለዋጭ ዘዴ (Reciprocal Teaching) የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትን ችሎታና የማንበብን ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋፅኦ፡- በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት" [ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት] ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርትቤት፣አዲስ አበባ፡፡

ገሰሰ ታደሰ:: (1999):: "The effect of process approach to teaching reading on first year students at Kotebe college of teacher education."[Unpublished doctorial dissertation]. Addis Ababa university, School of graduate studies, Addis Ababa.

A Compound of Atlantic Canada English Language Arts Curriculum. (2008). Reading and writing achievement standards, education early learning & culture programms, Canada.

Akinwande. O., Dikko, H. G. Agboola S., (2015). Variance iInflation factor: As a condition for the inclusion of suppressor variable(s) in regression analysis article in open journal of statistics. Open journal of statistics, 2015, 5, 754-767 published online December 2015 in SciReshttp://www.scirp.org/journal/ojshttp://dx.doi.org/10.4236/ojs. 2015.57075

Alexander, P. A. & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 33-68), Newark, International reading association.

Almasi, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford press.

Anderson, R. C. (1984). Role of readers' schemata in comprehension, learning and memory. In R. Anderson, J. Osbourne, & R. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and context text.* Hi.

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

Anderson, R., Fielding, L., & Wilson, P. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 23, 285-303.

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.

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

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* New Jersy: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989) Social cognitive theory. *Annals of child development,* 6,1-60.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior,* .4, 71-81, New York: Academic press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*: *The exercise of control*. New York: W. H. Freeman company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*. 52, 1-2

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan. (Eds. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CN: Information age publishing.

Barkley, J. M. (2005). *Efficacy biliefs and reading comprehension: Relations between middle grades teachers' and students' efficacy beliefs, outcome expectancies and students reading comprehension performance*. [Doctorial dissertation]. *Auburn university*.

Bijl, J. J.and Shortridge-Baggett, L. M. (2001). The theory and measurement of the self efficacy construct. *Inquiry for nursing practice*. 15(13), 189-207.

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. (1995). *A quasi-experimental validation study of strategies-based instruction for low achieving, primary-level readers.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland

Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprhension instruction. International reading association. *The reading teacher*, 61(7), 538-547.

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

Chiramanee, N. (1992). "Poor reading in English as a foreign language: A reading problem or a language problem for Thai students?” [Unpublished doctoral dissertation]. university of Sydney.

Chambers, J.K. (2003). *Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance. second edition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Chamot A, (2004). Issues in language learning strategy research and teaching electronic, *Journal of foreign language teaching* 1(2), 14-26. from http// fit.nus. Edu.59/.

Chapman, S. (2006). *Thinking about language: Theories of english*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Chen, L. J & Hung, H.C (2016). The indirect effect in multiple mediators’ model by structural equation modeling. *European journal of business, economics and accountancy,* Vol. 4, No. 3.

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

Conway, B. (2017). *Reading comprehension and self efficacy.* Governors state university.

Dara, D. (2019). Investigating english reading comprehension problems of Cambodian high school students. American international journal of social science, 8 (3), 52-56.

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.

Davis, D. S. (2013*)*. Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature.The university of Texas at San Antonio, USA, 1(2), 194–224.

Dees, D., M. Ingram, Kovalik, A. C., Huffman, M. A., McClelland, A., and Justice, L. (2007). A transactional model of college teaching. *International journal of teaching and learning in higher education,*19(2), 130-139.

Dewi1, R.S., Fahrurrozi2, Hasanah, U. Wahyudi, A. (2020). Reading interest and reading comprehension: A correlational study in Syarif Hidayatullah state Islamic university**,** *Talent development & excellence* 241, 12(1), 241-250.

Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, 61(2), 239-264.

Duffy, G. G., Roeler, L. R., Meloth, M.S., Polin, R. Rackliffe, & Tracy, A. (1985). Developing and evaluating measures associated with reading strategy. *Journal of reading behavior*, 19, 223-246.

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.

Duke, N.and Pearson, P.D. (2009). *Effective practices for developing reading comprehenson*. University of Michigan and university of California: Berkeley.

Duke, N.and Pearson, P.D, Strachan, S. L. & Bilman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In A.E Farestrap and S. Samuels (Eds). What reaserch has to say about reading instruction. (pp. 51-94). 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.

Eidswick, J. (2009). The influence of interest on reading comprehension in EFL students. *Annual research report of the language center*, *12*, 25-38. Kwansei Gakuin University.

Elder, S. M. (2006). "Comprehension strategy instruction with teacher read alouds for first graders."[Unpublished doctorial dissertation]. Graduate faculty of Auburn university in Auburn, Alabama.

Engle, S. E. (2017). "Single strategy instruction and transactional strategy instruction: A comparison of ninth-graders' comprehension of text (fiction and nonfiction) using each method and the effects on their self-efficacy as readers." [Unpublished doctorial dissertation]. USA.

Ethiopian third national learning assessment of grade 10 and 12 students achievement (ETNLA 2017) & EGRA 2018 key findings. 28th MOE annual conference, Mekele.

Fan, Yen-Chi.(n.d.). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Center for general education*, I-Shou university no. 1.

Fitri, E.D.; Safyan, D.; Jayanti, F.G. (2019). The correlation between reading self efficacy and reading comprehension. *Journal of english education and teaching*. 3(1), 1-10.

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

Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P., D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3,)

Grabe, W. (2003). Reading-writing relation: L2 perspectieves on research and practice. In B. Kroll (ed.), Research on second language writing. (pp. 242-262), New Yourk: Cambridge university press.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Grant, R. (1994). Comprehension strategy instruction: Basic consideration for instructing at – risk college students. Journal of reading, 38, 42-48.

Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy insights from the behavioral and brain Sciences*, 2(1), 33-41.

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* (VolumeIII pp. 4422). Mahwah, NJ: Lawrence erlbaum associates, Inc.

Guthrie, J., & Schafer, W. (1995). *Effects of integrated instruction and readingtime on reading achievement in middle school: A policy analysis of NAEP data*. Submitted to national center for educational statistics, Washington, D. C.

Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. Reading and writing quarterly, 19 (1), 59- 85.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson et al. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*, (pp.601-634). USA: Springer Science+Business media, LLC. doi: 10.1007/ 978-1-4614-2018-7_29.

Hager, J. L., (2017). "The relationship of reading self-Efficacy and reading achievement in second grade students". *Graduate student theses, dissertations, & professional Papers*. 11062. https://scholarworks.umt.edu/etd/11062.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The guilford press.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Education research reviews*, 60, 549–571.

Hidi, S, (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational research review ontario institute for studies in education*, university of Toronto, Toronto.

Hidi, S. & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

Hilden, K. R. & Pressley, M. (2006). *Self-Regulation through transactional strategie instruction*. Michigan state university, East lansing, Michigan, USA.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom. effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 educational studies in language and* literature, *9*(1), 91–116.

Janzen, J. and Stoller, F.L (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Rading in Foreign language*, 2(1), Northern Arizona University.

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

Jozwik, S. L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction forEnglish learners with specific learning disabilities*. (Unpublished doctorial dissertation). Department of special education, Illinois state university: ISU ReD.

Katato, J. (2015*)*. Promoting reading comprehension through transactional strategies instruction for Thai undergraduate students**.** *Proceeding book of Sakon Nakhon Rajabhat university international conference.* Faculty of humanities and social sciences, Khon Kaen.

Khairuddin, Z. (2013). A study of students reading interests in a second language. *international education studies.* 6(11), Canadian center of Scince and Education.

Khaokaew, B. (2012). *An Investigation of explicit strategy instruction on EFL reading of undergraduate English majors in Thailand*. Thesis submitted to the university of Bedfordshire. as partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy. Thailand.

Kim, D & Kim, B. (2008). Effects of cognitive learning strategies for Korean learners meta-analysis. *Asia pacific education review,* 9(4), 409-422.

Kim, S. S. (2013). *The impact of transactional strategies instruction on the reading comprehension of a diverse group of second graders.* (Unpublished doctorial dissertation). The university of SanFrancisco, San Francisco.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence erlbaum associates.

Klapwijk, N. M. (2011). "Readng strategy instruction in grades 4 to 6: towards a framework for implimentaton". [Unpublished Doctorial dissertation]. Stellenbosch University.

Ko., T.J. (2012). "Reading comprehension instruction for ninth graders with learning di sabilities: A reality check." [Unpublished doctorial dissertation]. University of Illinois at Chicago, Chicago: Illinois (pp. 53-74). Mahwah, NJ: Lawrence erlbaum.

Kokasslan, M (2017). Aresearch about oral reading fluency of first grade students: Textand geneder factor.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development. Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.

Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chines good and poor readers in Hong Kong. *Journal of research in reading*, 26(2), 177-190.

Lencioni, G. M. (2013). "The effects of explicit reading strategy instruction and cooperative learning on reading comprehension in fourth grade students." [Dissertation, University of San Francisco]. Retrieved from http://repository.usfca.edu/diss

Liao, C. (2015). "Predicting reading comprehension of 8th grade struggling readers: Fluency self-efficacy, and intrinsic motivation" [Doctoral dissertation, University of California Riverside]. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Global.

Liu, F. (2009). *The effect of three test methods on reading comprehention*: An experiment. China. 5(6) ,147-153.

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

Mathes, P. G., Torgeson, J. K., Clancy- Menchetti, J., Santi, k., Nicholas, K., Robinson, C. & Grek, M. (2003). A comparison teacher-directed verses peer assisted instruction to struggling first grade-readers. *Elementary school journal*, 103(5), 459-479.

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*, 20(2), 119-131.

McInerney, D. M. (2005). Educational psychology-theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational psychology*, 25 (6), 585-599.

McLaughlin, M. (2007). Reading comprehension: an evolution of theory, research and practice In Fresch, J., & Fresch, E. (eds.) *An essential history of current reading practices. Internationa reading association*. University of Khon Kaen, Thailand.

Mcwhaw, K. & Abrami, P. C. (2001). Student goal orentation and interest: Effects on students use of self regulated learning strategies. *Contemporarey educational psychology*, 26, 311-329.

Mohammadi, M. Birjandi, P. and Maftoon, P. **(**2015**).** Learning strategy training and the shift in learners' beliefs about language learning: A reading comprehension context. http://www.uk.sagepub.com/aboutus/openaccess.htm

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruc*tion. (National institute of health pub. no. 00-4769). Washington, DC: National institute of child health and human development.

Nelson, J. M. & Manset Williamson, G. (2006). The impact of explicit self regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading- specific self-efficacy attributions and affect of students *with* reading disabilities, *Learning disability quarterly,* 29(3), 213-230.

Niemivirta, M., and Tapola, A. (2007). *Self-Efficacy, interest and task performance within-task changes, mutual relationships, and predictive effects*. research center for educational psychology, department of education: University of Helsinki, Finland.

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.

Noysangsri, P. (1988). *The problems in teaching English in secondary school*. Ramkamhang university, Bangkok, Thailand.

Oden, S. N., Ebuta, C. N., & Nta, E. G. (2012). Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: A Nigerian perspective. *British journal of Arts and Social sciences,* pp, 75-83.

O'Flynn, K. (2016). *Students' reading interests impact on reading comprehension abilities.* Ralph C. Wilson, Jr. school of education. St. John Fisher college.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F. &Urdan, T. (eds) *Self –Efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut: Information age publishing, Inc.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction, 1*, 117–175.

Pallant J., (2007). *Spss survival manual a step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12*). Allen & Unwin 83 Alexander street crows nest NSW 2065.

Prado, L. (2004). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: is there a difference among the genders*? Reading improvement*, 32-43.

Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary *educational psychology, 8*(3), 293-316.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York,

Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2013). The psychology and pedagogy of reading processes In W. Reynolds, & G. Miller, (Eds.), *Educational psychology, V.VII, hand book of psychology* (2nd Ed) (pp. 507-554). New York: John Wiley & Sons.

Pearson P.D and Cervetti, G.N., (2015). Fifty years 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.1-40.

Piercey, R.R. (2013)." Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best*?"* [Doctoral dissertation, University of Kentucky]. Retrieved from Proquest dissertations and theses global. (Order no. 7921986)

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. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading.* Hillsdale, NJ: Eribaum.

Pressley, M.& Gaskins, I.W. (2006). *Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?* College of education, Michigan state university. N. Providence Rd., Media, PA, USA.

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.

Pressley, M., & EI-Dinary, P. B. (Guest editors) (1993). Special issue on strategy instruction. *Elementary school journal*, 94(2).

Pressley M., Wharton-McDonald, R., Hampston, J. M., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade 4 and 5 classrooms in upstate. New York. *Scientifi studies of reading, 2*(2), 159-191.

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.

Reutzel, D. R. (2006). Transactional strategy instruction in the primary grades using science information big books. *International reading association meeting*, Chicago.

Rezvan, K. & Alireza, A. (2018). The effect of strategy-based instruction on motivation, self-regulated learning, and reading comprehension ability of Iranian EFL learning, Cogent education, 5:1, 1556196, DOI: 10.1080/2331186X.2018.1556196

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. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-century.

Rosenblatt, L. M. (1983). The reading transaction: What for? In R. Parker & F. Davis (Eds.), *Developing literacy: Children's use of language*. Newark, DE: International reading association.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Towards a transactional theory of reading*. NewYork university, New York.

Rosenblatt.L. M. (1988). Writing and reading: The transactional theory. Center for the study of reading. New York 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.

Scharlach, T. D. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher,*62, 1.

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.

Shang, H. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *The Asian EFL journal quarterly*, 12 (2), 18-42.

Shehzad, M.W., Lashari, S.A., Alghorbany, Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy sources and reading comprehension: The mediating role of reading self-efficacy beliefs. *The Southeast Asian journal of english language studies*, 25(3), 90-105.

Shunk, D. (2003). Self efficacy for reading and writing: Influnce of modeling, goal setting and self evalution. *Reading and writing quarterly: Overcoming learning difficulties*, 19(2), 159-172.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Sixth edition. The university of North Carolina at Greensboro. Library of congress cataloguing in publication data.

Shrout P. E., Bolger N. (2002), Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological methods*. 7(4), 422-445.

Simanjuntak, E.G., Suparman, Sukirlan, M. (n.d). *The effect of students' reading interest and vocabular mastery on students' reading comprehension.*

Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: Toward in a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND corporation.

Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction, 16*(1), 57–71. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.006

Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British journal of educational psychology*, 87(2), 288–308.

Stanovich, k. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences on individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21, 360- 406.

Stansberry, G. (2009). Benefits of reading. (or Ways of reading makes you better at life). From http://lifedev.net/2009/06/reading-makes-you-better/

Stoller, F.L. and Janzen, J. (1988). Integreting strategic reding in L2 instruction. *Reading in a foreign language*,12(1).

Squires, S. (2014). "The effect of reading interest, reading purpose and reading maturity on reading comprehension of high school students." [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Baker.

Taylor, B. M., Frye, B. J. & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American educational research journal*, 27, 351-362.

Tengberg, M., Olin-Scheller & Lindholm, A. (2015*). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school. L1 educational studies in languageandliterature, 15, p. 1-21. http://dx.doi.org/ 10.17239/ L1ESLL-2015.15.01.01*

Tin, T. B. (2006). Investgating the 'nature' of reported by a group of postgraduate students in an MA

Tobing, I. R. A. (2013). "The relationship of reading strategies and self-efficacy wth the reading comprehension of high school students in Indonesia." [Unpublished doctorial dissertation]. University of Kansas, Indonesia.

Torgesen, J. K. (2007). Research related to strengthening instruction in reading comprehension. *The national center for reading first technical assistance comprehension conference.* Florida state university.

Tracey, D.H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. New York: The Guilford press.

Ulper, H. (2011). The motivational factors for reading in rerms of students. Educational sciences: Theorey and practice, 11 (2), 954-960.

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.

Wallace, C. (1992). *Reading.* Oxford: Oxford university press.

Wigfield, A.; Guthrie, J.T.; Tonks, S. & Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97 (6), 299-309.

Zhang, L.J. (2008). Chinese senior high EFL students' metacognitive awareness and reading strategy use, Reading *in a foreign languag* 21(1), 37–59.

Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary educational psychology*, 11, 307-313.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.

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., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning strategies use. *American educational research journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Ponz, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal,* 29, 663-676.

አባሪዎች

አባሪ ሀ፤ፈተና

አባሪ ሀ1 ፤ለሙከራና ለዋናው ጥናት ተሻሽሎ የቀረበው ፈተና የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና

የተማሪ መለያ ቁጥር------------

ለፈተናው የተፈቀደው ጊዜ፤2፡00

መመሪያ አንድ፤ ይህ ፈተና የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለመለካት የተዘጋጀ ነው። በመሆኑም ምንባቡን በጥልቀት በማንበብ ከ1 እስከ 27 የቀረቡትን የምርጫ ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል በመምረጥ ከጥያቄዎቹ ፊትለፊት በተተወው ባዶ ቦታ ላይ በመፃፍ መልስ(ሽ)። የፈተናውን ጥያቄዎች ለመመለስ ቀጥሎ ባሉት ባዶ ቦታዎች የመማሪያ ክፍልንና እድሜን መፃፍና ፆታን በሚመለከት በሳጥኑ (✔) ይህን ምልክት ማድረግ ያስፈልጋል።

የመማሪያ ክፍል (ሴክሽን) ---------

እድሜ --------

ፆታ ወንድ ☐ ሴት ☐

የአፄ ቴዎድሮስ ፍርድ

(1) ካሣ፣ የኋላው አፄ ቴዎድሮስ አይከል ኮልባን ጠርተው፣ "አሁን የአደራ እቃ እንድታስቀምጥልኝ እሰጥሃለሁ። ይህንንም በምድር የሰጠሁህን በሰማይ ትሰጠኛለህና ከዛሬ ጀምሮ ይኸው ልጅ ናት"ብለው እጅ ለእጅ አጨባብጠው ተዋበችን በአደራነት ሰጧቸው። አይከል ኮልባ ሰው የማያውቃቸው ሁለት ዋሻዎች መቀነት ማርያም ከተባለው ስፍራ መኖራቸውን ያውቃሉ። በነዚያም ዋሻዎች በአንደኛው ተዋበችን አስቀምጠው በሁለተኛው ለመቀመጥ ወሰኑ። ይህን ከማድረጋቸው በፊት ልጃቸውን ዘውዱ የሚባለውን ጠርተው ጉዳዩን ሳይገልጡ ምግባቸውን በየቀኑ በገመድ እንዲያቀብላቸው አዝዘው ተዋበችን ይዘው ከዋሻዎቹ ገቡ። ዘውዱ ምንም የሚያውቀው ነገር ሳይኖር በታዘዘው መሰረት ብቻ በገመድ በየቀኑ ምግብ ሲያቀብል ኖረ።

(2) ካሣ እቴጌ መነንን ድል አድርገው ለሚቀጥለው ውጊያ በሚዘጋጁበት ጊዜ ሚስጥር የሚያውቅ ወታደራቸውን ጠርተው የተዋበች ጤንነት እንዴት እንደሆነ ጠየቁት። ወታደሩም "እሳቸው ምን አለባቸው። የአይከል ኮልባን ልጅ ዘውዱ አይከልን ወዳጅነት ይዘው ይሸሞነሞናሉ "ብሎ ነገራቸው። ካሣ እንኳን ለራሳቸው ለሌላውም የሚቀኑ ሰው ነበሩና አይከል ኮልባን የሰጠውህን እቃ ይዘህ አለሁበት ቦታ ድረስ እንድትመጣ ብለው ላኩባቸው። አይከል ኮልባ ወይዘሮ ተዋበችን ይዘው ወደካሣ ለመሄድ ጉዞ ጀመሩ። በዚህን ጊዜ ዘውዱ ከሰፈር አልነበረምና ከሄደበት ሲመለስ "አባትህ ወደ ካሣ ተጠርተው ሄዱ" ብለው ሰዎች ነገሩት። ዘውዱም አባቱን

ተከትሎ ለመሄድ በግስጋሴ ጉዞ ጀምሮ ከመንገድ ደረሰባቸውና አብረው ወደካሣ ሄዱ፡፡ ከካሣ ዘንድ ሲደርሱም ካሣ ግብር አገቡላቸው፡፡

(3) ግብር የተዘጋጀው ለሰላምና ለፍቅር አልነበረም፡፡ ካሣ በግብሩ ጊዜ ጣምራ ጦር በጭናቸው ላይ አድርገው ተቀምጠዋል፡፡ አስተያየታቸውና አነጋገራቸው ሁሉ የቁጣ ነው፡፡ ሁሉም በፍርሃት ተመስጦ በሚመገብበት ጊዜ ካሣ በድንገት ወደወይዘሮ ተዋበች ዘወር ብለው "ተነሺና አንድ ዋንጫ ጠጅ ለዘውዴ አይከል ስጪው" ብለው አዘዙ፡፡ ወይዘሮ ተዋበች ከካሣ ቁጣ ለመዳን ለዘውዴ የሚሰጡትን አንድ ዋንጫ ጠጅ አስቀድተው ይዘው ከመቀመጫቸው ተነሱ፡፡ ተዋበች ፈርተው ይነሱ እንጂ ዘውዴ የቱ እንደሆነና የትስ እንደተቀመጠ አያውቁም ነበርና ከመሃል ቆመው አይናቸው ይንከራተት ጀመር፡፡ ካሣ ግን ጦራቸውን እየነቀነቁ የተዋበችን እርምጃ ይከታተላሉ::

(4) ግብር የገባው ሰው ሁሉ ፈርቶና ደንግጦ እረጭ ብሎ ሲያይና ሲያዳምጥ ተዋበች የባሰ ተደናግጠው ዙሪያውን እየዞሩ ዘውዴ የተባለው የቱ እንደሆነ ይፈልጉ ጀመር፡፡ ዘውዴ አይከል ግን የተቀመጠው ከዚያው ከአጠገባቸው ነበር፡፡ በሁኔታው ግራ የገባቸው ካሣም የተዋበችን ሁኔታ አይተው "ዘውዴ አይከልን አታውቂውም እንዴ?" ብለው ጠየቋቸው፡፡ ተዋበችም "እኔ አላውቀውም" ብለው መለሱ፡፡ ካሣም ዘውዴ አይከል ማለት እሱ አጠገብሽ ያለው ነው" ብለው አሳዩዋቸውና የተነገራቸው ውሸት መሆኑን አወቁ፡፡ እና ወዲያውም ያን የነገራቸውን ወታደር በአይናቸው ከግብሩ መሃል ቢፈልጉት አጡት፡፡ ወታደሩ ቀደም ብሎ ተሾልኮ ጠፍቶ ነበር፡፡ ካሣ ጠቅላላ ታሪኩን ከሰሙ በኋላ ለዘውዴ አይከል የአዛዥነት ማዕረግ ሰጥተው ከርብ በላይ ያለው የበጌምድር ገዢ አደረጉት፡፡ በህመም በሞተ ጊዜም ለተዝካሩ ማውጫ ብለው በግዛታቸው ውስጥ ካሉ ገበያዎች ሁሉ ያንድ ቀን ቀረጥ እንዲሰጥ አዘዙ፡፡

(5) እዚህ ላይ የቴዎድሮስ የምርመራ ዘዴ የሚደነቅ ወይም የሚመሰገን አይደለም፡፡ ሚስታቸውን ወይዘሮ ተዋበችን አደራ የሰጡት ለአይከል ኮልባ ነው፡፡ ዘውዴ ደግሞ ከአባቱ ቤት የሚኖር የአይከል ኮልባ ልጅ ነው፡፡ ዘውዴ በአባቱ ዘንድ ታማኝ ሆኖ አባቱ ሚስጥሩን ሊነግሩት ይችላሉ፡፡ በታማኝነቱም ወይዘሮ ተዋበችን ሊያስጠብቁት ይችላሉ፡፡ አልተደረገም እንጂ አይከል ኮልባ ለልጃቸው ሚስጥሩን ገልጠው ቢሆን ኖሮ የንፁሆቹ የወይዘሮ ተዋበችና የዘውዴ ደም በከንቱ ሊፈስ ነበር፡፡ ቴዎድሮስ ሁለት ጦር ይዘው የተቀመጡትም አንዱ ለተዋበች ሌላው ደግሞ ለዘውዴ መሆኑ ነው፡፡ ተዋበች በመንገድ ላይ እንኳን ዘውዴን ተዋውቀውት ቢሆንና ያን የዋንጫ ጠጅ ለዘውዴ ቢሰጡ ኖሮ የንፁሆቹ ህይወት በከንቱ ሊያልፍ ነበር፡፡

(ጳውሎስ ኞኞ፣አጤ ቴዎድሮስ፣ገፅ 26-27)

መመሪያ ሁለት፤ ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ከዚህ በታች የሚገኙትን 30 ጥያቄዎች ከቀረቡት አማራጮች መካከል ትክክለኛውን መልስ የያዘውን ፊደል በየጥያቄዎቹ ፊትለፊት ባለው ክፍት ቦታ በመጻፍ መልስ/ሽ፡፡

--------1. በምንባቡ የቀረበውን "በምድር የሰጠሁህን በሰማይ ትሰጠኛለህ" የሚለውን ሃሳብ ፍች የሚገልጸው የትኛው ነው?

ሀ. ብድር ትመልሳለህ ሐ. ቃልህን ትጠብቃለህ

ለ. እንቀባበላለን መ. ሩቅ ቦታ እንገናኛለን

--------2. "የአደራ ዕቃ" የሚለው ሀረግ የሚገልጸው ማንን ነው?

ሀ. አይከል ኮልባን ለ. ተዋበችን ሐ. ዘውዴን መ. አጼ ቴዎድሮስን

--------3. አይከል ኮልባ ለልጃቸው ዘውዴ የደበቁት ጉዳይ ምንድን ነው?

