አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት

የድኅረምረቃ መርሃግብር

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት

በእንድሪስ ዓባይ ደሊሉ

አዲስ አበባ

ሰኔ፣2009 ዓ.ም

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት

የድኅረምረቃ መርሃግብር

በተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፍልስፍና

ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በእንድሪስ ዓባይ ደሊሉ

የጥናቱ አማካሪ

ዶ.ር ማረው ዓለሙ (ተባባሪ ፕሮፌሰር)

አዲስ አበባ

ሰኔ፣ 2009 ዓ.ም

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ
የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት
የድኅረምረቃ መርሃግብር

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት፤ በሚል ርዕስ በተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በእንድሪስ ዓባይ ደሊሉ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል።

የፈተና ቦርድ አባላት፤

አማካሪ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

ፈታኝ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

ፈታኝ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

ማረጋገጫ

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት፤ በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፤ የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት በተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የተደረጉና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ የባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም --

ፊርማ---

ቀን ---

ምስጋና

በመጀመሪያ ለዚህ ደረጃ እንድበቃ ላደረገኝ የእውቀት ሁሉ ባለቤት ለሆነው አላህ(ሱ.ወ) ላደረገልኝ ነገር ሁሉ ምንጊዜም አመሰግነዋለሁ፡፡

በመቀጠል የከፍተኛ ትምህርት መሰረቴ ከተጣለበት ከዲፕሎማው መርሃግብር ጀምረው አሁን እስከደረስኩበት ደረጃ ድረስ የቀለም አባቴ ሆነው እውቀትሲያካፍሉኝ ለኖሩት መምህሬ፣ ለዚህ ጥናት ከርዕስ መረጣው ጀምሮ እስከፍጻሜው ደከመኝ ሰለቼኝ ሳይሉ ምክራቸውን ለለገሱኝ አማካሪዬ ለዶ.ር ማረው ዓለሙ እጅግ ላቅ ያለ ምስጋና አቀርባለሁ፡፡ ለጥናቱ የሚያግዙኝን ማጣቀሻ ጽሑፎች ከመስጠት ጀምሮ በማንኛውም ሰዓት ለምጠይቃቸው ጥያቄዎች በሙሉ ፈቃደኝነትና በቅልጥፍና ምላሽ በመስጠት አማክረውኛል፤ በትጋት እንድሰራ አበረታተውኛል፡፡ ከእሳቸው መመከርን ብቻ ሳይሆን እንዴት በቅልጥፍና፣ በጥልቀትና በቀናነት ማማከርና ማስተማር እንደሚገባ ጭምር በመማሬ መልካም አርዓያ ሆነውኛል፡፡

ዶ.ር ጌታሁን አማረ ትልመጥናቱ በሴሚናር ኮርስ በቀረበበት ጊዜ ተገቢ አስተያየት ከመስጠት ጀምረው በየጊዜው በትጋት እንድሰራ በማበረታታት ላደረጉልኝ ድጋፍ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡ ዶ.ር ታምሬ አንዱዓለም በጥናቱ የደረጃ ማበልጸጊያ ወቅት ከሰጡኝ ጠቃሚ ምክሮች በተጨማሪ በስታትስቲክሳዊ ስሌቶቹ ላይ በስልክ ለምጠይቃቸው ጥያቄዎች ቀና ምላሽ በመስጠት ላደረጉልኝ እገዛ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ ዶ.ር ብርሃኑ ቦጋለ፣ ዶ.ር ገሠሠ ታደሰ፣ ዶ.ር አማኑኤል ገብሩ፣ ዶ.ር ታመነ ኪቲላ፣ ዶ.ር ጌታቸው እንዳላማው ሁላችሁንም ለምክረሃሳባችሁ አመሰግናለሁ፡፡ ለጥናቱ ተሳታፊዎች መማሪያ ያዘጋጀኋቸውን ቴክስቶች እንዲሁም ፈተናዎችና መጠይቆች ከየሙያቸው አንጻር በመገምገም ተገቢ የማሻሻያ ሀሳቦችን ለሰጡኝ ለዶ.ር ቢተው አጥናፉ፣ ለዶ.ር ሐሰን በሽር፣ ለአቶ ሙሐመድ አሊ፣ ለአቶ ፀጋዬ በየነ፣ ለአቶ ስሜነው ደሴ፣ ለመምህርት መሰረት ጋርደው፣ ለመምህርት ንግስቴ ተገኝ ላመሰግናቸው እወዳለሁ፡፡ በአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በሙከራ ጥናቱ በ2008 ዓ.ም በስድስተኛ "ሀ" እና "ለ"፤ በዋናው ጥናት በ2009 ዓ.ም በስድስተኛ "ሀ"፣ "ለ" እና "ሐ" የመማሪያ ክፍሎች ትምህርታቸውን ለተከታተሉ ተማሪዎች በጥናቱ ለመሳተፍ ፈቃደኛ በመሆናቸው ብሎም በፈተናዎችና በመጠይቆች መረጃ በመስጠት ላደረጉልኝ ትብብር እጅግ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ በተጠቀሱት ሁለት ዓመታት የእነዚህ ክፍሎች የአማርኛ ቋንቋ መምህር የሆኑት ወ.ሮ ዘነበች ይመር ተማሪዎቹን በማስተማር ላደረጉልኝ ትብብር ምስጋናዬ የላቀ ነው፡ እንዲሁም ለትምህርትቤቱ ኃላፊዎች ለአቶ ምንይሻው በሪሁንና ለወ.ሮ ሀናን መሐመድ፣ ለሁሉም በስድስተኛ ክፍል ለሚያስተምሩ መምህራን በመረጃ ስብሰባው ወቅት ላደረጉልኝ ድጋፍ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲና ወሎ ዩኒቨርሲቲ የምርምር ማካሄጃ ገንዘብ በመፍቀድ ላደረጉልኝ ድጋፍ ምስጋና ይገባቸው፡፡ ህልሜ እውን እንዲሆን ለለፋሽውና ለእኔ ለኖርሽው ለእናትዬ መሬማ ኢብራሒም፣ ሁልጊዜም ድጋፋችሁ ከጎኔ ለማይለየኝ ለባለቤቴ ለወ.ሮ ውቤ መሐመድ፣ ለልጆቼ ለሀቢብና ለሳሚያ እንድሪስ ላደረጋችሁልኝ ማበረታቻ ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ፡፡

አህጽሮተጥናት (Abstract)

የጥናቱ ዋና ዓላማ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ትኩረትና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ ዓላማውን ለማሳካትም መጠናዊ ምርምር ብሎም ፍትነትመሰል የጥናት ንድፍ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በመሆኑም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር እውቀትና አዘውትሮ በስራ ላይ በሚውለው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ሦስት ቡድኖች ተለያይተው የአንብቦ መረዳት ትምህርትን በ12 ሳምንታት ለ24 ክፍለጊዜያት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎችም በደሴ ከተማ በአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2009 ዓ.ም በመማር ላይ ከሚገኙ አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ በተራ እጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡ ሦስት መማሪያ ክፍሎች ማለትም በብልሃት ቡድኑ 44፣ በብልሃትአልባ ቡድኑ 45፣ በቁጥጥር ቡድኑ 46 በጥቅሉ 135 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ከተሳታፊዎቹም ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የማንበብ ትኩረት፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ግለብቃት እምነት በፈተናዎችና በመጠይቆች አማካይነት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹም በአማካይ ውጤት፣ በመደበኛ ልይይት፣ በአበርልይይት ብሎም የድኅረት ስሌት መሰረት ባለው የHayes (2013) ፕሮሰስ ፕላግኢን ኤስ.ፒኤስ.ኤስ (Hayes PROCESS plugin SPSS) ባለትይዩ የደንጋጊ ተላውጦዎች ትንተና ሞዴል 4 ተሰልተው ተተንትነዋል፡፡ የጥናቱ ግኝቶች እንዳመላከቱትም በሌሎቹ ሁለት አቀራረቦች ከተማሩት ተማሪዎች ይልቅ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን የተማሩት በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው፣ በማንበብ ተነሳሽነታቸው፣ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸውና በማንበብ ትኩረታቸው ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ እንዲሁም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ትኩረትና የማንበብ ተነሳሽነት ከፊል የደንጋጊነት ሚና ሲያሳዩ የማንበብ ግለብቃት እምነት ግን ደንጋጊነቱ ጉልህ ሆኖ አልተገኘም፡፡ ከጥናቱ ግኝቶች በመነሳትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ያሻሽላል ወደሚል ድምዳሜ ተደርሷል፡፡ ከዚህም ሌላ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ትኩረትና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ የሚያስከትለው መሻሻል ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድም የአንብቦ መረዳት ውጤት ከፍ እንዲል ያደርጋል ወደሚል መደምደሚያ ተደርሷል፡፡ ከጥናቱ ግኝቶች በመነሳትም ስነትምህርታዊ የመፍትሄ ሀሳቦች ተጠቁመዋል፤ የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎችም ተመላክተዋል፡፡

የይዘት ማውጫ

ርዕስ	ገጽ
ምስጋና	i
አህጽሮተጥናት	ii
የይዘት ማውጫ	iii
የሠንጠረዥ ማውጫ	vii
የምስል ማውጫ	x
ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ	
1.1 የጥናቱ ዳራ	1
1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር	6
1.3 የጥናቱ ጥያቄዎች	15
1.4 የጥናቱ ዓላማ	17
1.5 የጥናቱ አስፈላጊነት	18
1.6 የጥናቱ ወሰን	19
1.7 የጥናቱ ውስንነት	21
1.8 የቁልፍ ጽንሰሀሳቦች ብያኔዎች	22
ምዕራፍ ሁለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ	
2.1 መግቢያ	24
2.2 የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ መነሻ	24
2.3 የቴክስት ውቅር ጥናት ታሪካዊ ዳራ	45
2.4 የቀደምት ጥናቶች የአጠናን ስልቶች	48
2.5 የቴክስት ውቅር ብልሃቶችና አንብቦ መረዳት	50
2.6 ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነት፣ ትኩረት፣ አንብቦ መረዳትና የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም	60

2.7 የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ 73

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ

3.1 መግቢያ 81

3.2 የምርምሩ ስልት 81

3.3 የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ 82

3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች 84

3.4.1 ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች 84

3.4.1.1 የፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነትና ተገቢነት ግምገማ 86

3.4.1.2 የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ፍተሻ 88

3.4.1.3 የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ ውጤት አስተማማኝነት 90

3.4.1.4 የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የውጤት ስርጭት ወጥነት 91

3.4.2 የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎች 92

3.4.3 የጽሑፍ መጠይቆች 94

3.4.3.1 የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ 94

3.4.3.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ 96

3.5 የመማሪያ ቴክስቶች (ማንዋሎች) አዘገጃጀት 99

3.5.1 የምንባቦች አመራረጥ 99

3.5.2 የመልመጃዎች አዘገጃጀት 100

3.5.3 የምንባቦችና መልመጃዎች ግምገማ 103

3.6 የማስተማር ትግበራ 106

3.7 የአጠናን ሂደት 110

3.8 የመረጃ አተናተን ዘዴ 113

3.9 የጥናቱ ሥነምግባራዊ ሁኔታ 123

ምዕራፍ አራት፤ የሙከራ ጥናቱ ውጤት ትንተናና ተመክሮዎች

4.1 የሙከራ ጥናቱ ዓላማዎች 124

4.2 የሙከራ ጥናቱ የምርምር ስልት 124

4.3 የሙከራ ጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ 125

4.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች 126

4.5 የሙከራ ጥናቱ አሰራር ሂደት 126

4.6 የሙከራ ጥናቱ መረጃ አተናተን ዘዴ 128

4.7 የሙከራ ጥናቱ ውጤት ትንተና ማሳያዎች 129

4.8 ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች 136

ምዕራፍ አምስት፤ የዋናው ጥናት ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

5.1 መግቢያ 139

5.2 የዋናው ጥናት ውጤት ትንተና 139

5.3 የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ 166

ምዕራፍ ስድስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሄ ሀሳቦች

6.1 ማጠቃለያ 186

6.2 መደምደሚያ 194

6.3 የመፍትሄ ሀሳቦች 196

ዋቢዎች 199

አባሪዎች

አባሪ ሀ፤ የፈተናዎች አዘገጃጀትና ቅድመሙከራ ጥናት ፍተሻዎች 221

አባሪ ለ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ፣ አዘገጃጀትና ፍተሻዎች 262

አባሪ ሐ፤ የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ፣ አዘገጃጀትና ፍተሻዎች 267

አባሪ መ፤ በሙከራ ጥናቱ ወቅት የፈተናዎች ፍተሻና ውጤት 274

አባሪ ሠ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የመጠይቆች ፍተሻ 277

አባሪ ረ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የመጠይቆች ውጤት 283

አባሪ ሰ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የፈተናዎች ፍተሻ 287

አባሪ ሸ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የፈተናዎች ውጤት 293

አባሪ ቀ፤ የዋናው ጥናት ተሳታፊዎች የዕድሜና የጾታ ስብጥር በቡድን 297

አባሪ በ፤ የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት መግለጫ 298

አባሪ ተ፤ የመማሪያ ቴክስቶች (ማንዋሎች)እና የግምገማ ውጤታቸው 299

አባሪ ቸ፤ ለብልሃት ቡድኑ ትምህርቱ በታቀደው መልኩ መተግበሩን

መከታተያ ቅጾች 416

አባሪ ኀ፤ ለብልሃትአልባ ቡድኑ ትምህርቱ በታቀደው መልኩ መተግበሩን

መከታተያ ቅጾች 428

የሠንጠረዥ ማውጫ

ርዕስ **ገጽ**

ሠንጠረዥ 4.1 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት 129

ሠንጠረዥ 4.2 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት 130

ሠንጠረዥ 4.3 የብልሃትአልባ ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት 131

ሠንጠረዥ 4.4 የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት 132

ሠንጠረዥ 4.5 የብልሃት ቡድኑ ወንዶችና ሴቶች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት 133

ሠንጠረዥ 4.6 የብልሃት ቡድኑ ወንዶችና ሴቶች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት 134

ሠንጠረዥ 4.7 የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት 135

ሠንጠረዥ 4.8 የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት 136
አማካይ ውጤት ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ሠንጠረዥ 5.1 የጾታ በቡድን ስብጥር ብዛትና መቶኛ ስሌት ውጤት 140
ሠንጠረዥ 5.2 የዕድሜ በቡድን ስብጥር ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት 141
ሠንጠረዥ 5.3 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት 142
ሠንጠረዥ 5.4 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 143
ሠንጠረዥ 5.5 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 144
ሠንጠረዥ 5.6 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 146
ሠንጠረዥ 5.7 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት 148
ሠንጠረዥ 5.8 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 149
ሠንጠረዥ 5.9 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 151
ሠንጠረዥ 5.10 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት 153
ሠንጠረዥ 5.11 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት 154

ሠንጠረዥ 5.12 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች
ንጽጽር በአበርልይይት 156

ሠንጠረዥ 5.13 የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤቶች
ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት 158

ሠንጠረዥ 5.14 የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤቶች
ንጽጽር በአበርልይይት 159

የምስል ማውጫ

ርዕስ	ገጽ
ምስል 2.1 የአንብቦ መረዳት እውቀት አላባዎች ትስስር	44
ምስል 2.2 በመማሪያ ክፍል አውድ የማንበብ ተሳትፏዊ ሂደቶች መስተጋብር ሞዴል	76
ምስል 2.3 የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማዕቀፍ	77
ምስል 2.4 የጥናቱ ስታትስቲክሳዊ ሞዴል	78
ምስል 5.1 የነጻ ተላውጦው፣ የደንጋጊ ተላውጦችና የጥገኛ ተላውጦው ትስስር ትንተና ውጤት	163

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

የተጻፉ ድርሳናት በዓይነታቸውና በቁጥራቸው ብዙ ሆነው በሚገኙበት ፈጣኑ የዓለም ለውጥ ውስጥ ስለማንበብ ችሎታ ያለው ግንዛቤም ሆነ እይታ በእጅጉ ተለዋዋጭ ሆኖ ይገኛል፡፡ የማንበብ ክሂል በትምህርትቤት ለአካዳሚያዊ ስኬት ወሳኝ ከመሆን አልፎ በተማሪዎች የእሳቦት ሂደት ላይ ተጽዕኖ ያለው ብሎም በማህበረሰቡ ውስጥ የሚኖራቸውን ተሳትፎ ስኬታማ ለማድረግ የሚረዳ መሣሪያ መሆኑ ታውቋል (Linnakyla¨, Malin, & Taube, 2004; Kern & Friedman, 2008 እና Pretorius, 2000 በOrganisation for Economic Co-operation and Development–OECD (2013) እንደተጠቀሱት)፡፡ ይህንን ሀሳብ የሚያጠናክረው OECD (2013) የጠቀሰው Programme for International Student Assessment-PISA (2009) የማንበብ ችሎታ የግል ዓላማዎችን ለማሳካት፣ እውቀትንና ብቃትን ለማዳበር፣ በማኅበረተሰቡ ውስጥ ተሳታፊ ለመሆን በሚያስችል መልኩ ጽሑፋዊ ቴክስቶችን መረዳት፣ መጠቀም፣ ጽብረቃ ማቅረብና በትጋት መሳተፍ መቻልን እንደሚያካትት የሰጠው ብያኔ ነው፡፡ ይህም ማንበብ የእውቀት፣ የክህሎት፣ የብልሃቶችና የስሜቶች ቅንጅት ሆኖ ተማሪዎች በህይወት ዘመናቸው ሁሉ በግላቸውም ሆነ ከቢጤዎቻቸውና ከማኅበረሰቡ ጋር መስተጋብር በመፍጠር የሚገነቡት ችሎታ እንደሆነ የሚያመላክት ነው፡፡

ይህን ብያኔ ይዞ በየዘመኑ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ላይ መሰረታዊ ተጽዕኖ የነበራቸውን እይታዎች በሦስት መከፋፈል ይቻላል (Paris, Wixson, & Palincsar, 1986)፡፡ የመጀመሪያው ከማንበብ ትምህርት ታሪክ ውስጥ ከግማሽ ክፍለዘመን የበለጠውን የሚሸፍነው ማንበብን እንደተነጣጠሉ ክሂሎች ስብስብ በሚያዩ፣ የማንበብ ክሂሎችን እየሸራረፉ በሚያቀርቡ የማስተማር ስልቶች ብሎም ምርምሮች ትግበራ ያተኮረው ነው፡፡ በዚህ አቀራረብ ክሂሎቹ እጅግ ተገድበውና በተራ መረዳት ላይ አተኩረው በደረጃ ተከፋፍለው ይተገበራሉ፡፡ በመሆኑም አውድአልባ ክሂሎችን ደጋግሞ በመፈተኑ፣ ክሂሎቹ ውስን እንደሆኑ አድርጎ በቅደምተከተል

በማቅረብ የተሳሳተ ግንዛቤ በመፍጠሩ፣ ትርጉም ከቴክስቱ ብቻ እንደሚመነጭ በማሰብ የዳራዊ እውቀትን ሚና በመዘንጋቱ፣ ተማሪዎች ማንበባቸውን መምራትና መቆጣጠር ለሚችሉባቸው ብልሃቶች ዝቅተኛ ትኩረት በመስጠቱ ድክመት አለው፡፡

ሁለተኛው አቀራረብ ደግሞ መረዳትን በሚያሳልጡ ተግባራት ላይ በማተኮር የጥናት ስልቶችን ከመለየት እስከማንበብ ሂደት እሳቦት ማብራሪያ ክዋኔዎች ያሉትን ተግባራት ያጠቃልላል፡፡ በቋንቋ ተግባራት ላይ ያተኮሩ ዘዴዎች አነሳስ በማንበብ ላይ ተጽዕኖ ያላቸው ስነአገባባዊ፣ ስነፍቻዊና ስነድምጻዊ የቋንቋ ደረጃዎችን አስመልክተው በ1960ዎቹ ከተደረጉ የስነልቦናዊስነልሳን ምርምር ውጤቶች ጋር ይያዛሉ (Paris et al., 1986)፡፡ በተለይም ተማሪዎች በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ ማሰባቸውን በሚያሳልጡ በሳል የሀሳብ ማዋቀሪያዎች (advance organizers)፣ የቴክስት የጎንዮሽ ጥያቄዎች (text adjunct questions)፣ የአፍልቆታዊ (generative) መማር ተግባራትና መሰል የማስተማር ደጋፊዎች ላይ የተካሄዱ ጥናቶች ውጤቶች ለአንብቦ መረዳት ትምህርት አዲስ አቅጣጫ የከፈቱበት ነው፡፡ ጥናቶቹ አንብቦ መረዳትን የሚያሳልጡ በርካታ ተግባራትን መለየት ቢያስችሉም የተለያዩ ድክመቶች አሉባቸው (Paris et al., 1986)፡፡ የመጀመሪያው ድክመት ተግባራቱ ተማሪዎች የራሳቸውን መረዳት እንዲቆጣጠሩባቸው ሳይሆን ይዘት መማርን ለማሳለጥ እንዲያግዙ የተቀየሱ መሆናቸው ነው፡፡ ሌላው ምርምሮቹ፣ ተግባራቱ ትርጉምሰጭ እንዲሆኑና በተማሪዎች ዘንድ እንዲሰርጹ ቴክስቱን እንዴት ማደራጀት እንደሚገባ ብሎም ዳግም ሀሳቦችን እንዴት ማዋቀር እንደሚቻል አላሳዩም፡፡

ከላይ የተብራሩት ክሂልተኮር ዘዴም ሆነ ተግባርተኮር ዘዴ አንባቢዎች መረዳትን ለማሳለጥ የሚጠቀሙባቸውን ብልሃቶች በመለየት ላይ አላተኮሩም፡፡ ክሂሎቹና መረዳትን ደጋፊ ተግባራቱ ተማሪዎቹ በሚሰሯቸው መልመጃዎችና ጥያቄዎች ውስጥ በስውር የሚቀረቡ በመሆናቸው የተነሳ መልመጃዎቹንና ጥያቄዎቹን የሰሩባቸውን ብልሃቶች ተረድተው ለሌላ ጊዜ ንባባቸው መጠቀም እንደሚገባቸው አይገነዘቡም፡፡ በሌላ አባባል ከጭፍን ስልጠና ሂደቶች ጋር የተቆራኙት ሁለቱም አቀራረቦች ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ተገንዝበው በንቃት መተግበራቸውን በራሳቸው እንዲቆጣጠሩ የሚያስችል ልምድን የሚፈጥሩ አይደሉም (Paris et al., 1986)፡፡

ሦስተኛው አቀራረብ ተማሪዎች መረዳት የሚያሳልጡ ተግባራትን በይበልጥ እንዲገነዘቡ ለማገዝ ተመራማሪዎች በጣም ዝርዝር የሆኑ ገለጻዎችን መስጠት በሚያስችሉ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ላይ ያተኮሩበት ነው (Paris et al., 1986)፡፡ በዚህም በማንበብ ሂደታቸው የራሳቸውን ብልሃት እንዲገነዘቡና መረዳታቸውን እንዲቆጣጠሩ የሚያስችሉ የተለያዩ የማስተማር መንገዶች ሊቀየሱ ችለዋል፡፡ ከቴክስቱ ጋር መስተጋብር ስለሚፈጥሩባቸው ሂደቶች ለተማሪዎች በግልጽ ለማሳወቅም የቀጥተኛ ማስተማር፣ የቀጥተኛ ገለጻ፣ የልዕለእሳቦትና የብልሃት ስልጠናዎች ገጽታዎችን ያቀናጁ ምርምሮችም እየተካሄዱ ነው፡፡ ይህ አቀራረብም ተማሪዎች እንደመተንተን፤ መገንባትና መገምገም ባሉት ከፍተኛ ደረጃ ባላቸው የእሳቦታዊ ክሂሎች የሚመራ ጥልቅ መረዳት ላይ እንዲደርሱ ያበረታታል፡፡

እነዚህ በየዘመኑ የተነሱ የአንብቦ መረዳት አቀራረቦችም ሆኑ ምርምሮች አተገባበራቸውና ስልታቸው ቢለያይም በጋራ የሚያተኩሩት ከማንበብ ትርጉም የመፍጠር ችሎታ ላይ ነው፡፡ የማንበብ መሰረታዊ ትኩረትም በየደረጃው ትርጉም መገንባት ነው (Grabe, 1991; Williams, 1984; Williams, Taylor, & Ganger, 1981)፡፡ ይሁን እንጂ በማንበብ ሂደት ትርጉም መፍጠር የሚለው ጽንሰሃሳብ ለረጅም ጊዜ እጅግ አሻሚ ሆኖ ቆይቷል፡፡ በተለይም የመረዳት ሂደትን ለመገንዘብ በሚያግዝ መልኩ ትርጉምን እንዴት መወከል ይቻላል? የሚለው ፈታኝ ጥያቄ ነበር፡፡ Marshall and Glock (1978/1979) የጠቀሷቸው Fillmore (1968, 1971) የሙያ ሰዋስው (case grammar) የሚል ጽንሰሃሳብ በማስተዋወቃቸው ይህን ችግር ለመፍታት ከፍተኛ አስተዋጽዖ አድርገዋል፡፡ የሙያ ሰዋስው በአረፍተነገር ውስጥ የሚገኝ ግስ ከሌሎች የአረፍተነገሩ ክፍሎች ጋር የሚዛመድባቸውን የሙያ ተዛምዶዎች በማየት በአረፍተነገሩ ታህታይ መዋቅር ውስጥ የሚገኙ ቃላት ያሏቸውን ስነፍቻዊ ተዛምዶዎች ግልጽ የሚያደርግ ነው፡፡ የትርጉም መዋቅር ጽንሰሃሳብ መተዋወቁም ቴክስትን ለመተንተን ብቻ ሳይሆን ለልዩ ልዩ የመረዳት ሞዴሎች ማዕቀፍ ማስገኘት ችሏል፡፡ ሰዎችም አንብበው የሚያስታውሱት ትርጉምን በመሆኑ ብሎም ትርጉም መዋቅር ያለው ስለሆነ፣ ይህ የትርጉም መዋቅር ቴክስቱን ባነበቡ ሰዎች አዕምሮ ውስጥ ሊገኝ እንደሚችል መላ መምታት ተችሏል፡፡

በተለይም Marshall and Glock (1978/1979) የጠቀሷቸው Grimes (1975) የተዛመደ ዲስኩር ባህርይን ለማሳየት ባደረጉት ጥረት የዲስኩር ስነፍቻዊ መዋቅር የይዘት (content) ፤ የግጥምጥሜ (Cohesion) እና የእርከን ማዋቀር (staging) አላባዎች እንዳሉት አመላክተዋል፡፡ ይዘት የሚባለው ቴክስትተኮር (text base) የሆነው እርከን ሲሆን የእይታዎች (propositions) ወይም የሀሳቦች ቅደምተከተላዊ ዝርዝር ነው፡፡ እያንዳንዱ እይታ የአንድ ነጠላ ሐረግን ይዘት ወይም ስነፍቻዊ መዋቅር ይወክላል፡፡ ግጥምጥሜ በበኩሉ የቴክስትተኮር ሀሳቡን ትርጉም ወዳለው ስብስብ የሚያጣምር ነው፡፡ በተጠቃሽ (reference) አማካይነት በቴክስትተኮር ላይ ተግባራዊ ይሆናል፡፡ በእርከን ማዋቀር ደግሞ በቴክስትተኮሩ ውስጥ ያሉ ሀሳቦች በመሪና በደጋፊ ደረጃ ተለይተው በእርከን ወይም በቢጋር መዋቅር የሚዋቀሩበትን ሂደት ይመለከታል፡፡ መሪ ሀሳቦች በእርከኑ ከፍተኛ ደረጃ ላይ ሲገኙ፣ ደጋፊዎቹ በእርከኑ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ይገኛሉ፡፡

ከተዛመደ ዲስኩር ባህርይ ሌላ Marshall and Glock (1978/1979) የጠቀሷቸው Frederiksen (1975)ም የትውስታ መዋቅራዊ ባህርይን በመተንተን አስተዋጽዖ አድርገዋል፡፡ በተለይም የቴክስት ውቅር ቴክስቱን ያመነጨው ተናጋሪ ወይም ፀኃፊ አዕምሯዊ መዋቅር ነጸብራቅ እንደሆነ ማስረዳታቸው አዲስ የዲስኩር ትንተና እይታን አስገኝቷል፡፡ ይህም ስነፍቻዊ መዋቅር በቋንቋ የሚከሰት ከሆነ የትውስታ/የመረዳት መዋቅራዊ ገጽታን ጭምር መወከል እንደሚኖርበት ያሳየ ነው፡፡ በመሆኑም ስነፍቻዊ መዋቅር የቴክስትና የትውስታ መዋቅሮችን አጣምሮ የሚይዝ የዲስኩር ገለጻ እንደሆነ ሊታወቅ ችሏል (Marshall & Glock 1978/1979)፡፡ የቴክስት ስነፍቻዊ መዋቅር በበኩሉ ከስነፍቻዊ ትስስርና ከተጠየቃዊ ትስስር የተመሰረተ የቴክስት ውቅር ክፍል ነው፡፡ ስነፍቻዊ ትስስር ከተዛማጅ ጽንሰሃሳቦች የተመሰረቱ እይታዎችን ሁሉ የሚያካትት ሲሆን ተጠየቃዊ ትስስር ከተዛማጅ እይታዎች የተመሰረቱ እይታዎችን ሁሉ ያካትታል፡፡ የትውስታ ስነፍቻዊ መዋቅር ደግሞ የተዛመደ ዲስኩር ትውስታን አወቃቀር የሚመለከት ነው፡፡ በአጭሩ የአንድ የተዛመደ ዲስኩር ስነፍቻዊ መዋቅር በዲስኩሩ ውስጥ ካለ መረጃ ትውስታ/መረዳት መዋቅር ጋር አቻ እንደሆነ የሚያስገነዝብ ነው፡፡

የቴክስት ውቅር ብልሃት ትግበራ ጥናትም መነሻው በተዛመዱ የዲስኩር ስነፍቻዊ መዋቅሮች ዙሪያ የተገኙት እነዚህ ቀደምት ግንዛቤዎች ናቸው፡፡ በቴክስትና በትውስታ/በመረዳት መዋቅሮች

መካከል ያለው አቻነት በቴክስት ውቅር መረዳት ላይ ለሚደረጉ ጥናቶች ሁሉ ቁልፍ ጉዳይ ነው፡፡ የእነዚህ ጥናቶች ዓላማም ትውስታን/መረዳትን በማጸፍ መለኪያነት በመመዘን፣ የቴክስት ውቅር ለውጥ በመረዳት ሂደት ላይ ያለውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ Meyer and Ray (2011) በዋቢነት እንዳሰፈሩት የጥናቶቹ ፋናወጊ ተደርጎ የሚወሰደውም Meyer (1971) ያካሄዱት ጥናት ነው፡፡ የእርከን ማዋቀር ልዩነት በአንባቢዎች ትውስታዎች ላይ ያለው ተጽዕኖ በClements (1976) እና Meyer (1975) ጥናቶች ተዳሷል (Marshall & Glock, 1978/1979)፡፡ ጥናቶቹ በሂደት በቴክስት ከፍተኛ እርከናዊ ውቅሮች (top-level of text structures) ላይ በማተኮራቸው የተነሳ እንደምክንያትና ውጤት፣ ማወዳደርና ማነጻጸር፣ ችግርና መፍትሄ ያሉት የቴክስት ውቅሮች ከገላጭ ውቅሮች የበለጠ ለመማርና ለማስታወስ አጋዥ እንደሆኑ መላምቶችን መስጠት ችለው ነበር፡፡ እንደMeyer and Ray (2011) ማብራሪያ እስከ1970ዎቹ መጨረሻ በጉዳዩ ዙሪያ የተካሄዱ ጥናቶች የቴክስት ውቅር አንባቢዎች ስለቴክስቱ በሚፈጥሩት አዕምሯዊ ውክልና ላይ ተጽዕኖ እንደሚያደርስ፣ የአንባቢዎች የቴክስት ውቅርን የመጠቀም ችሎታ እንደሚለያይና ብዙ አንባቢዎች ስለቴክስት ውቅር ግንዛቤ እንደሚያጥራቸው ፍንጮችን አሳይተዋል፡፡

ከ1970ዎቹ መጨረሻ እስከ1990ዎቹ አካባቢ ደግሞ የቴክስት ውቅር ትምህርት በተለያዩ የትምህርት ደረጃዎችና በተለያዩ የቴክስት ውቅር ዓይነቶች ላይ በማተኮር ለማስታወስ ወይም ለመረዳት ያላቸው ሚና ተፈትሿል፡፡ በተጨማሪም በአካዳሚያዊ አውድ ብቻ ሳይሆን በኢአካዳሚያዊ አውድ ውስጥም የቴክስት ውቅሮች ለአንብቦ መረዳት መዳበር ያላቸውን ሚና የፈተሹ ጥናቶችም አሉ፡፡ ከቅርብ ጊዜ ወዲህ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተለያዩ ባህሎችና ቋንቋዎች አንብቦ መረዳት ለማስተማሪያ በአማራጭ ስልትነት ስለማገልገላቸው እየተፈተሹ መሆኑን የBroer, Aarnoutse, Kieviet, and van Leeuwe (2002)፣ Purdie and Hattie (1996) እና Zhang (2008) ጥናቶች አመላካቾች ናቸው፡፡

Chang (2002) በበኩላቸው ከ1980 እስከ2002 ድረስ የቀረቡ ጥናቶችን በመፈተሽ ባቀረቡት ማጠቃለያ ጥናቶቹ በሁለት ምድቦች ሊከፈሉ መቻላቸውን አሳይተዋል፡፡ አንዱ ምድብ በአንባቢዎች ላይ ተጽዕኖ ማድረስ፤ የሚል ሲሆን ስለቴክስት ውቅር አንባቢዎች ያገኙት ትምህርትና ግንዛቤ ወይም የነበራቸው ቀደምት ልምድ በአንብቦ ማስታወስና በአንብቦ መረዳት

ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ የፈተሹ ጥናቶች የተካተቱበት ነው። ሌላው ምድብ ደግሞ የተለያዩ የአወቃቀር ባህርያት ያላቸው ቴክስቶችን ማንበብ በማስታወስና በመረዳት ላይ ያሉትን ተጽዕኖዎች የፈተሹ ናቸው። በዚህም መረዳት በቴክስት ውቅር ዓይነቶችና ባህርያት ጭምር እንደሚወሰን ግንዛቤ ተገኝቷል። ይሁን እንጂ በሁሉም አቅጣጫዎች በተደረገው የቀደምት ጥናቶች ቅኝት የተገኘው ውጤት አንድ መደምደሚያ ላይ የሚያደርስ አይደለም። አንዳንዶቹ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ምንም ተጽዕኖ እንደሌላቸው፣ ሌሎቹ ጠንካራ ተጽዕኖ እንዳላቸው ሲያሳዩ፤ ቀሪዎቹ ወጥነት የሌላቸውን ውጤቶች አመላክተዋል። ይህ ጥናትም በዋናነት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የማንበብ ክሂልን መማር የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ትኩረትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማጎልበት አንጻር ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ስለማድረስ አለማድረሱ መፈተሽ ላይ ያተኩራል።

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር

ዓለም እየዘመነ ባለበት ሰዓት ማንበብ መቻል አማራጭ ወይም ቅንጦት ሳይሆን ኢኮኖሚያዊና ማህበራዊ አስገዳጅነት ያለበት ነው (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007; Taboada & Buehl, 2012)። ለአገሮች ኢኮኖሚያዊ እድገት መለኪያም በ10% መሰረታዊ ማንበብና መጻፍ ችሎታ ላይ የደረሱ ብቁ ዜጎች መኖር ወደ0.3% ዓመታዊ የኢኮኖሚ እድገት ተመንዝሮ መሰላቱ ይህን ሀሳብ ያጠናክራል (Gove & Wetterberg, 2011)። ያልተማሩና የመረዳት ተግባራትን መከወን የማይችሉ ግለሰቦች በተለይ የዲጅታል ዘመን በሆነው በዚህ ክፍለዘመን ተወዳዳሪ ሆኖ ለመኖር እጅግ ከፍተኛ ችግር ይገጥማቸዋል። ተማሪዎች በትምህርትቤት ከሚማሯቸው ክሂሎችም ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ የሚናገሩ ጻሕፍት (Conley, 1992; Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995; Heilman, Blair, & Ruphley, 1998) መኖራቸው የክሂሉን አስፈላጊነት ያሳያል።

ከክሂሉ አስፈላጊነት አኳያም ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን እንዴት መማር አለባቸው? ስኬታማ የአንብቦ መረዳት ትምህርትንስ እንዴት ማቅረብ ይቻላል? የሚሉት ጥያቄዎች የየዘመኑ ከፍተኛ ፈተና ሆነው ይገኛሉ። ይህም አንብቦ መረዳት የቴክስት፣ የዓለም/የይዘት፣ የብልሃትና የቋንቋ እውቀት አላባዎችን በጥምረት በመተግበር የሚከወን ውስብስብ ክሂል ከመሆኑ የመነጭ ነው (Chun, 2000 በDorkchandra (2010) እንደተጠቀሱት)። ዘርፈብዙ አዕምሯዊ ሂደቶችን በማለፍ የሚዳብር ውስብስብ ክሂል (Grabe, 1991) በመሆኑም በአግባቡ እንዲጎለብት በብልሃት የታገዘ አቀራረብ እንደሚያስፈልገው የመማርና የመረዳት ማስተማር ሞዴል በሆነው በአፍልቆታዊ ሞዴልም (Generative Model) ሆነ (Wittrock, 1991)፣ የዲስኩር ስነልቦናዊያን ከፈጠሯቸው የቴክስት መረዳት ንድፈሃሳባዊ ሞዴሎች (Graesser, 2007) ውስጥ በግንባታዊያን ሞዴል (Constructionist Model) ይመከራል። ይሁን እንጂ ስኬታማ የሚባሉ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች መምህራን በሚያስተምሩበት ክፍል ሳይቀር ለማንበብም ሆነ ለአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት የሚሰጠው ትኩረት እጅግ ዝቅተኛ ነው (Atkins, 2013; Broer et al., 2002; Davis, 2010; Dymock, 2007; Nelson & Manset-Williamson, 2006; Pressley, 2000)። Hansen (1992) ባደረጉት ጥናት ተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን በትምህርትቤት የሚማሩትና የሚተገብሩት ሆኖ ሲሰማቸው፣ ማንበብን ግን በቤታቸው በመተግበር የሚማሩት እንደሆነ አድርገው እንዲያስቡ የሚያደርግ የማስተማር አውድ መዘውተሩን አሳይተዋል። ይህም የክፍል ውስጥ ትምህርቱ በአብዛኛው በመምህራን ብልሃትአልባ የማስተማር ተግባር በመሸፈኑ ተማሪዎች ትምህርትቤት ማንበብን ለመማር ትክክለኛው ቦታ ሆኖ እንዳይሰማቸው እንዳደረገ በጥናቱ ተመልክቷል።

በተለይም ተማሪዎች በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ሁለተኛው እርከን ሲገቡ ጀምሮ ክፍላቸው በጨመረ ቁጥር አዳዲስ አወቃቀር ያላቸው ውስብስብ የቴክስት ዓይነቶች ይገጥሟቸዋል። እንደWyse and Jones (2001) ገለጻም ማንበብን ለማንበብ ዓላማ ብቻ ሳይሆን ለመማር ዓላማ ማንበብን ወደመማር የሚሸጋገሩበት ደረጃ ነው። Armbruster, Anderson, and Ostertag (1987, 1989) የጠቀሷቸው የTaylor (1986)፣ Winograd (1984) እና Brown and Day (1983) ጥናቶች እንዳሳዩት ግን በደረጃው የሚገኙ ተማሪዎች መረጃሰጭ ቴክስቶችን (Expository texts) አንብቦ የመረዳት ችግር አለባቸው። ከችግሮቹ መገለጫዎችም አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ማጠቃለያዎችን፣ ዋና ሀሳቦችንና ጠቃሚ መረጃዎችን ከቴክስቶቹ ለይተው በማውጣት ዝምድናቸውን

ለማብራራት ሲቸገሩ መታየታቸው ነው፡፡ በተጨማሪም በንባባቸው ጽንሰሃሳብን ከመገንባት ይልቅ ጽንሰሃሳብን በመለየት ላይ ሲያተኩሩ ይታያሉ (Williams, 1984)፡፡ ተማሪዎቹ በመጀመሪያው እርከን፣ የማንበብ ትምህርታቸው ለተራኪ ቴክስት ውቅሮች ሰፊ ተጋልጦሽ ሲፈጠርላቸው የመረጃሰጭ ቴክስት ውቅሮች ግንዛቤ ለማዳበር ግን አጋጣሚው የላቸውም (Piccolo, 1987)፡፡ ከዚህም ሌላ እነዚህን በይዘታቸው ጠጠር ያሉ ቴክስቶች አንብበው መረዳት ሲያቅታቸው በንባባቸው ተስፋ የመቁረጥና ተነሳሽነት የማጣት ባህርይ ይንጸባረቅባቸዋል (Edem, n.d; Guthrie & Davis, 2003)፡፡ በመሆኑም በደረጃው ለሚገኙ ተማሪዎች በሁለት ምክንያቶች የተነሳ ስለመረጃሰጭ ቴክስት ውቅሮች አንብቦ መረዳት ማስተማር ያስፈልጋል (Wong & Au, 1985)፡፡ አንደኛው ምክንያት፣ መረጃሰጭ ቴክስቶችን ሲያነቡ በርካታ መረጃዎችን ተገንዝበው እንዲያቆዩ ከመፈለጉ አኳያ የቴክስቱን አዳዲስ ቃላትንና ጽንሰሃሳቦችን የሚረዱባቸውን ስልቶች ለማቅረብ ነው፡፡ ሁለተኛው ምክንያት፣ የመረጃሰጭ ቴክስቶች መዋቅርም ሆነ ይዘት ለደረጃው ተማሪዎች እንግዳ ስለሚሆኑ ነው፡፡

እነዚህን ቴክስቶች ለመረዳትም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች እውቀት የሚያስፈልጋቸው ቢሆንም (Geva & Ryan, 1985; Grabe, 1991; Williams et al., 1981) ጉዳዩ በቂ ትኩረት ያለማግኘት ችግር (Atkins, 2013) ይታይበታል፡፡ ተማሪዎቹ ቴክስት መዋቅር እንዳለው እንዲገነዘቡ፣ በማንበብ ሂደታቸው መዋቅሩን ከሚያመላክቱ ጠቋሚዎች ጋር እንዲተዋወቁ፣ ለጥቆማዎቹ አዕምሯዊ ምላሽ እየሰጡ ሀሳቦችን እያስተሳሰሩ የመረዳት ልምድ እንዲያጎለብቱ፣ በአግባቡ ያልተዋቀሩ ጽሑፎችም ሲገጥሟቸው ጭምር ሀሳቦችን በራሳቸው ዳግም በማደራጀትና በማዋቀር መረዳት (Williams, 2007) ቢጠበቅባቸውም ትምህርት አሰጣጡ ለዚህ አይጋብዛቸውም፡፡ በተለይም ለመረጃሰጭ ቴክስቶቹ እንደአወዳዳሪና አነጻጻሪ፣ ምክንያትና ውጤት፣ ችግርና መፍትሄ፣ ቅደምተከተል፣ ወዘተ ያሉትን የቴክስት ሀሳብ ተዛምዶዎች መረዳት ይጠበቅባቸዋል (Meyer, Ray, & Middlemiss, 2012; Van Dijk & Kintsch, 1983)፡፡ ለተራኪ ጽሑፎቹም የተለያዩ የግጥምጣሜና የግጥምጥምነት ዝምድና ስልቶችን (ማረው፣ 2005 ዓ.ም፤ ጌታቸው፣ 1987 ዓ.ም) ማወቅ አለባቸው፡፡

ይሁን እንጂ ብዙዎቹ ተማሪዎች ሲያነቡ ለሀሳቦች አደረጃጀት ትኩረት ባለመስጠት የመረዳት ችግር ሲገጥማቸው ይታያል፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ መዳከም ስለትምህርት ጥራት ያገባናል የሚሉ ወገኖችን እየፈተናቸው ያለ ሁነኛ ችግርም ሆኗል፡፡ ይህ የተማሪዎች አንብቦ ያለመረዳትም ሆነ ከማንበብ የመሩታት ችግርም ከአገርአቀፍ እስከዓለምአቀፍ የሚደርስ ገጽታ ያለው ነው፡፡ Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS በ40 አገሮች ላይ ያደረገውን ጥናት በመጥቀስ Topping, Thurston, McGavock, and Conlin (2012) እንዳሰፈሩት በየአገሮቹ ከአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች ማንበብ የሚችሉትና የሚፈልጉት ግማሽ ያህሉ ብቻ መሆናቸውን አመላክቷል፡፡ በመሆኑም ችግሩን መፍታት የሚያስችሉ አማራጮችን ማፈላለግ በይደር የሚተው አይደለም፡፡

ማንበብ በብልሃት ትምህርት መደገፍ እንዳለበት ከሚመክሩት ባለሙያዎች በተቃራኒ ደግሞ የብልሃት ትምህርት አላስፈላጊ ብሎም መጥፎ ውጤትን እንደሚያስከትል የሚገልጹ አሉ (Guthrie et al., 1995 ዋቢ ያደረጓቸው Beach & Hynds, 1991)፡፡ ምክንያታቸውም ተማሪዎችን ለተዝናኖት ማንበብ መሰረት ከሆነው ኪናዊ የማንበብ ልምድ እንዲፋቱ ስለሚያደርግ መረዳትን ከማዳበር ይልቅ ያዳክማል፤ የሚል ነው፡፡ እንዲሁም የብልሃት ትምህርት በተናጠል ክሂል ላይ የሚያተኩር፣ ከጊዜያዊ ለውጥ ያለፈ ዘላቂነት ያለው ውጤት የማያመጣ እንደሆነ ያስረዳሉ (Pressley et al., 1992)፡፡ ከዚህም ሌላ Paris et al. (1986) የጠቀሷቸው Tierney and Cunningham (1984) እና Singer (1985) ተማሪዎች የመረዳት አሳላጭ አዕምሯዊ መሣሪያዎችን እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ከማስገንዘብ ይልቅ ጥሩ መረዳት እንዲፈጥሩ ማድረግ የበለጠ ጠቃሚ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ የልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤ ፈጠራ ዓላማዎች መሳካት አስፈላጊ እንዳልሆነ በመግለጽ ስኬቱ ለማንበብ ለመዳና ችሎታ አሳላጭ፣ ጣልቃገብ ወይም የማይጠቅም መሆኑን መወሰን ያስቸግራል፤ በሚል ይከራከራሉ፡፡ እንዲሁም ከፍተኛ የማንበብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ የማንበብ ችሎታ ካላቸው ተማሪዎች በተሻለ በርከት ያሉ ብልሃቶችን የሚያውቁ ቢሆኑም በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል የጎላ ልዩነት አለመኖሩን ያመላከቱ ጥናቶች (Lencioni, 2013) ይገኛሉ፡፡ በተጨማሪም የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ላይ ለውጥ የሚያስከትለው ከወራት እንዲያውም ከዓመታት በኋላ ብቻ (Droop, van Elsäcker, Voeten, & Verhoeven, 2016; Pressley, 2000) እንደሆነ መከራከሪያ ሲቀርብ ይታያል፡፡ በተመሳሳይም በቴክስት ውቅር ብልሃት ማንበብን መማር ባለው ፋይዳ ላይ ጥያቄዎችን

የሚያነሱ ባለሙያዎች አሉ (Hall-Kenyon & Black, 2010)። አንደኛው ጥያቄያቸው ብዙዎቹ ጽሑፎች በአግባቡ ተዋቅረው የሚዘጋጁ ባለመሆናቸው የቴክስት ውቅር እውቀትን ለመተግበር ምቹ አይደሉም፤ የሚል ነው። ሁለተኛው ደግሞ በአንድ ቴክስት ውስጥ ልዩ ልዩ ውቅሮች ተዋህደው ስለሚገኙ እያንዳንዱን ነጥል ውቅር መሰረት ያደረገ ልምምድ ለአንብቦ መረዳት ድጋፍ አለማድረጉን የሚገልጽ ነው።

በንድፈሃሳብ ደረጃ ከሚታየው ልዩነት ባሻገር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ለማዳበር ያላቸውን ሚና የፈተሹ ጥናቶችም የሚቃረኑ ውጤቶችን ማሳየታቸው ተጨማሪ ጥናት ለማድረግ የሚያነሳሳ ችግር ነው። የተወሰኑት ጥናቶች (Dorkchandra, 2010; Ohlhausen & Roller, 1988) የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት እንዳሻሻሉ አመላክተዋል። ሌሎች ጥናቶች ደግሞ (Broer et al., 2002; Chang, 2002 የጠቀሷቸው የTaylor 1982 እና Spires et al., 1992 ፤ Elmianvari & Kheirabadi, 2013 የጠቀሱት Piyanukool, 2001) ብልሃቶቹ የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት አለማሻሻላቸውን አሳይተዋል። በጥናቶቹ ከታየው የውጤት ተቃርኖ በተጨማሪም በአጠናን ዘዴዎቻቸው ላይ ክፍተቶች መኖራቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንዲደረግበት የሚያነሳሳ ችግር ነው። ከጥናቶቹ ክፍተቶች መካከልም ተረድቶ አለማስታወስ የሚከሰትበት ሁኔታ ሰፊ መሆኑን በመዘንጋት የተማሪዎችን አንብቦ የማስታወስ (Memory) ችሎታ በመለካት ስለአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ድምዳሜ ሲሰጡ ታይቷል (Berkowitz, 1986; Meyer, Brandt, & Bluth, 1980)። ተማሪዎች የሚያነቧቸው ጽሁፎች ብዙዎቹ ውህድ የቴክስት ውቅር ያላቸው ቢሆኑም በርካታ ጥናቶች (Holsgrove, 2011; Meyer et al., 1980) አንዱን የውቅር ዓይነት ብቻ ለይተው በማለማመድ ለአንብቦ መረዳት ያለውን ሚና የፈተሹ ናቸው። ከጊዜ አንጻርም አንዳንዶቹ ጥናቶች (Berkowitz, 1986; Broer et al., 2002; Troyer, 1994) ከጥቂት ሰዓታት እስከአጭር ሳምንታት ዕድሜ ባላቸው የልምምድ ጊዜያትና ከአንድ እስከአምስት በሚደርሱ ምንባቦች ብቻ የተተገበሩ ናቸው። የቴክስት ውቅር ግንዛቤ በአንጻራዊነት ሰፊ ተጋልጦሽንና ጊዜን የሚጠይቅ በመሆኑ ጥናቶቹ በአጭር ፈጣን ልምምድ መሰራታቸው ውጤቶቹ ጥያቄ ያስነሳሉ።

አንብቦ መረዳት አዕምሯዊ ክዋኔ ብቻ ሳይሆን ስሜታዊ ተግባር ጭምር (Guthrie & Wigfield, 2000; Rapp et al., 2007; Ülper, 2011) ነው፡፡ ተማሪዎች ለሚያነቡት ቴክስት ስሜት የሚሰጡትም በማንበብ ክዋኔያቸው ከሚከሰቱ አዕምሯዊና ስሜታዊ ሂደቶች ጥምረት ነው (Guthrie & Davis, 2003; Wittrock, 1991)፡፡ ስለዚህ የማንበብ ተነሳሽነት ማጣት ሌላው የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት መሰናክል ነው፡፡ የማንበብ ተነሳሽነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን ብቻ ሳይሆን ምን ያህል መጠንና ለምን ያህል ጊዜ በጥራት እንደሚያነቡ ጭምር የሚወስን ነው፡፡ የተሻለ የማንበብ አዕምሯዊ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ሳይቀሩ ባላቸው የማንበብ ተነሳሽነት ማነስ ከማንበብ እንደሚሸሹ ጥናቶች ያሳያሉ (Wigfield & Guthrie, 1997)፡፡ ማንበብን የሚያስተምሩ መምህራን ከሚገጥሟቸው ፈተናዎችም የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ማጣት መሆኑን ጥናቶች ያመላክታሉ (Guthrie & Wigfield, 2000; Ülper, 2011 ዋቢ ያደረጓቸው Edmunds & Bauserman, 2006)፡፡ በተለይም ከተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ማነስ ጋር ተያይዞ የሚመጣ የማንበብ ተነሳሽነት መቀነስ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት (Reading Self-efficacy belief) ማጣትና ለማንበብ ትኩረት (reading attention) ያለመስጠት ሁኔታ የብዙ መምህራን የዕለት ገጠመኝ ነው፡፡ Karbalaei & Amoli (2011) ዋቢ ያደረጓቸው Reynolds (2000) እንዳስረዱት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ባልተሟላ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ፣ ይህን ተከትሎም የማንበብ ትኩረት አቅማቸው ውስን መሆን ብሎም ውስን የትኩረት ችሎታቸውን በተገቢ መንገድ አለመገልገል የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ችግር አስከትሏል፡፡ ሆኖም ግን ብዙዎቹ በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ላይ የተደረጉ ጥናቶች የብልሃት ትምህርት እንደማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ባሉት ስሜታዊ ባህርያት ላይ የሚያመጣውን ለውጥ አካትተው የፈተሹ አይደሉም፡፡ በተለይ ደግሞ ብዙዎቹ ተማሪዎች በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ወደሁለተኛው እርከን ሲሸጋገሩ በትምህርት ውጤታቸው፣ በተነሳሽነታቸው፣ በግለብቃት እምነታቸው፣ ወዘተ የመቀነስ ችግር ይታይባቸዋል (Guthrie & Davis, 2003; Schunk & Meece, 2006; Wood, Edwards, Hill-Miller, & Vintinner, 2006)፡፡ ይህንኑ ሀሳብ የሚያጠናክሩት Dörnyei (2001)ም ተማሪዎች ስለራሳቸው የመማር አቅም ጥርጣሬ ውስጥ የሚወድቁበት የእድገት ደረጃ በመሆኑ ግለብቃት እምነታቸውም ሆነ ተነሳሽነታቸው ልዩ ትኩረት እንደሚያሻው አስገንዝበዋል፡፡ በደረጃው የሚገኙ ተማሪዎች በተደጋጋሚ የሚገጥማቸው የአንብቦ መረዳት መደናቀፍ የማንበብ ተነሳሽነታቸውንና ለማንበብ ብቃታቸው ያላቸውን እምነት የተዳከመ ያደርገዋል፡፡ ከቀደምት ጥናቶቹ ለማንበብ ተነሳሽነት ትኩረት የሰጡትም (Baker & Wigfield, 1999; Pintrich & DeGroot, 1990; Wigfield, Guthrie, Tonks, &

Perencevich, 2004) ቢሆኑ ተዛምዶን ከመፈተሽ ውጭ በትምህርቱ ትግበራ ሂደት የተማሪዎችን የተነሳሽነት ለውጥ የፈተሹ አይደሉም፡፡ እንደKennedy(2010) እና Nelson and Manset-Williamson (2006) ያሉት ጥናቶች ደግሞ የማንበብ ክሂል ዝንፈት (disabled) ባለባቸው የተለዩ ተማሪዎች ተነሳሽነት ላይ ብቻ የተካሄዱ በመሆናቸው መደበኛ ባህርይ ላላቸው ተማሪዎች የሚሰሩ አይሆኑም፡፡ ከዚህም ሌላ አብዛኛዎቹ ጥናቶች በሁለተኛ ቋንቋና በውጭ ቋንቋ የማስተማር አውድ ውስጥ የተሰሩ በመሆናቸው በአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ ስለሚማሩ ተማሪዎች የተሟላ መረጃ የሚሰጡ አይደሉም፡፡፡

በአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ላይ ከተሰሩ ፍትነታዊ ምርምሮች እንደማንበብ ትኩረት ያሉትን የማንበብ ተሳትፎ ማሳያዎች ከተነሳሽነት ጋር አያይዘው የፈተሹት በጣም ጥቂቶቹ ናቸው (Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004)፡፡ እስከቅርብ ጊዜ ድረስ መርጦ የማተኮር ብልሃት ትግበራ ላይ ትኩረት ያደረጉ ተመራማሪዎች ከአንባቢ ባህርያት አንጻር በብዛት የፈተሹት የማንበብ ትኩረት ከማንበብ ፍላጎትና ከዳራዊ እውቀት ጋር ያሉትን ዝምድናዎች ነው (Edwards, 2010)፡፡ ምንም እንኳን በቴክስት ገጽታ መርጦ ማተኮር ላይ የአንባቢዎች ተነሳሽነት ተጽዕኖ እንዳለው ጥናቶች ቢያሳዩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት አሰጣጥ በተማሪዎች የማንበብ ትኩረት ላይ የሚመጣ ለውጥ ስለመኖሩ አልፈተሹም፡፡

ከዚህም ሌላ በብልሃት ትምህርትና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ዝምድና መኖሩን ጥናቶች አሳይተዋል፡፡ ይሁን እንጂ በብልሃት ትምህርት የአንብቦ መረዳት እንዲያሻሻል አስቻይ ምክንያቶችን አልዳሰሱም (Droop et al., 2016)፡፡ ለምሳሌ በብልሃት ትምህርትና በአንብቦ መረዳት መካከል ለሚታየው ዝምድና የተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ስለሚኖራቸው ሚና አልተፈተሸም፡፡ በሌላ አባባል የብልሃት ትምህርት አንብቦ መረዳትን የሚያሻሽለው በተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ላይ በሚያሳድረው ተጽዕኖ ጭምር መሆን አለመሆኑን ትኩረት ሰጥተው አልመረመሩም፡፡ ስለዚህም ግልጽ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት የተለያየ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ተቀላቅለው በሚሰጥበት የአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ የማንበብ

ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ቀጥተኛም ሆነ ኢቀጥተኛ ትስስር ካለው ሊፈተሽ ይገባል፡፡

በተጨማሪም የሰዎች የሀሳብ አደረጃጀትም ሆነ የአንብቦ መረዳት ሁኔታ እንደየቋንቋቸውና ባህላቸው ባህርያት ልዩነት ያሳያል (Barnitz, 1985; Pardo, 2004; Purdie & Hattie, 1996; Zhang, 2008)፡፡ ለምሳሌ፤ Onwuegbuzie et al. (2004) የጠቀሷቸው Reynolds et al. (1982)ም የተማሪዎች አንብቦ መረዳት በሚገኙበት ባህል አካባቢ ተጽዕኖ እንደሚደርስበት አስረድተዋል፡፡ እንዲሁም Chamot (2004) እና Mohammadi, Birjandi, and Maftoon (2015) የቋንቋ መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ አውድ የሚወሰን መሆኑን በጥናታቸው ገልጸዋል፡፡ Davis (2010)ም 197 የሚሆኑ በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃት ትምህርቶች አሰጣጥ ላይ የተሰሩ ጥናቶች የተጽዕኖ ደረጃን (effect size) ፈትሸው ባወዳደሩበት ጥናት የብልሃት ትምህርቶቹ የሚኖራቸው ተጽዕኖ ተማሪዎቹ እንደሚማሩባቸው ቋንቋዎች እንደሚለያይ አሳይተዋል፡፡ ይህም ተማሪዎቹ ለአንብቦ መረዳት ከአካባቢያቸው ይዘዋቸው የሚመጡት የባህል ስኬማ (cultural schema) ሁኔታዎች የብልሃት ትምህርትንም ሆነ መረዳትን በማሳለጥ ወይም በማደናቀፍ ደረጃ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው የሚያመላክት ነው፡፡ ስለሆነም ስለቴክስት ውቅር ብልሃቶች ውጤታማነት በአንዱ ቋንቋና ባህል አውድ ውስጥ ተሰርቶ የተገኘ የጥናት ውጤት ለሌላው የማይሰራበት ሁኔታ ስለሚኖር ተጨማሪ ጥናት ማድረግ ያስፈልገዋል፡፡

በኢትዮጵያም በየደረጃው ተማሪዎች በዐማርኛም ሆነ በእንግሊዝኛ ቋንቋ አንብበው የመረዳት ችሎታቸው በሚፈለገው ደረጃ እንዳልዳበረ አመላካች ጥናቶች አሉ (Sileshi, 2007፤ ተስፋዬ፣ 2001 ዓ.ም፤ ማስተዋል፣ 1989 ዓ.ም)፡፡ Ethiopian Education Training Quality Assurance Agency (2008)ን ዋቢ በማድረግ Early Grade Reading Assessment -EGRA (2010) እንዳሰፈረው በሀገሪቱ የአንብቦ መረዳት ችሎታ በየጊዜው እየቀነሰ መጥቷል፤ በ2000 ጥናቱ 64.3 የነበረው በ2007 ወደ43.9 አማካይ ውጤት እንደቀነሰ፣ በ2007 ደግሞ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተደረገው ጥናትም 14.6% ብቁ አንባቢ፣ 33.7% በተፈላጊ ደረጃ የሚያነቡ፣ 51.7% ከተፈላጊ ደረጃ በታች እንደሚያነቡ ተረጋግጧል፡፡ በተጨማሪም በስምንት ክልሎች ዐማርኛን ጨምሮ

በስድስት የአፍ መፍቻ ቋንቋዎች በሁለተኛና በሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተደረገው ጥናት በተለያዩ የማንበብ ንዑስ ክሂሎች ዝቅተኛ ውጤት እንዳስመዘገቡ አሳይቷል (EGRA, 2010)፡፡

ተማሪዎች አንድን ቴክስት ሲያነቡ ከሚገጥሟቸው ችግሮች ቀዳሚው ለሀሳቦች አደረጃጀት ትኩረት አለመስጠት መሆኑን Brooks and Dansereau (1983) እና Khodabandehlou, Jahandar, Seyedi, and Abadi (2012) ያስረዳሉ፡፡ የዚህ ጥናት አቅራቢም የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንን በክረምት በዲፕሎማና በዲግሪ መርሃግብሮች ባስተማረባቸው ጊዜያት ባካሄዳቸው የክፍል ውስጥ ውይይቶች የቴክስት ውቅርን ጨምሮ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በቀጥታ ለማስተማር እጅግ ዝቅተኛ ትኩረት እንደሚሰጡ ተረድቷል፡፡ ተማሪዎችም በማንበብ ተግባራት ላይ ትጋት አለማሳየት፣ የማንበብ ተነሳሽነት ማጣት፣ ጠለቅ ያሉ ሀሳቦችን የሚጠይቁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በትክክል ለመመለስ መቸገር እንደሚታይባቸው ከውይይቶቹ ፍንጭ አግኝቷል፡፡ በተጨማሪም በኮሌጅና በዩኒቨርሲቲ የማንበብ ክሂል ኮርሶችን ካስተማራቸው ተማሪዎች በርከት ያሉት የሀሳቦችን ዝምድና የመረዳት ችግር ሲገጥማቸው፣ ለማንበብ መነሳሳት ሲያንሳቸውና ባላቸው የማንበብ ግለብቃት ላይ የማይተማመኑ ሲሆኑ በየጊዜው ካደረጋቸው ኢመደበኛ ምልከታዎችና ውይይቶች ተረድቷል፡፡ በተመሳሳይ ብዙ ተማሪዎች በተለይ መጠናቸው ሰፋ ያለና ክብደት ያላቸውን ጽሑፎች ሲያነቡ የማንበብ ትኩታቸው ሲቀንስ (ሲጠፋ) ከማስተማር ልምዱ ታዝቧል፡፡ ተማሪዎቹ ትኩረት የመስጠት ችግር እንዳለባቸው ከሚጠቁሙ ሁኔታዎች መካከል በማንበብ ሂደት ላይ ሀሳብ የማሰባሰብ ችግር፣ የጀመሩትን የማንበብ ተግባር ያለመጨረስና ቁልፍ ሀሳቦችን የመርሳት ሁኔታ ሲገጥማቸው አስተውሏል፡፡ በመጨረሻም በደቡብ ወሎ ዞን በሚገኙ ሰባት ትምህርትቤቶች የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተደረገው ጥናትም (እንድሪስና ስሜነው፣ 2005 ዓ.ም) ብዙዎቹ ከአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ጋር በአግባቡ እንደማይተዋወቁ ለመረዳት ተችሏል፡፡

አጥኚው የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ጥናት በኢትዮጵያ አውድ የተሰጠውን ትኩረት ለማወቅም በእንግሊዝኛና በዐማርኛ ቋንቋዎች በማንበብ ክሂል ላይ የተካሄዱ ጥናቶችን ከልሷል፡፡ ከእነዚህም ጥናቶች የተወሰኑት የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ በመዳሰስ ላይ (ማስታዋል፣ 1989 ዓ.ም፤ ተስፋዬ፣ 2001 ዓ.ም፤ Andargachw, 2004; Sileshi, 2007)፣ የተወሰኑት ደግሞ

የመማሪያ መጻሕፍትን ተነባቢነት ወይም የማስተማሪያ ጽሑፎችን ባህርያት በመፈተሽ (ጌታቸው፣ 1986 ዓ.ም፤ Taye, 1999) ላይ አተኩረው ለማንበብ ችግሮች ማቃለያ አስተያየቶችን ያቀረቡ ቢሆኑም በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች አተገባበር ላይ ያተኮሩ አለመሆናቸውን ተገንዝቧል፡፡ ለችግሩ ስነትምህርታዊ መፍትሄዎችን በማፈላለግ ላይ ያተኮሩትም ቢሆኑ (እንግዳ፣ 1992 ዓ.ም፤ ጌታቸው፣ 1991 ዓ.ም፤ ግሩም፣ 2003 ዓ.ም፤ Abiy, 2005; Gessesse, 1999; Seid, 2012) አብዛኛዎቹ የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ሞዴሎችን ተግባራዊነት በመፈተሽ ላይ ያተኮሩ እንጂ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በተለይም የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተግባራዊነት አልፈተሹም፡፡ አጥኚው እስከሚያውቀው ድረስ በቴክስት ውቅር ላይ የተገኘው የሀገር ውስጥ ጥናት የጥሩነሽ (2005 ዓ.ም) ሲሆን በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ በአንድ ቡድን በሁለት የቴክስት ውቅሮች ብቻ የተሰራ ነው፡፡ ይህ ጥናትም ቢሆን በቴክስት ውቅር እውቀት ላይ ከማተኮሩ ውጭ ማንበብን በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በግልጽ በማስተማር ላይ ያተኮረ አይደለም፡፡ በመሆኑም በመለስተኛ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች፣ የብልሃቶቹን ውጤታማነት መፈተሽ በተማሪዎቹ አንብቦ መረዳት ላይ እየገጠሙ ያሉ ችግሮችን ለመፍታት እንደአንድ ስነትምህርታዊ አቀራረብ አማራጭ ሆኖ ያገለግል እንደሆነ መረጃ ይሰጣል፡፡ ስለዚህም አጥኚው ብልሃቶቹን በዐማርኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂል ማስተማር አውድ በመተግበር ውጤታማነታቸውን መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ አግኝቶታል፡፡ በአጠቃላይ አጥኚው በዚህ ርዕሰጉዳይ ጥናቱን ለመስራት የተነሳሳው ከላይ የተጠቀሱት ንድፈሀሳባዊ፣ ምርምራዊና ተመክሯዊ ክፍተቶች መኖራቸውን በመገንዘቡ ነው፡፡

1.3 የጥናቱ ጥያቄዎች

ይህ ጥናት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር እውቀትና አዘውትሮ በስራ ላይ በሚውለው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ሦስት ቡድኖች ከተማሩ በኋላ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ይሰጣል፤

በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፡-

1. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባና በተዘውታሪው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት የሚያስመዘግበው የትኛው ቡድን ነው?