ሀ. መቀነት ማርያም መሄዳቸውን ሐ. የአደራ ዕቃ መቀበላቸውን

ለ. ከተዋበች ጋር መጨባበጣቸውን መ. በቴዎድሮስ መጠራታቸውን-

-------4. አንቀጽ2 ምን አይነት ስሜት ይገልጻል?

ሀ. ማስመሰል ለ. ሽሙጥ ሐ. ቅናት መ. ተንኮል

--------5. ካሳ አስተያየታቸውና አነጋገራቸው ሁሉ የቁጣ ነው፤ የተባለው በምን

ምክንያት ነበር?

ሀ. ተዋበች በዘውዴ በመጠርጠሯ ሐ. ተዋበች ለዘውዴ ጠጅ በመስጠቷ

ለ. ግብሩ የተዘጋጀው ለሰላም ስላልነበረ መ. ተዋበች ዘውዴን ባለማወቋ

--------6. ከሚከተሉት ውስጥ አንዱ በአንቀጽ 4 በስፋት ተብራርቷል።

ሀ. የሰዎች ፍርሃትና ድንጋጤ ሐ. የእውነታው እርግጠኛ መሆን

ለ. የገበያተኞች ቀረጥ ክፍያ መ. የዘውዴ የአዛዥነት ማዕረግ

---------7. በአንቀጽ 2 "**እሳቸው**" የሚለው ቃል ከሚከተሉት ማንን ይወክላል?

ሀ. ተዋበችን ለ. ዘውዴን ሐ. አይከልን መ. እቴጌ መነንን

--------8. የአንቀጽ 5 ዋና ሃሳብ ምንድን ነው?

ሀ. የአደራ ዕቃ ለሰው መስጠት አስፈላጊ አይደለም።

ለ. ካሳ እውነቱን ያረጋገጡበት መንገድ ስህተት ነበር።

ሐ. ዘውዴ አይከል ታማኝነት ይጎድለዋል።

መ. የአይከል ኮልባ ድርጊት ስህተት ነበር።

----9. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ካሳ ለአይከል የሰጡትን ያደራ ዕቃ መልሰው አላገኙትም።

ለ. ዘውዴ አይከል በታማኝነታቸው ሹመት አግኝተዋል።

ሐ. አይከል ኮልባ ምስጢሩን ለታማኙ ልጃቸው ነግረውታል።

መ. ካሳ፣ በተዋበች ዘውዴን አለማወቅ ተቆጥተዋል።

-------10. በአንቀጽ 1 "**ይህንንም**" የሚለው ቃል ማንን ይገልጻል?

ሀ. የአይከልን ልጅ ለ. ተዋበችን ሐ. ዘውዴን መ. አጼ ቴዎድሮስን

--------11. ካሳ ቅናት ያደረባቸው ለምን ነበር?

ሀ. እቴጌ መነንን ድል በማድረጋቸው ሐ. ስለተዋበች በተነገራቸው ወሬ

ለ. በወታደሩ ምስጢር ጠባቂነት መ. በተዋበችና ዘውዴ ግንኙነት

--------12. በአንቀጽ 2 ካሳ ግብር አገቡላቸው፤ ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ገንዘብ ሰጧቸው ሐ. እህል ሰፈሩላቸው

ለ. ግብዣ አደረጉላቸው መ. ቀረጥ ሰጧቸው

--------13. በአንቀጽ 3 "ተነሺና አንድ ዋንጫ ጠጅ ለዘውዴ አይከል ስጪው" የሚለው የካሳ ንግግር ምን አይነት ስሜት ይዟል?

ሀ. ድንጋጤ ለ. ልመና ሐ. ጸጸት መ. ቁጣ

--------14. በአንቀጽ 3 የተገለጸው የተዋበች ፍርሃት ከምን የመነጨ ነበር?

ሀ. ከባለቤታቸው ቁጣ ለ. ከሰዎች እይታ

ሐ. ዘውዴን ካለማወቅ መ. ከሰሩት ስራ

--------15. ካሳ በዐይናቸው ሲፈልጉት የነበረው ወታደር ቀድሞ ሾልኮ የጠፋው ለምን ነበር?

ሀ. ታማኝነቱን ያጎደለውን ምስጢር በማውጣቱ መ. ለካሳ ውሸት የተናገረ በመሆኑ

ለ. የአይከል ኮልባን ምስጢር በመግለጹ ሐ. በካሳ ቤት ከታደመው ሰው መካከል ላለመገኘት

---------16. ቴዎድሮስ የተዋበችን እውነተኛነት ለማረጋገጥ የተጠቀሙበት የምርመራ ዘዴ ምን ነበር?

ሀ. ተዋበች ለዘውዴ ጠጅ እንድትሰጠው በማዘዝ ዘውዴን ማወቅ አለማወቋን ማረጋገጥ

ለ. አስተያየታቸውንና አነጋገራቸውን በቁጣ በመሙላት እውነታው እንዲወጣ ማድረግ

ሐ. ጣምራ ጦራቸውን እየነቀነቁ የተዋበችን እርምጃ በመከታተል ስሜቷን መለየት

መ. ግብር የገባው ሰው ሁሉ ፈርቶና ደንግጦ እረጭ ብሎ እንዲመለከት በማድረግ

---------17. ቴዎድሮስ የተዋበችን እውነታ ለማረጋገጥ የተጠቀሙበት የምርመራ ዘዴ የሚደነቅ ወይም የሚመሰገን አይደለም። የተባለው ለምንድን ነው?

ሀ. ወታደሩ የነገራቸውን ሀሳብ እውነት ነው ብለው በማመናቸው።

ለ. ተዋበችን የመረመሩበት መንገድ ብስለት የጎደለው በመሆኑ፣

ሐ. ዘውዴን ታማኝ አይደለም ብለው በማሰባቸው፣

መ. አይከል ምስጢሩን አውጥቷል፤ብለው በመጠርጠራቸው፣

-----18. ጸሀፊው ስለቴዎድሮስ ያለውን ስሜት የሚገልጸው የትኛው ነው?

ሀ. ቴዎድሮስ ቁጡና ቀናተኛ ነበሩ። ሐ. ሹመት እንደፈለጉ ይሰጡ ነበር።

ለ. ተዋበችን ያምኗቸው ነበር። መ. ማህበረሰቡን ያስፈራሩ ነበር።

--------19. የቴዎድሮስ ቁጣ ጎልቶ መታየቱ የተገለጸበት አንቀጽ የትኛው ነው?

ሀ. አንቀጽ 1 ለ. አንቀጽ 2 ሐ. አንቀጽ 3 መ. አንቀጽ 4

---------20. ከሚከተሉት መካከል ትክክል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ተዋበችና አይከል ኮልባ የተቀመጡት በአንድ ዋሻ ውስጥ ነው።

ለ. ዋሻ ውስጥ የተቀመጠችው ተዋበች ብቻ ናት።

ሐ. ተዋበችና አይከል ኮልባ የተቀመጡት በተለያዩ ዋሻዎች ውስጥ ነው።

መ. ዋሻዎች የሚገኙት በተለያዩ ሰፈሮች ነው።

---------21. በግብሩ ጊዜ ካሳ ጣምራ ጦር ጭናቸው ላይ አድርገው ተቀምጠዋል።
በሚለው ዓረፍተነገር ውስጥ ጣምራ ጦር ምንን ያመለክታል።

ሀ. ባለሁለት አፍ ጦር ለ. ሁለት ጦር ሐ. መንታ ጦር መ. ትልቅ ጦር

----------22. ካሳ ለዘውዴ አይከል ማዕረግ የሰጡት ለምን ነበር?

ሀ. ታማኝ ሆኖ በመገኘቱ ሐ. ስራውን አክባሪ በመሆኑ

ለ. የአይከል ልጅ በመሆኑ መ. ለተዋበች ምግብ በማቅረቡ

----------23. ካሳ በያዙት ጦር ለመግደል አስበው የነበረ ማንን ነው?

ሀ. አይከልንና ዘውዴን ሐ. አይከልንና ተዋበችን

ለ. ዘውዴንና ተዋበችን መ. ለመግደል አላሰቡም

---------24. በአንቀጽ ሁለት "ድል አድርገው" የሚለው ሀረግ ፍቺ ምንድን ነው?

ሀ. ገጥመው ለ. አባርረው ሐ. አሸንፈው መ. ቀጥረው

---------25. በአንቀጽ አራት እረጭ ብሎ የሚለው ሀረግ አውዳዊ ፍቺ ምንድን ነው?

ሀ. ትኩር ብሎ ለ. ድንዝዝ ብሎ ሐ. ጮክ ብሎ መ. ጸጥ ብሎ

---------26. አይከል ኮልባ የተሰጣቸውን የአደራ ዕቃ ይዘው ዋሻ ውስጥ መቆየት የፈለጉ
ለምንድን ነው?

ሀ. ቃላቸውን ጠብቀው ዕቃውን ለማቆየት ሐ. ዘውዴ ጉዳዩን ቢሰማ ስለማይስማማ

ለ. ቤታቸው ለእንግዳ ስለማይመች መ. ካሳን ስለሚፈሯቸው ትእዛዛቸውን ለመፈ

----------27. ካሳ፣ተዋበችን "ተነሺና አንድ ዋንጫ ጠጅ ለዘውዴ አይከል ስጪው" ብለው
ሲያዟት ተዋበች ዘውዴን ያጣችው ለምንድን ነው?

ሀ. በድርጊቱ ስለተናደደች ሐ. ዘውዴን ስላላወቀችው

ለ. በካሳ ትዕዛዝ ስለደነገጠች መ. የተሰበሰበውን ሰው ስለፈራች

አባሪ ሀ2፤ የሙከራው ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች

ቅድመትምህርት	**ድህረትምህርት**

ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት
1	7301	2	12	31	7331	1	14	1	7301	2	16	31	7331	1	20
2	7302	1	13	32	7332	2	12	2	7302	1	25	32	7332	2	21
3	7303	2	6	33	7333	2	7	3	7303	2	22	33	7333	2	17
4	7304	1	18	34	7334	2	11	4	7304	1	21	34	7334	2	23
5	7305	1	14	35	7335	1	19	5	7305	1	22	35	7335	1	22
6	7306	2	13	36	7336	1	11	6	7306	2	21	36	7336	1	15
7	7307	2	12	37	7337	1	13	7	7307	2	22	37	7337	1	20
8	7308	1	12	38	7338	2	6	8	7308	1	18	38	7338	2	16
9	7309	2	10	39	7339	2	12	9	7309	2	14	39	7339	2	17
10	7310	2	17	40	7340	1	9	10	7310	2	25	40	7340	1	21
11	7311	2	16	41	7341	2	6	11	7311	2	18	41	7341	2	25
12	7312	1	6	42	7342	1	12	12	7312	1	27	42	7342	1	24
13	7313	2	7	43	7343	2	13	13	7313	2	18	43	7343	2	27
14	7314	1	14	44	7344	1	5	14	7314	1	16	44	7344	1	27
15	7315	1	13	45	7345	2	6	15	7315	1	21	45	7345	2	16
16	7316	1	6	46	7346	1	15	16	7316	1	14	46	7346	1	21
17	7317	1	21	47	7347	2	9	17	7317	1	23	47	7347	2	17
18	7318	2	18	48	7348	1	16	18	7318	2	20	48	7348	1	19

19	7319	2	15	49	7349	2	15	19	7319	2	21	49	7349	2	20
20	7320	2	12	50	7350	1	7	20	7320	2	19	50	7350	1	17
21	7321	1	17	51	7351	2	13	21	7321	1	18	51	7351	2	20
22	7322	2	17	52	7352	2	11	22	7322	2	18	52	7352	2	16
23	7323	2	22	53	7353	2	18	23	7323	2	24	53	7353	2	26
24	7324	2	12	54	7354	2	15	24	7324	2	21	54	7354	2	20
25	7325	1	20	55	7355	1	9	25	7325	1	21	55	7355	1	15
26	7326	1	11	56	7356	1	16	26	7326	1	16	56	7356	1	20
27	7327	2	17	57	7357	2	15	27	7327	2	22	57	7357	2	18
28	7328	2	10	58	7358	2	9	28	7328	2	19	58	7358	2	14
29	7329	1	11	59	7359	1	15	29	7329	1	20	59	7359	1	17
30	7330	2	13	60	7360	2	11	30	7330	2	16	60	7360	2	19

አባሪ ሀ3 ፤የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች

ቅድመትምህርት								ድህረትምህርት							
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት
1	7201	1	16	31	7231	2	18	1	7201	1	17	31	7231	2	20
2	7202	2	14	32	7232	1	14	2	7202	2	13	32	7232	1	9
3	7203	1	5	33	7233	2	10	3	7203	1	8	33	7233	2	14

4	7204	1	20	34	7234	2	12	4	7204	1	17	34	7234	2	9
5	7205	2	24	35	7235	2	21	5	7205	2	25	35	7235	2	23
6	7206	1	20	36	7236	1	9	6	7206	1	18	36	7236	1	10
7	7207	1	15	37	7237	1	17	7	7207	1	13	37	7237	1	12
8	7208	1	12	38	7238	1	10	8	7208	1	12	38	7238	1	12
9	7209	2	17	39	7239	2	16	9	7209	2	13	39	7239	2	19
10	7210	1	17	40	7240	2	11	10	7210	1	15	40	7240	2	13
11	7211	1	17	41	7241	1	10	11	7211	1	15	41	7241	1	13
12	7212	1	5	42	7242	2	16	12	7212	1	9	42	7242	2	19
13	7213	2	13	43	7243	1	10	13	7213	2	16	43	7243	1	12
14	7214	2	21	44	7244	2	10	14	7214	2	24	44	7244	2	9
15	7215	1	14	45	7245	1	5	15	7215	1	10	45	7245	1	6
16	7216	2	21	46	7246	2	13	16	7216	2	22	46	7246	2	10
17	7217	1	14	47	7247	1	12	17	7217	1	13	47	7247	1	11
18	7218	2	11	48	7248	2	18	18	7218	2	10	48	7248	2	20
19	7219	2	16	49	7249	1	18	19	7219	2	22	49	7249	1	7
20	7220	1	20	50	7250	2	11	20	7220	1	21	50	7250	2	11
21	7221	1	14	51	7251	1	6	21	7221	1	14	51	7251	1	15

22	7222	2	19	52	7252	2	15	22	7222	2	12	52	7252	2	16
23	7223	2	23	53	7253	2	17	23	7223	2	20	53	7253	2	10
24	7224	1	14	54	7254	2	5	24	7224	1	16	54	7254	2	18
25	7225	2	23	55	7255	2	9	25	7225	2	16	55	7255	2	14
26	7226	2	12	56	7256	1	10	26	7226	2	24	56	7256	1	17
27	7227	2	19	57	7257	1	5	27	7227	2	11	57	7257	1	18
28	7228	2	12	58	7258	2	6	28	7228	2	26	58	7258	2	14
29	7229	2	13	59	7259	2	15	29	7229	2	15	59	7259	2	6
30	7230	1	16	60	7260	1	12	30	7230	1	11	60	7260	1	3

አባሪ ለ፤ የጽሁፍ መጠይቆች

አባሪ ለ1፤ ተሻሽሎ ለሙከራና ለዋናው ጥናት የቀረበው የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ

መመሪያ፤

በሚከተለው ሰንጠረዥ 16 ጥያቄዎች ቀርበዋል፤ለጥያቄዎቹም በመልስነት የሚያገለግሉ 5 ደረጃዎች ያሏቸው አማራጮች ተዘርዝረዋል፡፡ ስለዚህ የቀደመ ዕውቀታችሁን መሰረት በማድረግ ይበልጥ ይገልጻኛል የምትሉትን በመምረጥ መልስ ስጡ፡፡ ስድስቱ ቁጥሮች የሚወክሉት

5- ሙሉበሙሉ መተማመን አለኝ **4- ከፍተኛ መተማመን አለኝ**

3-መካከለኛ መተማመን አለኝ **2- ዝቅተኛ መተማመን አለኝ**

1. **ምንም መተማመን የለኝም ሲሆን**፣ በምትመርጡት አማራጭ መልስ ትይዩ የ"X" ምልክት አድርጉ፡፡
   ለጊዜያችሁ አመሰግናለሁ፡:

		5	4	3	2	1
1	የንባብ የቤት ስራየን በተሳካ ሁኔታ ስለመስራቴ					
2	ሌላ የሚያስደስተኝ ነገር እያለ ንባብን በተሳካ ሁኔታ ስለማከናወኔ					
3	ከመማሪያ መጽሀፎቼ ውስጥ ያነበብኳቸውን መረጃዎች በተሳካ ሁኔታ					

	ስለማስታወሴ					
4	ስለማንበብ ብቃቴ					
5	በማንበብ ክፍለ ጊዜ በተሳካ ሁኔታ ስለመሳተፌ					
6	በቤት ውስጥ ሳነብ የሚፈጠሩ አደናቃፊ ሁኔታዎችን በማስወገድ በተሳካ ሁኔታ ለማነበብ ምቹ ሁኔታዎችን ስለማመቻቸቴ					
7	በንባብ ወቅት እገዛ ሲያስፈልግ መጠየቅ ስለመቻሌ					
8	ያነበብኩትን በተሳካ ሁኔታ መረዳቴን ስለማረጋገጤ					
9	በማነብበት ጊዜ ሃሳቤን በተሳካ ሁኔታ ማሰባሰብ ስለመቻሌ					
10	ረጃጅም ቃላትን በግንድ፣በቅድመና ድህረ ቅጥያ በመከፋፈልና በማሳጠር በተሳካ ሁኔታ ስለማንበቤ					
11	በአንድ ዓረፍተ ነገር ውስጥ ሀይለቃል የያዘውን ቃል በተሳካ ሁኔታ መለየት ስለመቻሌ					
12	የአንድን ምንባብ ዋና መልዕክት በተሳካ ሁኔታ መለየት ስለመቻሌ					
13	አንድን ጽሁፍ ከማንበብ በፊት በተሳካ ሁኔታ የቅድመንባብ ግመታ ስለማድረጌ					
14	ድምጽ እያሰማሁ ሳነብ በተሳካ ሁኔታ እንደማነብ ስለማመኔ					
15	በጽሞና ሳነብ የምንባቡን ሃሳብ በተሳካ ሁኔታ ስለመረዳቴ					
16	የጽሁፉን ዋና ሃሳብ በተሳካ ሁኔታ ስለመረዳቴ					

Directions: Read each statement below very carefully and use the following scale to

answer as honestly as you can. Remember that you can circle any number

from 1 to 5

1

5

Not at all confident

completely confident

Self-Efficacy for Self-Regulation and skills in Reading Items

		5	4	3	2	1
1	How well can you finish your reading homework on time?					
2	How well can you read when there are other interesting things to do?					

3	How well can you concentrate while you are reading?					
4	How well can you remember information that you read in your text book?					
5	How well can you get yourself to read?					
6	How well can you participate in reading class?					
7	How well can you arrange a place to read at home where you won't					
8	How well can you get help with reading if you need it?					
9	How well can you check to see if you understand what you are					
10	How well can you get back on track with your reading?					
11	Sound out words .					
12	Break big words into smaller parts (prefixes and suffixes)					
13	Figure out the meaning of a hard word in a sentence					
14	Find important information in a passage.					
15	Make predictions about what you are reading.					
16	Sound like a good reader when reading out loud.					
17	Understand what you are reading when you read silently.					
18	Understand all the words on a page in one of your school books					
19	Understand the main idea of a story.					

(Piercey,2013)

ጥያቄ ቁጥር 3 ፣ 11 እና 18 በሙከራውና በዋናው ጥናት ያልተካተቱ

አባሪ ለ2፤ ተሻሽሎ ለሙከራና ለዋናው ጥናት የቀረበው የማንበብ ፍላጎትን መለኪያ መጠይቅ

መመሪያ፤

ውድ ተማሪዎች! በሚከተለው ሰንጠረዥ 13 ጥያቄዎች ቀርበዋል፤ ለጥያቄዎቹም በመልስነት የሚያገለግሉ 5 ደረጃዎች ያሏቸው አማራጮች ተዘርዝረዋል፡፡ ስለዚህ የቀደመ ዕውቀታችሁን መሰረት በማድረግ ይበልጥ ይገልጸኛል የምትሉትን በመምረጥ መልስ ስጡ፡፡ አምስቱ ቁጥሮች የሚወክሉት፤

5-ሁልጊዜ 4- ብዙጊዜ 3. አልፎአልፎ 2. በመጠኑ 1- ምንም

ሲሆን በምትመርጡት አማራጭ መልስ ትይዩ የ"X" ምልክት አድርጉ፡፡

ተ.ቁ	**የማንበብ ፍላጎት ጥያቄ**	1	2	3	4	5
1	ማንበብን የማከናውነው በፈቃደኝነትና በተነሳሽነት ነው					
2	የማንበብ ተግባራትን ሳከናውን ደስተኛ እሆናለሁ					
3	በቤት ውሰጥም ሆነ በትምህርት ቤት መጽሀፎችን የማነበው ያለማንም ግፊት ነው					

4	ሌላ ተግባራትን ከማከናወን ይልቅ ማንበብን እመርጣለሁ					
5	የማንበብን ጥቅም እረዳለሁ፡፡					
6	በፍላጎት የማነበው መጽሀፍ ወይም ጽሁፍ በባህሪዬ ወይም አመለካከቴ ላይ ለውጥ አምጥቷል ብዬ አስባለሁ					
7	በራሴ ተነሳሽነት የማነበውን ጽሁፍ ፍሬ ሃሳብ ለመረዳት አልቸገርም					
8	ምንባቡን ለመረዳት ከተቸገርኩ ጽሁፉን በድጋሜ አነበዋለሁ					
9	የማንበብን ተግባር በየቀኑ አከናውናለሁ					
10	ለማንበብ የተለየ ጊዜ እመድባለሁ					
11	ለማንበብ ባለኝ ፍላጎት ምክንያት የትኛውም ቦታ ላይ ሆኘ ለማንበብ እሞክራለሁ					
12	ዕውቀቴን ለማስፋት እንድችል የተለያዩ ጽሁፎችን በደስታ አነባለሁ					
13	በቤተመጽሀፍት ውስጥ ገብቼ መጽሀፎች ወይም የሚነበቡ ጽሁፎች መኖራቸውን አረጋግጣለሁ					

Reading interest on reading strategies

No.		1	2	3	4	5
1	Do you have willingness and motivation to read?					
2	If you get reading task, do you do it with pleasure?					
3	Are you accustomed to reading books in college and at home?					
4	If you have the options between reading or other activities (such as watching TV or playing), will you choose reading?					
5	Do you feel the benefits of reading?					
6	Do you think the books/reading materials you read have influence on your behavior and attitude?					
7	When reading, do you try to get the gist of or the ideas in the reading material?					
8	When you find difficulty in comprehending the reading materials, do you repeat the reading?					
9	Do you do read activity every day?					
10	Do you make time to read articles orshort stories on the wall magazine of your campus?					
11	Do you make special time for reading?					
12	Do you try to read wherever you are?					
13	Do you take note important points from the materials you read to broaden your knowledge?					
14	Do you visit library to access books or other reading materials?					