   H_0= ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

2. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ያስመዘግባል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

3. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

4. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩ ተማሪዎች መካከል ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት ይታያል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ይኖረዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

5. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

6. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ትኩረት ውጤት ይኖረዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩ ተማሪዎች በማንበብ ትኩረት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

7. በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ሊደነገግ (mediated) ይችላል? ተላውጦዎቹ የደንጋጊነት ሚና ካላቸው በየትኛው ተላውጦ በኩል የሚደርሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የበለጠ ይሆናል?

   H_0= የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና የላቸውም፡፡

1.4 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነት፣ ትኩረትና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ የጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎችም የሚከተሉት ናቸው፡፡

በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፡-

1. በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት የሚያመጣውን ልዩነት መፈተሽ፤
2. የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽዕኖ መመርመር፤
3. የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ለውጥ ያመጣ እንደሆነ መመርመር፤
4. የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ትኩረት ላይ ልዩነት ያመጣ እንደሆነ መፈተሽ፤
5. በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት መደንገግ አለመደንገጉን መፈተሽ፤

1.5 የጥናቱ አስፈላጊነት

በዚህ ጥናት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት አሻሸሎ በመገኘቱ፣ ግኝቱ የሚከተሉት ስነትምህርታዊ፣ ምርምራዊና ንድፈሃሳባዊ ፋይዳዎች ሊኖሩት ይችላል።

ስነትምህርታዊ ፋይዳው ለተማሪዎች የቴክስት ውቅር ብልሃትን እንዴት በማንበብ ክዋኔ ሂደታቸው በመጠቀም የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ብሎም የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውን፣ ተነሳሽነታቸውንና ትኩረታቸውን ሊያሻሽሉ እንደሚችሉ የሚያሳይ የብልሃት ስልጠና እንዲያገኙ ያግዛል። ለዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ለአንብቦ መረዳት መጎልበት ያላቸው ፋይዳ በመገንዘብ ተማሪዎቻቸው በማንበብ ክዋኔ የቴክስት ውቅሮችን እንዴት መከተል እንዳለባቸው፣ ለጠቃሚ መረጃዎች እንዴት ትኩረታቸውን እንደሚሰጡ፣ ሀሳብን በቀላሉ መልሶ ለማፍለቅ በብልሃቶቹ እየታገዙ መረጃዎችን እንዴት

ማደራጀት እንደሚችሉ ለማስተማርም የሚያስችል ግንዛቤ ያስገኛል፡፡ በተመሳሳይ ለዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በግልጽ ማስተማርን መሰረት ያደረገ የማንበብ ክሂል አቀራረብ በመከተል የተማሪዎቻቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ተነሳሽነትና ትኩረት የሚያሻሽሉበትን አማራጭ ለማሳየት ይረዳቸዋል፡፡ ጥናቱ በዐማርኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂል ትምህርት ውስጥ ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችን፣ ጅምር ውቅሮችንና ሌሎች መሰል ስልቶችን በመጠቀም የቴክስቶችን መረጃዎች ተዋረዳዊ አደረጃጀት እንዴት ለይተው ማቅረብ እንደሚችሉ ለተማሪዎች ለማስተማር የሚረዳ ግንዛቤም ያስገኛል፡፡ ለዐማርኛ ቋንቋ ሥርዓተትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች ምንባቦችን ሲመርጡና የአንብቦ መረዳት ተግባራትን ሲያዘጋጁ ብልሃቶቹን በግልጽ ማቅረብን እንደአንድ የማንበብ ተግባራት ማቅረቢያ መንገድ ሊጠቀሙ ስለሚችሉበት ሁኔታ ፍንጭ ይሰጣል፡፡ ከዚህም ሌላ ከአምስተኛ ክፍል ጀምሮ ተማሪዎች በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች የሚያጋጥሟቸው ጽሁፎች በአመዛኙ መረጃሰጭ ቴክስቶች በመሆናቸው በአማርኛ ቋንቋ ሌሎች የትምህርት አይነቶችን ስለማስተማር ሚናው ጥቁምታ ይሰጣል፡፡

ምርምራዊ ፋይዳው ደግሞ ሌሎች ተመራማሪዎች በቀሪ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ብሎም በሌሎች ሀገርኛ ቋንቋዎች የማንበብ ትምህርት ላይ ለሚያደርጓቸው ጥናቶች መነሻ ይሆናል፡፡ ንድፈሃሳባዊ ጠቀሜታውም አንብቦ መረዳትን ከማስተማር አንጻር በተለይም አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ (Generative Learning Theory) እና የአሳታፊ ማንበብ ትምህርት ሞዴል (Reading-Engagement-Model) አንብቦ መረዳት የብልሃት፣ የተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት መስተጋብር ውጤት መሆኑን የገለጹበት ጽንሰሃሳብ በዐማርኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂል ትምህርት አውድ ውስጥ ስላለው ተተግባሪነት ፍንጭ ያስገኛል፤ ስለማንበብ ሂደቶችም ያለውን መሰረታዊ ግንዛቤ ያሰፋል፡፡

1.6 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በደሴ ከተማ ከሚገኙ ትምህርትቤቶች ጥናቱ እንዲካሄድበት ፈቃደኛ ሆኖ በተገኘው በአዲስ ፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2009 ዓ.ም በአንደኛው ወሰነትምህርት

በስድስተኛ ክፍል ተመዝግበው በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ተካሄዷል፡፡ ትምህርትቤቱና አካባቢው የተመረጡበት ዋናው ምክንያት ለአጥኚው የስራ ቦታ ቅርብ ቢሆኑ ጥናቱን በቅርበት ለመከታተል፣ በጥናቱ የሚሳተፉ መምህራንንና ተማሪዎችን ትብብር ለማግኘት፣ የምርምር ወጭ ድጋፍ ለማግኘት የተሻሉ ስለነበሩ ነው፡፡ በተጨማሪም በተለያዩ የቅኝት ጥናቶች (EGRA , 2010 ፤ እንድሪስና ስሜነው፣ 2005 ዓ.ም) አካባቢው የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ችግር ካለባቸው ውስጥ አንዱ እንደሆነ በማመላከታቸው ነው፡፡ የክፍል ደረጃው የተመረጠበት ምክንያት ብዙዎቹ ተማሪዎች በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ወደሁለተኛው እርከን ሲሸጋገሩ በትምህርት ውጤታቸው፣ በተነሳሽነታቸው፣ በግለብቃት እምነታቸው፣ በማንበብ ትኩረታቸው የመቀነስ ችግር እንደሚገጥማቸው ጥናቶች በማመላከታቸው (Guthrie & Davis, 2003; Schunk & Meece, 2006; Wood et al., 2006) በዚህ ደረጃ የሚሰጥ የብልሃት ትምህርት እነዚህ ጉዳዮች ላይ ለውጥ ያመጣ እንደሆነ ለመፈተሸ ነው፡፡ በተጨማሪም የክፍል ደረጃው Davis (2010) የብልሃት ትምህርት በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ብልሃት እውቀትና የብልሃት አጠቃቀም ላይ የሚያመጣውን ለውጥ የመረመሩ 61 ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ፈትሸው ባነጻጸሩበት ጥናት በዚህ ክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ከሌሎቹ በእርከኑ ከሚገኙ ተማሪዎች በተለየ ተጽዕኖው ዝቅተኛ መሆኑን በማመላከታቸው ጉዳዩ ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ በማሰብ ነው፡፡ ከአንብቦ መረዳት ብልሃት ዓይነቶች ውስጥም የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን እንጂ ሌሎች አዕምሮታዊ፣ ልዕለእሳቦታዊም ሆኑ ማኅበረስሜታዊ ብልሃቶችን አይመለከትም፡፡ ከቴክስት ውቅርም በአንቀጽና ከአንቀጽ በላይ በሆነው ሰፊ አሃድ እንጂ ከዚያ በታች ያሉትን አላካተተም፡፡ ለትምህርት የሚቀርቡት ቅደምተከተላዊ፣ ምክንያትና ውጤት፣ ችግርና መፍትሄና ማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ብቻ ሲሆኑ የተመረጡበት ምክንያት በደረጃው የሚገኙ ተማሪዎች በእነዚህ አወቃቀሮች የተደራጁ ቴክስቶችን የማንበብ ችግር እንደሚገጥማቸው ጥናቶች በማመላከታቸው ነው (Piccolo, 1987; Sharp, 2004; Wong & Au, 1985)፡፡ በጥናቱ ነጻ ተላውጦ የሆነው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማርና አለመማር፣ ጥገኛ ተላውጦ በሆኑት የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳደር አለማሳደሩ ተፈትሿል፡፡ ጎን በጎንም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ፣ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት መደንገግ አለመደንገጉን መርምሯል፡፡ ሌላው የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነትን በተመለከተ ለማንበብ ክሂል ያላቸውን ተነሳሽነት እንጂ ቋንቋውን ለመማር

ያላቸውን አጠቃላይ ተነሳሽነት ጥናቱ አልፈተሸም፡፡ በማንበብ ግለብቃት ላይ ያተኮረውም ከሌሎች የተነሳሽነት ዘርፎች በበለጠ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ጥናቶች በመጠቆማቸው ነው (Baker & Wigfield, 1999; Shell, Murphy & Bruning, 1989; Tobing, 2013)፡፡ ከማንበብ ችሎታም አንብቦ መረዳትን (Reading Comprehension) እንጂ አቀላጥፎ ማንበብን (Reading Fluency) ፣ የቃላት እውቀትን፣ ወዘተ አልተመለከተም፡፡

1.7 የጥናቱ ውስንነት

በዚህ ጥናት የተማሪዎች የማንበብ ትኩረት የተለካው በትኩረት ጊዜ ርዝመት (attention duration) መለኪያ ነው፡፡ ነገርግን ትኩረትን በተሻለ ደረጃ ለመለካት ከትኩረት ጊዜ ርዝመት በተጨማሪ የትኩረት ጥንካሬን (attention intensity) መለካት ያስፈልጋል (Edwards, 2010; Reynolds & Shirey, 1988)፡፡ የማንበብ ትኩረት ጥንካሬን ለመለካት በኮምፒዩተር የታገዘ የማንበብ ተግባርን በማቅረብ ተማሪዎቹ በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ በጣልቃ ገብነት በሚመጡ ሌሎች ተግባራት ምን ያህል ከማንበብ ስራቸው ትኩረታቸው እንደተደናቀፈ መለካት የሚጠይቅ ነው፡፡ ይሁን እንጂ ይህ መለኪያ በዚህ ጥናት በስራ ላይ ያልዋለው ተማሪዎቹ ለኮምፒዩተር ካላቸው እውቀትና ከመመዘኛው አዲስነት አኳያ ብሎም 135ቱንም በአንድ ጊዜ መፈተን የሚያስችል የኮምፒዩተር አቅርቦት ማግኘት ስለማይቻል በጥናቱ ተግባራዊ አልሆነም፡፡ ስለዚህም ስለማንበብ ትኩረት ችሎታው የተገኘው ውጤት፣ በዚህ ረገድ ውሱንነት ይኖረዋል፡፡

ሦስቱ ቡድኖች በተለያዩ ትምህርትቤቶች እንዲማሩ ቢሆኑ በትምህርትቤት ከባቢ ብሎም በመምህራን ልዩነት በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ እንዳይደርስ በማሰብ ሦስቱም በአንድ ትምህርትቤት የሚገኙ ናቸው፡፡ ምንም እንኳን የማንበብ ችሎታም ሆነ የማንበብ ብልሃቶች እውቀት በሚፈለገው የማንበብ ሂደትና ክዋኔው ውስጥ በመሳተፍና በማለፍ የሚዳብሩ ቢሆኑም ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ስለተማሩት ይዘት ከክፍል ውጭ የሚያደርጉት ውይይትም የራሱ ተጽዕኖ ሊኖረው ይችላል፡፡ በዚህ ጥናትም የብልሃት ቡድኑና ብልሃትአልባ ቡድኑ የተማሩባቸው ቴክስቶች ከእያንዳንዱ ክፍለጊዜ በኋላ እየተሰበሰቡ በአጥኚው የተያዙ

በመሆናቸው አንዱ ሌላው የተማረበትን ተግባር አግኝቶ የመለማመድ እድሉን በመቀነስ የተጋቦት ተጽዕኖን ለመቆጣጠር ሙከራ የተደረገ ቢሆንም የተማሪዎችን የክፍል ውጭ ውይይት መቆጣጠር ስለማይቻል በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ አሳድሮ ሊሆን ይችላል፡፡

ሦስቱንም ቡድኖች በተለያዩ መምህራን ማስተማር በልምድ፣ በተነሳሽነት፣ በፍላጎት፣ ወዘተ ልዩነቶች ብሎም በመምህርና በማስተማር ዘዴ መስተጋብር የተነሳ በውጤት ላይ ተጽዕኖዎች እንዳይደርሱ ለመቆጣጠር በዚህ ጥናት ሁሉም ቡድኖች በአንዲት መምህርት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ መምህሯ ስለብልሃት ቡድኑና ስለብልሃትአልባ ቡድኑ መማሪያዎች ከሙከራ ጥናቱ በፊት በአጥኚው በተሰጣቸው ተግባርተኮር ስልጠና፣ በሙከራ ጥናቱ ወቅት ለስድስት ሳምንታት በተግባር ከማስተማራቸው ባገኙት ልምድ፣ በዋናው ጥናት ወቅትም ከአጥኚው ጋር በቅድመማስተማርና በድህረማስተማር በተደረጉ ውይይቶች ለሦስቱም ቡድኖች ትምህርቱ በታቀደለት መልኩ እንዲሰጥ ጥረት ተደርጓል፡፡ ሆኖም ከእነዚህ እርምጃዎች በዘለለ በመምህሯ አቀራረብ በጥናቱ ውጤት ላይ የደረሰ የሙከራ አድራጊ ተጽዕኖ ካለ ጥናቱ ከዚህ አኳያ ውስንነት እንዳለበት ከግምት ውስጥ መግባት ይኖርበታል፡፡

በመጨረሻም በዚህ ጥናት ለትምህርት የቀረቡት አራት የቴክስት ውቅሮች ብቻ ናቸው፡፡ እንዲሁም በጥናቱም የተሳተፉት የሦስት መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ናቸው፡፡ ይህ ደግሞ በሚገኘው መረጃ ላይ የራሱ ውስንነት ይኖረዋል፡፡

1.8 የቁልፍ ጽንሰሀሳቦች ብያኔዎች

የቴክስት ውቅር (Text Structure)፡- የቴክስቱ አጠቃላይ መልዕክት በአንድነት ተዛምዶ የተዋቀረበት ስልት ወይም በጽሑፍ ውስጥ ይዘቶች የሚዋቀሩበት ስልት ሲሆን ይህ ጥናት የቅደምተከተላዊ፣ የምክንያትና ውጤት፣ የችግርና መፍትሄ፣ የማወዳደርና ማነጻጸር ውቅሮች ላይ ያተኩራል፡፡ ቴክስቱ የተዋቀረባቸውን የሀሳብ ዝምድ መፍጠሪያና መሸጋገሪያ ስልቶችን በመለየት ቁልፍ ሀሳቦቹ ያላቸውን ተዛምዶና አወቃቀር ለመረዳት፣ ለማስታወስና እንደገና ለማፍለቅ እንደመሪ ሆነው የሚያገለግሉት ደግሞ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች (Text Structure Strategies) ናቸው፡፡

የአንብቦ መረዳት ችሎታ (Reading comprehension)፡- የአንድን ጽሑፍ ተራ ሀሳቦች ከመረዳትና ከመተርጎም ባለፈ ጥልቅ ሀሳቦቹን ጭምር መስጥሮ ማውጣት መቻል ሲሆን በዚህ ጥናት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ፈተናዎች በሚያገኙት ውጤት የተለካ ነው፡፡

የማንበብ ተነሳሽነት (Reading Motivation)፡- ልዩ ልዩ የማንበብ ተግባራትን ሳይሰለቹና ሳያቋርጡ በዘላቂነት ለመከወን የመነቃቃት ባህርይ ሲሆን በዚህ ጥናት ተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ በማስሞላት ተለክቶ የተገኘ ነው፡፡

የማንበብ ግለብቃት እምነት (Reading Self-efficacy belief)፡- ተማሪዎች ስለማንበብ አቅማቸው የሚኖራቸውን ግላዊ እምነት የሚመለከት ሲሆን በዚህ ጥናት ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ በማስሞላት ተለክቶ የተገኘ ነው፡፡

የማንበብ ትኩረት (Reading attention)፡- በምንባቡ ውስጥ የሚገኙ ቅርጸችንና ትርጉሞችን በንቃት በአዕምሮ ለማብላላት በማንበብ ላይ በቂ ጊዜ ማሳለፍ መቻል ሲሆን በዚህ ጥናት ተማሪዎች የሚያነቡትን ጽሑፍ/ምንባብ በጽሞና አንብበው ለመጨረስ በፈጀባቸው የጊዜ ርዝመት (attention duration) ተለክቶ የተገኘ ነው፡፡

ጠቅለል ብሎ ሲታይ ከላይ በቀረበው ምዕራፍ የጥናቱ ዳራ፣ መነሻ ችግር፣ ዓላማዎችና ጥያቄዎች፣ አስፈላጊነት፣ ወሰንና ውስንነት ቀርበዋል፡፡ በቀጣዩ ምዕራፍ ደግሞ ከጥናቱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው ንድፈሃሳባዊና ምርምራዊ ሀሳቦች በተለያዩ ርዕሶች ተከፋፍለው ይብራራሉ፤ የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማዕቀፍም ይቀርባል፡፡

ምዕራፍ ሁለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1 መግቢያ

በምዕራፍ አንድ የጥናቱ ዳራ፣ መነሻ ችግር፣ ዓላማ፣ መሰረታዊ ጥያቄዎች፣ አስፈላጊነት፣ ወሰንና ውስንነት ተብራርተዋል፡፡ በዚህ ምዕራፍ ደግሞ የጥናቱን ንድፈሃሳባዊ መነሻ ከተለያዩ የመማር ንድፈሃሳቦች አንጻር፤ የቴክስት አወቃቀር ጥናት ታሪካዊ ዳራ፤ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ከአንብቦ መረዳት፣ ከማንበብ ተነሳሽነት፣ ከማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ከማንበብ ትኩረት አኳያ የፈተሹ ጥናቶች ቅኝት፣ የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ ይብራራሉ፡፡

2.2 የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ መነሻ

ሰዎች መማርን የሚያከናውኑት አካባቢያዊ፣ ግላዊ ባህርይና ግለሰባዊ ሁኔታዎችን ባካተተ፤ በአዕምሯዊ፣ በስሜታዊና በሥነህይወታዊ ክስተቶች መስተጋብራዊ ምክንያታዊ መዋቅር ተጽዕኖ ውስጥ ሆነው ነው (Pajares, 2006; Tobing, 2013)፡፡ ሆኖም አዕምሯዊ፣ ስሜታዊና ሥነህይወታዊ ክስተቶቹ የሚያደርሱት አንጻራዊ ተጽዕኖ በተግባራቱና በሁነቶቹ ላይ ጥገኛ በመሆኑ ምክንያት እኩል ጥንካሬ የለውም፡፡ አንብቦ መረዳትን መማርም መስተጋብራዊና ውስብስብ ሂደት በመሆኑ በሥነልሳናዊና በአዕምሯዊ ሁነቶች፣ በማኅበራዊና በባህላዊ ሁነቶች፣ በስሜታዊና በተነሳሽነት ሁኔታዎች ተጽዕኖ ይደርስበታል (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Davis, 2003; Keskin, 2014; Li & Wang, 2010)፡፡ የማንበብ ሂደት በርከት ያሉ የቋንቋ መማር ብልሃቶችን በንቃት መከወንን ጭምር የሚያካትት ነው (Baker & Boonkit, 2004)፡፡

የSkinner (1990) ማብራሪያን ጠቅሰው Grabowski (1996) እንዳስረዱትም ሆነ Wittrock (1991) እንዳብራሩት ከሁሉም ንድፈሃሳቦች የባህርያዊያን (Behaviorism) የመማር ንድፈሃሳብ ከአፍልቆታዊ የመማር (Generative learning) ንድፈሃሳብ ጋር የጎላ ልዩነት አለው፡፡ መሰረታዊ ልዩነቱም የተማሪ ሚና እንዴት ይታሰባልና ይህ እሳቤስ ለመማር ምን አንድምታ አለው?

በሚለው ነው። በአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ መረጃውን ለመማርም ሆነ ላለመማር ተቆጣጣሪ የሆኑት ተማሪዎች ቁልፍ ጉዳይ ሆነው ይታሰባሉ። ከፍላጎት ጀምሮ እስከማስታወስ አላባዎች ድረስ ያሉትን ሁሉንም በመማር ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ አዕምሯዊ ሂደቶችን (neurological processes) መረዳት የሚያስፈልገው የተማሪዎችን መረጃን የመቀበል ወይም የማዛመድ ሁኔታቸውን የሚደግፉ ተገቢ ተግባራትን ለመምረጥና ለማደራጀት ስለሚረዱ ነው። ከዚህም ሌላ ተማሪዎች በንቃትና በትጋት ሀሳቦችን ማዛመድ ይገባቸዋል። በባህርያዊያን የመማር ንድፈሃሳብ መሰረት ግን ተማሪዎች ፍዝ የመረጃ ተቀባይ ከመሆን በስተቀር ለመማራቸው የሚጫወቱት ሚና የለም። ስለዚህም የባህርያዊያን የማስተማር ንድፍ በአወንታ ወይም በአሉታ መልሶምገባ የሚጠናከር አነቃቂ ተግባርን በመፍጠር ላይ ያነጣጠረ ነው። ከፍተኛ እርከን ያላቸው የሀሳብ ተዛምዶዎች ወይም ቅበላዎች ጠቃሚ ተደርገውም አይታዩም። በአጭሩ የባህርያዊያን መማር ንድፈሃሳብ በአዕምሯዊ ክዋኔ ትስስሮች ጥናት ላይ የተመሰረተ፣ መማር እንደባህርይ ለውጥ የሚበየንበት፣ ማሰብ ከቅጽበታዊ የቀስቃሽ-ምላሽ ጥምረት የሚመነጭበት፣ ማሰብን ለመማር ትኩረት የማይሰጥበት፣ የቀስቃሽ-ምላሽ መማር ሞዴልን የሚከተል ነው። የንድፈሃሳቡ አላባዎችም ሁኔታዎችን መልመድ፣ ምላሽ መስጠት፣ መግራት፣ ማጠናከርና ቀድሞ የታቀደ ጥብቅ አሰራርን መከተል ናቸው።

የተዛምዷዊያን (Connectionism) የመማር ንድፈሃሳብም ተዛምዶዎችን በማጠናከር ላይ በማተኮሩ ከባህርያዊያን ጋር ተመሳሳይነት አለው (Wittrock, 1992 በGrabowski (1996) ተጠቅሰው)። ይሁን እንጂ በተዛምዷዊያን የግለሰቦች ትውስታ ትስስር (መረብ) ወሳኝ እንደሆነ ስለሚወሰድ ከአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ ጋር ያመሳስለዋል። ዳሩ ግን በተዛምዷዊያን የግለሰቦች ትውስታ ትስስር የሚገነባው በሀሳቦች መካከል በሚፈጥሯቸው ተዛምዶዎች ሳይሆን ውጫዊ አነሳሽነት ባለው ተደጋጋሚ ልምምድ በሚጠናከር ማዛመድ ነው። በአፍልቆታዊ መማር ንድፈሃሳብ ግን መረዳት የሚፈጠረው ውስጣዊ በሆነ ሂደት ስለሆነ ድግግሞሹ አላስፈላጊ ሆኖ ይታያል። በአጭሩ የተዛምዷዊያን መማር ንድፈሃሳብ የትውስታ ተዛምዶ ጥናት ሲሆን መማርን እንደሃሳቦች ዝምድና ወይም ትስስር የሚበይን፣ ማሰብም ከአዕምሯዊ ሂደቶች የሚመነጭ፣ የማሰብ ደረጃም በጽንሰሃሳብ ፈጠራ የሚገለጽበት፣ የትውስታ ከፊልንቁ ትስስር መማርን የሚከተል ነው። የንድፈሃሳቡ አላባዎች የሀሳቦች የአሰላለፍ ትስስሮች፣ የትስስሮችና የሀሳብ አንጓዎች ክብደት ናቸው።

የRumelhart (1981) እና Rumelhart & Ortony (1977) ስራዎችን ጠቅሰው Grabowski (1996) እንዳስረዱት የስኬማ ንድፈሃሳብ (Schema theory) እንደተዛምዷዊያን ሁሉ መማር በመረጃ ነጥቦች አሰዳደር ወይም ስኬማ የሚገለጽ ነው፡፡ በመሰረቱ እነዚህ የመረጃ ነጥቦች በአፍልቆታዊ መማር ንድፈሃሳብ የሚተገበሩትን የእውቀት ክፍሎች ይመሰርታሉ፡፡ በስኬማ ንድፈሃሳብ መሰረት እውቀት በሚከማችበት መንገድ አምሳያ የማስተማር መማር ተግባራት አዲሱን ከነባሩ እውቀት ጋር ማስተሳሰር አለባቸው፤ ትስስር መፍጠሩም አዲሱን መረጃ በቀላሉ ዳግም ማስታወስ እንደሚያስችል ይታሰባል፡፡ ይህ ተዛምዶም መረጃን በስኬማ ላይ በመጨመር፣ ዳግም በማዋቀር የሚፈጠር ነው፡፡ ተዛምዶዎቹ በትስስር የሚፈጠሩ ሲሆኑ እነዚያ ትስስሮች መስመሮችን ሳይጠብቅ እንደተፈጠረ የማስታወሻ አሰፋፈር ተደርገው ይታሰባሉ፡፡ በሌላ በኩል አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ በጽንሰሃሳቡ፣ በሀሳቦች መካከል ያለውን ትስስር በአግባቡ አደራጅቶ ከያዘ ማስታወሻ ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡ በስኬማ ንድፈሃሳብ አቀንቃኞች የሚታቀዱ ተግባራት የተማሪዎቹን ቀደምት እውቀት ማስታወስንና መረጃውን ከሚያውቁት ሀሳብ ጋር ማዛመድን የሚያካትቱ ናቸው፡፡

የስኬማ ንድፈሃሳብ በትውስታ የሚወከል እውቀት ጥናት ሲሆን መማር ስኬማን በመፍጠር፣ በመጨመርና ሀሳብን ዳግም በማዋቀር ወይም በማጣራት የሚበየንበት፣ ማሰብም ከስኬማ ግንባታና ዳግምግንባታ የሚመነጭበት፣ የማሰብ ደረጃም በመረዳት ፈጠራ የሚገለጽበት፣ የትውስታ የተዋቀረ እውቀት ውክል የመማር ሞዴልን የሚከተል ነው (Carrell, 1984; Grabowski, 1996; VanDijk & Kintsch, 1983)፡፡ የንድፈሃሳቡ አላባዎች ስኬማ፣ ንድፎችና እቅዶች ናቸው፡፡ የአዕምሮ ክንዋኔ ቅደምተከተልንና የተከማቸ እውቀት ቅርጽ ውክልናን በመማር ሞዴልነት ይወስዳል፡፡

የመረጃ ማብላላት (Information Processing) ንድፈሃሳብ የእሳቦትና ትውስታ ክምችት ሂደትን ይገልጻል (Beli-Gredler, 1986 በGrabowski (1996) እንደተጠቀሱት)፡፡ በሌላ አባባል የእሳቦትና ትውስታ ማብላላት ደረጃዎችንና እርከኖችን ያስረዳል፡፡ ከዚህ ንድፈሃሳብ የሚገኘው ግንዛቤ ምን እንደሚታስብ ወይም ምን እንደታሰበ በመግለጽ ሳይሆን እንዴት እንደሚታሰብ በማስረዳት ላይ አጽንዖት ያደረገ ነው፡፡ ውጫዊ ማነቃቂያ በትውስታ ውስጥ ተከማችቶ ዳግም ሊታወስ

ወደሚችልበት ቅርጽ በሚሸጋገርበት ሂደት ላይ ያተኩራል፡፡ የአፍልቆታዊ መማር ንድፈሃሳብ ግን አዳዲስ ጽንሰሃሳባዊ መረዳቶችን በማፍለቅ ላይ እንጂ መረጃን በማሸጋገር ላይ አትኩሮቱን አያደርግም፡፡ በአጭሩ የመረጃ ማብላላት ንድፈሃሳብ፣ የማብላላት ደረጃዎችና እርከኖች ጥናት ሲሆን መማር የተቀበሉትን መረጃ ዳግም ለማፍለቅ እንደማብላላት የሚበየንበት፣ ማሰብም ውጫዊ ማነቃቂያን ዳግም ለማፍለቅ ወደሚቻል ትውስታ ከማሸጋገር እንደሚመነጭ የሚታይበት ነው፡፡ የማሰብ ደረጃም በማሰላሰል፣ በመመዝገብ፣ በማዋቀር፣ ጽንሰሃሳብ በመጨበጥ፣ በማዋሃድና በመተርጎም የሚገለጽበት ነው፡፡ የንድፈሃሳቡ አላባዎችም ከማሰብ እርከኖች፤ ስሜት ተቀባዮች፣ የአጭር-ጊዜ ትውስታ፣ የመስሪያ ትውስታና የረጅም-ጊዜ ትውስታ ሲሆኑ ከማሰብ ደረጃዎች፤ ጥልቅና ግልብ ማብላላት ናቸው፡፡

የግንባታዊያን (Constructivism) የመማር ንድፈሃሳብ መማርን የሚደግፍ ፍልስፍና ነው (Jonassen, 1990 በGrabowski (1996) ተጠቅሰው)፡፡ ንድፈሃሳቡ መማር በአዕምሯዊ፣ በልምዳዊ ወይም በማኅበራዊ እውነታ ላይ የተመሰረተ እንደሆነ የሚያመላክቱ የተለያዩ እይታዎች ቢኖሩትም ተማሪዎች ጥልቅ መረዳትን ለሚያዳብሩበት ስልት ትኩረት የሚሰጥ ነው (Abiy, 2005)፡፡ ተማሪዎች ንቁ የመረጃ አብላዮች (processors) እንደሆኑ ስለሚታሰቡ ከአፍልቆታዊ መማር ንድፈሃሳብ ጋር ያዛምደዋል፤ ይሁን እንጂ ተጨባጭ እውነታ ስላለመኖሩ የሚያሳየው አቋሙ ጽንፍ የወጣ ያደርገዋል፡፡ እንደPearson (1993) እና Sadoski and Paivio (2007) ገለጻም ከቴክስቱ ይልቅ አንባቢዎች ወሳኝነት እንዳላቸው የሚከራከር ንድፈሃሳብ ነው፡፡ በአጭሩ የግንባታዊያን የመማር ንድፈሃሳብ ትርጉም የመገንባት ጥናት ሲሆን መማር በግለሰብ እንደሚገነባ መረዳት የሚበየንበት፣ ማሰብም ከልምዶች የመረዳት ግንባታ የሚመነጭበት ነው፡፡ የንድፈሃሳቡ አላባዎችም የእውነታ መነሻና ተማሪን እንደገንቢ አካል መውሰድ ናቸው፡፡

በPaivio (1986) የጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ (dual-coding theory) መሰረት ደግሞ መረዳትንና ማስታወስን ጨምሮ እሳቦት ቃላዊና ኢቃላዊ በሚባሉ ሁለት የተለያዩ ግን የርስበርስ ትስስር ባላቸው ሥርዓቶች ይገለጻል፡፡ ሁለቱ ሥርዓቶችም ርስበርስ በአጣቃሽ ተዛምዶዎች (referential connections) ይተሳሰራሉ፡፡ የውክልና ሥርዓቶቹ የመረዳት፣ የስሜትና የባህርይ እውቀትን አካተው የያዙም ናቸው፡፡ ንድፈሃሳቡ ቃላዊና ኢቃላዊ መረጃዎች እንዴት

ጎን በጎን እንደሚብላሉም የሚያስረዳ ነው፡፡ ቃላዊ ሥርዓቱ ቋንቋን (ቴክስትንና ድምጽን) በማብላላት የሰለጠነ ሲሆን ኢ.ቃላዊ ሥርዓቱ የኢ.ቃላዊ ሁነቶችን ወይም እሳቤዎችን የሚያብላላና የሚወክል ነው፡፡ ኢ.ቃላዊው ሥርዓት ምስላዊ ሥርዓት በሚልም የሚታወቅ ሲሆን ለሀሳቦች ምስሎችን ማፍለቅ፣ መተንተንና መገንባት ከዋና ዋና ተግባራቱ ውስጥ ይመደባሉ፡፡ ሌላው ተግባሩ ሀሳቦች ለሚፈጥሩት ስሜት ውክልና መስጠት ነው፡፡ በንድፈሃሳቡ እሳቤ መሰረት የተማሪዎች ስሜታዊና ተነሳሻዊ ምላሾች በቃላዊና በኢ.ቃላዊ እሳቦታዊ ውክልናዎች ቅድመመነሳሳት የሚደነገጉ (mediated) ናቸው (Sadoski, Goetz, & Fretz, 1993)፡፡

ኢ.ቃላዊ ኮድ ከቃላዊ ኮድ የበለጠ የመታወስ ባህርይ ስላለው ቃላት ብቻቸውን ከሚቀርቡ ይልቅ ሥዕሎች ጋር ተጣምረው ወይም ወደሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎች ተለውጠው ሲቀርቡ የበለጠ ለትውስታ ይበቃሉ (Paivio, 1991; Sadoski, 2004)፡፡ የተቀናጀ የቃላዊና የኢ.ቃላዊ ግብዓት በሚቀርብበት ጊዜ መረዳት እንዴት ይፈጠራል የሚለውን መመለስ ለአንብቦ መረዳት መማር ማስተማር ጠቃሚ መረጃ ያስገኛል፡፡ በጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ እይታ መሰረትም አንባቢዎች ሥርዓቶቹን ተጠቅመው ሀሳብን በማብላላት መረዳት ላይ ለመድረስ ሦስት የማብላላት ደረጃዎችን ያከናውናሉ (Paivio, 1986)፡፡ የመጀመሪያው ለውክልና ማብላላት (representational processing) ሲሆን መረጃዎችን የመገንዘብና የመረዳት ተግባራትን የሚያካትት ነው፡፡ ሁለተኛው ለማዛመድ ማብላላት (associational processing) ደረጃ ሲሆን የተረዱትን ሀሳብ ከቃላዊና ከኢ.ቃላዊ ንዑሳን ሥርዓቶቹ ጋር የማስተሳሰር ተግባር ነው፡፡ ሦስተኛው ደረጃ ሁለቱን ሥርዓቶች የሚያገናኘው ለማጣቀስ ማብላላት (referential processing) ነው፡፡ በዚህ ንድፈሃሳብ መሰረት እነዚህን ደረጃዎች አልፎ በሁለቱ ኮዶች መረዳት ተፈጥሮበት በአዕምሮ ውስጥ የሰፈረ መረጃ በአንዳቸው ብቻ መረዳት ከተፈጠረበት የበለጠ መታወስ የሚችልና መረዳትን የሚያጎለብት ነው፡፡ በተለይ ኢ.ቃላዊ ሥርዓቱን ተከትሎ የሚፈጠረው አዕምሯዊ ምስል መረጃን ለማዋቀርና ለማዋሃድ ከማገልገሉም በላይ የመረጃውን ትውስታ ያሳልጣል (Sadoski, Goetz & Fretz, 1993)፡፡

የጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ የጠቅላላ እሳቦት ንድፈሃሳብ ሲሆን ለማንበብና መጻፍ መማርም (literacy) በቀጥታ ትግበራ ላይ ውሏል (Sadoski & Paivio, 2013)፡፡ በአነሳሱ ቃላዊና

ኢ-ቃላዊ መረጃዎች በሰዎች የማስታወስ ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ለመፈተሽ የተፈጠረ ቢሆንም በሂደት በምርምሮች እየተደገፈ ወደሌሎች የእሳቦት ችሎታዎች መፈተሻነት ተሸጋግሯል፡፡ በተለይ ለአንብቦ መረዳት ልምምድ መስራት አለመስራቱ Sadoski & Paivio (2013) ዋቢ ባደረጓቸው የSadoski & Paivio (1994)ና Sadoski, Paivio, & Goetz (1991) ጥናቶች ተፈትሿል፡፡ የማንበብ ሂደትም ቃላዊና ቃላዊ ያልሆኑ መረጃዎችን መረዳትን፣ መገንዘብን፣ መተርጎምን፣ ማድነቅንና ማስታወስን እንደሚያካትት ለማሳየት ሞክሯል፡፡ ይህም Haas & Flower (1988) አንባቢዎች አንድን ቴክስት አንብበው የሚፈጥሩት አዕምሯዊ የሀሳብ ውክልና ይዘታዊ መረጃን ብቻ ሳይሆን መዋቅራዊ መረጃን ብሎም የቴክስቱ ክፍሎች ያሏቸውን ተግባራት ጭምር የሚይዝ እንደሆነ የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ነው፡፡

የጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ ከሌሎች የማንበብ ክሂል መማር ንድፈሃሳቦችና ሞዴሎች ጋር ሲነጻጸር ተመሳሳይነትና ልዩነት ይታይበታል፡፡ ለምሳሌ የRumelhart (1977)ና Kintsch (1998) ስራዎችን ዋቢ አድርገው Sadoski & Paivio (2013) እንዳሰፈሩት እንደስኬማ የመማር ንድፈሃሳብ፣ ትይዩ ስርጭት የማብላላት ሞዴል (parallel distributed processing model) እና የግንባታ-ውህደት ሞዴል (construction-integration model) ሁሉ የጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብም ማንበብ ከታች ወደላይና ከላይ ወደታች በማብላላት ሂደቶች መስተጋብራዊ ቅንጅት የሚከወን መሆኑን ያሳያል፡፡ ከዚህም ሌላ እንደሦስቱ ንድፈሃሳቦች ሁሉ የቀደምት እውቀት መዋቅሮች ለአንብቦ መረዳት ወሳኝ ሚና እንዳላቸው ያስገነዝባል፡፡ በተጨማሪም ደረጃው ቢለያይም እውቀት ከአንድ በላይ በሆነ ቅርጽ ሊወከል እንደሚችል ሁሉም ንድፈሃሳቦች ያመላክታሉ፡፡ ሦስቱ ንድፈሃሳቦች አብዛኛው የትውስታ እውቀት ረቂቅና ባለአንድ ሚዲያ (amodal) እንደሆነ፣ ተጨባጭ ባልሆነ እውነታዊ ሁነት እንደሚገኝና ከስሜታዊነት ጋር ተዛምዶ እንደሌለው መግለጻቸው ደግሞ ከጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ ይለያቸዋል፡፡ ነገርግን ውስጣዊ ያልሆነ እውቀት እንዴት ከስሜታዊ ግብዓት የተነጠለ ሊሆን እንደሚችል ምንም ምላሽ አይሰጡም፡፡ ምናልባትም ለዚህ ምክንያቱ ሦስቱ ንድፈሃሳቦች ሰውሰራሽ ችሎታን (artificial intelligence) ሞዴል ያደረጉና ለኮምፒዩተር "ሲሙሌሽን" የተጋለጡ ከመሆናቸው የመነጨ ሊሆን ይችላል (Sadoski & Paivio, 2013)፡፡ በአንጻሩ ጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ ተፈጥሯዊነቱን የጠበቀ ቋንቋን፣ አዕምሯዊ ምስልንና የእነዚህን ተዛምዶዎች በአላባነት ይዞ የሚሰራ ነው፡፡

በስኬማ መማር ንድፈሃሳብ መሰረት ዳራዊ እውቀት ከቴክስቱ የሚገኘውን አዲስ መረጃ ለማሳለጥ አጋዥ ተደርጎ ሲወሰድ በጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ መሰረት ግን የሀሳቡ አቀራረብ ተጨባጭነት አጽንዖት ይሰጠዋል (Sadoski, Goetz, & Fretz, 1993)፡፡ ሁለቱም ንድፈሃሳቦች ስለአንባቢ ፍላጎት ሚና ጠንካራ ትንበያ የማይሰጡ ቢሆኑም በPaivio (1986) ጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ ስሜታዊ ምላሽ የኢቃላዊ አዕምሯዊ ምላሽ አጋዥ ሆኖ እንደምስል ፈጠራ የሚቆጠር ነው፡፡ ጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ በቴክስት ሀሳብ ተጨባጭነትና በስሜታዊ ምላሽ መካከል ጉልህ ዝምድና እንዳለ ስለሚጠቁምም የሀሳብ ተጨባጭነት መረዳትንና ማስታወስን ሲተነብይ ፍላጎት ደንጋጊ ተላውጦ ሊሆን እንደሚችል ያስገነዝባል፡፡ በአንጻሩ የስኬማ ንድፈሃሳብ በይዘት እውቂያና በአንባቢ ፍላጎት መካከል ዝምድና መኖሩን ስለሚያመላክት የይዘት እንግዳ አለመሆን፣ መረዳትንና ማስታወስን ሲተነብይ ፍላጎት ደንጋጊ ተላውጦ ሊሆን እንደሚችል ያመላክታል፡፡

ትይዩ ስርጭት የማብላላት ሞዴልም ወደተዛምዷዊያን ንድፈሃሳብ (connectionist theory) ያደገ ሲሆን መረዳትን ለመተንተን ረቂቅ የኮምፒዩተር ውክልናዎችን መነሻ ያደርጋል (Sadoski & Paivio, 2013)፡፡ በሞዴሉ መሰረት የመረዳት ምንጭ ተደርገው የሚታሰቡት የሆሄ ቅርጽ እውቀት፣ የሆሄ እውቀት፣ የሆሄ ማቀናጀት እውቀት፣ የቃላት እውቀት፣ የአገባብ እውቀትና የስነፍች እውቀት ናቸው፡፡ ሆኖም እነዚህ የተለያዩ የእውቀት ምንጮች መረዳትን ለመፍጠር የሚኖሯቸውን ቅርጾች ሞዴሉ አይገልጽም፡፡ በአንጻሩ የግብዓቱ ምንጭ ምንም ይሁን ምን ሁሉም መረጃ ወደተለመደ የኮምፒዩተር መረጃ ማብላላት ቅርጽ እንደሚለወጡ ያመላክታል፡፡ በዚህም የተነሳ ንድፈሃሳቡ እንደአዕምሯዊ ምስል ፈጠራ፣ ውስጣዊ ንግግር (inner speech)፣ ወዘተ ያሉት እሳቦታዊ ተግባራት ለአንብቦ መረዳት ያላቸውን ሚና አያሳይም፡፡

ከአዕምሯዊ ስነልቦና ንድፈሃሳቦች የመነጩት የስኬማ መማር ንድፈሃሳብም ሆነ የግንባታ-ውህደት ሞዴል የአንብቦ መረዳት በባለሦስት ተያያዥ ኡደታዊ ሂደቶች እንደሚያልፍ ያሳያሉ (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011)፡፡ ይኸውም አንባቢዎች አንብበው መረዳታቸውን የሚያስተካክል ቀደምት እውቀት ወደመረዳት ሂደት ይዘው ይመጣሉ፤ በዚህ እውቀት ታግዘው አንብበው መረዳት ላይ ሲደርሱም ቀደምት እውቀታቸውን የሚለውጥ አዲስ እውቀት ያገኛሉ፤

ይህ አዲስ እውቀትም ለሌላ መረዳት ዝግጁ ያደርጋቸዋል፡፡ በተለይ የግንባታ-ውህደት ሞዴል የቃል በቃል መረጃ፣ ቴክስትተኮር አስተያየትና አሳቦታዊ ሞዴል የሚሉ ሦስት የእውቀት ውክልና ቅርጾች እንዳሉም ታሳቢ ያደርጋል (Sadoski & Paivio, 2013)፡፡ የቃል በቃል መረጃ የላዕላይ መዋቅር መረጃ ሲሆን ውስን የቃላትና የአገባብ አደረጃጀቶችን የሚያካትት ነው፡፡ ቴክስትተኮር አስተያየትም የላዕላይ መዋቅር መረጃ በረቂቅ አስተያየታዊ ስኬማዎች ተተክቶ የሚጠፋበት ረቂቅ ታህታይ መዋቅር ነው፡፡ በዚህ ደረጃ በላዕላይ መዋቅሩ ተነጣጥለው የነበሩት አስተያየቶች ተገጣጥመው ቴክስትተኮር አስተያየት ይሆናሉ፡፡ አሳቦታዊ ሞዴል ደግሞ በአግባቡ የተዋሃደ ቴክስትተኮር አስተያየት ወይም ከቴክስትተኮሩ የተቀዳ የሁነት አዕምሯዊ ምስል ነው፡፡ የግንባታ-ውህደት ሞዴል ቃላዊ ገለጻንና አዕምሯዊ ምስልን እንደግብዓቶችና ውጥዓቶች የሚቆጥር ባለሦስትዮሽ ኮድ ንድፈሃሳብ ቢመስልም በእውነታው ግን አስተያየትን (proposition) ሁነኛ ማዕከላዊ የማብላያ አሃድ አድርጎ የሚወስድ ነው፡፡ በዚህም የተነሳ በዋናነት ባለነጠላ ኮድ ንድፈሃሳብ ነው፡፡ ሞዴሉ እንደትይዩ ስርጭት የማብላላት ሞዴል ሁሉ ውስጣዊ ንግግር መረዳትን ለመፍጠር ያለውን ሚና አያሳይም፤ አዕምሯዊ ምስል ፈጠራንም እንደትርፍ አሳቦታዊ ተግባር የሚመለከት ነው፡፡

የጥምርኮድ መማር ንድፈሃሳብ መርሆች በአንብቦ መረዳት ማስተማር ታሪክ ውስጥ ተግባራዊ ሲሆኑ ቆይተዋል፡፡ Sadoski and Paivio (2001) እና Clark and Paivio (1991) በቀደምት ጥናቶች ላይ ያደረጓቸውን ፍተሻዎች ውጤት ዋቢ በማድረግ Sadoski & Paivio (2013) እንዳስረዱት በየዘመኑ የነበሩ የአንብቦ መረዳት ማስተማር ሂደቶች ለረቂቅና ለቃላዊ ብሎም ለተጨባጭና ለምስላዊ የሀሳብ አቀራረቦች አጽንዖት ከመስጠት አኳያ ተለዋዋጭነት ሲታይባቸው ቆይቷል፡፡ በተመሳሳይ አዕምሯዊ ምስል፣ ተጨባጭነትና ቃላዊ የማዛመድ ሂደቶች እውቀትን በመወከልና በመረዳት፣ የማስተማሪያ መሣሪያዎችን በማዘጋጀትና በመረዳት፣ ግለሰባዊ ልዩነቶችን ለማቻቻል በማገዝና ተነሳሽነትን በመፍጠር ዙሪያ ዓቢይ ሚና ሲጫወቱ መቆየታቸውን አመላክተዋል፡፡

የተማሪዎችን መረዳትና መማር ለማሳለጥ በልዩ ልዩ ስልቶች አዕምሯዊ ምስል ፈጠራን መጠቀም ያለው ተቀባይነት እየጨመረ መምጣቱን Gambrell & Koskinen (2002) እና Sadoski &

Paivio (2001) ባደረጓቸው የጥናቶች ፍተሻ ውጤት መታየቱን ዋቢ አድርገው Sadoski and Paivio (2013) አስረድተዋል፡፡ ከጥናቶቹ ፍተሻም አዕምሯዊ ምስሎችን የሚፈጥሩ የማስተማር ሂደቶች በተለያዩ ሁኔታዎች ውስጥ የሚገኙ የህጻናትንም ሆነ የጎልማሶችን የአንብቦ መረዳትና የማስታወስ ችሎታ በጉልህነት እንደሚያሻሽሉ የሚያመላክት መረጃ ተገኝቷል፡፡

ዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ (generative theory of multimedia learning) ከአፍልቆታዊ ንድፈሃሳብና ከጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ የመነጨ ሲሆን የተማሪዎች ሚና እይታዊና ቃላዊ እውቀትን በመምረጥና በማቀናጀት እውቀት መገንባት መሆኑን ያስገነዝባል (Mayer, 1997)፡፡ ይህ ንድፈሃሳብ ትርጉምአዘል መማር የሚፈጠረው ተማሪዎች ከቀረበላቸው ግብዓት ጠቃሚ መረጃዎችን መርጠው፣ መረጃዎቹን ተያያዥነት ወዳለው አዕምሯዊ ውክልና ሲያደራጁና አዲስ የተፈጠረውን ሀሳብ ከሌሎች ሀሳቦች ጋር ሲያዋህዱ እንደሆነ የሚያስገነዝበውን የአፍልቆታዊ መማር ንድፈሃሳብ መርህ ወስዷል፡፡ ከጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብ ደግሞ መረጃን የመምረጥ፣ በአዕምሯዊ ውክልና የማደራጀትና ከሌሎች ሀሳቦች ጋር የማዋሃድ አዕምሯዊ ሂደቶች በሁለት የተለያዩ የመረጃ ማብላላት ሥርዓቶች (እይታዊ መረጃን በሚያብላላው እይታዊ ሥርዓትና ቃላዊ መረጃን በሚያብላላው ቃላዊ ሥርዓት) እውን ይሆናሉ የሚለውን ወስዷል፡፡ በዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር የመልዕክት ውክልናዎች የቃላትና የምስሎች የሚሉ ሁለት ቅርጾች አሏቸው (Mayer, 2003, 2009)፡፡ ቃላት የህትመት ወይም የንግግር ቴክስትን ሲያካትቱ፣ ምስሎች ደግሞ እንደማሳያዎች፣ ካርታዎች፣ ቻርቶች፣ ፎቶዎች ያሉትን የማይንቀሳቀሱ ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችንና እንደቪዲዮ፣ "አኒሜሽን" (animation) ያሉትን ተንቀሳቃሽ ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችን ያካትታሉ፡፡ ይህንኑ በማጠናከር Haas & Flower (1988) አንባቢዎች አንድን ቴክስት አንብበው የሚፈጥሯቸው አዕምሯዊ ውክልናዎች ቃላዊ የሆኑ ጽንሰሀሳቦችንና መረጃዎችን ብቻ ሳይሆኑ ከቃላዊ ደረጃ በላይ ያለፉ እይታዊ ምስሎችን ጭምር እንደሆነ አብራርተዋል፡፡

ዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ ስለሰው ልጅ የመማር ተፈጥሮ በአዕምሯዊ ሣይንስ (cognitive science) ምርምሮች የተሰነዘሩ ሦስት እሳቤዎች ላይም የተመሰረተ ነው (Mayer, 1997, 2003)፡፡ የመጀመሪያው የጥምር ቻናል እሳቤ (dual channel assumption) ሲሆን

የሰው ልጅ ለቃላዊና ለእይታዊ የሀሳብ ውክልናዎች የየራሳቸው የመረጃ ማብላያ ሥርዓቶች ያሉት መሆኑን ያሳያል፡፡ ሁለተኛው የውስን ችሎታ እሳቤ (limited capacity assumption) ሲሆን በእያንዳንዱ የመረጃ ማብላያ ቻናል ሊከናወን የሚችለው የማብላላት ሂደት በእጅጉ የተወሰነ መሆኑን የሚገልጽ ነው፡፡ ሦስተኛውም የንቁ መማር እሳቤ (active learning assumption) ሲሆን ትርጉምአዘል መማር የሚፈጠረው ተማሪዎች ለሚገጥሟቸው ጠቃሚ ቃላትና ምስሎች ትኩረት መስጠትን፣ አዕምሯዊ ማዋቀር ማከናወንን፣ በቃላቱና በምስሎቹም ሆነ በቀደመእውቀታቸው መካከል አዕምሯዊ ውህደት መፍጠርን በሚያካትት አዕምሯዊ የመረጃ ማብላላት ሂደት ተሳትፈው ሲያልፉ ነው፡፡

ዘርፈብዙዊ ሚዲያ መማር ከቃላትና ከምስል መማርን ይወክላል፡፡ የዘርፈብዙዊ ሚዲያ መማር ጽንሰሃሳባዊ መነሻ ተማሪዎች አንድ ሀሳብ በቃል ብቻ ከሚቀርብላቸው ይልቅ በቃልም በምስልም ተደግፎ ሲቀርብ የበለጠ ይረዱታል የሚል ነው (Mayer, 2009)፡፡ የዚህ ምክንያቱም ሀሳቡ በቃልና በምስል ተደግፎ ሲቀርብ መረጃ የማብላላት ሙሉ አቅማቸውን መጠቀም ያስችላል፤ የሚል ነው፡፡ ቃላትና ምስል ከመጠን ባሻገር ባላቸው የመረጃ ዓይነታዊ ጥራት ልዩነት የተነሳ አንዱ የሌላውን ጎደሎ በማሟላት የሰዎች መረዳት የተሻለ ደረጃ ያለው እንዲሆን ያደርጋሉ፡፡ ሀሳቡ በቃላት ቅንብር ብቻ ሲቀርብ የሰዎች እይታዊ አቅም ሀሳቡን ለማብላላት ያለውን አስተዋጽዖ እንዳያበረክት እንደሚያስተጓጉልም ያመላክታል፡፡

በዘርፈብዙዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ እይታ መሰረት ተማሪዎች የእይታዊና የቃላዊ እውቀት ምንጮችን በንቃት በመምረጥና በማያያዝ እውቀት ይገነባሉ፡፡ ለትርጉምአዘል መማር ግንባታ ከሚያስፈልጓቸው አዕምሯዊ ተግባራትም ሀሳቦችን መምረጥ፣ ማደራጀትና ማዋሃድ እንደሚገኙበት ያስገነዝባል፡፡ መምረጥ (selecting) ከቴክስቶች መረጃን በመለየት ወደመስሪያ ትውስታ ማድረስ ነው፡፡ በመሆኑም ወደመረጃ ማብላያ ሥርዓቱ ለሚገቡ እይታዊና ቃላዊ መረጃዎች ጠቃሚ ገጽታዎች ትኩረት መስጠትን (paying attention) ያካትታል፡፡ ይህም በPaivio (1986) ለውክልና ማብላላት (representational processing) በሚል ከተገለጸው ሀሳብን የማብላላት ደረጃ ጋር ተመሳሳይ ሲሆን ለቃላዊ መረጃዎች የቃላዊ ውክልና ግንባታን ማነቃቃትን፣ ለእይታዊ መረጃዎች የእይታዊ ውክልና ግንባታን ማነቃቃትን የሚያካትት

የምርጫ ሂደት ነው፡፡ ማደራጀት (organizing) የተመረጠው መረጃ በመስሪያ ትውስታ ውስጥ የተቀናጀ አንድነት የሚይዝበትን ሂደት ይመለከታል፡፡ ይህም በPaivio (1986) ለማዛመድ ማብላላት (associative processing) በሚል ከተገለጸው ሀሳብን የማብላላት ደረጃ ጋር ተመሳሳይ ሲሆን በእይታዊ መረጃዎች የማብላላት ሥርዓት አላባዎች መካከል ወይም በቃላዊ ሥርዓት አላባዎች መካከል ዝምድና መፍጠርን የሚይዘው አዕምሯዊ ሂደት ነው፡፡ ማዋሃድ ደግሞ የተደራጀውን መረጃ በትውስታ ውስጥ ከነበሩ ሌሎች የቀደምት እውቀት መዋቅሮች ጋር የማስተሳሰር ሂደትን ይመለከታል፡፡ ይህም በPaivio (1986) ለማጣቀስ ማብላላት (referential processing) በሚል ከተገለጸው ሀሳብን የማብላላት ደረጃ ጋር ተመሳሳይ ሲሆን በቃላዊና በእይታዊ መረጃ ማብላላት ሥርዓቶች ውክልናዎች መካከል ትስስር መፍጠርን ይመለከታል፡፡

በዘርፈብዙዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ መሰረት መረዳት ወይም መማር ከሞላ ጎደል በሚከተሉት ቅደምተከተሎች እንደሚከናወን ይታመናል (Mayer, 1997)፡፡ በመጀመሪያ ተማሪዎች ጠቃሚ መረጃን መርጠው፣ ለማብላላት ወደመስሪያ ትውስታቸው ያሸጋግራሉ፡፡ ከዚያም በመስሪያ ትውስታቸው የደረሰው መረጃ በሁለት አዕምሯዊ ሞዴሎች ተለይቶ ከተደራጀ በኂላ ቃላትነክ መረጃዎች በቃላዊ አዕምሯዊ ሞዴል፣ ምስልነክ መረጃዎች ደግሞ በምስላዊ አዕምሯዊ ሞዴል ውስጥ ይከማቻሉ፡፡ በመጨረሻ ደረጃም ቃላዊና ምስላዊ ውክልናዎች ከተጣመሩ በኂላ ከተማሪዎቹ ቀደምት እውቀት ጋር ይዛመዳሉ፡፡ ይህም አንብበው የተረዱት ሀሳብ በአንጻራዊነት ለረጅም ጊዜ ሳይረሳ እውቀት ሆኖ እንዲቆይ የሚያስችል ይሆናል፡፡

እንደጥምርኮድ የመማር ንድፈሀሳብ ሁሉ የMayer (1997) ዘርፈብዙዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብም መረጃ በእይታዊና በቃላዊ ቅርጾች ጎን በጎን ሲቀርብ ተማሪዎች የበለጠ እንደሚያስታውሱት ይታሰባል፡፡ እነዚህ ሁለት ዓይነት መረጃዎች ጎን በጎን መቅረባቸውም በመስሪያ ትውስታ ውስጥ በቃላዊና በእይታዊ ሞዴሎች መካከል ትስስር ለመፍጠር ያግዛል፡፡ ዘግይቶም ተማሪዎች በረጅም ጊዜ ትውስታቸው ያከማቹትን መረጃ መልሰው የማመንጨት እድላቸውን ከፍ እንደሚያደርገው ይታመናል፡፡ ይህም Broer et al. (2002) ተማሪዎች የሚያነቧቸውን ቴክስት ሀሳቦች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች እየታገዙ

በመለየት በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ሲያሰፍሩ ስኬማ እንደሚመሰርቱ ካስረዱበት ሀሳብ ጋር የሚደጋገፍ ነው፡፡ እንደBroer et al. (2002) ማብራሪያ ተማሪዎቹ የሚመሰርቱት ስኬማም የቃላዊ መረጃ ብቻ ሳይሆን ሥዕላዊ (ምስላዊ) ባህርይ ያለው ከመሆኑ የተነሳ በርካታ ፋይዳዎች ያሉት ሲሆን ከሚያነቡት ቴክስት በቀጣይ ለአዕምሯዊ ማብላላት የሚያስፈልጓቸውን ጠቃሚ የሆኑ መረጃዎችን ለይተው እንዲመርጡ፣ የቴክስቱን መረጃዎች ተያያዥነት ባላቸው አዕምሯዊ መዋቅሮች ቅደምተከተል እንዲያደራጁና ቴክስቱን ለመረዳት ተነሳሽነት እንዲኖራቸው የማድረግ ተጽዕኖ አለው፡፡ ከጽንሰሃሳባዊ እሳቤ ባለፈ ዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ ምርምራዊ ድጋፍም ያለው ነው፡፡ ለምሳሌ፤ Mayer (2003) በጠቀሷቸው የMayer (1999, 2001) ጥናቶች በቃላት ብቻ የቀረበን ገለጻ ያነበቡ ተማሪዎች ብዙዎቹን ቁልፍ ሀሳቦች ማስታወስ እንዳልቻሉ ብሎም የቀረበላቸውን መረጃ ተጠቅመው አዳዲስ ችግሮችን ለመፍታት ችግር እንደገጠማቸው ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

የPaivio (1986) ጥምርኮድ የመማር ንድፈሃሳብም ሆነ የMayer (1997) የዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ በተለያዩ ሚዲያዎች የሚወከሉ ፈርጀብዙ የመቀበያ ሥርዓቶች ተግባራዊ ሲሆኑ መረዳት ሊሻሻል ይችላል፤ የሚል አቋም አላቸው፡፡ ከዚህም ሌላ ሁለቱም የመማር ንድፈሃሳቦች ተማሪዎች የእይታዊና የቃላዊ እውቀት ምንጮችን በንቃት በመምረጥና በማያያዝ መማራቸውን እንደሚያሳልጡ ያመላክታሉ፡፡ በተጨማሪም ሁለቱም ንድፈሃሳቦች ማንበብ ከታች ወደላይና ከላይ ወደታች ሀሳብን በማብላላት ሂደቶች መስተጋብራዊ ቅንጅት እንደሚከወን ያሳያሉ፡፡ ሆኖም ሀሳቦችን መርጠው በተለያዩ የሀሳብ ማብላያ ቅርጾች በማዋሃድ መረዳት በሚፈጠርበት በዚህ መስተጋብራዊ ሂደት ውስጥ የተማሪዎቹን መረዳት ስለሚያሳልጡት ወይም ስለሚያደናቅፉት ስሜታዊና ባህርያዊ ሁኔታዎች በግልጽ ያብራሩት ነገር የለም፡፡ በተለይም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳለጥ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው በአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ ስለተገለጹት የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ሚና የሚያስረዱት ነገር የለም፡፡

ጠቅለል ብሎ ሲታይ አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ ከሌሎች ከላይ ከቀረቡት ተዛማጅ ንድፈሃሳቦች የተለየና ስለመረዳት ማስተማር አዳዲስ ለውጦችን ያመጣ ነው፡፡ ከስኬማ የመማር

ንድፈሃሳብ ጋር ተደጋጋፊ ቢሆንም የመረዳትን የተለያዩ ችግሮች በማውሳቱ ከሌሎቹ ይለያል። Glaser (1990) ዋቢ አድርገው Wittrock (1991) እንዳብራሩት እንደስኬማ ንድፈሃሳብ ያሉት ተዛማጅ አሳቦታዊ ሞዴሎች የማስተማር ሞዴል ሳይሆኑ መረጃ እንዴት በትውስታ እንደሚወከል ማሳያዎች ናቸው። እንዲሁም በትውስታ የተጠራቀመው እውቀት በመረዳትና በእውቀት ለመዳ ወቅት የሚጫወታቸውን ወሳኝ ሚናዎች ማሳያዎች ናቸው። Taye (1999)ም እንዳስረዱት አንባቢው ወደቴክስቱ ትርጉም ይዞ እንደሚመጣ የሚያመላክተው የስኬማ ንድፈሃሳብ እይታ አንባቢው የሚፈጥረውን የቴክስት ትርጓሜ በተመለከተ ስህተት ወይም ትክክል ለመሆኑ ግልጽ መለኪያ አያሳይም። በተጨማሪም የስኬማ መማር ንድፈሃሰብ መረጃ እንዴት በአዕምሮ እንደሚከማችና መልሶ እንደሚመነጭ በመግለጽ በኩል የሚለው ነገር የለም፤ በአንጻሩ ግን አፍልቆታዊ የመማር ሞዴል ከመነሻው አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የተፈጠረ ነው። እንዲሁም ተማሪዎች ባከማቹት እውቀት፣ በልምዳቸው ትውስታዎችና አንብበው ከመረዳት በሚያመነጩት አዲስ ሀሳብ መካከል መገንባት የሚገቧቸውን የተዛምዶ ዓይነቶች የሚያሳይ ሞዴል ነው (Wittrock, 1985)። መረዳትን የሚፈጥር መማርም በሚቀርቡት የይዘት ክፍሎች መካከል ዝምድናን የመመስረት አፍልቆታዊ ሂደት መሆኑን ያመላክታል። በተጨማሪም መረዳትን የሚፈጥር ማስተማርም የተማሪዎችን እውቀት፣ ግለብቃት እምነትና ተመክሮ ለትምህርት ከሚቀርበው ይዘት ጋር ዝምድናን የመፍጠሪያ አፍልቆታዊ ሂደትን ያሳያል (Wittrock, 1991)።

ከዚህም ሌላ አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ ከሌሎች ተዛማጅ መረዳትን የማስተማርና የመማር ሞዴሎች የሚለየው፣ ተማሪዎች መረዳታቸውን ለማሳደግ መገንባት ስለሚገባቸው በፍተሻ የሚረጋገጡ ሁለት ዓይነት ተዛምዶዎች በግልጽ ስለሚያሳይ ነው። አንዱ አፍልቆት (Generation) ሲሆን ተማሪዎች በሚያፈልቋቸው ተዛምዶዎች መረዳትን የሚያሳልጡ ተፈታሽ የሆኑ የማስተማሪያ ሁነቶችንና ሂደቶችን ያብራራል። ሞዴሉ እንደማጠቃለል ያሉ በማስተማር ሂደቶች ውስጥ ወደሚረጋገጡ ወይም ወደሚፈተሹ ተግባራዊ ልምምዶች የሚመራ ነው። ሌላው መረዳትን የሚያሳልጡት ትኩረት (attention)፣ ተነሳሽነትና ቀደምት እውቀት በአፍልቆት ሂደት ሊሰጣቸው የሚገባውን አጽንዖት ይጠቁማል (Wittrock, 1985, 1991)። የማንበብ ክሂል እውቀት መኖር ብቻ ተማሪዎች ንቁና ውጤታማ አንባቢ እንዲሆኑ አያበቃም። ለጥሩ አንባቢነት የሚያበቁ ክሂሎችን ያዳበሩ ተማሪዎች ተገቢ የሆነ ተነሳሽነት እስከሌላቸው ድረስ

(Bandura, 1997; Lau & Chan, 2003) እውቀታቸውን ሊጠቀሙበት አይችሉም። እንደGuthrie et al. (1998)፣ Piercey (2013) እና Wigfield et al. (2004) ገለጻ ማንበብ ጥረትንና ምርጫን የሚጠይቅ ንቁ ተግባር ነው፤ ለንቁ ንባብም የአንባቢዎች ተነሳሽነትና ትኩረት ወሳኝ ጉዳዮች ናቸው። የቴክስት መረዳትን ለማገዝ አዕምሯዊና ቀስቃሽ ሂደቶች በጥምረት መተግበር እንዳለባቸው የሚያጠናክረውም Edwards (2010) ዋቢ ያደረጋቸው Guthrie and Wigfield (1999) ቴክስትን መረዳት እንዴት እንደሚከናወን ለመግለጽ የማንበብ ተነሳሽነት ወአዕምሯዊ ሞዴልን ወይም ሁነታዊ ሞዴልን (motivational-cognitive model or situation model of reading) ማቅረባቸው ነው። ከዚህም ሌላ Pintrich and DeGroot (1990) እና Pintrich, Marx, and Boyle (1993) በአዕምሯዊ ሞዴሎች ውስጥ የተነሳሽነት ሂደቶች ተካቶሸ፤ በሚል የገለጹት ሀሳብ የማንበብ ተነሳሽነት ለአንብቦ መረዳት ያለውን ሚና የሚያሳይ ነው። አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብም ተነሳሽነትንና ትኩረትን በማንበብ ሂደት ውስጥ አካቶ መገኘቱ አንባቢዎች በማንበብ አዕምሯዊ ሂደት ውስጥ ከመሳተፍ ባለፈ በአንብቦ መረዳታቸው ላይ ተጽዕኖ በሚያሳድሩባቸው የተነሳሽነትና የትኩረት ሂደቶች ውስጥ ጭምር እንደሚያልፉ ከግምት ውስጥ ማስገባቱን ያሳያል።

የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ዘርፈብዙ ተላውጦ ነው። በማኅበረእሳቦታዊ ንድፈሃሳብ መሰረትም ተነሳሽነት ግለብቃት እምነትን (Self-efficacy belief) በማዕከላዊ አላባነት ይይዛል (Bandura, 1997)። ግለብቃት እምነት ሰዎች በችሎታቸው ስለመስራት አቅማቸው ያላቸውን ግላዊ እይታ የሚመለከት ነው (Martin & Dowson, 2009; Pintrich et al., 1993)። ግለብቃት እምነት ለሰዎች የባህርይና የክሂል ለውጥ እንደምክንያትና እንደውጤት የሚታይ ተላውጦም ነው (Schunk, 1989)። እንደሌሎች ክዋኔዎች ግለብቃት እምነት ሁሉ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትም በድጋፍ ተመክሮዎች፣ በተግባራዊ ተመክሮዎች፣ በማኅበራዊ ግብረመልሶችና በሥነልቦናዊ ድጋፎች (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008) ሊዳብር የሚችል ነው ማለት ይቻላል። የድጋፍ ተመክሮዎች፣ ከሌሎች ሰዎች ልምድ ምሪት በመነሳት የራሳቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ማሻሻልን ይመለከታል። ተግባራዊ ተመክሮዎች፣ ተማሪዎች የተወሰኑ የማንበብ ተግባራትን ስለመከወን ብቃታቸው ራሳቸው የሚሰጧቸው አዕምሯዊ ትርጓሜዎች ናቸው። ማኅበራዊ ግብረመልሶች፣ ስለማንበብ አቅማቸው ከሌሎች የሚያገኟቸው ግብረመልሶች ወይም ግምገማዎችም ለግለብቃት እምነት መዳበር ይረዳሉ። በሥነልቦናዊ ድጋፎች፣ ልዩ ልዩ

ብልሃቶችን ተግባራዊ ማድረግ እንደማንበብ ጭንቀትና ፍርሃት ያሉት ስሜቶችን መቀነስ ለተማሪዎች ግለብቃት እምነት እድገትና መሻሻል አስተዋጽዖ ያደርጋሉ፡፡ ስለዚህም በማንበብ ትምህርት እነዚህን ተመክሮዎች ከማስገኘት አንጻር ግልጽ የአንብቦ መረዳት ብልሃት ትምህርት አማራጭ መንገድ ሆኖ የማገልገል ድርሻ ሊኖረው ይችላል፡፡

አፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ የማንበብ ትኩረት ለአንብቦ መረዳት ያለውን ወሳኝ ሚና አካቶ መገኘቱ ከሌሎቹ የመማር ንድፈሃሳቦች እንደሚለየው ከላይ ተጠቅሷል፡፡ እንደReynolds and Shirey (1988) ገለጻ አንባቢዎች ጠቃሚ ካልሆኑ ሀሳቦች ይልቅ ጠቃሚ የሆኑትን በተሻለ የሚረዱበትና የሚያስታውሱበት አንዱ ምክንያት ጠቃሚ ለሆኑት ሀሳቦች ተጨማሪ ትኩረት (extra attention) ስለሚሰጡ ነው፡፡ እንደማስታወሻ መያዝ፣ ማስመር፣ ቢጋር ማውጣትና የጽንሰሃሳቦችን ዝምድና በሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎች ማስፈር ያሉት መረጃዎችን ሊታወሱ በሚችሉ መዋቅሮች ማቀናጃ ስልቶች እንኳ ተግባራዊ የሚደረጉት ጠቃሚ የቴክስት አላባዎችን ከመለየትና ትኩረት ከመስጠት ሂደቶች ትግበራ በኋላ ነው፡፡

በማንበብ ክወና ሂደት ትኩረትን በመጨመር ጠቃሚ የቴክስት መረጃዎችን መለየት ከመማር ጋር ስላለው ዝምድና የAnderson (1982) መርጦ የማተኮር ንድፈሃሳብ (Selective Attention Theory) እንደሚከተለው ያስገነዝባል፡፡ በመጀመሪያ አንባቢዎች በተወሰነ ዝቅተኛ ደረጃ የቴክስቱን አላባዎች ያብላላሉ፤ ባላቸው የጠቃሚነት ሁኔታም ደረጃ ይሰጧቸዋል፡፡ ከዚያም ለቴክስቱ አላባዎች ባላቸው የጠቃሚነት ደረጃ ተመጣጣኝነት ተጨማሪ ትኩረት ያደርጉባቸዋል፤ በሰጡት ተጨማሪ ትኩረት የተነሳም ከሌሎቹ አላባዎች በበለጠ ጠቃሚ የቴክስቱን አላባዎች ለመረዳት ይችላሉ፡፡ በዚህ ሂደት የቴክስት አላባዎቹ ጠቃሚነት የሚወሰነው በተለያዩ ምክንያቶች ሊሆን ይችላል፡፡ ከምክንያቶቹም ጥቂቶቹ ጸሕፍት በቴክስቱ ውስጥ ካሰፈሯቸው ጠቋሚዎች፣ ሀሳቦቹ ከተገኙበት የቴክስት አወቃቀር፣ የቴክስቱን ሀሳቦችና የቴክስቱን አላባዎች ጽንሰሃሳባዊ ወይም ተዛምዷዊ ትስስር ከመወከል አንጻር፣ አንባቢዎች ቴክስቱን ለመረዳት ይዘውት ከሚመጡት ስኬማ ሁኔታ አኳያ ሊሆን ይችላል (Anderson, 1982; van Dijk & Kintsch, 1983)፡፡ የቴክስት አላባዎች ያላቸው ጠቃሚነት የማንበብ ትኩረትን ጨምሮ በሌሎቹ የማንበብ ሂደቶች ላይም ተጽዕኖ እንደሚያሳድር ታውቋል፡፡ መርጦ በማተኮር

ንድፈሃሳብ መሰረትም አንባቢዎች ያነበቡትን ጽሑፍ ለመረዳት ወይም ለማስታወስ ስኬማቸውን ይጠቀማሉ። ይህ ስኬማም ተዋረዳዊ አወቃቀር (hierarchical structure) እንዳለው የሚታሰብ (Anderson, 1982) ሲሆን ጠቃሚ የቴክስቱ መረጃዎች በመዋቅሩ ከፍተኛ እርከን የሚወከሉ በመሆናቸው ከላይ ወደታች በማብላላት የማንበብ ሂደት ለመልሶ ማፍለቅ ይበቃሉ። በአንጻሩ ዝቅተኛ ጠቀሜታ ያላቸው የቴክስቱ መረጃዎች በመዋቅሩ ዝቅተኛ እርከን ውስጥ ስለሚገኙ መልሶ የማፍለቅ ሂደታቸው ረጅም ከመሆኑም በላይ በቶሎ የሚታወሱ አይሆኑም።

ብዙዎቹ ጽሑፎች የሚያቀርቧቸው መረጃዎች ከመስፋታቸውና ከመብዛታቸው የተነሳም ተማሪዎች ሁሉንም ሀሳቦች መረዳት ወይም ማስታወስ ስለሚቸገሩ የማንበብ ትኩረትን መወሰን የችግራቸው አንዱ ማቃለያ ነው። ይህን የሚያጠናክረውም Picton, Stuss, and Marshall (1986) የማንበብ ትኩረት ውስን ሀሳቦች ላይ አነጣጥሮ መረጃን ማብላላት ስለሚያስችል ስሜት ሰጭ ሀሳቦችን የመምረጥ አቅምን እንደሚያዳብር፣ ጽብረቃዊ ምላሽ መስጠትን እንደሚያሳልጥ፣ ሀሳብን ከትውስታ መልሶ የማፍለቅ እድልን እንደሚፈጥርና ተመስጦን ከጥልቅ ምልከታ ጋር ለማዋሃድ እንደሚረዳ ያብራሩበት ሀሳብ ነው።

መርጦ የማተኮር ተግባር እንደተነሳሽነት ያሉት የተማሪዎች ውስጣዊ ሁኔታዎችና እንደማስተማር አቀራረብ ያሉት ውጫዊ ሁኔታዎች በአንድነት የሚጣመሩበት ዋና ማጠንጠኛ ነጥብ መሆኑንም Schmidt (2001) አብራርተዋል። ይህ በመሆኑም የብልሃት ትምህርት አንዱ ዋና ሚና ለመረጃ ማብላላት ቅድመሁኔታ የሆነውን በግብዓት ውስጥ በሚገኙ ትርጉሞችና ቅርጾች ላይ ትኩረትን የማነጣጠር ችሎታን ማጎልበት ሊሆን እንደሚገባ አስገንዝበዋል።

ከመማር አንጻር ትኩረት መስጠት በሦስት መንገዶች ተግባራዊ ሚናዎች እንዳሉት ያስረዱት ደግሞ Logan (2002) ናቸው። አንደኛ መማር የማስረጃዎች ጥርቅም ውጤት እንደመሆኑ መጠን እያንዳንዱ ለነገሮች ያለ ተጋልጦሽ በትውስታ የሚከማች ማስረጃ ያስገኛል። በጊዜ ሂደት የተጋልጦሹ መጠንና ዓይነት ሲጨምር በርካታ ማስረጃዎች ወደትውስታ እየተጨመሩ እውቀትን ይገነባሉ። በዚህ ሂደት በተጋልጦሹ ከሚገጥሙ ማስረጃዎች ለትውስታ

የሚሆኑትንና ጠቃሚዎቹን ለመለየት ትኩረት ያስፈልጋል። ሁለተኛ ሰዎች ለነገሮች ያላቸውን የትኩረት መጠን ከፍ ማድረግ መማራቸውን ከፍ ያደርጋል። ከሚቀርቡት በርካታ ሀሳቦች ተራና አላስፈላጊ ከሆኑት ይልቅ ለጠቃሚዎቹ ከፍ ያለ ትኩረት መስጠት መማርን ያሳልጣል። ሦስተኛ ሚናው ትኩረት ለሀሳቦች የሚሰጠውን ስሜት ጭምር ከፍ ስለሚያደርገው መማርን ከማሳለፕ አልፎ ትርጉምሰጭ እንዲሆን ያስችላል። ይኸውም ሀሳቡ ከሚኖረው ትርጉም አልፎ የሚያሳድረውን ስሜት ጭምር በትኩረት ማጤን ሀሳቡን የበለጠ በጥልቀት ለመረዳት አስተዋጽዖ እንዳለው አመላካች ነው።

መርጦ በማተኮርና በማንበብ መካከል ስላለው ትስስር በርካታ ጥናቶችን የሰሩትን Kahneman (1973) በመጥቀስ Edwards (2010) እንዳስረዱት ግለሰቦች በማንበብ ክወና አንድ የእይታ ተግባር ሲሰጣቸው የተግባሩን ጠቃሚ መረጃ ከቴክስቱ እንደሚያገኙት ይገምታሉ፤ ይህ ግምታቸውም ከቴክስቱ ክፍሎች መርጠው ማተኮር ያለባቸው ምን ላይ እንደሆነ እንዲወስኑ ያግዛቸዋል። Grabe (2009)ና Smith (1994)ን የጠቀሱት Chodkiewicz (2013) በበኩላቸው አንባቢዎች በማንበብ ዓላማቸው ላይ የተመሰረተ መርጦ የማንበብ ተግባርን በመከወን ማንበባቸውን እንደሚያሳልጡ ገልጸዋል። በማንበብ ክወና ሂደት ውስጥ መርጦ ማተኮር ጠቃሚ ሀሳቦችን ለመለየትና ትኩረት ሊሰጣቸው የማይገባቸውን ለመተው የሚደረግ የሀሳብ መመዘን ተግባር በመሆኑ ለአንባቢዎች አንዱን ሀሳብ ከሌላው ጋር እንዲያነጻጽሩና እንዲያመዛዝኑ የማድረግ አቅማቸውንም ያዳብራል (Yantis, 2000)።

Wittrock (1990)ን በመጥቀስ Grabowski (1996) እንዳስረዱትም ሆነ፣ Wittrock (1987) እንዳብራሩት በማንበብ ክወና ሂደት የተማሪዎችን ትኩረትና ተነሳሽነት የሚሹ እንደአፍልቆት የሚታሰቡ ሁለት ዓይነት ተግባራት አሉ። አንደኛው መዋቅራዊ ተዛምዶ ሲሆን እንደርዕስጉዳዮች፣ ርዕሶች፣ ጥያቄዎች፣ ዓላማዎች፣ ማጠቃለያዎች፣ ግራፎች፣ ሰንጠረዦችና ዋና ሀሳቦች ባሉት የቴክስቱ አላባዎች መካከል የተዋቀሩ ተዛምዶዎችን የማፍለቅ ተግባራትን ይይዛል። ሁለተኛው ደግሞ ውህዳዊ ተዛምዶ ሲሆን እንደንጽጽሮች፣ ምስያዎች፣ ምሳሌዎች፣ ምስሎች፣ ትርጓሜዎች፣ ግለገለጻዎች፣ ምስጠራዎች ባሉት የትውስታ አላባዎች መካከል የተዋሃዱ ተዛምዶዎችን የማፍለቅ ተግባራትን ያካትታል።

እነዚህ በርካታ የተዛምዶ መመስረቻ ተግባራት ለምርጫ ሲቀርቡም እንዴት መርጦ መጠቀም እንደሚቻል የሚያሳይ መምሪያ ያስፈልጋል፡፡ ለዚህም እያንዳንዱን ተግባር ለማከናወን የሚያስፈልገውን የአዕምሯዊ ጥረት ደረጃ በመፈተሽ ሁለቱን ምድቦች ወደተለያዩ ክፍሎች መከፋፈል እንደሚቻል Grabowski (1996) አስገንዝበዋል፡፡ በዚህም መሰረት የቴክስቱን መረጃ ክፍሎች የሚያዛምዱ ተግባራት የመመዝገብ (Coding)፣ የማደራጀት (Organization) እና የመገንዘብ (Conceptualization) በሚሉ የአሳቦት ደረጃዎች ሲከፈሉ፣ የቴክስቱን መረጃ ክፍሎች ከቀደመእውቀት ጋር የሚያዛምዱ ተግባራት ደግሞ ማዋሃድ (Integration) እና መተርጎም (Translation) በሚሉ የአሳቦት ደረጃዎች ሊመደቡ እንደሚችሉ አብራርተዋል፡፡ ከእነዚህ አምስት የአሳቦት ሂደት ደረጃዎች ጋር የሚዛመዱት አፍልቆታዊ የተዛምዶ መመስረቻ ተግባራትንም Grabowski (1996) በተጠቀሷቸው Grabowski (1995) ተለይተው ቀርበዋል (ዝርዝሩን ከGrabowski, 1996 ማየት ይቻላል)፡፡

ከዚህ በላይ የተብራራው አፍልቆታዊ ሂደትን መሰረት የሚያደርገው አፍልቆታዊ የመማር ሞዴል አንብቦ መረዳትን ለተማሪዎች ከማስተማር አኳያ ልዩ ልዩ አንድምታዎችም ያሉት ነው፡፡ ተዛምዶዎችን በማፍለቅ በኩል ተማሪዎች ንቁ መሆን አለባቸው፡፡ ተዛምዶዎቹን ለመገንባት የሚያስችል ጥረት ለማድረግም ተነሳሽነትን መፍጠር ወይም በከፊል ኃላፊነት መውሰድ ይኖርባቸዋል፡፡ ሊማሩት የሚገባውን መረጃ መዋቅር ለመመስረትም ለሀሳቦች ትስስር ትኩረት ሊሰጡ ይገባል፡፡ ተዛምዶዎቹን ማፍለቅን የሚያሳልጡ የመማር ብልሃቶችንና ልዕለአሳቦታዊ ሂደቶችን መገንዘብና መጠቀም ይጠበቅባቸዋል (Wittrock, 1985)፡፡

ጠቅለል ብሎ ሲታይ በዚህ ምዕራፍ የተብራሩት የመማር ንድፈሃሳቦች የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ሂደት ሞዴሎች እንዲፈጠሩ መነሻ ሆነዋል፡፡ አንደኛው ሥነልሳናዊ ዳራን የሚመለከተው ከዝርዝር ወደአጠቃላይ ሀሳብን የማብላላት (Bottom-up processing) ሞዴል ነው፡፡ ሞዴሉ Grabe (1991) ለተሳለጠ ንባብ እንደሚያስፈልጉ ከዘረዘሯቸው አላባዎች ለቅጽበታዊ የመገንዘብ ክሂሎችና ለቃላትና ለመዋቅር እውቀት አጽንዖት የሚሰጥ ነው፡፡ ቅጽበታዊ የመገንዘብ ወይም የመለየት ክሂሎች የተማሪዎች የጽሑፍ ገጽታዎችን፣ ፊደላትንና ቃላትን በቅርጻቸው በፍጥነት የመለየት ችሎታ ጋር የሚተሳሰሩ ናቸው፡፡ ለማንበብ መነሻ

መሰረት ከመሆናቸው ጋር ተያይዞ እነዚህን ንዑስ ክሂሎች በአግባቡ የማያውቁ ተማሪዎች ወደሌሎቹ የክሂሉ አላባዎች የሚያደርጉት ሽግግር ይደናቀፋል፡፡ የቃላትና የመዋቅር እውቀት ደግሞ ተማሪዎች ቋንቋው ካሉት መድብለቃላት መሰረታዊ የሆኑትን ከመረዳት ብሎም የቋንቋውን የቃላት፣ የሐረጋትና የአረፍተነገሮች አወቃቀርና አደረጃጀት ከመገንዘብ ጋር ይያያዛል፡፡ በአመዛኙ በሥነልሳናዊ ገጽታዎች ላይ ያተኮረው ይህ ሞዴል ለአንብቦ መረዳት አጋዥ የሆኑትን የተማሪዎችን ቀደምት እውቀትና የንባብ አውድን ሚና የዘነጋ በመሆኑ ክሂሉን በተሟላ ሁኔታ ለማዳበር አያስችልም፡፡

ሁለተኛው ከጥቅል ወደዝርዝር ሀሳብን የማብላላት (Top-down processing) ሞዴል ነው፡፡ በተለይም አንባቢዎች ወደንባቡ ይዘውት በሚመጡት ቀደምት እውቀት ላይ ያተኩራል፡፡ ቀደምት እውቀትም ስለርዕሰጉዳዩ ያለ እውቀትን፣ በቴክስቱ ውስጥ የሚገኘውን ቋንቋ ማወቅንና በምንባቡ ውስጥ ስላሉ ጽንሰሃሳቦች እንዴት መወያየትና ማሰብ እንደሚቻል ማወቅን ያካትታል፡፡ በቴክስቱ ውስጥ የሚገኘው ቋንቋም የቴክስቱን ውቅርና ይዘቱን በአንድነት ይይዛል (Brooks & Dansereau, 1983; Conley, 1992; Pardo, 2004; Rapp et al., 2007)፡፡ በዚህም መሰረት ተማሪዎች ለሚያነቡት ቴክስት የይዘትና የአወቃቀር ስኬማ እንዲኖራቸው ይጠበቃል፡፡ የይዘት ስኬማ (schema for content) በቴክስቱ ውስጥ ስለተገለጹ ርዕሶች፣ ክስተቶችና ሁነቶች ብሎም ከይዘቱ ጋር ተዛማጅ ስለሆኑ የባህል ጽንሰሃሳቦች ያላቸውን ቀደምት እውቀት የሚመለከት ነው፡፡ የቴክስት ውቅር ስኬማ (Schema for the organization of text) ደግሞ የዲስኩር መዋቅር እውቀትን የሚመለከት ሲሆን በልዩ ልዩ ጽሑፎች ውስጥ ጸሐፍት ጽንሰሃሳቦችንና ጭብጦችን እንዴት እንደሚያዋቅሯቸውና እንደሚያዛምዷቸው ማወቃቸውን ይመለከታል፡፡ ይህ ሞዴል ለቀደምት እውቀት ትኩረት ቢሰጥም አውድንና የአንባቢ ስሜታዊ ባህርያትን ከግምት ውስጥ ያላስገባ በመሆኑ ድክመት አለው፡፡

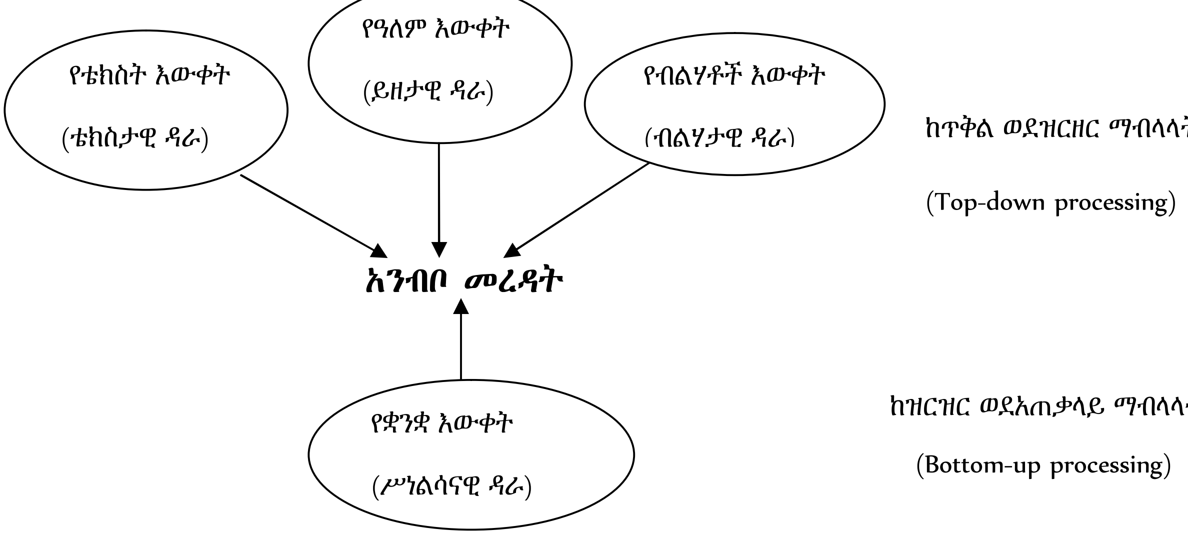
ሦስተኛው መስተጋብራዊ የማንበብ ሂደት (Interactive processing) ሞዴል ነው፡፡ በዚህ ሞዴል መሰረት ጥሩ አንባቢዎች ወደማንበብ ሲገቡ በውስጣቸው ያሉ በርካታ የትርጉም ምንጮችን ይዘው ነው፡፡ ከነዚህ ምንጮች ውስጥም ቀደምት እውቀት፣ አውድና ልዕለአሳቦታዊ (meta-cognition) ግንዛቤ ይገኙበታል፡፡ ልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤ የተማሪዎችን ለሚያነቡት ጽሑፍ

የተለያዩ ስልቶችን የመጠቀም፣ ስኬታቸውን የመቆጣጠርና የትርጉም ግንባታቸው ሲደናቀፍ ማስተካከያ የመውሰድ ችሎታቸውን ይመለከታል (Collins & Smith, 1980)፡፡ የመረጃ ክምችት ከሚታይበት ጽሑፍ ተፈላጊውን ሀሳብን ለመረዳት እንዴት የማንበብ ስልታቸውን አስተካክለው መከወን እንዳለባቸው፣ መሰናክሎችን በምን ሁኔታ መፍታት እንደሚገባቸው፣ ሲብስም እንዴት ማፈግፈግና የተለያዩ አማራጮችን መከተል እንደሚችሉ ማወቅ ይኖርባቸል (Pardo, 2004)፡፡ አውድ ደግሞ እንደቀደምት እውቀት፣ የቴክስት ገጽታዎች፣ ለተማሪዎች የሚሰጡ የንባብ ተግባራት፣ የአንባቢ ባህርያት፣ ወዘተ ያሉትን ሁነቶች ያካትታል (Brooks & Dansereau, 1983)፡፡ እንዲሁም የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነትም ሆነ የማንበብ ሁነቱ የሚከወንባቸው ማህበራዊ ገጽታዎች የአውዱ አካል ናቸው (Conley, 1992; Pardo, 2004)፡፡ እነዚህ በአውድ ውስጥ የተጠቀሱት ጉዳዮችም ማንበብ ከሁነት ሁነት እንዲለዋወጥ በማድረግ በመረዳት ላይ ተጽዕኖ የማሳደር አቅማቸው ከፍ ያለ ነው፡፡

ዲስኩርን መሰረት ያደረገ የቋንቋ ትምህርት እይታ በሥነልሳን አውድ ውስጥ የሚፈጠር ለውጠኝነትን ባገናዘበ መልኩ ለሚካሄድ መስተጋብራዊ የቴክስቶች ትንተና ቅድሚያ ትኩረት ይሰጣል (Celce-Murcia & Olshtain, 2000; McCarthy & Carter, 1994)፡፡ ማንበብም ቴክስቶችን እንዴት ማመንጨትና መረዳት እንደሚቻል መማርን ብሎም በመካከላቸው ያሉ የሀሳብ አደረጃጀቶችን መተንተንን የሚጠይቅ ፈጣን ለውጠኛ ሂደት ነው፡፡ እንደMassi (2001) ገለጻ በዚህ ለውጠኛ ክዋኔ አጽንዖት የሚሰጠው ሀሳብን አፍርሶ መገንባት ሂደት (deconstruction-construction process) ሲሆን በቴክስቱ ይዘትና ተግባር አልፎም በአወቃቀሩ ላይ ትኩረት በማድረግ ይተገበራል፡፡ ለዚህ ደግሞ ተማሪዎች በዲስኩር ደረጃ የሚንጸባረቁ የይዘት ማደራጃ ከሆኑ የቴክስት ውቅር ስልቶች ጋር መተዋወቅ ይኖርባቸዋል፡፡ በአፍልቆታዊ መማር ሞዴልም ማንበብ በአመዛኙ መጻፍን እንደማዋቀር ተግባር ስለሚታይ የትርጉም ግንባታ፣ የክለሳና የአርትዖት ተግባራትን ያካትታል (Wittrock, 1991)፡፡ ተማሪዎች በቴክስቱ ልዩ ልዩ ክፍሎች መካከል የሀሳብ ተዛምዶዎችን ለመፍጠር ማጠቃለያዎችን፣ ርዕሶችን፣ ርዕስጉዳዮችን፣ ጠቋሚዎችን፣ አያያዦችን፣ ወዘተ መለየት የሚያስችሉ የቴክስት ውቅር ስልቶችን መማር ይጠበቅባቸዋል (Long, Winograd, & Bridge, 1989; Wittrock, 1987)፡፡

እነዚህን ተዛምዶዎች ለመፍጠርም የቀረቡ ቁልፍ ነጥቦችን በትኩረት የመምረጥ፣ ሀሳቦቹን ባላቸው ዝምድና የማቀናጀትና የተቀናጀውን ሀሳብ ከቀደምት እውቀት ጋር የማዋሃድ እሳቦታዊ ተግባራትን ይጠይቃል (Mauton & Mayer, 2007)። ይህም ማንበብ የቴክስቱን ገጽታ የገነቡት የዲስኩር ሥነልሳናዊ አላባዎች ርስበርሳቸው የሚፈጥሩትን ተዛምዶ መገንዘብን የሚጠይቅ መስተጋብራዊ ሂደት መሆኑን ያመላክታል። መስተጋብሩም አንባቢዎች እንደትርጉም ገንቢና ችግርፈች በሚታዩበት በአፍልቆታዊ የመረዳትና መማር እይታ የሚደገፍ ነው (Pearson, 1993)። በመሆኑም ከሦስቱ ሞዴሎች በተለየ አንብቦ መረዳት፣ ቴክስቶችን እንዴት ማመንጨትና መረዳት እንደሚቻል በመማር የሚሳለጥ መሆኑን ማስገንዘቡ ብሎም ለማንበብ ስሜታዊ ባህርያት ጭምር ትኩረት መስጠቱ የሥነልሳናዊ እውቀትን፣ የቀደምት እውቀትንና የአውድን ሚና አመጣጥኖ በማሳየቱ አፍልቆታዊ ሞዴልን የተሻለ ያደርገዋል።

ከዚህ በላይ በተብራሩት ልዩ ልዩ የማንበብ ሂደት ሞዴሎች የተገለጹትን የአንብቦ መረዳት እውቀት አላባዎችም Dorkchandra (2010: 17) የጠቀሷቸው Chun (2000) በአራት በመመደብ ትስስራቸውን ለማሳየት የፈጠሩት መስተጋብራዊ የሀሳብ ማብላላት (Interactive processing) ሞዴልም በምስል 2.1 የቀረበውን ይመስላል።



ምስል 2.1 *የአንብቦ መረዳት እውቀት አላባዎች ትስስር*

2.3 የቴክስት ውቅር ጥናት ታሪካዊ ዳራ

የቴክስት ውቅር ጥናት የዲስኩር ውቅር ንድፈሃሳብን (Rhetorical Structure Theory) መሰረት አድርጎ የተጀመረ ሲሆን ንድፈሃሳቡ ሦስት መሰረታዊ ገጽታዎች አሉት (Mann & Thompson, 1988)፡፡ እነሱም በቴክስቱ ውስጥ ያለውን እርከናዊ ወይም ተዋረዳዊ መዋቅር መለየት፣ በቴክስቱ ክፍሎች መካከል ያሉ ዝምድናዎችን በተግባራዊ ስያሜዎች መግለጽና የሀሳብ ዝምድና መፍጠሪያና መሸጋገሪያ ስልቶችንና የሀሳቦች የተዛምዶ ደረጃን መለየት ናቸው፡፡

እንደHolsgrove (2011) ገለጻ ደግሞ የቴክስት ውቅር ጥናት ቀደምት ከሆኑት የHenderson (1903)፣ Thorndike (1917) እና Bartlett (1932) የሥነልቦና ጥናቶች መነሻ አድርጓል፡፡ በተጨማሪም በሥነልሳን ጥናቶች (Fillmore, 1968 ፣ Grimes, 1975 ፣ Halliday, 1967 እና van Dijk, 1972 በHolsgrove (2011) እንደተጠቀሱት) ስለሀተታ መዋቅር (prose structure) ከተደረጉ ፍተሻዎች ጽንሰሃሳቦችን ወስዷል፡፡ ከዚህም ሌላ መዋቅራዊያንና ድህረመዋቅራዊያን ስለትርጉም ግንባታ ካፈለቋቸው ንድፈሃሳቦች በርካታ መነሻዎችን አግኝቷል፡፡ በተለይ ደግሞ ቀደምት የማንበብ ክሂል ጥናቶችን፣ መዋቅር ለቴክስት መረዳት ያለውን ሚና ለመፈተሽ ብቅ ካሉ አዳዲስ ጥናቶች ጋር በማስተሳሰር በኩል የስኬማ ንድፈሃሳብ ለዘርፉ ጥናት መጠናከር ከፍተኛ አስተዋጽዖ አድርጓል፡፡ ይህ ትስስርም ለቴክስት መረዳት የግጥምጥምነት (coherence) ሚና አጽንዖት እንዲሰጠው ተጽዕኖ አሳድሯል፡፡ ማንበብም ከቴክስት ይዘት ማወቅ ባለፈ የዲስኩር ትግበራ እንደሆነ ግንዛቤ እንዲገኝ አስችሏል (Haas & Flower, 1988)፡፡

በሥነልሳንና በዲስኩር ማብላላት መስኮች ዙሪያ የተካሄዱ ጥናቶችም የጽሑፋዊ ቴክስት መዋቅርን ለመተንተን የሚያስችሉ የተሻሉ ዘዴዎችን ማስገኘት ችለዋል፡፡ እነዚህ የትንተና ዘዴዎችም የቴክስት ውቅር ለአንብቦ መረዳት ያለውን ሚና መፈተሽ ለፈለጉ የሥነልቦና ባለሙያዎች እንደመሣሪያ ሆነው አገልግለዋል፡፡ በተለይም Meyerና ሌሎች ላለፉት 40 ዓመታት (Meyer, 1999; Meyer et al., 1980; Meyer & Poon, 2001; Meyer & Ray, 2011; Meyer et al., 2012; Schwartz, Mendoza, & Meyer, 2013) እንዲሁም ሌሎች (Slater, Graves, & Piche, 1985; Taylor

& Beach, 1984) ከተለያዩ የሙያ መስኮች ስለቴክስት ውቅር የተገኙ እውቀቶችን በማቀናጀት መረጃሰጭ ቴክስቶችን ለማስታወስና ለመረዳት ከፍተኛ እርከናዊ ውቅሮች (top-level of text structures) ያላቸውን ሚና በተከታታይ መፈተሽ ችለዋል፡፡ በቴክስት ከፍተኛ እርከናዊ ውቅሮች ላይ በማተኮራቸውም የተነሳ እንደምክንያትና ውጤት፣ ማወዳደርና ማነጻጸር፣ ችግርና መፍትሄ ያሉት የቴክስት ውቅሮች ከገላጭ ውቅሮች የበለጠ ለመማርና ለማስታወስ አጋዥ እንደሆኑ አስተያየቶቻቸውን መስጠት ችለው ነበር፡፡ ተናጠላዊ የሆኑ አረፍተነገሮችን ከማጥናት ይልቅ ቴክስቱ እንዴት ተሰራ? ወይም ሀሳቦቹ እንዴት ተዋቀሩ? ከሚለውም ጋር በእጅጉ ስለሚዛመድ ዲስኩራዊ ትርጉምን ለመረዳት መሰረት ሆኗል (Campbell, 1980; Sanders et al., 1992)፡፡

እንደConley (1992) ገለጻ ደግሞ የቴክስት ውቅር የጸሕፍትን ጭብጭና የቴክስቱን ውስጣዊና ውጫዊ ገጽታዎች አካቶ የሚይዝ ነው፡፡ ጭብጥ፣ ጸሕፍት ሊያስተላልፏቸው የሚፈልጓቸውን ሀቆችና ጽንሰሃሳቦች፣ ባህርያትና ሁነቶች ርስበርስ የሚያስተሳስር ውቅር ነው፡፡ የቴክስት ውጫዊ ውቅር እንደርዕሶችና ንዑሳን ርዕሶች፣ የንዑስ ክፍሎች መሸጋገሪያዎች፣ አንቀጾች፣ መቅድም፣ ወዘተ ያሉትን ያጠቃልላል፡፡ የቴክስት ውስጣዊ ውቅርም እንደአያያዥ ቃላትና ሐረጋት፣ የአንቀጽ ኩላቦች፣ አጠቃሎዎች፣ የሀሳብ ዙርመጦች፣ ወዘተ ያሉት የሀቆችንና የጽንሰሃሳቦችን አደረጃጀት ይመለከታል፡፡

ሌላው በቴክስት ውቅር ጥናቶች በአንድ ምንባብ ውስጥ ጸሕፍት አዲስ መረጃን ለማቅረብ እንደአንባቢው እውቀት ደረጃ የማብራሪያና የመከፋፈል አወቃቀሮችን እንደሚከተሉ ሊታወቅ ችሏል (Nystrand & Himley, 1984)፡፡ ማብራሪያ (elaboration) እንደገለጻዎች፣ ምሳሌዎች፣ ብያኔዎች፣ የቁልፍ ቃላት መፍቻዎች፣ ሥዕላዊ መግለጫዎች ያሉትን የጽሑፍ ቋንቋ ግብዓቶችን በመጠቀም ተጨማሪ ዝርዝሮችንና ወሰኖችን በሚያሳይ ቴክስትአበር (co-text) ሀሳብ ማዋቀሪያ ነው፡፡ መከፋፈል (segmentation) ደግሞ እንደርዕስ፣ የአንቀጽና የገብረድፍ ክፍፍል፣ በሳል የሀሳብ ማዋቀሪያዎች ያሉትን የጽሑፍ ቋንቋ ግብዓቶች በመጠቀም የብያኔ ምድቦችን በሚያስገኙ የማነጻጸሪያ ዘዴዎች ሀሳብ የሚዋቀርበት ነው፡፡ ተማሪዎች በቅርጽ፣ በትርጉምና በአጠቃቀም መካከል ያሉ ተዛምዶዎችን እንዲቃኙ የሚያስችል ግንዛቤ እንዲያዳብሩ የሚያበረታታ ዲስኩርመር የቋንቋ ትምህርት አቀራረብም የጸሕፍትን የቴክስት አወቃቀሮች

መከተል እንዳለበት ግንዛቤ ተገኝቷል (Nunan, 1999)፡፡ የዲስኩር መዋቅርን ለተማሪዎች ለማስገንዘብም የቴክስት ውቅር ጠቋሚ ቃላትን እንዲተዋወቁ፣ የአንቀጾችን ተግባራት እንዲለዩ፣ ቴክስታዊ የዲስኩር መዋቅር ፍሰቶችን እንዲያፈላልጉ፣ ወዘተ በሚያስችሉ ተግባራት ላይ ማሳተፍ እንደሚገባ ሊታወቅ ችሏል (Hess, 2006)፡፡ እንደGraesser, Singer and Trabasso (1994) እና Van Dijk and Kintsch (1983) ገለጻ ደግሞ የአንብቦ መረዳት ከፍተኛ እርከን የሆኑት ቴክስትተኮር መረዳትና ሁነታዊ ሞዴል መረዳት የቴክስት ውቅር እውቀትን በመተግበር የሚሳኩ መሆናቸው ፍንጭ ተገኝቷል፡፡ እንደWyse and Jones (2001) ማብራሪያም የጽሑፍ ግጥምጥሜ፣ ንድፍና አወቃቀር እውቀት ተማሪዎች ቴክስቶችን በተለያየ መልኩ እንዲረዷቸው ብሎም ከቃላት እርከን መረዳት አልፈው ቴክስትተኮር መረዳት ደረጃ ላይ እንዲደርሱ ያግዛሉ፡፡ አያይዘው እንዳብራሩትም ቴክስቶቹን በአወቃቀራቸው እየተነተኑ ሲያነቡ ጥልቅ ምልከታ፣ ከፍተኛ እርካታና የላቀ እውቀት የሚያገኙበትን ተከታታይ የመረዳት ሂደት ይፈጥርላቸዋል፡፡

እንደGoldman and Rakestraw (2000) እና Lemari, Lorch, Eyrolle, and Virbel (2008) ገለጻ አንባቢዎች ስላነበቡት ጽሑፍ ሀሳብ ትርጉምአዘል አዕምሯዊ ውክልናዎችን ለመገንባት በቴክስትመርና በእውቀትመር የማብላላት ሂደቶች ላይ እንደሚመሰረቱ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ ቴክስትመር ማብላላት (text-driven processing) ለሀሳቦች አዕምሯዊ ውክልና ለመፍጠር የቴክስቱን ይዘትና አወቃቀር መጠቀምን እንደሚመለከት አስፍረዋል፡፡ በዚህ ገለጻ ይዘት ሲባል በቴክስቱ ውስጥ ያሉ ውስን ቃላት ወይም የተወሰነ የቴክስቱ ክፍልና በእነዚህ መካከል ያሉትን የመልዕክት ተዛምዶዎች ያጠቃልላል፡፡ የአወቃቀር ገጽታዎቹ በበኩላቸው በአረፍተነገሮች ውስጥ የቃላት ቅደምተከተልን፣ በአንቀጾች ውስጥ የአረፍተነገሮች አቀነጃጀትን ብሎም አጠቃላይ ቴክስቱን ለመገንባት ያገለገሉ አያያዦችና ጠቋሚዎችን ያካትታል፡፡ እውቀትመር ማብላላት (knowledge driven processing) ሲባል ደግሞ የሀሳቦችን አዕምሯዊ ውክልና ለመፍጠር ቀደምት እውቀትን የመጠቀም ሁኔታን የሚመለከት ነው፡፡ ይህ እውቀት ከሚያካትታቸው ነገሮች ውስጥም አንባቢዎች ስለቴክስት አደረጃጀት ያላቸው የቴክስት ውቅር ቀደምት እውቀት ይገኝበታል፡፡ የቴክስት አወቃቀር ቀደምት እውቀትም ከአረፍተነገር ጀምሮ እስከከፍተኛው የቴክስት አሀድ ድረስ ያሉት አላባዎች እንዴት እንደሚሰካኩና እንደሚሰናሰሉ ብሎም የተለያዩ የቴክስት ዘውጎች ስለሚከተሏቸው የተለመዱ አወቃቀሮች ግንዛቤ መኖርን የሚያካትት ነው፡፡ በአጭሩ አንባቢዎች አንድን ቴክስት አንብበው ትርጉምአዘል አዕምሯዊ ውክልና ለመፍጠር

በቴክስትመርና በእውቀትመር ማብላላት ሂደቶች መስተጋብር ይታገዛሉ። በቴክስቱ ውስጥ የሚገኙት የአወቃቀር መፍጠሪያ ስልቶችንና ጠቋሚዎችን በአግባቡ የሚጠቀሙባቸውም ውቅር ጠቋሚዎቹን መገንዘብና መተርጎም የሚያስችል እውቀት ሲኖራቸው ብቻ ነው።

Gessesse (1999) በዋቢነት የጠቀሷቸው Alderson (1980) እንደገለጹትም የማንበብ ትምህርት በመረዳት ፈተና በሚቀርበው ውጤትተኮር ሁኔታ ሳይሆን ወደውጤቱ ለሚያደርሰው የማንበብ ሂደት አስፈላጊ በሆኑት ብልሃቶች ላይ ማተኮር አለበት። አንብቦ ለመረዳት ከሚያስፈልጉ ብልሃቶች ውስጥም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ይገኙበታል (Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Haas & Flower, 1988; Pardo, 2004; Schwartz et al., 2013)። ብልሃቶቹ ተማሪዎች የሚያነቧቸው ቴክስቶች ምን አሉ? የሚለውን ይዘት ከመረዳት አልፈው ቴክስቶቹ እንዴት ተሰሩ? ቴክስቶቹ ምን ተግባር አላቸው? የሚሉትንም ሆነ የቴክስቶቹ ጸሕፍት በቴክስቶቻቸው ውስጥ ለማስተላለፍ የፈለጓቸውን ዓላማዎችና ለማጋራት ያሰቧቸውን ስሜቶች ጭምር መፈተሽ የሚያስችላቸው ቴክስትዘለል ማንበብን እንዲከውኑ የሚያግዙ ናቸው (Haas & Flower, 1988)። ብልሃቶቹ የቴክስቱን ቁልፍ ሀሳቦች እንደገና ለማፍለቅ፣ ለማስታወስና ለመረዳት እንደመሪ ሆነውም ያገለግላሉ። እንዲሁም ለጥልቅ መረዳትና ትርጉም ላለው መማር አጋዥ በሆነ መልኩ የቴክስት ውቅሮችን ተገንዝቦ መለየትና መተንተን ብሎም መጠቀም የሚያስችሉ ናቸው።

2.4 የቀደምት ጥናቶች የአጠናን ስልቶች

በቴክስት ውቅርና በአንብቦ መረዳት ትስስር ላይ የተለያዩ ጥናቶች ተሰርተዋል። Chang (2002)፣ Grabe (2002)፣ Holsgrove (2011) እና Slater et al. (1985) ካደረጓቸው የጥናት ፍተሻዎች በመነሳት በቴክስት ውቅር ላይ የተደረጉት ጥናቶች አንባቢንና ቴክስትን የሚመለከቱ በሚሉ ሁለት ምድቦች ሊከፈሉ ይችላሉ። አንባቢ፤ በሚለው ምድብ የሚካተቱት ስለቴክስት ውቅር አንባቢዎች ያገኙት ትምህርትና ግንዛቤ ወይም የነበራቸው ቀደምት ልምድ በአንብቦ ማስታወስና በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ የፈተሹ ጥናቶች ናቸው። እነዚህን ጥናቶችም በማስተማር አቀራረባቸው በአራት ክፍሎች መክፈል ይቻላል።

አንደኛው ቀጥተኛ ማስተማርን (direct instruction) ተከትለው የተሰሩትን ጥናቶች (Armbruster et al., 1987; Carrell, 1985; Duke & Pearson, 2002 በ Grabe (2002) እንደተጠቀሱት፤ Meyer et al., 1989 በChang (2002) እንደተጠቀሱት፤ Meyer & Poon, 2001) ሲይዝ የጥናቶቹ ተሳታፊዎች ስለተወሰኑ የቴክስት ውቅሮች በግልጽና በቀጥታ የተማሩባቸው ናቸው። ጥናቶቹ በመሸጋገሪያ ቃላት፣ በኃይለቃላት፣ በጠቋሚዎች፣ በልዩ ልዩ ሰዋስዋዊ መዋቅሮች ሚናዎች፣ ወዘተ ማስተማር ላይ አጽንዖት የሰጡ ናቸው። ሁለተኛው አቀራረብ የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ፈጠራ (awareness of text structure) ሲሆን እንደሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች፣ የሀሳብ ድሮች፣ የንድፍ ምሪቶች፣ አብዥ ዛፎች፣ አርከናዊ ማጠቃለያዎች ያሉትን ስልቶች በመጠቀም ቀጥተኛ ባልሆነ ሁኔታ የጥናቶቹ ተሳታፊዎች የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ማግኘታቸው በመረዳታቸው/ በማስታወሳቸው ላይ ያለውን ተጽዕኖ የፈተሹ ጥናቶች (Bouchard, 2002 በGrabe (2002) እንደተጠቀሱት፤ Berkowitz, 1986; Slater et al.1985; Taylor & Beach, 1984) የሚገኙበት ነው። ሦስተኛው በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ትምህርት ውስጥ (instruction in reading strategies) የቴክስት ውቅሮችን ማቅረብ ሲሆን እንደማጠቃለል፣ የሀሳብ ድር፣ መተንበይ፣ የቴክስት የጎንዮሽ ጥያቄዎች፣ ወዘተ ያሉትን ብልሃቶች ትኩረታቸውን ለውቅሮቹ ባደረገ መልኩ የተተገበሩባቸው ጥናቶች (Block and Pressley, 2002፣ Carrell et al., 1989 ፣ Pressley, 2002 እና Vacca, 2002 በGrabe (2002) እንደተጠቀሱት) ናቸው። በሦስቱ አቀራረቦች የተገኙት ጥናቶች ሙሉ ፍትነታዊ ወይም ፍትነትመሰል የምርምር ስልትን ተከትለው የተካሄዱ ቢሆኑም በውጤቶቻቸው ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ እንደምንባብ መጠን፣ የስልጠና ጊዜ ርዝመት፣ የናሙና መጠን፣ የተግባር አቀራረብ፣ የማንበቢያ ጊዜ አመዳደብ ያሉትን ጣልቃገብ ተላውጦዎች ከግምት ውስጥ ያስገቡ አይደሉም (Chang, 2002)። አራተኛው ያለምንም ስልጠና የጥናቶቹን ተሳታፊዎች ቀድሞ በነበራቸው ልዩነት (no intervention, pre-existing difference) በብቁና በደካማ አንባቢ ባህርያት ወይም የውቅር ግንዛቤ በመኖርና ባለመኖር በመመደብ በንጽጽራዊ የጥናት ስልት የቀረቡትን ይይዛል። በጥሩ አንባቢዎችና በደካማ አንባቢዎች የቴክስት ውቅሮች ግንዛቤ ልዩነት ላይ ንጽጽር ካደረጉ ጥናቶች ውስጥ Chang (2002) ዋቢ ያደረጓቸው የTroyer (1993) ፣ Tarlow (1990) ፣ McGee (1982) እና Davis (1981) ጥናቶች እንዲሁም የEnglert and Hiebert (1984) እና የGeva and Ryan (1985) ጥናቶች ተጠቃሾች ናቸው። የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ያላቸው አንባቢዎች ግንዛቤው ከሌላቸው በአንብቦ መረዳትም ይሁን በማስታወስ ችሎታቸው ልዩነት እንዳላቸው ከፈተሹ ጥናቶች Holsgrove (2011) ዋቢ ያደረጉት Scholotz (1982) ብሎም Chang (2002) የጠቀሷቸው Durham (1990) እና Sturgell (1992)

ይገኙበታል። ጥናቶቹ በአንባቢ ባህርያትና በቴክስት ውቅር መለየት መካከል ወይም በአንባቢ የቴክስት ውቅር ግንዛቤና በአንብቦ መረዳት መካከል ዝምድና መኖሩን በንጽጽራዊ የጥናት ስልት ፈትሸው ከማሳየት ውጭ ተላውጦዎቹ ያላቸውን የምክንያት ውጤት ትስስር የገለጹ አይደሉም።

የቴክስት ተጽዕኖ በሚለው ሁለተኛው ምድብ የሚካተቱት ጥናቶች (Kardash & Noel, 2000; Zinar,1990) ደግሞ የተወሰኑ የቴክስት ውቅሮች ከሌሎቹ የበለጠ የጥናቶቹ ተሳታፊዎች ቴክስቱን አንብበው እንዲያስታውሱ/እንዲረዱ ስለማሳለጣቸው ወይም ስለማደናቀፋቸው የፈተሹ ናቸው። በተጨማሪም በአግባቡ የተዋቀሩና ያልተዋቀሩ ቴክስቶች በተሳታፊዎቹ አንብቦ ማስታወስ/መረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሹ ጥናቶችም (Barnett, 1981፣ Carrell, 1987 እና Lahuerta Martinez, 2002 በChang (2002) እንደተጠቀሱት፤ Horowitz, 1982፣ Meyer, 1975 እና Sanders & Noordman, 2000 በHolsgrove (2011) እንደተጠቀሱት; Ohlhausen & Roller, 1988) በዚሁ ምድብ ይካተታሉ። አብዛኛዎቹ ጥናቶች ንጽጽራዊ የጥናት ስልትን የተከተሉ ሲሆን ፍትነታዊ የጥናት ስልት ያላቸው ጥቂት ጥናቶችም ቢሆኑ በተፈጥሯዊ የክፍል ትምህርት አውድ ውስጥ የተካሄዱ ባለመሆናቸው ብልሃቶቹም ሆኑ ውጤቶቻቸው በነባራዊው የመማሪያ ክፍሎች ሁኔታ ጭምር ሊሰሩ ስለመቻላቸው ማረጋገጫ አይሆኑም።

2.5 የቴክስት ውቅር ብልሃቶችና አንብቦ መረዳት

በማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀምና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል አወንታዊ ጠንካራ ተዛምዶ እንዳለ የZare (2013) ጥናት አሳይቷል። በማንበብ አውድ ውስጥ የብልሃት እውቀታቸውን እንዴት እንደሚተገብሩት ካልተማሩ የብልሃት እውቀት መኖሩ ብቻ ለተማሪዎች የማንበብ ውጤት ስኬት ያለው ሚና ዝቅተኛ መሆኑን ደግሞ የShang (2010) ጥናት ውጤት ጠቁሟል። የማንበብ ብልሃት በማንበብ ውጤት ላይ ተጽዕኖ አድራሽ ተላውጦ ቢሆንም ጉልህ ተጽዕኖ ያለው አለመሆኑን ደግሞ የTobing (2013) ጥናት አመላክቷል። Mehrdad, Ahghar, & Ahghar (2012) ባደረጉት ጥናት ደግሞ እሳቦታዊና ልዕለእሳቦታዊ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ዝቅተኛም

ሆነ ከፍተኛ የቋንቋ ብቃት ባላቸው ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ ተጽዕኖ እንደሌላቸው፣ መካከለኛ ብቃት ያላቸውን ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ግን እንደሚያሻሽሉ አሳይተዋል፡፡ አንብቦ መረዳትን ከማዳበር አኳያም በብልሃቶቹ መካከል ልዩነት መኖሩን ያሳዩ ጥናቶች አሉ፡፡ ለምሳሌ፤ Tobing (2013) በዋቢነት በጠቀሱት የPadron and Waxman (1988) ጥናት የተወሰኑ የማንበብ ብልሃቶች ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር አወንታዊ ተዛምዶ ሲያሳዩ፣ ሌሎቹ ደግሞ አሉታዊ ተዛምዶ ማሳየታቸው ታውቋል፡፡ Davis (2010)ም የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃት ትምህርቶች አሰጣጥ ላይ የተሰሩ 197 ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) በማወዳደር በፈተሹበት ጥናት የብልሃት ትምህርቶቹ የሚኖራቸው ተጽዕኖ ከብልሃት ብልሃት እንደሚለያይ አሳይተዋል፡፡

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ላይ ከተሰሩ ቀደምት ጥናቶች ውስጥም የAlexander & Jetton (1996)፣ Golding & Fowler (1992) እና Goldman & Saul (1990) ስራዎችን ዋቢ አድርገው Goldman and Rakestraw (2000) እንዳሰፈሩት የቴክስት ውቅሮች ግንዛቤ ዋና ሀሳቦችን ለመለየትና ለማስታወስ ከፍተኛ እገዛ እንደሚያደርግ ለማወቅ ተችሏል፡፡ የBerkowitz (1986) Carrell (1985)፣ Englert and Hiebert (1984)፣ Harrison (2007) እና Troyer (1994) ጥናቶችም ብልሃቶቹ መረዳትን/ማስታወስን እንደሚያሻሽሉ አመላክተዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በቴክስት ገጽታ ውቅሮችና መረጃዎቹ ባሏቸው ጽንሰሃሳባዊ ውቅሮች መካከል ተመሳሳይነት ካለ መረዳት እንደሚሳለጥ፣ ተመሳሳይነት ከሌለ ደግሞ መረዳት እንደሚደናቀፍ Goldman and Rakestraw (2000) በዋቢነት ከጠቀሷቸው የArmbruster and Gudbrandsen (1986)፣ Beck and Dole (1992) እና Zwaan and Radvansky (1998) ጥናቶች ውጤት ፍንጭ ተገኝቷል፡፡

ከእነዚህ ውጤቶች በተቃራኒው ደግሞ የቴክስት ውቅር እውቀትን መሰረት ያደረገ የማንበብ ትምህርት መረዳትን የማጎልበት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ጥናቶች አመላክተዋል፡፡ ለምሳሌም፤ Holsgrove (2011) የጠቀሱት የSpyridakis and Standal (1987) ጥናት ጠቋሚዎችን መሰረት ያደረገ የቴክስት ውቅር እውቀት ልምምድ የተማሪዎች የቴክስት መረዳትን እንዳላሻሻለ አሳይቷል፡፡ በተመሳሳይ Jiang and Grabe (2007) በዋቢነት እንዳሰፈሩት የGriffin, Malone, and Kameenui (1995)ም ለ10 ቀናት በቀን ለ45 ደቂቃ በአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት

ጥናት በቴክስት ውቅር እውቀት አማካይነት ማንበብን በተማሩና ባልተማሩ ቡድኖች መካከል በአንብቦ መረዳትም ሆነ በማስታወስ ችሎታ ውጤት የጎላ ልዩነት እንዳልታየ ተጠቁሟል፡፡ Bohaty (2015) በአራተኛና በአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የሰሩት ጥናትም የቴክስት ውቅር ትምህርት በተማሩትና ባልተማሩት መካከል ጉልህ የሆነ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት አለመኖሩን አመላክቷል፡፡ Zimmer (1985) እንደገለጹት የቴክስት ውቅርና የተግባር ክንዋኔ መለያየት ዝርው ቴክስቶችን በመረዳት ላይ ያሏቸውን ተጽዕኖዎች በተከታታይ ጥናቶች ፈትሸው እንደቴክስት ጣልቃገብ ጥያቄዎች (text interspersed questions)፣ የመማር ዓላማዎች፣ በሳል የሀሳብ ማዋቀሪያዎች ያሉት የቴክስት ውቅር ማስተማሪያዎች ዘወትር እንደሚነገርላቸው በአንብቦ መረዳት ላይ የጎላ ተጽዕኖ ያላቸው ሆነው አልተገኙም፡፡ Goldman and Rakestraw (2000) የጠቀሷቸው የGernsbacher (1997)፣ Givón (1992)፣ Noordman & Vonk (1992) እና Perfetti (1998) ጥናቶችም ተማሪዎቹ የቴክስት ውቅር ጠቋሚዎችን የሚገነዘቡበትና የሚተረጉሙበት ቀደምት እውቀት ከሌላቸው የቴክስት ውቅሮችን መለየታቸው ብቻ መረዳታቸውን በሚፈለገው ደረጃ እንደማያሳልጥ አመላክተዋል፡፡ የMeyer, Talbot, Stubblefield, and Poon (1998) ጥናት ደግሞ ጠቋሚዎችን መሰረት ያደረገ የቴክስት ውቅር ትምህርት በአንብቦ ማስታወስ ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ በአንባቢዎች ፍላጎት እንደሚወሰን ጠቁሟል፡፡ የLorch and Lorch (1996) ጥናት በበኩሉ ጠቋሚዎች በአንብቦ ማስታወስ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በቴክስቱ ውስብስብነትና አወቃቀር ሁኔታ ላይ ጥገኛ እንደሆነ ፍንጭ ሰጥቷል፡፡ በአጭሩ የተጠቀሱት ጥናቶች ውጤቶች በብልሃት ያልተደገፈ የቴክስት ውቅር ትምህርት ለአንብቦ መረዳት መሻሻል የሚኖረው ፋይዳ ዝቅ ያለ መሆኑን አመላካቾች ናቸው፡፡

Zimmer (1985) በበኩላቸው 39 (29 ወንድና 10 ሴት) የመጀመሪያ ዲግሪ ተማሪዎችን በአራት ቡድኖች ከፋፍለው ባካሄዱት ጥናት የተዋቀረ ቴክስት ካነበቡት ይልቅ ያልተዋቀረ ቴክስት ያነበቡ ተማሪዎች የተሻለ የማስታወስና የመረዳት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ አንብበው ካስታወሷቸው ሃሳቦች ስብስብ አንጻር ጉልህ የሆነ ልዩነት ባይኖርም ያልተዋቀረ ቴክስትን ያነበቡት የተሻለ ውጤት ማገኘታቸው ታውቋል፡፡ ምንም ውጫዊ የቴክስት ውቅር ማሻሻያ ደጋፊዎች ያልተሰጣቸው ተማሪዎች የምንባቡን ጠቃሚ መረጃዎች ለይተው በማውጣት ማስታወስም ችለዋል፡፡

መርጦ የማተኮር ብልሃት (Selective Attention Strategy) የቴክስት ገጽታዎችን፣ የተግባር አወቃቀርንና የአንባቢ ባህርያትን መሰረት በማድረግ የቴክስት አላባዎችን ጠቃሚነት ለመፈተሽ በተለያዩ ጥናቶች ተሞክሯል፡፡ ብልሃቱ ከተፈተሸባቸው የቴክስት ገጽታዎች አንዱ የቴክስት ውቅር ነው፡፡ ብዙ ተመራማሪዎች በቴክስት አላባዎች ጠቃሚነት ምርጫ ዙሪያ አንባቢዎች በሚሰጡት ውሳኔ ላይ የቴክስት ውቅር ያለውን ተጽዕኖ ፈትሸዋል፡፡ ለምሳሌ Reynolds, Wade, Trathen, and Lapan (1989) ዋቢ ባደረጉት የCirilo and Foss (1980) ጥናት ከቴክስት ውቅር ጋር ተዛማጅነት ከሌለው አረፍተነገር ይልቅ ተዛማጅነት ያለው አረፍተነገር ጠቃሚ ተደርጎ እንደሚታሰብ ተጠቁሟል፡፡ በተጨማሪም ጥናቱ በቴክስት ውቅሩ ውስጥ ለታሪኩ ከፍተኛ ሚና ያላቸው መረጃዎች ዝቅተኛ ሚና ካላቸው ይልቅ በተማሪዎች ዘንድ ጠቃሚ ተደርገው እንደሚገመቱ አሳይቷል፡፡ እንዲሁም አንባቢዎች በቴክስት ውቅሩ ዝቅተኛ ደረጃ ካላቸው አረፍተነገሮች ይልቅ ከፍተኛ ደረጃ ያላቸውን አረፍተነገሮች ለማንበብ ረጅም ጊዜ እንደሚወስዱ ወይም የበለጠ ትኩረት እንደሚሰጡ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ ይህ የጥናት ውጤትም መርጦ የማተኮር ብልሃት የማንበብ ትኩረትንና መረዳትን (መማርን) የማዳበር ሚና እንዳለው ያሳየ መሆኑ ጭምር ተጠቁሟል፡፡ Edwards (2010) ዋቢ ባደረጉት የJust and Carpenter (1980) ፍትነታዊ ጥናትም ሣይንስነክ ቴክስቶችን በማንበብ ሂደት ጠቃሚ ተደርገው የታሰቡ የቴክስት ገጽታዎች የአንባቢዎችን እይታ የበለጠ እንደሳቡ ለማወቅ ተችሏል፡፡ እንዲሁም እንደርዕሶች፣ ብያኔዎች፣ ምክንያትና ውጤት ያሉት ውቅሮች በአንባቢዎች የመታወስ ሁኔታቸው ከፍተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የRossi (1990) ጥናት ደግሞ የቴክስት አወቃቀርን በግልጽ ለተማሪዎች ማስገንዘብ ጠቃሚ የሆኑትን መረጃዎች ጠቃሚ ካልሆኑት ለመለየት እንደሚያግዛቸው አመላክቷል፡፡ በዚሁ ጥናት የቴክስት ውቅር እውቀታቸው ያልተሟላ ጎበዝ አንባቢዎች በብልሃት የታገዘ ግልጽ የቴክስት አወቃቀር ግንዛቤ እስካልተፈጠረላቸው ድረስ አንብቦ መረዳታቸው በሚፈለገው ደረጃ እንደማይሳለጥ መረጃ ተገኝቷል፡፡

መርጦ የማተኮር ብልሃት በቴክስት ውቅር ላይ ያለውን ተግባራዊነት ከፈተሹ ጥናቶች ውስጥ Edwards (2010) የጠቀሱት የBritton, Muth, and Glynn (1986) ጥናትም ይገኝበታል፡፡ በጥናቱ ውጤት አንባቢዎች በቴክስት መዋቅሩ ከፍተኛ የሆኑ ታላሚ አረፍተነገሮችን በተሻለ እንደሚማሩ፣ ሁለተኛ ደረጃ ትኩረት ለሚሰጣቸው ሀሳቦች ዘግይተው ምላሽ እንደሚሰጡ፣ በማንበብ ተግባር ላይ ሰፊ ጊዜ እንደሚያሳልፉ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ በተመሳሳይ Picton et al.