(Noortyani , 2018)

ጥያቄ ቁጥር 10 በሙከራና በዋናው ጥናት ያልተካተ

አባሪ ለ3፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የማንበብ ግለብቃት እምነት ገጽታዎች						(dimenstions)			
		የሙከራ ቡድን				የቁጥጥር ቡድን			
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	አጠቃላይ የግለብቃት እምነት
1	7301	21	19	40	1	7201	19	26	45
2	7302	26	30	56	2	7202	25	19	44
3	7303	19	35	54	3	7203	18	26	44
4	7304	26	21	47	4	7204	19	19	38
5	7305	19	31	50	5	7205	19	37	56
6	7306	37	29	66	6	7206	26	29	57
7	7307	29	26	55	7	7207	19	29	48
8	7308	29	24	53	8	7208	37	14	51
9	7309	25	21	46	9	7209	29	10	39
10	7310	18	26	44	10	7210	29	21	50
11	7311	24	34	58	11	7211	25	35	60
12	7312	26	33	59	12	7212	18	34	52
13	7313	19	23	42	13	7213	23	37	60
14	7314	25	28	53	14	7214	19	29	48
15	7315	18	31	49	15	7215	25	29	54
16	7316	19	21	40	16	7216	18	25	43
17	7317	30	26	56	17	7217	19	19	38
18	7318	35	19	54	18	7218	19	30	49
19	7319	21	26	47	19	7219	26	35	61
20	7320	31	19	50	20	7220	19	21	40
21	7321	29	37	66	21	7221	37	31	68

22	7322	26	29	55	22	7222	29	29	58
23	7323	26	23	49	23	7223	31	26	57
24	7324	21	25	46	24	7224	25	26	51
25	7325	26	18	44	25	7225	18	21	39
26	7326	34	24	58	26	7226	24	26	50
27	7327	33	26	59	27	7227	26	34	60
28	7328	23	19	42	28	7228	19	33	52
29	7329	28	25	53	29	7229	25	23	48
30	7330	31	18	49	30	7230	18	28	46
31	7331	26	19	45	31	7231	19	31	50
32	7332	23	28	51	32	7232	28	21	49
33	7333	14	21	35	33	7233	21	21	42
34	7334	36	18	54	34	7234	18	18	36
35	7335	29	17	46	35	7235	12	22	34
36	7336	20	18	38	36	7236	19	20	39
37	7337	23	25	48	37	7237	21	23	44
38	7338	14	24	38	38	7238	13	16	29
39	7339	28	29	57	39	7239	21	32	53
40	7340	22	27	49	40	7240	29	21	50
41	7341	29	37	66	41	7241	30	26	56
42	7342	23	20	43	42	7242	23	21	44
43	7343	14	31	45	43	7243	28	30	58
44	7344	26	28	54	44	7244	22	21	43
45	7345	21	23	45	45	7245	19	17	36
46	7346	20	26	46	46	7246	23	20	43
47	7347	18	31	49	47	7247	31	24	55
48	7348	19	26	45	48	7248	26	23	49
49	7349	28	23	51	49	7249	23	21	44

50	7350	21	14	35	50	7250	16	14	30
51	7351	18	36	54	51	7251	35	31	66
52	7352	17	29	46	52	7252	29	28	57
53	7353	18	20	38	53	7253	21	23	44
54	7354	23	24	47	54	7254	23	23	46
55	7355	16	14	30	55	7255	12	17	29
56	7356	21	28	49	56	7256	27	24	51
57	7357	18	22	40	57	7257	23	21	44
58	7358	22	29	51	58	7258	25	30	58
59	7359	20	23	43	59	7259	22	24	46
60	7360	31	14	45	60	7260	23	15	28

አባሪ ለ4፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የማንበብ ግለብቃት እምነት ገጽታዎች (dimenstions									
	የሙከራ ቡድን				የቁጥጥር ቡድን				
ተ. ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት	ተ. ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት
1	7301	36	34	70	1	7201	37	31	68
2	7302	22	34	56	2	7202	29	21	50
3	7303	32	28	60	3	7203	29	26	55
4	7304	40	48	88	4	7204	25	19	44
5	7305	37	35	72	5	7205	31	26	57
6	7306	32	34	66	6	7206	29	19	48
7	7307	33	27	60	7	7207	26	37	63
8	7308	21	24	55	8	7208	37	29	66
9	7309	34	26	60	9	7209	29	28	57
10	7310	35	29	64	10	7210	29	25	54
11	7311	28	36	64	11	7211	25	18	43

12	7312	43	37	80	12	7212	33	24	57
13	7313	27	29	56	13	7213	23	26	49
14	7314	28	32	60	14	7214	28	31	59
15	7315	41	33	74	15	7215	31	21	52
16	7316	28	20	48	16	7216	21	26	47
17	7317	36	28	64	17	7217	26	20	46
18	7318	31	33	64	18	7218	19	26	45
19	7319	26	18	48	19	7219	26	19	45
20	7320	31	33	64	20	7220	21	26	45
21	7321	35	31	66	21	7221	37	19	56
22	7322	34	40	74	22	7222	29	37	66
23	7323	28	27	55	23	7223	29	29	58
24	7324	34	38	72	24	7224	25	29	54
25	7325	27	25	52	25	7225	18	25	43
26	7326	31	33	64	26	7226	24	18	42
27	7327	37	31	68	27	7227	26	24	50
28	7328	30	26	56	28	7228	19	26	45
29	7329	27	25	52	29	7229	25	19	44
30	7330	31	37	68	30	7230	18	25	43
31	7331	26	23	49	31	7231	18	20	38
32	7332	41	39	80	32	7232	29	27	56
33	7333	29	43	72	33	7233	18	24	42
34	7334	32	34	66	34	7234	19	17	36
35	7335	40	28	68	35	7235	17	17	34
36	7336	24	40	64	36	7236	16	20	36
37	7337	32	36	68	37	7237	21	25	46
38	7338	32	26	58	38	7238	16	12	28
39	7339	26	34	60	39	7239	23	26	58

40	7340	30	38	68	40	7240	21	29	50
41	7341	44	40	84	41	7241	36	38	74
42	7342	41	47	88	42	7242	20	36	56
43	7343	41	39	80	43	7243	30	32	62
44	7344	26	30	56	44	7244	21	29	50
45	7345	38	42	80	45	7245	16	20	36
46	7346	38	34	72	46	7246	21	23	44
47	7347	29	23	52	47	7247	30	32	62
48	7348	36	32	68	48	7248	24	28	52
49	7349	34	42	76	49	7249	21	25	46
50	7350	31	29	60	50	7250	12	16	28
51	7351	18	22	40	51	7251	38	34	72
52	7352	26	30	56	52	7252	26	32	58
53	7353	24	28	52	53	7253	21	19	40
54	7354	30	26	56	54	7254	20	26	46
55	7355	39	35	74	55	7255	14	36	50
56	7356	33	35	68	56	7256	30	26	56
57	7357	21	23	44	57	7257	23	21	44
58	7358	28	24	52	58	7258	31	27	58
59	7359	36	32	68	59	7259	20	23	43
60	7360	43	37	80	60	7260	23	29	52

አባሪ ለ5፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

	የሙከራ ቡድን		የቁጥጥር ቡድን		
ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት	ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት
1	7301	49	1	7201	43

2	7302	41	2	7202	36
3	7303	52	3	7203	52
4	7304	49	4	7204	34
5	7305	38	5	7205	40
6	7306	46	6	7206	52
7	7307	41	7	7207	45
8	7308	34	8	7208	41
9	7309	37	9	7209	38
10	7310	34	10	7210	35
11	7311	35	11	7211	48
12	7312	33	12	7212	44
13	7313	34	13	7213	51
14	7314	52	14	7214	48
15	7315	36	15	7215	43
16	7316	44	16	7216	45
17	7317	42	17	7217	43
18	7318	33	18	7218	44
19	7319	38	19	7219	45
20	7320	41	20	7220	42
21	7321	42	21	7221	44
22	7322	45	22	7222	41
23	7323	37	23	7223	44
24	7324	41	24	7224	34
25	7325	44	25	7225	43
26	7326	39	26	7226	36
27	7327	51	27	7227	52
28	7328	35	28	7228	35
29	7329	42	29	7229	42

30	7330	52	30	7230	52
31	7331	47	31	7231	45
32	7332	40	32	7232	41
33	7333	46	33	7233	46
34	7334	40	34	7234	41
35	7335	49	35	7235	49
36	7336	37	36	7236	38
37	7337	52	37	7237	52
38	7338	47	38	7238	45
39	7339	40	39	7239	41
40	7340	46	40	7240	46
41	7341	43	41	7241	44
42	7342	40	42	7242	39
43	7343	35	43	7243	34
44	7344	31	44	7244	40
45	7345	39	45	7245	37
46	7346	32	46	7246	43
47	7347	40	47	7247	40
48	7348	51	48	7248	50
49	7349	36	49	7249	37
50	7350	39	50	7250	43
51	7351	39	51	7251	41
52	7352	31	52	7252	35
53	7353	33	53	7253	48
54	7354	41	54	7254	40
55	7355	47	55	7255	52
56	7356	45	56	7256	49
57	7357	43	57	7257	37

58	7358	46	58	7258	46
59	7359	35	59	7259	42
60	7360	41	60	7260	36

አባሪ ለ6፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የሙከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት	ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት
1	7301	44	1	7201	49
2	7302	49	2	7202	46
3	7303	41	3	7203	52
4	7304	42	4	7204	48
5	7305	44	5	7205	39
6	7306	48	6	7206	45
7	7307	45	7	7207	41
8	7308	48	8	7208	40
9	7309	45	9	7209	31
10	7310	43	10	7210	33
11	7311	48	11	7211	34
12	7312	49	12	7212	33
13	7313	41	13	7213	33
14	7314	52	14	7214	48
15	7315	49	15	7215	38
16	7316	52	16	7216	39
17	7317	50	17	7217	46
18	7318	50	18	7218	42
19	7319	43	19	7219	43
20	7320	47	20	7220	36
21	7321	46	21	7221	52

22	7322	51	22	7222	45
23	7323	48	23	7223	40
24	7324	49	24	7224	50
25	7325	52	25	7225	52
26	7326	50	26	7226	41
27	7327	41	27	7227	50
28	7328	47	28	7228	37
29	7329	46	29	7229	47
30	7330	49	30	7230	52
31	7331	51	31	7231	50
32	7332	42	32	7232	39
33	7333	44	33	7233	44
34	7334	39	34	7234	41
35	7335	52	35	7235	47
36	7336	45	36	7236	37
37	7337	41	37	7237	47
38	7338	48	38	7238	48
39	7339	42	39	7239	39
40	7340	47	40	7240	50
41	7341	46	41	7241	41
42	7342	51	42	7242	44
43	7343	48	43	7243	39
44	7344	52	44	7244	36
45	7345	52	45	7245	44
46	7346	50	46	7246	44
47	7347	40	47	7247	36
48	7348	47	48	7248	48
49	7349	46	49	7249	47

50	7350	51	50	7250	39
51	7351	43	51	7251	45
52	7352	45	52	7252	32
53	7353	44	53	7253	42
54	7354	46	54	7254	49
55	7355	51	55	7255	50
56	7356	49	56	7256	45
57	7357	46	57	7257	41
58	7358	51	58	7258	50
59	7359	47	59	7259	37
60	7360	49	60	7260	44

አባሪ ሐ፡ የፈተናዎች የውጤት ስርጭት

አባሪ ሐ1፤ የቅድመትምህርት ፈተና የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prereadingach	Expgroup	.081	60	.200*	.962	60	.259
	Cntrolgroup	.065	60	.200*	.973	60	.209
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሐ2፤ የድህረትምህርት ፈተና የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Postreadingachiv	Expgroup	.085	60	.200*	.958	60	.391
	Cntrolgroup	.098	60	.200*	.977	60	.301
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ መ፤ የጽሁፍ መጠይቆች የውጤት ስርጭት

አባሪ መ1፤ ቅድመትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Perselfeficacy	Expgroup	.092	60	.200*	.971	60	.171
	Cntrolgroup	.082	60	.200*	.976	60	.269
*. This is a lower bound of the true significance. a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ መ2፤ ድህረትምህርት አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
postselfefficacy	expgroup	.067	60	.200*	.986	60	.728
	cntrolgroup	.092	60	.200*	.971	60	.171

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

አባሪ መ3፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Preintrest	Expgroup	.091	60	.200*	.963	60	.465
	Cntrolgroup	.072	60	.200*	.958	60	.637
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ መ4፤ ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት

Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Postinterst	Expgroup	.092	60	.200*	.954	60	.524
	Cntrolgroup	.092	60	.200*	.962	60	.356
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

የዋናው ጥናት ፈተናና የጽሁፍ መጠይቆች
አባሪ ሠ፤ የዋናው ጥናት ፈተና ውጤቶች

አባሪ ሠ1፤ የሙከራው ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች

ቅድመትምህርት								ድህረትምህርት							
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት
1	7301	1	16	28	7331	1	12	1	7301	1	18	28	7331	1	25
2	7302	1	17	29	7332	2	13	2	7302	1	24	29	7332	2	24
3	7303	1	20	30	7333	1	15	3	7303	1	21	30	7333	1	26
4	7304	2	20	31	7334	1	17	4	7304	2	25	31	7334	1	21
5	7305	2	13	32	7335	1	15	5	7305	2	23	32	7335	1	22
6	7306	1	22	33	7336	2	7	6	7306	1	24	33	7336	2	22
7	7307	2	13	34	7337	1	13	7	7307	2	15	34	7337	1	24
8	7308	1	9	35	7338	2	21	8	7308	1	24	35	7338	2	25
9	7309	2	15	36	7339	2	8	9	7309	2	24	36	7339	2	19
10	7310	2	16	37	7340	1	16	10	7310	2	19	37	7340	1	20
11	7311	1	14	38	7341	1	8	11	7311	1	19	38	7341	1	18
12	7312	1	15	39	7342	1	15	12	7312	1	22	39	7342	1	20
13	7313	2	5	40	7343	2	10	13	7313	2	19	40	7343	2	18
14	7314	2	21	41	7344	2	8	14	7314	2	24	41	7344	2	26
15	7315	1	19	42	7345	2	15	15	7315	1	23	42	7345	2	27
16	7316	1	19	43	7346	1	9	16	7316	1	24	43	7346	1	11
17	7317	2	15	44	7347	1	8	17	7317	2	22	44	7347	1	15
18	7318	2	13	45	7348	2	5	18	7318	2	22	45	7348	2	20
19	7319	2	16	46	7349	2	15	19	7319	2	18	46	7349	2	26
20	7320	1	18	47	7350	1	10	20	7320	1	21	47	7350	1	12
21	7321	1	14	48	7351	1	17	21	7321	1	17	48	7351	1	19
22	7322	1	20	49	7352	1	15	22	7322	1	22	49	7352	1	17
23	7323	2	16	50	7353	1	11	23	7323	2	23	50	7353	1	12

24	7324	1	14	51	7354	2	13	24	7324	1	21	51	7354	2	18
25	7325	2	17	52	7355	2	12	25	7325	2	24	52	7355	2	22
26	7326	1	10	53	7356	2	13	26	7326	1	21	53	7356	2	21
27	7327	2	18					27	7327	2	27				

አባሪ ሠ2 ፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤቶች

ቅድመትምህርት								ድህረትምህርት							
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ፆታ	ውጤት
1	7401	1	17	27	7441	1	18	1	7401	1	11	27	7431	1	9
2	7402	1	17	28	7432	2	6	2	7402	1	19	28	7432	2	26
3	7403	1	12	29	7433	1	6	3	7403	1	16	29	7433	1	16
4	7404	2	11	30	7434	1	9	4	7404	2	8	30	7434	1	10
5	7405	2	20	31	7435	1	13	5	7405	2	20	31	7435	1	23
6	7406	1	13	32	7436	2	13	6	7406	1	24	32	7436	2	13
7	7407	2	23	33	7437	1	9	7	7407	2	10	33	7437	1	13
8	7408	1	20	34	7438	2	16	8	7408	1	10	34	7438	2	12
9	7409	2	25	35	7439	2	21	9	7409	2	11	35	7439	2	22
10	7410	2	24	36	7440	1	6	10	7410	2	23	36	7440	1	11
11	7411	1	13	37	7441	1	9	11	7311	1	16	37	7441	1	15
12	7412	1	11	38	7442	1	5	12	7412	1	12	38	7442	1	15
13	7413	2	17	39	7443	2	15	13	7413	2	16	39	7443	2	22
14	7414	2	11	40	7444	2	7	14	7414	2	24	40	7444	2	16
15	7415	1	12	41	7445	2	18	15	7415	1	8	41	7445	2	16
16	7416	1	11	42	7446	1	16	16	7416	1	25	42	7446	1	22
17	7417	2	18	43	7447	1	21	17	7417	2	15	43	7447	1	15
18	7418	2	20	44	7448	2	6	18	7418	2	14	44	7448	2	21
19	7419	2	23	45	7449	2	9	19	7419	2	24	45	7449	2	8
20	7420	1	20	46	7450	1	15	20	7420	1	25	46	7450	1	8
21	7421	1	15	47	7451	1	14	21	7421	1	9	47	7451	1	14
22	7422	1	18	48	7452	1	23	22	7422	1	9	48	7452	1	23

23	7423	2	26	49	7453	1	18	23	7423	2	17	49	7453	1	12
24	7424	1	9	50	7454	2	14	24	7424	1	20	50	7454	2	9
25	7425	2	22	51	7455	2	20	25	7425	2	19	51	7455	2	14
26	7426	1	9	52	7456	2	13	26	7426	1	23	52	7456	2	20

አባሪ ረ፤ የዋናው ጥናት የጽሁፍ መጠይቅ ውጤቶች

አባሪ ረ1 ፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የሙከራ ቡድን				የቁጥጥር ቡድን			
ተ. ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	ተ. ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት
1	7301	24	25	1	7401	21	19
2	7302	26	18	2	7402	26	30
3	7303	19	24	3	7403	19	35
4	7304	25	26	4	7404	26	21
5	7305	18	31	5	7405	19	31
6	7306	19	21	6	7406	37	29
7	7307	30	26	7	7407	29	26
8	7308	35	19	8	7408	29	26
9	7309	21	29	9	7409	25	21
10	7310	31	25	10	7410	18	26
11	7311	24	18	11	7411	25	33
12	7312	26	24	12	7412	25	34
13	7313	19	26	13	7413	23	23
14	7314	25	31	14	7414	14	19
15	7315	18	21	15	7415	36	25
16	7316	19	26	16	7416	29	18

17	7317	30	19	17	7417	20	19
18	7318	35	26	18	7418	23	19
19	7319	21	19	19	7419	14	26
20	7320	31	26	20	7420	23	19
21	7321	29	19	21	7421	14	37
22	7322	26	37	22	7422	36	29
23	7323	26	29	23	7423	29	29
24	7324	21	29	24	7424	20	25
25	7325	26	25	25	7425	23	18
26	7326	34	18	26	7426	33	25
27	7327	33	24	27	7427	31	28
28	7328	23	26	28	7428	20	22
29	7329	28	19	29	7429	27	26
30	7330	31	25	30	7430	29	20
31	7331	26	19	31	7431	24	21
32	7332	23	28	32	7432	20	31
33	7333	14	21	33	7433	19	32
34	7334	36	18	34	7434	30	26
35	7335	29	17	35	7435	27	33
36	7336	20	18	36	7436	23	18
37	7337	23	23	37	7437	23	18
38	7338	14	14	38	7438	12	24
39	7339	28	29	39	7439	30	27
40	7340	22	25	40	7440	21	27
41	7341	29	37	41	7441	32	20
42	7342	23	36	42	7442	21	16
43	7343	14	31	43	7443	15	30

44	7344	21	29	44	7444	23	19
45	7345	18	18	45	7445	10	26
46	7346	22	22	46	7446	21	24
47	7347	18	31	47	7447	15	33
48	7348	19	26	48	7448	19	28
49	7349	28	23	49	7449	26	26
50	7350	21	14	50	7450	21	15
51	7351	18	36	51	7451	23	31
52	7352	17	29	52	7452	13	32
53	7353	23	22				

አባሪ ረ2፧ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

		ሙከራ ቡድን		የቁጥጥር ቡድን			
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ግለመር ግለብቃት እምነት	የክሂሎች ግለብቃት እምነት
1	7301	28.00	36.00	1	7401	26.00	25.00
2	7302	31.00	30.00	2	7402	19.00	19.00
3	7303	26.00	20.00	3	7403	21.00	24.00
4	7304	27.00	28.00	4	7404	25.00	23.00
5	7305	33.00	26.00	5	7405	31.00	30.00
6	7306	31.00	28.00	6	7406	23.00	21.00
7	7307	35.00	37.00	7	7407	31.00	29.00
8	7308	28.00	34.00	8	7408	23.00	23.00
9	7309	33.00	22.00	9	7409	26.00	27.00
10	7310	31.00	26.00	10	7410	19.00	23.00

11	7311	26.00	26.00	11	7411	26.00	21.00
12	7312	31.00	30.00	12	7412	18.00	21.00
13	7313	28.00	40.00	13	7413	28.00	24.00
14	7314	30.00	40.00	14	7414	28.00	27.00
15	7315	37.00	38.00	15	7415	30.00	26.00
16	7316	24.00	28.00	16	7416	27.00	24.00
17	7317	32.00	40.00	17	7417	27.00	19.00
18	7318	32.00	36.00	18	7418	22.00	26.00
19	7319	24.00	26.00	19	7419	25.00	22.00
20	7320	36.00	34.00	20	7420	24.00	24.00
21	7321	22.00	26.00	21	7421	24.00	21.00
22	7322	33.00	34.00	22	7422	23.00	25.00
23	7323	36.00	22.00	23	7423	26.00	24.00
24	7324	36.00	39.00	24	7424	29.00	22.00
25	7325	27.00	28.00	25	7425	24.00	28.00
26	7326	32.00	26.00	26	7426	30.00	23.00
27	7327	26.00	40.00	27	7427	23.00	28.00
28	7328	30.00	24.00	28	7428	23.00	25.00
29	7329	30.00	32.00	29	7429	23.00	26.00
30	7330	35.00	32.00	30	7430	23.00	26.00
31	7331	35.00	24.00	31	7431	17.00	25.00
32	7332	31.00	32.00	32	7432	29.00	31.00
33	7333	33.00	21.00	33	7433	25.00	24.00
34	7334	39.00	37.00	34	7434	16.00	21.00
35	7335	28.00	24.00	35	7435	21.00	23.00
36	7336	40.00	36.00	36	7436	18.00	23.00
37	7337	36.00	26.00	37	7437	23.00	33.00

38	7338	26.00	32.00	38	7438	14.00	29.00
39	7339	34.00	34.00	39	7439	29.00	29.00
40	7340	37.00	28.00	40	7440	25.00	35.00
41	7341	39.00	32.00	41	7441	37.00	26.00
42	7342	39.00	32.00	42	7442	20.00	36.00
43	7343	37.00	38.00	43	7443	27.00	31.00
44	7344	30.00	28.00	44	7444	26.00	29.00
45	7345	39.00	30.00	45	7445	19.00	18.00
46	7346	37.00	37.00	46	7446	37.00	22.00
47	7347	25.00	24.00	47	7447	29.00	31.00
48	7348	32.00	32.00	48	7448	29.00	26.00
49	7349	28.00	32.00	49	7449	35.00	23.00
50	7350	32.00	36.00	50	7450	26.00	14.00
51	7351	32.00	22.00	51	7451	28.00	36.00
52	7352	30.00	30.00	52	7452	24.00	29.00
53	7353	35.00	41.00				

አባሪ ፈ3 ፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የሙከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት	ተ. ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት
1	7301	38.00	1	7401	36.00
2	7302	42.00	2	7402	41.00
3	7303	49.00	3	7403	47.00
4	7304	41.00	4	7404	34.00
5	7305	31.00	5	7405	56.00
6	7306	54.00	6	7406	47.00

7	7307	49.00	7	7407	45.00
8	7308	47.00	8	7408	42.00
9	7309	42.00	9	7409	33.00
10	7310	34.00	10	7410	41.00
11	7311	36.00	11	7411	46.00
12	7312	40.00	12	7412	41.00
13	7313	35.00	13	7413	50.00
14	7314	44.00	14	7414	41.00
15	7315	49.00	15	7415	43.00
16	7316	32.00	16	7416	36.00
17	7317	45.00	17	7417	33.00
18	7318	52.00	18	7418	42.00
19	7319	36.00	19	7419	49.00
20	7320	50.00	20	7420	33.00
21	7321	43.00	21	7421	55.00
22	7322	44.00	22	7422	47.00
23	7323	45.00	23	7423	44.00
24	7324	36.00	24	7424	42.00
25	7325	42.00	25	7425	33.00
26	7326	49.00	26	7426	41.00
27	7327	50.00	27	7427	49.00
28	7328	39.00	28	7428	45.00
29	7329	42.00	29	7429	38.00
30	7330	50.00	30	7430	38.00
31	7331	39.00	31	7431	43.00

32	7332	41.00	32	7432	40.00
33	7333	39.00	33	7433	34.00
34	7334	55.00	34	7434	31.00
35	7335	44.00	35	7435	29.00
36	7336	33.00	36	7436	31.00
37	7337	40.00	37	7437	39.00
38	7338	49.00	38	7438	22.00
39	7339	46.00	39	7439	47.00
40	7340	37.00	40	7440	40.00
41	7341	48.00	41	7441	56.00
42	7342	43.00	42	7442	34.00
43	7343	28.00	43	7443	51.00
44	7344	36.00	44	7444	34.00
45	7345	39.00	45	7445	31.00
46	7346	36.00	46	7446	38.00
47	7347	35.00	47	7447	51.00
48	7348	35.00	48	7448	42.00
49	7349	44.00	49	7449	39.00
50	7350	33.00	50	7450	22.00
51	7351	36.00	51	7451	60.00
52	7352	33.00	52	7452	47.00
53	7353	31.00			

አባሪ ሪ4፤ የሙከራውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የፅሁፍ መጠይቅ ያመጡት ውጤት

የሙከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ.ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት	ተ.ቁ	መለያ ኮድ	የማንበብ ፍላጎት
1	7301	59.00	1	7401	24.00
2	7302	45.00	2	7402	45.00
3	7303	58.00	3	7403	41.00
4	7304	65.00	4	7404	44.00
5	7305	59.00	5	7405	53.00
6	7306	58.00	6	7406	42.00
7	7307	50.00	7	7407	46.00
8	7308	39.00	8	7408	37.00
9	7309	50.00	9	7409	42.00
10	7310	61.00	10	7410	29.00
11	7311	52.00	11	7411	38.00
12	7312	61.00	12	7412	21.00
13	7313	45.00	13	7413	44.00
14	7314	48.00	14	7414	31.00
15	7315	62.00	15	7415	45.00
16	7316	39.00	16	7416	43.00
17	7317	53.00	17	7417	36.00
18	7318	52.00	18	7418	34.00
19	7319	51.00	19	7419	39.00
20	7320	52.00	20	7420	50.00
21	7321	54.00	21	7421	41.00

22	7322	59.00	22	7422	52.00
23	7323	49.00	23	7423	34.00
24	7324	60.00	24	7424	46.00
25	7325	49.00	25	7425	35.00
26	7326	50.00	26	7426	42.00
27	7327	55.00	27	7427	47.00
28	7328	53.00	28	7428	36.00
29	7329	45.00	29	7429	43.00
30	7330	54.00	30	7430	38.00
31	7331	37.00	31	7431	33.00
32	7332	61.00	32	7432	52.00
33	7333	65.00	33	7433	39.00
34	7334	61.00	34	7434	35.00
35	7335	46.00	35	7435	42.00
36	7336	65.00	36	7436	33.00
37	7337	58.00	37	7437	43.00
38	7338	41.00	38	7438	34.00
39	7339	54.00	39	7439	45.00
40	7340	57.00	40	7440	45.00
41	7341	65.00	41	7441	63.00
42	7342	65.00	42	7442	48.00
43	7343	61.00	43	7443	55.00
44	7344	46.00	44	7444	39.00
45	7345	65.00	45	7445	43.00
46	7346	58.00	46	7446	44.00
47	7347	41.00	47	7447	49.00
48	7348	54.00	48	7448	47.00

49	7349	57.00	49	7449	43.00
50	7350	48.00	50	7450	32.00
51	7351	39.00	51	7451	47.00
52	7352	54.00	52	7452	48.00
53	7353	47.00			

አባሪ ሰ፤ የዋናው ጥናት ፈተና ፍተሻ

አባሪ ሰ፤ የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት ፈተና ጥያቄዎች የመለየት አቅም

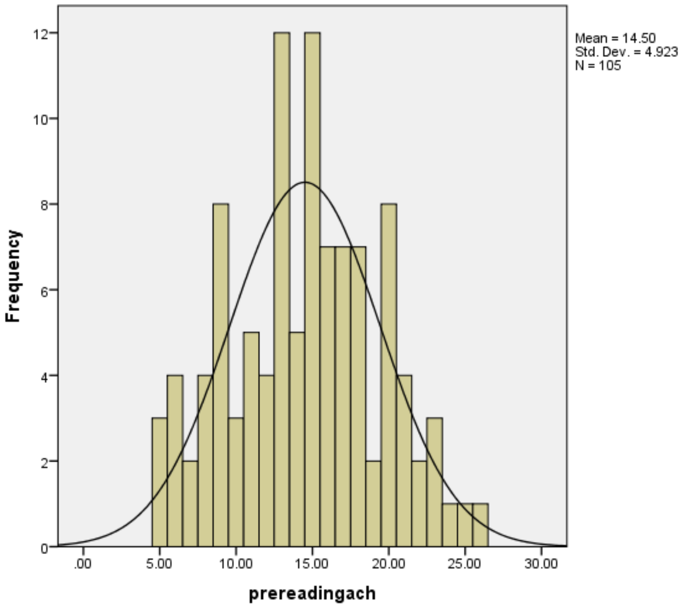
የጥያቄ ቁ.	ከከፍተኛ የመለሱት	ከዝቅተኛ የመለሱት	የጥ.የክ. ደረጃ (FI)	የጥያቄው የመ. አቅም (DI
1	34	18	0.61	0.4
2	28	17	0.57	0.28
3	46	22	0.66	0.6
4	34	18	0.61	0.4
5	34	16	0.65	0.45
6	36	12	0.57	0.6
7	28	12	0.49	0.4
8	30	12	0.65	0.45
9	41	13	0.76	0.7
10	17	6	0.33	0.27
11	31	10	0.46	0.5
12	29	8	0.44	0.52
13	26	10	0.4	0.4
14	30	11	0.5	0.47
15	31	13	0.5	0.45
16	24	12	0.76	0.3
17	31	13	0.54	0.45
18	23	9	0.37	0.4
19	45	12	0.78	0.82
20	31	15	0.59	0.4

21	34	16	0.61	0.45
22	14	4	0.35	0.25
23	15	4	0.64	0.27
24	38	11	0.58	0.7
25	29	11	0.48	0.4
26	24	12	0.47	0.3
27	15	4	0.5	0.27

የፈተናውና የመጠይቆች የውጤት ስርጭት

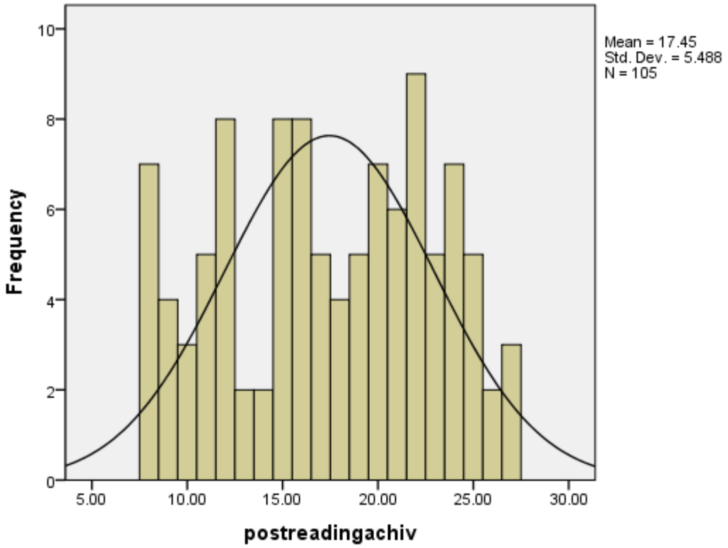
አባሪ ሸ፤ የፈተናውና የውጤት ስርጭት

አባሪ ሸ1፤ ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት የውጤት ስርጭ



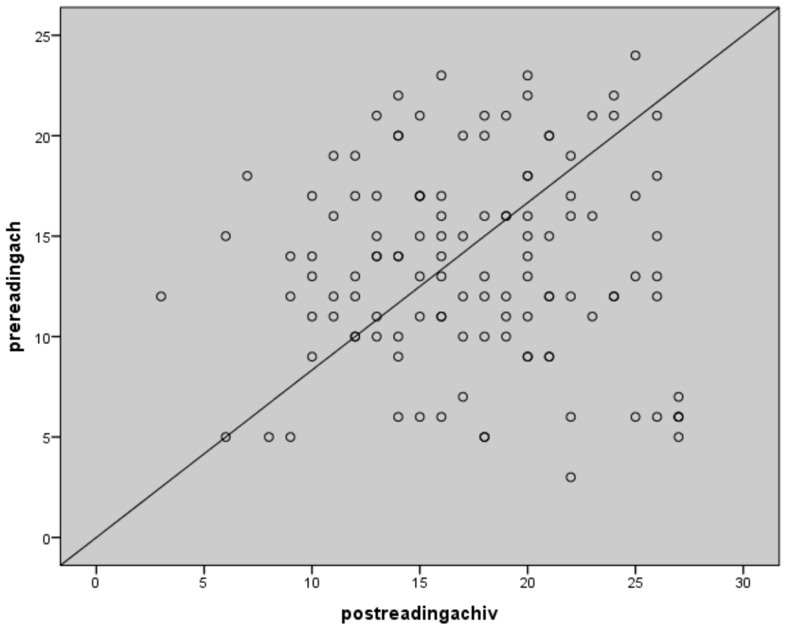
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prereadingach	Experiment	.102	53	.200*	.976	53	.353
	Control	.086	52	.200*	.969	52	.199
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሸ2፤ ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት የውጤት ስርጭት



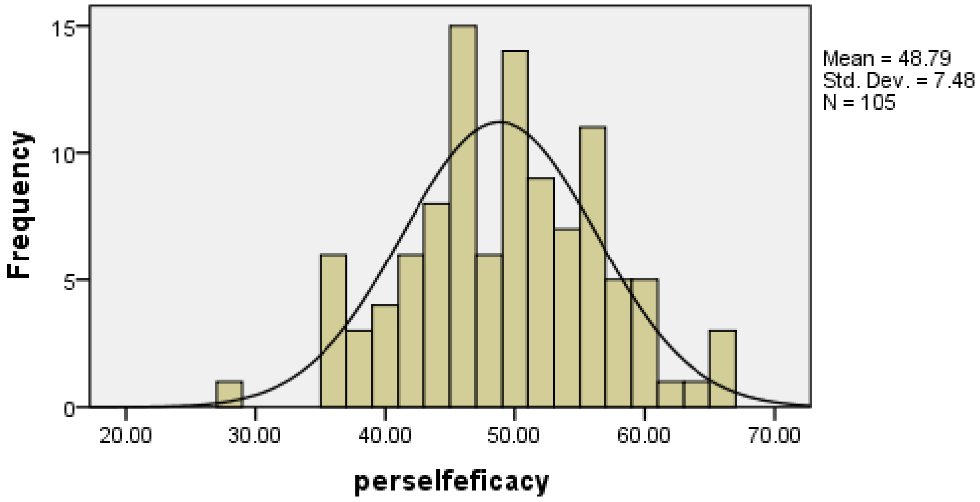
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Postreadingachiv	Experiment	.097	53	.200*	.958	53	.245
	Control	.115	52	.195	.918	52	.151
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሸ3 ፡ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናዎች መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ



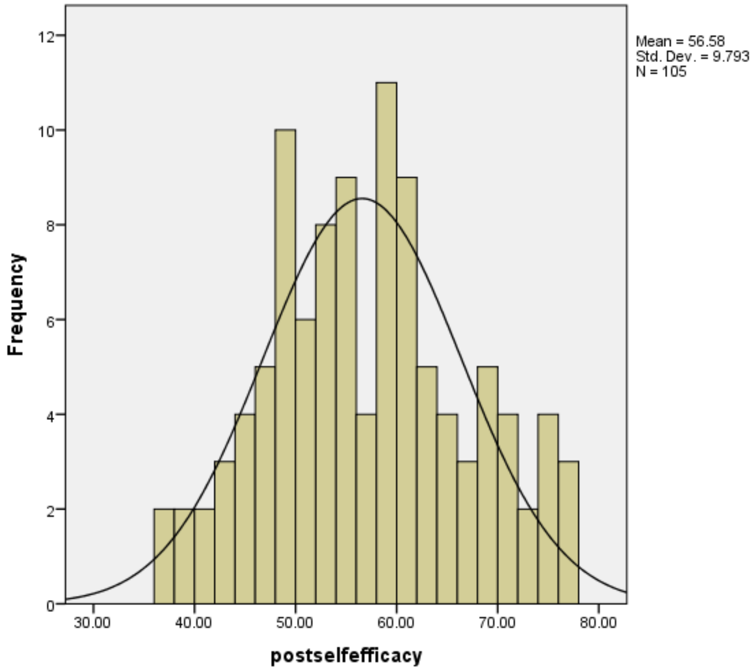
አባሪ ቀ፤ የጽሁፍ መጠይቆች የውጤት ስርጭት

አባሪ ቀ1፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት



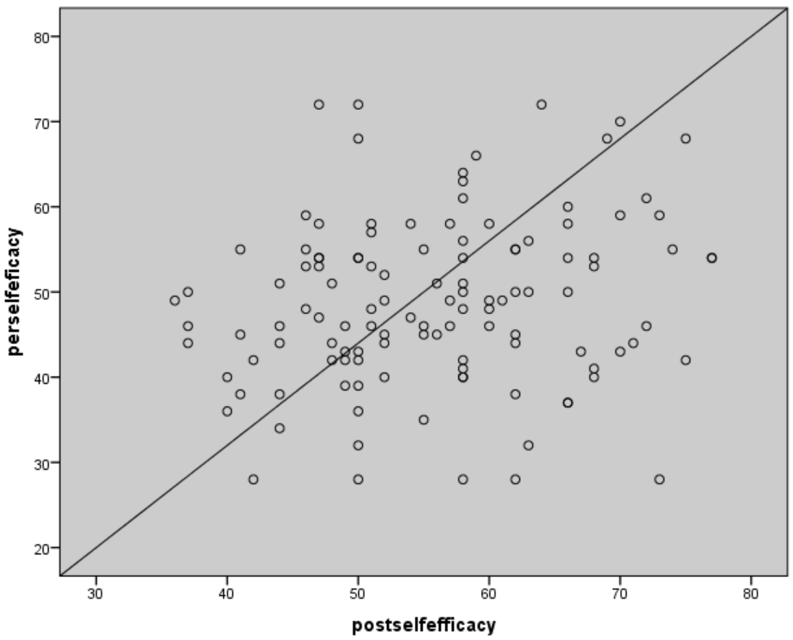
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Perselfeficacy	Experiment	.088	53	.200*	.987	53	.847
	Control	.076	52	.200*	.979	52	.493
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ቀ2 ፤ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የውጤት ስርጭት

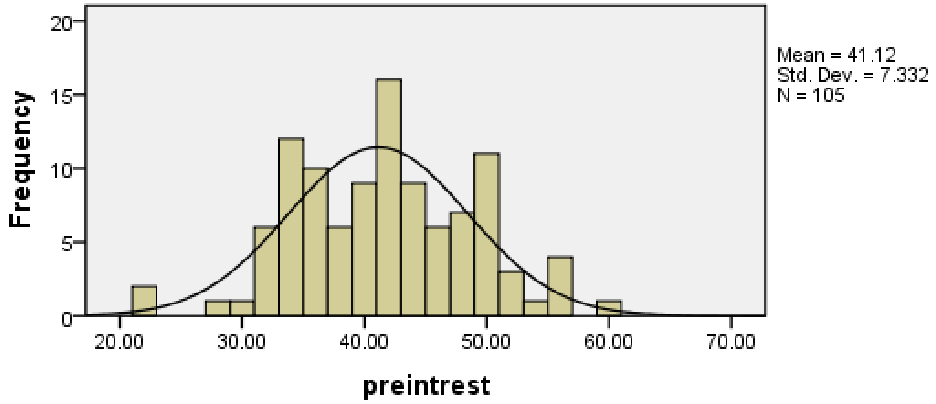


Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Postselfefficacy	Experiment	.075	53	.200*	.976	53	.377
	Control	.056	52	.200*	.991	52	.966
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ቀ3 ፧ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ግለብቃት እምነት መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ

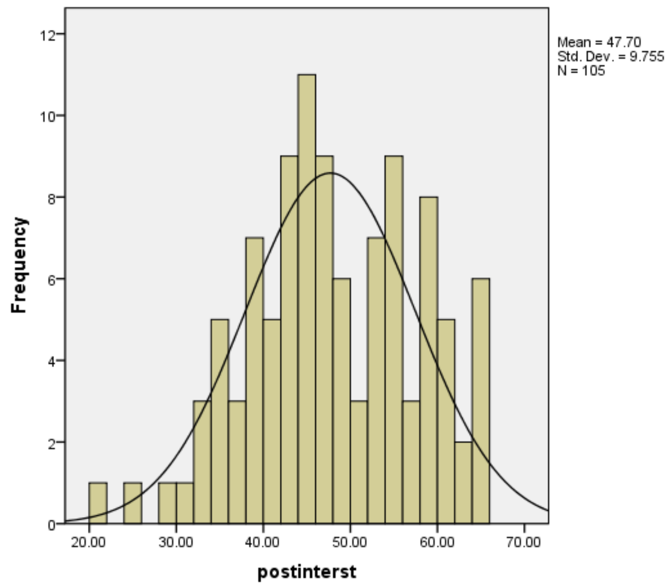


አባሪ ቀ4፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት



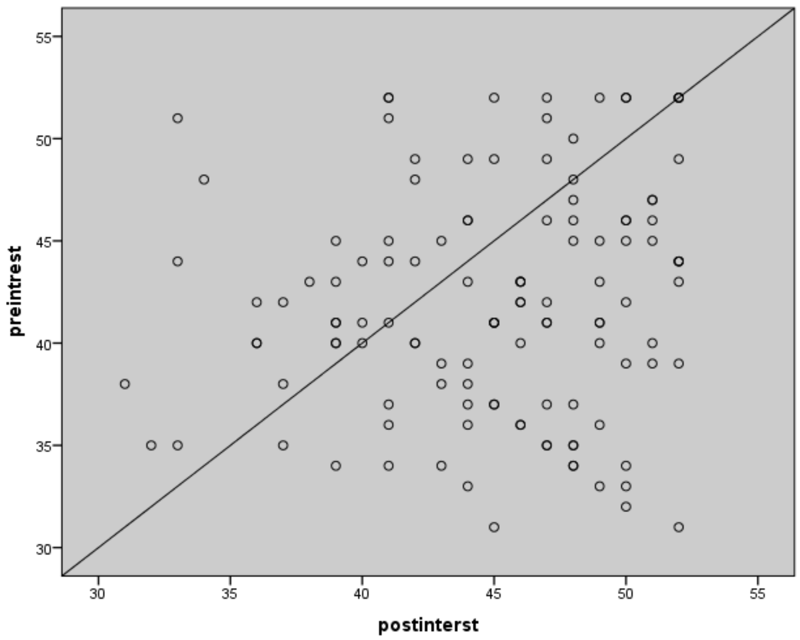
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Preintrest	Experiment	.109	53	.200*	.976	53	.353
	Control	.077	52	.200*	.984	52	.727
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ቀ5፤   ድህረትምህርት የማንበብ ፍላጎት የውጤት ስርጭት

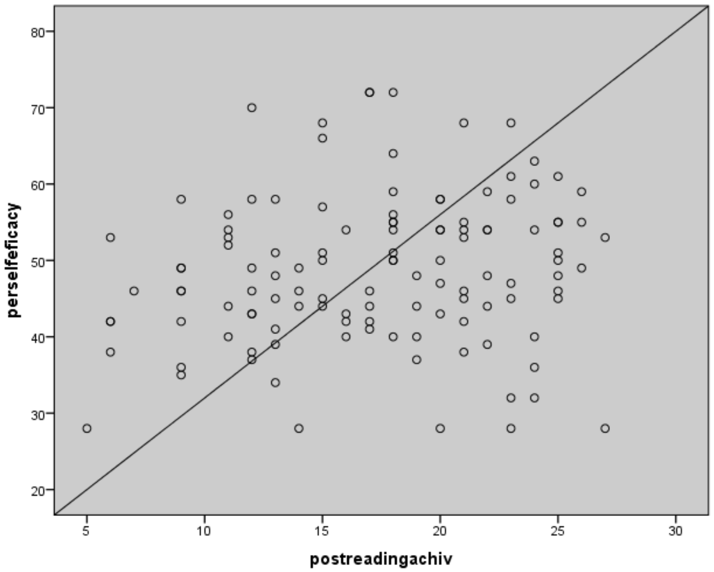


Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Postinterst	Experiment	.099	53	.200*	.958	53	.521
	Control	.104	52	.200*	.963	52	.317
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

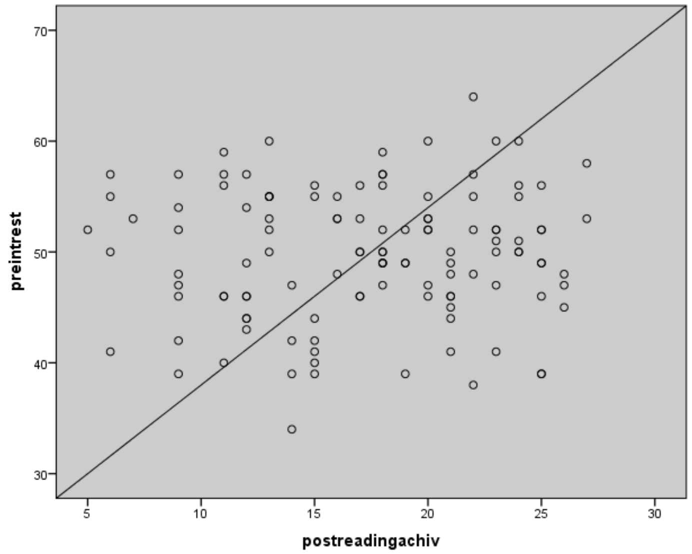
አባሪ ቀ6፤ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ማንበብ ፍላጎት መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ



አባሪ ቀ7፧ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ጋር ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ



አባሪ ቀ8፤ ቅድመትምህርት የማንበብ ፍላጎት ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ጋር ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ



አባሪ በ፤ የደንጋጊ ተላውጦዎች የባለብዙ ልይይት የመረጃ ወጥነት ደረጃ (multivariate normality-Mahalanobis)

Coefficients [a]

Model		Standardized Coefficients	T	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)		194.643	.000					

Perselfe ficacy	-.004	-.033	.974	-.032	-.003	-.003	.840	1.190
Preintre st	-.072	-.666	.507	-.073	-.066	-.066	.840	1.190

a. Dependent Variable: ID

Residuals Statistics [a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	7366.4917	7386.4004	7376.2762	3.82849	105
Std. Predicted Value	-2.556	2.644	.000	1.000	105
Standard Error of Predicted Value	5.202	19.576	8.460	2.759	105
Adjusted Predicted Value	7359.6880	7384.7891	7376.1354	4.15963	105
Residual	-76.86887	84.50845	.00000	52.11384	105
Std. Residual	-1.461	1.606	.000	.990	105
Stud. Residual	-1.476	1.669	.001	1.005	105
Deleted Residual	-78.95203	91.31208	.14079	53.70293	105
Stud. Deleted Residual	-1.485	1.684	.001	1.007	105
Mahal. Distance	.026	13.403	1.981	2.169	105
Cook's Distance	.001	.075	.010	.011	105
Centered Leverage Value	.000	.129	.019	.021	105

a. Dependent Variable: ID

አባሪ ተ፤ የማስተማሪያ ማንዋል

አባሪ ተ1፤ በተሻጋሪ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የተዘጋጀ ማንዋል

ተቁ	የብልሃት አይነት	የብልሃቱ ምንነት	የብልሃቱ አጠቃቀም	ጥቅም ላይ የሚውልበት ጊዜ	ለምን እንጠቀምበታለን
1	**ድምጽን እያሰሙ ማሰብ**	አንባቢዎች ከሚያነቡት መረጃ ተነስተው የቀደመ ዕውቀታቸውን በመጠቀም በውስጣቸው የሚያስቡትን ወይም በጉዳዩ ላይ የተሰማቸውን ስሜት ለሌሎች አውጥቶ ማሳየት ነው፡፡	አንባቢዎች ርዕሱን ሲመለከቱ፣ ጽሁፉን ሲያነቡና ሲጨርሱ በውስጣቸው የሚያስበትን አውጥተው በድምጻቸው ያሰማሉ፡፡	በሁሉም የንባብ ጊዜ	አንባቢዎች የውስጣቸውን አውጥተው በመግለጽ የምንባቡን ሃሳብ እንዲረዱ እንዲሁም ብልሃቱን እንዲለማመዱ ያስችላል፡፡
2	**መገመት**	የቀደመ ዕውቀትን በመጠቀም የጽሁፍን ርዕስ አይቶ ስለጽሁፉ ሃሳብ መገመት እንዲሁም ከአነበቡት ተነስቶ ቀጥሎ ስለሚመጣው ሃሳብ መገመትን ያመለክታል፡፡	የጽሁፉን ርዕስ በማየትና አንቀጾችን በማንበብ ቀጥሎ የሚመጣውን ለማወቅ ተግባራዊ ይደረጋል	ከንባብ በፊትና በንባብ ጊዜ	አንባቢዎች ለመገመት የሚያስችላቸውን ርዕስና የጽሁፍ ክፍል ካዩና ካነበቡ በኋላ ምን ያህል ለመረጃው ትኩረት ሰጥተው እንዳነበቡና እንደተከታተሉት እንዲሁም ሃሳቡን እንደተረዱት ለማየት ያስችላል፡፡
3	**ምስል መፍጠር**	የቀደመ ዕውቀትን በመጠቀም ስለሚነበበው ጽሁፍ ሃሳብ በአዕምሮ ውስጥ መሳል ነው፡፡	ምስል ከሳች ቃላትን በመጠቀም አዕምሯዊ ምስል መፍጠር ሲያስፈልግ ይተገበራል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	የቀደመ ዕውቀታቸውን ከሚያነቡት ጽሁፍ ጋር በማዛመድና

					በዕፅምሯቸው በመመሰል ምንባቡን እንዲረዱ ይረዳቸዋል፡፡
4	**ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ**	አንባቢ እያነበበ ያለውን ጽሑፍ ከዚያ በፊት ካነበባቸው ሌሎች ጽሑፎች ጋር እያገናዘበ የሚያነብበት መንገድ ነው፡፡	አንባቢዎች እያነበቡ ያሉት ወይም ያነበቡት ጽሁፍ ከዚህ በፊት ካነበቡት ሌላ ጽሁፍ ጋር ያገናኙት ዘንድ ተግባራዊ ይደረጋል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	የጠለቀ እሳቤን የመፍጠርና የመመሰጥ እድልን ይፈጥርለታል፡፡
5	**ጽሁፍን ከራስ የህይወት ለምድ ጋር ማዛመድ**	አንባቢው በጥልቀት የሚያነበውን ጽሑፍ ከራሱ ህይወት ገጠመኝ ጋር እያገናኘ የሚመረምርበት መንገድ ነው፡፡	አንባቢው ጽሑፉን በጥልቀት ሲመረምር የሚያነበውን ጽሑፍ ከራሱ እውነተኛ የህይወት ልምድ ጋር እያገናዘበ ለማንበብ ይጠቀምበታል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	የሚያነበው የራሱን የህይወት ልምድ እስከሚመስለው ድረስ በከፍተኛ ንቃትና ትኩረት ለማንበብ እንዲነሳሳ ይረዳል፡፡
6	**ማብራራት**	በጽሁፍ ውስጥ ግልጽ ያልሆኑ ወይም ግራ ያጋቡ ሃሳቦች ሲኖሩ ሃሳቦቹን ለይቶ በማውጣት ለራስ ግልጽ እስኪሆኑ ድረስ መግለጽ ወይም በጥልቀትና ደጋግሞ በማንበብ ማብራሪያ መስጠት ነው፡፡	ከጽሑፉ ውስጥ ግልጽ ያልሆኑ ቃላት፣ ሀረጋት፣ ዓረፍተነገሮች ወይም ሃሳቦችን ሲያጋጥሙ ብልሃቱ አገልግሎት ይሰጣል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	በሚነበበው ጽሁፍ ላይ የሚከሰትን ግራ መጋባት፤ ግልጽ አለመሆንና አለመረዳት በተለያየ መንገድ በመግለጽና በማብራራት ሃሳቡን የበለጠ ግልጽ አድርጎ ለመረዳት ያገለግላል፡፡
7	**መጠየቅ**	ከጽሁፉ ርዕስ ይጀምርና ግልጽ ያልሆኑ ሃሳቦችን በማንሳት ለራስም ሆነ ለሌላ ሰው ጥያቄዎችን በመጠየቅ መልስ መፈለግ ነው፡፡ በዚህ ጊዜ ምን፣ለምን፣እንዴት መቼ የመሳሰሉ ጠያቂ ቃላት አገልግሎት ይሰጣሉ፡፡	አንባቢው ጽሁፉን ሲያነብ መልስ የሚፈልጉ ጥያቄዎች ሲኖሩት ይህ ብልሃት ተግባር ላይ ይውላል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	አንባቢው ሙሉ ትኩረቱን ጽሁፉ ላይ ያደርጋል፤ግራ ያጋባውን ከሚያውቀው መረጃ ጋር እያገናዘበ ግልጽ ለማድረግ ይሞክራል፤ጥያቄ የመጠየቅና መልስ የመስጠት ልምዱን እያጎለበተ ይሄዳል፡፡