(1986) ዋቢ ባደረጉት በGraesser, Hoffman, and Clark (1980) ጥናትም በቃላት መረዳትና በመሰረታዊ አገባብ ትንተና ላይ ከሚያተኩሩት የዝቅተኛ ውቅር ማብላላት ሂደቶች ጋር ሲነጻጸሩ አረፍተነገር ዘለል የሆኑ መረጃዎችን ማቀናጀት የሚሹት የከፍተኛ እርከን ወይም የዓቢይ ውቅር ማብላላት ሂደቶች እስከሦስት እጥፍ የሚደርስ እሳቦታዊ አቅምን የመጠቀሚያ ጊዜ እንደሚጠይቁ አመላክቷል።

አንባቢዎች የጽሑፉ ጭብጥ ወይም መልዕክት መለወጥ አለመለወጡን በትኩረት ለመለየት የቴክስት ውቅሮችን እንደሚጠቀሙም Goldman and Rakestraw (2000) ዋቢ ባደረጓቸው የGernsbacher (1990, 1997)፣ Zwaan (1996) እና Hyönä (1994, 1995) ጥናቶች ታውቋል። በጥናቶቹም የቴክስት ውቅሮቹን አደረጃጀት ተከትሎ የሀሳቦችን አዕምሯዊ ውክልና አወቃቀር ለመለወጥ በሚደረገው ጥረት አንባቢዎቹ የጽሑፉን መረጃዎች ለማብላላት ሰፊ ጊዜ እንደሚጠቀሙም ተለይቷል። ለምሳሌ ቀድመው ባነበቡት የጽሑፉ ክፍል የተገለጸን ጭብጥ ከሚያስቀጥሉ አረፍተነገሮች ይልቅ የጭብጥ ለውጥ መደረጉን የሚያመላክቱ አረፍተነገሮች ላይ ሰፊ ጊዜ የማሳለፍ ሁኔታ በጥናቶቹ ተሳታፊዎች ላይ ታይቷል። ይህ የሀሳቦችን አወቃቀር ተከትሎ የትኩረት ሁኔታን መለወጥም የሀሳቦቹን አዕምሯዊ ውክልና አዲስ አወቃቀር ለመፍጠር ተጨማሪ የትኩረት ጊዜ እንዳስፈለገ አመላካች ሆኖ ተወስዷል። የSchwartz et al. (2013) ጥናትም የቴክስት ውቅር ብልሃት ትምህርት ተማሪዎች ለጠቋሚ ቃላት ያላቸውን ትኩረት እንደጨመረው ለማወቅ ተችሏል።

ሌሎች ጥናቶች ደግሞ በጠቃሚ የቴክስት ውቅር፣ መርጦ በማተኮርና በመረዳት (በመማር) መካከል ከላይ ከተገለጹት ዝምድናዎች ተቃራኒ የሆነ ውጤት አሳይተዋል። ለምሳሌ Edwards (2010) በጠቀሱት የBritton et al. (1979) ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች ጠቃሚ ባልሆኑ ታላሚ አንቀጾች ውስጥ ከሚገኙ መረጃዎች ይልቅ ጠቃሚ በሆኑ ታላሚ አንቀጾች ውስጥ የሚገኙ መረጃዎችን በበለጠ ማስታወስ ችለው ነበር። ነገርግን ጠቃሚ ለሆኑትና ጠቃሚ ላልሆኑት ታላሚ አንቀጾች የሰጡት የትኩረት ጊዜ ርዝመትና የትኩረት ጥንካሬ በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አላሳየም። የLorch, Lorch, and Inman (1993) ጥናትም የቴክስት ውቅር ጠቋሚዎች ዋና

ሀሳቦችን ለማስታወስ ጠቃሚ ቢሆኑም ደጋፊ ሀሳቦችን ለማስታወስ ያላቸው ሚና ዝቅተኛ መሆኑን ጠቁሟል።

በማንበብ ሁነት ውስጥ መርጦ ከማተኮር አኳያ ሁለት ዓይነት መማር ሊካሄድ እንደሚችል Reynolds et al. (1989) በጥናታቸው አሳይተዋል። የመጀመሪያው ውጫዊ ተላውጦዎች በሆኑት እንደተግባርና ቴክስት ውቅር ያሉትን መሰረት አድርጎ በሚካሄድ የቴክስት አላባዎች የሀሳብ ጠቃሚነት ምርጫ የሚከናወነው መማር ነው። ለዚህ አይነቱ መማር መርጦ የማተኮር ብልሃት የምክንያትነት ሚና እንደሚጫወት በጥናቱ ተጠቁሟል። ሁለተኛው ውስጣዊ ተላውጦዎች በሆኑት እንደአንባቢ ፍላጎትና ቀደምት እውቀት ያሉትን መነሻ በማድረግ የቴክስት አላባዎች የሀሳብ ጠቃሚነት ምርጫ የሚከናወንበት መማር ነው። ለዚህ ዓይነቱ መማር ደግሞ መርጦ የማተኮር ብልሃት የሚጫወተው ሚና በጣም ዝቅተኛ መሆኑ በጥናቱ ተመልክቷል።

Anderson (1982) በዋቢነት እንዳሰፈሩት Vein, Just and Carpenter (1980) መረጃሰጭ ቴክስቶችን የሚያነቡ ሰዎችን የዐይን እንቅስቃሴ በፈተሹበት ጥናት ጠቃሚ መረጃ በያዙ የቴክስት ውቅሮች ክፍል ላይ ረጅም የትኩረት ጊዜ እንደሚያሳልፉ አሳይተዋል። ለምሳሌም ዝርዝር ሀሳቦችን ከሚያመላክቱ የቴክስት ውቅር ጠቋሚ ሐረጋት ይልቅ ትርጓሜን፣ ምክንያትን ወይም ውጤትን በሚገልጹ የቴክስት ውቅር ጠቋሚ ሐረጋት ላይ የበለጠ ትኩረታቸው እንደሚያርፍ ታውቋል። በLorch and Lorch (1996) ጥናትም የቴክስት ውቅር ጠቋሚዎች አንባቢዎች ጠቃሚ የሆኑትን ሀሳቦች ጠቃሚ ካልሆኑት ለይተው እንዲያስታውሱ የሚረዷቸው በሁለት መልኩ ሊሆን እንደሚችል አመላክቷል። የመጀመሪያው በጠቋሚዎች ካልተመለከቱት ይዘቶች ይልቅ በጠቋሚዎች የተመለከቱት ይዘቶች ጠቃሚ እንደሆኑ በማሰብ መርጠው እንዲያተኩሩባቸው በማስቻል ያላቸው እገዛ ነው። ሁለተኛው የጠቋሚዎቹ መኖር አንባቢዎቹ የቴክስት ውቅሮቹን ለማብላላት ተጨማሪ ጊዜ እንዲወስዱ በማድረግ ሀሳቦቹን በተሻለ ሁኔታ እንዲያስታውሷቸው በመርዳት ያላቸው ሚና ነው። ጥናቶቹ አንባቢዎች የሚያነቡትን ጽሑፍ ሀሳብ ለመረዳት የትኛው የቴክስቱ ገጽታ ላይ የበለጠ ማተኮር እንዳለባቸው ለመወሰን በቴክስት አወቃቀር እውቀታቸው እንደሚታገዙ አመላካቾች ናቸው።

ከዚህ በላይ ከተጠቀሱት ልዩ ልዩ ጥናቶች ውጤትም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት፣ በማንበብ ተነሳሽነትም ሆነ በማንበብ ትኩረት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በግልጽ የታወቀ እንዳልሆነ መረዳት ይቻላል፡፡ ከዚህም ሌላ አብዛኛዎቹ ጥናቶች በውጤቶቻቸው ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ ጣልቃገብ ተላውጦዎችን ከግምት ውስጥ ያለማስባት ችግር ይታይባቸዋል፡፡ ለምሳሌ፣ እንደBerkowitz (1986)፣ Marshall and Glock (1978/1979)፣ Meyer et al.(1980) እና Troyer (1994) ባሉት ቀደምት ጥናቶች ላይ የታየው ድክመት ቴክስት ማስታወስ (text recall) ላይ ተመስርቶ ስለአንብቦ መረዳት ውጤቶች ማጠቃለያዎችን መስጠት ነው፡፡ አንብቦ መረዳትን ከመለኪያነት አኳያ ማስታወስን መጠቀም መሰረታዊ ችግር እንዳለበት ራሳቸው Marshall and Glock (1978/1979)ም አመላክተዋል፡፡ ይኸውም የታወሰው ሀሳብ ከመጀመሪያው ምንባብ ጋር ያለውን ተመሳስሎ እንዴት መለካት ይቻላል? መረዳት ተቀባይነት ያለው የመጀመሪያውን ምንባብ የቋንቋ አጠቃቀም እንዳለ በመጠቀም ወይስ በግለገለጻ መልክ ሲቀርብ ነው? ተመራጩ በግለገለጻ ማቅረብ ከሆነ ተቀባይነት ያለውን ግለገለጻ እንዴት መወሰን ይቻላል? የሚሉትን ጥያቄዎች መመለስ እጅግ አስቸጋሪ ያደርገዋል፡፡ ሌላው በአንዳንዶቹ ጥናቶች (Carrell, 1985; Slater et al., 1985) እያንዳንዱን ምንባብ በተለያየ ጊዜ ነጥለው እያስታወሱ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ ሲደረግ፣ በሌሎቹ ጥናቶች በርካታ ምንባቦችን በአንድ ጊዜ አስታውሰው ለጥያቄዎች መልስ እንዲሰጡ በማድረግ ምዘና የተካሄደባቸው ናቸው፡፡ ይህ ልዩነት ደግሞ በተማሪዎቹ የማስታወስ ብቃት ላይ ተጽዕኖ ስለሚያሳድር ስለቴክስት ውቅር ብልሃት ፋይዳ ተገቢ ድምዳሜ ላይ ለመድረስ እንቅፋት ይሆናል፡፡ ከዚህም ሌላ ጥልቅ የመረዳት ደረጃና ግልብ የመረዳት ደረጃ የተለያዩ ከመሆናቸው አንጻር ቴክስት ማስታወስን መሰረት አድርጎ የተሰበሰበ መረጃ የተማሪዎችን ጥልቅ የመረዳት ደረጃ ያንጸባርቃል ለማለት ያስቸግራል፡፡ ምክንያቱም በKintsch (1986) ጥናት መሰረት ቴክስትን በማስታወስና ቴክስትን አንብቦ በመረዳት መካከል ልዩነት ታይቷል፡፡ ቴክስቱን ማስታወስ ቴክስቱ በአግባቡ በመጻፉ ወይም በመደራጀቱ ላይ ይመሰረታል፤ ቴክስቱን አንብቦ መረዳት ደግሞ የቴክስቱን መለስተኛና ሁለንተናዊ መዋቅሮች ከመረዳት ባለፈ የሀሳቦችን ተዛምዶ መለየት ብሎም በቴክስቱ የሰፈሩ ሀሳቦች የተገለጹበትን ሁነት መገንዘብ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ ብዙዎቹ ጥናቶች የለኩትም የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተራ መረዳትን ወይም ማስታወስን እንጂ ጥልቅ ወይም ምስጠራዊ መረዳትን ያካተተ አይደለም፤ በዚህም የተነሳ የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ወይም ትምህርት በተራ መረዳት ወይም ማስታወስ ላይ ያለውን ተጽዕኖ ከማሳየት አልፈው ጥልቅ መረዳትን ለማዳበር ያለውን ሚና አያሳዩም፡፡ ሌሎች ጥናቶች ደግሞ የቴክስት ውቅሮችን መለየትን የአንብቦ መረዳት መለኪያ

አድርገው ተጠቅመዋል፡፡ ይህ መለኪያ ደግሞ በባህርይው የቴክስት ውቅሮችን መለየትን ለተማሩት ቡድኖች የሚያደላ ነው፡፡

በብዙዎቹ ጥናቶች (Armbruster et al., 1987; Lorch et al., 1993; Meyer & Poon, 2001; Williams et al., 2016) የታየው ሌላው መሰረታዊ ችግር የቴክስት ውቅር ትምህርቱ አንድ የአንብቦ መረዳት ብልሃት ትምህርት አሰጣጥ ሊያልፍባቸው በሚገቡ የአቀራረብ ደረጃዎች ያለፈ ሳይሆን የቴክስት ውቅር እውቀትን በማጎልበት ላይ ያተኮረ ሆኖ መገኘቱ ነው፡፡ ይኸውም ቀጥተኛም ሆነ ቀጥተኛ ባልሆነ መንገድ ተማሪዎቹ የቴክስት ውቅሮችን ምንነት እንዲያውቁ ከማድረግ ባለፈ በማንበብ ሂደት ውስጥ ውቅሮቹን እንዴት እንደሚለዩ፣ መቼና ለምን እንደሚጠቀሙባቸው በምሪት፣ በድጋፍ፣ በነጻ ትግበራ፣ በጽብረቃና በግምገማ ደረጃ አልፈው እንዲተገብሯቸው የተደረገበት ሁኔታ የለም፡፡ ይህ ደግሞ ተማሪዎቹ ስለቴክስት ውቅሮቹ ምንነት ማስረዳት የሚችሉበት ገላጭ (declarative) እውቀት እንዲኖራቸው ከማድረግ ባለፈ የብልሃቶቹን አተገባበርም ሆነ የመተግበር ምክንያቶች እንዲረዱ የሚያደርጉ የትግበራ (procedural) እውቀትና የጽብረቃ (conditional) እውቀት እንዲያዳብሩ አያደርግም (Kennedy, 2010)፡፡ መልመጃዎቹንና ጥያቄዎቹን የሰሩባቸውን ብልሃቶችም ተረድተው ለሌላ ጊዜ ንባባቸው መጠቀምም ሆነ የብልሃት ትግበራቸውን በራሳቸው መቆጣጠር የሚያስችል ልምድ አያስገኝላቸውም (Paris et al., 1986)፡፡ ይህን ሀሳብ የሚያጠናክረው በBohaty (2015) ጥናት የቴክስት ውቅር ትምህርት የተሰጣቸው ተማሪዎች ትምህርቱ ካልተሰጣቸው የጎላ የቴክስት ውቅር እውቀት ለውጥ ቢያሳዩም በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ግን ጉልህ ለውጥ ሳይታይ መቅረቱ ነው፡፡

ብዙዎቹ ጥናቶች ከምንባብ አመራረጥና አጠቃቀም ጋር የተያያዙ ውጤትን ሊያዛቡ የሚችሉ ጉዳዮችን የተቆጣጠሩ አይመስሉም፡፡ ለምሳሌ በብዙዎቹ ጥናቶች የቀረቡትን ምንባቦች ለማንበብ ለተማሪዎቹ ጊዜ ተወስኖ መሰጠት ወይም አለመሰጠቱ አልተገለጸም፡፡ በተለይም ተማሪዎች የተዘበራረቀ አወቃቀር ያላቸውን ጽሑፎች ሲያነቡ ሀሳቦቹን እንደገና አደራጅቶ ለመረዳት ተጨማሪ ጊዜ ስለሚጠይቅ የጊዜ ጉዳይ በውጤቱ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል፡፡ ለምንባብነት ያቀረቧቸው ጽሑፎች ርዝመትም ወጥነት የሌለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ለምሳሌ ፤ Chang (2002)

ከጠቀሷቸው ጥናቶች ውስጥ Spires et al. (1992) ለአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ከ500-550 ቃላት እና Taylor (1982) ለአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች 800 ቃላት፣ ለስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች Richgels et al. (1987) 133 ቃላትን Berkowitz (1986) ደግሞ ከ600-800 ቃላት ያሏቸውን ምንባቦች ማቅረባቸው ተገልጿል፡፡ አንዳንዶቹ ጥናቶች (Dorkchandra, 2010) ደግሞ ተሳታፊ ቡድኖች ተመሳሳይ ያልሆኑ ምንባቦችን በያዙ የመማሪያ ቴክስቶችና ፈተናዎች ውስጥ አልፈው በተገኘ ውጤት መነሻ መደምደሚያ የሰጡ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ Slater et al. (1985) በጠቀሷቸው የMeyer and Freedle (1978) እና Meyer, Freedle, and Walker (1977) ጥናቶችም የአንድ ምንባብ ልምምድን ብቻ መሰረት አድርገው የተሰሩ መሆናቸው የተገኙትን ውጤቶች ለሌሎች የምንባብ ዓይነቶች ለማጠቃለል አስቸጋሪ ነው፡፡

የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን ሲማሩ ተማሪዎች በአግባቡና በሥርዓቱ ተለማምደው እንዲገነዘቡት በቂ ጊዜ ሊሰጣቸው እንደሚገባ Chang (2002) ዋቢ ያደረጓቸው Pearson and Camperell (1994) ም ሆኑ፣ Guthrie and Wigfield (2000) የጠቀሷቸው Gaskins and Elliot (1991) አስረድተዋል፡፡ ይሁንና ብዙዎቹ ጥናቶች (Carrell, 1985; Mehrdad et al., 2012; Meyer & Poon, 2001; Slater et al., 1985; Takallou, 2011) ከአንድ እስከሁለት ሳምንት ውስጥ ለአምስት ወይም ለስድስት ሰዓታት በተሰጠ ስልጠና የተሰሩ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ረዘም ያለ ጊዜ ተሰጣቸው የሚባሉት ጥናቶችም (Berkowitz, 1986; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009; Taylor & Beach, 1984) ቢሆኑ አብዛኛዎቹ ከስድስት እስከሰባት ሳምንታት ብቻ ስልጠና የተሰጠባቸው ናቸው፡፡ ስልጠና ካልወሰዱ ተሳታፊዎች ይልቅ በስልጠና የታገዙት ከፍተኛ ውጤት ማስመዝገባቸው የስልጠና ጊዜ ርዝማኔ ተጽዕኖ እንዳለው አመላካች ነው፡፡ ስለዚህ በጥናቶቹ ከታየው አጭር የስልጠና ጊዜ ይልቅ በአንጻራዊነት በሰፊ ሰዓታት ብልሃቶቹን መለማመዳቸው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያስከትለውን ለውጥ በጥናት መፈተሽ አስፈላጊ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ እንደ Mehrdad et al. (2012) ባሉት ጥናቶች 20 የሚሆኑ ብልሃቶችን በአስር ክፍለጊዜያት ውስጥ ተማሪዎቹ እንዲለማመዱ መደረጉ ብልሃቶቹን በአግባቡ ለመረዳትም ሆነ ለመተግበር በቂ ጊዜ እንዳልተሰጠ ያመላክታል፡፡

የናሙና መጠን ከስታትስቲካዊ ስሌት ጉልህነት ጋር በእጅጉ ይዛመዳል፡፡ በእያንዳንዱ ቡድን ከ30 በታች ተሳታፊዎች ሲካተቱ በቡድኖች መካከል ያለው ልዩነት በቀላሉ ጉልህ መስሎ የሚታይበትን ሁኔታ ይፈጥራል፡፡ በቴክስት ውቅር ዙሪያ ከተሰሩ ጥናቶች በጣም ጥቂቶቹ ብቻ (Slater et al, 1985; Taylor & Beach, 1984) በአንጻራዊነት ከፍተኛ የናሙና መጠን ያላቸው ሲሆኑ ሌሎቹ ጥናቶች (Carrell, 1985; Zimmer, 1985) በአነስተኛ ናሙና (በቡድን 11 ተሳታፊዎች ያሉበት ጭምር) የተገኙ ውጤቶችን በማቅረባቸው ግኝቶቻቸው በጥያቄ ውስጥ እንዲወድቁ ያደርጋቸዋል፡፡

የምዘና ስልትን በተመለከተ የቃል ወይም የጽሑፍ፣ ነጻ ወይም የጥቆማ ማስታወስ፣ መልስ አስመራጭ ወይም አጭር ምላሽ ስጡ (Armbruster et al., 1987) የሚሉ ተግባራትን እንዲሰሩ በማድረግ ምዘናዎች ተካሂደዋል፡፡ እነዚህ መለኪያዎች ደግሞ የቴክስት ውቅር የተለያዩ ገጽታዎችን የሚመዝኑ በመሆናቸው የጥናቶቹ ውጤት ላይ የየራሳቸውን ተጽዕኖ ያሳድራሉ፡፡ እንደOhlhausen and Roller (1988) ባሉት ጥናቶች ደግሞ የቴክስት ውቅርን እንደሚያሳዩ የታሰቡ ታላሚ አረፍተነገሮችን ነጥሎ ማውጣት የአንብቦ መረዳት መለኪያ ተደርጎ ተወስዷል፡፡ ይህም እያንዳንዱን ቴክስት ለመረዳት አንድ ዓይነት የታወቀ ስልትን ተከትሎ ማንበብ ግዴታ ነው የሚል አንድምታ ያለው ይመስላል፡፡ ይሁን እንጂ እያንዳንዱ አንባቢ ቴክስቱን ለመረዳት መዋቅሩን በተለያዩ መንገዶች ሊጠቀም ይችላል፡፡

እንደBohaty (2015)፣ Williams et al. (2016) እና Zinar (1990) ያሉት ጥናቶችም ቢሆኑ የማንበብ ክሂል ዝንፈት ወይም የተለየ የማንበብ ችሎታ ያለባቸውን ተማሪዎች ተተኳሪ ያደረጉ ናቸው፡፡ ይህ ደግሞ Davis (2010) በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት የብልሃት ትምህርቶች አሰጣጥ ላይ የተሰሩ 197 ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ለማወዳደር በፈተሹት ጥናት የብልሃት ትምህርቶቹ የሚኖራቸው ተጽዕኖ ተማሪዎቹ ባላቸው የማንበብ ችሎታ ደረጃ እንደሚለያይ ባሳዩት መሰረት በዝቅተኛ፣ በመካከለኛና በከፍተኛ የማንበብ ችሎታ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎችን በአንድነት አካቶ የሚሰጥ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ አያሳይም፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የተጠቀሱት ድክመቶች ቢታዩባቸውም በቴክስት ውቅር ብልሃቶችና በአንብቦ መረዳት ዙሪያ የተሰሩት ቀደምት ጥናቶች ቅኝት ለአራት ጥያቄዎች መልስ አስገኝቷል፡፡ አንደኛ የቴክስት ውቅር ትምህርቶቹ እንዴት ነበር የቀረቡት? የሚለው ነው፡፡ አብዛኞዎቹ የቴክስት ውቅሮች እውቀትን በማስተማር ላይ አተኩረው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን በማስተማር በአንብቦ መረዳት ላይ የሚከሰተውን ለውጥ በስፋት አልፈተሹም፡፡ ሁለተኛ ተመራማሪዎቹ የቴክስት ውቅር ትምህርት ሲሉ ምንን ይመከታል? ለሚለው ጥያቄ ምላሽ ያስገኘ ነው፡፡ የቴክስት ውቅር ትምህርት ለተለያዩ ተመራማሪዎች የተለያየ ጉዳይ ነው ማለት ይቻላል፡፡ በቴክስት ውቅር ትምህርት ዙሪያ ጥናቶችን የሰሩ ተመራማሪዎች አንብቦ መረዳትን እንዴት ለኩ? ለሚለው ሦስተኛ ጥያቄም ምላሽ ተገኝቷል፡፡ በዚህም መሰረት በርከት ባሉት ጥናቶች ተራ መረዳትን ካልሆነ በስተቀር ተማሪዎቹ ያነበቡትን ጽሑፍ ሀሳብ በጥልቀት መረዳታቸው እምብዛም ትኩረት ተሰጥቶት አልተመዘነም፡፡ አራተኛው አንባቢዎች የቴክስት ውቅር ግንዛቤ አላቸው ለማለት እንዴት ቴክስቱን እንደሚያነቡ ንቃትን መላበስ አለባቸው? ለሚለው ጥያቄ ነው፡፡ በሌላ አባባል የአለካኩን መንገድ መሰረት አድርጎ የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ለተለያዩ ተመራማሪዎች የተለያየ ትርጓሜ ሲሰጠው ይታያል፡፡ በዚህም የተነሳ አንዳንድ ተመራማሪዎች የተማሪዎች የቴክስት ውቅር ግንዛቤ ለመለካት ኢቀጥተኛ ዘዴን ሲጠቀሙ ሌሎች ደግሞ ቀጥተኛ ዘዴን በመጠቀም የቴክስት ውቅር ግንዛቤን ለክተዋል፡፡ ይኸውም የቀረበላቸውን ቴክስት አንብበው የውቅሩን ዓይነት በቀጥታ ቅደምተከተላዊ፣ የምክንያትና ውጤት፣ የማወዳደርና ማነጻጸር፣ ወዘተ እያሉ እንዲገልጹ በማድረግ የተፈጸም ነው፡፡

2.6 ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነት፣ትኩረት፣ አንብቦ መረዳትና የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም

የአንብቦ መረዳት ውጤት ከብልሃት፣ ከተግባር፣ ከቴክስት ባሻገር በተማሪዎች ባህርያት መስተጋብራዊ ሂደት የሚወሰን ነው (Meyer, 1999; Rapp et al., 2007; Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2013)፡፡ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማርም የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነትና ትኩረት ይጠይቃል (Guthrie, Anderson, Alao, & Rinehart, 1999)፡፡ ይሁን እንጂ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ላይ ያለውን ተጽዕኖ የፈተሹ ብዙም ጥናቶች

አይታዩም፤ በአንጻሩ ግን ልዩ ልዩ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር ከማንበብ ተነሳሽነት ወይም ከማንበብ ግለብቃት እምነት ወይም ከማንበብ ትኩረት ጋር ያለውን ዝምድና የፈተሹ ጥናቶች በርከት ይላሉ። ከቋንቋ መማር ብልሃቶች አኳያ የተሰሩ በርካታ ጥናቶች የብልሃት አጠቃቀም ከተማሪዎች የቋንቋ መማር ተነሳሽነት ጋር ዝምድና እንዳለው ብሎም በተነሳሽነት ተጽዕኖ እንደሚደርስበት አሳይተዋል (Chun-huan, 2010; Ghavamnia, Kassaian, & Dabaghi, 2011; Teh, Embi, Yusoff, & Mahamod, 2009)። ዝቅተኛ ተነሳሽነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛ ተነሳሽነት ያላቸው ተማሪዎች የተለያዩ የመማር ብልሃቶችን በስኬት መተግበር እንደሚችሉ McIntyre and Noels (1996) እና Oxford (1990) አስገንዝበዋል።

በትምህርት የማንበብ ተነሳሽነትን ከማጎልበት አንጻርም የተወሰኑት (Alhababhba, Pandian, & Mahfoodh, 2016; Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000; Nelson & Manset-Williamson, 2006) አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው፣ ሌሎቹ (Shang, 2010) ደግሞ ምንም እንደማያሻሽል ያሳያሉ። ከዚህም ሌላ የተወሰኑ የመማር ብልሃቶች ከሌሎች በበለጠ በተማሪዎች ተነሳሽነት ተጽዕኖ እንደሚደርስባቸው ጥናቶቹ ይጠቁማሉ (Schmidt & Watanabe, 2001)። የLau and Chan (2003) ጥናትም የማንበብ ብልሃቶችን የመጠቀም ችሎታ ከአንብቦ መረዳት ጋር ጠንካራ ተዛምዶ ያለው ቢሆንም፣ የብልሃት እውቀትና ውስጣዊ ተነሳሽነት ከብልሃት አጠቃቀም ጋር ባሏቸው አወንታዊ ተዛምዶዎች ማንበብን ለማጎልበት አሳላጭ መሆናቸውን አሳይቷል። የማንበብ ብልሃቶች ለማንበብ ችሎታ ባላቸው አስተዋጽዖ አኳያ ተነሳሽነት ከማንበብ ጋር ምክንያታዊ ተዛምዶ እንዳለው ከSolheim (2011) ጥናትም ታውቋል። የGuthrie & Wigfield (2000) ጥናትም የተነሳሽነት ገጽታዎች የማንበብ አዕምሮታዊ ዓላማዎችንና ብልሃቶችን የሚያስተሳስሩ በመሆናቸው ማንበብን እንደሚያሳልጡ ፍንጭ ሰጥቷል። Ülper (2011) በጠቀሷቸው የWang and Guthrie (2004) ፣ የGuthrie, Wigfield, Metsala, and Cox (1999) እና የGottfried (1985) ጥናቶች ከሦስተኛ እስከስምንተኛ ክፍል ያሉ ተማሪዎች በማንበብ ተነሳሽነታቸውና በማንበብ ውጤታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ ተገኝቷል። Oxford (2003) በጠቀሱት የNunan (1997) ጥናትም የብልሃት ትምህርት የተማሪዎችን ተነሳሽነት አሻሽሏል።

ሌሎች ጥናቶች ደግሞ የማንበብ ተነሳሽነት አንብቦ መረዳትን የማሻሻሉ ሁኔታ የሚወሰነው ሌሎች ተላውጦች በተነሳሽነት ላይ በሚያደርሱት ተጽዕኖ እንደሆነ ፍንጭ ሰጥተዋል። Guthrie et al. (2006) ባካሄዱት ጥናት ተማሪዎች ያላቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት የማንበብ ተነሳሽነት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤትን መተንበይ አስችሏል። የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ደግሞ የማነቃቃት ባህርይ ያላቸው ተግባራት ቁጥር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ አላሳየም። ከዚህም የተለያየ የማነቃቃት ባህርይ ያላቸው ተግባራት ቁጥር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚኖራቸው ተጽዕኖ በማንበብ ተነሳሽነት የሚደነገግ መሆኑን መገንዘብ ተችሏል። በሌላ አገላለጽ የማነቃቃት ባህርይ ያላቸው ተግባራት ቁጥር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ (indirect effect) ያደርሳል ማለት ነው። ስለዚህም የማነቃቃት ባህርይ ያላቸው ተግባራት ቁጥር ከፍ ሲል ተነሳሽነት ከፍ ይላል፤ የተነሳሽነቱ ከፍ ማለት በተራው የአንብቦ መረዳት ውጤት ከፍ እንድል ያደርጋል።

የማንበብ ትኩረት ከማንበብ ተነሳሽነት ብሎም ከልዩ ልዩ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ጋር ያለውን ትስስር የፈተሹ ጥናቶችም ይገኛሉ። የMacIntyre & Noels (1996) ጥናትም ሆነ Schmidt (2001) የጠቀሷቸው የOxford & Nyikos (1989) እና Schmidt, Jacques, Kassabgy, & Boraie (1997) ጥናቶች በተነሳሽነትና በመማር ብልሃቶች በተለይም በእሳቦታዊና በልዕለእሳቦታዊ ብልሃቶች መካከል ዝምድና እንዳለ አሳይተዋል። እነዚህ ብልሃቶችም በተወሰነ ታላሚ የማንበብ ገጽታ ላይ ያነጣጠረ ትኩረት ማድረጊያ ብልሃቶች ወይም እንደመመስጠርና አወቃቀርን መለየት ያሉትን ንቁ አዕምሯዊ ማብላላቶች ለማከናወን ዘላቂ ትኩረት ማድረጊያ ብልሃቶች መሆናቸውን ጠቁመዋል።

አንባቢዎች በማንኛውም የማንበብ ሁነት ውስጥ የአዕምሯዊና የተነሳሽነት ሂደቶችን በአንድነት ይጠቀማሉ(Guthrie & Davis, 2003; Taboada et al., 2013)። የማንበብ ተነሳሽነት አንባቢዎች በማንበብ ላይ በሚያሳልፉት ጊዜ መጠን፣ በአንብቦ መረዳትና በማንበብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው Edwards (2010) ዋቢ ባደረጓቸው የHe (2007)ና የMeece & Miller (1999) ጥናቶች ውጤትም ታይቷል። ይሁን እንጂ በተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነትና የአንብቦ

መረዳት ውጤት መካከል ስላለው ዝምድና በምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለውን ጉዳይ በግልጽ አለማሳየታቸው ታውቋል፡፡

Wigfield and Guthrie (1997)ም ተነሳሽነት ህጻናት በሚያነቡት ጽሑፍ መጠን ላይ ምን ያህል ተጽዕኖ እንዳለው ፈትሸዋል፡፡ በዚህም ዝቅተኛ ተነሳሽነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛ ተነሳሽነት ያላቸው ተማሪዎች በበለጠ ጥልቀት እንደሚያነቡ ብሎም በማንበብ ላይ የበለጠ ጊዜ እንደሚያሳልፉ አመላክተዋል፡፡ ጥናቱ ውስጣዊ ተነሳሽነት የማንበብ መጠንና ጥልቀት ጠንካራ ተንባይ መሆኑንም አሳይቷል፡፡ ጥናቱ ዓላማ ተኮር የማንበብ ክዋኔ ተማሪዎች ለቴክስቱ የበለጠ ትኩረት እንዲሰጡ እንዳስቻለ ቢያመላክትም ተማሪዎቹ የሰጡት ተጨማሪ ትኩረት በቴክስት መረዳት ላይ ያለውን ተጽዕኖ ያሳየ አይደለም፡፡ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ የተገኘው Guthrie, Wigfield, and You (2012) የጠቀሱት የGuthrie, Wigfield, et al. (1999) ጥናት ሲሆን ግለብቃት እምነት፣ ዳራዊ እውቀትና የትምህርት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግባቸው ውስጣዊ ተነሳሽነት ከማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎ ጋር ዝምድና አሳይቷል፡፡ በዚሁ ጥናት እንደማህበረኢኮኖሚ ደረጃ፣ የትምህርት ውጤት፣ የማንበብ መጠንና የግለብቃት እምነት ያሉት ተላውጦዎች ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግባቸው ውስጣዊ ተነሳሽነት አንብቦ መረዳትን መተንበይ ማስቻሉ ተጠቁሟል፡፡ ይህ ውጤት የተገኘውም ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር የተደረገባቸው ተለውጦዎች ሁሉ ጉልህ ልዩነት ባሳዩበት ሁኔታ ነበር፡፡

Hüttermann and Memmert (2014) በጥናታቸው በትኩረት ስፋትና ቅርጽ ላይ የሚደረገው ለውጥ ከልዩ ልዩ የተነሳሽነት ሁኔታዎች ጋር ተዛምዶ እንዳለው አሳይተዋል፡፡ ከዚህም ሌላ የFörster et al. (2006) ጥናትን ዋቢ በማድረግ Hüttermann and Memmert (2014) እንዳስረዱት የትኩረት ክወናን ከሚተነብዩ ወሳኝ ሁለት ተላውጦዎች ውስጥ አንዱ የተነሳሽነት ሁኔታ እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡ ከትኩረት መስጠት አኳያ ተነሳሽነት ያሉት ፋይዳዎች የሰዎችን የመገመት፣ ውሳኔ የመስጠትና መረጃ የማብላላት አቅም በመወሰን ጭምር መሆኑን የCarver & Scheier (1990) እና የReed & Aspinwall (1998) ጥናቶችን ዋቢ በማድረግ Hüttermann and Memmert (2014) አስገንዝበዋል፡፡ Gray (2013) በበኩላቸው ተነሳሽነት በትኩረት ላይ በሚያሳድረው ተጽዕኖ የተነሳ ቴክስትን አንብቦ በማብላላት ሂደት ላይ ጠቃሚ ሚና እንደሚጫወት ጠቁመዋል፡፡

Edwards (2010) በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናትም ትኩረት በማንበብ ዓላማዎችና በመረዳት መካከል ከፊል-ደንጋጊ ተላውጦ መሆኑን አሳይተዋል፡፡ በጥናቱ ልዕለአሳቦታዊ የብልሃት ግንዛቤ በትኩረት ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ለማወቅ ተችሏል፡፡ መርጦ የማተኮር ብልሃት (Selective Attention Strategy) አንባቢዎች ጠቃሚ ካሆኑ የቴክስት መረጃዎች ይልቅ ጠቃሚ ለሆኑት የበለጠ ትኩረት እንዲሰጡና የተሻለ እንዲረዷቸው ማስቻሉን የCirilo & Foss (1980)፣ Goetz, Schallert, Reynolds, & Radin (1983)፣ Hid (1995) እና Reynolds(1992) ጥናቶችን ጠቅሰው Edwards (2010) አስረድተዋል፡፡ በሀሳቦች ጠቃሚነትና በመረዳት (በመማር) መካከል ለታየው ዝምድና ምክንያታዊ ደንጋጊ ተላውጠው (causal mediating factor) የትኩረት አሰጣጥ መጨመር (መርጦ የማተኮር ብልሃት) እንደሆነ ተጠቁሟል፡፡ ከዚህ በተቃራኒው ደግሞ የShirey and Reynolds (1988) ጥናት መርጦ የማተኮር ብልሃት ምክንያታዊ ደንጋጊ ተላውጦ እንዳልሆነ አሳይቷል፡፡ ጥናቱ ጠቃሚ ካልሆነ መረጃ ይልቅ ጠቃሚ የሆነ መረጃ የበለጠ የሚታወስ ቢሆንም አንባቢዎች የግዴታ ለጠቃሚ መረጃ የበለጠ ትኩረት ላይሰጡ እንደሚችሉ አመላክቷል፡፡ የSchwab, Memmert, and Roy (2013) ጥናት በበኩሉ ለተግባራት ትኩረት መስጠት ወይም አለመስጠት የትውስታ ጊዜ ርዝመት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር ጠቁሟል፡፡

የማንበብ ፍላጎት መርጦ በማተኮር ላይ ያለውን ተጽዕኖ ከፈተሹ ጥናቶች ውስጥ Wade (1990) የጠቀሱት Anderson et al. (1984) በሦስተኛና በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የሰሩት ጥናት ተማሪዎቹ ጠቃሚ ካልሆኑት ይልቅ ጠቃሚ ለሆኑ አረፍተነገሮች የበለጠ ትኩረት እንደሰጡ ብሎም በተሻለ ደረጃ ማስታወስ እንደቻሉ አሳይተዋል፡፡ በዚህ ጥናት ከአረፍተነገር ማስታወስ በተጨማሪ፣ የማንበቢያ ጊዜ ርዝመት (reading time)ና በማንበብ ሂደት ማንበብን አደናቃፊ ለሆነ ውጫዊ ክስተት ምላሽ የመስጫ ጊዜ (reaction time to outside stimuli) በትኩረት መለኪያነት አገልግለዋል፡፡ የምክንያት ትስስር ትንተና ውጤቶቹም ትኩረት በፍላጎትና በመማር መካከል ደንጋጊ ተላውጦ አለመሆኑን አመላክተዋል፡፡ በዚህ ጥናት ከተገኘው ውጤት በተለየ በShirey and Reynolds (1988) ጥናት ጎልማሶች ጠቃሚ ለሆኑ አረፍተነገሮች ዝቅተኛ ትኩረት በሰጡበት ሁኔታ ያነበቡትን የበለጠ ማስታወስ መቻላቸው ታውቋል፡፡ ጎልማሶች መርጦ በማተኮር ብልሃቶች አጠቃቀም ከህጻናት የበለጠ ብልሃታዊነት ቢታይባቸውም በቀላሉ ማስታወስ ለሚያስቸግሯቸው ሀሳቦች ብቻ የበለጠ ትኩረት እንደሚሰጡም ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

የተማሪዎች ግለብቃት እምነት የእሳቦት ደረጃቸውንና አዕምሯዊ ክሂሎቻቸውን የመጠቀም ሁኔታቸው ላይ በሚያደርሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖም ሆነ ችግር ሲገጥማቸው መፍትሄዎችን በዘላቂነት የመፈለግ ችሎታቸው ላይ በሚያሳድረው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የተነሳ የትምህርት ውጤት ስኬታቸውን ይወስናል (Bandura, 1997)። የማንበብ ብልሃቶች ትምህርትም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ያለውን ትስስር የፈተሹ ጥናቶች ይገኛሉ። የተወሰኑት ጥናቶች (Piercey, 2013; Schunk & Rice, 1992) የብልሃት ትምህርት ግለብቃት እምነትን እንዳሻሻለ ሲያሳዩ፣ ሌሎቹ (Nelson & Manset-Williamson, 2006; Oden, Ebuta & Nta, 2012; Wigfield et al., 2004) ምንም ተጽዕኖ እንደሌለው አመላክተዋል። በKhajavi and Ketabi (2012) ጥናትም በሀሳብ ድር (concept mapping) ብልሃት ማንበብን የተማሩ ተማሪዎች በማንበብ ግለብቃት እምነትም ሆነ በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው የበለጠ ውጤት አስመዝግበዋል። Mohammadi et al. (2015) እና Takallou (2011) በበኩላቸው በዩኒቨርሲቲ ደረጃ ለሚማሩ የውጭ ቋንቋ ተማሪዎች የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታን ማዳበሩን በጥናታቸው አሳይተዋል። Shang (2010)ም የማንበብ ብልሃት ትምህርት ብልሃቶቹን በተደጋጋሚ ለመጠቀም እንደረዳቸውና ብልሃቶቹን ደጋግመው በመጠቀማቸው የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው እንደጨመረ አመላክተዋል። የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀማቸው መጨመር ከማንበብ ግለብቃት እምነት መጎልበት ጋር ተዛምዶ እንዳለው፣ ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነትም የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በብቃት ለመተግበር እንደሚረዳ ደግሞ የTobing (2013) ጥናት አሳይቷል። Naseri and Zaferanieh (2012)ም በግለብቃት እምነትና በአንብቦ መረዳት መካከልም ሆነ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ብልሃቶች መካከል ጉልህ ዝምድና እንዳለ አሳይተዋል። በማንበብ ትምህርት ለተማሪዎች ግለብቃት መጎልበት ጠቃሚ ከሆኑ ነገሮች መካከል የሚያነቧቸው ቴክስቶችና ተግባራት ስላላቸው ግጥምጥምነት ተማሪዎቹ ያላቸውን እሳቦት ከፍ ማድረግ እንደሆነ Guthrie et al. (2012) አስረድተዋል። ይህም ተማሪዎች በሚያነቧቸው ቴክስቶች ውስጥ ያሉ የሀሳብ ትስስሮችን መለየትና መረዳት ሲችሉ በማንበብ ስኬታማ መሆን እንደሚችሉ የሚረዳቸው ግለብቃት እምነት እንደሚያጎለብቱ የጠቆመ ነው።

የማንበብ ግለብቃት እምነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በእጅጉ እንደሚወስን ያመላከቱ ተዛምዷዊ ጥናቶችም አሉ። ከእነዚህም ውስጥ የShell et al. (1989) ጥናት ድርብርብ ገጽታ

የድህረት ትንተናን መሰረት አድርጎ በተሰራ ስሌት ከአንብቦ መረዳት ውጤት 32% ያህሉ ልይይት በማንበብ ግለብቃት እምነትና በስኬት ጥበቃ፣ 28% የሚሆነው ደግሞ በማንበብ ግለብቃት እምነት ብቻ የሚገለጽ መሆኑን አመላክቷል፡፡ Tobing (2013) ባደረጉ ጥናት ደግሞ የማንበብ ግለብቃት እምነት ብቻውን ከአንብቦ መረዳት ጋር ጉልህ ተዛምዶ ያለው ብሎም የአንብቦ መረዳትን ለመተንበይ 20% ድርሻ እንደሚወስድ አሳይተዋል፡፡ እንዲያውም ይህ ጥናት የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች አጠቃቀም ከአንብቦ መረዳት ጋር ጉልህ የሆነ ዝምድና እንደሌለው፣ በአንጻሩ የማንበብ ግለብቃት እምነት ወሳኝ የአንብቦ መረዳት ተንባይ እንደሆነ ጠቁሟል፡፡ የማንበብ ግለብቃት እምነት ጉልህ አወንታዊ የአንብቦ መረዳት ውጤትን ተንባይ መሆኑን የKeskin (2014)ና የSolheim (2011) ጥናቶች ውጤትም አጠናክሮታል፡፡ Khajavi and Ketabi (2012) ዋቢ ባደረጉት የBarkley (2006) ጥናት ተማሪዎች ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችን ስለመጠቀማቸው ያላቸው ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጋር አወንታዊ ተዛምዶ አሳይቷል፡፡ በተመሳሳይ የNevil (2008) ጥናትም በማንበብ ግለብቃት እምነትና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል አወንታዊ ተዛምዶ መኖሩን ጠቁሟል፡፡

የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ጋር ጭምር ትስስር እንዳለው ያሳዩ ጥናቶችም አሉ፡፡ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከማንበብ ብልሃት አጠቃቀም በተለይም ከልዕለእሳቦታዊ ብልሃቶች ጋር ጉልህ የሆነ አወንታዊ ተዛምዶ እንዳለው ካሳዩ ጥናቶች የLi and Wang (2010)ና Wong (2005) ይገኙበታል፡፡ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን የሚጠቀሙ ተማሪዎች በግለብቃት እምነታቸው መሻሻል እንደሚታይባቸው የKeskin (2014) ጥናትም አሳይቷል፡፡ በግለብቃት እምነትና በብልሃት አጠቃቀም መካከል ጠንካራ ትስስር በመኖሩ በብልሃት አጠቃቀምና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል አወንታዊ ተዛምዶ መገኘቱን Heidari, Izadi, and Ahmadian (2012) የራሳቸውን ጥናትና የEhrman and Oxford (1990) እና የGreen and Oxford (1995) ጥናቶች በዋቢነት በማጣቀስ አስረድተዋል፡፡ ግለብቃት እምነት ራስን በመምራት ብልሃት ላይ ባሳደረው ተጽዕኖ ኢቀጥተኛ በሆነ መልኩ ለማንበብ ችሎታ መሻሻል አስተዋጽዖ ማድረጉን Guthrie et al. (2012) በዋቢነት ያነሱት የSchunk and Zimmerman (2007) ጥናትም አመላክቷል፡፡ ይህም ግለብቃት እምነት ተማሪዎች ለማንበብ ተግባራት ባላቸው ባህርያዊ ተሳትፎ ጥራት ላይ በሚያሳድረው ተጽዕኖ የተነሳ በማንበብ ችሎታ ላይ አወንታዊ ለውጥ እንደሚያስከትል ያሳየ ነው፡፡ የእነዚህ ጥናቶች ውጤት የተማሪዎች ግለብቃት እምነት

ያላቸውን እውቀት በተሳለጠና ዘላቂነት ባለው ሁኔታ ተግባራዊ በማድረግ ሁኔታቸው ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር Bandura (1997) ከገለጹት ሀሳብ ጋር ተደጋጋፊነት ያሳየ ነው፡፡ ከዚህ በተቃራኒው ደግሞ ተፈላጊው ክሂልና እውቀት በሌለበት ከፍተኛ የሆነ ግለብቃት እምነት በቂ የሆነ ውጤት እንደማያስገኝ የSchunk (1995) ጥናት ፍንጭ አሳይቷል፡፡ Guthrie and Wigfield (2000) ዋቢ ያደረጉት Oldfather and McLaughlin (1993) ጥናትም ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎት ባይኖራቸውም ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት እንደሚኖራቸው አሳይቷል፡፡ በአንጻሩ የAl-Harthy and Was (2013) ጥናት በግለብቃት እምነትና በማንበብ ውጤት መካከል ያለው ትስስር ጠንካራ አለመሆኑን አመላክቷል፡፡

Keskin (2014) በበኩላቸው በማንበብ ብልሃቶች ልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና ለማንበብ ተግባራት ዋጋ በመስጠት መካከል ያሉትን የተንባይነት ተዛምዶዎች ለመፈተሽ ሞክረዋል፡፡ ከአምስተኛ እስከስምንተኛ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎችን ባካተተው የስትራክቼራል ኢኩየሽን ሞዴሊንግ የፓዝ ትንተና (structural equation modeling through a path analysis) ጥናታቸው የማንበብ ብልሃቶች ልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤ የማንበብ ግለብቃት እምነት ጉልህ ተንባይ ሲሆን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትም ለማንበብ ተግባራት የሚሰጥን ዋጋ በጉልህነት የሚተነብይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በዚህም የማንበብ ግለብቃት እምነት በማንበብ ብልሃቶች ልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤና ለማንበብ ተግባራት ዋጋ በመስጠት መካከል ከፊል ደንጋጊ (partial mediator) ተላውጦ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ግኝቱም የማንበብ ብልሃቶች ልዕለእሳቦታዊ ግንዛቤና አጠቃቀም የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማዳበር ላይ ጉልህ ልዩነት እንደሚያመጣ፣ የተፈጠረው የማንበብ ግለብቃት እምነትም ለማንበብ ተግባራት ዋጋ በመስጠት ላይ ተጽዕኖ እንዳለው አመላክቷል፡፡ የብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያስከትለው ለውጥ በግለብቃት እምነት በከፊል እንደሚደነገግ Bandura (1997) ዋቢ ያደረጉት የSchunk (1989) ጥናት ውጤትም አሳይቷል፡፡ Guthrie et al. (2012) ባካሄዱት የጥናቶች ፍተሻም እንደግለብቃት እምነት፣ ውስጣዊ ተነሳሽነትና ዋጋ መስጠት ያሉት የተነሳሽነት ገጽታዎች ከማንበብ ጋር ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን አሳይተው፣ እንደጥረት፣ የማንበብ ትኩረት ወይም በማንበብ ላይ ሰፊ ጊዜ ማሳለፍ፣ ተመስጦና በተግባራት ላይ ትጋት ማሳየት ያሉት የማንበብ ባህርያትም የማንበብ ውጤትን ከፍ ለማድረግ አስተዋጽዖ እንደሚያደርጉ ጠቁመዋል፡፡

በመማሪያ ክፍል አውዶች ውስጥ የተማሪዎችን ተነሳሽነት የሚያጎለብቱ የክፍል ውስጥ ትግበራዎችና ሁኔታዎች ተነሳሽነት በባህርያዊ ተሳትፎ ላይ በሚያሳድረው ተጽዕኖ የተነሳ በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንደሚያደርግ Guthrie et al. (2012) በዋቢነት ያሰፈሩት የJang (2008) ጥናት አመላክቷል፡፡ ጥናቱ የመማሪያ ክፍል ተግባራት በተነሳሽነት ላይ ተጽዕኖ ማድረጉን፤ ይህ ተጽዕኖም በተራው በማንበብ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ማሳደር የቻሉ የባህርያዊ ተሳትፎዎችን ማጎልበቱን በማመላከቱ በተላውጦዎቹ መካከል የእጥፍ ደንጋጊነት (double mediation) ዝምድና እንዳለ ያሳየ ነው፡፡ ሌሎች ጥናቶች ያሳዩት ደግሞ የተነሳሽነት ተግባራት በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ የሚያደርሱት ተጽዕኖ ተማሪዎች በነባራዊ የመማሪያ ክፍል አውዶች በሚያደርጉት ባህርያዊ ተሳትፎ በነጠላነት እንደሚደነገግ (single mediation) ነው፡፡ ለምሳሌ፤ Wigfield et al. (2008) በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በሰሩት ጥናት ጽንሰሃሳብመር የማንበብ ትምህርት አቀራረብ፣ ብልሃትተኮር የማንበብ ትምህርት አቀራረብና ተለመዷዊ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በአንብቦ መረዳት፣ በብልሃት አጠቃቀምና በማንበብ ተሳትፎ ላይ የተለያየ ተጽዕኖ እንዳላቸው አሳይተዋል፡፡ በውጤቱም መሰረት በጽንሰሃሳብመር የማንበብ ትምህርት አቀራረብ የተማሩት ተማሪዎች ከሌሎቹ ሁለት ቡድኖች የጎላ ብልጫ ያለው የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የብልሃት አጠቃቀምና የማንበብ ተሳትፎ እንዳሳዩ አመላክተዋል፡፡ በአንጻሩ የተማሪዎች የማንበብ ተሳትፎ ደረጃ ላይ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በቡድኖቹ መካከል የታዩት ልዩነቶች ጉልህነት ሳይታይባቸው ቀርቷል፡፡ ከዚህም ሦስቱ የማንበብ አቀራረቦች በማንበብ ውጤቶች ላይ የሚያሳድሩት ተጽዕኖ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ተግባራት ላይ በሚኖራቸው የማንበብ ተሳትፎ ደረጃ የሚደነገግ (mediated) መሆኑን መገንዘብ ተችሏል፡፡

ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ግለሰቦች የበለጠ ተነሳሽነት እንዳላቸው ብሎም በተወሰኑ ተግባራት ስኬታማ እንደሆኑ የPintrich and DeGroot (1990) ጥናት አመላክቷል፡፡ በተጨማሪም ይህ ጥናት እሳቦታዊ ብልሃቶችን በመጠቀምና በግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ መኖሩን ከማሳየቱም በላይ ግለብቃት እምነት ከነባራዊ የችሎታ ደረጃዎች (actual ability levels) በበለጠና በተሻለ ውጤትን እንደሚተነብይ ጠቁሟል፡፡ Guthrie and Wigfield (2000) ዋቢ ያደረጉት የGuthrie, Wigfield et al. (1999) ጥናትም ከፍተኛ የማንበብ ውስጣዊ ተነሳሽነትና ግለብቃት እምነት ያላቸው አንባቢዎች በአንብቦ መረዳት ንቁና ውጤታማ መሆናቸውን አሳይቷል፡፡

ከላይ የቀረቡት ጥናቶች በሁለተኛ ቋንቋና በውጭ ቋንቋ አውድ የተሰሩ ሲሆኑ በአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ከተሰሩት ውስጥም የማንበብ ችግር በታየባቸው ተማሪዎች ላይ Schunk and Rice (1991) ያደረጉት ጥናት የማንበብ ብልሃቶችን ጠቃሚ አድርገው የሚያስቡ ተማሪዎች ብልሃቶቹን በአግባቡ በመተግበራቸው የማንበብ ክሂላቸውን አጎልብቶታል፤ መማራቸውን በራሳቸው የመምራት ስሜት እንዲያድርባቸው ስላደረገም የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውን አሻሽሎታል። የአንብቦ መረዳት ብልሃት ትምህርት ጉልህ የሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነትና ብልሃቶቹን የመጠቀም ፍላጎት ማስከተሉን ያሳየው ደግሞ Keskin (2014) በዋቢነት የጠቀሱት የMcCrudden, Perkins, and Putney (2005) ጥናት ነው። በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተካሄደው በዚህ ጥናት የተማሪዎችን የማንበብ ብልሃት ማጎልበት በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለውና ዝቅተኛ የማንበብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ጭምር ከማንበብ ብልሃቶች ትምህርት ተጠቃሚ ሊሆኑ መቻላቸው ግንዛቤ ተገኝቷል። ይህ ውጤትም የማንበብ ብልሃቶችን ማወቅና መተግበር ለማንበብ ግለብቃት እምነት መዳበር ምን ያህል ወሳኝ እንደሆነ ያመላከተ ነው።

ከዚህ በላይ በተቃኙት ጥናቶች ከሚታየው የውጤት መለያየት በተጨማሪ ጥናቶቹ ልዩ ልዩ ድክመቶች የታዩባቸው ናቸው። ከችግሮቹ አንዱ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያዎቹ ሲዘጋጁ ተማሪዎቹ ምን መስራት እንደሚችሉ እንደሚያምኑ መለየት በሚያስችል መልኩ አይደለም። ለምሳሌ፤ Baker and Wigfield (1999: 476) በተጠቀሙበት መጠይቅ ውስጥ “I am a good reader.” የሚለው መለኪያ ከግለብቃት እምነት ይልቅ ለራስ የሚሰጥ ግምትን ወይም ዋጋን (self-esteem or self-concept) የሚለካ ነው። ከዚህም ሌላ በPintrich and DeGroot (1990: 40) መጠይቅ “Compared with others in this class, I think I'm a good student.” የሚለው መለኪያ ከግለብቃት እምነት ይልቅ ማኅበራዊ ንጽጽር (social comparison) ላይ ያተኮረ ነው። ራስን ከሌሎች ጋር ማነጻጸር ለራስ የሚሰጥ ግምትን ለማጎልበት የሚረዳ ቢሆንም ስለግለብቃት እምነት ተፈላጊውን ቀጥተኛ መረጃ ያስገኛል ለማለት አያስደፍርም። ስለዚህም የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ተማሪዎች ስለማንበብ ችሎታቸው ያላቸውን እምነት የሚመለከት በመሆኑ መለኪያዎቹ ሲዘጋጁ ተማሪዎቹ ምን መስራት እንደሚችሉ እንደሚያምኑ በሚያሳዩ አገላለጾች መጻፍ አለባቸው (Bandura, 2006)። በተጨማሪም ጥናቶቹ ልኬታዎቹን በአንድ ወቅት ብቻ ያከናወኑ ናቸው። ነገርግን በመማር ሂደት ላይ የተማሪዎች የተነሳሽነት፣ የአዕምሯዊና

ልዕለአሳቦታዊ ሂደቶች ተለዋዋጭ በሆነ ሁኔታ መስተጋብር ስለሚፈጥሩ እንደተነሳሽነት ያሉትን ስሜታዊ ገጽታዎች በአንድ ጊዜ ልኬታ መረጃ ማግኘት ስለሚያስቸግር (Bernacki, Nokes-Malach, & Aleven, 2014) ከብልሃት ስልጠና በኋላ ብቻ ከመለካት በቅድመና በድህረስልጠና ደረጃ መለካት ያስፈልጋል።

ሁለተኛው ድክመት እንደWigfield et al. (2004) ያሉት ጥናቶች ውስን ከሆኑ የማንበብ ክሂሎችና ተግባራት ይልቅ ጥቅል የማንበብ ችሎታ ላይ ባተኮሩ የተማሪዎች ግለብቃት እምነቶች ላይ ተመስርተው የተሰሩ መሆናቸው ነው። ይህ ደግሞ Bandura (2006) ግለብቃት እምነት በውስን ተግባራት ደረጃ ወርዶ ሲገመገም ውጤትን የመተንበይ አቅሙ ከፍ እንደሚል ከገለጹት ሀሳብ ጋር የሚቃረን ነው። ስለዚህም ውስን የማንበብ ክሂል ግለብቃት እምነትን የሚለኩ ጥያቄዎችን ተጠቅሞ መረጃ በመሰብሰብ ከማንበብ ውጤት ጋር ያለውን ዝምድና መለካት ያስፈልጋል።

ሦስተኛው ክፍተት በችሎታቸው የተወሰነ ባህርይ ምድብ ውስጥ የሚፈረጁ ተማሪዎችን ብቻ ነጥለው በመውሰድ የተካሄዱ ጥናቶች መሆናቸው ነው። ለምሳሌ፤ Kennedy (2010)፣ Nelson and Manset-Williamson (2006) እና Schunk and Rice (1992) ያካሄዷቸው ጥናቶች የማንበብ ክሂል ዝንፈት ወይም ችግር ያለባቸውን ተማሪዎች ተተኳሪ ያደረጉ ናቸው። ስለዚህም በዝቅተኛ፣ በመካከለኛና በከፍተኛ የማንበብ ችሎታ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎችን በአንድነት አካቶ በሚሰጥ የብልሃት ትምህርት የሚኖርን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለውጥ ለማወቅ አያስችሉም።

አራተኛው ክፍተት የማንበብ ብልሃት ትምህርት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ትኩረት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ያላቸውን ዝምድና ከፈተሹ ጥናቶች እንደOden et al. (2012)፣ Piercey (2013) ያሉት ጥናቶች በዳሰሳ የምርምር ስልት፣ እንደKizilgunes, Tekkaya, and Sungur (2009) ያሉትም በተዛምዶ የምርምር ስልት፣ እንደKeskin (2014)፣ Taboada et al. (2013) ያሉት ፍትነታዊ ምርምርን መሰረት ባላደረገ ስትራክቸራል ኢኩዌሽን ሞዴሊንግ (structural equation modeling) ስልትን ተከትለው የተሰሩ በመሆናቸው በተላውጦዎቹ መካከል ያለውን የምክንያትና ውጤት ትስስር በተገቢው ሁኔታ የሚያሳዩ

አይደሉም። ምክንያቱም ፍትነታዊ የምርምር ስልቶች በሌሉበት የተላውጦዎችን ምክንያታዊ ትስስር ደንጋጊነት በአግባቡ ማሳየት ያስቸግራል። በተላውጦዎቹ መካከል ያለውን የምክንያትና ውጤት ትስስር ማሳየት በሚችሉት በፍትነታዊ (experimental) እና ፍትነትመሰል (quasi-experimental) የምርምር ስልቶች የተሰሩት ጥቂት ጥናቶችም ቢሆኑ ሁሉንም የተጠቀሱትን ተላውጦዎች በአንድ ላይ አልፈተሹም። በተጨማሪም የተወሰኑት በአጭር የልምምድ ጊዜ (ከአምስት እስከስድስት ሰዓት)፣ ከመማሪያ ክፍል አውድ ውጭ በቤተሙከራ መሰል የምርምር አውድ የተሰሩ መሆናቸው ጥናቶቹ የተከተሏቸው ስልቶች በእውነተኛዎቹ የመማሪያ ክፍል ሁነቶች ውስጥ ያላቸውን ተተግባሪነት በጣም ውስን ያደርገዋል (Muijs, 2004)። እንደNelson & Manset-Williamson (2006)ና Schunk & Rice (1992) ያሉት ጥናቶች ከቴክስት ውቅር ብልሃት ማስተማር አውድ ውጭ፤ እንደOden et al. (2012) እና Piercey (2013) ያሉት ደግሞ ከብልሃት ትምህርት አውድ ውጭ የተሰሩ መሆናቸውም በቴክስት ውቅር ብልሃት ማንበብን መማር ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለውን ዝምድናም ሆነ ተጽዕኖ ማሳየት የሚችሉ አይደሉም።

አምስተኛ አብዛኛዎቹ ጥናቶች በሁለተኛ ቋንቋና በውጭ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ መሆናቸው በአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር ለአንብቦ መረዳት ውጤት፣ ለማንበብ ተነሳሽነት፣ ለማንበብ ግለብቃት እምነትና ለማንበብ ትኩረት መሻሻል የሚኖረውን ሚና የሚያሳዩ አይሆኑም። በአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ በጉዳዩ ዙሪያ የተሰሩት ጥናቶች ደግሞ በቁጥራቸው አነስተኛ ከመሆናቸውም በላይ በተለይ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት፣ በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ላይ ተጽዕኖ ይኑረው አይኑረው በአንድ ጊዜ የፈተሹ አይደሉም። እንዲሁም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በማሻሻል ወይም ባለማሻሻል አንጻር ለሚኖረው ሚና የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ሊኖራቸው ስለሚችለው የደንጋጊነት ሚና በእውነተኛ የመማሪያ ክፍል ሁነቶች በሚሰራው ፍትነትመሰል የምርምር ስልት የመረመሩ አይደሉም። ስለዚህም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድር ስለመቻሉ ብሎም ተጽዕኖ ካለው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ምን ያህል ሊወሰን እንደሚችል ወይም እንደማይችል መፈተሽ አለበት።

በመጨረሻም በቋንቋ መማር ዙሪያ የተማሪዎችን ልዩ ልዩ የመማር እምነቶች በትምህርት ከማሻሻል አኳያ ሦስት አቅጣጫዎችን ያመላከቱ የጥናት ውጤቶች ይገኛሉ (Mohammadi et al., 2015)፡፡ የመጀመሪያው የተማሪዎች እምነቶች ቋሚ፣ ተለማጭ ያልሆኑና ለውጥን ተቋቋሚ መሆናቸውን ያሳዩትን ጥናቶች (የAlmarza, 1996; Freeman, 1992; Guillaume & Rudney, 1993; Johnson, 1996; Kennedy, 1991; Nettle, 1998; Su, 1995; Tumposky, 1991; Yang, 1992 ጥናቶች በMohammadi, et al. 2015 እንደተጠቀሱት) ይይዛል፡፡ ሁለተኛው የተማሪዎች የመማር እምነቶች የሚለወጡ ቢሆኑም በአጭር ጊዜ ለውጣቸው የማይታይ መሆኑን ያመላከቱ ጥናቶችን (የKern, 1995 ጥናትን Mohammadi, et al. 2015 ጠቅሰው እንዳሰፈሩት) ያካትታል፡፡ ሦስተኛው ደግሞ የተማሪዎች የመማር እምነቶች በአንድ ዓመት ወይም ከዚያ በታች ባጠረ ጊዜ ውስጥ ጉልህ ለውጥ እንደታየባቸው ያመላከቱ ጥናቶች (የAmuzie & Winke, 2009; Lim, Pagram, & Nastiti, 2009; Oh, 1996; Sugiyama, 2003; Tanaka & Ellis, 2003 ጥናቶችን Mohammadi, et al. 2015 ጠቅሰው እንዳሰፈሩት) የሚገኙበት ነው፡፡ ይህ ዓይነቱ የጥናቶች ውጤት መጣረስ መኖሩም በብልሃት የታገዘ የትምህርት አቀራረብ እንደግለብቃት እምነት ያሉትን ከመለወጥ አንጻር ስለሚኖረው ሚና መፈተሽ እንደሚገባ አመላካች ነው፡፡

ጠቅለል ለማድረግ ከዚህ በላይ ከቀረቡት የክለሳ ድርሳኑ ክፍሎች መገንዘብ የሚቻለው በአንብቦ መረዳት ብልሃቶች፣ በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት፣ በማንበብ ትኩረትና በአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ትስስር ለማሳየት የተሰሩ ቀደምት ጥናቶች ሲፈተሹ ልዩ ልዩ ክፍተቶች ያሉባቸው ከመሆናቸውም በተጨማሪ ተላውጦዎቹ በየጥናቶቹ በተናጠል የታዩ መሆናቸውን ነው፡፡ በሌላ አባባል ብዙዎቹ ጥናቶች የማንበብን አዕምሯዊ፣ ስሜታዊና ባህርያዊ ገጽታዎች በተነጣጠለ ሁኔታ ከመፈተሽ አልፈው በተቀናጀ ሁኔታ በአንድ ጊዜ ለማየት አልሞከሩም፡፡ ይህ ደግሞ የብልሃት ትምህርት ለተማሪዎች አንብቦ መረዳት መሳካት አስፈላጊ የሆኑትን የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ለማዳበር ሚና ያለው መሆን አለመሆኑን በተቀናጀ ሁኔታ አያሳይም፡፡ በተጨማሪም እነዚህ ተላውጦዎች ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸው ተዛምዶም ሆነ የሚያደርሱበት ተጽዕኖ ተማሪዎቹ እንደሚገኙባቸው ባህሎችና የመማሪያ አውዶች ጭምር የሚለያይ (Chamot, 2004) በመሆኑ በተለያዩ አውዶች ውስጥ መፈተሽ ይኖርባቸዋል፡፡ በመሆኑም ከማንበብ ስሜታዊ ባህርያት የማንበብ ተነሳሽነትንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን፣ ከማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎች የማንበብ

ትኩረትን፣ ከማንበብ አዕምሯዊ ገጽታዎች የማንበብ ብልሃትን (የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን) እና ከማንበብ ችሎታዎች አንብቦ መረዳትን በማንሳት፤ በብልሃት ትምህርትና በአንብቦ መረዳት ውጤት፣ በብልሃት ትምህርትና በማንበብ ግለብቃት እምነት፣ በብልሃት ትምህርትና በማንበብ ተነሳሽነት፣ በብልሃት ትምህርትና በማንበብ ትኩረት መካከል ያለውን ምክንያታዊ ትስስር መፈተሽ ተገቢ እንደሆነ የዚህ ጥናት አቅራቢ ያምናል፡፡

2.7 የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ

ይህ ጥናት ቀደም ሲል Guthrie and Wigfield (2000) የነደፉትን በኋላም Guthrie et al. (2012) ያሻሻሉትን አሳታፊ የማንበብ ትምህርት ሞዴልን (reading -engagement -model) መነሻ አድርጎ በቀረበ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004)ን ጠቅሰው Wigfield et al. (2008) እንዳስረዱት ተሳትፏዊ መማር በርካታ ገጽታዎች ያሉት ሲሆን ባህርያዊ ተሳትፎ (behavioral engagement)፣ አዕምሯዊ ተሳትፎ (cognitive engagement) እና ስሜታዊ ተሳትፎ (emotional engagement) በሚሉ ዘርፎች ይከፈላል፡፡ ባህርያዊ ተሳትፎ የመማር ተግባራትን በንቃት መከወንንና ትኩረት መስጠትን፣ አዕምሯዊ ተሳትፎም ጥልቅ መማርን ለማሳለጥ ከፍተኛ እርከን ያላቸውን ብልሃቶች መጠቀምን፣ ስሜታዊ ተሳትፎ ደግሞ በትምህርታዊ ተግባራት መደሰትንና ለመማር መነሳሳትን እንደሚያካትቱ አያይዘው ገልጸዋል፡፡

Guthrie and Wigfield (2000)ም ሆኑ Guthrie et al. (2012) እንዳብራሩት አሳታፊ የማንበብ ትምህርት ሞዴል የተዋወቀውም የመማሪያ ክፍል ውስጥ የማስተማር ትግበራዎችን ከተማሪዎች ተነሳሽነት፣ የብልሃት አጠቃቀም፣ ጽንሰሃሳባዊ እውቀት፣ መስተጋብርና የማንበብ ውጤት ጋር ለማስተሳሰር ነው፡፡ የሞዴሉ መሰረታዊ እሳቤም የማስተማር ትግበራዎች በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ እውቀትና የማንበብ ልምምድ ላይ የሚያሳድሯቸው ተጽዕኖዎች በማንበብ ተሳትፏዊ ሂደቶች እንደሚደነገጉ (mediated) ማሳየት ነው፡፡ በሌላ አባባል የመማሪያ ክፍል አውዶች በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድሩት

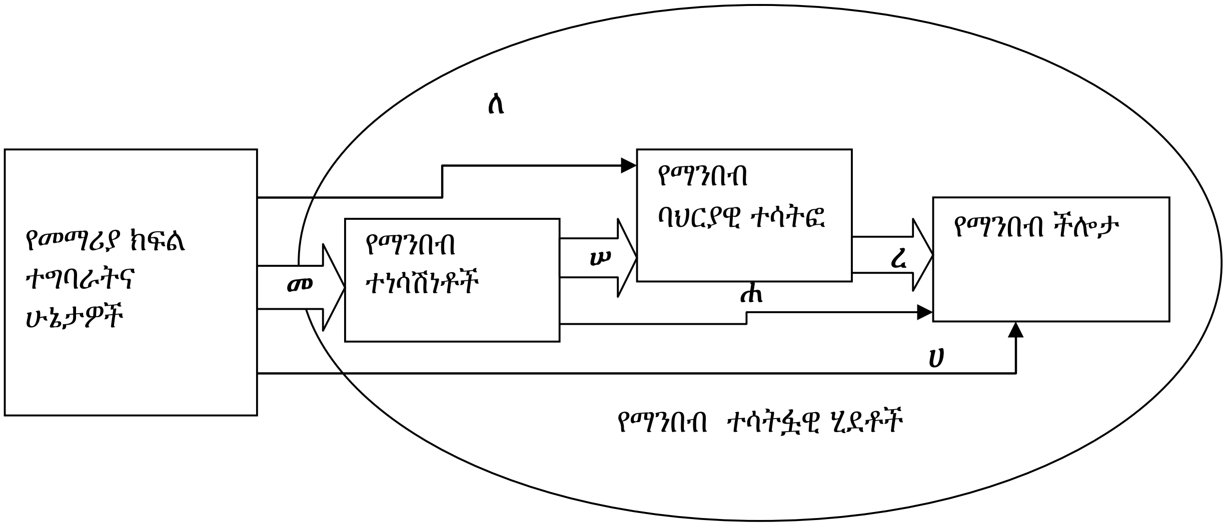
የተማሪዎችን ከፍተኛ የማንበብ ተሳትፏዊ ደረጃ እስከፈጠሩ ድረስ ብቻ ነው፡፡ የሞዴሉ ዓላማም መማር፣ ተነሳሽነት፣ ባህርያዊ ተሳትፎና ውጤት እንዴት እንደሚዛመዱ ማሳየት ነው፡፡

አሳታፊ የማንበብ ትምህርት እይታ አዕምሯዊ፣ ስሜታዊና ማኅበራዊ የማንበብ ገጽታዎችን አቀናጅቶ የሚያሳይ ሲሆን ተማሪዎች ብልሃታዊ፣ ተነሳሽ፣ አዋቂና መስተጋብራዊ አንባቢዎች መሆን እንዳለባቸው የሚያስገነዝብም ነው (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Davis, 2003)፡፡ በሌላ አገላለጽ ተሳታፊ አንባቢዎች ለማንበብ ተነሳሽነት ያላቸው፣ በማንበብ ግለብቃታቸው የሚተማመኑ፣ ያነበቡትን ለመረዳት ብልሃታዊነት የሚታይባቸው፣ ከቴክስቱ ትርጉም ለመፍጠር ትኩረት ሰጥተው የሚያነቡና ንቁ መስተጋብር የሚፈጥሩ ናቸው፡፡

Guthrie and Wigfield (2000) በበኩላቸው ከአሳታፊ የማንበብ ትምህርት ገጽታዎች ውስጥ የአዕምሯዊ ገጽታ፣ ብቁ አንባቢዎች ይሁነኝ ብለው በአውድ ውስጥ ምርጫ እንደሚያደርጉና የቴክስቱን ይዘት ለመረዳት ብልሃቶችን እንደሚመርጡ የሚያሳይ መሆኑን ጠቁመዋል፡፡ አያይዘው እንዳብራሩት የማንበብ ተነሳሽነት መካተቱም የተማሪዎችን የማንበብ ክዋኔ በማነቃቃት የማንበብ ሂደቱ ትጉና ቀጣይ ተሳታፊ ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ያሳያል፡፡ በሌላ አገላለጽ ዝቅተኛ ተነሳሽነት ያላቸው አንባቢዎች በማንበብ ላይ አነስተኛ ጊዜ ያሳልፋሉ፤ ዝቅተኛ አዕምሯዊ ጥረት ያደርጋሉ፤ መረዳታቸው የተሟላ እንዲሆን ትጋት አያሳዩም፡፡ Guthrie et al. (2004)ም አሳታፊ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ካሉት በርካታ ብያኔዎች አንዱ የማንበብ ተግባርን የመከወኛ ሰዓት መሆኑን ጠቁመው ለቴክስቱ ትኩረት መስጠትን፣ በቴክስቱ ትርጉም ላይ ማተኮርንና ቀጣይነት ያለው አዕምሯዊ ጥረት ማድረግን እንደሚመለከት አስረድተዋል፡፡

እንዲሁም ሞዴሉ Wittrock (1985, 1991) በአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ አንብቦ መረዳትን እንደሚያሳልጡ ከገለጿቸው የአፍልቆት፣ የትኩረት፣ የተነሳሽነትና የቀደምት እውቀት አላባዎች ጋር በእጅጉ ተደጋጋፊና ተዛማጅ ሆኖ መገኘቱ የጥናቱን ጽንሰሃሳባዊ ማዕቀፍ ለመንደፍ መነሻ እንዲሆን የመመረጡ ሌላ ምክንያት ነው፡፡ በተለይም አሳታፊ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ሂደት ብልሃትና ተነሳሽነት በታከለባቸው ስልቶች ተማሪዎች በትኩረት ከቴክስቱ ጋር መስተጋብር የሚፈጥሩበትን ሁኔታ ስለሚያሳይ ተመራጭ ሆኗል፡፡

ከላይ እንደተገለጸው የሞዴሉ ዓላማ ማስተማር፣ ተነሳሽነት፣ ባህርያዊ ተሳትፎና ውጤት ያላቸውን ትስስር ማሳየት ነው። የማንበብ ማስተማር ሲባል በመማሪያ ክፍል የሚከናወኑ የአንብቦ መረዳት ማስተማር ትግበራዎችን፣ የማንበብ ብልሃቶች አቀራረብንና አጠቃቀምን፣ የመምህራንና የቢጤዎች እገዛንና ሌሎች የመማሪያ ክፍል አውዳዊ ተላውጦዎችን የሚያካትት ነው። የተማሪዎች የብልሃቶች አጠቃቀምም በማንበብ ሂደት የሚከውኗቸውን የመረዳት ፈርጀብዙ አዕምሯዊ ሂደቶች፣ የማንበብ ክዋኔያቸውን የመምራትና የማንበብ ግለብቃት እምነት የመገንባት ሁኔታ የሚመለከት ነው። የማንበብ ጽንሰሃሳባዊ እውቀት ተማሪዎች ስለማንበብ ክዋኔ ያላቸውን ግንዛቤ የሚመለከት ሲሆን በብልሃት አጠቃቀማቸውና ከቴክስቱ ጋር በሚፈጥሩት መስተጋብር የሚዳብር ነው። ማኅበራዊ መስተጋብርም በማንበብ ትምህርት በትብብር የሚሰሩ የጋራ ተግባራት፣ ሌሎች ተማሪዎችን ለመርዳት የሚደረጉ ድጋፎችና በመምህር ድጋፍ የሚሰሩ ተግባራት አንብቦ መረዳትን የማዳበር ሚና እንዳላቸው የሚያሳይ ነው። የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት እንደማንበብ ግብ፣ ውስጣዊና ውጫዊ ማነቃቂያዎች፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያሉትን ዘርፈብዙ ገጽታዎች ያካትታል። እነዚህ የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ገጽታዎች የማንበብ ክዋኔንም ሆነ ለመረዳት የሚያግዙ ብልሃቶች አጠቃቀምን ያፋጥናሉ ወይም ያስተጓጉላሉ። የማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎም ለማንበብ ትጋት መኖርን፣ ለማንበብ ተግባራት ትኩረት መስጠትን የመሰሉ፣ ተማሪዎች በማንበብ ሂደት የሚያንጸባርቋቸውን ልዩ ልዩ ባህርያት የሚመለከት ነው። የማስተማር ትግበራ፣ ተነሳሽነትና ባህርያዊ ተሳትፎ የሚሉት አላባዎች በአንድነት በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ፣ ከማንበብ በሚያገኙት እውቀትና በሚሳተፉባቸው የማንበብ ተግባራት ዓይነቶች ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ። እንደቴክስት መረዳት ችሎታ፣ የቴክስት አወቃቀር እውቀትና ዘላቂ የማንበብ ትግበራዎች ያሉት ከማንበብ ትምህርት የሚጠበቁ ውጤቶች በቀጥታ የሚገኙ ሳይሆኑ በማንበብ ተሳትፏዊ ክዋኔ አጋዥነት እውን የሚሆኑ ናቸው (Guthrie & Wigfield, 2000)። ይህን ሁሉ መስተጋብር በአንድነት Guthrie et al. (2012፡ 604) በምስል 2.2 እንደሚታየው አቅርበውታል።



ምስል 2.2 *በመማሪያ ክፍል አውድ የማንበብ ተሳትፏዊ ሂደቶች መስተጋብር ሞዴል*

መፍቻ፤

ሀ*= *የመማሪያ ክፍል አውዳዊ ተላውጦዎች በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛ ተጽጽኖ ያሳያል፤

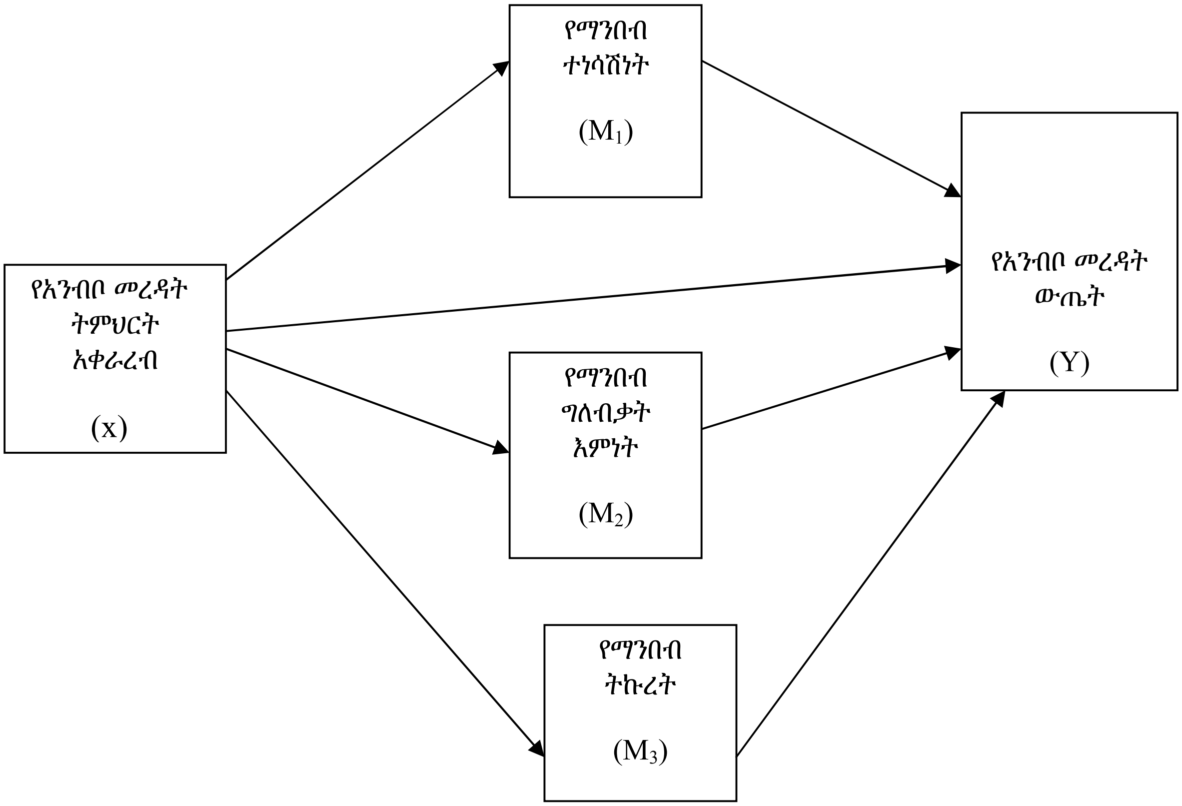
ለ*= *የመማሪያ ክፍል አውዳዊ ተላውጦዎች በተማሪዎች የማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛ ተጽዕኖ ይጠቁማል

ሐ*= *የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሊያሳድር እንደሚችል ያሳያል፡፡

መ*= *የመማሪያ ክፍል ትግበራዎች ከተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ጋር ቀጥተኛ ትስስር ሊኖራቸው እንደሚችል አመላካች ነው፡፡

መ፣ሠ እና ረ* = *የመማሪያ ክፍል ተግባራትና ሁነቶች በተነሳሽነት ላይ ሊያሳድሩ የሚችሉት ተጽዕኖ በተራው በማንበብ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ ባህርያዊ ተሳትፎዎች ላይ ተጽዕኖውን ሊያደርግ እንደሚችል ያሳያሉ፡፡

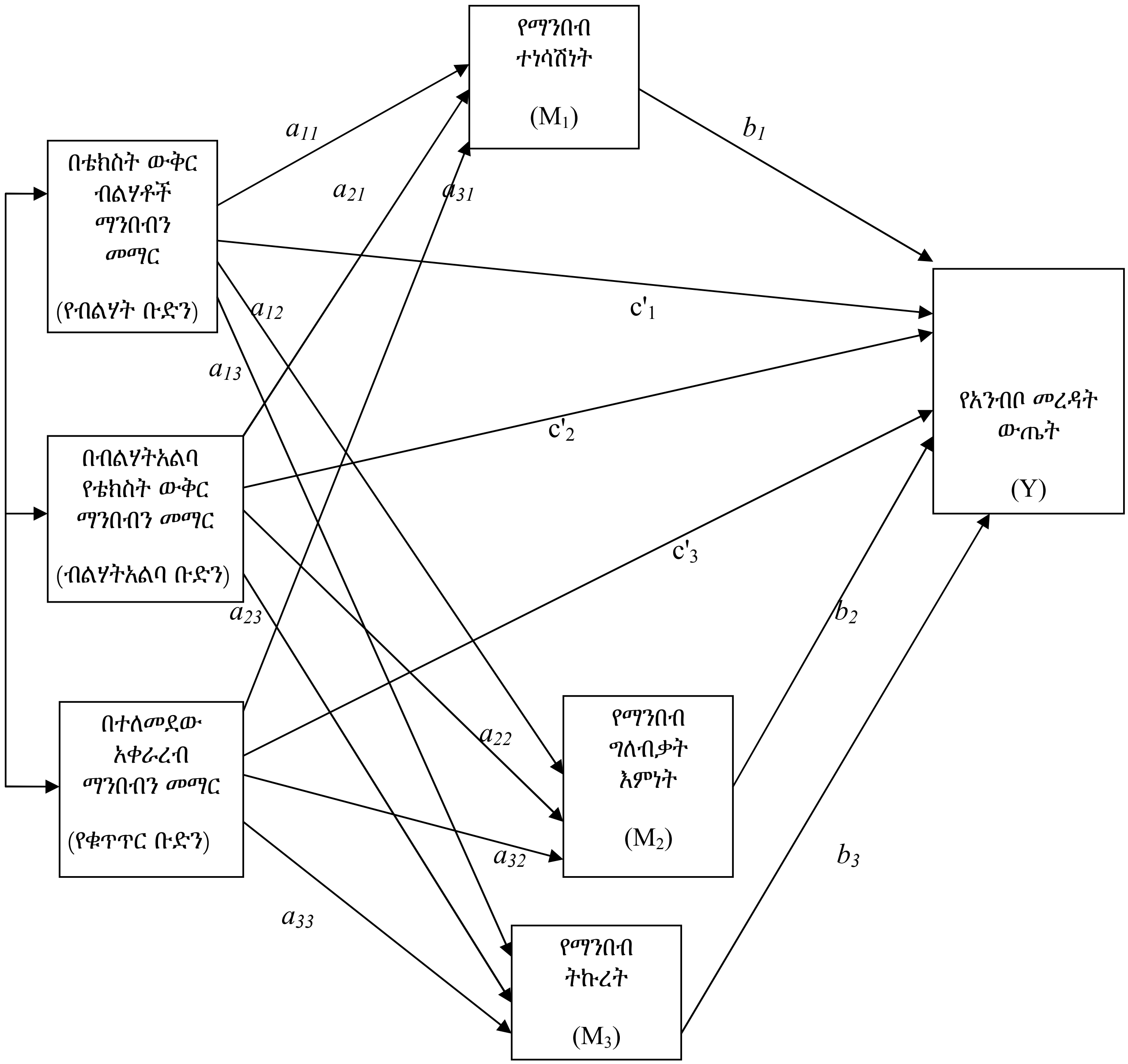
በዚህ አሳታፊ የማንበብ ትምህርት መስተጋብራዊ ሞዴል መነሻነት የዚህን ጥናት ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ ለማመልከትም ከመማሪያ ክፍል ተግባራትና ሁኔታዎች- ሦስት የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች፣ ከተነሳሽነቶች - የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ከማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎ - የማንበብ ትኩረት፣ ከማንበብ ችሎታ - የአንብቦ መረዳት ችሎታ ትኩረት ተሰጥቷቸዋል፡፡ በእነዚህ ተላውጦዎች መካከል በጥናቱ የተፈተሹት የዝምድና ትስስሮችም በጽንሰሃሳባዊ ማህቀፉ ተካተው እንደሚከተለው በምስል 2.3 ቀርበዋል፡



ምስል 2.3 *የጥናቱ ጽንሰሀሳባዊ ማህቀፍ*

ይህ የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ ነጻ ተላውጦ በሆነው የማንበብ ትምህርት አቀራረብ መለያየት(x) ፣ ደንጋጊ ተላውጦዎች ሊሆኑ በሚችሉት የማንበብ ተነሳሽነት (M_1)፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት (M_2) እና የማንበብ ትኩረት (M_3) ብሎም ጥገኛ ተላውጦ በሆነው የአንብቦ መረዳት ውጤት (Y) መካከል ቀጥተኛም ሆነ ኢቀጥተኛ ትስስር መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ የቀረበ ነበር፡፡

በዚህ ጽንሰሀሳባዊ ማህቀፍ መሰረትም በእነዚህ ተላውጦዎች መካከል ያለውን ትስስር ለመፈተሽ ተግባራዊ የተደረገው ስታትስቲክሳዊ ፍተሻም የተካሄደበት ሞደልና ማብራሪያው በምስል 2.4 እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡



ምስል 2.4 *የጥናቱ ስታትስቲክሳዊ ሞዴል*

በዚህ የጥናቱ ስታትስቲክሳዊ ሞዴል የትስስር አመልካች መስመሮች a_{11}፣ a_{21} እና a_{31} እንደቅደም ተከተላቸው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ማንበብን መማርና በተለመደው አቀራረብ ማንበብን መማር በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሊኖራቸው ይችል እንደሆነ የተደረገውን ፍተሻ ሲያመላክቱ፣ የትስስር አመልካች መስመር b_1 የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳደር

አለማሳደሩን ለመፈተሽ ጠቅሟል፡፡ የእነዚህ የትስስር አመልካች መስመሮች ዋጋ ብዜት ውጤቶች ማለትም $a_{11}b_1$፣ $a_{21}b_1$ እና $a_{31}b_1$ ደግሞ እያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድር ከቻለ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖው መኖር አለመኖሩን ለማየት ያስችሉ ናቸው፡፡

ከዚህም ሌላ የትስስር አመልካች መስመሮች a_{12} ፣ a_{22} እና a_{32} እንደቅደምተከተላቸው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ማንበብን መማርና በተለመደው አቀራረብ ማንበብን መማር በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሊኖራቸው ይችሉ እንደሆነ የተደረገውን ፍተሻ ሲያመላክቱ፣ የትስስር አመልካች መስመር b_2 የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማወቅ ለሚደረገው ፍተሻ ጠቅሟል፡፡ የእነዚህ የትስስር አመልካች መስመሮች ዋጋ ብዜት ውጤቶች ማለትም $a_{12}b_2$፣ $a_{22}\ b_2$ እና $a_{32}b_2$ ደግሞ እያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ ሊያደርስ ከቻለ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖው መኖር አለመኖሩን ለመለየት የረዱ ናቸው፡፡

በተጨማሪም የትስስር አመልካች መስመሮች a_{13}፣ a_{23} እና a_{33} እንደቅደምተከተላቸው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ማንበብን መማርና በተለመደው አቀራረብ ማንበብን መማር በማንበብ ትኩረት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ ይችሉ እንደሆነ የተደረገውን ፍተሻ ሲጠቁሙ፣ የትስስር አመልካች መስመር b_3 የማንበብ ትኩረት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማድረግ አለማድረጉን ለማወቅ ጠቅሟል፡፡ የእነዚህ የትስስር መስመሮች ዋጋ ብዜት ውጤቶች ማለትም $a_{13}b_3$፣ $a_{23}b_3$ እና $a_{33}b_3$ ደግሞ እያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በማንበብ ትኩረት ላይ ተጽዕኖ ማድረግ ከቻለ ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽዕኖው መኖር አለመኖሩን ለማወቅ ያስቻሉ ናቸው፡፡

በመጨረሻም የትስስር አመልካች መስመሮች c'_1 ፣ c'_2 እና c'_3 በየበኩላቸው እንደቅደምተከተላቸው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ማንበብን መማርና በተለመደው አቀራረብ ማንበብን መማር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳደር አለማሳደራቸውን ለማወቅ የተደረገውን ፍተሻ የሚያሳዩ ናቸው። ይህም እያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ላይ ምንም ዓይነት ተጽዕኖ ባያሳይ እንኳን በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ብቻ ተጽዕኖ ይኖረው ወይም አይኖረው እንደሆነ የተደረገውን ፍተሻ ያመላክታል። በሌላ አባባል ከማንበብ ተነሳሽነት፣ ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ትኩረት ተጽዕኖ ነጻ በሆነ ሁኔታ እያንዳንዱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳደር አለማሳደሩን ለማየት ያገለገለ ነው።

በአጠቃላይ በዚህ ምዕራፍ መነሻ ላይ ለማቅረብ እንደተሞከረው የተለያዩ የመማር ንድፈሃሳቦች የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብን በተመለከተ የየራሳቸው እይታዎች እንዳሏቸው ብሎም አብዛኛዎቹ ንድፈሃሳቦች ለክሂሉ የተለያዩ አላባዎች የተለያየ አጽንዖት እንደሚሰጡ መገንዘብ ይቻላል። አንብቦ መረዳትን በብልሃት በተለይም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች መማር ውጤታማነት ዙሪያ የተሰሩት ጥናቶችም ቢሆኑ አንዱ ከሌላው ጋር የሚጣረስ ውጤት የታየባቸው ብሎም የአሰራር ክፍተቶች ያሉባቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል። በተለይ ደግሞ ብዙዎቹ ጥናቶች እንደማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ያሉ ስሜታዊ የተነሳሽነት ባህርያትን፣ እንደማንበብ ትኩረት ያሉትን የማንበብ ባህርያዊ ተሳትፎዎችን ያልፈተሹ መሆናቸው ክሂሉን ከማስተማር አኳያ የተሟላ መረጃ የሚሰጡ ሆነው አልተገኙም። በጥቅሉ በመማር ንድፈሃሳቦቹ መካከልም ሆነ በተካሄዱት ጥናቶች ውጤት መካከል መጣረስ መኖሩ ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልግ የሚያሳይ ነው። በመሆኑም ዋናውን ጥናት ለማካሄድ ተግባራዊ የሆነው የአጠናን ዘዴ በቀጣዩ ምዕራፍ ይቀርባል።

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ

3.1 መግቢያ

ቀጥሎ የዋናው ጥናት የምርምር ስልት፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ፣ የማስተማሪያና የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አዘገጃጀትና ግምገማ፣ የማስተማር ትግበራ፣ የአጠናን ሂደትና የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ይብራራሉ፡፡

3.2 የምርምሩ ስልት

ይህ ጥናት በዓይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative Research) ነው፡፡ ጥናቱ ፍትነትመሰል (Quasi-experimental) ስልትን የተከተልም ነው፡፡ ፍትነትመሰል የጥናት ስልት የተመረጠበት ምክንያትም ጥናቱ የተከተላቸውን አሰራሮች መሰረት አድርጎ የሚገኘው ውጤት በእውነተኛዎቹ የመማሪያ ክፍል አውድ ሁነቶች ውስጥ ያላቸውን ተተግባሪነት ማየት ስለሚያስችል ነው፡፡ በመሆኑም የማመሳከሪያ ቡድን ያለው ተመጣጣኝ የፍትነት-ማመሳከሪያ ስልትን (matched experimental–comparison design) ተከትሎ ቅድመትምህርት ፈተናና ድህረትምህርት ፈተና ፍትነትመሰል (Quasi-experimental pre-test and post-test with comparison group) የምርምር ስልት ተግባራዊ ተደርጓል፤ የስልቱ መዋቅርም የሚከተለውን ይመስላል፡፡

ቡድን	ቅድመትምህርት ፈተና	ፍትነት	ድህረትምህርት ፈተና
የብልሃት ቡድን	O	X_1	O
ብልሃትአልባ ቡድን	O	X_2	O
የቁጥጥር ቡድን	O	-	O

X_1 = በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የሚሰጥ የማንበብ ትምህርት

X_2 = በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር እውቀት የሚሰጥ የማንበብ ትምህርት

o = የአንብቦ መረዳት ችሎታ

3.3 የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ

የጥናቱ ተተኳሪዎች የመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛው እርከን ትምህርትቤት ተማሪዎች ናቸው፡፡ እርከኑ የተመረጠበት ምክንያት ከአምስተኛ ክፍል ጀምሮ ያሉ ተማሪዎች ከቴክስት ውቅር ትምህርት ተጠቃሚ ሊሆኑ እንደሚችሉ ጥናቶች በማመላከታቸው ነው (Armbruster et al., 1987, 1989)፡፡ የክፍል ደረጃው ስድስተኛ እንዲሆን ተጨማሪው ምክንያት Davis (2010) የብልሃት ትምህርት በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ብልሃት እውቀትና የብልሃት አጠቃቀም ላይ የሚያመጣውን ለውጥ የመረመሩ 61 ጥናቶችን የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ለማነጻጸር በፈተሸበት ጥናት በዚህ ክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ከሌሎቹ በእርከኑ ከሚገኙ ተማሪዎች ተጽዕኖው ዝቅተኛ መሆኑን በማመላከታቸው ነው፡፡

ጥናቱ ፍትነትመሰል ስልትን የተከተለ መሆኑ የትኛውም ትምህርትቤት ቢመረጥ መሰራት ይችላል፡፡ ሆኖም ለአጥኚው የስራ አካባቢ ቅርብ ቢሆን ጥናቱን በቅርበት ለመከታተል፣ በጥናቱ የሚሳተፉ መምህራንንና ተማሪዎችን መረጃ የመስጠት ትብብር ለማግኘት፣ የምርምር ወጭ ድጋፍ ለማግኘት በማሰብ በደሴ ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛው እርከን ትምህርትቤቶች ጥናቱ እንዲካሄድበት ፈቃደኛ ሆኖ የተገኘው የአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተመርጧል፡፡ ለአካባቢው መመረጥ ተጨማሪ ምክንያቱ በEGRA (2010) አገርአቀፍ ጥናት ተካትተው ዝቅተኛ የአንብቦ መረዳት ውጤት ከታየባቸው ሁለቱ ትምህርትቤቶች፣ በእንድሪስና ስሜነው (2005) ጥናትም የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ብልሃት አጠቃቀም ግንዛቤ ዝቅተኛ ሆኖ ከታየባቸው ሁለቱ ትምህርትቤቶች ያሉበት አካባቢ መሆኑ ነው፡፡ በአጭሩ አካባቢውም ሆነ ትምህርትቤቱ የተመረጡት በዓላማ ንሞና ዘዴ (Purposive Sampling) ነው፡፡

ይሁን እንጂ የብልሃት ቡድን፣ ብልሃትአልባ ቡድንና የቁጥጥር ቡድን በሚል የተለዩት እኩል እድል ሰጭ በሆነው በተራ እጣ ንሞና ነው፡፡ በጥናቱ ለመሳተፍ ፈቃደኝነታቸው ተጠይቆ ፈቃደኛ ከሆኑ በኋላ በትምህርትቤቱ ከሚገኙ አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ

ሦስቱ በተራ እጣ ንሞና ዘዴ እንዲለዩ በተደረገው መሰረት “ሀ”፣ “ለ” እና “ሐ” መማሪያ ክፍሎች ተመርጠዋል፡፡ ከዚያም ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጎ አማካይ ውጤታቸውና መደበኛ ልይይታቸው ሲሰላ የ“ሀ” ክፍል ተማሪዎች 23.38 (9.67)፣ የ“ለ” ክፍል 22.73 (9.60) እና የ“ሐ” ደግሞ ክፍል 22.03 (9.79) ሆኗል፡፡ የሦስቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ተመጣጣኝ መሆናቸው በዚህ መልኩ ከታወቀ በኋላም የትኛው የብልሃት ቡድን፣ የብልሃትአልባ ቡድን ወይም የቁጥጥር ቡድን እንደሚሆን የተለዩትም በተራ እጣ ንሞና ነው፡፡ በእጣው መሰረትም “ሀ” ክፍል በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር አንብቦ መረዳትን የሚማር ብልሃትአልባ ቡድን፣ “ለ” ክፍል በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን የሚማር የብልሃት ቡድን፣ “ሐ” ደግሞ በተለመደው አቀራረብ አንብቦ መረዳትን የሚማር የቁጥጥር ቡድን መሆናቸው ታውቋል፡፡ ከዚህም ሌላ በትምህርትቤቶች ከቅርብ ጊዜ ወዲህ ተግባራዊ እየሆነ ያለው የአንድ ለአምስት የቡድን አደረጃጀት በዚህ ትምህርትቤትም ስለሚሰራበት ተማሪዎች በየመማሪያ ክፍሉ የሚመደቡት በአንጻራዊነት በጠቅላላ አካዳሚያዊ ውጤታቸው፣ በብዛታቸው፣ በጾታቸው፣ በተሳትፏቸው፣ ወዘተ ተመጣጣኝ መሆናቸውን መሰረት አድርጎ በመሆኑ በሦስቱ ክፍሎች መካከል የቁጥርና የጾታ ስብጥር አቻነት ታይቷል፡፡ በዚህም መሰረት በሦስቱም ክፍሎች ከ11 እስከ13 ዓመት ዕድሜ ያላቸው ተማሪዎች የተገኙ ሲሆን የዕድሜያቸው አማካይና መደበኛ ልይይት በየክፍሉ ሲሰላ የ“ሀ” 12.18 (0.576) ፣ የ“ለ” 12.20 (0.594) እና የ“ሐ” 12.22 (0.593) ዓመት ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በጾታ ስብጥራቸው ደግሞ በ“ሀ” ክፍል 22 ወንድና 23 ሴት ፣ በ“ለ” ክፍል 21 ወንድና 23 ሴት፣ በ“ሐ” ክፍል 23 ወንድና 23 ሴት በጥቅሉ 135 (66 ወንድና 69 ሴት) ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ በሦስቱም ቡድኖች ተመጣጣኝ የዕድሜ ደረጃ ላይ የሚገኙ ተማሪዎች መኖራቸውም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድረውን የመጎልበት (Maturation) ልዩነት ለመቀነስ ይረዳል፡፡ በጥናቱ የተሳተፉት 135 ተማሪዎች ሳያቋርጡ እስከመጨረሻው በመሳተፋቸውም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ ሊያደርስ የሚችለውን አቋራጭነት (Mortality) መቆጣጠር አስችሏል፡፡

3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

ጥናቱ የአንብቦ መረዳትና የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎችን፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቆችን በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት ተጠቅሟል፡፡

3.4.1 ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች

የጥናቱ ተሳታፊዎች ሁለት ጊዜ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎችን ተፈትነው ስለአንብቦ መረዳት ችሎታቸው መረጃ ተሰብስቧል፡፡ የመጀመሪያው ቅድመትምህርት (Pre-test) የአንብቦ መረዳት ፈተና ነው፡፡ የዚህ ፈተና ውጤትም በጥናቱ መነሻ ላይ ሦስቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት ተመጣጣኝ ውጤት ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ ስራ ውሏል፡፡ በተጨማሪም ይህ ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ ሌላው ፈተና ድህረትምህርት (Post-test) የአንብቦ መረዳት ፈተና ነው፡፡ የዚህ ፈተና ዓላማ ሦስቱ ቡድኖች በተለያዩ ሦስት አቀራረቦች ማንበብን በመማራቸው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው መበላለጥ ስለመታየት አለመታየቱ መረጃ ማስገኘት ነው፡፡

ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ እያንዳንዳቸው 22 ጥያቄዎችን አካተው የተዘጋጁ ናቸው (ከአባሪ ሀ1 እና ሀ7 ይመለከቷል)፡፡ እያንዳንዳቸው አራት ምንባቦችን የያዙ ሲሆን በአራቱ ክፍሎች ልዩ ልዩ የአንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ለመለካት የሚያስችሉ የጥያቄ ዓይነቶችን ይዘው ተደራጅተዋል፡፡ የመጀመሪያው ክፍል የምንባብን ቀጥተኛ ሀሳብ የመረዳት ችሎታንና በቀጥታ ያልተገለጹ ሀሳቦችን የመመስጠር ችሎታን የሚለኩ ስምንት ባለአራት መልስ አስመራጭ ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ ሁለተኛው ክፍል የሀሳብ ትስስር መረዳትን የሚለካ ሲሆን በሁለት አንቀጾች ውስጥ የቀረቡ 10 ክፍት ቦታዎችን ሊያሟሉ ከሚችሉ 15 ቃላትና ሐረጋት ዝርዝር ውስጥ ተገቢዎቹን እየመረጡ አንቀጾችን ማሟላትን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ክፍት ቦታዎቹን የሚያሟሉ ቃላትንና ሐረጋትን ዝርዝር

ማቅረብ ያስፈለገበት ምክንያት የተማሪዎቹን የመጻፍ ችሎታ እንዳይጠይቅ ብሎም ለአንድ ክፍት ቦታ የተለያዩ ምላሾች ቢሰጡ የውጤት አስተማማኝነት ላይ ተጽዕኖ እንዳያመጣ በማሰብ ነው፡፡ ሦስተኛው ክፍል ዋና ሀሳብን መረዳት ላይ ያተኮረ ሲሆን የአንቀጾችን ዋና ሀሳብ ለይቶ ከአንቀጾች ጋር ማዛመድን የሚጠይቁ ሁለት ጥያቄዎች አሉት፡፡ ዋና ሀሳብን ከሚወክሉ አራት አረፍተነገሮች ውስጥ ለየአንቀጾቹ የሚስማማውን ዋና ሀሳብ የያዘውን አረፍተነገር መርጦ በማዛመድ የሚመለሱ ናቸው፡፡ አራተኛው ክፍል በሀሳቦች መካከል ያለን ዝምድና የመገንዘብ ችሎታን ለመለካት የቀረበ ሲሆን በሁለት ምድቦች የቀረቡ አንቀጾችን በማንበብ፣ ባላቸው የሀሳብ ዝምድና እየለዩ ማዛመድን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ በጥያቄነት ለቀረቡት ሁለት አንቀጾች ከሌሎች አራት አንቀጾች ውስጥ በመልዕክት የሚቀርባቸውን እየመረጡ በማዛመድ የሚመለሱ ናቸው፡፡ በሁለቱም ፈተናዎች ሁሉም ጥያቄዎች ባለመልስ አስመራጭ እንዲሆኑ የተደረገበት ምክንያት ለሚዛናዊ ውጤት አሰጣጥ ምቹ በመሆኑ ብሎም በአንጻራዊነት በርከት ያሉ ጥያቄዎችን ለማቅረብ ስለሚያስችል የፈተናውን ውጤት አስተማማኝነትና ትክክለኛነት ከፍ ለማድረግ እንዲረዳ በማሰብ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ የምርጫ ፈተና እንደመጻፍ ክሂል ባሉት ሌሎች የተማሪዎች ችሎታዎች ላይ ጥገኛ ሳይሆኑ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለመለካት ምቹ ዘዴ በመሆኑ ነው፡፡

ሁለቱን ፈተናዎች ለማዘጋጀት የሚረዱ ምንባቦችን ለመምረጥ አጥኚው በቅድሚያ 16 ርዕሰጉዳዮች ላይ ያተኮሩ ቅንጫቢዎችን መረጠ፡፡ ከእነዚህ ርዕሰጉዳዮች ለፈተናዎቹ የሚውሉትን ለመለየት በደረጃው ከሚያስተምሩ የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንና ከመምህራኑ አሰልጣኝ ኮሌጅ የዐማርኛ ትምህርት ክፍል መምህራንን ጋር ምክክር አካሂዷል፡፡ በማማከር ሂደቱም በመርሃትምህርቱ መነሻነት በይዘታቸው ከየትምህርት ዓይነቶች ጋር ዝምድና ያላቸው፣ ከሥርዓተጾታዊና ከአካቷዊ ጉዳዮች አድሎ መጽዳታቸው፣ ቋንቋነክ ውስብስብነታቸውና የአወቃቀር ባህርያቸው ትኩረት ተደርጎ ታይቷል፡፡ በዚህም መሰረት ከቀረቡት 16 ቅንጫቢዎች ውስጥ ስድስቱ ምንባቦች ለፈተናዎቹ ዝግጅት ተመርጠዋል፡፡ ከእነዚህ ርዕሶች ሁለቱ ተራኪ አወቃቀር ያላቸው ብሎም በአመዛኙ በአረፍተነገር ርዝማኔያቸውም ሆነ በቃላት አጠቃቀማቸው ተቀራራቢ በመሆናቸው አንደኛው በቅድመትምህርት ሌላው በድህረትምህርት ፈተናው ተካተዋል፡፡ “ታማኝነትን መገንባት” እና “ተወዳጅነትን ማፍራት” የሚሉትም በመረጃሰጭ የጽሑፍ አወቃቀር ባህርያቸው፣ ማህበራዊ

ጉዳይን የሚመለከቱ በመሆናቸው፣ በአንድ ጸኃፊ በተቀራራቢ የአጻጻፍ ስልት በመጻፋቸው ተመራጭ ሆነው አንደኛው በቅድመትምህርት ሌላው በድህረትምህርት ፈተናው ገብተዋል፡፡ "የተፈጥሮ ሀብት" እና "ንስር አሞራ" የሚሉት ምንባቦች ተፈጥሮንና አካባቢን የሚመለከቱ በመሆናቸው ሲመረጡ እያንዳንዳቸው በሁለት ክፍሎች ተከፍለው በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ፈተናዎቹ ቀርበዋል፡፡ እነዚህን ሁለት ርዕሶች ለሁለት ለሁለት ክፍሎች ከፋፍሎ በሁለቱም ፈተናዎች ውስጥ እንዲካተቱ መደረጉ ፈተናዎቹ በምንባብ ይዘት፣ አወቃቀርና አጻጻፍ ስልት ተመጣጣኝ እንዲሆኑ ያግዛል፡፡ ከ91 እስከ359 ቃላት ያላቸው ምንባቦች ስለተመረጡም ፈተናዎቹ እያንዳንዳቸው በአንጻራዊነት አንድ ረጅምና ሦስት አጫጭር ምንባቦችን ይዘዋል፡፡

የሁለቱ ፈተናዎች ምንባቦችም ሆኑ ጥያቄዎች ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ በባለሙያዎችና በመምህራን ግምገማ ተደርጎባቸዋል፡፡ በቅድመሙከራ ጥናቱ (Pilot Study) እና በሙከራ ጥናቱ ወቅትም (Trial study) ከዋናው ጥናት ተሳታፊዎች ጋር አቻነት ያላቸውን ተማሪዎች በመፈተን፤ በዋናው ጥናት (Main study) ጊዜ ደግሞ ለጥናቱ ተሳታፊዎች በማቅረብ በጥቅሉ ለሦስት ጊዜ ያህል በልዩ ልዩ የስታትስቲክስ ስሌቶች ጭምር ተፈትሸዋል፡፡

3.4.1.1 የፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነትና ተገቢነት ግምገማ

ሁለቱም የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ የይዘት ትክክለኛነታቸውና ተገቢነታቸው በተለያየ መልኩ ተገምግሟል፡፡ ከእነዚህም አንደኛው የማመሳከሪያ ቅጽን መሰረት በማድረግ በአራት ባለሙያዎች የተደረገው ግምገማ ነው፡፡ የማመሳከሪያ ቅጹ 17 መስፈርቶች ያሉት ሲሆን 13ቱ ከ4 *(በጣም ከፍተኛ)* እስከ1 *(ዝቅተኛ)* በሆነ ባለአራት ሊከርት ስኬል የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ቀሪዎቹ አራቱ ደግሞ ገምጋሚዎቹ የግል አስተያየታቸውን እንዲገልጹ የሚጠይቁ ክፍት ጥያቄዎች ናቸው፡፡ ይህ የማመሳከሪያ ቅጽም Hughes (2003: 142-143) ፣ Brown (1996: 50-51) እና Alderson, Clapham, & Wall, (1995) የአንብቦ መረዳት ፈተናን የይዘት

ትክክለኛነት በባለሙያ ለማስገምገም እንደሚረዱ ካሰፈሯው ነጥቦች በማውጣጣት በአጥኚው የተዘጋጀ ነው (ከአባሪ ሀ3 ይመለከቷል)።

አራቱ ባለሙያዎች የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ትክክለኛነት ለገመገሙባቸው 13 መለኪያዎች የሰጡት ምላሽ (ምላሻቸውን ከአባሪ ሀ13 ይመለከቷል) የዳኝነት ስምምነት ደረጃው (Inter-raters Reliability) ተሰልቶ ለቅድመትምህርት ፈተናው α = .776 እና ለድህረትምህርት α = .786 ሆኗል። ይህም ባለሙያዎቹ በእነዚህ የስምምነት ነጥቦች የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነታቸው ጥሩ መሆኑን መግለጻቸውን ያመላክታል። ከዚህም ሌላ ባለሙያዎቹ ለየመስፈርቶቹ "ዝቅተኛ" የሚል ምላሽ ሲመርጡ ምክንያት እንዲሰጡ በተጠየቀው መሰረት ለምላሻቸው ከሰጧቸው ምክንያቶች በመነሳት ችግር እንዳለባቸው የጠቆሟቸውን ጥያቄዎች ማስተካከል ተችሏል። እንዲሁም ፈተናዎቹ መደበኛ መምህራን ለክፍል ደረጃው ከሚያዘጋጁት የአንብቦ መረዳት ፈተና ጋር የሚጣጣሙ ስለመሆናቸው በደረጃው የሚያስተምሩት ሁለቱ ገምጋሚዎች ራሳቸው ከሚያዘጋጁት ፈተና ጋር ተቀራራቢ እንደሆኑ ገልጸዋል። በተጨማሪም ፈተናዎቹ የክፍል ደረጃው ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመዛመዳቸው መርሃትምህርቱን መነሻ አድርገው አስተያየት እንዲሰጡ በተደረገው መሰረት አራቱም ገምጋሚዎች ፈተናዎቹ በመርሃትምህርቱ ለደረጃው ተማሪዎች ከቀረቡት መሰረታዊ የብቃት ደረጃዎች ጋር የተዛመዱ መሆናቸውን ገልጸዋል። በመጨረሻም ፈተናዎቹን አስመልክቶ ሌሎች ሊሻሻሉ እንደሚገባቸው የሰጧቸውን ተጨማሪ አስተያቶች በማካተት የፈተናዎቹን ይዘት በድጋሚ ለማሻሻል ተሞክሯል (ለባለሙያዎቹ አስተያየት ጥንቅር አባሪ ሀ4 ይመለከቷል)።

ከባለሙያዎቹ ግምገማ በተጨማሪ ፈተናዎቹ አንብቦ መረዳትን የሚለኩ ስለመሆናቸው ከሙከራ ጥናቱ በፊት 10 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በመፈተን ለመለካት ጥረት ተደርጓል። በዚህም ስምንት ጥያቄዎችን ለያዘው የባለመልስ አስመራጭ ክፍላቸው በመጀመሪያ ምንባቡን ሳያነቡ ጥያቄዎቹን ብቻ በማቅረብ (የጥያቄዎቹን አዘገጃጀት ከአባሪ ሀ2 እና ሀ8 ይመለከቷል)፣ በኋላ ደግሞ ጥያቄዎቹን ከምንባቡ ጋር በማቅረብ እንዲፈተኑ ተደርጓል። ለሀሳብ-አሟሉ ክፍላቸውም በመጀመሪያ የማሟያ ቃላትና ሐረጋት አማራጮች ሳይቀርቡ፣ በኋላ ደግሞ

ጥያቄዎቹን ከማሚያ ቃላትና ሐረጋት አማራጮች ጋር እነዚሁ ተማሪዎች ተፈትነዋቸዋል። ምንባቡን ሳያነቡም ሆነ ባዶ ቦታዎችን ሊያሟሉ የሚችሉ ቃላትና ሐረጋት ሳይቀርቡ ጥያቄዎቹን በሰሩበት ወቅት ብዙዎቹ ተማሪዎች በትክክል መመለስ የቻሉት ሦስትና ከዚያ በታች (ከ37.5% በታች) የሆኑ ጥያቄዎችን ብቻ ነው። ጥያቄዎቹ ከምንባቡ ጋር በቀረቡበትም ሆነ ባዶ ቦታዎችን ሊያሟሉ የሚችሉ ቃላትና ሐረጋት በተሰጡበት ወቅት ደግሞ ብዙዎቹ አምስትና ከዚያ በላይ (ከ62.5% በላይ) ጥያቄዎችን በትክክል መመለስ ችለዋል (ከአባሪ ሀ14 እና ሀ15 ይመለከቷል)። ይህም ጥያቄዎቹ አንብቦ በመረዳት ብቻ የሚመለሱ መሆናቸውን ስለሚያሳይ ፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነት እንዳላቸው ተጨማሪ አመላካች ሆኗል።

3.4.1.2 የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ፍተሻ

ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ ለ50 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ከቀረበው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ጥያቄዎች ሰባቱ ከፍተኛ የመለየት ብቃት (ከ0.50 በላይ)፣ 11ዱ መካከለኛ የመለየት ብቃት (ከ0.20 እስከ0.50)፣ አራቱ ጥያቄዎች ዝቅተኛ የመለየት ብቃት (ከ0.20 በታች) አሳይተው ነበር(ከአባሪ ሀ16ና ሀ20 ይመለከቷል)። ይህ ፈተና ከባለሙያዎች በተገኘው አስተያየትና ከሙከራ ጥናቱ በፊት በተደረገው ፍተሻ ውጤቶች መነሻ ከ-0.10 እስከ0.22 የሆነ ዝቅተኛ የመለየት ብቃት የነበራቸው ስድስት ጥያቄዎች ላይ በተደረጉ ማሻሻያዎች በሙከራ ጥናቱ ወቅት ለ88 ተማሪዎች ሲቀርብ ከ0.32 እስከ0.56 የመለየት ብቃት ታይቶባቸዋል (ከአባሪ መ4 ይመለከቷል)። የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ በተደረገው ፍተሻ ሦስቱ ቀላል (ከ0.75 በላይ)፣ 14ቱ መካከለኛ ክብደት (ከ0.25 እስከ0.75)፣ አምስቱ ከባድ (ከ0.25 በታች) ሆነው ተገኝተዋል(ከአባሪ ሀ16ና ሀ20 ይመለከቷል)። ከባለሙያዎች በተገኘው አስተያየትና በቅድመሙከራ ፍተሻው ውጤቶች መነሻ በጣም ከባድና በጣም ቀላል በሆኑት ሦስት ጥያቄዎች ላይ በተደረጉ ማሻሻያዎች በሙከራ ጥናቱ ወቅት መካከለኛና ቀላል የክብደት ደረጃ ያላቸው ሆነዋል (ከአባሪ መ4 ይመለከቷል)። በዋናው ጥናት ወቅት ለ135 ተሳታፊዎች ሲቀርብ ለሦስተኛ ጊዜ በተደረገለት ፍተሻም ከ0.23 እስከ0.76 የመለየት ብቃት (ከአባሪ ሰ2 ይመለከቷል) መገኘቱ ፈተናው መካከለኛና ከፍተኛ የመለየት ብቃት ያላቸውን ጥያቄዎች ማካተቱን ያሳያል። በዚሁ ወቅት የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃ ሲሰላ

ከ0.25 እስከ0.77 ነጥቦች (ከአባሪ ሰ1 ይመለከቷል) በመገኘታቸው ፈተናው ከቀላል እስከከባድ ጥያቄዎችን ማካተቱን ያመላክታል፡፡

ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ ለ50 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ከቀረበው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ጥያቄዎችም ሰባቱ ከፍተኛ የመለየት ብቃት፣ 13ቱ መካከለኛ የመለየት ብቃት፣ ሁለቱ ዝቅተኛ የመለየት ብቃት አሳይተው ነበር(አባሪ ሀ17ና ሀ20 ይመለከቷል)፡፡ ይህ ፈተና ከባለሙያዎች በተገኘው አስተያየትና ከሙከራ ጥናቱ በፊት በተደረገው ፍተሻ ውጤቶች መነሻ ከ0.04 እስከ0.22 የሆነ ዝቅተኛ የመለየት ብቃት የነበራቸው ስድስት ጥያቄዎች ላይ በተደረጉ ማሻሻያዎች በሙከራ ጥናቱ ለ88 ተማሪዎች በቀረበበት ወቅት ከ0.25 እስከ0.48 የመለየት ብቃት ታይቶባቸዋል (አባሪ መ6 ይመለከቷል)፡፡ የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ በተደረገው ፍተሻ ሁለቱ ብቻ ከፍተኛ የክብደት ደረጃ ሲያሳዩ ፣ ቀሪዎቹ 20 ጥያቄዎች መካከለኛ የክብደት ደረጃ ነበራቸው (አባሪ ሀ17ና ሀ20 ይመለከቷል)፡፡ ከባለሙያዎች በተገኘው አስተያየትና በቅድመሙከራ ፍተሻው ውጤቶች መነሻ ዝቅተኛ የመለየት ብቃት ባሳዩት ጥያቄዎች ላይ በተደረጉ ማሻሻዎች በሙከራ ጥናቱ ለ88 ተማሪዎች በቀረበበት ወቅት ከፍተኛ የክብደት ደረጃ የነበራቸው ሦስት ጥያቄዎች ላይ በተደረገው ማሻሻያ ከ0.34 እስከ0.41 የሆኑ መካከለኛ የክብደት ደረጃ እንዲኖራቸው አስችሏል (አባሪ መ6 ይመለከቷል)፡፡ በዋናው ጥናት ለ135 ተሳታፊዎች ቀርቦ ለሦስተኛ ጊዜ በተካሄደው ፍተሻም ጥያቄዎቹ ከ0.24 እስከ0.67 የመለየት ብቃት (ከአባሪ ሰ6 ይመለከቷል) ስላሳዩ ፈተናው መካከለኛና ከፍተኛ የመለየት ብቃት ያላቸውን ጥያቄዎች መያዙን ያሳያል፡፡ በዚሁ ወቅት የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃ ሲሰላ ከ0.38 እስከ0.71 ነጥቦች (ከአባሪ ሰ4 ይመለከቷል) በመገኘታቸው ፈተናው ከቀላል እስከከባድ ጥያቄዎች ማካተቱን ይጠቁማል፡፡

በተመሳሳይ ለሁለቱም ፈተናዎች ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ሲል በተደረገው ፍተሻና በባለሙያዎቹ ግምገማ ችግር ያለባቸው አማራጮች ተገኝተው ነበር (ከአባሪ ሀ18ና ሀ19 ይመለከቷል)፡፡ ከችግሮቹም ውስጥ በአንድም ተማሪ አለመመረጥ፣ ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛ ውጤት ያላቸውን አሳስቶ መገኘት ይገኙበታል፡፡ በእነዚህ አማራጮች ላይ በተደረጉ ማሻሻያዎች በሙከራ ጥናቱ ወቅት ዳግም ሲፈተሹ ሁሉም የቀረቡት አማራጮች