8	**የጽሁፍን መዋቅር መተንተን**	የጽሁፉ ሀሳብ የተደራጀበትን መዋቅር ለምሳሌ በምክንያትና ውጤት ወይም ከችግር ወደመፍት ሄ ወይም በጊዜና በቦታ ቅደምተከተል ወዘተ መሆኑን መተንተን ነው፡፡	ይህ ብልሃት ተግባር ላይ የሚውለው ጽሁፉ ከመጀመሪያ እስከ መጨረሻ የተዋቀረበትን ስልት መለየት ሰያስፈልግ ነው፡፡	ከንባብ በኋላ	አንባቢዎች መዋቅሩን ለይተው ማወቃቸው ጽሁፉን ለመረዳትና ሌሎች ብልሃቶችንም ለመተግበር ያስችላቸዋል፡፡
9	**ማጠቃለል**	የአንቀጽን ሆነ የአጠቃላይ ጽሁፉን ሃሳብ በተረዱት መጠን ሃሳቡን አጠቃሎ ባጭሩ መግለጽ ነው፡፡	አንባቢው የተረዳውን አሳጥሮ በመጻፍ ሃሳቡን በቀላሉ ለማስገንዘብ ሲፈልግ ነው፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	ተማሪዎች መረጃዎችን እንዲገነዘቧቸውና ወደ ረዥም የትውስታ ቋታቸው ውስጥ እንዲያስገቡት እናም መረዳታቸውን እንዲያስታውሱ ወሳኝ አስተዋጽኦ ያደርጋል፡፡
10	**ራስን መገምገም**	ጽሁፉን በየአንቀጹና በመጨረሻ መረዳትን መቆጣጠር ነው፡፡ ማለትም አንባቢው ከአንቀጹ (ከጽሁፉ) ምን ተረዳሁ (ምን አገኘሁ) ፣ ምን አልገባኝም እያለ መረዳቱን ይቆጣጠራል ማለት ነው፡፡	አንባቢው ጽሁፉን ተረድቸዋለሁ ወይስ አልተረዳሁትም የሚል ጥያቄ በማንሳት መልስ ለመስጠት ብልሃቱን ይጠቀማል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	አንባቢው በጽሁፉ ንቁ ተሳታፊ ሆኖ መረዳቱን እየተቆጣጠረ እንዲያነብና ጽሁፉን እንዲረዳ ያደርገዋል፡፡
11	**ጭብጥን መለየት**	ጽሁፉ ከተነበበ በኋላ በጽሁፉ ሊተላለፍ የተፈለገውን መልዕክት መለየት መቻል ነው፡፡	አንባቢው ጽሁፉን ካነበበ በኋላ መረዳቱን በመገምገም ሊተላለፍ የተፈለገውን መልዕክት መለየት ሲፈልግ ተግባራዊ ያደርገዋል፡፡	በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ	አንድን ጽሁፉ አንብቦ ለመረዳት ያስችላል፡፡

Stoller, F.L. and Janzen,J.(1998)

አጠቃላይ ዓላማ

ተማሪዎች ከዚህ ስልጠና በኋላ፤

- በተሻጋሪ ብልሃቶች ውስጥ የሚገኙ የተለያዩ ብልሃቶችን ምንነት፣መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ይገነዘባሉ፤
- በመምህሩ ማሳያ፣ሙያዊ ድጋፍና በጋራ ትግበራ ከመምህሩ ወደተማሪዎች እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ የትግበራ ሽግግር ያደርጋሉ፤
- ጽሁፍን አንብቦ ለመረዳት የሚያስችሉ የተለያዩ የተሻጋሪ ብልሃቶችን ራሳቸውን ችለው በመምረጥ መጠቀምን ልምድ ያደርጋሉ፡፡

  አጠቃላይ የስልጠና ጊዜ፤ ሶስት ወራት (አንድ ወሰነ ትምህርት)
- **አጠቃላይ የትምህርት ቀናት፤** አስራ ሁለት ሳምንት (ሃያ ሶስት ክፍለጊዜ)

ሳምንት	ክ/ጊዜ	አንብቦ የመረዳት ብልሃቶች	የማስተማሪያ መንገድ
ሳምንት አንድ	1 እና 2	መጠየቅ፣መገመት፣ ማጠቃለል፣ መልዕክትን መግለጽ፣ የጽሁፍን መዋቅርን መተንተን ና ራስን መገምገም	**ቀጥታ ገለጻና አርአያ ሆኖ ማሳየት**
ሳምንት ሁለት	3 እና 4	ጽሁፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ	**ቀጥታ ገለጻና አርአያ ሆኖ ማሳየት**
ሳምንት ሶስት	5 እና 6	መገመት፣ ምስል መፍጠር፣ ማብራራትና የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ	**ቀጥታ ገለጻና አርአያ ሆኖ ማሳየት**
ሳምንት አራት	7 እና 8	ጽሁፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ	**በድጋፍ ማለማመድ**
ሳምንትአምስት	9 እና 10	ማብራራት፣ ጽሁፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ፣ ማጠቃለል፣ መዋቅርን መተንተን፣	**በድጋፍ ማለማመድ**
ሳምንት ስድስት	11 እና 12	ማገመት፣ማብራራት፣የውስጥን ሃሳብ ማውጣት፣ማጠቃለልና መልዕክትን መግለጽና ራስን መገምገም	**በድጋፍ ማለማመድ**

ሳምንት ሰባት	13 እና 14	ማጠቃለል፤ የጽሁፍን መዋቅር መተንተንና ጭብጥን መለየትና ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ	**በጋራ ማለማመድ**
ሳምንት ስምንት	15	መገመት፣መጠየቅ፣ማብራራት፣የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ፣	**በጋራ ማለማመድ**
ሳምንት ዘጠኝ	16እና 17	የጽሁፍን መዋቅር መተንተን፣ ማጠቃለል፣ መልዕክትን መግለጽና ራስን መገምገም	**በጋራ ማለማመድ**
ሳምንት አስር	18 እና 19	መገመት፣መጠየቅ፣ማብራራት፣የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ፣ምስል መፍጠር	**በግል ማለማመድ**
ሳምንት አስራ አንድ	20 እና 21	መጠየቅ፣ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድና መልዕክትን መግለጽ	**በግል ማለማመድ**
ሳምንት አስራ ሁለት	22እና23	ማብራራት፣ማጠቃለል፣ መልዕክትን መግለጽና ራስን መገምገም፣መጠየቅ፣ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድና	**በግል ማለማመድ**

የትምህርቱ ዓላማ

ተማሪዎች ከዚህ ትምህርት በኋላ፤

- የመገመት ምንነት ይገልጻሉ፤
- መገመትን መቼ ተግባራዊ እንደሚያደርጉት ያሳያሉ፤
- መገመትን እንዴት እንደሚጠቀሙበት ይተነትናሉ፤
- የምንባብን ርዕስ በማየት ቀጥሎ የሚመጣውን ገምተው ይናገራሉ፤
- ካነበቡት ምንባብ ሀሳብ በመነሳት በቀጣይ ሊመጣ የሚችለውን ሃሳብ ይገምታሉ፡፡
- ከምንባብ የሚያገኙትን መረጃ መሰረት አድርገው ምስል ይፈጥራሉ፤
- ምስል ለመፍጠር ምክንያት የሆናቸውን ነገር ይዘረዝራሉ፤
- የሚያነቡትን ምንባብ ከሌላ ከሚያውቁት ምንባብ ጋር ያዛምዳሉ፤
- የሚያነቡትን ምንባብ ከራሳቸው የህይወት ልምድ ጋር ያገናኛሉ፤ተመሳስሎና ልዩነቱንም ያወጣሉ፤
- ግራ ሳጋባቸው ወይም ላልተረዱት ሃሳብ ማብራሪያ በመስጠት ምንባቡን ይረዳሉ፡፡
- ያነበቡትን ጽሁፍ መረዳት አለመረዳታቸውን አስመልክተው ራሳቸውን ይገመግማሉ፤
- ራሳቸውን እየጠየቁ ያነባሉ፤
- ሲያነቡ እንዴትና ለምን ራሳቸውን እንደሚጠይቁ ይረዳሉ፤
- ምንባቡ የተደራጀበትን አወቃቀር ያሳያሉ፤
- ያነበቡትን ጽሁፍ ጭብጥ ይለያሉ፤
- ያነበቡትን ጽሁፍ በየአንቀጾቹና አጠቃላይ ጸሁፉን አጠቃለው ሀሳቡን ባጭሩ የገልጻሉ፤
- ጽሑፍን ለማጠቃለል የሚያስችሉ ዘዴዎችን ተግባራዊ ያደርጋሉ፤
- በመምህሩ የሚቀርቡ መረጃዎችን ይገነዘባሉ፤
- ከመምህሩና ከጓደኞቻቸው ጋር ይወያያሉ፤የሃሳብ ሽግግር ያደርጋሉ፤
- ብልሃቶችን መርጠው ይጠቀማሉ፡፡

ሳምንት አንድ

ክፍለጊዜ አንድ እና ሁለት

እንግዲህ ተማሪዎች ከላይ በቀረበላችሁ (በገጽ 204 ላይ በሚገኘው ሰንጠረዥ) ገለጻ መሰረት **መገመት፣ ምስል መፍጠር፣ መጠየቅ፣ ማጠቃለል፣ መልዕክትን መግለና የጽሁፍን መዋቅርን መተንተን** የተባሉትን ብልሃቶች ምንነትና መቼ መጠቀም እንዳለባችሁ ተረድታችኋል ተብሎ ይታሰባል፤ በመቀጠል ደግሞ እነዚህን ብልሃቶች በመጠቀም እንዴት ማንበብ እንዳለብን እናያለን፤ እናንተም ከመከታተል በተጨማሪ ለሚቀርቡ ጥያቄዎች መልስ ትሰጣላችሁ።

↔ **አሁን "መስህቦቻችን" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፤ ምንባቡን ተከትለው የሚመጡት ጥያቄዎች መገመትን፤ ምስል መፍጠርን፣ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድና ማብራራት የሚባሉትን ብልሃቶች ለመተግበር የሚያስችሉ ናቸው፤ በመሆኑም ለቀረቡ ጥያቄዎች ምንባቡን መሰረት በማድረግ መልስ እሰጣለሁ ተከታተሉ።**

ትግበራ

(ተግባሪው መምህር መገመት፣ ማብራራት፣ ድምጽን እያሰሙ ማሰብና ምስል መፍጠር የሚሉ ብልሃቶችን ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ አማካኝነት ቀጥታ ገለጻ ያደርጋሉ፤አርአያ ሆነው ያስተምራሉ)

የመማሪያ መጽሃፋችሁን ገጽ 2 ስትገልጡ "መስህቦቻችን" የሚል ርዕስ ያለው ምንባብ ታገኛላችሁ፤ አገኛችሁ? ጥሩ! ተከታተሉኝ።

☞ ተማሪዎች ይህን ርዕስ ስመለከት (መስህቦቻችን)፤ በመጀመሪያ ቃሉ አዲስ ሆነብኝ ሆኖም መስህብ - የሚስብ ከሚለው ቃል ጋር አዛመድኩትና በሃገራችን ስለሚገኙ የጋራ የሆኑ ማራኪነት ያላቸው ቅርሶቻችን የሚያወራ መሰለኝ።

→ ከላይ የቀረበውን ማብራሪያ ለማለት ያስቻለኝ የትኛው ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች፣መልስ ይሰጣሉ።]

→ በጣም ጥሩ!

☞ ተማሪዎች ለመገመት ያስቻለኝ ምክንያት ከአሁን በፊት ጋዜጣ ላይም ሆነ በቴሌቭዥን በሚተላለፉ ፕሮግራሞች በኢትዮጵያ ስለሚገኙና የቱሪስቶች መዳረሻ ስለሆኑት የተለያዩ የዱር እንስሳትና ቅርሶች ያነበብኩትንና የተመለከትኩትን በማስታወስ ነው።

↔ **አሁን በ20 ደቂቃ ምንባቡን ድምጽ እያሰማሁ አነባለሁ፤በየመካከሉ ለሚቀርቡ ጥያቄዎችም መልስ እሰጣለሁ፤ እናንተ ተከታተሉኝ።**

☞ ጥሩ ተማሪዎች! አሁን አንቀጽ አንድን እንዳነበባችሁ አቁሙና ተከታተሉኝ፤

→ በአንቀጽ አንድ ሰውሰራሽና የተፈጥሮ መስህቦች ሲል ምን ማለቱ ነው?

(ሰውሰራሽ መስህቦች ማለት በዛን ጊዜ በነበሩ ሰዎች ከደንጋይም ይሁን ከሌላ ነገር ውብ ሆነው የተሰሩ ማለት ሲሆን የተፈጥሮ መስህቦች ማለት ደግሞ በሰው ሳይሰሩ በተፈጥሮ የተገኙ ለምሳሌ ፏፏቴዎች፣ሐይቆች፣የእንስሳትና ሌሎችን ያካትታል።)

→ ተማሪዎች ይህን ለማለት የረዳኝ የትኛው ብልሃት ይመስላችኋል?

[ተማሪዎች፣መልስ ይሰጣሉ፡፡]

→ ጎበዞች! (**በሂደቱ ተማሪዎች ቢሳሳቱ ዕድሉን ለሌሎች ተማሪዎች መስጠትና እንዲሞክሩት የተለያዩ ስልቶችን መተግበር በሁሉም የትግበራ ሂደቶች ይከናወናሉ፡፡)**

☞ ተማሪዎች አንቀጽ ሁለትና ሶስትን እንዳነበባችሁ አቁሙ፣

→ ጥሩ ሶስተኛው አንቀጽ ላይ "**ሲወረወር**" የሚል ግልጽ ያልሆነ ቃል አጋጠመኝ የዚህን ቃል ትርጉም እንዴት ልወቀው?”

✓ የቃልን ትርጉም ለመፍታት የሚያገለግሉ የተለያዩ አማራጮች አሉ፤(የቃሉን ትርጉም መገመት፣ ዓረፍተነገሩን ደጋግሞ በማንበብ ወይም ታሪኩን ተመልሶ ማንበብ ፍንጭ ለማግኘት መሞከር ወይም ምስላዊ ፍንጭን መጠቀም ናቸው፡፡) ስለዚህ እኔ የዚህን ቃል ትርጉም ለማወቅ ከቀረቡት አማራጮች ውስጥ ቃሉ የሚገኝበትን ዓረፍተነገር ደጋግሜ አነበብኩት፤ እናም በዓረፍተነገሩ ውስጥ ወደገደል የሚለው ቃል ፍንጭ ሆኖ አገለገለኝ፡፡ እናም ሲወረወር የሚለውን ቃል በሃይል ሲፈስ የሚል ፍች በመስጠት ፏፏቴው ወደገደል ሲወረወር… የሚለውን ዓረፍተነገር

→ ፏፏቴው ወደገደል በሀይልና በፍጥነት ሲፈስ… ፡፡ በማለት ለመረዳት ሞከርኩ፡፡

☞ ተማሪዎች አሁን ደግሞ አንቀጽ አራትን አንብቡና ማንበብ አቁሙ፡፡

☞ ጥሩ! አንቀጽ አራትን ሳነብ አዕምሮየ ውስጥ የተፈጠረው ስሜት ምንም እንኳ አካባቢውን ባላውቀውም ከከፍተኛ ቦታ ተነስቶ ወደታች በፍጥነትና በሀይል የሚፈስ እንዲሁም ውሃው እየተፈናጠረ የሚጓዝ ውሃ በአዕምሮየ ውስጥ ተቀረጸ፤ውሃው ሢወርድ የሚሰማው ድምጽም ሌላው የተፈጠረብኝ ምስል ነበር፡፡ [ተማሪዎች፣ይህን ምስል ለመፍጠር ያስቻለሽ ምንድን ነው?]

↔ በጣም ጥሩ ተማሪዎች! ስሜቱ ዐዕምሮዬ ውስጥ እንዲፈጠር ምክንያት ከሆኑኝ መካከል አንዱ ጸሀፊው የተጠቀመባቸው ምስል ከሳች ቃላትና አገላለጾች ናቸው፡፡ ለምሳሌ፤ በአንድ ላይ ተዋህደው፣ ወደገደል ይወረወራሉ፣ ከፏፏቴው የሚፈጠረው ድምጽ፣ ሻሽ መሰል ነጭ ጭስ የሚሉት ናቸው፡፡ ሌላው ምስል እንድፈጥር ያስቻለኝ የቀደመ ዕውቀቴን በመጠቀም ከሌላ ተመሳሳይ ቦታ ጋር ማዛመድ መቻሌ ነው፡፡

→ **ተማሪዎች አንቀጽ አምስት ሲጠቃለል ስለምን እንደሚያወራ በአጭሩ ግለጽ፡፡**

↔ አንቀጽ አምስት ከተፈጥሮ ሀብቶች ውስጥ አንዱ ስለሆነው የጣና ሀይቅ አፈጣጠርና ብዙ ታሪካዊ ገዳማትን የያዘ በመሆኑ ምክንያት የሚያስገኘው ገቢ ከፍተኛ ስለመሆኑ ይገልጻል፡፡

→ ጥሩ ተማሪዎች ለዚህ ጥያቄ መልስ ለመስጠት የተጠቀምኩት የትኛውን ብልሃት ነው?

→ (የሁሉም ቡድን አባላት መልስ ይሰጣሉ፡፡)

(በጣም ጥሩ ተመሪዎች)

→ ለማጠቃለል ያስቻሉኝ በአንቀጹ ውስጥ የተገለጹ ዋና ዋና ሃሳቦች ናቸው፡፡

→ ጽሁፉ የተዋቀረው በየትኛው መንገድ ነው?

☞ ተማሪዎች ይህ ጸሁፍ የተዋቀረው በማስረዳት ስልት ነው፤በመሆኑም በእያንዳንዱ አንቀጽ አንባቢው ሊረዳው በሚችለው መንገድ ማብራሪያዎችና ማስረጃዎች ቀርበዋል፤

→ ጽሁፉ በዚህ ስልት መዋቀሩ አንብቦ ለመረዳት ምን አስተዋጽኦ አበርክቶልሃ(ሻ)ል?

☞ ጽሁፉ በዚህ መንገድ መዋቀሩ ሃሳቡን በቀላሉ ለመረዳትና የቀደመ ዕውቀቴን በመጠቀም ተመሳሳይ ጽሁፎችን እና ያለፈ የህይወት ልምዴን እንድጠቀም ረድቶኛል፡፡

→ በጽሁፉ የተረዳኸ(ሽ)ውንና ያልተረዳህ(ሽ)ውን ግለጽ(ጭ)።

በዚህ ጽሁፍ፣ ምን አወቅኩ? የሚለውን መሰረት በማድረግ ራሴን ስገመግም በኢትዮጵያ ስለሚገኙ ተፈጥሯዊና ሰውሰራሽ መስህቦች፣ ስለመልክዓምድራዊ አቀማመጧ፣ አስገራሚ ስለሆኑና የቱሪስቶችን ቀልብ ስለሚስቡ ፏፏቴዎችና የተለያዩ ብርቅዬ የዱር እንስሳትና መገኛቸው ስለሆኑት ፓርኮች በአጠቃላይም ስለኢትዮጵያ ውብ መስህቦች አውቄያለሁ።

ሳምንት ሁለት

ክፍለጊዜ ሶስትና አራት

(ተግባሪ መምህር አንድን ጽሁፍ ከሌላ ጽሁፍና ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድን የሚሉ ብልሃቶችን በቀጥታ ይገልጻሉ፤አርአያ ሆነውም ያስተምራሉ። ባለፈው ሳምንት ያነበቡትን ምንባብም ለማስታወስ በድጋሜ ያነባሉ።)

*ተማሪዎች አሁን ምንባቡን አንብቤ ጨርሻለሁ፤ በመሆኑም ይህ ምንባብ (ከአሁን በፊት ካነበብኳቸው ሌሎች ጽሁፎች አንጻር ሳየው) በጋዜጣ ላይ ያነበብኩትን "**የኢትዮጵያ ውበት**" የሚል ጽሁፍ አስታወስኩ፤ተማሪዎች የትኛውን ብልሃት የተጠቀምኩ ይመስላችኋል?*

→ (*ተማሪዎች፣ጽሁፉ በምን ተመሳስሎ በምን ተለያየ?*)

↔ *ጽሁፉ በአጻጻፍ አወቃቀሩና በከፊል ደግሞ በያዘው ይዘት ከዚህ ጽሁፍ ጋር ይመሳሰላል፤ይህ ጽሁፍ መስህቦቻችን ከሚለው ጽሁፍ የሚለየው በቱሪስቶች ከሚጎበኙት ተፈጥሯዊና ሰውሰራሽ መስህቦች በተጨማሪ የተለያዩ ብሄር በሄረሰቦችን ባህላዊ አመጋገብ፣አለባበስና አጨፋፈር ያካተተ መሆኑ ነው።*

→ *መመሳሰላቸው ይህን ጽሁፍ አንብቦ ለመረዳት ያደረገልሽ እገዛ አለ?*

መመሳሰላቸው ይህን ጽሁፍ አንብቦ ለመረዳት ቀላል አድርጎልኛል፤ምክንያቱም ስለጉዳዩ ያለኝ የቀደመ ዕውቀት እገዛ ያደረገልኝ በመሆኑ ነው።

→ *ጽሁፉን ከራስ ልምድ ጋር አዛምድ?*

↔ *መስህቦቻችን የሚለው ጽሁፍ ለመጀመሪያ ጊዜ ወደስራ ስገባ ተቀጥሬ ወደተመደብኩበት ቦታ በተጓዝኩበት የሰሜኑ የሀገራችን ክፍል ያየኋቸውን የኢትዮጵያ ብርቅየ እንስሳት (ጭላዳ ዝንጅሮ፣ዋሊያ፣የሚዳ አህያና ሌሎች) እንዲሁም ትላልቅ ተራራዎች እንዳስታውሳቸው አድርጎኛል፤ በወቅቱ የተፈጠረብኝ ልዩ ስሜት አሁን ጽሁፉን በማነብበት ጊዜም እንድመለከተው ረድቶኛል።*

↔

ሳምንት ሶስት

ክፍለጊዜ አምስትና ስድስት

አሁን "ጉዞ ወደሸዋሮቢት" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፤ ምንባቡን ተከትለው የሚመጡት ጥያቄዎች የተለያዩ ብልሃቶችን ለመተግበር የሚያስችሉ ናቸው፤ በመሆኑም ለቀረቡ ጥያቄዎች ምንባቡን መሰረት በማድረግ መልስ እሰጣለሁ ተከታተሉ።

ትግበራ

(ተግባሪው መምህር መገመት፣ ማብራራት፣ ድምጽን እያሰሙ ማሰብና ምስል መፍጠር የሚሉ ብልሃቶችን ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ አማካኝነት ቀጥታ ገለጻ ያደርጋሉ፤አርአያ ሆነው ያስተምራሉ)

የመማሪያ መጽሃፋችሁን ገጽ 9 ስትገልጡ "ጉዞ ወደሸዋሮቢት" የሚል ርዕስ ያለው ምንባብ ታገኛላችሁ፤ አገኛችሁ? ጥሩ! ተከታተሉኝ።

☞ ተማሪዎች ይህን ርዕስ ስመለከት ጉዞ ወደ ሸዋሮቢት፤ የሚለው ምንባብ ሸዋሮቢት ወደተባለችው ከተማ የሚደረግን ጉዞ፣ በጉዞው ወቅት የሚያጋጥሙ አሳዛኝም ይሁኑ አስደሳች ጉዳዮችን የሚያነሳ ይመስለኛል፤

→ ከላይ የቀረበውን ማብራሪያ ለማለት ያስቻለኝ የትኛው ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች፣መልስ ይሰጣሉ።]

→ በጣም ጥሩ!

☞ ተማሪዎች ለመገመት ያስቻለኝ ምክንያት ከአሁን በፊት በትምህርትቤታችን በተዘጋጀው አገርህን እወቅ ፕሮግራም ወደአንዲት ታሪካዊ ከተማ ባደረግነው ጉዞ መንገድ ላይ ያጋጠሙንን ክስተቶች በማስታወሴ ነው።

↔ **አሁን በ20 ደቂቃ ምንባቡን ድምጽ እያሰማሁ አነባለሁ፤በየመካከሉ ለሚቀርቡ ጥያቄዎችም መልስ እሰጣለሁ፤ እናንተ ተከታተሉኝ።**

☞ ጥሩ ተማሪዎች! አሁን አንቀጽ ሁለትን እንዳነበባችሁ አቁሙና ተከታተሉኝ፤ የምንባቡን ሁለተኛ አንቀጽ ሳነብ የተሰማኝ ስሜት በአስፓልቱ ዳርና ዳር በልምላሜ በተሸፈነ አረንጓዴ መሬት መሀል ላይ ለጥ ባለ አስፓልት መንገድ በፍጥነት የሚጓዝ መኪናና በውስጡ የተሳፈሩ ሰዎች ናቸው። ስገምትም ተሳፋሪዎች ሸዋሮቢት እስኪደርሱ ድረስ በአዝዕርቶችና እጽዋቶች የተሸፈነው ሜዳ የሚቀጥል ይመስለኛል።

→ ተማሪዎች ምስል ለመሳል የረዳኝ የትኛው ብልሃት ይመስላችኋል?

[ተማሪዎች፣መልስ ይሰጣሉ።]

→ ጎበዞች! (**በሂደቱ ተማሪዎች ቢሳሳቱ ዕድሉን ለሌሎች ተማሪዎች መስጠትና እንዲሞክሩት የተለያዩ ስልቶችን መተግበር በሁሉም የትግበራ ሂደቶች ይከናወናሉ።)**

→ ተማሪዎች ሌላው በዚህ አንቀጽ ላነሳው የምፈልገው ጥያቄ አንቀጹን ሳነብ፣<u>ከነፍን</u> የሚል ግልጽ ያልሆነ ቃል አጋጠመኝ የዚህን ቃል ትርጉም እንዴት ልወቀው?”