የመመረጥ እድል ከማግኘታቸውም ባለፈ በአመዛኙ አሳሳች አማራጮቹ ከፍተኛ ውጤት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ዝቅተኛ ውጤት ባላቸው ተመርጠው ታይተዋል (ከአባሪ መ5ና መ7 ይመለከቷል)፡፡ ይህ ሁኔታ ፈተናዎቹ በዋናው ጥናት ለ135 ተሳታፊዎች በቀረቡበት ወቅትም ለሦስተኛ ጊዜ በተደረገው ፍተሻ ተንጸባርቋል (ከአባሪ ሰ3ና ሰ5 ይመለከቷል)፡፡ ሁለቱም ፈተናዎች ዝቅተኛ፣ መካከለኛና ከፍተኛ የክብደት ደረጃ ያላቸውን ብሎም ዝቅተኛ ውጤት ያገኙትን ከፍተኛ ውጤት ካገኙት ተማሪዎች የመለየት ብቃት ያላቸውን የተለያዩ ጥያቄዎች አካተው መገኘታቸውም የተሻለ ይዘታዊ ትክክለኛነት (content validity) እንዳላቸው አመላካች ነው፡፡

3.4.1.3 የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ ውጤት አስተማማኝነት

የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን ይዘታዊ ወጥነት (Internal Consistency) ከሚጠቁሙ የተለያዩ የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴዎች ውስጥ በቅድመሙከራ ጥናቱና በሙከራ ጥናቱ ወቅት ለተደረገው ፍተሻ እኩል ከፋይ ዘዴ (Split-half method) በስራ ላይ ውሏል፡፡ እያንዳንዳቸው 22 ጥያቄዎችን የያዙት የቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች በሙከራ ጥናቱ ለ88 ተማሪዎች ቀርበው የተገኘው ውጤት ጥያቄዎቹን በተራ ቁጥራቸው መሰረት ሙሉ ቁጥሮችን በአንድ፣ ጎደሎ ቁጥሮችን በሌላ ምድብ በማድረግ እኩል ለሁለት ተመደቡ፡፡ ከዚያም ለእያንዳንዱ/ዷ ተማሪ ከሙሉ ቁጥር ጥያቄዎች ያገኘው/ችው ውጤትና ከጎደሎ ቁጥር ጥያቄዎች ያገኘው/ችው ውጤት ለየብቻ ተሰልቶ ሁለት ሁለት ውጤቶች ተመዘገቡ፡፡ ሁለቱን ውጤቶች መሰረት በማድረግ ለቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት ልኬታ በጉትማን እኩል ከፋይ ዘዴ (Guttman Split-half method) $\alpha = .908$ የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ ይህም ፈተናው ከሙከራ ጥናቱ በፊት ለ50 ተማሪዎች ቀርቦ ካሳየው $\alpha = .859$ የውጤት አስተማማኝነት መጠን ከፍ ስላለ በጥያቄዎቹ ላይ የተደረጉት ማሻሻያዎች ውጤቱ እንዲሻሻል ማገዛቸውን ያመላክታል፡፡ በተመሳሳይ ለድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው በተደረገው የውጤት አስተማማኝነት በጉትማን እኩል ከፋይ ዘዴ $\alpha = .878$ የተዛምዶ መጠን ተገኝቷል፡፡ ይህም ፈተናው ከሙከራ ጥናቱ በፊት ለ46 ተማሪዎች ቀርቦ ከተገኘው $\alpha = .856$ የአስተማማኝነት መጠን ከፍ እንዳለ ሲያሳይ

በጥያቄዎቹ ላይ የተደረጉት ማሻሻያዎች ለአስተማማኝነቱ ከፍ ማለት ማገዛቸውን ይጠቁማል፡፡ በዋናው ጥናት ወቅት ለ135 ተሳታፊዎች በቀረቡበት ወቅት ለሦስተኛ ጊዜ አስተማማኝነታቸው በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው α = .748፣ የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው α = .754 የሆነ ውጤት ታይቶባቸዋል፡፡ በዚሁ በዋናው ጥናት ወቅት ተሳታፊዎቹ በሁለቱ ፈተናዎች ባገኙት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት (Pearson Correlation) ሲሰላም ከፍተኛ ዝምድና (r = .949) መታየቱ የፈተናዎቹን ተመጣጣኝነት ከማመላከቱ ባሻገር ከፈተናዎቹ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን ተጨማሪ ማሳያ ነው፡፡

3.4.1.4 የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የውጤት ስርጭት ወጥነት

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት (Tests of Normality) ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል፤ በተጨማሪም ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (ከአባሪ ሰ7 ይመለከቷል)፡፡

በተመሳሳይ በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት አሳይቷል፤ ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት ያለው ሆኗል (ከአባሪ ሰ8 ይመለከቷል)፡፡

በሁሉም የውጤት ወጥነት ስርጭት መፈተሻ መንገዶች የተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች ውጤት ወጥ ስርጭት ማሳየቱ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ለመጠቀም አንዱ እሙን መሟላቱን ያመላክታል፡፡ በተጨማሪም ለፈተናዎቹ የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይቱ መጠን እኩልነት በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) እና/ወይም የልይይት ምጥንታን (variance ratio or Hartley's F_{Max}) በመፍትሄነት በመጠቀም (Field, 2009) ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመፈተሽ ሌላው እሙን እንደተሟላ ይጠቁማል፡፡

3.4.2 የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎች

በዚህ ጥናት ሦስቱም ቡድኖች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ደረጃ የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎች ተፈትነዋል፡፡ ለፈተናዎቹ የAnderson (1982)፣ Edwards (2010) እና Reynolds and Shirey (1988) ስራዎችን በመከተል የቀረበላቸውን ምንባብ አንድ ጊዜ በጥሞና አንብበው ለመጨረስ የፈጀባቸው የጊዜ መጠን የትኩረት ጊዜ ርዝመት (attention duration) መለኪያ ተደርጎ ተወስዷል፡፡

ለቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ የተዘጋጀው ፈተና ምንባብም 468 ቃላትን በስድስት አንቀጾች አካቶ የያዘ ነው (ከአባሪ ሀ21 ይመለከቷል)፡፡ ለድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናውም 470 ቃላትን በአራት አንቀጾች ያካተተ ፈተና ቀርቧል(ከአባሪ ሀ22 ይመለከቷል)፡፡ ምንባቦቹ በአጥኚው ከተመረጡ በኋላ በይዘታቸውና በቅርጻቸው ለተማሪዎቹ የሚመጥኑ ስለመሆናቸው በደረጃው የሚያስተምሩ ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን አስተያየት ሰጥተውባቸዋል፡፡ ፈተናዎቹ በባህርያቸው እያንዳንዱ ተፈታኝ ምንባቡን በጽሞና አንብቦ የጨረሰበትን ጊዜ ለይቶ መመዝገብ የሚጠይቁ በመሆናቸው አንድ ፈታኝ የስንት ተማሪዎችን አፈጻጸም መከታተል እንደሚችል ለመገመት ከዋናው ጥናት በፊት ሙከራ ተደርጎባቸዋል፡፡ በዚህ ሙከራም ከዋናው ጥናት ተሳታፊዎች ጋር በአቻ የክፍል ደረጃ የሚገኙ 15 ተማሪዎች የተሳተፉ ሲሆን ተማሪዎቹ ምንባቦቹን አንብበው የጨረሱባቸውን ደቂቃዎች ተከታትሎ ለመመዝገብ አንድ ፈታኝ በቂ መሆኑን ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህ ተመክሮም በዋናው ጥናት

ከሚሳተፉት 135 ተማሪዎች በአንድ ጊዜ በፈተናው መረጃ ለመሰብሰብ ዘጠኝ ፈታኞች እንደሚያስፈልጉ አሳይቷል፡፡ ሆኖም ይህ ለአተገባበር ምቹ ባለመሆኑ በቅድመትምህርትም ሆነ በድህረትምህርት ወቅት በተመሳሳይ የሦስቱን ቡድኖች 135 ተማሪዎች በማቀላቀል ለሁለት ከፍሎ በተከታታይ ተመሳሳይ ሂደቶችን በተከተለ ሁኔታ በአምስት ፈታኞች መፈተን እንደሚቻል ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ አቀላቅሎ ለሁለት በመክፈል መፈተኑም ከመፈተኛ ጊዜ ቅደምተከተል መለያየት የተነሳ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ተንዳኝ ተጽዕኖ እንዳይደርስ ለመቆጣጠር ነው፡፡ ለሁለት ከተከፈሉ በኋላም የአፈታተን ሂደቱ በትምህርትቤቱ የስብሰባ አዳራሽ እያንዳንዳቸው ከ13 እስከ14 ተማሪዎችን በሚይዙ አምስት ረድፎች ውስጥ በማደራጀት ለየረድፉ አንድ ፈታኝ በመመደብ በሁለት ዙሮች የተከናወነ ነበር (ለዝርዝር አተገባበሩ 3.8 ይመለካቷል)፡፡

ተማሪዎቹ በቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑ በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል፤ በተጨማሪም ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (ከአባሪ ሰ10 ይመለከቷል)፡፡ በተመሳሳይ በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ፈተናውም ተማሪዎቹ ያገኙት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት አሳይቷል፤ ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው አሳይቷል (ከአባሪ ሰ11 ይመለከቷል)፡፡ እንዲሁም የቡድኖቹ የማንበብ ትኩረት የአማካይ ውጤቶች በቅድመትምህርትም ሆነ በድህረትምህርት ወቅት የልይይት መጠናቸው እኩል ስለመሆኑ የሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስትን እና/ወይም የልይይት ምጥንታን (variance ratio or Hartley's F_{Max}) በመፍትሄነት በመጠቀም ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመጠቀም ሌላው እሙን እንደተሟላ ታውቋል፡፡

3.4.3 የጽሑፍ መጠይቆች

በዚህ ጥናት ሁለት ዓይነት መጠይቆች በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት ውለዋል፡፡ እነሱም የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቆች ናቸው፡፡

3.4.3.1 የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ

የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁ Wigfield and Guthrie (1997) የአራተኛና የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች ባላቸው የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ሽፋንና ጥልቀት መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ከተጠቀሙበት የተወሰደ ነው፡፡ ጻሕፍቱ ያዘጋጁት መጠይቅ በ11 ንዑሳን የማንበብ ተነሳሽነት ዘርፎች የተከፈሉ 53 ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን በሁለት ቡድኖች ላይ ለየዘርፎቹ ባደረጉት ፍተሻ ንድፈሃሳባዊ አስተማማኝነታቸው (reliability for theoretical scales) ከ0.40 እስከ0.81፣ ፋክተርተኮር አስተማማኝነታቸው (reliability for factor-based scales) ደግሞ ከ0.44 እስከ0.81 እንደሆነ ተጠቁሟል፡፡ ከዚህ መጠይቅ አጥኚው በሥነልቦና ባለሙያዎች ምክር በመታገዝ ከ10 ንዑሳን ዘርፎች ለዚህ ጥናት አስፈላጊ የሆኑ 30 ጥያቄዎችን መርጦ ከእንግሊዝኛ ወደዐማርኛ ተርጉሟል፡፡ በቀሪው ንዑስ ዘርፍ የሚገኙት ደግሞ የማንበብ ግለብቃት እምነትን የሚመለከቱ በመሆናቸው በዚህ ጥናት ይህ ዘርፍ ብቻውን ራሱን የቻለ መጠይቅ ስለተዘጋጀለት በተነሳሽነት መለኪያው ውስጥ እንዲካተቱ አልተደረገም፡፡ የጥያቄዎቹን ቁጥር መርጦ መቀነስ ያስፈለገው ተማሪዎቹ ከሚገኙበት የክፍልና የዕድሜ ደረጃ አንጻር 53 ጥያቄዎችን እስከመጨረሻው በአግባቡና በትዕግስት አንብበው ተገቢ መረጃ ለመስጠት ችግር ይገጥማቸዋል ከሚል እሳቤ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ የተለያዩ የተነሳሽነት ዘርፎች ባሉት መጠይቅ ከህጻናት መረጃ በሚሰበሰብበት ጊዜ የጥያቄዎቹን ቁጥር መመጠን፣ የመጠይቁን ቋንቋ ማሻሻልም ሆነ የደረጃ መለኪያ ስኬሎችን ማቃለል ጥያቄዎቹን ተረድተው አስተማማኝ መረጃ እንዲሰጡ እንደሚያግዝ Lai (2011) አስረድተዋል፡፡ መጠይቁ ከ1 *(በጣም አልስማማም)* እስከ4 *(በጣም እስማማለሁ)* በሚደርሱ ባለአራት ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ ነው (ከአባሪ ሐ1 ይመለከቷል)፡፡

ይህ መጠይቅ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ ለ50 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ቀርቦ በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ሲፈተሽ α = .653 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ በዚሁ ወቅት እያንዳንዱ የመጠይቁ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ በጥያቄዎች ርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlation) ዋጋ ሲፈተሽ 10 ጥያቄዎች አሉታዊ ተዛምዶ አሳይተዋል፡፡ ይህም እነዚህ ጥያቄዎች የሚፈለገውን የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ከሌሎቹ ጥያቄዎች ጋር አብረው የማይሄዱ መሆናቸውን አመላክቷል፡፡ በተጨማሪም አሉታዊ ዝምድና ያሳዩት እነዚህ ጥያቄዎች በየተናጠል ከጠቅላላ የመጠይቁ ውጤት ጋር ያላቸው ዝምድና በጥያቄና ውጤት ተዛምዶ (Item-Total Correlation) ትንተና ላይ እንደታየው ከ0.3 በታች ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ስለዚህም የመጠይቁ አስተማማኝነት ዝቅ እንድል ተጽዕኖ ያደረጉ በመሆናቸው ስምንቱ ከመጠይቁ እንዲወጡ ተደርጓል፡፡ ሁለቱ ጥያቄዎች ግን አንዱን የማንበብ ተነሳሽነት ንዑስ ክፍል የሚወክሉ ጥያቄዎች ሳይኖሩ ቀርተው በመጠይቁ የይዘት ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ እንዳያመጡ በማሰብ ማሻሻያ ተደርጎባቸው ለሙከራ ጥናቱ እንዲቀርቡ ተደርጓል፡፡ በዚህ መንገድ 22 ጥያቄዎች ከተለዩ በኋላ የመጠይቁ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ ቀመር α = .704 የተዛምዶ መጠን እንዳለ ለማወቅ ተችሏል፡፡

በድጋሜ ተሻሽሎ የተዘጋጀው ይህ መጠይቅ በሙከራ ጥናቱ ወቅት ተጨማሪ የተገቢነትና የአስተማማኝነት ፍተሻ ተካሂዶበታል፡፡ ለ45 ተማሪዎች በቅድመትምህርት ጊዜ ቀርቦ በተሰበሰበው መረጃ α = .661 አስተማማኝነት አስገኝቷል፡፡ ይህም ከላይ እንደተገለፀው ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ሲል ለ50 ተማሪዎች ቀርቦ ከተገኘው α = .704 የአስተማማኝነት መጠን መቀነሱን አሳይቷል፡፡ በመሆኑም እያንዳንዱ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ሲፈተሽ በተራቁጥር 16ና 25 (አባሪ ሐ1 ይመለከቷል) የቀረቡት ጥያቄዎች አሉታዊ ተዛምዶ በማሳየታቸው ችግር ያለባቸው መሆኑ ታውቋል፡፡ እነዚህ ችግር ያለባቸው ሁለት ጥያቄዎች ተቀንሰው ለ20 ጥያቄዎች በድጋሜ በተደረገው የአስተማማኝነት ፍተሻ α = .713 ተገኝቷል (አባሪ ሐ2 ይመለከቷል)፡፡ በዋናው ጥናት ለ135 ተሳታፊዎች መጠይቁ በቀረበበት ወቅት ለሦስተኛ ጊዜ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ሲሰላ በቅድመትምህርት α = .845፣ በድህረትምህርት ደግሞ α = .870 የሆነ ከፍተኛ አስተማማኝነት አሳይቷል፡፡ በዚሁ ወቅት የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ለመጠይቁ በሰጡት ምላሽ መካከል

ያለው ዝምድና በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ሲሰላ ከፍተኛ (r = .893) ሆኖ መታየቱ ከመጠይቁ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን ሌላው ማሳያ ነው፡፡

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመትምህርት በማንበብ ተነሳሽነት መጠይቁ ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከመጠይቁ ያገኙት ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል፤ በተጨማሪም ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (ከአባሪ ሠ4 ይመለከቷል)፡፡ በተመሳሳይ ከመጠይቁ ተማሪዎቹ ያገኙት የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ውጤታቸው ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው አሳይቷል፤ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (ከአባሪ ሠ5 ይመለከቷል)፡፡

በእነዚህ ስሌቶች ወጥ ስርጭት መታየቱም የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ለመጠቀም አንዱን እሙን እንዳሟላ ያመላክታል፡፡ በተጨማሪም በቅድመትምህርትም ሆነ በድህረትምህርት የቡድኖቹ የማንበብ ተነሳሽነት የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩል ስለመሆኑ የሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስትን እና/ወይም የልይይት ምጥንታን (variance ratio or Hartley's F_{Max}) በመፍትሄነት በመጠቀም ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመፈተሽ ሌላው እሙን እንደተሟላ ይጠቁማል፡፡

3.4.3. 2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ

የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁ በዋናነት የShell et al.(1995)ን መነሻ አድርገው Piercey (2013: 96) በማሻሻል ካዘጋጁት በተጨማሪም Shell, Murphy, and Bruning (1989: 99)

ለተመሳሳይ ተግባር ካዘጋጁት መጠይቅ ከዚህ ጥናት ጋር ዝምድና ያላቸውን ነጥቦች በመውሰድ በአጥኚው የተዘጋጀ ነው፡፡ በተለይም Piercey (2013) በዋቢነት የጠቀሱት የShell et al. (1995) መጠይቅ ለአራተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ በመሆኑ ከዚህ ጥናት ተሳታፊዎች ጋር የክፍል ደረጃ ቅርርብ ስላለው ብሎም ባሉት ሁለት ንዑሳን ዘርፎች ተለይቶ አስተማማኝነቱ ተፈትሾ ለማንበብ ክሂል ንዑስ ክፍሉ α=.62 እና ለማንበብ ተግባራት ንዑስ ክፍሉ α=.72 የአስተማማኝነት መጠን እንዳለው በመገለጹ አጥኚው በመነሻነት ለመጠቀም ወስኗል፡፡ ከነዚህ ምንጮች በመነሳት አጥኚው በስነልቦና ባለሙያዎች ምክር በመታገዝ ለዚህ ጥናት እንዲስማሙ በማሻሻል 16 ጥያቄዎችን መርጦ ከእንግሊዝኛ ወደዐማርኛ ተርጉሟል፡፡ መጠይቁ ከ5 *(በጣም ከፍተኛ)* እስከ1 *(በጣም ዝቅተኛ)* የሚሉ ባለአምስት ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ ነው (ከአባሪ ለ1 ይመለከቷል)፡፡

ይህ መጠይቅ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ ለ50 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ቀርቦ በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ α = .755 አስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ በዚሁ ጊዜ እያንዳንዱ የመጠይቅ ጥያቄ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋር ያለው ተዛምዶ ተፈትሾ የጥያቄዎች ርስበርስ ተዛምዶ (Inter-Item Correlation) ትንተና እንዳሳየው ስድስት ጥያቄዎች አሉታዊ ዝምድና ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ይህም እነዚህ ጥያቄዎች የሚፈለገውን የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመለካት ከሌሎቹ ጥያቄዎች ጋር አብረው የማይሄዱ መሆናቸውን ይጠቁማል፡፡ በተጨማሪም አሉታዊ ዝምድና ያሳዩት እነዚህ ጥያቄዎች በየተናጠል ከጠቅላላ የመጠይቁ ውጤት ጋር ያላቸው ተዛምዶ በጥያቄና ውጤት ተዛምዶ (Item-Total Correlation) ትንተና ላይ እንደታየው ከ0.3 በታች ሆነው በመገኘታቸው የመጠይቁ አስተማማኝነት ዝቅተኛ እንድሆን ተጽዕኖ እንዳደረጉ አመላካች ነው፡፡ በመሆኑም ለሙከራ ጥናቱ አምስቱን ጥያቄዎች በማስወገድ መጠይቁ 11 ጥያቄዎችን ብቻ ይዞ ተሻሽሎ ቀርቧል፡፡ መጠይቁ በድጋሜ ተሻሽሎም በሙከራ ጥናቱ ወቅት ተጨማሪ የተገቢነትና የአስተማማኝነት ፍተሻ ተካሂዶበታል፡፡ በሙከራ ጥናቱም ለ45 ተማሪዎች በቅድመትምህርት ጊዜ ቀርቦ በተሰበሰበው መረጃ ለመጠይቁ የተገኘው አስተማማኝነት α = .796 ሆኗል፡፡ ይህም ከሙከራ ጥናቱ በፊት ለ50 ተማሪዎች ቀርቦ ካስገኘው α = .752 አስተማማኝነት መጠን የተሻሻለ መሆኑን ያሳያል፡፡ ሆኖም ግን በተራቁጥር 3 የቀረበው ጥያቄ (ከአባሪ ለ1 ይመለከቷል) ከሌሎቹ ጥያቄዎች ጋር አሉታዊ ዝምድና አሳይቷል፡፡ በመሆኑም ይህ ጥያቄ ተቀንሶ በአስሩ ጥያቄዎች አስተማማኝነቱ ሲፈተሽ ወደα =

.802 ከፍ ብሏል (የተሻሻለውን ከአባሪ ለ2 ይመለከቷል)፡፡ በዋናው ጥናት መጠይቁ ለ135 ተሳታፊዎች በቀረበበት ወቅትም ለሦስተኛ ጊዜ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ሲሰላ በቅድመትምህርት α = .760 ፤ በድህረትምህርት ደግሞ α = .759 የሆነ ውጤት ተገኝቷል፡፡ በዚሁ ወቅት የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ለመጠይቁ በሰጡት ምላሽ መካከል ያለው ዝምድና በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ሲሰላ ከፍተኛ ዝምድና (*r* = .846) መታየቱ ከመጠይቁ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን ሌላው ማሳያ ነው፡፡

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁ ያገኙት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከመጠይቁ ያገኙት ውጤት ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል፤ በተጨማሪም ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (ከአባሪ ሠ1 ይመለከቷል)፡፡ በተመሳሳይ ከመጠይቁ ተማሪዎቹ ያገኙት የድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ውጤታቸው ለሦስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው አሳይቷል፤ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል(ከአባሪ ሠ2 ይመለከቷል)፡፡

በተጠቀሱት በሁሉም መፈተሻዎች ለቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትም ሆነ ለድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤቶቻቸው ወጥ ስርጭት መታየቱም የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ለመጠቀም አንዱ አሙን እንደተሟላ ያሳያል፡፡ በተጨማሪም በቅድመትምህርትም ሆነ በድህረትምህርት የቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩል ስለመሆኑ በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመፈተሽ ሌላው አሙን እንደተሟላ ይጠቁማል፡፡

3.5 የመማሪያ ቴክስቶች (ማንዋሎች) አዘገጃጀት

ለጥናቱ የተዘጋጁት የመማሪያ ቴክስቶች(ማንዋሎች) የምንባቦች አመራረጥ፣ የመልመጃዎች አዘገጃጀትና ግምገማ ሂደቶች ከዚህ ቀጥሎ ቀርቧል፡፡

3.5.1 የምንባቦች አመራረጥ

ለብልሃት ቡድኑም ሆነ ለብልሃትአልባ ቡድኑ ለትምህርት የቀረቡት የቴክስት ውቅሮች ቅደምተከተላዊ፣ ምክንያትና ውጤት፣ ችግርና መፍትሄና ማወዳደር/ማነጻጸር ተዛምዶዎች ናቸው፡፡ ስለዚህም ምንባቦቹ በዋናነት በእነዚህ የቴክስት ውቅሮች መስፈርትነት ተመርጠዋል፡፡ ለቅደምተከተላዊ የቴክስት አወቃቀር የተለያዩ ድርጊቶችንና ክስተቶችን አፈጻጸም በሂደት ቅደምተከተል አደራጅተው የሚዘረዝሩ ጽሑፎች ተመርጠዋል፡፡ ለምክንያትና ውጤት አወቃቀርም በተለያዩ ሁነቶችና ጽንሰሃሳቦች መካከል ያሉ ምክንያታዊ ዝምድናዎችን የሚያሳዩ ወይም አንድ ነገር በአንድ ቦታ ላይ የመገኘቱን ምክንያትና ውጤቱ የሚገልጹ ምንባቦች ተለይተዋል፡፡ ለችግርና መፍትሄ የቴክስት አወቃቀር ደግሞ ልዩ ልዩ ችግሮችን ነቅሶ በማውጣትና እንዴት ችግሮቹ እንደሚፈቱ የሚያስረዱ ጽሑፎች ተመርጠው ቀርበዋል፡፡ ለማወዳደር ወይም ለማነጻጸር አወቃቀርም ሁለትና ከዚያ በላይ በሆኑ ድርጊቶችና ሁነቶች መካከል ያለውን ተመሳስሎና ተቃርኖ የሚገልጹ ምንባቦች ተለይተው ተመርጠዋል፡፡ እነዚህን የቴክስት ውቅሮች የሚያለማምዱ ምንባቦችም የተማሪዎቹን የይዘት ዳራዎች ከግምት ውስጥ በማስገባት ከልዩ ልዩ የጽሑፍ ምንጮች ተመርጠው ተወስደዋል (ዝርዝሩን ከአባሪ ተ1 ይመለከቷል)፡፡ በምንባብ ስፋት ደረጃም በአንጻራዊነት አጫጭርና ረጃጅም ቴክስቶች ተካተዋል፡፡

3.5.2 የመልመጃዎች አዘገጃጀት

ለልምምድ የቀረቡት የምክንያትና ውጤት፣ የችግርና መፍትሄ፣ የማወዳደርና ማነጻጸርና የቅደምተከተል ተዛምዶዎች ናቸው፡፡ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን ለተማሪው የብልሃት ቡድን ማስተማሪያ የተዘጋጁት መልመጃዎች በየክፍለትምህርቱ የቴክስት ውቅሮችን ምንነትና ባህርይ ለተማሪዎቹ በማስተዋወቅ ይጀምራሉ፡፡ ከዚያም እያንዳንዱን ውቅር ነጥሎ በማቅረብ በእሱ ላይ ብቻ ትኩረት እንዲሰጡ የሚያደርጉ ተግባራት ቀርበዋል፡፡ በዚህም የቴክስቶቹን ይዘቶች ለማቅረብ እንደማወዳደርና ማነጻጸር፣ ቅደምተከተል፣ ምክንያትና ውጤት፣ ችግርና መፍትሄ ያሉትን የቴክስት ውቅሮች እንዴት መጠቀም እንደሚቻል ግንዛቤ እንዲኖራቸው ተደርጓል፡፡ በመቀጠል ታላሚውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ለማለማመድ የሚያስችሉ ቀደም ሲል የተመረጡ አጫጭር ምንባቦች ቀርበዋል፡፡ ውቅሩን እንዲለዩም በአጋዥነት የሚረዷቸውን የቴክስት ጠቋሚዎችን፣ የመሸጋገሪያ ስልቶችንና ዓላማዎቻቸውን የሚያሳዩ የብልሃቶቹ ማስተማሪያ ተግባራት ተካተዋል፡፡ በተጨማሪም ውቅር ጠቋሚ ጥያቄዎችን ጣልቃ በማስገባት መልሳቸውን ከቴክስቱ እንዲሰጡ የሚጠይቁ ተግባራት ተሰጥተዋል፡፡ በማስከተል እያንዳንዱን የቴክስት ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋት በማቅለም፣ በማስመር፣ በማጥቆር፣ ወዘተ አጽንዖት ሰጥተው እንዲፈትሿቸው የሚያደርጉ ተግባራት ሰፍረዋል፡፡ በእነዚህ ተግባራትም የትኞቹ ሀሳቦች ጠቃሚ እንደሆኑ ብሎም ስለቴክስት ውቅሩ ባህርይ መረጃ የሚሰጡ ጠቋሚዎች (signals) የትኞቹ እንደሆኑ ይተዋወቃሉ፡፡ ከጠቋሚ ቃላቱና ሐረጋቱ ጋር ከተዋወቁ በኋላም ምንባብ ቀርቦላቸው ጠቋሚዎቹን ተከትለው ተቆራራጭ (template) ወይም ጅምር (frame) ውቅርን እንዲያሰፍሩ ይደረጋል፡፡ ከዚህ በኋላም በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች በመታገዝ የቴክስት ውቅሮቹን ወደመማር ተግባር የሚያሸጋግሩ ተግባራትን ይዘዋል፡፡ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ጋር ከተዋወቁ በኋላ በጅምር የቀሩ ማዋቀሪያዎችን ከምንባብ ጋር አያይዞ በማቅረብ ምንባቡን እያነበቡ ሀሳቦችን በመለየት የሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሉን የሚያሟሉበት ተግባር ቀርቧል፡፡ ይህም ለእያንዳንዱ ውቅር የግጥምጣሜ መመስረቻ አያያዦችን በመጠቀም ቃላት፣ ሐረጋት፣ አረፍተነገሮችና ሀሳቦች እንዴት እንደተዛመዱ ግልጽ የሚያደርግ ነው፡፡ በመቀጠልም ባዶ የሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕል ከሚዛመደው ምንባብ ጋር ተሰጥቷቸው ያሟላሉ፡፡ ወደልምምዱ መጨረሻ ተማሪዎች የቴክስት ውቅሩን ለመገንዘብ ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ይጠቀማሉ፣ ለእያንዳንዱ የቴክስት ውቅርም ተገቢ የሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎችን ራሳቸው ይፈጥራሉ፡፡ በዚህ

ሂደትም ዋናና ደጋፊ ሀሳቦችን ይለያሉ፤ የምክንያትና ውጤት፣ የችግርና መፍትሄ፣ የማወዳደርና ማነጻጸር፣ የቅደምተከተል ተዛምዶዎች የሚታዩባቸውን ሀሳቦች እየለዩ የሚያስረዱበት ተግባር ይዟል፡፡ ተዛምዷቸውን በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕል ጭምር በደረጃ እንዲያሰፍሩ ይጠይቃል፡፡ የእነዚህ ተግባራት ሚናም የየቴክስቱ ይዘቶች ለተማሪዎቹ ትርጉምሰጭ እንዲሆኑ ተጨማሪ ምሳሌዎችን፣ ዝርዝሮችን፣ ምስስሎሽንና ሌሎች የማነጻጸሪያ ዓይነቶችን ለማቅረብ ያለመ ነው፡፡ በመጨረሻም ከብልሃት ልምምዱ ጋር ተያያዥ የሆኑ የጽብረቃና ግምገማ ጥያቄዎችን በማቅረብ ተማሪዎቹ ስለያንዳንዱ ብልሃት ምንነት፣ አጠቃቀምና ፋይዳ በልምምድ ሂደቱ የተገነዘቧቸውን ሀሳቦች ማንጸባረቅ የሚችሉባቸውን ተግባራት ይዟል፡፡ የትምህርቱ ይዘቶችም በብልሃቶቹ እየታገዙ የምንባብን ዋና ዋና ሀሳቦች ለይቶ ማውጣት፣ በምንባቡ የተገለጹ የድርጊቶች/ሁነቶች አፈጻጸም ቅደምተከተልን ማብራራት፣ በነገሮች መካከል ያሉ ልዩነቶችን/ተመሳስሎዎችን ለይቶ መግለጽ፣ በችግርና መፍትሄ መካከል ያለውን ልዩነት/ተዛምዶ ማሳየት፣ የችግሮችን መከሰቻ ምክንያቶችና ውጤቶቻቸውን ከምንባብ ውስጥ ለይቶ ማውጣት ናቸው፡፡ በአጭሩ ለዚህ ቡድን ተሳታፊዎች የቀረበው ማስተማሪያ እነዚህን ይዘቶች ከላይ በተገለጹት ግልጽ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማለማመጃ ተግባራት በቅደምተከተል ለማለማመድ በሚያስችል ሁኔታ የቀረበ ነው፤ ብልሃቶቹንም ለምን፣ መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው በግልጽ እንዲማሩ ብሎም በብልሃቶቹ ትግበራ ወቅት የሚገጥሟቸውን ችግሮች እንዴት መፍታት እንደቻሉ የሚያንጸባርቁበት እድል በሚሰጥ ሁኔታ የተዘጋጀ ነው፡፡ በመሆኑም ስለማንበብ ምን እንደሚማሩ ብቻ ሳይሆን ማንበብን እንዴት እንደሚማሩት በሚያመላክት ሁኔታ የቀረበ ነው ማለት ይቻላል (የብልሃት ቡድኑን ማስተማሪያ ከአባሪ ተ7 ይመለከቷል)፡፡

በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ትምህርት አንብቦ መረዳትን ለተማረው ቡድን ደግሞ ከላይ የተጠቀሱትን ይዘቶች ያለቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ በአንብቦ መረዳት እንዲለማመዱ የሚያደርጉ በአመዛኙ በቴክስት ውቅር እውቀት ላይ ያተኮሩ መልመጃዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ ይኸውም በመጀመሪያ እያንዳንዱን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ቅድመንባብ ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ ቅድመንባብ ጥያቄዎቹም ቀደምት እውቀትን ተጠቅመው መልስ እንዲሰጡ፣ ከርዕስ የምንባብን ሀሳብ እንዲገምቱ የሚጠይቁና ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች እንዲሰጡ የሚያደርጉ ናቸው፡፡ ከዚህ በመቀጠል እያንዳንዱን ምንባብ በማንበብ ሂደት የሚሰሩ ተግባራትን ይዟል፡፡ በሂደታዊ

ንባብ የተካተቱት ተግባራቱም የተከታታይ ድርጊቶችን ግንኙነት እንዲለዩና እንዲረዱ፣ የሀሳቦችን ምክንያትና ውጤት ዝምድና እንዲያጤኑና እንዲለዩ፣ የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና እንዲገነዘቡ፣ ሀሳቦችን በማነጻጸርና በማወዳደር እንዲገልጹ የሚጠይቁ ተግባራትን ማከናወን የሚችሉባቸው መልመጃዎች ናቸው፡፡ በመጨረሻም ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የሚሰሯቸው የተለያዩ ድህረንባብ የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች ቀርበዋል፤ በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ሀሳቦችን እንዲያሰፍሩ የሚጠይቁ ተግባራት ሰፍረዋል፡፡ ከዚህ ውጭ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች መለያ የሆኑትን የቴክስት ጠቋሚዎች፣ የመሸጋገሪያ ስልቶች፣ የቴክስት ገጽታዎችንና ስነፍቻዊ ጠቋሚዎችን መተንተንን የሚመለከቱ ተግባራት አልቀረቡበትም፡፡ ጠቋሚዎቹን ተከትለው እያነበቡ የቴክስት ውቅርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ (template) ወይም ጅምር (frame) ውቅሮችን ለይተው እንዲያሰፍሩ የሚጠይቁ ተግባራት የሉትም፡፡ ስለቴክስት ውቅሮቹ ምንነትና ተግባርም የሚያስተዋውቁ ገለጻዎች አልተካተቱበትም፡፡ በአጭሩ የቴክስት ውቅር መለያ ብልሃቶቹን ለምን፣ መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው በግልጽ ለይተው የሚማሩበት ሳይሆን በሀሳብ ተዛምዶዎች መለየት ላይ ያተኮሩ መልመጃዎችን በመስራት የቴክስት ውቅር እውቀታቸው እንዲዳብር የሚረዱ ተግባራት የተካተቱበት ሆኖ የተዘጋጀ ነው፡፡ በመሆኑም ማንበብን እንዴት እንደሚማሩት ሳይሆን ስለማንበብ ምን እንደሚማሩ በሚያሳይ ሁኔታ የቀረበ ነው ማለት ይቻላል (የብልሃትአልባ ቡድኑን ማስተማሪያ ከአባሪ ተ8 ይመለከቷል)፡፡

በተለመደው አቀራረብ አንብቦ መረዳትን ለተማረው የቁጥጥር ቡድን ደግሞ የአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት ትምህርት ቢሮ በ1996 ዓ.ም አሻሽሎ ባዘጋጀው የዐማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ በሚገኙ የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች እንዲማር ተደርጓል፡፡ በዚህ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡት መልመጃዎችም አንብቦ ዝርዝር ሀሳቦችን መረዳት፣ የምንባብን ሀሳብ ከግል ገጠመኝ ጋር ማዛመድ፣ በምንባቡ ሀሳብ መነሻነት መከራከር፣ አዳዲስ ቃላትና ሐረጋትን ለይቶ ትርጉም መስጠት፣ የምንባብን ጥቅል መልዕክት መግለጽ፣ የምንባብን ሀሳብ መነሻ በማድረግ ተጨማሪ መረጃ ማፈላለግ፣ ከምንባብ ለወጡ አዳዲስ ቃላት ተመሳሳይና ተቃራኒ ፍች መፈለግ፣ በተሰጡ ርዕሶች ላይ የስፋት ንባብ ማካሄድ፣ ድምጽን ከፍ አድርጎ ማንበብ፣ የአንቀጾችን ዋና ሀሳብ መለየት፣ የምንባቡን ዋናና ንዑስ ሀሳቦች መለየት፣ የሥዕላዊ መግለጫዎችን ሀሳብ መግለጽ፣ የሥርዓተነጥቦችን አገባብ ጠብቆ ድምጽ እያሰሙ ማንበብ፣ በአሰሳ ንባብ ስልት ውስን መረጃዎችን መለየት፣ ከምንባብ ርዕስ ያፈነገጡ ዝርዝር ሀሳቦችን

መለየት፣ የግጥምን መልዕክት ማብራራት፣ የምንባብን ሀሳብ ከግል ማስታወሻ ጋር ማነጻጸር፣ የምንባብን ሀሳብ መተንበይና የምንባብን ሀሳብ አስታውሶ ምላሽ መስጠት የሚፈልጉ ናቸው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡት የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች የቴክስት ውቅሮች እውቀትንም ሆነ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ለተማሪዎቹ የሚያስተዋውቁ አይደሉም (የቁጥጥር ቡድኑን ማስተማሪያ ከአባሪ ተ9 ይመለከቷል)፡፡

3.5.3 የምንባቦችና መልመጃዎች ግምገማ

ለብልሃት ቡድኑና ለብልሃትአልባ ቡድኑ የተዘጋጁት የማስተማሪያ ምንባቦችንና መልመጃዎቹን የላህይ ትክክለኛነትና የይዘት ትክክለኛነት ለመገምገም ይቻል ዘንድ የማመሳከሪያ ቅጽን መሰረት አድርጎ የባለሙያዎች ግምገማ ተደርጓል፡ የማስተማሪያ ምንባቦችና ተግባራት መገምገሚያ የማመሳከሪያ ቅጹም 17 መስፈርቶች ያሉት ነው፡፡ ከእነዚህም 13ቱ ከ5 *(በጣም ከፍተኛ)* እስከ1 *(በጣም ዝቅተኛ)* የሆነ ባለ አምስት ሊከርት ስኬል አላቸው፡፡ ቀሪዎቹ አራቱ ደግሞ ገምጋሚዎቹ የግለሀሳባቸውን እንዲገልጹ የሚጠይቁ ክፍት ጥያቄዎች ናቸው፡፡ ይህ የማመሳከሪያ ቅጽ ትምህርት ሚኒስቴር (2006: 8)፣ Tamrackitkun (2010: 74-75) እና Hughes (2003: 142-143) የማስተማሪያ ምንባቦችን አመራረጥና ተግባራትን አዘገጃጀት በሚመለከት ካቀረቧቸው መስፈርቶች በማውጣጣት በአጥኚው የተዘጋጀ ነው (የማመሳከሪያ ቅጹን ከአባሪ ተ3 ይመለከቷል)፡፡

የማስተማሪያ ምንባቦቹንና ተግባራቱን የይዘት ተገቢነትና መጣኝነት ለመገምገም በደረጃው ከሚያስተምሩ ዲፕሎማ ያላቸው አንድ የዐማርኛ ቋንቋ መምህር፣ ሁለተኛ ዲግሪ ያላቸው ሁለት የመምህራን ኮሌጅ የዐማርኛ ትምህርት ክፍል አሰልጣኝ መምህራን፣ የሶስተኛ ዲግሪ ያላቸው አንድ የልዩ ፍላጎት ትምህርት መምህርና የሶስተኛ ዲግሪ ያላቸው አንድ የሥርዓተትምህርት መምህር ተሳትፈዋል፡፡ አምስቱ ባለሙያዎች የማስተማሪያ ቴክስቶቹን የይዘት ትክክለኛነት ለገመገሙባቸው 13 መስፈርቶች የሰጡት ምላሽ (ምላሹን ከአባሪ ተ4 ይመለከቷል) የዳኝነት ስምምነት ደረጃው (Inter-raters Reliability) ሲሰላ $\alpha = .964$ ሆኖ

ተገኝቷል። ይህም ባለሙያዎቹ 0.964 በሆነ የስምምነት ነጥብ የማስተማሪያ ቴክስቶቹ ይዘት ጥሩ መሆኑን መግለጻቸውን ያመላክታል። እያንዳንዱ ባለሙያ በሰጠው የግምገማ ውጤት አንጻር ደግሞ $r = .573$ ያለው የተዛምዶ መጠን ታይቷል።

ከዚህም ሌላ ባለሙያዎቹ ለየመስፈርቶቹ "በጣም ዝቅተኛ" የሚል ምላሽ ሲመርጡ ምክንያት እንዲገልጹ በተጠየቀው መሰረት ለተወሰኑ መስፈርቶች በምክንያት አስደግፈው የሰጧቸው አስተያየቶች ማስተማሪያዎቹን ለማሻሻል በግብዓትነት ተወስደዋል። እንዲሁም ሁለቱ ማስተማሪያ ቴክስቶች በተከተሏቸው የመልመጃ አቀራረብ ዘዴዎች የተለያዩ ስለመሆናቸው ባለሙያዎቹ አስተያየታቸውን እንዲሰጡ በቀረበላቸው ጥያቄም አንድ ባለሙያ ልዩነታቸው ጎልቶ እንዳልታያቸው ከመግለጻቸው ውጭ አራቱ ልዩነት እንዳላቸው አረጋግጠዋል። የማስተማሪያ ቴክስቶቹ ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመጣጣማቸው ከመርሃትምህርቱ ጋር አነጻጽረው ምላሽ እንዲሰጡ ለቀረበላቸው ጥያቄም አምስቱም ባለሙያዎች ተዛማጅ እንደሆኑ ገልጸዋል። በመጨረሻም ማስተማሪያዎቹን አስመልክቶ ሌሎች ሊሻሻሉ እንደሚገባቸው የሰጧቸውን ተጨማሪ አስተያቶች በማካተት ይዘታቸውን ለማሻሻል ተሞክሯል (ለባለሙያዎቹ አስተያየት ጥንቅር አባሪ ተ5 ይመለከቷል)። ከላይ ከተጠቀሱት አምስት ባለሙያዎች በተጨማሪ በደረጃው የቀረቡ የዐማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጻሕፍትንና ሥርዓተትምህርቱን በማዘጋጀት ልምድ ያላቸው ከሁለተኛ ዲግሪ እስከሦስተኛ ዲግሪ ያላቸው አምስት የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት መምህራን ተጨማሪ አስተያየት እንዲሰጡባቸው ተደርጓል።

ከባለሙያዎች ግምገማ በተጨማሪ የግንዛቤ ሙከራን (Close test) በመጠቀም ምንባቦቹ ያላቸውን ተነባቢነት ለመለካት ጥረት ተደርጓል። ከላይ እንደተገለጸው የብልሃቶቹ ትምህርት በቴክስት ውቅር ላይ የሚያተኩር በመሆኑ በዋናነት ምንባቦቹን በአወቃቀራቸው ባህርያት መምረጥን የግድ አድርጎታል። ሆኖም ምንባቦቹ ያላቸውን የተነባቢነት ደረጃ በተጨማሪነት መፈተሽ አስፈላጊ በመሆኑ የቴክስት ግጥምጣሜ በተነባቢነት መለኪያ እንዲውል ተደርጓል። ምክንያቱም አዳጊ አንባቢዎች እንደአዋቂዎቹ የዳበረ የቋንቋ እውቀትና ልምድ ስለማይኖራቸው የቴክስት ግጥምጣሜንና አወቃቀርን መሰረት ያደረገ የምንባብ ምርጫ ማድረግ ተገቢ ይሆናል።

ለዚህም ተማሪዎችን በቀጥታ አሳትፎ ትርጉምንና የሀሳብ ተዛምዶን መረዳትን መሰረት አድርጎ የምንባብን ተነባቢነትን ለመለካት ስለሚያስችል በሥነልሳናዊ አላባዎች ላይ ብቻ ከሚያተኩሩት ስታትስቲካዊ የተነባቢነት መለኪያዎች ይልቅ የግንዛቤ ሙከራ ስልት ተመርጦ በስራ ላይ ውሏል፡፡

የግንዛቤ ሙከራው ለማስተማሪያነት ከተመረጡት ምንባቦች ሦስቱን በእጣ በመምረጥ በአጥኚው ተዘጋጅቷል፡፡ በአዘገጃጀቱም ከየምንባቦቹ ስሌትን መሰረት ባደረገ ሁኔታ በተመሳሳይ ርቀት የሚገኙ ቃላትን እየለዩ በማስወገድ በተፈታኞቹ በሚሞሉ ክፍት ቦታዎች ተተክተዋል፡፡ በዚሁ መሰረት ለምንባብ አንድ በየአምስተኛ ርቀት የሚገኙ ቃላት ሲወገዱ፣ ለምንባብ ሁለትና ሦስት በየአራተኛ ርቀት የሚገኙ ቃላት እንዲወገዱ ተደርጎ በክፍት ቦታዎች ተተክተዋል፡፡ የክፍት ቦታዎቹ ብዛትም 106 ቃላት ካሉት ምንባብ አንድ 17፣ 154 ቃላት ካሉት ምንባብ ሁለት 31፣ 151 ቃላት ካሉት ምንባብ ሦስት 30 ናቸው፡፡ ተማሪዎቹ ስለየርዕሰጉዳዮቹ መነሻ ሀሳብ እንዲያገኙም በየምንባቦቹ መነሻና መጨረሻ የሚገኙ የተወሰኑ አረፍተነገሮች ውስጥ ምንም የተዘለለ ክፍት ቦታ አልተተወም (የግንዛቤ ሙከራውን ከአባሪ ተ2 ይመለከቷል)፡፡

በዚህ ሁኔታ የተዘጋጀውን የግንዛቤ ሙከራ ከተፈተኑት 12 የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ውስጥ አስሩ በምንባብ አንድ ከቀረቡት 17 ክፍት ቦታዎች ዘጠኝና ከዚያ በላይ የሆኑትን ክፍት ቦታዎችን (ከ52.9% በላይ ጥያቄዎችን) በትክክል ማሟላት ችለዋል፡፡ ሁለት ተማሪዎች ደግሞ ስምንት ክፍት ቦታዎችን (47%) ብቻ በትክክል አሟልተዋል፡፡ ለምንባብ ሁለት ደግሞ 11 ተማሪዎች ከቀረቡት 31 ክፍት ቦታዎች 18ና ከዚያ በላይ የሆኑትን (ከ58.1% በላይ ጥያቄዎችን) በትክክለኛ መልሳቸው ማሟላት ችለዋል፡፡ አንድ/አንዲት ተማሪ ደግሞ 12 (38.7%) ክፍት ቦታዎችን ብቻ ማሟላት ችሏል/ችላለች፡፡ ለምንባብ ሦስት ከቀረቡት 30 ክፍት ቦታዎችም 16ና ከዚያ በላይ የሆኑትን (ከ53.3% በላይ ጥያቄዎችን) በትክክል ያሟሉት 11 ተማሪዎች ሆነዋል (የግንዛቤ ሙከራ ውጤቱን ከአባሪ ተ6 ይመለከቷል)፡፡ በዚህ የግንዛቤ ሙከራ ለየምንባቦቹ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ከ50% በላይ የሚሆኑትን ክፍት ቦታዎች ማሟላት መቻላቸው ተማሪዎቹ ምንባቦቹን ራሳቸውን ችለው ሊያነቧቸው እንደሚችሉ ያመላክታል፡፡

ከዚህም ሌላ በዋናው ጥናት በመማሪያነት ከመቅረባቸው በፊት በሙከራ ጥናቱ ወቅት ተግባራቱን ለመማር የሚመደበውን ጊዜና ተግባራቱ በደረጃው የሚገኙ ተማሪዎች ሊያከናውኗቸው ስለመቻላቸው ፍተሻ ተካሄዶባቸዋል። ይኸውም ለትምህርቱ የተመደበውን ጊዜ በተመለከተ ከተዘጋጁት የመማሪያ ተግባራት ውስጥ በስድስቱ ሳምንት የሙከራ ትምህርቱ ወቅት ከ65% በላይ የሆነውን ይዘታቸውን ማስተማር ተችሏል። በወቅቱ ከመምህሯ ጋር በተደረጉ ድህረማስተማር ውይይቶችም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን የተማረው ቡድን ተሳታፊዎች ትምህርቱ ሲጀመር አካባቢ ለብልሃቶቹ አተገባበር እንግዳ ከመሆን አኳያ ተግባራቱን ሲሰሩ ዝግመት ቢያሳዩም በጥቂት ጊዜ ውስጥ ወደተገቢው የአሰራር ፍጥነት መመለስ እንደቻሉ ለማወቅ ተችሏል። እንዲሁም ለዋናው ጥናት በታሰበው 12 ሳምንት ውስጥ በመማሪያ ማንዋሎቹ ውስጥ የቀረቡትን ሙሉ ተግባራትና ይዘቶች ተምረው መጨረስ እንደሚችሉ ከሙከራ ጥናቱ ትግበራ ትምህርት ተገኝቶ ነበር። ከዚህም ሌላ በመማሪያ ማንዋሎቹ የቀረቡትን ተግባራት ከማከናወን አኳያ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች መሰረታዊ የሚባል ችግር እንደማይገጥማቸውም ከተደረገው የሙከራ ጥናት ግንዛቤ ተገኝቷል።

3.6 የማስተማር ትግበራ

በዋናው ጥናት በ12 ሳምንታት ውስጥ ለ24 ክፍለጊዜያት ማለትም በመደበኛው መርሃግብር በሳምንት ለሁለት ክፍለጊዜያት ለሦስቱም ቡድኖች ትምህርቱ ተሰጥቷል። ለዚህም ዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሳምንት ከተሰጠው ሦስት ክፍለጊዜያት ውስጥ ለማንበብ ክሂል የተመደበውን አንድ ክፍለጊዜና ከትምህርትቤቱ ጋር በመነጋገር በተጨመረ አንድ ክፍለጊዜ በመጠቀም የተካሄደ ነው።

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ለተማረው የብልሃት ቡድን ብልሃቶቹን ለማስተማር ኃላፊነትን በሂደት የማሸጋገር ሞዴል (gradual release of responsibility model) ተግባራዊ ሆኗል። በዚህ ሞዴል መሰረትም የቴክስት ውቅሮችን በቀጥታ መግለጽ፣ መዋቅሮቹ በማንበብ ሂደት ያላቸውን አጠቃቀም በመምህር ምሪት ማሳየት፣ ተማሪዎችን በስፋት በመደገፍ

የቴክስት ውቅሮችን ማስለየት፣ ተማሪዎች በራሳቸው ውቅሮችን የሚለዩበትን ኃላፊነት በማስፋት መጠነኛ ድጋፍ ማድረግና ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የቴክስት ውቅሮችን የሚለዩበት ተጨማሪ የልምምድ እድል መፍጠርና ብልሃቶቹን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ብሎም በአተገባበር ሂደት የገጠሟቸውን ችግሮች እንዴት እንደፈቱ ጽብረቃ ማድረግን በቅደምተከተል አካቷል። በሌላ አባባል በመጀመሪያ መምህሯ እየሰሩ ያሳያሉ፤ ከዚያም መምህሯና ተማሪዎቹ በጋራ ብልሃቶቹን በተግባር ይከውናሉ፤ በማስከተል ተማሪዎቹ ራሳቸውን ችለው በሚያነቧቸው ምንባቦች ውስጥ ብልሃቶቹን ተግባራዊ እያደረጉ ያነባሉ፤ በመጨረሻም በብልሃቶቹ አተገባበር ሂደቱ ዙሪያ ያገኙትን ግንዛቤ ያንጸባርቃሉ፤ ግምገማ ያደርጋሉ። የብልሃት ትምህርት ከቅርብ ጊዜ ወዲህ እየገጠሙት ያሉትን ሙያዊ ትችቶች ለማስወገድ ዋናው ጉዳይ ብልሃቶቹን መቼ፣ ለምንና እንዴት መተግበር እንደሚቻል በግልጽ ማስረዳት ነው። በመሆኑም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች አጠቃቀም ግንዛቤ ለመፍጠር ተማሪዎቹ የብልሃቶቹን ስም፣ ፋይዳና አጠቃቀም የሚለዩበት ገላጭ ደረጃ (declarative)፣ የብልሃቶቹን አተገባበር የሚያሳዩበት ሂደታዊ ደረጃ (procedural) እና ብልሃቶቹን ለምን፣ እንዴትና መቼ እንደሚጠቀሙ የሚያስረዱበት ጽብረቃዊ ደረጃ(conditional) ውስጥ አልፈዋል። ከዚህ በላይ የተገለጸው አቀራረብ ሂደት አራቱን የቴክስት ውቅሮች ተምረው እስከሚጨርሱ ድረስ በተደጋጋሚ በየክፍለትምህርቱ በተግባር ላይ ውሏል።

በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር አንብቦ መረዳትን ለተማረው ብልሃትአልባው ቡድን ደግሞ በየክፍለትምህርቱ መጀመሪያ የሰሯቸው ተግባራት ቀደምት እውቀትን የሚቀሰቅሱ፣ ከርዕስ የምንባብን ሀሳብ መገመትን የሚጠይቁና የአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች ጋር የሚያስተዋውቁ ቅድመንባብ ተግባራት ናቸው። ከዚህ በመቀጠል የማንበብ ሂደት ተግባራትን ወደመስራት ይሸጋገራሉ። የሂደታዊ ንባብ ተግባራቱም የተከታታይ ድርጊቶችን ግንኙነት እንዲለዩና እንዲረዱ፣ የሀሳቦችን ምክንያትና ውጤት ዝምድና እንዲያጤኑና እንዲለዩ፣ የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና እንዲገነዘቡ፣ ሀሳቦችን በማነጻጸርና በማወዳደር እንዲገልጹ የሚጠይቁ ናቸው። በመጨረሻም ምንባቡን ካነበቡ በኋላ የሚሰሯቸው የተለያዩ ድህረንባብ የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች ቀርበው ይሰራሉ፤ በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ሀሳቦችን ያሰፍራሉ። የቴክስት ውቅር እውቀታቸውን የሚያጎለብቱ እነዚህን የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ከመስራታቸው ውጭ ስለቴክስት ውቅር ብልሃቶች ምንነት፣ አጠቃቀምና ፋይዳ

በገለጻ፣ በምሪት፣ በድጋፍና በጽብረቃ ደረጃዎች ውስጥ አልፈው እንዲለዩ አልተደረገም፡፡ እንዲሁም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች መለያ የሆኑትን የቴክስት ጠቋሚዎችን፣ የመሸጋገሪያ ስልቶችን፣ የቴክስት ገጽታዎችን፣ ስነፍቻዊ ጠቋሚዎችን፣ ተቆራራጭ/ጅምር ውቅሮችን ምንነታቸውንም ሆነ አተገባበራቸውን መተንተንን የሚመለከቱ ተግባራትን የተለማመዱበት ሁኔታ የለም፡፡

በተለመደው አቀራረብ አንብቦ መረዳትን ለተማረው የቁጥጥር ቡድን በጥቂት ምንባቦች ላይ ካልሆነ በስተቀር ቅድመንባብ ተግባራት ያልቀረቡበት ነው፡፡ በመሆኑም ተማሪዎቹ ምንም አይነት የዳራ ማነሳሻ ተግባር ሳይፈጽሙ በቀጥታ ምንባቡን ወደማንበብ ይገባሉ፡፡ ምንባቦቹን እያነበቡ እያሉም ምንም አይነት የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን አይሰሩም፡፡ በመሆኑም አብዛኛዎቹ የአንብቦ መረዳት ተግባራት የሚሰሩት ምንባቦቹን አንብበው ከጨረሱ በኋላ በድህረንባብ ደረጃ ነው፡ በዚህ ደረጃ የሚሰራቸው ተግባራትም ቢሆኑ የየምንባቦቹን ይዘቶች ማወቅ አለማወቃቸውን የሚፈትኑ እንጂ ምንባቦቹን እንዴት አንብበው መረዳት እንዳለባቸው ብልሃቶችን የሚተዋወቁባቸው አይደሉም፡፡ ስላነበቧቸው ምንባቦች ሀሳብ አደረጃጀቶችም ትኩረት ሰጥተው እንዲፈትሹ የሚያደርግ አቀራረብ የለውም፡፡ በዚህ አቀራረብ በአብዛኛው የመምህሯ ድርሻም ተማሪዎቹ ከምንባቡ ይዘት ምን ተረዱ የሚለውን በይዘታዊ እውቀት ላይ የተመሰረቱ ጥያቄዎችን በትክክል መመለስ አለመመለሳቸውን መገምገም እንጂ ምንባቡን እንዴት አንብበው እንደሚረዱት በተለይም የቴክስቶቹን አወቃቀርም ሆነ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተከትሎ ማንበብ እንዴት እንደሚከወን አያስረዱም፡፡

ሦስቱ ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ተግባራትን ብቻ በተጠቀሱት ሦስት አቀራረቦች ተለያይተው ከመማራቸው ውጭ እንደመጻፍ፣ ማዳመጥ፣ መናገርና ሌሎች ለክፍል ደረጃው የሚሰጡ የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ይዘቶችን ግን በተመሳሳይ ዘዴዎች ያለምንም ማለያየት ሲማሩ ቆይተዋል፡፡ ከዚህም ሌላ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በግልጽ ከመማርና ካለመማር ውጭ ለሁሉም ቡድኖች በመምህርቷ የሚደረጉ ትምህርታዊ ድጋፎች አቻነት ያላቸው እንዲሆኑ ጥረት በመደረጉ በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድረውን የድጋፍ አቻነት (Compensatory equalization) ተዛቦት መቀነስ ያስችላል፡፡

ሦስቱንም ቡድኖች ጥናቱ በተሰራበት አዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ለስድስተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋን የሚያስተምሩት አንዲት መምህርት እንዲያስተምሯቸው ተደርጓል። ይህም ቡድኖቹ በተለያዩ መምህራን ቢማሩ አንዱ ከሌላው የበለጠ ወይም ያነሰ የማስተማር ልምድ፣ ብቃት፣ ፍላጎት፣ ተነሳሽነት፣ ወዘተ ያለው በመሆኑ ብቻ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ልዩነት እንዳይፈጥር በማሰብ ነው። ከመምህር ተጽዕኖ በተጨማሪ በመምህርና በማስተማር ዘዴ መስተጋብር (teacher X method interaction effect) የተነሳ በጥናቱ ውጤት ላይ ሊደርስ የሚችለውን ተጽዕኖ ለመቆጣጠርም ስለሚረዳ በአንዲት መምህርት ማስተማሩ ተመርጧል።

ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ መምህሯ ቡድኖቹን ማስተማር ከመጀመራቸው በፊት ሁለቱን የመማሪያ ማንዋሎች መሰረት አድርጎ ስልጠና ተሰጥቷቸዋል። ስልጠናውም በሁለት ሳምንት ውስጥ የተጠናቀቀ ሲሆን በአጠቃላይ ለስምንት ሰዓታት በአጥኚው የተሰጠ ነበር። የተሰጣቸው ስልጠናም የብልሃት ቡድኑና ብልሃትአልባ ቡድኑ የሚማሩባቸውን ቴክስቶች መሰረት አድርጎ ስለቴክስት ውቅር ብልሃቶች ምንነትና አተገባበር ሂደቶች ብሎም ስለማስተማር አቀራረብ ሂደታቸውና ዘዴዎቻቸው የሚመለከት ነበር። በዋናነት ስልጠናው በሁለቱ ቴክስቶች የቀረቡ ተግባራትን በአተገባበር ገለጻና በምሪት በማሳየት (model) ላይ ያተኮረ ነበር፤ በስልጠናው ወቅትም ከመምህሯ በኩል ለተነሱ ጥያቄዎች አስፈላጊ ምላሾች ተሰጥተዋል። ከዚህ ስልጠና በተጨማሪም መምህርቷ በ2008 ዓ. ም የሙከራ ጥናቱ በተሰራበት ጊዜ በአጥኚው የተዘጋጁትን ሁለቱን አዲስ የመማሪያ ማንዋሎች መሰረት አድርገው በስድስት ሳምንታት ለ12 ክፍለጊዜያት ሁለት ቡድኖችን ባስተማሩበት ወቅት ተግባራዊ ተመክሮ አግኝተዋል። በዚህ የሙከራ ጥናቱ የማስተማር ሂደትም መምህርቷ በየጊዜው ትምህርቱን ካቀረቡ በኋላ ከአጥኚው ጋር በተደረጉ የክፍል ውጭ ውይይቶች በሂደቱ የታዩ አንዳንድ የማስተማር ግንዛቤ ችግሮች ተቀርፈዋል። ስለዚህም ስልጠናው፣ የማስተማር ተግባራዊ ተመክሮውና ድህረማስተማር ውይይቶቹ ተደማምረውም መምህርቷ ስለመማሪያ ማንዋሎቹ አቀራረቦች ከዋናው ጥናት መካሄድ በፊት በቂ ግንዛቤ እንዲያገኙ አስችለዋል። ይህም በአዲሱ አቀራረብና ቀድመው በለመዱት አቀራረብ መካከል ያላቸውን የልምድ ልዩነት ስለሚያጠበው በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ ለመቀነስ ይረዳል። በዋናው ጥናት ትግበራ ወቅትም አጥኚው ለሁለቱ አዲስ አቀራረቦች የትግበራ መከታተያ ቅጾችን አዘጋጅቶ ከመምህርቷ ጋር በየጊዜው ከክፍል ውጭ ባደረጋቸው ቅድመና ድህረማስተማር ውይይቶች ቡድኖቹ በታቀደላቸው አግባብ

እየተማሩ እንደነበር ለመገንዘብ ችሏል (የትግበራ መከታተያ ቅጾቹን ከአባሪ ቸ እና ከአባሪ ኀ ይመለከቷል)፡፡

ከዚህም ባለፈ የመማሪያ ቴክስቶቹ በየራሳቸው የተግባር አቀራረባቸው የተለያየ መሆኑም መምህርቷን ለየቡድኖቹ የተለያየ የአቀራርብ መንገድን እንዲከተሉ ረድተዋል፡፡ በተጨማሪም በቅድመሙከራ ጥናቱ ወቅት በተሰጠው ስልጠና ለመምህሯ ስለምርምሩ ግንዛቤ በመፍጠር ሁለቱን አዳዲስ የአቀራረብ መንገዶች ለይተው ለየቡድኖቹ እንዲተገብሩ ብሎም ቀደም ሲል ሲያስተምሩበት ከነበረው የተለመደው አቀራረባቸው ጋር ያላቸውን ልዩነት እንዲያጤኑት ለማድረግ ተሞክሯል፡፡ በተመሳሳይ የትኛው አቀራረብ ውጤታማ እንደሆነ የሚታወቀው በጥናቱ መጨረሻ መሆኑን ለመምህሯ በግልጽ በማሳመን አንዱን ከሌላው አበላልጠው ሳይመለከቱ ሦስቱንም በታቀደላቸው መንገድ እንዲተገብሩ የማስገንዘብ ስራ ተሰርቷል፡፡

3.7 የአጠናን ሂደት

የመማሪያ ማንዋሎቹና የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ከልዩ ልዩ ምንጮች በመነሳት በአጥኚው ከተዘጋጁ በኋላ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ በልዩ ልዩ ባለሙያዎች ግምገማ ተደርጎባቸዋል፡፡ ከዚያም በዋናው ጥናት ከሚሳተፉ ተማሪዎች ጋር ተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቱ ወቅቶች በማቅረብ ተገቢነታቸውን፣ ትክክለኛነታቸውንና አስተማማኝነታቸውን በተደጋጋሚ የመፈተሽ ስራ ተሰርቷል፡፡ በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቶቹ ወቅት ከተለያዩ አቅጣጫዎች የተገኙ ውጤቶችን መነሻ በማድረግ የመማሪያ ማንዋሎቹም ሆኑ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ በአጥኚው እንደገና ተሻሽለው ለዋናው ጥናት ዝግጁ ተደርገዋል፡፡

የመማሪያ ማንዋሎቹና መረጃ መሰብሰቢያዎቹ በዚህ መልኩ ከተዘጋጁ በኋላ ቀደም ብሎ የሙከራ ጥናቱ የተካሄደበት የደሴ ከተማ አስተዳደር የትምህርት ጽሕፈትቤት፣ የአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤትና የትምህርትቤቱ ወላጅ-ተማሪ-መምህራን ኅብረት (ወተመኅ)

ፈቃደኝነታቸው ተጠይቆ ተመርጧል። ከዚያም በ30/01/2009 ዓ.ም የትምህርትቤቱ ኃላፊዎች በተገኙበት ተማሪዎቹ በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ፈቃደኝነታቸውን ከገለጹ በኋላ ካሉት አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያዎች በእጣ ሦስቱ የመማሪያ ክፍሎች ተለይተዋል። ከዚህ በኋላም የሦስቱም መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት በ2/02/2009 ዓ.ም ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጓል። ከዚያም ከሁለት ቀናት በኋላ በ4/02/2009 ዓ.ም በመጀመሪያ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁን ሞሉ። ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላም ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደረገ።

በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው የሦስቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶቻቸው ትንተና ተቀራራቢ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ የትኛው የቁጥጥር ወይም የብልሃት ወይም የብልሃትአልባ ቡድን እንደሚሆን በእጣ ተለይተዋል። በእጣውም መሰረት “ሀ” ክፍል በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር አንብቦ መረዳትን የሚማር የብልሃትአልባ ቡድን፣ “ለ” ክፍል በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን የሚማር የብልሃት ቡድን፣ “ሐ” ክፍል ደግሞ በተለመደው አቀራረብ አንብቦ መረዳትን የሚማር የቁጥጥር ቡድን መሆናቸው ታወቀ።

መጠይቆቹን ከሞሉ ከሁለት ቀናት በኋላ በ7/02/2009 ዓ.ም ሦስቱም ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናውን ተፈትነዋል። ፈተናው በባህርይው እያንዳንዱ/ዷ ተፈታኝ ምንባቡን አንብቦ/ባ የጨረሰበትን/ችበትን ጊዜ ለይቶ መመዝገብ የሚጠይቅ በመሆኑ 135ቱን ተማሪዎች በአንድ ጊዜ መፈተን አስቸጋሪ በመሆኑ የሦስቱን መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በማቀላቀል ለሁለት ከፍሎ ተመሳሳይ ሂደቶችን በተከተለ ሁኔታ በተከታታይ እንዲፈተኑ ተደርጓል። አቀላቅሎ ለሁለት በመክፈል መፈተኑም ከመፈተኛ ጊዜ ቅደምተከተል መለያየት የተነሳ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ተንዳኝ ተጽዕኖ እንዳይደርስ ለመቆጣጠር ነው። ለሁለት ከተከፈሉ በኋላ የአፈታተን ሂደቱም በትምህርትቤቱ የስብሰባ አዳራሽ እያንዳንዳቸው ከ13 እስከ14 ተማሪዎችን በሚይዙ አምስት ረድፎች ውስጥ በተዘጋጁ ወንበሮች እንዲቀመጡ ተደርጓል። በመቀጠልም ለፈተና የተዘጋጀውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት የምላሽ አሰጣጥ

መመሪያውን አንብበዋል፡፡ ከዚያም ምንባቡ በፈታኞች ታድሏቸው በተመሳሳይ ሰዓት ማንበብ ጀምረዋል፡፡ እያንዳንዱ/ዷ ተፈታኝ ምንባቡን በለሆሰሳ አንብቦ/ባ እንደጨረሰ/ች የመለያ ኮዱን/ዷን የተጻፈበትን ካርድ ወደላይ በማንሳት በተቀመጠበት/ችበት ረድፍ ፊት ለፊት ለሚገኘው/ለምትገኘው ፈታኝ እንዳመለከተ/ተች የጨረሰበት/ችበት ደቂቃና ሰከንድ ቀድሞ በተዘጋጀው ቅጽ መሰረት ተመዝግቧል፡፡ ወዲያውኑም ለፈታኙ/ኟ ምንባቡን የያዘውን ወረቀት ይመልሳል/ትመልሳለች፡፡

ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናውን ከተፈተኑበት ቀጣይ ቀን ማለትም ከ8/02/2009 ዓ.ም ጀምሮ እስከ27/04/2009 ዓ.ም ድረስ ሦስቱም ቡድኖች በተመደቡላቸው የአንብቦ መረዳት መማሪያዎች በ12 ሳምንታት ውስጥ ለ24 ክፍለጊዜያት የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን ተማሩ፡፡ የ12 ሳምንታቱ ትምህርት ከተጠናቀቀ ከሦስት ቀናት በኋላ በ1/05/2009 ዓ.ም ሦስቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ሁኔታ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈተኑ፡፡ ትምህርቱ ተጠናቆ ለፈተናው ለሦስት ቀናት ለመቆየት ያስገደደው ምክንያት የገና በዓል በመሆኑና የሳምንቱ መጨረሻ ቀናት በመሆናቸው ተማሪዎቹ ትምህርትቤት ስለማይመጡ ነበር፡፡ ፈተናውን በተፈተኑበት በቀጣዩ ቀን በ2/05/2009 ዓ.ም የሦስቱም ቡድን ተሳታፊዎች መጀመሪያ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁን፣ ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላም ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን ሞሉ፡፡ ከሁለት ቀናት በኋላ በ5/05/2009 ዓ.ም ደግሞ ከላይ ስለቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናው አፈታተን በተገለጸው ተመሳሳይ ሁኔታ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናውን ተፈትነዋል፡፡

በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት መረጃዎች ሲሰበሰቡ ተመጣጣኝ የጊዜ አጠቃቀምም ታይቷል፡፡ ይኸውም ለማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁ ከ12 እስከ15 ደቂቃዎች፣ ለማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁ ከ18 እስከ24 ደቂቃዎች፣ ለቅድመትምህርትና ለድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ ከ56 እስከ70 ደቂቃዎች ተጠቅመዋል፡፡ ከሁሉም ቡድኖች መረጃዎች የተሰበሰቡት አጥኚው በተገኘበት ጊዜና ሁኔታ ነው፡፡ በመረጃ አሰባሰብ

ሂደቶቹም እንደኩረጃ፣ የመፈተኛ አካባቢ ድምጽ ረብሻና የጊዜ እጥረት ያሉት በመረጃ ትክክለኛነት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሱ ሁነቶችን ለመቆጣጠር አስፈላጊው ጥንቃቄ ተደርጓል።

3.8 የመረጃ አተናተን ዘዴ

ለዚህ ጥናት ትንተና የ135 ተማሪዎች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ልዩ ልዩ መረጃዎች ተወስዷል። በትንተናው የካይ ካሬ ቴስትን (Chi-squared test) በመጠቀም በቡድኖች መካከል ያለው የወንዶችና የሴቶች ብዛት ተመጣጣኝ መሆኑ ተፈትሿል። እንዲሁም በቡድኖቹ መካከል ያለውን የተሳታፊዎች የዕድሜ መመጣጠን ለማወቅ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና (one-way ANOVA) ፍተሻ በስራ ላይ ውሏል። ከዚህም ሌላ ጾታንና ዕድሜን በአበር ተላውጦነት በመውሰድ በቡድኖቹ አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ ማድረስ አለማድረሳቸውን ከጥናቱ መጀመር በፊት ለማወቅ በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የአበርልይይት ትንተና (ANCOVA) ስሌት ተደርጎ ውጤቱ ተተንትኗል።

የጥናቱን ተሳታፊ ሦስት ቡድኖች አቻነት ለማወቅ የዋለው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። በሦስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና ፍተሻ ተደርጓል። የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተናው የተካሄደውም እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (ከአባሪ ሰ7 ይመለከቷል)፣ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ ($F(2, 132) = .103, p = .902$) ከተረጋገጠ በኋላ ነው።

ለሁሉም ድህረትምህርት ውጤቶች የአበርልይይት ትንተናም ተካሄዷል። ይህ ትንተና የተመረጠበት ምክንያት በልይይት ትንተና ብቻ ቢሰራ ከተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ውስጥ ምን ያህሉ በጥናቱ ፍትነት መካሄድ የተነሳ (በነጻ ተላውጠው) ሊገለጽ

እንደቻለና ምን ያህሉ ደግሞ በፍትነቱ መካሄድ ያልተገለጸ እንደሆነ ለማነጻጸር የሚያስችል ቢሆንም በፍትነቱ ካልተገለጸው የልይይት (unexplained variance) መጠን የሌሎች ተላውጦዎች ድርሻ ምን ያህል እንደሆነ ስለማያሳይ ነው፡፡ በተጨማሪም በፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ ቡድኖች በእጣ ለፍትነቱ ቢደለደሉም እያንዳንዱ/ዷ የጥናቱ ተሳታፊ በእጣ በየቡድኑ ስለማይመደብ በቡድኖች መካከል ያሉትን ቅድመትምህርት ልዩነቶች በመቆጣጠር በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ለውጥ መኖሩን ለማወቅ የተለያዩ የአበርልይይት ትንተናዎችን ማካሄድ ተገቢ ነበር፡፡ የአበርልይይት ትንተናዎቹም ከጄኔራል ሊኔየር ሞዴል (General Linear Model) ውስጥ ባለነጠላ ተላውጦ የትንተና ሂደትን (Univariate analysis procedure) የተከተሉ ነበሩ፡፡ በአበርልይይት ትንተናዎቹ መሰረት ጉልህ ልዩነት ሲገኝም የተጽዕኖ ደረጃው (effect size) በከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2) ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ ይህም ከተማሪዎቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ውስጥ በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ሊገለጽ የሚችለውን ልይይት ማግኘት ስለሚያስችል ውስጠ-ቡድን የልይይት ስህተት (within-group error variance) መጠኑን በመቀነስ ፍትነቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያስከተለውን ለውጥ በተሻለ ለመለካት ያስችላል፡፡ ይህ ስታትስቲክሳዊ ሂደት አበሩና ጥገኛ ተላውጦው የሚጋሩትን ልይይት በማጥፋት የሚቀረው በነጻ ተላውጦውና በጥገኛ ተለውጦው (ስህተቱን ጨምሮ) መካከል ያለው ልይይት እንዲሆን ስለሚያደርግ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ ሂደቱ የስህተት (unexplained variability or error) መጠንን ዝቅ በማድረግ በልምምዱና በውጤቱ መካከል ያለውን ተዛምዶ በትክክል ለመመዘን ስለሚያስችልም ተመርጧል፡፡

ይህን የአበርልይይት ትንተና ለማካሄድም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል፡፡ ለዚህ ትንተናም

እሙናች መመሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ (α = .748) መሆኑ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሰ7ና ሰ8 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሰ9 ይመለከቷል)፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ (homogeneity of regression slopes) መገኘቱ ተረጋግጧል። የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎው በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ተራክቦ ጉልህ አለመሆኑን (F (2, 129)= 2.827, p = .063) ስሌቱ አሳይቷል። ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤትና አበር ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው። እንዲሁም በአበር ትንተናው ወቅት የሦስቱን ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ለማነጻጸር የቦፎረኒ የመተማመኛ ርቀት ማስተካከያ ስሌት ተመርጦ ተግባራዊ ሆኗል። ይህ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተደረገውም የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ ጉልህ (F(2, 132) = 5.429, p = .005) መስሎ በመገኘቱ የልይይት ምጥንታን (variance ratio or Hartley's F_{Max}) በመፍትሄነት በመጠቀም ነበር (Field, 2009)። ይኸውም በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ከፍተኛ ልይይት (s^2 = 113.788) ባመጣው የቁጥጥር ቡድኑና ዝቅተኛ ልይይት (s^2 = 93.244) ባሳየው የብልሃት ቡድኑ መካከል ያለው የልይይት ምጥንታ ሲሰላ ውጤቱ F_{Max} = 1.220 ሆኖ ተገኝቷል። ይህ የልይይት ምጥንታም በእያንዳንዱ ቡድን ከ30 እስከ60 ናሙና ሲካተት የሦስት ልይይቶችን ተመሳስሎ ለማነጻጸር ከሚጠበቀው ልይይት ምጥንታ ዋጋ (critical value) ከ2 ያነሰ በመሆኑ የቡድኖቹ ልይይቶች ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው አሳይቷል።

ከዚህም ሌላ ሦስቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት ያላቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ከቀረበው መጠይቅም የተገኘው መረጃ ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። ሦስቱ ቡድኖች በማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩንም ለማወቅ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና ተካሄዷል። ይህ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና የተካሄደውም እሙናቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና

በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (ከአባሪ ሠ4 ይመለከቷል)፣ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ (F(2, 132) = .389, p = .679) ከታወቀ በኋላ ነበር።

በድህረትምህርት ወቅት ደግሞ በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት በመቆጣጠር ትምህርቱ በማንበብ ተነሳሽነታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና (ANCOVA) ስሌት ተደርጎ ውጤቱ ተተንትኗል። ለዚህ ትንተናም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ከፍተኛነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ (α = .845) መሆኑ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሠ4 እና ሠ5 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot graph) ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሠ6 ይመለከቷል)፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ መገኘቱ ተረጋግጧል። የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎው በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መካከል ያለው ተራክቦ (Interaction) ጉልህ አለመሆኑን (F (2, 129)= .776, p = .462) ስሌቱ አሳይቷል። ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤትና አበር ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው። እንዲሁም የሦስቱን ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤቶች ለማነጻጸር የቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ተግባራዊ ሆኗል። ይህ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተደረገውም የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ ጉልህ (F (2, 132) = 5.228, p = .007) ሆኖ በመገኘቱ የልይይት ምጥንታን በመፍትሄነት በመጠቀም ነበር። ይኸውም በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ከፍተኛ ልይይት (s^2 = 83.632) ባመጣው የብልሃት ቡድኑና ዝቅተኛ ልይይት (s^2 = 69.888) ባሳየው የቁጥጥር ቡድኑ መካከል ያለው የልይይት ምጥንታ ሲሰላ ውጤቱ F_{Max} = 1.196 ሆኖ ተገኝቷል። ይህ የልይይት ምጥንታም በእያንዳንዱ ቡድን ከ30 እስከ60 ናሙና አካቶ የሦስት

ልይይቶችን ተመሳስሎ ለማነጻጸር ከሚጠበቀው ልይይት ምጥንታ ዋጋ ከ2 ያነሰ በመሆኑ የቡድኖቹ ልይይቶች ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው አሳይቷል፡፡

ሦስቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት የነበራቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመለካት ከቀረበው መጠይቅ የተገኘው መረጃም ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ በሦስቱ ቡድኖች በማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩንም ለማወቅ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ ይህ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና የተደረገውም በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (ከአባሪ ሠ1 ይመለከቷል)፣ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ ($F(2, 132) = .648$, $p = .525$) ተፈትሾ እሙኖቹ መሟላታቸው ከታወቀ በኋላ ነበር፡፡

በድህረትምህርት ደግሞ በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በመቆጣጠር የተሰጣቸው ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለመለየት የአበርልይይት ትንተና ተደርጓል፡፡ ለዚህ ትንተናም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል፡፡ ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸው መረጋገጥ ስለነበረበት አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታ አስተማማኝ ($\alpha = .760$) መሆኑ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሠ1 እና ሠ2 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሠ3 ይመለከቷል)፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ መገኘቱ ታውቋል፡፡ የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ ስሌቱም በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለው ተራክቦ ጉልህ አለመሆኑን (F (2, 129)= 1.202, $p = .304$) አሳይቷል፡፡ ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤትና አበር

ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው፡፡

ከዚህም ሌላ ሦስቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት የነበራቸውን የማንበብ ትኩረት ለመለካት ከቀረበው የምንባብ ፈተና የተገኘው መረጃም ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ በሦስቱ ቡድኖች በማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩንም ለማወቅ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና የተደረገውም በተያያዥ አምድ ግራፍና ወጥ የመሆን እድል በማሳያ ንድፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ (ከአባሪ ሰ10 ይመለከቷል)፣ በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ ($F(2, 132) = 1.381, p = .255$) ተፈትሾ እሙኖቹ መሟላታቸው ከታወቀ በኋላ ነበር፡፡

በቡድኖች መካከል ያለውን ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ልዩነት በመቆጣጠር የተሰጣቸው ትምህርት በማንበብ ትኩረታቸው ላይ ያመጣውን ለውጥ ለመለየት የአበርልይይት ትንተና ተደርጓል፡፡ ለዚህ ትንተናም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል፡፡ ከአበር ትንተናው በፊት እሙኖች መሟላታቸው መረጋገጥ ስለነበረበት አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሰ10 እና ሰ11 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሰ12 ይመለከቷል) ፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ መገኘቱ ታውቋል፡፡ የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ ስሌቱም በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መካከል ያለው ተራክቦ ጉልህ አለመሆኑን ($F(2, 129) = 1.749$, $p = .178$) አሳይቷል፡፡ ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤትና አበር ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው፡፡ እንዲሁም በአበር ትንተናው ወቅት

የሦስቱን ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ለማነጻጸር የቦፎረኒ የመተማመኛ ርቀት ማስተካከያ ስሌት ተመርጦ ተግባራዊ ሆኗል። ይህ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተደረገውም የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ ጉልህ ($F(2, 132) = 3.339, p = .038$) መስሎ በመገኘቱ የልይይት ምጥንታን በመፍትሄነት በመጠቀም ነበር። ይኸውም በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ከፍተኛ ልይይት ($s^2 = 4.6225$) ባመጣው የብልሃት ቡድኑና ዝቅተኛ ልይይት ($s^2 = 2.89$) ባሳየው የቁጥጥር ቡድኑ መካከል ያለው የልይይት ምጥንታ ሲሰላ ውጤቱ $F_{Max} =$ 1.599 ሆኖ ተገኝቷል። ይህ የልይይት ምጥንታም በእያንዳንዱ ቡድን ከ30 እስከ60 ናሙና ሲካተት የሦስት ልይይቶችን ተመሳስሎ ለማነጻጸር ከሚጠበቀው ልይይት ምጥንታ ዋጋ (critical value) ከ2 ያነሰ በመሆኑ የቡድኖቹ ልይይቶች ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው አሳይቷል።

የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚኖራቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ተካሄዷል። ለዚህ ትንተናም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። የአበርልይይት ትንተናውን ለማካሄድም እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው ተነሳሽነት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታም አስተማማኝ ($\alpha =$ .845) መሆኑ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሰ8 እና ሠ4 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሠ7 ይመለከቷል)፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ መገኘቱ ተረጋግጧል። የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎው ስሌቱ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መካከል ያለው ተራክቦ ጉልህ አለመሆኑን (F (2, 129)= .197, p = .821) አሳይቷል። ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤትና አበር ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው። እንዲሁም በአበር ትንተናው ጊዜ የሦስቱን ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት

አማካይ ውጤቶች ለማነጻጸር የቦፎረኒ የመተማመኛ ርቀት ማስተካከያ ስሌት ተግባራዊ ሆኗል፤ ይህ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተደረገውም የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ እኩል መሆኑ ($F(2, 132) = 2.640$, $p = .075$) ከታወቀ በኋላ ነበር።

በተመሳሳይ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚኖራቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ተደርጓል። ይህም ከተማሪዎቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ውስጥ በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ሊገለጽ የሚችለውን ልይይት ማግኘት ስለሚያስችል ውስጠ-ቡድን የልይይት ስህተት መጠኑን በመቀነስ ፍትነቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያስከተለውን ለውጥ በተሻለ ለመለካት ስለሚረዳ ተግባራዊ ሆኗል። ለአበርልይይት ትንተናውም ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (ቡድኖች) ነጻ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጥገኛ ተላውጦ፣ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አበር ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ይህን ትንተና ለማካሄድም እሙኖች መሟላታቸውን ለማወቅ አበር ተላውጦ የሆነው የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍትነት በፊት መለካቱ፣ የአበር ተላውጦው ልኬታም አስተማማኝ (α = .760) መሆኑ፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሰ8 እና ሠ1 ይመለከቷል)፣ ለሦስቱም ቡድኖች በአበር ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለው ተዛምዶ በብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ (ከአባሪ ሠ8 ይመለከቷል)፣ የልይይት ተመሳስሎ መኖሩና የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ መገኘቱ ተረጋግጧል። የድህረት ግድለቶች ተመሳስሎ ስሌቱ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦችና በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለው ተራክቦ ጉልህ አለመሆኑን ($F(2, 129) = .825$, $p = .440$) አሳይቷል። ይህ ማለት ጥገኛ ተላውጦ በሆነው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤትና አበር ተላውጦ በሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ያለው ዝምድና በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ተመሳሳይ ነው። በአበር ትንተናው ወቅት የሦስቱን ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ለማነጻጸር የቦፎረኒ የመተማመኛ ርቀት ማስተካከያ ስሌት ተግባራዊ ሆኗል። ይህ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተደረገውም የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች

የልይይት መጠን በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት ተፈትሾ እኩል ($F(2, 132) = .311, p = .733$) መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ ነበር።

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያደርሰው ተጽዕኖው የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ያላቸውን የደንጋጊነት ሚና ለመፈተሽም ከጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማህቀፍ ጋር ተዛማጅ በሆነው የድኅረት ስሌት መሰረት ባለው የHayes (2013) ፕሮሰስ ፕላግኢን ኤስ.ፒ.ኤስ.ኤስ 2.16.1 (Hayes PROCESS plugin SPSS 2.16.1) ባለትይዩ የደንጋጊ ተላውጦዎች ትንተና ሞዴል 4ን (Parallel Multiple Mediator Model 4) መሰረት ያደረገ የትስስር ትንተና (Path analysis) ተግባራዊ ተደርጓል። ለዚህ ትንተናም የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት፣ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤቶች እንደደንጋጊ ተላውጦዎች፤ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ቡድኖች እንደነጻ ተላውጦ፤ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት እንደጥገኛ ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። ነጻ ተላውጦው በእያንዳንዱ ደንጋጊ ተላውጦም ሆነ በሁሉም ደንጋጊ ተላውጦዎች በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ሊያሳድር የሚችለውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ (indirect effect) ለመለየትም የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ (ሦስቱን ቡድኖች በindicator coding ወይም dummy coding በመለየት) የቡትስትራፕ ቴስት (Bootstrap test) ፍተሻ ተካሄዷል። ይህ ቴስት የተመረጠበት ምክንያትም ለውጤት ስርጭት ወጥነትም ሆነ ለናሙና ብዛት ሳይበገር የተላውጦዎቹን ተጽዕኖ ጉልህነት በአግባቡ መለካት ስለሚያስችል ነው። ከዚህም በተጨማሪ ይህ ቴስት ደንጋጊ ተላውጦዎቹ የሚኖራቸውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በማወዳደር አንዱ ከሌላው የበለጠ ወይም ያነሰ መሆኑን ለመወሰን ስለሚረዳ ተመራጭ ሆኗል። 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 እየታየ ለእያንዳንዱ ደንጋጊ ተላውጦ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ መሆን አለመሆን መወሰኛነት ተግባራዊ ተደርጓል። የደንጋጊነት ሚናው ጉልህ ሆኖ ሲገኝም ኢቀጥተኛ ተጽዕኖው ለጠቅላላ ተጽዕኖው ያለውን ምጥንታ (ratio) መሰረት በማድረግ የተጽዕኖው ደረጃ (effect size) ተሰልቷል።

የደንጋጊነት ትንተናውን ለማካሄድ ቀድሞ የእሙኖችን መሟላት ማረጋገጥ ተገቢ በመሆኑ በመጀመሪያ ደንጋጊ ተላውጦዎቹ (የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት) ያላቸው ተዛምዶ በርስ በርስ የተዛምዶ መለኪያ ስሌት (Collinearity Statistics) ተለክቷል። በልኬቱም መሰረት ሁሉም ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዷቸው (Multi-collinearity) ልዩነት በመፍጠር ተናጠላዊ ብቃታቸው (Tolerance) ሲፈተሽ ከ0.1 በላይ (የማንበብ ተነሳሽነት .256፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት .294 እና የማንበብ ትኩረት .618) ሆኖ በመገኘቱ፣ የልይይት ግሽበት ልኬታቸውም (Variance Inflation Factor) ከ10 በታች (የማንበብ ተነሳሽነት 3.906፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት 3.400 እና የማንበብ ትኩረት 1.617) ሆኖ በመታየቱ ፈርጀብዙ ተዛምዶ ስላላሳዩ እሙኑ አለመጣሱ ታውቋል። ከዚህም ሌላ አፈንጋጭ ውጤቶች በተዛምዶ ስሌቱ ላይ ስላላቸው ተጽዕኖ የቀሬ ስታትስቲካዊ (residual statistics) ስሌት መለኪያ ከሆኑት በማሃላኖቢስ ልዩነት መወሰኛ (Mahalanobis Distance) ሲሰላ ውጤቱ ከአንድ የጥናቱ ተሳታፊ በስተቀር ለ134ቱም ለባለሦስት ነጻ ተላውጦዎች የካይ ካሬ የጉልህነት የመወሰኛ ዋጋ ከሆነው 16.27 በታች ሆኖ በመገኘቱ፤ በኩክ ልዩነት መወሰኛ (Cook`s Distance) ልኬታቸውም ከፍተኛ ሆኖ የተገኘው .058 ውጤት ከ1 በታች በመሆኑ የአፈንጋጭ ውጤቶች ተጽዕኖ አለመኖሩን አሳይቷል። እንዲሁም ደንጋጊ ተላውጦዎቹ ከድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ስላላቸው ዝምድ በፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ ተሰልቶ ሁሉም (ከማንበብ ተነሳሽነት ጋር $r = .735, p = .000$ ፣ ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር $r = .611, p = .000$ እና ከማንበብ ትኩረት ጋር $r = .778, p = .000$ ያህል ተዛምዶ) ተዛምዶ በማሳየታቸው ሌላው እሙን ተሟልቷል። የጥናቱ ናሙና መጠንም ከ74 (N> 50 + 8m, m= የነጻ ተላውጦዎች ብዛት፣ N= የሚጠበቅ የናሙና ብዛት Pallant, 2007: 148) በላይ በመሆኑ ትንተናውን ለማካሄድ በቂ ሆኖ ተገኝቷል። በተጨማሪም የደንጋጊ ተላውጦዎቹ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ (ከአባሪ ሠ2፣ ሠ5 እና ሰ11 ይመለከቷል)፣ በሦስቱም ቡድኖች በደንጋጊ ተላውጦዎችና በጥገኛ ተላውጠው መካከል ያለው ተዛምዶ በመደበኛ ቀሬዎች ብትን ግራፍ ተሰርቶ ቀጥተኛ መሆኑ ብሎም የልይይት ስህተቶቹ ተቀራራቢ መሆናቸው (ከአባሪ ሠ9 ይመለከቷል)፣ የውጤት ስርጭት ወጥነት መኖሩ(ከአባሪ ሠ10 ይመለከቷል) ተረጋግጧል። በጥቅሉ በሁሉም ፍተሻዎች በተገለጸው መልኩ እሙኖቹ አለመጣሳቸው ስለታወቀ የደንጋጊነት ትንተናው ተካሄዷል።

3.9 የጥናቱ ሥነምግባራዊ ሁኔታ

የሙከራ ጥናቱ ሲካሄድም ሆነ በዋናው ጥናት ወቅት በቅድሚያ ጥናቱ የተካሄደበትን ትምህርትቤት ኃላፊዎችና በቅርብ የሚገኘውን የደሴ ከተማ አስተዳደር ትምህርት ጽሕፈት ቤት ስለጥናቱ ዓላማ በማስገንዘብ ጥናቱ እንዲካሄድ ፈቃደኝነታቸው ተጠይቆ ይሁንታቸው ተገኝቷል፡፡ ከዚያም በጥናቱ የተሳተፉ ተማሪዎች የትምህርትቤቱ ኃላፊዎች በተገኙበት የጥናቱ ዓላማና አተገባበር ተገልጾላቸው በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ያለምንም አስገዳጅ ሁኔታ ፈቃደኝነታቸውን ገልጸው ተሳትፈዋል፡፡

ጥናቱ በተሳታፊዎች ላይ የሚያሳድረው ተለይቶ የታወቀ አሉታዊ ተጽዕኖ ባይኖርም በዚህ ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች በፈቃደኝነት ላደረጉት ተሳትፎም የስምምነት ማረጋገጫ ቅጽ ሞልተዋል (ቅጹን ከአባሪ በ ይመለከቷል)፡፡ በስምምነቱም ቀደም ሲል በቃል በቀረበላቸው የማስተዋወቅ ሂደት የተነገሯቸው የጥናቱን ዓላማ በግልጽ ማሳወቅን፣ በጥናቱ የሚያከናውኗቸውን ተግባራት መግለጽን፣ የግላዊ መረጃ ሚስጥር አጠባበቅን፣ ጥናቱ የሚፈጀውን ጊዜ የመሳሰሉት ተካተው ተሳታፊዎቹ አውቀው በፈቃደኝነት እንዲሳተፉ ተደርጓል፡፡ ከዚህም ሌላ የሁሉንም ተማሪዎች ወላጆች አግኝቶ ፈቃደኛነታቸውን መጠየቅ ባይቻልም የትምህርት ቤቱ ወላጅ-ተማሪ-መምህራን ኅብረት (ወተመኅ) ስለጥናቱ ግልጽ ማብራሪያ ቀርቦላቸው ፈቃዳቸው ተጠይቋል፡፡ እንዲሁም ከአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦቹ መለያየት ውጭ ለሦስቱም ቡድኖች አቻ ድጋፍ ተደርጓል፡፡

በዚህ ምዕራፍ እንደቀረበው የተዘጋጁት የማስተማሪያ ቴክስቶች ተገምግመው፣ የመረጃ መሰብሰቢያዎቹም ትክክለኛነትና አስተማማኝነት በቅድመሙከራ ጥናቱ (Pilot Study) ተፈትሸዋል፤ አስፈላጊ ማሻሻያዎች ተደርጎባቸዋል፡፡ ማሻሻያዎቹን ተከትሎም ለዋናው ጥናት ከመዋላቸው በፊት ለተጨማሪ ግምገማና ፍተሻ የሙከራ ጥናት (Trial study) ተካሄዶባቸዋል፡፡ የሙከራ ጥናቱ ውጤቶችም በምዕራፍ አራት ተተንትነው ቀርበዋል፡፡

ምዕራፍ አራት፤ የሙከራ ጥናቱ ውጤት ትንተናና ተመክሮዎች

4.1 የሙከራ ጥናቱ ዓላማዎች

የሙከራ ጥናቱ (Trial study) አምስት ዓላማዎች ነበሩት፡፡ የመጀመሪያው በቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናቱ (Pilot Study) በተገኙ መረጃዎች መሰረት እንደገና ተሻሽለው የተዘጋጁት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ለዋናው ጥናት ከመቅረባቸው በፊት ከጥናቱ ተሳታፊዎች ጋር በእድሜ ተመሳሳይ ለሆኑ ተማሪዎች ቀርበው ተጨማሪ የአስተማማኝነትና ተገቢነት ግምገማ ማድረግ ነበር፡፡ ስለመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ በሙከራ ጥናቱም ሆነ በቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናቱ ወቅቶች የተደረጉ ግምገማዎች ውጤቶች ማብራሪያ በምዕራፍ ሦስት በ3.4 ስር ቀርቧል፡፡ ሁለተኛው በዋናው ጥናት ለመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ስለሚመደበው ጊዜ ብሎም ተማሪዎቹ አሟልተው ሰርተው ሊጨርሷቸው ስለመቻላቸው መረጃ ማግኘት ነበር፡፡ ሦስተኛው ለዋናው ጥናት ትምህርቱን ለየቡድኖቹ በታለመው መልኩ ማቅረብ ስለመቻሉ ብሎም ለትምህርቱ የሚመደበውን ጊዜ ከቀረቡት ተግባራት ጋር አጣጥሞ ለመወሰን የሚያስችል መረጃ ለማግኘት ነበር፡፡ አራተኛው የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ ለጥናቱ የተመረጡ የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎች ያላቸውን ተስማሚነት ለመገምገም ነበር፡፡ አምስተኛው ለዋናው ጥናት የሚጠቅሙ ከሙከራ የሚገኙ ተጨማሪ ትምህርቶችን ለይቶ ለማወቅ ነበር፡፡

4.2 የሙከራ ጥናቱ የምርምር ስልት

የሙከራ ጥናቱ በዓይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative Research) ሲሆን ፍትነትመሰል (Quasi-experimental) ስልትን የተከተለ ነው፡፡ ፍትነትመሰል የጥናት ስልት የተመረጠበት ምክንያትም ጥናቱ የተከተላቸውን አሰራሮች መሰረት አድርጎ የሚገኘው ውጤት በእውነተኛዎቹ የመማሪያ ክፍል አውድ ሁነቶች ውስጥ ያላቸውን ተተግባሪነት ማየት ስለሚያስችል ነው፡፡ በሙከራ ጥናቱ ወቅት የስልቱ መዋቅርም የሚከተለውን ይመስላል፡፡

ቡድን	ቅድመትምህርት ፈተና	ፍትነት	ድህረትምህርት ፈተና
የብልሃት ቡድን	O	X_1	O
ብልሃትአልባ ቡድን	O	X_2	O

X_1 = በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የሚሰጥ የማንበብ ትምህርት

X_2 = በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር እውቀት የሚሰጥ የማንበብ ትምህርት

O = የአንብቦ መረዳት ችሎታ

4.3 የሙከራ ጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ

ለሙከራው በደሴ ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛው እርከን ትምህርትቤቶች ጥናቱ እንዲካሄድበት ፈቃደኛ ሆኖ የተገኘው የአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተመርጧል። በመሆኑም በትምህርትቤቱ በ2008 ዓ.ም በስድስተኛ ክፍል ሲማሩ የነበሩ ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል። ስለዚህም አካባቢውም ሆነ ትምህርትቤቱ የተመረጡት በምዕራፍ ሦስት በ3.3 ስር በተገለጹት ምክንያቶች መሰረት በዓላማ ንሞና ዘዴ (Purposive Sampling) ነው።

ይሁን እንጂ ለሙከራው የብልሃትቡድኑና የብልሃትአልባ ቡድኑ የተለዩት እኩል እድል ሰጭ ንሞናን ተከትሎ ነው። በትምህርትቤቱ ከሚገኙ አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ሁለቱ በተራ እጣ ንሞና ዘዴ እንዲለዩ በተደረገው መሰረት “ሀ” እና “ለ” መማሪያ ክፍሎች ተመርጠዋል። በእነዚህ መማሪያ ክፍሎች የተገኙት ተማሪዎች ብዛትም በ“ሀ” 43፣ በ“ለ” 45 ሆኗል። ከዚያም ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጎ የ“ሀ” ክፍል ተማሪዎች አማካይ ውጤት 24.384 (SD = 10.476) ፣ የ“ለ” ክፍል ደግሞ 24.778 (SD = 9.780) መሆኑ ታውቋል። የሁለቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ተመጣጣኝ መሆናቸው በዚህ መልኩ ከታወቀ በኋላም የትኛው የብልሃት ቡድን፣ የትኛው የብልሃትአልባ ቡድን እንደሚሆን የተለዩትም በተራ እጣ ንሞና ነው። በእጣውም መሰረት “ሀ” ክፍል የብልሃትአልባ ቡድን፣ “ለ” ክፍል ደግሞ የብልሃት ቡድን

ሆነዋል። ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የሁለቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ከአንብቦ መረዳት ውጤት በተጨማሪ በጾታና በዕድሜ ስብጥር ያላቸውን ተመጣጣኝነትም ለመፈተሽ ተሞክሯል። በዚህም መሰረት በሁለቱም መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ዕድሜያቸው ከ11-13 ዓመት ሆኖ ተገኝቷል። በጾታ ስብጥራቸው ደግሞ በስድስተኛ "ሀ" ክፍል 20 ወንድና 23 ሴት፣ በስድስተኛ "ለ" ክፍል 21 ወንድና 24 ሴት ተማሪዎች ተሳትፈዋል።

4.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

በሙከራ ጥናቱ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቆች በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት አገልግለዋል። ስለነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አዘገጃጀትም ሆነ በቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናቱ (Pilot Study) ወቅት በተደረጉ ግምገማዎች መሰረት የተካሄዱ ማሻሻያዎች በምዕራፍ ሦስት በ3.4 ስር ቀርበዋል።

4.5 የሙከራ ጥናቱ አሰራር ሂደት

የማስተማሪያ ቴክስቶቹና የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ከልዩ ልዩ ምንጮች በመነሳት በአጥኚው ከተዘጋጁ በኋላ ለሙከራ ጥናቱ ከመቅረባቸው በፊት በቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናት (Pilot Study) ወቅት በልዩ ልዩ ባለሙያዎች ግምገማ ተደርጎባቸዋል። እንዲሁም በሙከራ ጥናቱ ከሚሳተፉ ተማሪዎች ጋር ተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች በማቅረብ ተገቢነታቸውን፣ ትክክለኛነታቸውንና አስተማማኝነታቸውን የመፈተሽ ስራ ተሰርቷል። የባለሙያዎቹን የግምገማ ሀሳቦችና ከተማሪዎቹ ስራ የተገኙ ውጤቶችን መነሻ በማድረግ ማስተማሪያዎቹም ሆኑ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ በአጥኚው እንደገና ተሻሽለው ለሙከራ ጥናቱ ዝግጁ ተደርገዋል (የማስተማሪያ ቴክስቶቹንም ሆነ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹን አዘገጃጀትና ግምገማ በምዕራፍ ሦስት በ3.4 እና በ3.5 ስር ይመለከቷል)።

ማስተማሪያዎቹና መረጃ መሰብሰቢያዎቹ በዚህ መልኩ ከተዘጋጁ በኋላ የሙከራ ጥናቱ የተካሄደበት የአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤትና የትምህርትቤቱ ወላጅ-ተማሪ-መምህራን ህብረት (ወተመህ) ፈቃደኝነታቸው ተጠይቆ ተመርጧል። በተመሳሳይ በትምህርትቤቱ ከሚገኙ አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያዎች በእጣ ሁለቱ የመማሪያ ክፍሎች ከተለዩ በኋላ ተማሪዎቹ በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ይሁንታቸው ተገኝቷል።

ፈቃደኝነታቸው ከተረጋገጠ በኋላም በሁለቱም መማሪያ ክፍሎች የሚገኙ ተማሪዎች በ1/06/2008 ዓ.ም ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጓል። በዚህ ፈተና የሁለቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶቻቸው ትንተና ተቀራራቢ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ የትኛው ብልሃትአልባ ቡድን፣ የትኛው ደግሞ የብልሃት ቡድን እንደሚሆኑ በእጣ ተለይተዋል። በእጣው መሰረትም የመማሪያ ክፍል "ሀ" ተማሪዎች የብልሃትአልባ ቡድን፣ የመማሪያ ክፍል "ለ" ተማሪዎች የብልሃት ቡድን መሆናቸው ታወቀ። ከዚያም የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊ ተማሪዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የአንብቦ መረዳት ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት በመጀመሪያ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁን ሞሉ። ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላም ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደረገ። ከዚህ በኋላም ከ7/06/2008 ዓ.ም ጀምሮ እስከ 16/07/2008 ዓ.ም ሁለቱም ቡድኖች በተዘጋጁላቸው መማሪያዎች በስድስት ሳምንታት ውስጥ ለ12 ክፍለጊዜያት የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ በመደበኛው መርሃግብር የዐማርኛ ቋንቋ መምህርት ተሰጥቷል። ትምህርቱን የሰጡት መምህርት ቀደም ብሎ በአጥኚው ስልጠና ተሰጥቷቸው ነበር (ስለስልጠና አሠጣጡን በ3.6 ስር ይመለከቷል)። የስድስት ሳምንታቱ ትምህርት ከተጠናቀቀ ከሁለት ቀን በኋላ በ19/07/2008 ዓ.ም ሁለቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ሁኔታ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈተኑ። ፈተናውን በተፈተኑበት ቀጣይ ቀን በ20/07/2008 ዓ.ም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የተማረው ቡድን ተሳታፊዎች መጀመሪያ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁን፣ ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላ ደግሞ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን ሞልተዋል።

4.6 የሙከራ ጥናቱ መረጃ አተናተን ዘዴ

በሙከራ ጥናቱ የብልሃት ቡድኑና የብልሃትአልባ ቡድኑ ወደትምህርቱ ከመግባታቸው በፊት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማወቅ የዋለው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩም በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent samples t-test) ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ሙከራው እንደተጠናቀቀ ሁለቱ ቡድኖች የተፈተኑት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤትም ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል፡፡ ቡድኖቹ በአማካይ ውጤቶቻቸው ልዩነት መታየት አለመታየቱም በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ስሌት ተፈትሿል፡፡

ቅድመና ድህረትምህርት የቡድኖች ንጽጽር ባለው ፍትነትመሰል የምርምር ስልት የሚመሰረቱ ቡድኖች ፍጹም ከምርጫ ተዛቦት (selection bias) ነጻ ሊሆኑ ስለማይችሉ የሚገኘው ውጤት በጥንቃቄ መተርጎም አለበት፡፡ ይኸውም የሁለቱን ቡድኖች ድህረትምህርት ውጤቶች ልዩነት በማየት ውጤቱ መተርጎም በቂ አይሆንም፡፡ ምክንያቱም የልዩነቱ መነሻ ከተሳታፊዎች የባህርይ ልዩነት ወይም ካለፉበት የልምምድ ሁኔታ ልዩነት የተገኘ መሆኑን መወሰን ያስቸግራል፡፡ ስለዚህም የእያንዳንዱን ቡድን የቅድመና ድህረትምህርት ውጤቶች ልዩነት በማወዳደር የውጤት ትርጓሜውን መስጠት ተገቢ ሆኗል፡፡ ለዚህም እያንዳንዱ ቡድን በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤቶች መካከል ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱን በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (Paired Samples t-test) ተሰልቶ ተተንትኗል፡፡ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች የማንበብ ተነሳሽነታቸው መሻሻል አለመሻሻሉን ለመለካት በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ከቀረበው መጠይቅ የተገኘው ውጤት በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተፈትሿል፡፡ በተመሳሳይ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው መሻሻል አለመሻሻላቸውን ለመለካት በቅድመትምህርትና በድህረ ትምህርት ከቀረበው መጠይቅ የተገኘው ውጤት በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቷል፡፡ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች ከጾታቸው አንጻር በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት አሳይተው እንደሆነ ለመፈተሽም የባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት በስራ ላይ ውሏል፡፡

4.7 የሙከራ ጥናቱ ውጤት ትንተና ማሳያዎች

በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅና በማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ በሙከራ ጥናቱ ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ወቅት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹም እንደየባህርያቸው ተደራጅተው የጥናቱን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ እንደሚከተለው በቅደምተከተል ተተንትነዋል፡፡ በሁሉም ትንታኔዎች ለስታትስቲክሳዊ ስሌቶቹ ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ (Level of significance) 0.05 ተመርጧል፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ **"በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት ያመጣል?"** የሚል ነው፡፡ ይህን ጥያቄ ለመመለስ በቅድሚያ የብልሃት ቡድኑና የብልሃትአልባ ቡድኑ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያመጡት ውጤት እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 4.1 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.1

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ቡድን	ናሙና *(n)*	አማካይ *(M)*	መደበኛ ልይይት *(SD)*	የቲ-ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ *(df)*	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃትአልባ	43	24.384	10.476	-.182	86	.856
ብልሃት	45	24.778	9.780			

ከሠንጠረዥ 4.1 እንደሚታየው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ ይመስላሉ፡፡ ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ ባለመሆናቸው የሁለቱም ቡድኖች የአንብቦ መረዳት ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ (*t* (86) = -.182, *p* = .856) ሆኗል፤ ይህም በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ችሎታ ረገድ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

በዚህ መልኩ በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የብልሃት ቡድኑ በቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ፣ የብልሃትአልባ ቡድኑ ደግሞ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር የሚሰጥ የማንበብ ትምህርት ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤትም በሠንጠረዥ 4.2 ተነጻጽሮ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.2

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ቡድን	ናሙና *(n)*	አማካይ *(M)*	መደበኛ ልይይት *(SD)*	የቲ-ዋጋ *(t)*	የነጻነት ደረጃ *(df)*	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃትአልባ	43	25.628	8.140	-1.440	86	.154
ብልሃት	45	28.056	7.676			

በሠንጠረዥ 4.2 እንደቀረበው በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው የብልሃት ቡድኑ አማካይ ውጤት ከብልሃትአልባ ቡድኑ አማካይ ውጤት በ2.428 በልጦ ተገኝቷል፡፡ እንዲሁም የመደበኛ ልይይቶች ውጤቶቻቸውም ተቀራራቢነት ይታይባቸዋል፡፡ ይህም በሁለቱም ቡድኖች የተመዘገቡት የፈተና ውጤቶች ከየአማካያቸው የተመሳሳይ ርቀት እንዳላቸው ያሳያል፡፡ ሆኖም

የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት በትክክል መናገር ያስቸግራል። ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ (*t* (86) = -1.440, *p* = .154) ሆኗል፤ ይህም በቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንደሌለ አመላክቷል።

ይህንንም ይበልጥ ለማረጋገጥ እያንዳንዱ ቡድን በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ያስመዘገበውን የአንብቦ መረዳት ውጤት በማነጻጸር መፈተሽ ያስፈልጋል። በዚሁ መሰረት የብልሃትአልባ ቡድኑ በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤቶቹ መካከል ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱን ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 4.3 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 4.3

የብልሃትአልባ ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጊዜ	ናሙና *(n)*	አማካይ *(M)*	መደበኛ ልይይት *(SD)*	የቲ-ዋጋ *(t)*	የነጻነት ደረጃ *(df)*	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ቅድመትምህርት	43	24.384	10.476	-1.224	42	.228
ድህረትምህርት	43	25.628	8.140			

በሠንጠረዥ 4.3 እንደሰፈረው የብልሃትአልባ ቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቱ ጋር ሲነጻጸር በ1.244 ልቆ ታይቷል። ከቅድመትምህርት ይልቅ በድህረትምህርት ዝቅተኛ የመደበኛ ልይይት ውጤት መገኘቱም የቡድኑ ተሳታፊዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መቀራረቡን

ያሳያል፡፡ ለቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል የታየው ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (*t* (42) = -1.224, *p* = .228) ሲሆን፣ በብልሃትአልባ ቡድኑ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንደሌለ አመላክቷል፡

በተመሳሳይ የብልሃት ቡድኑ በቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤቶቹ መካከል ልዩነት ስለመኖሩ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር በማድረግ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 4.4 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.4

የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር

በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጊዜ	ናሙና (*n*)	አማካይ (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የቲ-ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ቅድመትምህርት	45	24.778	9.780	-3.066	44	.004
ድህረትምህርት	45	28.056	7.676			

የብልሃት ቡድኑ የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቱ በ3.278 መጨመሩን በሠንጠረዥ 4.4 ከሰፈረው መረጃ ማየት ይቻላል፡፡ ቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል ያሳየው ይህ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (*t* (44) = -3.066, *p* = .004) ሆኗል፤ ይህም የብልሃት ቡድኑ የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቱ በስታትስቲክስ የጎላ ብልጫ እንዳለው ያሳያል፡፡

የዚህ ጥናት ሁለተኛ ጥያቄ “በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን የተማሩ ተማሪዎች ከጾታ አንጻር በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ያሳያሉ?” የሚል ነው፡፡ የዚህን ጥያቄ ምላሽ ለማወቅም በቅድሚያ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊ ወንዶችና ሴቶች በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸው እንደሆነ ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ የአማካዮች ንጽጽር በሠንጠረዥ 4.5 የቀረበው ውጤት ተገኝቷል፡፡

ሠንጠረዥ 4.5

የብልሃት ቡድኑ ወንዶችና ሴቶች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጾታ	ናሙና *(n)*	አማካይ *(M)*	መደበኛ ልይይት *(SD)*	የቲ-ዋጋ *(t)*	የነጻነት ደረጃ *(df)*	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ወንድ	21	27.333	8.996	1.673	43	.102
ሴት	24	22.542	10.072			

ሁለቱ ጾታዎች የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶቻቸው ሲታዩ የወንዶቹ ከሴቶቹ በ4.791 ብልጫ እንዳለው በሠንጠረዥ 4.5 የሰፈረው መረጃ ያመላክታል፡፡ ሆኖም የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ በመሆኑም በሁለቱ ጾታዎች የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (43) =1.673, p =.102) ሲሆን፣ በዚህም በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ በወንዶችና በሴቶች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት እንደሌለ ለመረዳት ተችሏል፡፡

ይህ ከታወቀ በኋላም በብልሃት ቡድኑ የሚገኙት ወንዶችና ሴቶች በአንድ ክፍል ውስጥ በተመሳሳይ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ከተማሩ በኋላ በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ማሳየት አለማሳየታቸውን ለማወቅ በተደረገው የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር የተገኘው ውጤት ደግሞ በሠንጠረዥ 4.6 የሰፈረውን ይመስላል፡፡

ሠንጠረዥ 4.6

የብልሃት ቡድኑ ወንዶችና ሴቶች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጾታ	ናሙና *(n)*	አማካይ *(M)*	መደበኛ ልይይት *(SD)*	የቲ-ዋጋ *(t)*	የነጻነት ደረጃ *(df)*	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ወንድ	21	29.548	8.800	1.227	43	.227
ሴት	24	26.750	6.447			

በሠንጠረዥ 4.6 እንደቀረበው ሁለቱ ጾታዎች የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤታቸው ሲታይ የወንዶቹ ከሴቶቹ በ2.798 ብልጫ አሳይቷል፡፡ ሆኖም በሠንጠረዥ 4.5 እንደቀረበው በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ከታየው 4.791 የአማካይ ውጤቶች ልዩነት አንጻር የድህረትምህርት አማካይ ውጤቶቻቸው ልዩነት እንደጠበበ መገንዘብ ይቻላል፡፡ በሌላ አባባል ወንዶቹ 27.333 ከነበረው የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤታቸው ወደ29.548 ያሻሻሉት በ2.212 ሲሆን፣ ሴቶቹ 22.542 ከነበረው የቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት አማካይ ውጤታቸው ወደ26.750 ከፍ ብሎ በ4.208 መሻሻል አሳይተዋል፡፡ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ በመሆኑም በሁለቱ ጾታዎች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ መሆን አለመሆኑን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተተንትኖ፣ (t (43) = 1.227, p =.227) ሲሆን፣ በሙከራ ቡድኑ በተሳተፉ ወንዶችና ሴቶች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል፡፡

የዚህ ጥናት ሦስተኛ ጥያቄ “የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ያሻሽላል?” የሚል ነው፡፡ የጥያቄውን ምላሽ ለማወቅም የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ

ከሞሉት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ የተገኙ አማካይ ውጤቶች ተነጻጽረው በሠንጠረዥ 4.7 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 4.7

የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጊዜ	ናሙና (*n*)	አማካይ (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የቲ-ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ቅድመትምህርት	45	26.49	6.727	-1.989	44	.053
ድህረትምህርት	45	27.51	5.106			

በሠንጠረዥ 4.7 እንደሚታየው የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቱ በ1.02 ልቆ ታይቷል፡፡ የቡድኑ ተሳታፊዎች ለመጠይቁ ሁለት ጊዜ በሰጡት መረጃ መካከል 0.882 የተዛምዶ መጠን በታየበት ሁኔታ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (44) = -1.989, p = .053) ሆኗል፤ ይህም በብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለ ይጠቁማል፡፡

የጥናቱ የመጨረሻ ጥያቄ “በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን የተማሩ ተማሪዎች በማንበብ ተነሳሽነታቸው ለውጥ ያሳያሉ?” የሚል ነው፡፡ ለጥያቄው ምላሽ ለመስጠትም የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ ከሞሉት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ የተገኙ አማካይ ውጤቶች በሠንጠረዥ 4.8 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 4.8

የብልሃት ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ንጽጽር በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ጊዜ	ናሙና (*n*)	አማካይ (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የቲ-ዋጋ (*t*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ቅድመትምህርት	45	56.38	7.203	-1.610	44	.115
ድህረትምህርት	45	57.20	6.781			

የብልሃት ቡድኑ የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት (57.20) ከቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቱ (56.38) ጋር ሲነጻጸር በ0.82 የላቀ እንደሆነ በሠንጠረዥ 4.8 የቀረበው መረጃ ያመላክታል፡፡ ተሳታፊዎቹ ለማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁ ሁለት ጊዜ በሰጡት መረጃ መካከል 0.882 የተዛምዶ መጠን በታየበት ሁኔታ ቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ይህ ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (44) = -1.610, p = .115) በብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነትና ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል፡፡

4.8 ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች

ከሙከራ ጥናቱ የሚከተሉት ዋና ዋና ትምህርቶች ተገኝተዋል፡፡

በቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናቱ በተገኙ መረጃዎች መሰረት እንደገና ተሻሽለው የተዘጋጁት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ለዋናው ጥናት ከመቅረባቸው በፊት ከጥናቱ ተሳታፊዎች ጋር በእድሜ ተመሳሳይ ለሆኑ ተማሪዎች ቀርበው በተደረገላቸው ተጨማሪ ግምገማ የተገቢነትና የአስተማማኝነት ደረጃቸው እንደተሻሻለ ለመረዳት ተችሏል፡፡ ስለዚህም የጽሑፍ መጠይቆቹንም ሆነ ፈተናዎቹን አሁን ባሉበት ሁኔታ ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ማዋል እንደሚቻል ትምህርት ተገኝቷል፡፡

በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ከጥናቱ ተሳታፊዎች መረጃ ለመሰብሰብ የሚፈጁትን ሰዓት ለማወቅ በተደረገው ሙከራ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን ፈጣኖቹ ተማሪዎች በ10፣ ዘገየት ያሉት ደግሞ በ13 ደቂቃዎች ሞልተው ጨርሰዋል፡፡ የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁን ደግሞ ፈጣኖቹ በ14 ዘግየት ያሉት በ18 ደቂቃዎች ሞልተው ማጠናቀቅ ችለዋል፡፡ ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹንም ለመስራትም የፈጠኑት 52፣ የዘገዩት ደግሞ 62 ደቂቃዎች ተጠቅመዋል፡፡ በተገለጹት ደቂቃዎች ሁሉም በጥናቱ የተሳተፉ ተማሪዎች ለየመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ የቀረቡላቸውን ጥያቄዎች አንድም ሳያስቀሩ መልሰው በመገኘታቸውም መሣሪያዎቹን በደረጃው የሚገኙት ተማሪዎች እስከመጨረሻ የመስራት አቅም እንዳላቸው መረዳት ተችሏል፡፡ በተጨማሪም ለሁሉም መረጃ መሰብሰቢያዎች የዘገዩ ተማሪዎች የጨረሱባቸውን ደቂቃዎች መሰረት በማድረግ ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያ በቂ ጊዜ መፍቀድ እንደሚገባ ትምህርት ተገኝቷል፡፡

ለትምህርቱ የተመደበውን ጊዜ በተመለከተ ከተዘጋጁት የመማሪያ ማንዋሎች ተግባራት ውስጥ በስድስቱ ሳምንታት ለ12 ክፍለጊዜያት በተሰጠው የሙከራ ትምህርት ወቅት ከ65% በላይ የሆነውን ይዘታቸውን ማስተማር ተችሏል፡፡ ከዚህም ሌላ የሙከራ ጥናቱ ከመጀመሩ በፊት ለመምህርቷ በአጥኚው በተሰጠው ስልጠና መሰረት ትምህርቱን ለየቡድኖቹ በታለመው መልኩ ማቅረብ ስለመቻሉ በሂደቱ ከመምህርቷ ጋር በተደረጉ ቅድመማስተማርና ድህረማስተማር ውይይቶች ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ በተለይም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን የተማረው ቡድኑ ተሳታፊዎች ትምህርቱ ሲጀመር አካባቢ ለብልሃቶቹ አተገባበር እንግዳ ከመሆን አኳያ ተግባራቱን ሲሰሩ ዝግመት ቢያሳዩም በጥቂት ጊዜ ውስጥ ወደተገቢው የአሰራር ፍጥነት መመለስ እንደቻሉ ከውይይቱ ለማወቅ ተችሏል፡፡ ስለዚህም ለዋናው ጥናት በታሰበው በ12 ሳምንታት በ24 ክፍለጊዜያት ውስጥ በመማሪያ ማንዋሎቹ ውስጥ የቀረቡትን ሙሉ ተግባራትና ይዘቶች ተምረው መጨረስ እንደሚችሉ ትምህርት ተገኝቷል፡፡ ከዚህም ሌላ በመማሪያ ማንዋሎቹ የቀረቡትን ተግባራት ከማከናወን አኳያ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች መሰረታዊ የሚባል ችግር እንደማይገጥማቸው ግንዛቤ ላይ ተደርሷል፡፡

በሁሉም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የተገኙት ውጤቶች በልዩ ልዩ የውጤት ስርጭት ወጥነት መለኪያዎች ሲፈተሹ ወጥ ስርጭት አሳይተዋል፡፡ በተጨማሪም የየቡድኖቹ ውጤቶች ልይይቶቻቸው ተመጣጣኝ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በመሆኑም ለዋናው ጥናት መሰረታዊ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ የሚገኙ መረጃዎችን ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ተጠቅሞ ለመተንተን የሚቻልበት እድል እንዳለ መገመት ተችሏል፡፡ ሆኖም በሙከራ ጥናቱ ለመረጃ ትንተና የዋሉት የቲ-ቴስት ስሌቶች በተለይ በፍትነትመሰል የጥናት ስልት የቡድኖቹን ቅድመትምህርት ልዩነቶች ተቆጣጥሮ፣ በድህረትምህርት የሚገኙ ውጤቶችን ከማነጻጸር አኳያ የስታትስቲክሳዊ አቅም ውስንነት ስላለባቸው ለዚሁ ዓላማ ምቹ የሆኑትን የአበርልይይት ስሌቶች መጠቀም እንደሚገባ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ ጾታና እድሜም ከጥገኛ ተለውጦነት ይልቅ በአበር ተላውጦነት መወሰድ እንዳለባቸው መገንዘብ ተችሏል፡፡ እንዲሁም በነጻ ተላውጦውና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለውን ትስስር የሚደነግጉ ተላውጦዎች ስለመኖር አለመኖራቸው ለመፈተሽ የደንጋጊነት ትንተና(mediation analysis) ማካሄድ እንደሚያስፈልግ መረዳት ተችሏል፡፡

ከሁለቱ ቡድኖች በተጨማሪ በተለመደው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የሚማር የቁጥጥር ቡድን ለማነጻጸሪያ መኖር እንዳለበት መረዳት ተችሏል፡፡ የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማዕቀፍ ከማንበብ ተነሳሽነትና ከማንበብ ግለብቃት እምነት በተጨማሪ የማንበብ ትኩረትን ያካተተ በመሆኑ በዋናው ጥናት እንደአንድ ተላውጦ ራሱን ችሎ መፈተሽ እንደሚኖርበት ማወቅ ተችሏል፡፡ እንዲሁም በጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማዕቀፍ ከቀረበው የተላውጦዎች ትስስር አኳያ ነጻ ተላውጦ በሆነው የማንበብ ትምህርት አቀራረብና ጥገኛ ተላውጦ በሆነው የአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና ያላቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ እንደሚያስፈልግ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

ስለአጠቃላይ የጥናቱ አተገባበር ቅደምተከተል ማለት ቅድመትምህርት ልኬታዎች ማካሄድን፣ ቡድኖችን ማደራጀትን፣ ትምህርቱን ማቅረብን፣ ድህረትምህርት ልኬታዎችን ማካሄድን፣ መረጃዎችን መተንተንንና መተርጎምን በተመለከተ በተግባር የተደገፈ ልምድ ተገኝቷል፡፡ በአጠቃላይ ከላይ የቀረቡት ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች ለጥናቱ አቅራቢ ዋናውን ጥናት በአግባቡ ለማካሄድ የሚያግዝ ግንዛቤና አቅም ጭምር ፈጥረውለታል፡፡

ምዕራፍ አምስት፤ የዋናው ጥናት ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

5.1 መግቢያ

ቀደም ብሎ በምዕራፍ ሦስት የጥናቱን መረጃ ለመሰብሰብ ተግባራዊ የተደረጉት ልዩ ልዩ መሣሪያዎች አዘገጃጀትን፣ በመሣሪያዎቹ የተገኙትን መረጃዎች ለመተንተን አስፈላጊ የሆኑት የመረጃ አተናተን ስልቶች ተመርጠው ከነአተገባበሮቻቸው ቀርበዋል፡፡ በምዕራፍ አራት ደግሞ ከዋናው ጥናት በፊት የተካሄደው የሙከራ ጥናት ውጤቶችና የተገኙ ትምህርቶች ተገልጸዋል፡፡ በዚህኛው ምዕራፍ ደግሞ ከዋናው ጥናት የተገኙ መረጃዎች በተመረጡት የትንተና ስልቶች ተራ በተራ ተተንትነዋል፤ የተገኙት ግኝቶችም ከቀደምት ጥናቶች ውጤቶችና ከንድፈሃሳቦች ጋር እየተገናዘቡ ተብራርተዋል፡፡

5.2 የዋናው ጥናት ውጤት ትንተና

በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅና በማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ፣ በማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎች በጥናቱ ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ወቅት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹም እንደየባህርያቸው ተደራጅተው የጥናቱን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ እንደሚከተለው በቅደምተከተል ተተንትነዋል፡፡ የተለየ ሁኔታ ሲኖር ሌላ የጉልህነት ደረጃ ካልተገለጸ በስተቀር በሁሉም ትንታኔዎች ለስታትስቲክሳዊ ስሌቶቹ ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ (Level of significance) $p < 0.05$ ተመርጧል፡፡ በተጨማሪም በእያንዳንዱ ስታትስቲክሳዊ ቴስት ፍተሻ የተካሄደው እንደየባህርይው እሙኖቹ መሟላታቸው ቀድሞ ከተረጋገጠ በኋላ ነው (ስለእሙኖቹ ፍተሻ ውጤት በ3.9 ስር የቀረበውን ይመለከቷል)፡፡