✓ የቃልን ትርጉም ለመፍታት የሚያገለግሉ የተለያዩ አማራጮች አሉ፤(የቃሉን ትርጉም መገመት፣ ዓረፍተነገሩን ደጋግሞ በማንበብ ወይም ታሪኩን ተመልሶ ማንበብ ፍንጭ ለማግኘት መሞከር ወይም ምስላዊ ፍንጭን መጠቀም ናቸው።) ስለዚህ እኔ የዚህን ቃል ትርጉም ለማወቅ ከቀረቡት አማራጮች ውስጥ ቃሉ የሚገኝበትን ዓረፍተነገር ደጋግሜ አነበብኩት፤ እናም በዓረፍተነገሩ ውስጥ አስፓልት የሚለው ቃል ፍንጭ ሆኖ አገለገለኝ። እናም ከነፍን የሚለውን ቃል በፍጥነት ተጓዝን የሚል ፍች በመስጠት ወደወሎና ትግራይ የሚወስደውን አስፓልት ይዘን <u>ከነፍን</u>። የሚለውን ዓረፍተነገር

→ ወደወሎና ትግራይ የሚወስደውን አስፓልት ይዘን <u>በፍጥነት ተጓዝን</u>። በማለት ለመረዳት ሞከርኩ።

ተማሪዎች አሁን ደግሞ አንቀጽ ሶስትን አንብቡና ማንበብ አቁሙ።

☞ ጥሩ አንቀጽ ሶስትን ሳነብ አዕምሮየ ውስጥ የተፈጠረው ስሜት ምንም እንኳ አካባቢውን ባላውቀውም በአረንጓዴ ዕጽዋቶች ያሸበረቀ፣ወለል ብላ በወጣች የጠዋት ጸሀይ የተዋበ አካባቢ ወለል ብሎ ታየኝ። በተለይ ደግሞ የጠዋቷ ጸሀይ ያላሸነፈችው ቅዝቃዜ ውስጤ ገብቶ ሲያንቀጠቅጠኝ ተሰማኝ።

[ተማሪዎች፣ይህን ምስል ለመፍጠር ያስቻለሽ ምንድን ነው?]

☞ በጣም ጥሩ ተማሪዎች! ስሜቱ ዐዕምሮዬ ውስጥ እንዲፈጠር ምክንያት ከሆኑኝ መካከል አንዱ ጸሀፊው የተጠቀመባቸው ምስል ከሳች ቃላትና አገላለጾች ናቸው። ለምሳሌ፤ከረር ያለች የጠዋት ጸሀይ፣መሬቱ በጓሳ

ሳርና በአጫጭር ዛፎች ተሸፍኗል፡ ልምላሜያቸውና ውበታቸው ድንቅ ነው፤ የመሬቱ ልምላሜ ቀልብን ይስባል፤ ረፋድ ላይ ጸሀይዋ ወለል ብላ ወጥታ እንኳ በጣም ይበርዳል፤ በቀዝቃዛው አየር ታጅበን የሚሉት ናቸው፡፡ ሌላው ምስል እንድፈጥር ያስቻለኝ የቀደመ ዕውቀቴን በመጠቀም ከሌላ ተመሳሳይ ቦታ ጋር ማዛመድ መቻሌ ነው፡፡ ባለፈው እንደገለጽኩት በአገርህን እወቅ የትምህርት ቤት ጉዞዬ ወደባህርዳር ስንዝ፣ አብዛኛው አካባቢ ቀልቤን ስቦት ነበር፤ ምክንያቱ ደግሞ አካባቢውን ያስዋበው ሳር፣ አጫጭር ዕጽዋቶችና የተለያዩ አዝዕርቶች ናቸው፡፡ ስለሆነም ይህን አንቀጽ በማነብበት ጊዜ በጉዞ ያየሁትን ያስታወሰኝ በመሆኑ በቀላሉ ምስሉን ለመከሰት አስችሎኛል፡፡

- ☞ ተማሪዎች አንቀጽ አራትን ሳነብ በውስጤ ያሰብኩትንና ካሰብኩት ተነስቸ የገመትኩትን ልግለጽላችሁ ታውቃላችሁ እኔ እንደሚመስለኝ ተጓዦች ከተነሱበት ዓላማ አንጻር ወደጨለማው ዋሻ የሚገቡ ይመስለኛል፤ ግን ለመጓዝ ስለሚቸገሩ ከያዙ የእጅ ባትሪ አለዛ ደግሞ የሞባይል መብራት የሚጠቀሙ ይመስለኛል፡፡ ምክንያቱም ጨለማ የትም ሊያደርስ አይችልምና ነው፡፡ ይህ በውስጤ የማስበው ሃሳብ የቀደመ ዕውቀቴን መሰረት ያደረገ ነው፡፡
- ☞ **ተማሪዎች ግምቴ ትክክል ይመስላችኋል? ቀጣዩን አንቀጽ ላንብብላችሁና ግምቴ ትክክል መሆን አለመሆኑን እናረጋግጥ፡፡ [ምንባቡን ጮክ ብዬ አነበዋለሁ፡፡]**

ዋሻው ከውጪ ሆኖ ወደውስጥ ሲታይ ቢያስፈራም ጉዟችንን ቀጠልን፡፡ ከዚያም ትንሽ ጭንላንጭል ከሩቅ አየን፡፡ ከምትታየን ጭላንጭል ለመድረስ ለእግረኛ በተሰራው መንገድ የጨለማውን ጉዞ በዳበሳ ተያያዝነው፡፡

[ተማሪዎች፤ "ግምትሽ በከፊል ትክክል ነው ማለት ይቻላል፤ ወደዋሻው ገብተዋል፤ ሆኖም በርቀት የሚታየውን የመብራት ጭላንጭል ከመጠቀም ውጪ በግምትሽ እንደገለጽሽው የእጅ ባትሪ ወይም የሞባይል መብራት አልተጠቀሙም፡፡]

- ☞ በጣም ጥሩ! ግምታችን ትክክል ወይም በከፊል ትክክል ሊሆን ይችላል ወይም ትክክል ላይሆን ይችላል፤ በተለይ ሙሉበሙሉ ትክክል ካልሆነ ለግመታ የተጠቀምንበትን መረጃ በድጋሜ ማንበብና ተዛማጅ የሆነ ቅድመ ዕውቀት መጠቀም ይኖርብናል፡፡

በመጨረሻም ከላይ የቀረቡትን ብልሃቶች መቼና እንዴት እንደምጠቀምባቸው ላብራራ፡፡

- ☞ በውስጥ ያለን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ፤በምንባቡ ያገኘሁትን መረጃ ከቀደመ ዕውቀቴ ጋር በማገናኘት በውስጤ የተፈጠረውን ሃሳብ አውጥቼ በመግለጽ ምንባቡን ለመረዳት እገለገልበታለሁ፡፡
- ☞ መገመት፤ የጽሁፍን ርዕስ ወይም ጽሁፍን አንብቦ ቀጣዩን ምን እንደሆነ ለመግለጽ እጠቀምበታለሁ፤የተጠቀምኩበትም የቀደመ ዕውቀቴንና ያለፈ የህይወት ልምዴን መሰረት አድርጌ ነው፡፡
- ☞ ምስል መፍጠር፤ ለንባብ የቀረበው ጽሁፍ በዐዕምሮ ውሥጥ ምስል ለመፍጠር የሚያስችል ሲሆን ይህን ብልሃት እጠቀማለሁ፤ብልሃቱን ለመጠቀም መሰረት ያደረግኩት ከጽሁፉ ያገኘሁትን መረጃ ከቀደመ ዕውቀቴና ካለፈ የህይወት ልምዴ ጋር በማዛመድ ነው፡፡
- ☞ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ፤ያነበብኩትን ጽሁፍ የበለጠ ለመረዳት ከአሁን በፊት ያነበብኩትን ሌላ ጽሁፍ ማስታወስ የግድ በመሆኑ ተጠቅሜበታለሁ፤የተጠቀ ምኩበት መንገድ ያነበብኩት ጽሁፍ ከይዘቱና ከአወቃቀሩ አንጻር በፊት ካነበብኩት ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት በመዘርዘር ነው፡፡

- ጽሁፍን ከራስ የህይወት ልምድ ጋር ማገናኘት፤ ያነበብኩት ጽሁፍ ካለፈ የህይወት ልምዴ ጋር ግንኙነት ስለነበረው ብልሃቱን መጠቀም ግድ ነበር፤አጠቃቀሜ ጽሁፉን ካለፈ የህይወት ልምዴ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት በማውጣት አንብቤ እንድረዳ እገዛ በማድረግ ነበር፡፡
- ማብራራት፤ግልጽ ያልሆኑ ቃላት፣ሀሳቦችና መረጃዎች ሲያጋጥሙኝ እያብራራሁ ለማንበብ ሞክሬያለሁ፤የተጠቀምኩትም ቃሉን ወይም ሃሳቡን በገባኝ መንገድ ከተለያየ አቅጣጫ አንጻር በመግለጽ ነው፡፤

ሳምንት አራት

ክፍለጊዜ ሰባትና ስምንት

ተማሪዎች አሁን በቡድን በቡድን በመሆን የሚሰጣችሁን ተግባር በመጀመሪያ በየግላችሁ ቀጥሎ ደግሞ በቡድን በመስራት ለሌሎች ቡድኖች ታቀርባላችሁ፤ በትግበራው ሰዓት ለሚያጋጥማችሁ ችግር ከመምህራችሁ ድጋፍ መጠየቅ ትችላላችሁ፡፡

- ***ተማሪዎች በግልም ይሁን በቡድን በሚሰሩበት ጊዜ መምህሯ እየተዟዟሩ ይመለከታሉ፤ድጋፍ የሚፈልጉ ተማሪዎችን ይረዳሉ፡፡***
- *ተማሪዎች አሁን ምንባቡን አናብባችሁ ጨርሳችኋል፤ በመሆኑም ይህ ምንባብ ከአሁን በፊት ካነበባችኋቸው ሌሎች ጽሁፎች አንጻር ምን ተመሳስሎና ልዩነት አገኛችሁ? (ከአሁን በፊት "የሰሜኑ ፓርክ" በሚል ርዕስ የተጻፈ ምንባብ አንብቤ ነበር፤ ይህ ምንባብ በብዙ ነገሮች "ጉዞ ወደሸዋሮቢት" ከሚለው ምንባብ ጋር ይመሳሰላል፡፡)*

  ተማሪዎች፤ ጽሁፎቹ በምን ተመሳስለው በምን ተለያዩ? ጽሁፉን አንብበህ(ሽ)ለመረዳትስ ምን አስተዋጽኦ አደረገለህ(ሽ)?
- *ጥሩ ተማሪዎች! (ተመሳስሏቸው አንደኛ ጽሁፉ በያዘው ይዘት ሲሆን ምንም እንኳ ርዕሳቸውና ጭብጣቸው የተለያየ ቢሆንም ሁለቱም ከመነሻ እስከ መድረሻ ያለውን አካባቢያዊ ገለጻ የሚያሳዩ በመሆኑ ይመሳሰላሉ፡፡ ሌላው በአገላለጽ መንገዳቸውና በተደራጁበት አወቃቀር ይመሳሰላሉ፤ስለሆነም ሁለቱም ከአጠቃላይ ወደዝርዝር ሃሳብ የሄዱ፣ስዕላዊ የአጻጻፍ ስልትን የተከተሉ፣በጊዜ ቅደምተከተል የተዋቀሩ፣ቀላልና ለመረዳት በማያስቸግሩ ቃላት የተገነቡ ናቸው፡፡ ሁለቱ ጽሁፎች መመሳሰላቸው "ጉዞ ወደሸዋሮቢት" የሚለውን ጽሁፍ በማነበበት ጊዜ በቀላሉ የቀደመውን መረጃ አስታውሸ ይኸኛውን ለመረዳት አስችሎኛል፡፡) ስለዚህ አንባቢዎች ለሚያነቡት ነገር የቀደመ ዕውቀት ካላቸው ምንባብን አንብበው ለመረዳት እንደሚያስችላቸው ማወቅ ችላችኋል ማለት ነው፡፡*
- *(ሌላው ይህን ጽሁፍ ሳነብ የቀደመ ዕወቀቴን በመጠቀም፣ከራሴ የህይወት ልምድ ጋር ለማዛመድ ማስታወስ ነበረብኝ፤ በዚህ መሰረት ከዚህ በፊት በቀረቡት ጥያቄዎች ለመመለስ እንደሞከርኩት በትምህርት ቤት በነበረው የአገርህን እወቅ ጉዞ ከተመለከትኳቸው አካባቢያዊ ልምላሜዎች ጋር እጅግ የተቀራረበ በመሆኑ ይህ የቀደመ ዕውቀቴ ጽሁፉን ከራሴ እውነተኛ የህይወት ልምድ ጋር እንዳገናኘው ረድቶኛል፡፡) በማለት መልስ እንዲሰጡ ይጠበቃል፡፡*

ሳምንት አምስት

ክፍለጊዜ ዘጠኝና አስር

ተማሪዎች አሁን በቡድን በቡድን በመሆን የሚሰጣችሁን ተግባር በመጀመሪያ በየግላችሁ ቀጥሎ ደግሞ በቡድን በመስራት ለሌሎች ቡድኖች ታቀርባላችሁ፤ በትግበራው ሰዓት ለሚያጋጥማችሁ ችግር ከመምህራችሁ ድጋፍ መጠየቅ ትችላላችሁ።

ትግበራ

- ☞ ***አሁን በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 22 ስትገልጡ "የቤተሰብ ምጣኔ ምንነት" የሚል ርዕስ ታገኛላችሁ፤ አገኛችሁ? ጥሩ! አውጡና በመጀመሪያ በየግላችሁ አንብቡት በመቀጠል የቀረቡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ስሩ በመጨረሻ እርስበርስ በየቡድናችሁ ተወያዩና መልሳችሁን ለመምህራችሁና ለሌሎች ቡድን ተማሪዎች አሳውቁ።***
- ☞ ***ተማሪዎች በግልም ይሁን በቡድን በሚሰሩበት ጊዜ መምህሯ እየተዟዟሩ ይመለከታሉ፤ድጋፍ የሚፈልጉ ተማሪዎችን ይረዳሉ።***

→ ከርዕሱ ተነስታችሁ **"የቤተሰብ ምጣኔ ምንነት"** በሚለው ርዕስ ስለምን የሚወራ ይመስልሃ(ሻ)ል?

[ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ።] (መምህር የየቡድኖችን መልስ ሰሌዳ ላይ ይጽፋሉ።)

ጥያቄውን ለመመለስ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው መልስ ይሰጣሉ።]

- ☞ ***ጥሩ! በመቀጠል ወደምንባቡ እንገባለን፤ በየግላችሁ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡና ጥያቄዎችን በየግል ከዛም በቡድን እየተወያያችሁ መልስ ስጡ፤ ግምታችሁም ምንያህል ትክክል እንደሆነ እየገመገማችሁ አንብቡ።***
  - ☞ ተማሪዎች፣ አንቀጽ ሁለትን አንብቡና አቁሙ፤

→ በዚህ አንቀጽ ብልህ የሆኑ ባልና ሚስት ስለኑሯቸው ይወስናሉ ሲል ምን ማለቱ ነው? ይህን ጥያቄ ለመመለስ አንቀጹን በደንብ ማንበብን ይጠያቃል።

[የቡድን ሶስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ።]

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

[የቡድን አምስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ።]

እንዲህ አይነት ብልሃት አገልግሎት የሚሰጠው መቼ ነው?

[የቡድን ሶስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ።]

(መምህር፤ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

- ☞ ተማሪዎች 3ኛውን አንቀጽ አንብቡና ለዚህ ጥያቄ መልስ ስጡ፤ ሃላፊነት የሚሰማቸው ወላጆች ምን ያደርጋሉ?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

→ ይህን ጥያቄ ለመመለስ ምን አይነት ብልሃት ተጠቀምክ (ሽ)?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

→ ብልሃቱን ለመጠቀም የረዳህ (ሽ) ምንድን ነው?

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

☞ ወላጆች የቤተሰቦቻቸውን ቁጥር የማይመጥኑት ለምንድን ነው? የውስጣችሁን ሃሳብ አውጥታችሁ ግለጹ፡፡

[የቡድን ሁለት፣ሶስትና አራት ተማሪዎች የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች! ብልሃቱን ለመጠቀም ያስቻለህ(ሽ) ምንድን ነው?

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ በዚህ ጽሁፍ የተላለፈው መልዕክት ምንድን ነው?

[ሁሉም የቡድኑ አባላት የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

→ ብልሃቱን እንዴት ተግባራዊ አደረግክ(ሽ)?

[ሁሉም የቡድኑ አባላት የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ከጽሁፉ ምን እንደተረዳህ(ሽ) ራስህ(ሽ) ገምግም(ሚ)፡፡

[የቡድን ሁለት፣ሶስትና አራት ተማሪዎች የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ሳምንት ስድስት

ክፍለጊዜ አስራ አንድና አስራ ሁለት

ተማሪዎች ቀጥሎ "የቤተሰብ ምጣኔ" በሚለው ጽሁፍ ላይ በመመስረት የተለያዩ ብልሃቶችን ተግባራዊ በማድረግ ለሚቀርቡ ጥያቄዎች በመጀመሪያ በግላችሁ ቀጥሎ በቡድን በመወያየት የተስማማችሁበትን መልስ አቅርቡ፤ድጋፍ ሲያስፈልጋችሁ መምህራችሁን ጠይቁ፡፡

→ "የቤተሰብ ምጣኔ" የሚለው ጽሁፍ ከአሁን በፊት ካነበባችሁት ሌላ ተመሳሳይ ጽሁፍ ጋር አዛምዱ፡፡

→ በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

→ የትኛውን ብልሃት ተግባራዊ አደረግክ(ሽ)?

[የቡድን አንድ፣ሶስትና አምስት ተማሪዎች የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ትክክል ተማሪዎች!

→ ተማሪዎች፤ ጽሁፎቹ በምን ተመሳስለው በምን ተለያዩ? ጽሁፉን አንብበሽ ለመረዳትስ ምን አስተዋጽኦ አደረገለህ(ሽ)?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ይህ ጽሁፍ በህይወትህ(ሽ) ካጋጠመህ(ሽ) የራስህ(ሽ) ልምድ ጋር በማዛመድ ማብራሪያ ስጥ(ጭ)፡፡

[የቡድን አንድ፣ሶስትና አምስት ተማሪዎች የተለያየ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ የትኛውን ብልሃት ተግባራዊ አደረግክ(ሽ)?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዝ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ ብልሃቱ አንብቦ ለመረዳት ምን አስተዋጽኦ አደረገልሽ?

[የቡድን ሶስት፣አራትና ስድስት ተማሪዎች የተለያየ መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ ጽሁፉን በአንድ አንቀጽ በማጠቃለል አቅርብ(ቢ)።

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ ብልሃቱን እንዴት ተግባራዊ አደረግከ(ሽ)ው?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ በአጠቃላይ ጽሁፉ እንዴት ተዋቀረ?

[የሁሉም ቡድን አባላት መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ ጽሁፉ በዚህ መንገድ መዋቀሩ አንብቦ ለመረዳት ምን አስተዋጽኦ አደረገልህ(ሽ)?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

ሳምንት ሰባት

ክፍለጊዜ አስራ ሶስትና አስራ አራት

አሁን ደግሞ በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 28 "ስለቤተሰብ ምጣኔ የተለያዩ አመለካከቶች" የሚለውን ጽሁፍ አውጡና ከላይ የቀረቡትን ብልሃቶች በመጠቀም ከመምህራችሁ ጋር በጋራ ለሚቀርቡ ጥያቄዎች መልስ ትሰጣላችሁ።

ስለዚህ እኔም ሆንኩ እናንተ የየግል ስራችን እንሰራለን፤በመቀጠል ተማሪዎች በየግላችሁ የጻፋችሁትን መልስ ከቡድናችሁ አባላት ጋር ትወያዩና የተስማማችሁበትን አንድ መልስ በቡድናቸው መሪ አማካኝነት ትመልሳላችሁ፤ በመቀጠ ል የእኔን መልስ በማቅረብ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ እጽፋለሁ። ተግባብተናል አይደል?

ትግበራ

- ☞ አሁን በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 28 ስትገልጡ "ስለቤተሰብ ምጣኔ የተለያዩ አመለካከቶች" የሚል ርዕስ ታገኛላችሁ፤ አገኛችሁ? ጥሩ! አውጡና በመጀመሪያ በየግላችሁ አንብቡት በመቀጠል የቀረቡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ስሩ በመጨረሻ እርስበርስ በየቡድናችሁ ተወያዩና መልሳችሁን ለመምህራችሁና ለሌሎች ቡድን ተማሪዎች አሳውቁ፡፡
- ☞ "ስለቤተሰብ ምጣኔ የተለያዩ አመለካከቶች" በሚለው ርዕስ ስር ሊቀርብ የሚችለውን መረጃ ምን ይመስልሃ(ሻ)ል?

  [ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

  (መምህር የየቡድኖችን መልስ ሰሌዳ ላይ ይጽፋሉ፤ የራሳቸውን መልስም ያቀርባሉ፤ በመጨረሻ የሚስማሙበትን መልስ ይገልጻሉ፡፡)
- ☞ ጥያቄውን ለመመለስ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

  [ተማሪዎች በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

  (መምህር የየቡድኖችን መልስ ሰሌዳ ላይ ይጽፋሉ፤ የራሳቸውን መልስም ያቀርባሉ፤ በመጨረሻ የሚስማሙበትን መልስ ይገልጻሉ፡፡)

↔ **ጥሩ! በመቀጠል ወደምንባቡ እንገባለን፤ በየግላችሁ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡና ጥያቄዎችን በየግል ከዛም በቡድን እየተወያያችሁ መልስ ስጡ፤ ግምታችሁም ምንያህል ትክክል እንደሆነ እየገመገማችሁ አንብቡ፡፡**

→ ተማሪዎች አንቀጽ ሁለትን አንብባችሁ ማንበባችሁን አቁሙ፣

- ☞ **አንቀጽ ሁለት በአጠቃላይ ስለምን ያወራል?**
- ☞ [ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

  (መምህር የየቡድኖችን መልስ ሰሌዳ ላይ ይጽፋሉ፤ የራሳቸውን መልስም ያቀርባሉ፤ በመጨረሻ የሚስማሙበትን መልስ ይገልጻሉ፡፡)
- ☞ በጣም ጥሩ ተማሪዎች! ይህን ጥያቄ ለመመለስ ምን አይነት ብልሃት ተጠቀምክ (ሽ)?

  [ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

  ብልሃቱን ለመጠቀም የረዳህ (ሽ) ምንድነው?

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ተማሪዎች፣ እስከአንቀጽ ሶስት አንብቡና ማንበባችሁን አቁሙ፤

→ በዚህ አንቀጽ “አሉታዊ አመለካከት ያላቸው ሲል” ሲል ምን ማለቱ ነው?

[የቡድን ሶስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

  [የቡድን አምስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

→ እንዲህ አይነት ብልሃት አገልግሎት የሚሰጠው መቼ ነው?

[የቡድን ሶስት ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ።]

(መምህር፤ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

☞ ተማሪዎች 3ኛውን አንቀጽ አንብቡና ማንበብ አቁሙ፤

→ በዚህ አንቀጽ የቤተሰብ ምጣኔ አገልግሎት መጠቀም መሃን ያደርጋል የሚሉ ሰዎች አሉ፤በእናንተ አመለካከትስ እንዴት ታዩታላችሁ? ማብራሪያ ስጡ።

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

☞ በጣም ጥሩ ተማሪዎች! ይህን ጥያቄ ለመመለስ ምን አይነት ብልሃት ተጠቀምክ (ሽ)?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፤መምህሩም የራሳቸውን መልስ ያቀርባሉ፤የተስማሙብትን አንድ መልስ ይገልጻሉ።]

→ ብልሃቱን ለመጠቀም የረዳህ (ሽ) ምንድን ነው?

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

☞ በአምስተኛው አንቀጽ "ልጅ በዕድሉ ያድጋል" ሲል ምን ማለቱ ነው?

[የቡድን ሁለት ተማሪዎች፤መልስ ይሰጣሉ።]

→ ጎበዞች! የዚህን ዓረፍተነገር ፍቺ ለማወቅ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

(መምህር፤ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

☞ አንቀጽ ስድስትን አንብባችሁ ማንበባችሁን አቁሙ፤ ወላጆች ልጆችን እንደገቢ ምንጭ በመቁጠር… የሚለውን ዓረፍተነገር ስታነቡ በውስጣችሁ የተፈጠረውን ሃሳብ አውጥታችሁ ግለጹ።

[የቡድን አራት ተማሪዎች፤መልስ ይሰጣሉ።]

☞ የውስጥ ሃሳባችሁን አውጥታችሁ ለመግለጽ ያስቻላችሁ ምንድን ነው?

[የቡድን አራት ተማሪዎች፤መልስ ይሰጣሉ።]

(መምህር፤ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

☞ በዚህ ጽሁፍ ሊተላለፍ የተፈለገው መልዕክት ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

(መምህር፤ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።

→ ብልሃቱን ለመጠቀም የረዳህ (ሽ) ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በተናጠል ቀጥሎም በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ።)

→ በጽሁፉ የተረዳችሁትንና ያልተረዳችሁትን በመለየት ራሳችሁን ገምግሙ፡፡

☞ ተማሪዎች፣የተረዳችሁትንና ያልተረዳችሁትን መለየት ያስፈልጋል፤ አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ በማብራራት፣ በመጠየቅ፣ ምስል በመፍጠር፣ የቀደመ ዕውቀትን በመጠቀም፣ ማጠቃለያ በመስጠትና ሌሎች ብልሃቶችን በመጠቀም ሃሳቡን ለመረዳት ጥረት ማድረግ ይገባል፡፡ ራስን መገምገም የጽሁፉን መዋቅር ከመለየት ይጀምራል፡፡

[የቡድን አራት ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ሳምንት ስምንት

ክፍለጊዜ አስራ አምስት

ተማሪዎች ገጽ 30 "የህጻናት እንክብካቤ" በሚል ርዕስ የቀረበው ምንባብ አውጡ፤አሁን እኔም ሆንኩ እናንተ የየግል ስራችን እንሰራለን፤በመቀጠል ተማሪዎች በየግላችሁ የጻፋችሁትን መልስ ከቡድናችሁ አባላት ጋር ትወያዩና የተስማማችሁበትን አንድ መልስ በቡድናቸው መሪ መሰረት ትመልሳላችሁ፤ በመቀጠል የእኔን መልስ በማቅረብ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ እጽፋለሁ፡፡

"የህጻናት እንክብካቤ" በሚል ርዕስ የቀረበው ምንባብ የተዋቀረበትን መንገድ በምሳሌ አሳይ(ዪ)፡፡

ምንባብ በተለያየ መንገድ ሊዋቀር ይችላል፤ ለምሳሌ ከላይ ለማሳያነት በቀረበው ምንባብ አወቃቀሩ ምክንያትንና ውጤትን የተከተለ እንደሆነ አይተናል፤

→ ይህ ጽሁፍ ደግሞ የተዋቀረበት የራሱ መንገድ ስላለው መልሳችሁን ስጡ፡፡

[ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ ምንባቡ በዚህ መንገድ መዋቀሩ አንብቦ ለመረዳት ያበረከተልህ(ሽ) አስተዋጽኦ አለ?

[የቡድን አራት ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ አንቀጾችን ሀይለቃሎች፣ቁልፍ ቃላትንና ዝርዝር ሃሳቦችን መሰረት በማድረግ የጽሁፉን ሃሳብ በአንድ አንቀጽ አጠቃለህ(ሽ) ጻፍ(ፊ)፡፡

የአንድን ጽሁፍ ሃሳብ በማጠቃለል አሳጥሮ ለመጻፍ የየአንቀጾችን ሃይለቃሎች፣ በጽሁፉ ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ ቁልፍ ቃላትንና ዋናዋና ሃሳቦችን ለማጎልበት የሚመጡ ዝርዝር ሃቦችን መረዳት እንዳለባችሁ በማስታወስ ጥያቄውን ስሩ፡፡

[ተማሪዎች በየቡድናቸው ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች! አሁን ደግሞ

→ ለማጠቃለል የረዱህ(ሽ)ን ሃሳቦች ዘርዝር(ሪ)፡፡
[የየቡድኑ ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!
(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ "የህጻናት እንክብካቤ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ መልዕክት ግለጽ(ጭ)፡፡
[የቡድን አንድ ተማሪዎች፣ መልስ ይሰጣሉ፡፡]
ጥሩ ተማሪዎች! ቀጣዩን ስሩ፡፡
→ መልዕክቱን ለማወቅ የረዳሽህ(ሽ)ን ብልሃት ግለጽ(ጭ)፡፡
[የቡድን አንድ ተማሪዎች፣መልስ ይሰጣሉ፡፡]
በጣም ጥሩ!
(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ "የህጻናት እንክብካቤ" በሚል ርዕስ ያነበብከ(ሽ)ውን ጽሁፍ ከሌላ ተመሳሳይ ጽሁፍ ጋር በማዛመድ ልዩነቱንና ተመሳሳይነቱን አሳይ(ዪ)
[ተማሪዎች በየቡድናቸው መልስ ይሰጣሉ፡፡]
→ የጽሁፎች መመሳሰል አንብቦ ለመረዳት ያበረከተልህ(ሽ) አስተዋጽኦ ምንድን ነው?
[ተማሪዎች በየቡድናቸው መልስ ይሰጣሉ፡፡]
ጎበዞች!
(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ ጽሁፉን ከአሁን በፊት ከገጠመህ(ሽ) የራስህ(ሽ) የህይወት ልምድህ(ሽ) ጋር በማዛመድ ተመሳሳይነቱንና ልዩነቱን ግለጽ(ጭ)፡፡
[ተማሪዎች በየቡድናቸው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

ሳምንት ዘጠኝ

ክፍለጊዜ አስራ ስድስትና አስራ ሰባት

ተማሪዎች አሁን ገጽ 50 "ወይ አለማወቅ" በሚል ርዕስ የቀረበው ምንባብ አውጡ፤አሁን እኔም ሆንኩ እናንተ የየግል ስራችን እንሰራለን፤በመቀጠል ተማሪዎች በየግላችሁ የጻፋችሁትን መልስ ከቡድናችሁ አባላት ጋር ትወያዩና የተስማማችሁበትን አንድ መልስ በቡድናቸው መሪ መሰረት ትመልሳላችሁ፤ በመቀጠል የእኔን መልስ በማቅረብ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ እጽፋለሁ፡፡

ትግበራ

→ **"ወይ አለማወቅ"** የሚለውን የምንባብ ርዕስ ስትመለከተ(ቺ)ው ምን ምን ሃሳቦች ይነሳሉ ብለህ(ሽ) ታስባለህ (ታስቢያሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ ለጥያቄው መልስ ለመስጠት የተጠቀምከ(ሽ)ው ብልሃት ምንድን ነው? ለምን?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

→ ይህን ብልሃት የምንጠቀመው መቼ ነው?

☞ [ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

ከአሁን በፊት ሳናውቀው የተፈጠረብን ችግር ካለ እንግለጽ፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ነው፡፡

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና የራሳቸውን መልስ በማቅረብ ማስተካከያ በማድረግ አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ የጽፋሉ፡፡)

አሁን በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 50 "ወይ አለማወቅ" የሚለውን ርዕስ አውጡና በመጀመሪያ መምህሩን ጨምሮ በየግላችሁ አንብቡ፤ በመቀጠል የቀረቡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ስሩ፤ ከዛም እርስበርስ በየቡድናችሁ ተወያዩ፤ በመጨረሻ የየቡድኑ ተወካዮች በሌሎች ቡድኖች እየተዟዟራችሁ መልሳችሁን ትለዋወጣላችሁ፤

(በስራችሁ ሂደት መምህሯ እየተዟዟረች የምትመለከት በመሆኑ እርዳታ ስትፈልጉ መጠየቅ ትችላላችሁ፡፡)

→ በአንቀጽ አንድ እንደተገለጸው ባለታሪኩ ትምህርቱን 7ኛ ክፍል ላይ ያቋረጠ ለምንድን ነው?

☞ (ተማሪዎች በጽሁፉ ካገኛችሁት መረጃ ተነስታችሁ ምክንያቱን በማስረጃ በማስደገፍ ማብራሪያ ስጡ፡፡)

[የቡድን ሁለት፣ሶስትና አራት ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

→ (መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ትምህርቱን ማቋረጡ ተገቢ ነበር?

[የተለያየ ቡድን ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ይህን ጥያቄ ለመመለስ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

በአንቀጽ አንድ ባነበብከ(ሽ)ው መሰርት ባለታሪኩ ምንያህል ስራዎችን ሞክሯል?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

☞ አንቀጽ ሁለትን ካነበብን በኂላ ማንበብህ(ሽ)ን አቁም(ሚ)፤

→ ከዚህ በኂላ ባለታሪኩ ምን ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)? እስኪ የውስጥህ(ሽ)ን ሃሳብ አውጥተህ(ሽ) አሳይ(ዪ)፡፡

[የተለያየ ቡድን ተማሪዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ትክክል ተማሪዎች!

→ ተማሪዎች የትኛውን ብልሃት እንደተጠቀምን ማብራሪያ እንስጥ፡፡ እንዲህ አይነት ብልሃት የምንጠቀመው እንዴትና መቼ ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ትክክል ተማሪዎች!

(መምህሩ የተለያዩ መልሶችን በመቀበል ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ሰዎች ከጫት በኂላ ወደመጠጥ ቤት የሚሄዱት ለምን ይሆን?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሩ የተለያዩ መልሶችን በመቀበል ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ ባለታሪኩን ለሱስ የዳረገው ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ የተለያዩ መልሶችን በመቀበል ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ አንቀጽ ሶስትን አንዳነበብክ(ሽ) አቁም(ሚ)ና ቀጣዩ ታሪክ ምን ሊሆን እንደሚችል ገምት(ቺ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሩ የተለያዩ መልሶችን በመቀበል ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ይህን ጥያቄ ለመመለስ የተጠቀምከ(ሽ)ው የትኛውን ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

ለመገመት ያስቻለህ(ሽ) ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች! የሚያስማማንን መልስ እንፈልግ፡፡

(መምህሩ የተለያዩ መልሶችን በመቀበል ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

→ አንቀጽ አራትን ካነበብን በኂላ ግምታችንን እንዴት እንዳገኘነው እናረጋግጥ፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ባለታሪኩ የተጸጸተው ለምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሩ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡)

ሳምንት አስር

ክፍለጊዜ አስራ ስምንትና አስራ ዘጠኝ

ተማሪዎች ጽሁፉን በድጋሜ አንብባችሁ ጨርሳችኋል፤ስለዚህ ተከታይ ጥያቄዎችን በየግላችሁ በመስራትና ከቡድኑ አባላት ጋር በመወያየት አንድ የሚያስማማ መልስ ስጡ፤መምህሯም የራሷን መልስ ታቀርብና የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ትጽፋለች።

→ "ወይ አለማወቅ" የሚለው ጽሁፍ የተዋቀረበትን መንገድ በምሳሌ በማስደገፍ አሳይ(ዪ)፤ የተዋቀረበት መንገድም ጽሁፉን አንብቦ ለመረዳት እንዴት እንዳገዘህ(ሽ) ግለጽ።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ።)

→ የጽሁፉን ሃሳብ በማጠቃለል ባጭሩ ግለጽ(ጭ)፤ለማጠቃለል መሰረት የሆነህ(ሽ)ስ ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ።)

"ወይ አለማወቅ "በሚል ርዕስ ያነበብነውን ምንባብ መልዕክት ግለጽ(ጭ)።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ።)

→ መልዕክቱን እንዴት እንዳገኘህ(ሽ)ውና እንዲህ አይነት ብልሃት መቼ መጠቀም እንዳለብህ(ሽ) ተወያዩ።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ።)

→ "ወይ አለማወቅ" የሚለውን ምንባብ መረዳት አለመረዳትህ(ሽ)ን በምክንያት አብራራ(ሪ)።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ።)

→ ጥያቄውን ለመመለስ የትኛውን ብልሃት ተግባራዊ አደረግክ(ሽ)?

[የተለያዬ ቡድን ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ።]

✓ ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ፡፡)

→ ብልሃቱን እንዴት እንደተጠቀምክ(ሽ)በት ተወያዩ፡፡

[የተለያዩ ቡድን ተማሪዎች፤ መልስ ይሰጣሉ፡፡]

✓ በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ሰሌዳው ላይ ይጽፋሉ፡፡)

ትግበራ

አሁን ገጽ 63 እማሆይ ጽጌማርያም የሚለውን ምንባብ በማውጣት እስካሁን በቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ በመሆን፣ በድጋፍና በጋራ ትግበራ በሰራነው መሰረት ምንባቡን በየግላችሁ በማንባብ፣ ከምንባቡ ተከትለው የመጡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ትሰራላችሁ፡፡

→ "እማሆይ ጽጌማርያም" የሚለው ጽሁፍ የተዋቀረበትን መንገድ በምሳሌ በማስደገፍ አሳይ(ዪ)፤ የተዋቀረበት መንገድም ጽሁፉን አንብቦ ለመረዳት እንዴት እንዳገዘህ(ሽ) አስረዳ(ጂ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ "ወይ አለማወቅ" የሚለውን ምንባብ መረዳት አለመረዳትህ(ሽ)ን በምክንያት አብራራ(ሪ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ጥያቄውን ለመመለስ የትኛውን ብልሃት ተግባራዊ አደረግክ(ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ብልሃቱን እንዴት እንደተጠቀምክ(ሽ)በት ግለጽ(ጭ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ይህ ጽሁፍ ከአሁን በፊት ካነበብከ(ሽ)ው ሌላ ጽሁፍ ጋር ይመሳሰላል? ጽሁፎቹ በምን ተመሳስለው በምን ተለያዩ? ጽሁፉን አንብበህ(ሽ) ለመረዳትስ ምን አስተዋጽኦ አደረገለህ (ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ለጥያቄው መልስ ለመስጠት የተጠቀምከ(ሽ)ው ብልሃት ምንድን ነው? ለምን?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ይህን ብልሃት የምትጠቀመ(ሚ)ው መቼ ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ በህይወትህ(ሽ) ያጋጠመህ(ሽ)፣ የሰማኸ(ሽ)ው ወይም ያየኸ(ሽ)ው ከተነበበው ጽሁፍ ጋር ተመሳሳይ ታሪክ ካለ የቀደመ ልምድህ(ሽ)ን አስታውስ(ሽ)ና አሁን ካነበብከ(ሽ)ው ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳሳይነትና ልዩነት፣መመሳሰሉ ወይም መለያየቱ አንብቦ ለመረዳት ያስገኘውን ጥቅም ወይም ጉዳት በዝርዝር አሳይ(ዪ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዝ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

ሳምንት አስራ አንድ

ክፍለጊዜ ሃያና ሃያ አንድ

አሁን ገጽ 71 "የውሎ ማስታወሻ" የሚለውን ምንባብ በማውጣት እስካሁን በቀጥታ ገለጻ፣ አርአያ በመሆን፣ በድጋፍና በጋራ ትግበራ በሰራነው መሰረት ምንባቡን በየግላችሁ በማንባብ፣ ከምንባቡ ተከትለው የመጡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ትሰራላችሁ፡፡

→ በውሎ ማስታወሻ ጽሁፍ ምን ይቀርባል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ታስቢያለሽ)?

→ [ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

አንቀጽ አንድን እንዳነበባችሁ ማንበባችሁን አቁሙ፤

→ "አሳ ጎርጎሪ …" ሲል ምን ማለቱ እንደሆነ ከጽሁፉ ጋር በማዛመድና በማስረጃ በማስደገፍ አብራራ(ሪ)።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)? እንዴት?

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

ሁለተኛውን አንቀጽ በማንበብ ማንበባችሁን አቁሙ፤

→ ከዚህ አንቀጽ ከተረዳችሁት ሃሳብ በመነሳት በቀጣዩ አንቀጽ ምን ሊቀርብ እንደሚችል ግለጹ።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)? እንዴት ተግባራዊ አደረግከ(ሽ)ው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

አንቀጽ አራትን እንዳነበባችሁ ማንበባችሁን አቁሙ፤

→ ሁሉም ተጋባዥ እንግዶች በጉጉት የጠበቁት ታዋቂ ድምጻዊ ማን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ አንቀጽ አምስት ድምጻዊው የታዳሚዎችን ሁኔታ ሲያይ አይኖቹ እንባ ያቀረሩት ለምንድን ነው? በውስጣችሁ የምታስቡትን አውጣታችሁ ግለጹ።

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዞች!

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)? እንዴት ተግባራዊ አደረግከ(ሽ)ው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ በዚሁ አንቀጽ አእምሯችሁ ውስጥ ምን ተቀረጸ?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ድምጻዊው "ሁሉንም ሆድ ይፍጀው" በማለት ይገልጽ የነበረው ለምንድን ነው? ምንስ ማለት ነው? ድምጻዊው ከደረሰበት ችግር ጋር በማዛመድ አብራሩ፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

ሳምንት አስራ ሁለት

ክፍለጊዜ ሃያ ሁለትና ሃያ ሶስት

አሁን ገጽ 87 "ፋጡማና የውሃ አጠቃቀሟ" የሚለውን ምንባብ በማውጣት ከላይ በሰራነው መሰረት ምንባቡን በየግላችሁ በማንባብ፣ ከምንባቡ ተከትለው የመጡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ትሰራላችሁ፡፡

→ ተማሪዎች ጽሁፉን አንብባችሁ ጨርሳችኋል፤ ስለዚህ ይህ ጽሁፍ ከአሁን በፊት ካነበባችሁት ሌላ ጽሁፍ ጋር ያለውን ዝምድና አሳዩ፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ የትኛውን ብልሃት ተጠቀምክ(ሽ)?

ጎበዞች!

→ ጽሁፉ ከአሁን በፊት ካነበብከ(ሽ)ው ሌላ ጽሁፍ ጋር መመሳሰሉ አንብቦ ለመረዳት ምን አይነት እገዛ አደረገልህ(ሽ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

→ (መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ በህይወትህ (ሽ) ያጋጠመህ (ሽ)፣ የሰማኸ(ሽ)ው ወይም ያየኸ(ሽ)ው ከተነበበው ጽሁፍ ጋር ተመሳሳይ ታሪክ ካለ የቀደመ ልምድህ(ሽ)ን አስታውስ(ሽ)ና አሁን ካነበብክ(ሽ)ው ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳሳይነትና ልዩነት፤መመሳሰሉ ወይም መለያየቱ አንብቦ ለመረዳት ያስገኘውን ጥቅም ወይም ጉዳት በዝርዝር አሳይ(ዪ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ተማሪዎች ከአሁን በፊት ከትምህርት ቤትም ይሁን ከትምህርት ቤት ውጪ ከመጽሀፍ፣ ከመጽሄት፣ ከጋዜጣ ወይም ሌላ ያነበብክ(ሽ)ው ተመሳሳይ ጽሁፍ ካለ አስታውስ (ሽ)ና ጽሁፉ ካነበብከው(ሽ) ጽሁፍ ጋር ምን እንዳመመሳሰለውና ምን እንዳለያየው፣ መመሳሰሉ ምን ጥቅም እንዳስገኘልህ(ሽ) ግለጽ(ጭ)፡፡

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዝ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዞች

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ አንተ (አንቺ) ለመጠጥነት የምትጠቀመ(ሚ)ውን ውሃ በምን መንገድ እንደምታጣራ (ሪ) ግለጽ(ጭ)?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ የጽሁፉን መልዕክት በማስረጃ በማስደገፍ ግለጽ(ጭ)፡፡

→ [ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

አሁን ደግሞ በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 96 "ውሃና ሕይወት" የሚለውን ምንባብ በማውጣት ከላይ በሰራነው መሰረት ምንባቡን በየግላችሁ በማንባብ፣ ከምንባቡ ተከትለው የመጡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ትሰራላችሁ፡፡

ትግበራ

→ "ውሃና ሕይወት" የሚለውን ርዕስ ስንመለከተው ምን ምን ሃሳቦች ይነሳሉ ብለን እናስባለን?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ለጥያቄው መልስ ለመስጠት የተጠቀምነው ብልሃት ምንድን ነው? ለምን?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ይህን ብልሃት የምንጠቀመው መቼ ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

አሁን በመማሪያ መጽሃፋችሁ ገጽ 96 "ውሃና ሕይወት" የሚለውን ርዕስ አውጡና በመጀመሪያ በየግላችሁ አንብቡ፤ በመቀጠል የቀረቡ ጥያቄዎችን በየግላችሁ ስሩ፤ ከዛም እርስበርስ በየቡድናችሁ ተወያዩ፤ በመጨረሻ የየቡድኑ ተወካዮች በሌሎች ቡድኖች እየተዟዟራችሁ መልሳችሁን ትለዋወጣላችሁ፤መምህሯም ማጠቃለያ ይሰጣሉ፡፡

→ አንቀጽ አንድ በአጠቃላይ ስለምን ያወራል?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ መልስ ለመስጠት የረዳህ(ሽ) የትኛው ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጎበዝ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ ብልሃቱን እንዴት ተጠቀምክ(ሽ)በት?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ አንቀጽ ሶስትን እንዳነበባችሁ ማንበባችሁን አቁሙ፤የዚህ አንቀጽ መልዕክት ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ ተማሪዎች፣ ለዚህ ጥያቄ መልስ ለመስጠት የተጠቀምነው የትኛውን ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ ይህን ብልሃት የምንጠቀመው መቼ ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ አንቀጽ አራት ላይ በቀረበው ሃሳብ መሰረት የሚፈለገው የሀገር ዕድገት ሊመጣ የሚችለው እንዴት ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ ተማሪዎች፣ ለዚህ ጥያቄ መልስ ለመስጠት የተጠቀምነው የትኛውን ብልሃት ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

ጎበዝ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ።)

→ ይህን ብልሃት የምንጠቀመው መቼ ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ።]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

→ በአጠቃላይ ጽሁፉ የሚያስተላልፈው መልዕክት ምንድን ነው?

[ተማሪዎች በየግላቸው የሰሩትን በቡድን ተወያይተው መልስ ይሰጣሉ፡፡]

በጣም ጥሩ ተማሪዎች!

(መምህሯ ተማሪዎች የሚሰጧቸውን የተለያዩ መልሶች በመቀበልና ማስተካከያ በመስጠት አንድ የሚያስማማ መልስ ያቀርባሉ፡፡)

አባሪ ተ2፤ የተግባሪ መምህሯ የትግበራ መከታተያ ቅጽ

የሙከራ ቡድኑ ትምህርት በታቀደው መሰረት መተግበሩን መከታተያ ቅጽ

ሳምንት አንድ፤

ክፍለጊዜ አንድና ሁለት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	መጠየቅ፣መገመት፣ ማጠቃለል፣ መልዕክትን መግለጽ፣ የጽሁፍን መዋቅርን መተንተንና ራስን መገምገም ምንነት በቀጥታ ገለጻ አስረድተዋል?			
2	ተማሪዎች በቅድመንባብ የምንባቡን ርዕስ አይተው እንዲሁም በንባብ ጊዜ እንዴት እንደሚገምቱ አሳይተዋል?			
3	በሂደታዊ የንባብ ራሳቸውንና ሌሎችን እየጠየቁ እንዲያነቡ አለማምደዋል?			
4	ማጠቃለልና መልዕክትን ን አርአያ ሆነው በማሳየት ለተማሪዎች በግልጽ አስረድተዋል?			
5	የጽሁፍን መዋቅርን መተንተንንና ራስን መገምገምን አርአያ ሆነው በማሳየት ለተማሪዎች በግልጽ አስረድተዋል?			

6. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት ሁለት፤

ክፍለጊዜ ሶስትና አራት

ቀን-------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	መገመት፣ ምስል መፍጠር፣ ማብራራትና የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለን በቀጥታ ገልጸዋል?			
3	ምንባቡን እያነበቡ እያለም ሆነ ከተነበበ በኋላ ግራ ያጋቡ ሃሳቦችን በማውጣት እያብራሩ አሳይተዋል?			
4	ምንባቡን እያነበቡ እያለና ካነበቡ በኋላ በአዕምሮዎ ውስጥ ስለተፈጠረው ምስል አስገንዝበዋል?			
5	በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽን አርአያ ሆነው አሳየወተዋል?			
6	ተማሪዎች ብልሃቶችን አውቀዋቸዋል ብለው ያስባሉ?			

7. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት ሶስት፤

ክፍለጊዜ አምስትና ስድስት

ቀን-------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ጽሁፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛድና በቀጥታ በመግለን ተማሪዎች የብልሃቶችን ምንነት፣ለምንነትና እንዴትነት እንዲገነዘቡ ረድተዋል?			
3	ምንባቡ ከተነበበ በኋላ ጽሁፉ ከሌላ ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት እንዲሁም መመሳሰሉ አንብቦ ለመረዳት ያለውን ፋይዳ አሳይተዋል?			
4	ምንባቡ ከተነበበ በኋላ ጽሁፉ ከራስዎ ልምድ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት እንዲሁም መመሳሰሉ አንብቦ ለመረዳት ያለውን ፋይዳ አሳይተዋል?			
5	ተማሪዎች ብልሃቶችን አውቀዋቸዋል ብለው ያስባሉ?			

6. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት አራት፤

ክፍለጊዜ ሰባትና ስምንት

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ተማሪዎች ከንበባቸው በፊት እንዲገምቱ ድጋፍ አድርገዋል?			
2	መጠየቅ፣መገመት፣ የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ፣መልዕክትን መግለጽና ራስን መገምገም መፍጠር በድጋፍ አለማምደዋል?			
3	ምንባቡ እየተነበበ እያለና ከተነበበ በኋላ ተማሪዎች እንዲጠይቁና የውስጣቸውን ሃሳብ አውጥተው እንዲገልጹ በድጋፍ አለማምደዋል?			
4	ምንባቡን እያነበቡ እያለም ሆነ ከተነበበ የጽሁፍን መልዕክት እንዲግጹና ራሳቸውን እንዲገመግሙ በድጋፍ አለማምደዋል?			
5	ተማሪዎች ብልሃቶችን አውቀዋቸዋል ብለው ያስባሉ?			

6. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ---

ሳምንት አምስት

ክፍለጊዜ ዘጠኝና አስር

ቀን-----------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ግራ ያጋባቸው ሃሳብ ሲኖር ማብራሪያ እየሰጡ እንዲያነቡ ረድተዋቸዋል?			
3	ምንባቡ እየተነበበ እያለና ከተነበበ በኋላ ማጠቃለያ እየሰጡ እንዲያነቡ ድጋፍ አድርገዋል?			
4	ጽሁፉ ከተነበበ በኋላ የጽሁፉን መዋቅር እንዲተነትኑ እርዳታ አድርገውላቸዋል?			
5	ክንዋኔዎች ከመምህር ወደተማሪ እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ ሽግግር ተደርጎባቸዋል?			

7. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ---

ሳምንት ስድስት፤

ክፍለጊዜ አስራ አንድና አስራ ሁለት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ተማሪዎች የምንባቡን ርዕስ አይተው በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው እንዲገምቱና መልሳቸውን እንዲያንጸባርቁ ድጋፍ አድርገዋል?			
3	ምንባቡ ከመነበቡ በፊትና እየተነበበ እያለ ተማሪዎች የመገመት ተግባር እንዲፈጽሙ ረድተዋቸዋል?			
4	በሂደታዊ የንባብ ደረጃ ድምጽን እያሰሙ ማሰብን ተማሪዎች እንዲለማመዱ አግዘዋቸዋል?			
5	በማንበብ ሂደትም ሆነ ከማንበብ በኋላ ተማሪዎች የማጠቃለል ልምምድ እንዲያደርጉ ርዳታ አድርገዋል?			
6	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና ካነበቡ በኋላ ግራ ያጋባቸው ሃሳብ ካለ ማብራሪያ እየሰጡ እንዲያነቡ አድርገዋል?			
7	ከማንበብ በኋላ ተማሪዎች መልዕን የመግለጽ ልምምድ አከናውነዋል?			
8	ጽሁፉ ከተነበበ በኋላ ተማሪዎች የጽሁፉን መልዕክት የማውጣትና ራስን የመገምገም ተግባር እንዲያከናውኑ ረድተዋል?			
9	ክንዋኔዎች ከመምህር ወደተማሪ እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ ሽግግር ተደርጎባቸዋል?			

8. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት ሰባት፤

ክፍለጊዜ አስራ ሶስትና አስራ አራት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ምንባቡ ከመነበቡ በፊት ተማሪዎች የቀረቡ ዳራዊ ጥያቄዎችን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
3	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ከዕርስዎ ጋር በጋራ ማጠቃለያ እንዲሰጡ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና ካነበቡ በኋላ የሚያነቡት ምንባብ ከአሁን በፊት ከሚያውቁት ሌላ ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት ማሳየትን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			

5	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የሚያነቡት ምንባብ ከራሳቸው የህይወት ልምድ ጋር ያለውን ዝምድና ማሳየትን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
6	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መልዕክት ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲለዩ አድርገዋል?			
7	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መዋቅር ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲተነትኑ አድርገዋል?			
8	ብልሃቶችን በድጋፍ ሲያለማምዱ ቀስበቀስ ትግበራውን ወደተማሪዎች የማሸጋገር ስራ አከናውነዋል?			

9. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት ስምንት ፤

ክፍለጊዜ አስራ አምስት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ምንባቡ ከመነበቡ በፊት ተማሪዎች የቀረቡ ዳራዊ ጥያቄዎችን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
3	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና በንባቡ ሂደት እየገመቱና ግምታቸውን እየገመገሙ ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና በንባቡ ሂደት ያልገባቸውን እየጠየቁ ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
5	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና በንባቡ ሂደት ግራ ያጋባቸው ሃሳብ ሲኖር ማብራሪያ እየሰጡ ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
6	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መልዕክት ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲለዩ አድርገዋል?			
7	ተማሪዎች ብልሃቶችን ተረድተዋቸዋል ብለው ያስባሉ?			
8	ብልሃቶችን በድጋፍ ሲያለማምዱ ቀስበቀስ ትግበራውን ወደተማሪዎች የማሸጋገር ስራ አከናውነዋል?			

9. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት ዘጠኝ፤

ክፍለጊዜ አስራ ስደስትና አስራ ሰባት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ምንባቡ ከመነበቡ በፊት ተማሪዎች የቀረቡ ዳራዊ ጥያቄዎችን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
3	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ከዕርስዎ ጋር በጋራ ማጠቃለያ እንዲሰጡ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለና ካነበቡ በኋላ የሚያነቡት ምንባብ ከአሁን በፊት ከሚያውቁት ሌላ ጽሁፍ ጋር ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት ማሳየትን ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
5	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡት በኋላ የሚያነቡትን ምንባብ ምን ያህል እንደተረዱት ራሳቸውን የመገምገም ተግባር ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲሰሩ አድርገዋል?			
6	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መልዕክት ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲለዩ አድርገዋል?			
7	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መዋቅር ከዕርስዎ ጋር በጋራ እንዲተነትኑ አድርገዋል?			
8	ብልሃቶችን በድጋፍ ሲያለማምዱ ቀስበቀስ ትግበራውን ወደተማሪዎች የማሸጋገር ስራ አከናውነዋል?			

9. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት አስር

ክፍለጊዜ አስራ ስምንትና አስራ ዘጠኝ

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ተማሪዎች የምንባቡን ርዕስ አይተው በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው እንዲገምቱና መልሳቸውን እንዲያንጸባርቁ አድርገዋል?			

3	ተማሪዎች ምንባቡንእያነበቡ እያለ ራሳቸውንና ሌሎችን እየጠየቁ እንዲያኑ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ መልዕክትን እንዲገልጹ አድርገዋል?			
5	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ጽሁፉን ከራሳቸው ልምድና ከሌላ ተመሳሳይ ጽሁፍ ጋር እንዲያዛምዱ አድርገዋል?			
6	ክንዋኔዎች ከመምህር ወደተማሪ እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ ሽግግር ተደርጎባቸዋል?			

7 በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--

ሳምንት አስራ አንድ

ክፍለጊዜ ሃያና ሃያ አንድ

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ
1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ተማሪዎች የምንባቡን ርዕስ አይተው በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው እንዲገምቱና መልሳቸውን እንዲያንጸባርቁ አድርገዋል?			
3	ተማሪዎች ምንባቡንእያነበቡ እያለ ራሳቸውንና ሌሎችን እየጠየቁ እንዲያኑ አድርገዋል? ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መዋቅር እንዲተነትኑ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ራሳቸውን እንዲገመግሙና መልዕክቱን እንዲገልጹ አድርገዋል?			
5	ተማሪዎች ምንባቡን እያነበቡ እያለ ግራ ያጋባቸው ሃሳብ ካለ እያብራሩ እንዲረዱ አድርገዋል?			
6	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ባጭሩ እንዲያጠቃልሉ አድርገዋል?			
7	ክንዋኔዎች ከመምህር ወደተማሪ እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ ሽግግር ተደርጎባቸዋል?			

8. በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ--- ---

ሳምንት አስራ ሁለት

ክፍለጊዜ ሃያ ሁለትና ሃያ ሶስት

ቀን------------------------

ተ.ቁ	በዕለቱ የሚጠበቁ ዋናዋና ተግባራት	አዎ	የለም	ምርመራ

1	ያለፈውን ትምህርት በማስታወስ የዕለቱን ትምህርት ጀምረዋል?			
2	ተማሪዎች የምንባቡን ርዕስ አይተው በየግላቸው ቀጥሎም በየቡድናቸው እንዲገምቱና መልሳቸውን እንዲያንጸባርቁ አድርገዋል?			
3	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የጽሁፉን መዋቅር እንዲተነትና መልዕክትን እንዲገልጹ አድርገዋል?			
4	ተማሪዎች ምንባቡንእያነበቡ እያለ ራሳቸውንና ሌሎችን እየጠየቁ እንዲያነቡ አድርገዋል?			
5	ተማሪዎች ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ጽሁፉን ከራሳቸው ልምድና ከሌላ ተመሳሳይ ጽሁፍ ጋር እንዲያዛምዱ አድርገዋል?			
6	ክንዋኔዎች ከመምህር ወደተማሪ እንዲሁም ከተማሪ ወደተማሪ ሽግግር ተደርጎባቸዋል?			

7 በዕለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ ካለ---

አባሪ ተ3፤ በተማሪዎች የሚሞላ ዕለታዊ የመከታተያ ቅጽ (Reading Log)

ሳምንት አንድ፤

ክፍለጊዜ አንድ እና ሁለት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሽህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሺ)።

- ☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

  100% 75% 50% ከ50% በታች

- ☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

  መጠየቅ መገመት ማብራራት ማጠቃለል

መልዕክትን መግለጽ　　　　　የጽሁፍን መዋቅር መተንተን

☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋል?

ሁሉንም　　　ብዙ　　　　　መጠነኛ　　　　　ምንም

☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድከ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?

አዎ　　　　　የለም

☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? -------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው　ሐ) ጥሩ ነው　መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

ሳምንት ሁለት፤

ክፍለጊዜ ሶስትና አራት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል?　አዎ　　የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ?　　　አዎ　　የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች ☐

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ምስል መፍጠር ☐ ማብራራራት ☐ የውስ ጥን ሃሳብ ማውጣት ☐

☞ ብልሃቱን ምን ያህል ተረድተኸ(ሽ)ዋል?

ሁሉንም ☐ መጠነኛ ☐ ☐ ምንም

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? ------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት ሶስት፤

ክፍለጊዜ አምስትና ስድስት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች ☐

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ጽሁፍን ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ ☐ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ ☐

☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋል?

ሁሉንም ☐ ብዙ ☐ መጠነኛ ☐ ምንም ☐

☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድከ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?

አዎ ☐ የለም ☐

☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? ------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት አራት፤

ክፍለጊዜ ሰባትና ስምንት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከውን አክብብ

- ☞ *ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል?   አዎ   የለም*
- ☞ በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ?   አዎ   የለም
- ☞ *መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?*

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ፡፡

- ☞ በዕለቱ ያነብብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ?

100%   75%   50%   ከ50% በታች

- ☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?
- ☞ *ራስን መገምገም   ጽሁፍን መልዕክት መግለጽ*

መጠየቅ   መገመት

- ☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋል   ሁሉንም   ብዙ

መጠነኛ   ምንም

- ☞ *ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድሽው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?*

አዎ   የለም

- ☞ *መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?*

- ☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? -- -----------------------------------
- ☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው   ሐ) ጥሩ ነው   መ) ምንም ለውጥ የለውም

- ☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

ሳምንት አምስት፤

ክፍለጊዜ ዘጠኝና አስር

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

2. ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም
3. በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሽህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም
4. መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሺ)፡፡

☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% ☐ 5% ☐ 50% ☐ ☐ ከ50% በታች

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ማብራራት ጽሁ ፍን ከራስ ልምድና ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ

ማጠቃለል መ ዋቅርን መተንተን

☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተሽ(ሽ)ዋል?

☐ ምንም

ሁሉንም

☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድከ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?

አዎ የለም

☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? -------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት ስድስት፤

ክፍለጊዜ አስራ አንድና አስራ ሁለት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከውን አክብብ

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ።

☞ በዕለቱ ያነበብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ?

☐ 100% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

መገመት☐ ማብራራት ☐ የውስጥን ሃሳብ ማውጣት ☐

ማጠቃለል ☐

መልዕክትን መግለጽ ☐ ራስን መገምገም☐

☞ ብልሃቱን ምን ያህል ተረድተኸ(ሽ)ዋል? ና

ሁሉንም ☐ ብዙ ☐ ምንም ☐ መጠነኛ☐

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? ------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት ሰባት፤

ክፍለጊዜ አስራ ሶስትና አስራ አራት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% 75% 50% ከ50% በታች

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ማጠቃለል ጭብጥን መለየት የጽሁፍን መዋቅር መተንተን

ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ ጽሁፍ ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ

ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋ

- ☞ ሁሉንም ብዙ መጠነኛ ምንም
- ☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድክ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል
- ☞ አዎ የለም
- ☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

- ☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? ------------------------------------
- ☞ አሁን በተማርክ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

- ☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

- ☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

ሳምንት ስምንት፤

ክፍለጊዜ አስራ አምስት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥክ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍክ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)፡፡

☞ በዕለቱ ያነበብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች ☐

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

መገመት ☐ መጠየቅ ☐ ማብራራት ☐
የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ ☐

☞ ብልሃቱን ምን ያህል ተረድተኸ(ሽ)ዋል? ፣

ሁሉንም ☐ ብዙ ☐ መጠነኛ ☐ ምንም ☐

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? ----------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

ሳምንት ዘጠኝ፤

ክፍለጊዜ አስራ ስድስትና አስራ ሰባት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም
በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም
መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% 75% 50% ከ50% በታች

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ምገም የጽሁፍን መዋቅር መተንተ ማጠቃለል

መልዕክትን መግለጽ ☐

☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋል?

ሁሉንም ብዙ መጠነኛ ምንም

☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድከ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?

አዎ የለም

☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል? -------------------------------------

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት አስር፤

ክፍለጊዜ አስራ ስምንትና አስራ ዘጠኝ

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)፡፡

☞ በዕለቱ ያነበብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% 75% 50% ከ50% በታች

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

ጽሁፍን መዋቅር መተንተን ጽ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ ከራስ ልምድ ጋር ማዛመድ

☞ ብልሃቱን ምን ያህል ተረድተኸ(ሽ)ዋል?

ሁለንም መጠነኛ ምንም

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል?

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

ሳምንት አስራ አንድ፤

ክፍለጊዜ ሃያና ሃያ አንድ

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህ(ሽ)ን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከ(ሽ)ው ምንባብ ላለህ(ሽ)በት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

100% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች ☐

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ(ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

መገመት ☐ መጠየቅ ☐ የውስጥን ሃሳብ አውጥቶ መግለጽ ☐

ምስል መፍጠር ☐

☞ ተግባራቱን ምን ያህል ሰርተኸ(ሽ)ዋል? ፣

ሁሉንም ☐ ብዙ ☐ መጠነኛ ☐ ምንም ☐

☞ ምንባቡን ለመጨረስ የወሰደብ(ሽ) ጊዜ አንተ(አንቺ) ካቀድከ(ሽ)ው ጊዜ ጋር ተጣጥሟል?

አዎ ☐ የለም ☐

☞ መልስህ(ሽ) የለም ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው?

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል?

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)።

ሳምንት አስራ ሁለት፣

ክፍለጊዜ ሃያ ሁለትና ሃያ ሶስት

የመማሪያ ሰዓትና የማንበብያ አካባቢ በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የመረጥከ(ሽ)ውን አክብብ(ቢ)

ያቀድከውን (ያቀድሽውን) ሰዓት በትክክል ተግበረሃ(ሻ)ል? አዎ የለም

በምታነብ(ቢ)በት ጊዜ የረበሸህ(ሽ) ነገር ነበረ? አዎ የለም

መልሱ አዎ ከሆነ ችግሩን እንዴት ቀረፍከ(ሽ)ው?

ብልሃቶችን በትክክል መተግበርህን በተመለከተ በሚከተለው ሰንጠዥ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስህ(ሽ)ን የ(X) ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)።

☞ በዕለቱ ያነበብከው ምንባብ ላለህበት የክፍል ደረጃ ተገቢነቱ ምን ያህል ነው ትላለህ(ትያለሽ)?

00% ☐ 75% ☐ 50% ☐ ከ50% በታች ☐

☞ የምንባቡን ሃሳብ ይበልጥ ለመረዳት የረዳህ (ሽ) ብልሃት የትኛው ነው?

መጠየቅ ☐ ጽሁፍን ከሌላ ጽሁፍ ጋር ማዛመድ ☐ መልዕክት መለየት ☐

☞ ብልሃቱን ምን ያህል ተረድተኸ(ሽ)ዋል?

ሁሉንም ☐ ብዙ ☐ መጠነኛ ☐ ምንም ☐

☞ የቀረቡትን ብልሃቶች በመተግበር ሂደት በአጠቃላይ የነበረህ(ሽ) አፈጻጸም በቁጥር ስንት ፐርሰንት ይሆናል?

☞ አሁን በተማርከ(ሽ)ው መንገድ አንብቦ መረዳትን መማርን እንዴት አየኸ(ሽ)ው?

ሀ) እጅግ በጣም ጥሩ ነው ለ) በጣም ጥሩ ነው ሐ) ጥሩ ነው መ) ምንም ለውጥ የለውም

☞ ትግበራው እንዴት ቢሆን የበለጠ ውጤታማ ይሆናል ብለህ(ሽ) ታስባለህ(ሽ)?

☞ በአጠቃላይ ስለትግበራው ያለህ(ሽ)ን አስተያየት ጻፍ(ፊ)፡፡

Scharlach, T.D. (2008)

አባሪ ተ4፤ ከስልጠና በፊት ለተማሪዎች የቀረበ መጠይቅ

ተማሪዎች ወደስልጠናው ከመግባታቸው በፊት የመለሷቸው ጥያቄዎች

1. ማንበብ ትፈልጋለህ(ትፈልጊያለሽ)? ለምን?

----

2. ለማንበብ ምን ያህል ፍቅር አለህ(ሽ)? መልስህ(ሽ)ን የያዘውን ቁጥር አክብብ(ቢ)፡፡

5. እጅግ በጣም ጥሩ 4. በጣም ጥሩ 3. ጥሩ 2. መጠነኛ 1. ምንም

3. ጥሩ አንባቢ ነኝ ብለህ (ሽ) ታስባለህ (ታስቢያለሽ)? ለምን?

----

4. አንድን ሰው ጥሩ አንባቢ የሚያደርገው ምንድን ነው?

----

5. ማንኛውንም የምታነበውን (የምታነቢውን) ነገር ትረዳዋለህ (ትረጅዋለሽ)?

----

6. የምታነበውን (የምታነቢውን) ባትረዳው (ባትረጅው) ምን ታደርጋለህ (ምንታደርጊያለሽ)?

----

7. አንድን ምንባብ ከማንበብህ(ሽ) በፊት ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

----

8. አንድን ምንባብ እያነበብክ (ሽ) እያለህ (ሽ) ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

9. አንድን ምንባብ አንብበህ (ሽ) ከጨረስክ (ሽ) በኋላ ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

Scharlach, T.D. (2008)

አባሪ ተ5፤ ተማሪዎች ከስልጠናው በኋላ የመለሷቸው ጥያቄዎች

1. ማንበብ ትፈልጋለህ(ትፈልጊያለሽ)? ለምን?

----

2. ለማንበብ ምን ያህል ፍቅር አለህ(ሽ)? መልስህ(ሽ)ን የያዘውን ቁጥር አክብብ(ቢ)።

5. እጅግ በጣም ጥሩ 4. በጣም ጥሩ 3. ጥሩ 2. መጠነኛ 1. ምንም

3. ጥሩ አንባቢ ነኝ ብለህ (ሽ) ታስባለህ (ታስቢያለሽ)? ለምን?

----

4. አንድን ሰው ጥሩ አንባቢ የሚያደርገው ምንድን ነው?

----

5. ማንኛውንም የምታነበውን (የምታነቢውን) ነገር ትረዳዋለህ (ትረጅዋለሽ)?

----

6. የምታነበውን (የምታነቢውን) ባትረዳው (ባትረጅው) ምን ታደርጋለህ (ምንታደርጊያለሽ)?

----

7. አንድን ምንባብ ከማንበብህ(ሽ) በፊት ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

----

8. አንድን ምንባብ እያነበብክ (ሽ) እያለህ (ሽ) ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

9. አንድን ምንባብ አንብበህ (ሽ) ከጨረስክ (ሽ) በኋላ ምን ታደርጋለህ (ታደርጊያለሽ)?

Scharlach, T.D. (2008)

አባሪ ቸ፤ የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ የጾታ ንጽጽር

Sex * group Crosstabulation					
			Group		Total
			Experiment	control	
Sex	Male	Count	28	27	55
		% within Sex	50.9%	49.1%	100.0%
		% within group	52.8%	51.9%	52.4%
		% of Total	26.7%	25.7%	52.4%
	female	Count	25	25	50
		% within Sex	50.0%	50.0%	100.0%
		% within group	47.2%	48.1%	47.6%
		% of Total	23.8%	23.8%	47.6%
Total		Count	53	52	105
		% within Sex	50.5%	49.5%	100.0%
		% within group	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	50.5%	49.5%	100.0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.009[a]	1	.926		
Continuity Correction[b]	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.009	1	.926		
Fisher's Exact Test				1.000	.541
Linear-by-Linear Association	.009	1	.926		
N of Valid Cases	105				
a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24.76.					
b. Computed only for a 2x2 table					

አባሪ ነ፤የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ የዕድሜ ንጽጽር

Group Statistics

	group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
age	Experiment	53	13.3410	.60056	.08249
	control	52	13.0523	.61160	.08481

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confiden of the Differer
									Lower
age	Equal variances assumed	.007	.936	.209	103	.835	.02467	.11829	-.20994
	Equal variances not assumed			.209	102.856	.835	.02467	.11832	-.20998

አባሪ ኘ፤ የድንገጋ ትንተና

```
************* PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.1 ******************

**************************************************************************
Model = 4
    Y = PosReTot
    X = Group
   M1 = PosReInt
   M2 = PosReEff

Sample size
        105

Coding of categorical X variable for analysis:
 Group     D1
  1.00    .00
  2.00   1.00

**************************************************************************
Outcome: PosReInt

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      .6222      .3872    57.7523    65.0785     1.0000   103.0000      .0000

Model
```

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	41.7885	1.0539	39.6528	.0000	39.6984	43.8785
D1	11.9663	1.4833	8.0671	.0000	9.0244	14.9081

****

Outcome: PosReEff

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.6230	.3881	59.6057	65.3390	1.0000	103.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	50.4038	1.0706	47.0784	.0000	48.2805	52.5272
D1	12.1811	1.5070	8.0833	.0000	9.1924	15.1697

****

Outcome: PosReTot

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5169	.2672	15.5319	12.2776	3.0000	101.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	13.5622	2.8790	4.7107	.0000	7.8509	19.2735
PosReInt	.0586	.0554	1.0578	.2927	-.0513	.1686
PosReEff	-.0025	.0546	-.0465	.9630	-.1108	.1057
D1	3.9163	1.0638	3.6815	.0004	1.8060	6.0266

************************** TOTAL EFFECT MODEL ****************************

Outcome: PosReTot

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5079	.2580	15.4225	35.8104	1.0000	103.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	15.8846	.5446	29.1676	.0000	14.8045	16.9647
D1	4.5871	.7665	5.9842	.0000	3.0668	6.1073

***************** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS ********************

Relative total effects of X of Y

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
D1	4.5871	.7665	5.9842	.0000	3.0668	6.1073

Omnibus test of total effect of X on Y

R-sq	F	df1	df2	p
.2580	35.8104	1.0000	103.0000	.0000

=====

Relative direct effects of X on Y

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
D1	3.9163	1.0638	3.6815	.0004	1.8060	6.0266

Omnibus test of direct effect of X on Y

R-sq	F	df1	df2	p
.0983	13.5531	1.0000	101.0000	.0004

=====

Relative indirect effect(s) of X on Y through: መl [-.45, 2.
07]
PosReInt

	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
D1	.7017	.6221	-.4683	1.9823
Omnibus	.0224	.0205	-.0140	.0669

Relative indirect effect(s) of X on Y through:
PosReEff

	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
D1	-.0309	.6697	-1.4512	1.2164
Omnibus	-.0010	.0214	-.0465	.0386

******************** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *************************

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.00

NOTE: CONTRAST option not available with multicategorical X.

አባሪ ጎ፤ የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት ማረጋገጫ ቅፅ (Research Consent Form)

የጥናቱ የተሳታፊ ተማሪ ስም---

እኔ ስሜ ከላይ የተገለጸው የአዘዞ አጠቃላይ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የሰባተኛ ክፍል ተማሪ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርትክፍል የፒ.ኤች. ዲ ተማሪ የሆነችው ወ/ሮ አበባ ሁሴን ለመመረቂያዋ ለምትሰራው ምርምር ቀጥሎ በቀረበው የጥናቱ ሂደት ላይ

ለመሳተፍ ተስማምቻለሁ። ይኸውም ከ22/03/2013 ዓ.ም እስከ 19/06/2013 ዓ.ም ባሉት ጊዜያት ውስጥ፤

1. በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜያት እንድማር የሚሰጡኝን የማንበብ ክሂል ተግባራት በመደበኛ የአማርኛ መምህሬ ለመማር፣
2. በአጥኝዋ የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ችሎታዬን የሚለኩ ፈተናዎችን ለመፈተን፣ የማንበብ ፍላጎቴንና የማንበብ ግለብቃት እምነቴን የሚለኩ የጽሑፍ መጠይቆችን ለመሙላት
3. ተመራማሪዋ ከፈተናዎቹና ከመጠይቆቹ የሚገኙ ውጤቶቼን ለመመረቂያ ጽሑፋቸው ስራ እንዲጠቀሙባቸው ተስማምቻለሁ።

በዚህ ስምምነት ወቅት ከላይ የተጠቀሱት ጉዳዮች በተመራማሪዋ ተገልጸውልኝ አምኜበት በምርምሩ ለመሳተፍ በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ። በተመራማሪዋ በኩልም የግል ስሜም ሆነ ከላይ በተገለጹት መረጃ መሰብሰቢያዎች የማገኛቸው ውጤቶቼ በግል ስሜ ተጠቅሶ ሚስጥራዊነቱን በሚያባክን መልኩ ላይጠቀሙበት ቃል ተገብቶልኛል። ከዚህም ሌላ ፍላጎቴ ካልሆነ በምርምሩ መሀል ምንም ዓይነት ቅጣት ወይም ማስገደድ ሳይገጥመኝ ማቋረጥ እንደምችል ተገልጾልኛል። በተጨማሪም ይህን ስምምነት በሰጠሁበት ወቅት ከላይ ከተገለጹት ነጥቦች ሌላ ስለምርምሩ ሂደት ተጨማሪ ጥያቄ ካለኝ እንዳቀርብ በተመራማሪዋ በኩል እድል ተሰጥቶኝ ተገቢ ማብራሪያ አግኝቼ በምርምሩ ለመሳተፍ በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ።

የምርምሩ ተሳታፊ ተማሪ ስም....................................	ፊርማ ------------
የተመራማሪው ስም	ፊርማ -------------

“Reading is important, because if you can read, you can learn anything about everything and everything about anything.”

Tomie DePaola