ለዚህ ጥናት የውጤት ትንተና በሦስት ቡድኖች የተሳተፉት የ135 ተማሪዎች ልዩ ልዩ ውጤቶች ተወስዷል፡፡ መረጃዎቹን ለትንተና ለመጠቀም በመጀመሪያ በቡድኖች መካከል ያለው የወንዶችና የሴቶች ብዛት ተመጣጣኝ መሆኑ ማወቅ አስፈላጊ በመሆኑ ተመጣጣኝነታቸው በካይ ካሬ ቴስት (Chi-squared test) ተፈትሿል፡፡ የዚህ ፍተሻ ውጤትም ቀጥሎ በሠንጠረዥ 5.1 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.1

የጾታ በቡድን ስብጥር ብዛትና መቶኛ ስሌት ውጤት

			ቡድን			ጠቅላላ ድምር
			ቁጥጥር	ብልሃታዊ	ብልሃትአልባ	
ጾታ	ወ	ብዛት	23	21	22	66
		መቶኛ	17.0%	15.6%	16.3%	48.9%
	ሴ	ብዛት	23	23	23	69
		መቶኛ	17.0%	17.0%	17.0%	51.1%
ጠቅላላ ድምር		ብዛት	46	44	45	135
		መቶኛ	34.1%	32.6%	33.3%	100.0%

በሠንጠረዥ 5.1 እንደሚታየው ሦስቱ ቡድኖች በጾታም ሆነ በጠቅላላ ተሳታፊ ቁጥር የተራራቁ አይደሉም፡፡ ይህንኑ ተመጣጣኝነታቸውን ለማረጋገጥ በካይ ካሬ ቴስት የተደረገው ስሌትም በቡድኖቹ መካከል የጎላ የጾታ ልዩነት እንደሌለ (χ^2 (2, n = 135) = .046, p = .977, phi = .019) አመላክቷል፡፡

ከዚህም ሌላ በቡድኖቹ መካከል ያለውን የተሳታፊዎች የዕድሜ መመጣጠን ለመፈተሽም የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና (one-way ANOVA) ስሌት ተግባራዊ ሆኖ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 5.2 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.2

የዕድሜ በቡድን ስብጥር ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃት	44	12.20	0.594			
ብልሃትአልባ	45	12.18	0.576	0.054	2,132	0.948
ቁጥጥር	46	12.22	0.593			

የሦስቱ ቡድኖች ተሳታፊዎች በአማካይ ዕድሜያቸው ተቀራራቢ መሆናቸውን ከሠንጠረዥ 5.2 ማየት ይቻላል፡፡ ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ተመጣጣኝ መሆናቸው የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ከየአማካይ ዕድሜው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያሳያል፡፡ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የዕድሜ ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር አይቻልም፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በቡድኖቹ ተሳታፊዎች የዕድሜ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ልይይት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(2, 132) = .054, p = .948$) ሆኗል፤ ይህም በሦስቱ ቡድኖች ተሳታፊዎች የዕድሜ አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ይጠቁማል፡፡

ከላይ በተገለጸው ሁኔታ ሦስቱ ቡድኖች በጾታና በዕድሜ ስብጥር የጎላ ልዩነት እንደሌላቸው ከተረጋገጠ በኋላ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ የተካሄዱት የመረጃ ትንተና ውጤቶች ቀጥለው ቀርበዋል፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ፣ በብልሃትአልባውና በተዘውታሪው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ

መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት የሚያስመዘግበው የትኛው ቡድን ነው?" የሚል ነው፡፡ እንዲሁም

H_0= ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤የሚል አልቦ መላምት አለው፡፡

ይህን ጥያቄ ለመመለስ በቅድሚያ የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ከሙከራው በፊት የነበራቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ ለዚሁ ዓላማ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት በሠንጠረዥ 5.3 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.3

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃት	44	22.73	9.60	0.223	2,132	0.801
ብልሃትአልባ	45	23.38	9.67			
ቁጥጥር	46	22.03	9.79			

ከሠንጠረዥ 5.3 እንደሚታየው የሦስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ ይመስላሉ፡፡ ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ አለመሆናቸውን ብሎም የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሦስቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ልይይት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ

(*F*(2,132)= .223, *p* = .801) ሆኗል፤ ይህም በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ችሎታ ረገድ በሦስቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

ከዚህም ሌላ በጥናቱ ተሳታፊዎች ዕድሜና በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል በሚኖር ዝምድና የተነሳ ዕድሜ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚያደርግ መሆን አለመሆኑን ከሙከራው መጀመር በፊት ማወቅ አስፈላጊ በመሆኑ ለዚሁ ዓላማ በባዕድ ናሙና አበርልይይት (one-way ANCOVA) ትንተና ተደርጎ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 5.4 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.4

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	22.73	0.209	2,131	0.812	0.003	0.082
ብልሃትአልባ	45	23.38					
ቁጥጥር	46	22.03					

በሠንጠረዥ 5. 4 እንደቀረበው የብልሃት ቡድኑ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት (*M* = 22.73, *SD* = 9.60) ከብልሃትአልባው ቡድን አማካይም (*M* = 23.38, *SD* = 9.67) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (*M* = 22.03, *SD* = 9.79) ተቀራራቢ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በእነዚህ የቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች (actual means) ላይ የተሳታፊዎች የዕድሜ ልዩነት የሚኖረው ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበትም ለየቡድኖቹ የተገኙት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ምጥን አማካይ ውጤቶች (adjusted means) ለብልሃት ቡድኑ 22.74 ፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 23.36 እና ለቁጥጥሩ ቡድኑ 22.05 ሆነው መታየታቸው ያሳዩት ቅናሽም ሆነ ጭማሪ የለም ማለት ይቻላል፡፡

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = .209, p = .812) በሦስቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል። በዚሁ ትንተና አበር ተላውጦ የሆነው ዕድሜ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር (የቡድኖቹ ልዩነት ቁጥጥር ሲደረግበት) የጎላ ዝምድና (F (1 ,131) = .484 , p = .488) እንደሌለው ታውቋል። ከፊል ኤታ ካሬውም (Partial η^2) .004 ሆኖ መገኘቱ ከቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይቱ 0.4% ያሀሉ ብቻ በዕድሜ የሚገለጽ መሆኑን ስለሚያሳይ ተጽዕኖው የጎላ እንዳልሆነ ያመላክታል። በመሆኑም በዕድሜና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል በሚፈጠር ዝምድና የተነሳ ዕድሜ በቡድኖቹ የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት የሚፈጥር እንዳልሆነ ማወቅ አስችሏል። ይህም የቡድኖቹን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ለማነጻጸር ዕድሜን በአበር ተላውጦነት ወስዶ ተጽዕኖውን መቆጣጠር አስፈላጊ አለመሆኑን ያሳያል።

ከዕድሜ ሌላ በጥናቱ ተሳታፊዎች ጾታና በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል በሚኖር ዝምድና ጾታ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ያለው መሆን አለመሆኑን ማወቅ አስፈላጊ በመሆኑ ለዚሁ ተግባር በባዕድ ናሙና አበርልይይት የተደረገው ትንተና ውጤት በሠንጠረዥ 5.5 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 5.5

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	22.73	0.221	2,131	0.802	0.003	0.084
ብልሃትአልባ	45	23.38					
ቁጥጥር	46	22.03					

የብልሃት ቡድኑ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት (M = 22.73, SD = 9.60) ከብልሃትአልባው ቡድን አማካይም (M = 23.38, SD = 9.67) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 22.03, SD = 9.79) ተቀራራቢ ሆኖ ተገኝቷል። በእነዚህ የቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች ላይ የተሳታፊዎች የጾታ ልዩነት የሚኖረው ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበትም ለየቡድኖቹ የተገኙት ምጥን አማካይ ውጤቶች ለብልሃት ቡድኑ 22.73፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 23.38 እና ለቁጥጥሩ ቡድኑ 22.03 መሆናቸው ምንም ቅናሽም ሆነ ጭማሪ እንዳላደረጉ ያሳያል።

በእነዚህ የቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = .221, p = .802) በሦስቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል። በዚሁ ትንተና አበር ተላውጦ የሆነው ጾታ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር (የቡድኖቹ ልዩነት ቁጥጥር ሲደረግበት) የጎላ ዝምድና (F (1, 131) = .001, p = .997) እንደሌለው ታውቋል። ከፊል ኤታ ካሬውም (Partial η^2) .000 ሆኖ መገኘቱ ጾታ ከቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ድርሻ እንደሌለው ያመላክታል። በመሆኑም በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል በሚፈጠር ዝምድና የተነሳ ጾታ በቡድኖቹ የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት የሚፈጥር እንዳልሆነ ከትምህርቱ መጀመር በፊት ማወቅ አስችሏል። ይህም የቡድኖቹን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ለማነጻጸር ጾታንም በአበር ተላውጦነት ወስዶ ተጽዕኖውን መቆጣጠር አስፈላጊ እንዳልሆነ ያመላክታል።

በዚህ መልኩ ቡድኖቹ በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ ሦስቱ ቡድኖች በተለያዩ አቀራረቦች ማንበብን ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል። ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በአበር ተላውጦነት ወስዶ በመቆጣጠር በዚህ የድህረትምህርት ውጤታቸው ላይ የተደረገው የአበር ትንተና ውጤትም በሠንጠረዥ 5.6 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 5.6

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	29.02	69.861	2,131	0.001	0.516	1.00
ብልሃትአልባ	45	25.06					
ቁጥጥር	46	23.10					

የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤት (M = 29.02, SD = 9.65) ከብልሃትአልባ ቡድኑ አማካይም (M = 25.06, SD = 9.80) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 23.10, SD = 10.66) ከፍ ያለ እንደሆነ ሠንጠረዥ 5.6 ያሳያል፡፡ በዚሁ ስሌት ወቅት የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ቡድኖቹ ያገኟቸው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ምጥን አማካይ ውጤቶችም ለብልሃት ቡድኑ 28.99፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 24.38፣ ለቁጥጥር ቡድኑ 23.79 ሆነው መገኘታቸው በየቡድኖቹ የውጤት ቅናሽና ጭማሪ እንዳለ ማየት ይቻላል፡፡

ቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 69.861, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ ይህ ስሌትም በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት እንዳለ በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል፡፡ በንጽጽሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ

ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ አለመሆኑንም (p = .665) አሳይቷል፡፡ በዚህ ስሌት (F (2, 131) = 69.861, p = .001, partial η^2 = .516) ከፊል ኤታ ካሬው .516 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ በሌላ አነጋገር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት ሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 51.6% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል፡፡ በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

የዚህ ጥናት ሁለተኛ ጥያቄ **"የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ያስመዘግባል?"**የሚል ነው፡፡ እንዲሁም

> H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚል አልቦ መላምት አለው፡፡

ለዚህ ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ወቅት የነበራቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ያመጡት ውጤት እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 5.7 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.7

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃት	44	24.70	4.51	0.584	2,132	0.559
ብልሃትአልባ	45	25.64	4.20			
ቁጥጥር	46	25.04	3.74			

በሠንጠረዥ 5.7 እንደሚታየው የሦስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ ይመስላሉ፡፡ ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ አለመሆናቸውን ብሎም የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ይጠቁማል፡፡ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሦስቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ልይይት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F(2, 132) = .584, p =.559) ሆኗል፤ ይህም በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው አኳያ በሦስቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

በዚህ ሁኔታ በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የብልሃት ቡድኑ በቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ፣ የብልሃትአልባ ቡድኑና የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ያለብልሃቶቹ አንብቦ መረዳትን ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ሦስቱ ቡድኖች በዚህ ወቅት ከሞሉት

መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤትም ቀጥሎ በሠንጠረዥ 5.8 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 5.8

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	28.52	55.177	2,131	0.001	0.457	1.000
ብልሃትአልባ	45	25.91					
ቁጥጥር	46	25.15					

በሠንጠረዥ 5.8 እንደሚታየው የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ነባራዊ አማካይ ውጤት (M = 28.52, SD = 4.82) ከብልሃትአልባው ቡድን አማካይም (M = 25.91, SD = 4.40) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 25.15, SD = 4.38) ብልጫ ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በዚሁ ስሌት ወቅት የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ደግሞ ለየቡድኖቹ የተገኘው ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ምጥን አማካይ ውጤት ለብልሃት ቡድኑ 28.94 ፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 25.40 እና ለቁጥጥሩ ቡድኑ 25.24 መሆኑን አሳይቷል፡፡

በእነዚህ የቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 55.177, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ

አሳይቷል። ይህ ስሌት በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖሩን በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ልዩነት እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተካሄዷል። በንጽጽሩም መሰረት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p =.001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ አለመሆኑን (p = 1.000) አሳይቷል። ለዚህ ስሌት (F (2, 131)=55.177, p = .001, partial η^2 = .457) ከፊል ኤታ ካሬው .457 ሆኖ በመገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል። በሌላ አገላለጽ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት ሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ልዩነት 45.7% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል። በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

በቡድኖች መካከል ያለው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ጭምር ተጽዕኖ ሊያደርስ ስለሚችል ልዩነቱን በስታትስቲክስ ተቆጣጥሮ የቡድኖቹን ውጤት ማነጻጸር አስፈላጊ ይሆናል። ይህም ቀጥሎ ለቀረበው ሦስተኛው የጥናቱ ጥያቄ መልስ ያስገኘ ነው።

የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄም "የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?" የሚል ነው። እንዲሁም

H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚል አልቦ መላምት አለው።

ለዚህ ጥያቄ ምላሽ ለማግኘት በአበርልይይት የተደረገው ትንተና ውጤትም በሠንጠረዥ 5.9 የቀረበው ነው፡፡

በሠንጠረዥ 5.9

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	29.02	9.199	2,131	0.001	0.123	0.974
ብልሃትአልባ	45	25.06					
ቁጥጥር	46	23.10					

የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ነባራዊ አማካይ ውጤት (M = 29.02, SD = 9.65) ከብልሃትአልባው ቡድኑ አማካይም (M = 25.06, SD = 9.80) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (M = 23.10, SD = 10.66) ከፍ ያለ መሆኑን ሠንጠረዥ 5.9 ያመላክታል፡፡ በዚሁ ስሌት ወቅት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው የሚያሳድረው ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ለየቡድኖቹ የተገኙት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ምጥን አማካይ ውጤቶች ለብልሃት ቡድኑ 29.70፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 24.25፣ ለቁጥጥር ቡድኑ 23.25 መሆናቸው ከላይ ከተገለጹት የየቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች ቅናሽና ጭማሪ እንዳሳዩ ይጠቁማል፡፡

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 9.199, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ ይህ ስሌትም በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት እንዳለ በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች

መካከል የጎላ ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት እንደታየ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል፡፡ በንጽጽሩም መሰረት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001, .003) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ አለመሆኑንም (p = 1.000) አሳይቷል፡፡ በዚህ ስሌት (F (2 ,131) = 9.199 , p = .001, partial η^2 = .123) ከፊል ኤታ ካሬው .123 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ በሌላ አገላለጽ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር በተደረገበት ሁኔታ ውስጥ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት በሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 12.3% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል፡፡ በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በዚሁ ስሌት ወቅት አበር ተላውጦው ስላለው ተጽዕኖም ተፈትሾ ነጻ ተላውጦው (የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦቹ) ቁጥጥር ሲደረግበት አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር የጎላ ዝምድና (F (1, 131) = 98.673, p = .001, partial η^2 = .430) እንዳለው አሳይቷል፡፡ ይህም ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአበር ተላውጦነት መወሰዱ ተገቢ መሆኑን ከማሳየቱም በላይ ከፊል ኤታ ካሬው .430 ሆኖ መገኘቱም ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ውስጥ 43.0% ያህሉ በአበር ተላውጦው የሚገለጽ መሆኑን ያመላክታል፡፡

ከማንበብ ግለብቃት እምነት በተጨማሪ በጥናቱ የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለውጥ ተፈትሿል፡፡ ለፍተሻው የቀረበው አራተኛ የጥናቱ ጥያቄም “የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩ ተማሪዎች መካከል ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት ይታያል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ይኖረዋል? የሚል ነው፡፡ እንዲሁም

H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚል አልቦ መላምት አለው።

ለዚህ ጥያቄ መልስ ለማግኘት በቅድሚያ የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ወቅት የነበራቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃ ማወቅ አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመሙከራ የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ያመጡት ውጤት እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 5.10 ተጠቃሎ ቀርቧል።

በሠንጠረዥ 5.10

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃት	44	49.57	8.82	0.536	2,132	0.586
ብልሃትአልባ	45	51.33	8.17			
ቁጥጥር	46	50.11	7.74			

በሠንጠረዥ 5.10 እንደሚታየው የሦስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ ይመስላሉ። ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ ካለመሆናቸውም ባለፈ የሦስቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ይጠቁማል። ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል። ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሦስቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በባዕድ ናሙና ልይይት ፍተሻ ተሰልቶ፣

ውጤቱ ($F(2, 132) = .536, p = .586$) ሆኗል፤ ይህም በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነታቸው አኳያ በሦስቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል።

በዚህ ሁኔታ በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነታቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ ሦስቱ ቡድኖች በተለያዩ አቀራረቦች አንብቦ መረዳትን ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል። በዚህ ወቅት ሦስቱ ቡድኖች ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤትም ቀጥሎ በሠንጠረዥ 5.11 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 5.11

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	55.36	50.684	2,131	0.001	0.436	1.000
ብልሃትአልባ	45	51.73					
ቁጥጥር	46	50.02					

በሠንጠረዥ 5.11 እንደሰፈረው በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ነባራዊ አማካይ ውጤቶች አኳያ የብልሃት ቡድኑ ($M = 55.36, SD = 9.14$) ከብልሃትአልባ ቡድኑም ($M = 51.73, SD = 8.53$) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ ($M = 50.02, SD = 8.36$) አማካዮች በልጦ ታይቷል።

በዚሁ ስሌት ወቅት የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ለየቡድኖቹ የተገኙት ድህረትምህርት የማንበብ

ተነሳሽነት ምጥን አማካይ ውጤቶች ለብልሃት ቡድኑ 56.12፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 50.75፣ ለቁጥጥር ቡድኑ 50.25 ሆነው መታየታቸው ከላይ ከተገለጹት የየቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች ቅናሽና ጭማሪ እንዳሳዩ ይጠቁማል።

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 50.684, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል። ይህ ስሌት በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት እንዳለ በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ልዩነት እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል። በንጽጽሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። ከዚህ ውጭ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ (p = 1.000) አልተገኘም። ለዚህ ስሌት (F (2, 131) = 50.684, p = .001, partial η^2 = .436) ከፊል ኤታ ካሬው .436 ሆኖ በመገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል። በሌላ አነጋገር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና በሌሎቹ ብልሃቶቹን ባልተማሩ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ልዩነት 43.6% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ይጠቁማል።

በቡድኖች መካከል ያለው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ጭምር ተጽዕኖ ሊያደርስ ስለሚችል ልዩነቱን በስታትስቲክስ ተቆጣጥሮ ቡድኖቹን ማነጻጸር አስፈላጊ ይሆናል። ይህም ወደቀጣዩ የጥናቱ ጥያቄ የሚመራ ነው። የጥናቱ አምስተኛ ጥያቄም **“የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?”** የሚል ነው። እንዲሁም

H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚል መላምት አለው፡፡

የዚህን ጥያቄ ምላሽ ለማወቅ በአበርልይይት የተደረገው ትንተና ውጤትም በሠንጠረዥ 5.12 የቀረበው ነው፡፡

ሠንጠረዥ 5.12

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት *(M)*	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	29.02	10.633	2,131	0.001	0.140	0.988
ብልሃትአልባ	45	25.06					
ቁጥጥር	46	23.10					

የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ነባራዊ አማካይ ውጤት (*M* = 29.02, *SD* = 9.65) ከብልሃትአልባው ቡድኑ አማካይም (*M* = 25.06, *SD* = 9.80) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ (*M* = 23.10, *SD* = 10.66) ከፍ ያለ እንደሆነ በሠንጠረዥ 5.12 ያለው መረጃ ያሳያል፡፡

በዚሁ ስሌት ወቅት የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ለየቡድኖቹ በተገኙት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ምጥን አማካይ ውጤቶች ለብልሃት ቡድኑ 29.69፣ ከብልሃትአልባ ቡድኑ 24.20፣

ለቁጥጥር ቡድኑ 23.31 ሆነው መገኘታው ከላይ ከታዩት የየቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች ቅናሽና ጭማሪ እንዳሳዩ ይጠቁማል፡፡

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 10.633, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ ይህ ስሌት በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት እንዳለ በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል፡፡ በንጽጽሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ አለመሆኑንም (p = 1.000) አሳይቷል፡፡ በዚህ ስሌት (F (2 ,131) = 10.633, p = .001, partial η^2 = .140) ከፊል ኤታ ካሬው .140 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የጉልህነት ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ በሌላ አነጋገር ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር በተደረገበት ሁኔታ ውስጥ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት በሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 14% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል፡፡ በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በዚሁ ስሌት ወቅት አበር ተላውጦው ስላለው ተጽዕኖም ተፈትሾ ነጻ ተላውጦው (የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦቹ) ቁጥጥር ሲደረግበት አበር ተላውጦ የሆነው ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር የጎላ ዝምድና (F (1, 131) = 136.406, p = .001, partial η^2 = .510) እንዳለው አሳይቷል፡፡ ይህም ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአበር ተላውጦነት መወሰዱ ተገቢ መሆኑን ከማሳየቱም በላይ ከፊል ኤታ ካሬው .510 ሆኖ መገኘቱ ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይት ውስጥ 51.0% ያህሉ በአበር ተላውጦው የሚገለጽ መሆኑን ያመላክታል፡፡

ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ከማንበብ ተነሳሽነት በተጨማሪ በዚህ ጥናት የተማሪዎች የማንበብ ትኩረት ተፈትሿል። ይህም ፍተሻ ለቀጣዩ ስድስተኛ የጥናቱ ጥያቄ መልስ ያስገኘ ነው።

የጥናቱ ስድስተኛ ጥያቄም "የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ትኩረት ውጤት ይኖረዋል?" የሚል ነው። እንዲሁም

H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩ ተማሪዎች በማንበብ ትኩረት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚል መላምት አለው።

ለዚህ ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት በቅድሚያ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ደረጃ የነበራቸውን የማንበብ ትኩረት ደረጃ ማወቅ አስፈላጊ ነበር። ለዚህም ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት በተሰጣቸው የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተና ያገኙት ውጤት በሠንጠረዥ 5.13 የቀረበውን ይመስላል።

ሠንጠረዥ 5.13

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባዕድ ናሙና ልይይት

ቡድን	ናሙና (*n*)	አማካይ ውጤት (*M*)	መደበኛ ልይይት (*SD*)	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)
ብልሃት	44	6.03	1.54	0.172	2,132	0.842
ብልሃትአልባ	45	6.22	1.62			
ቁጥጥር	46	6.14	1.26			

በቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናው ሦስቱም ቡድኖች ያገኟቸው አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ መሆናቸውን ብሎም መደበኛ ልይይቶቹም በየቡድኖቹ የተማሪዎች ውጤት ከየአማካያቸው ብዙም የተራራቁ እንዳልሆኑ በሰንጠረዥ 5.13 የቀረበው መረጃ ያሳያል። በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በባዕድ ናሙና ልይይት በተደረገው ፍተሻም ውጤቱ (F (2, 132) = .172, p = .842) ሆኗል። በመሆኑም ቡድኖቹ በቅድመትምህርት ደረጃ የጎላ የማንበብ ትኩረት ልዩነት እንደሌላቸው አመላክቷል።

ቡድኖቹ ሙከራው ከመካሄዱ በፊት በማንበብ ትኩረታቸው ተቀራራቢ መሆናቸው በዚህ መልኩ ከታወቀ በኋላ ትምህርቱን ተከታትለው ሲጨርሱ ዳግም በተሰጣቸው የማንበብ ትኩረት ፈተና ያገኙት ውጤት ደግሞ በሠንጠረዥ 5.14 የቀረበው ነው።

ሠንጠረዥ 5.14

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በአበርልይይት

ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት (M)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (በባለሁለት ጫፍ) Sig. (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2)	Observed Power
ብልሃት	44	8.54	22.622	2,131	0.001	0.257	1.000
ብልሃትአልባ	45	7.10					
ቁጥጥር	46	6.79					

በሠንጠረዥ 5.14 እንደሰፈረው በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ነባራዊ አማካይ ውጤቶች የብልሃት ቡድኑ (M = 8.54, SD = 2.15) ከብልሃትአልባ ቡድኑም (M = 7.10, SD = 1.83) ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ (M = 6.79, SD = 1.70) በልጦ ታይቷል።

በዚሁ ስሌት ወቅት የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ተጽዕኖ በአበርልይይት ስሌት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት ለየቡድኖቹ የተገኙት ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ምጥን አማካይ ውጤቶች ለብልሃት ቡድኑ 8.63፣ ለብልሃትአልባ ቡድኑ 7.02፣ ለቁጥጥር ቡድኑ 6.78 ሆነው መታየታቸው ከላይ ከተገለጹት የየቡድኖቹ ነባራዊ አማካይ ውጤቶች አንጻራዊ ቅናሽና ጭማሪ እንዳሳዩ ይጠቁማል።

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (2, 131) = 22.622, p = .001) በሦስቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል። በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል። ይህ ስሌት በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት እንዳለ በማመላከቱም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ልዩነት እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል። በንጽጽሩም መሰረት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። ከዚህ ውጭ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ (p = 1.000) አልተገኘም። ለዚህ ስሌት (F (2 ,131) = 22.622, p = .001, partial η^2 = .257) ከፊል ኤታ ካሬው .257 ሆኖ በመገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል። በሌላ አገላለጽ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት በሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል ከታየው የማንበብ ትኩረት ውጤት ልዩነት 25.7% ያህሉ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል።

ከዚህ በላይ በተተነተኑት መረጃዎች የተፈተሹት ስድስት የጥናቱ ጥያቄዎች አንድም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና ብልሃቶቹን ባልተማሩት ሌሎቹ ሁለት ቡድኖች መካከል የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ትኩረት ወይም የአንብቦ መረዳት ውጤቶች ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመለየት የቀረቡ ናቸው። አለያም በሦስቱ ቡድኖች መካከል በቅድመትምህርት ደረጃ የነበሩት የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነት

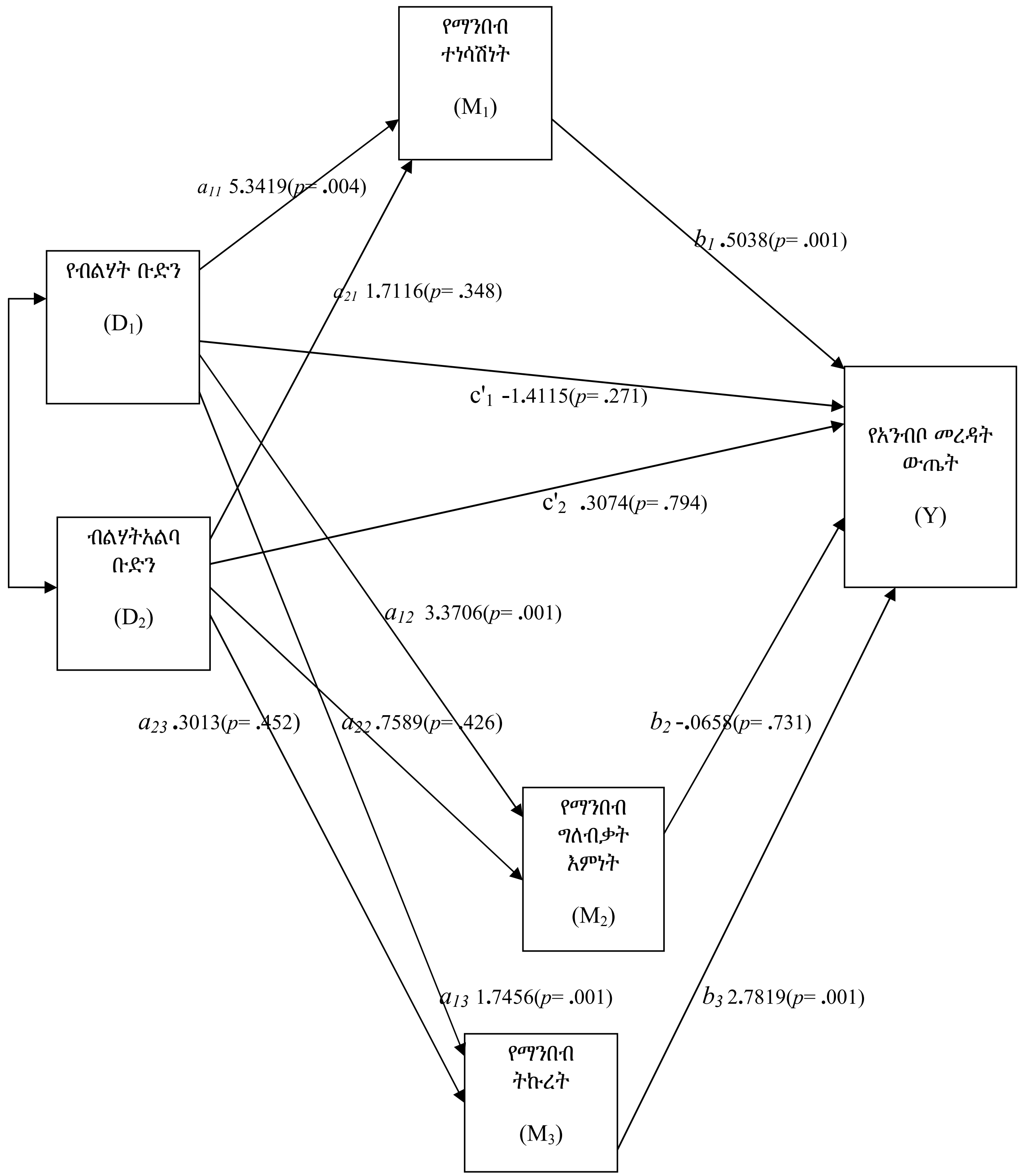
ወይም የአንብቦ መረዳት ውጤቶች ልዩነቶች አበር ተላውጦዎች ሆነው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግባቸው ቡድኖቹ በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው፣ የማንበብ ተነሳሽነታቸው ወይም የአንብቦ መረዳት ውጤቶቻቸው ልዩነት ይታይባቸው አይታይባቸው እንደሆነ ለማወቅ የቀረቡ ናቸው፡፡ በእነዚህ በሁሉም ጥያቄዎች ምላሽ ያላገኘው ጉዳይ ቢኖር በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች እንዴት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለውጥ ሊመጣ ቻለ የሚለው ነው፡፡ በሌላ አባባል ሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሪዎቹ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ላይ በሚያደርሱት ተጽዕኖ የተነሳ ኢቀጥተኛ በሆነ መልኩ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለውጥ ሊከሰት መቻል አለመቻሉ ምላሽ ማግኘት አለበት፡፡ ይህም ወደቀጣዩ ሰባተኛ የጥናቱ ጥያቄ የሚያሸጋግር ይሆናል፡፡

የጥናቱ ሰባተኛ ጥያቄም "በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ሊደነገግ (mediated) ይችላል? ተላውጦዎቹ የደንጋጊነት ሚና ካላቸው የትኛው ተላውጦ የሚያሳድረው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የበለጠ ይሆናል?" የሚል ነው፡፡ እንዲሁም

> H_0= የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና የላቸውም፤ የሚል አልቦ መላምት አለው፡፡

በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያደርሰው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት 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 ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ውጤቶች በደንጋጊ ተላውጦነት፤ ሦስቱ ቡድኖች በነጻ ተላውጦነት (በindicator coding ወይም በdummy coding ሦስቱ ቡድኖች ሲሰየሙ የብልሃት ቡድኑና ብልሃትአልባ ቡድኑ በተመሳሳይ 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 በምስል 5.1 ቀርቧል፡፡



ምስል 5.1 *የነጻ ተላውጠው፣የደንጋጊ ተላውጦችና የጥገኛ ተላውጠው ትስስር ትንተና ውጤት*

ማስታወሻ፡- ሁሉም ውጤቶች በunstandardized coefficients **ዋጋ የቀረቡ ናቸው።**

በምስል 5.1 እንደሚታየው የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በ2.6913 ($a_{11}b_1$) የበለጠ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ያስመዘገቡት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርቱ በማንበብ ተነሳሽነታቸው ላይ ያደረሰው አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{11} = 5.3419 አወንታዊ መሆኑ) በተራው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (b_1 = .5038 አወንታዊ መሆኑ) በማድረጉ ነው። ይህ ተጽዕኖም የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ ሲታይ CI [.8211, 5.2712] ዜሮን በመካከል ባለማካተቱ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ተነሳሽነት በኩል በብልሃት ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ መሆኑን ብሎም የማንበብ ተነሳሽነት የደንጋጊነት ሚና እንዳለው ያሳያል። ኢቀጥተኛ ተጽዕኖው ($a_{11}b_1$ = 2.6913) ለጠቅላላ ተጽዕኖው (c = 5.9140) ባለው ምጥንታ መሰረት ተሰልቶ የተገኘው የደንጋጊነት ተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ውጤትም P_M = .455 ሆኗል። በሌላ አገላለጽ የብልሃት ትምህርቱ በቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ካደረሰው ጠቅላለ ተጽዕኖ 45.5% ያህሉ የብልሃት ትምህርቱ በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ባስከተለው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመጣ መሆኑን ይጠቁማል። በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድኑ እንደማነጻጸሪያ ተወስዶ የብልሃትአልባ ቡድኑ ተሳታፊዎች በ.8623 ($a_{21}b_1$) የበለጠ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ያስመዘገቡት የተሰጣቸው ብልሃትአልባ የአንብቦ መረዳት ትምህርት በማንበብ ተነሳሽነታቸው ላይ ያደረሰው አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{21} = 1.7116 አወንታዊ መሆኑ) በተራው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (b_1 = .5038 አወንታዊ መሆኑ) በማድረጉ የተነሳ ነው። ሆኖም ይህ ተጽዕኖ የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ CI [-.7433, 2. 9288] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ የብልሃትአልባ የማንበብ ትምህርት አሰጣጡ በማንበብ ተነሳሽነት በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ ውጤት የማንበብ ተነሳሽነት የደንጋጊነት ሚናው ጉልህ እንዳልሆነ ያሳያል።

ሌላው በምስል 5.1 እንደሚታየው የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በ4.8561 ($a_{13}b_3$) የበለጠ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ያመጡት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርቱ በማንበብ ትኩረታቸው ላይ ያደረሰው አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{13} = 1.7456 አወንታዊ መሆኑ) በተራው በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ

አወንታዊ ተጽዕኖ (b_3 = 2.7819 አወንታዊ መሆኑ) በማድረጉ የተገኘ ነው፡፡ ይህ ተጽዕኖም የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ CI [2.6818, 7.4708] ዜሮን በመካከል አካቶ ባለመገኘቱ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ትኩረት በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ መሆኑን ብሎም የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና የጎላ እንደሆነ ያሳያል፡፡ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖው ($a_{13}b_3$ = 4.8561) ለጠቅላላ ተጽዕኖው (c = 5.9140) ባለው ምጥንታ መሰረት ተሰልቶ የተገኘው የደንጋጊነት ተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ውጤት P_M = .821 ሆኗል፡፡ በሌላ አገላለጽ የብልሃት ትምህርቱ በቡድኑ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ካሳየው ጠቅላለ ተጽዕኖ 82.1% ያህሉ የብልሃት ትምህርቱ በማንበብ ትኩረት ላይ ባስከተለው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመጣ መሆኑን ይጠቁማል፡፡ በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድኑ እንደማነጻጸሪያ ተወስዶ የብልሃትአልባ ቡድኑ ተሳታፊዎች በ.8382 ($a_{23}b_3$) የበለጠ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ያመጡት ብልሃትአልባው የአንብቦ መረዳት ትምህርት በማንበብ ትኩረታቸው ላይ ያደረሰው አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{23} = .3013 አወንታዊ መሆኑ) በተራው በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (b_3= 2.7819 አወንታዊ መሆኑ) በማድረጉ የተገኘ ነው፡፡ ነገርግን ይህ ተጽዕኖ የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ CI [-1.1275, 2. 8460] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ ብልሃትአልባ የማንበብ ትምህርቱ በማንበብ ትኩረት በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ያሳያል፡፡

ከዚህም ሌላ በምስል 5.1 እንደቀረበው የቁጥጥር ቡድኑን እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ ለብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች -.2218 ($a_{12}b_2$) የሆነ አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ መታየቱ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{12} = 3.3706 አወንታዊ መሆኑ) ቢያደርስም ይህ አወንታዊ ተጽዕኖ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር አሉታዊ (b_2 = -.0658 አሉታዊ መሆኑ) ዝምድና ያሳየ በመሆኑ ነው፡፡ ይህ አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖም የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ CI [-1.5139, .7025] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነት

በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደረሰው ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ያሳያል፡፡ በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድኑ እንደማነጻጸሪያ ተወስዶ ለብልሃትአልባ ቡድኑ ተሳታፊዎች -.0500 ($a_{22}b_2$) የሆነ አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ መታየቱ ብልሃትአልባው የአንብቦ መረዳት ትምህርት በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ (a_{22} = .7589 አወንታዊ መሆኑ) ቢያደርግም ይህ አወንታዊ ተጽዕኖ የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው እንዲጨምር ከማድረግ ይልቅ እንዲቀንስ (b_2= -.0658 አሉታዊ መሆኑ) በማድረጉ የመጣ ነው፡፡ ይህ ተጽዕኖ የ5000 ቡትስትራፕ ናሙናዎችን መሰረት በማድረግ በተሰላው 95% የተዛቦት-ማረሚያ የመተማመኛ ርቀቱ CI [-.7313, .1491] ዜሮን በመካከል አካቶ በመገኘቱ የብልሃትአልባ የማንበብ ትምህርቱ በማንበብ ግለብቃት እምነት በኩል በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ያደረሰው አሉታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ጉልህ አለመሆኑን ብሎም ለቡድኑ ውጤት የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ እንዳልሆነ ያሳያል፡፡

በአጭሩ የቁጥጥር ቡድኑ በማመሳከሪያነት ተወስዶ በተሰራው የደንጋጊነት ትንተና ለብልሃትአልባ ቡድኑ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው አልተገኙም፡፡ ለብልሃት ቡድኑ ደግሞ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው ሲገኙ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ ሆኖ አልታየም፡፡ የዚህን ቡድን የአንብቦ መረዳት ውጤት በጉልህነት ከደነገጉት ተላውጦዎች ውስጥም የማንበብ ትኩረት ቀዳሚ ($a_{13}b_3$ = 4.8651)፣ የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ሁለተኛ ($a_{11}b_1$ = 2.6913) ሆነው ተገኝተዋል፡፡

5.3 የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት አንዱ ዓላማ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት ያመጣ እንደሆነ መፈተሽ ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው አንደኛው ግኝት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ልዩነታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር

ሲደረግበት በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው (F (2, 131) = 69.861, p = .001) ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግበዋል። ይህ ልዩነት በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደታየ ለማወቅ በአማካይ ውጤቶቻቸው መካከል በተደረገው የንጽጽር ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ (p = .665) ሆኖ አልተገኘም። ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ውድቅ ሆኗል። በአንጻሩ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል። በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ ውጤት (partial η^2 = .516) መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ከፍተኛ መሆኑን ከማሳየት ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው። እንዲሁም የብልሃት ቡድኑ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መጠቀሙ በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 51.6% ልዩነት መፍጠሩን ይጠቁማል። ይህም Bohaty (2015) ዋቢ ያደረጋቸው Hebert, Bohaty, Nelson, & Brown (2015) የቴክስት ውቅሮችን መለየት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሹ 44 ፍትነታዊና ፍትነትመሰል ጥናቶችን ፈትሸው ካገኙት .57 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ዝቅ ያለ ነው። በአንጻሩ Atkins (2013) ዋቢ ያደረጋቸው Slavin et al. (2009) በተለያዩ የማንበብ ብልሃቶች ትግበራ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የታዩ የተጽዕኖ ደረጃዎችን ፈትሸው ካገኙት .32 አማካይ የተጽዕኖ ውጤት ከፍ ያለ ሆኗል፡ እንዲሁም Spörer et al. (2009) ከሦስተኛ እስከስድስተኛ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች ሦስት የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በተማሩበት ጥናት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ከታየው partial η^2 = .14 የተጽዕኖ ደረጃ ብልጫ ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል። Alhababha et al. (2016) ካገኙት η^2 = .403 የተጽዕኖ ደረጃም የበለጠ ነው። ከዚህም ሌላ የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power= 1) ሆኖ መገኘቱ አልቦመላምቱን ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያመላክታል። ከዚህ ውጤት ተነስቶም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት

ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ይህ ልዩነት የተፈጠረው የብልሃት ቡድኑ ተማሪዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ክሂል እውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባልም ተጠየቃዊ ይሆናል።

ይህ የጥናቱ ግኝትም በማንበብ ሂደት በየቴክስቶቹ ውስጥ ያለውን እርከናዊ ወይም ተዋረዳዊ መዋቅር መለየት፣ በየቴክስቱ ክፍሎች መካከል ያሉ ዝምድናዎችን በተግባራዊ ስያሜዎች መግለጽና የሀሳብ ዝምድ መፍጠሪያና መሸጋገሪያ ስልቶችንና የሀሳቦችን የተዛምዶ ደረጃ መለየት አንብቦ መረዳትን እንደሚያዳብር በአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ (Wittrock, 1991) ከተገለጸው ሀሳብ ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል። በሌላ አነጋገር ተማሪዎቹ ማንበብን ሲማሩ ሀሳቦችን በተነጣጠለ ሁኔታ ከመገንዘብ ይልቅ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በመጠቀም በሀሳቦች መካከል ያሉ ልዩ ልዩ መዋቅራዊ ትስስሮችን እየፈተሹ ማንበብን ተግባራዊ በማድረጋቸው የመረዳት ችሎታቸው ሊሻሻል ችሏል። ከዚህም ሌላ የጥናቱ ውጤት የመማርና የመረዳት ማስተማር ሞዴል በሆነው በአፍልቆታዊ ሞዴልም (Wittrock, 1991) ሆነ፣ የዲስኩር ስነልቦናዊያን ከፈጠሯቸው የቴክስት መረዳት ንድፈሃሳባዊ ሞዴሎች (Graesser, 2007) ውስጥ በግንባታዊያን ሞዴል አንብቦ መረዳት ዘርፈብዙ አዕምሯዊ ሂደቶችን በማለፍ የሚዳብር ውስብስብ ክሂል ከመሆኑ አኳያ በአግባቡ እንዲጎለብት በብልሃቶች የታገዘ አቀራረብ እንደሚያስፈልገው የተሰነዘሩትን እይታዎች ደጋፊ ሆኖ ተገኝቷል።

እንዲሁም Williams (2007) የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ተማሪዎች ቴክስት መዋቅር እንዳለው እንዲገነዘቡ፣ በማንበብ ሂደታቸው መዋቅሩን ከሚያመላክቱ ጠቋሚዎች ጋር እንዲተዋወቁ፣ ለጥቆማዎቹ አዕምሯዊ ምላሽ እየሰጡ ሀሳቦችን እያስተሳሰሩ የመረዳት ልምድ እንዲያጎለብቱ፣ በአግባቡ ያልተዋቀሩ ጽሑፎችን ሲያነቡ ጭምር ሀሳቦችን በራሳቸው ዳግም በማደራጀትና በማዋቀር መረዳት ላይ እንዲደርሱ የማገዝ ፋይዳ እንዳላቸው አስረድተዋል። በዚህ ጥናትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች የተማሩት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ከፍ ብሎ መገኘቱ በWilliams (2007) ከተገለጸው ሁኔታ ጋር ተመሳሳይ በሆነ የልምምድ ሂደት በማለፋቸው ነው ቢባል ምክንያታዊ ይሆናል። ከዚህም ሌላ የዚህ ጥናት ግኝት ትርጉምአዘል

መረዳት የሚፈጠረው ተማሪዎች በማንበብ ክዋኔ ለሚገጥሟቸው ጠቃሚ ሀሳቦችና ምስሎች ትኩረት መስጠትን፣ አዕምሯዊ የሀሳቦች ማዋቀር ማከናወንን፣ በሀሳቦቹና በምስሎቹም ሆነ በቀደመእውቀታቸው መካከል ውህደት መፍጠርን በሚያካትት አዕምሯዊ የመረጃ ማብላላት ሂደት ተሳትፈው ሲያልፉ እንደሆነ ከሚያስገነዝበው የዘርፈብዟዊ ሚዲያ መማር አፍልቆታዊ ንድፈሃሳብ (Mayer, 1997, 2003, 2009) እሳቤ ጋርም የተጣጣመ ሆኗል ማለት ይቻላል። ምክንያቱም ተማሪዎቹ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን ሲማሩ የምንባቡን ሀሳብ በቃል ብቻ ከማብላላት አልፈው እንደሚያነቡት ጽሑፍ የቴክስት አወቃቀር ባህርይ ሀሳቦችን ተዛምዷቸውን እየተነተኑ በልዩ ልዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ማደራጀታቸው መረጃዎችን በቃልም በምስልም የማብላላት ችሎታቸውን ለማዳበር ረድቷቸዋል። ይህ ደግሞ መረጃን የማብላላት ሙሉ አቅማቸውን ለመጠቀም (Mayer, 2009) ስለሚያስችላቸው አንብቦ መረዳታቸው እንዲሳለጥ የበኩሉን እገዛ አድርጓል። በሌላ አገላለጽ ተማሪዎች የእይታዊና የቃላዊ እውቀት ምንጮችን በንቃት በመምረጥ፣ በማያያዝና በመጠቀም እውቀት መገንባት ፤ ለትርጉምአዘል መረዳት ግንባታ የሚያስፈልጓቸውን ሀሳቦች የመምረጥ፣ የማደራጀትና የማዋሃድ አዕምሯዊ ተግባራትን መከወን የሚያስችል የማንበብ አቅም መፍጠር አስችሏቸዋል። በተጨማሪም ተማሪዎቹ በብልሃት ትምህርት አሰጣጡ በእያንዳንዱ ቴክስት ውስጥ የሚገኙ ይዘታዊ መረጃዎችን ብቻ ሳይሆን መዋቅራዊ መረጃዎችን ብሎም የቴክስቱ ክፍሎች ያሏቸውን ተግባራት ጭምር እየተነተኑ መማራቸው (Haas & Flower, 1988) መረዳታቸውን በተሻለ ሁኔታ ሊያዳብረው ይችላል።

በአንጻሩ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ያልተማሩት ብልሃትአልባው ቡድንና የቁጥጥር ቡድኑ ጉልህ ልዩነት ያለው የአንብቦ መረዳት ውጤት አለማሳየታቸው Schwartz et al. (2013) ቴክስትን አንብቦ በማብላላት ሂደት የቴክስት ውቅሮችን በብልሃት የማይጠቀሙ አንባቢዎች ከፍተኛ ተጎጅ እንደሆኑ ያስገነዘቡበትን ሀሳብ የሚያጠናክር ይመስላል። ሌላው ለቡድኖቹ አንብቦ መረዳት ጉልህ ለውጥ አለማሳየት በምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለው ተማሪዎቹ የሚያነቧቸውን ቴክስቶች ይዘት በሚመለከት ያላቸው ዳራዊ እውቀት ዝቅተኛ በሚሆንበት ጊዜ በቴክስቶቹ የአወቃቀር ገጽታዎች ባላቸው እውቀት ላይ ተመስርተው መረዳታቸውን ማሳለጥ የሚያስችሉ (Broer et al., 2002) የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ባለመማራቸው የዚህ እድል ተጠቃሚ እንዳይሆኑ ስላደረጋቸውም ሊሆን ይችላል።

በተጨማሪም Graesser et al. (1994) እና Van Dijk and Kintsch (1983) በብልሃት የታገዘ የቴክስት ውቅር እውቀትን መተግበር የአንብቦ መረዳት ከፍተኛ እርከን የሆኑትን ቴክስትተኮር መረዳትንና ሁነታዊ ሞዴል መረዳትን እንደሚያዳብር በገለጹት መሰረት የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ እየታገዙ በሀሳቦች መካከል ያሉትን ዝምድናዎች መለየት የሚያስችል ግንዛቤ ማግኘታቸው ስለሚያነቧቸው ቴክስቶች ጥልቅ መረዳት ላይ ስለሚያደርሳቸው በአንብቦ መረዳት ፈተናው ከፍተኛ ውጤት እንዲያስመዘግቡ ሊረዳቸው ይችላል፡፡ በአንጻሩ የብልሃት አልባው ቡድንና የቁጥጥር ቡድኑ ተሳታፊዎች የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተጠቅሞ በሀሳቦች መካከል ያሉትን ዝምድናዎች መለየት የሚያስችል ግንዛቤ ባለማገኘታቸው በጥልቅ መረዳት ላይ የተመሰረተ ማንበብን በአግባቡ ሊከውኑ ባለመቻላቸው የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤታቸውን ዝቅ እንድል አድርጎት ይሆናል፡፡ በተለይም በዚህ ጥናት የብልሃትአልባ ቡድኑ ተሳታፊዎች የቴክስት ውቅር እውቀታቸውን ሊያጎለብት የሚችል ትምህርት ባገኙበት ሁኔታ የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ከብልሃት ቡድኑ ጋር በተመጣጠነ ደረጃ አለመሻሻሉም ሆነ ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር ጉልህ ልዩነት አለማሳየቱ ተማሪዎች የቴክስት ውቅር እውቀታቸውን ለምን፣ እንዴትና መቼ እንደሚጠቀሙበት ግልጽ ግንዛቤ ካልተፈጠረላቸው የእውቀቱ መኖር ብቻ ስለሚያነቧቸው ቴክስቶች ትርጉም ፈጥረው የተሻለ መረዳት ላይ እንዲደርሱ እንደማያስችል አመላካች ነው፡፡ ይህም በማንበብ ትምህርት ውስጥ እውቀትና ክህሎት በመኖርና በእውቀቱና በክህሎቱ እንዴት መጠቀም እንደሚቻል ግንዛቤ አዳብሮ በመተግበር መካከል ከፍተኛ ልዩነት እንዳለ (Bandura, 1997) ጠቋሚ ሊሆን ይችላል፡፡ ምክንያቱም ያላቸውን የቴክስት ውቅር እውቀት ተገቢ ባልሆነ ሁኔታ ወይም በተሳሳተ አተገባበር ከተጠቀሙበት አንብቦ መረዳታቸውን ሊያሻሽለው አይችልምና፡፡

ይህ የጥናቱ ግኝትም ከቀደምት ጥናቶች ውስጥ Berkowitz (1986)፣ Dorkchandra (2010)፣ Harrison (2007)፣ Meyer et al. (1980)፣ Ohlhausen & Roller (1988) እና Troyer (1994) የቴክስት ውቅር ትምህርት የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ ካሳዩባቸው ጥናቶች ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡ እንዲሁም Khajavi and Ketabi (2012)፣ Mohammadi et al. (2015)፣ Spörer et al. (2009) እና Takallou (2011) የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን እንዳዳበረ ካሳዩባቸው ጥናቶች ውጤት ጋርም ተመሳሳይ ነው፡፡ ሆኖም እንደSlater et al. (1985) እና Takallou (2011) ያሉት ጥናቶች ከአንድ እስከሁለት ሳምንት ውስጥ ለአምስት

ወይም ለስድስት ሰዓታት በተሰጠ ስልጠና የተገኙ ውጤቶች በመሆናቸው ይህ ጥናት ከተካሄደበት የ12 ሳምንት ጊዜ ጋር ልዩነት እንዳላቸው መገንዘብ ያሻል፡፡ በአንጻሩ ደግሞ የጥናቱ ግኝት ብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር እውቀትን የተማሩ ተማሪዎች አንብቦ መረዳት እንዳሻሻለ ካሳዩት ከArmbruster et al. (1987)፣ ከBroer et al. (2002)፣ ከCarrell (1985)፣ ከShang (2010)፣ ከZimmer (1985) እና ከጥሩነሽ (2005 ዓ.ም) ጥናቶች ውጤቶች ጋር የሚቃረን ሆኗል፡፡ በዚህ ጥናት ብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር ትምህርት የተሰጣቸው ተማሪዎች በብልሃት በተደገፈ የቴክስት ውቅሮች ትምህርት ማንበብን ከተማሩት ጋር በተመጣጣኝ ደረጃ የአንብቦ መረዳት ውጤቱ ሳይሻሻል መቅረቱ የተጠቀሱት ጥናቶች ውጤት ዳግም ማጤን እንደሚያሻ የሚያመላክት ሆኗል፡፡ በተለይም ከእነዚህ ጥናቶች በBroer et al. (2002) ጥናት የተማሪዎች አንብቦ መረዳት የተለካው በቃላትና በአረፍተነገሮች ተራ መረዳት ላይ አተኩሮ ሲሆን፣ በዚህ ጥናት ግን የአንብቦ መረዳት ችሎታ የተለካበት ፈተና ከተራ ሀሳብ መረዳት ባለፈ በቀጥታ ያልተገለጹ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የሀሳቦችን ትስስር መረዳትን፣ ዋና ሀሳብን መረዳትንና በሀሳቦች መካከል ያለን ዝምድና መገንዘብን የሚለኩ ጥያቄዎች መካተታቸው ለሁለቱ ጥናቶች ውጤት መለያየት በምክንያትነት ሊጠቀስ ይችላል፡፡ የZimmer (1985) ጥናትም ቢሆን በቡድን 9ና 11 የሚሆኑ አነስተኛ ተሳታፊዎችን ይዞ የተሰራ በመሆኑ በእያንዳንዱ ቡድን ከ30 በታች ተሳታፊዎች ሲካተቱ በቡድኖች መካከል ያለው ልዩነት በቀላሉ ጉልህ መስሎ እንዲታይ ከማድረጉ በሚመነጭ የስታትስቲክሳዊ ስሌት ችግር የውጤት ልዩነቱ ሊፈጠር እንደሚችል ከግንዛቤ ማስገባት ያሻል፡፡ የCarrell (1985) ጥናትም በአንድ ሳምንት ውስጥ ለአምስት ሰዓት በተሰጠ አጭር ስልጠና ብሎም በቡድን 11ና 14 ተሳታፊዎችን ብቻ ይዞ የተሰራ መሆኑ በአንጻራዊነት በሰፊ ጊዜና በበርካታ ተሳታፊዎች ትግበራ ከተገኘው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር እንዲቃረን ያደርገዋል፡፡ የShang (2010) ጥናት በበኩሉ በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የውጭ ቋንቋን በሚማሩ ተማሪዎች ከመካሄዱ ባለፈ የቁጥጥር ቡድን በሌለው የአንድ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ውጤት ላይ ተመስርቶ የተሰራ መሆኑ በተሰጠው ትምህርት ለውጥ መምጣት አለመምጣቱን በአግባቡ ማነጻጸር የማይቻልበትን ሁኔታ ስለሚፈጥር ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ እንዳይሆን ያደርገዋል፡፡ የጥሩነሽም (2005 ዓ.ም) በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድን በሌለው የአንድ ቡድን ውጤት ላይ ተመስርቶ የተሰራ መሆኑ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ላለመደጋገፉ ምክንያት ይሆናል፡፡ በመጨረሻም አብዛኞዎቹ እነዚህ ጥናቶች (Armbruster et al., 1987; Broer et al., 2002; Carrell, 1985; Shang, 2010; Zimmer 1985) የተሰሩት በሁለተኛና

በውጭ ቋንቋ የማስተማር አውድ ውስጥ መሆኑም በአፍመፍቻ ቋንቋ ማስተማር አውድ ውስጥ ከተሰራው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ለመለያየት ሌላው መነሻ ይሆናል፡፡

የጥናቱ ሌላው ዓላማ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ ካለው መመርመር ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው የጥናቱ ግኝት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው (F (2, 131) = 55.177, p = .001) ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደታየ ለማወቅ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማነጻጸር በተደረገው ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ (p = 1.000) ሆኖ አልተገኘም፡፡ ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ውድቅ ሆኗል፡፡ በአንጻሩ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2 = .457) ውጤት መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የተገኘው ተጽዕኖ ከፍተኛ መሆኑን ከመጠቆሙ ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው፡፡ ይህም Nevil (2008) ዋቢ ያደረጓቸው Multon, Brown, and Lent (1991) የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎችን ግለብቃት እምነት ለማሻሻል የተሰሩ ጥናቶችን ፈትሸው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ 0.21 ብልጫ ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል፡፡ ውጤቱ የብልሃት ቡድኑ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መጠቀሙ በማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤቱ ላይ 45.7% ያህል ልዩነት እንደፈጠረ ይጠቁማል፡፡ ከዚህም ሌላ የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power = 1) ሆኖ መገኘቱ የጥናቱን አልቦ መላምት ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያሳያል፡፡ የብልሃት ቡድኑ

ከፍተኛ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት ማግኘቱም የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ጉልህ ተጽዕኖ ያሳድራል ማለት ያስችላል፡፡ ከዚህ ውጤት ተነስቶም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ልዩነት የተፈጠረው የብልሃት ቡድኑ ተማሪዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ክሂል እውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ጽንሰሃሳባዊና ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባልም ተጠየቃዊ ይሆናል፡፡

ውጤቱም በግለብቃት እምነት ንድፈሃሳብ (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008) የድጋፍ ተመክሮዎችና ተግባራዊ ተመክሮዎች የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት እንደሚያዳብሩ ከተገለጹት ሀሳቦች ጋር ተዛማጅነት ያለው ሆኗል፡፡ ይኸውም የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች አንብቦ መረዳትን የሚያሳልጡ ብልሃቶችን በመምህርቷ ምሪት ሲማሩ ስለብልሃቶቹ አተገባበር ያገኟቸው የድጋፍ ተመክሮዎች የራሳቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለማሻሻል እገዛ አድርጓል ለማለት ይቻላል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በብልሃት ትምህርት አቀራረቡ ተማሪዎቹ ብልሃቶቹን በነጻ ትግበራ ደረጃም ሆነ በተጨማሪ ልምምድ ወቅት ራሳቸውን ችለው ከመስራታቸው የተነሳ ያገኟቸው ተግባራዊ ተመክሮዎች፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በመታገዝ የማንበብ ተግባራትን ስለመከወን ብቃታቸው ያላቸው እምነት ከፍ እንድል የማድረግ እድል አለው፡፡ ውጤቱ Guthrie et al. (2012) ተማሪዎች በሚያነቡት ጽሑፍ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦችንና ጭብጦችን ትስስር ወይም አወቃቀር መለየት ሲችሉ በማንበብ ስኬታማ ሊሆኑ እንደሚችሉ የሚያደርግ እምነት እንደሚፈጥሩ ያስረዱበትን ሀሳብ ያጠናክራል፡፡ በአንጻሩ የብልሃትአልባ ቡድኑና የቁጥጥር ቡድኑ የማንበብ ግለብቃት እምነት በጉልህ አለመሻሻሉ Bandura (1997) ክሂልን ማዳበር ብቻውን የተማሪዎች ግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረው ቀጥተኛ ተጽዕኖ አነስተኛ እንደሆነ የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ይመስላል፡፡ በመሆኑም በዐማርኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳት ትምህርት አሰጣጥ ውስጥ የድጋፍ ተመክሮዎችንና ተግባራዊ ተመክሮዎችን በማስገኘት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ከማጎልበት አንጻር ግልጽ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት አማራጭ የአቀራረብ መንገድ ሆኖ ያገለግላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል፡፡ የብልሃት ቡድኑ የተሻለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ማሳየቱ ምናልባትም ተማሪዎቹ በቴክስት

ውቅር ብልሃቶች ትግበራ ሂደቱ ውስጥ የነበራቸው ንቁ ተሳትፎ የሚያነቧቸውን ቴክስቶች በተሻለ ሁኔታ መረዳት የሚያስችል አቅም የሚፈጥሩ ተግባራትን እያከናወኑ እንደሆኑ እምነት እንዲያሳድሩና ቀጣይነት ያለው የማንበብ ተግባር እንዲከውኑ ስለረዳቸው ሊሆን ይችላል፡፡

ይህ ግኝትም Schunk and Rice (1991) ውጤታቸውን ሊያሻሽሉ የሚችሉ ብልሃቶችን እየተማሩ እንደሆነ እምነት ያሳደሩ ተማሪዎች ብልሃቶቹን ለመተግበር ብቃት እንዳላቸው እንዲሰማቸው ማድረጉን ከገለጹበት የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ ከዚህም ሌላ የማንበብ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዳሻሻለ ካሳዩት የCarrell (1985)፣ የKeskin (2014)፣ የKhajavi and Ketabi (2012)፣ የMohammadi et al. (2015)፣ የNaseri and Zaferanieh (2012)፣ የPiercey (2013)፣ የSchunk and Rice (1992)፣ የShang (2010)፣ የTakallou (2011) እና የTobing (2013) ጥናቶች ውጤት ጋርም ተመሳሳይነት አሳይቷል፡፡ ሆኖም ከእነዚህ ጥናቶች አንዳንዶቹ (Naseri & Zaferanieh, 2012; Shang, 2010) በውጭ ቋንቋ የማስተማር አውድ በሁለተኛ ደረጃና በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ መሰራታቸው፣ ሌሎቹ ጥናቶች (Khajavi & Ketabi, 2012; Mohammadi et al., 2015; Takallou, 2011) ደግሞ ከቴክስት ውቅር ብልሃት ውጭ የሆኑ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በማስተማር ላይ አተኩረው በውጭ ቋንቋ አውድ መካሄዳቸው ይህ ጥናት ከተሰራበት አውድ ይለያቸዋል፡፡ እንዲሁም የMohammadi et al. (2015) ጥናት ጥቅል የቋንቋ መማር እምነት ላይ ያተኮሩ ጥያቄዎችን በያዘ መጠይቅ የተለካ መሆኑ በውስን ተግባራት ላይ አተኩሮ የማንበብ ግለብቃት እምነት መረጃ ከተሰበሰበበት ከዚህኛው ጥናት የሚለየው መሆኑን ከግንዛቤ ማስገባት ያስፈልጋል፡፡ በCarrell (1985) ጥናት ደግሞ የተማሪዎቹ ግለብቃት እምነት በቅድመትምህርት ደረጃ ባልተለካበት ሁኔታ በድህረትምህርት በተደረገላቸው ቃለመጠይቅ በሰጡት ምላሽ ብቻ የተገኘ ውጤት መሆኑ ከግምት ውስጥ ሊገባ ይገባል፡፡

በአንጻሩ ደግሞ ይህ የጥናቱ ግኝት የብልሃት ትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትን ከማሻሻል አንጻር ተጽዕኖ እንደሌለው ካሳዩት የNelson and Manset-Williamson (2006)፣ የOden et al. (2012) እና የWigfield et al. (2004) ጥናቶች ውጤት ጋር የሚቃረን ሆኗል፡፡ ምናልባትም የNelson and Manset-Williamson (2006) ጥናት የማንበብ ክሂል ዝንፈት (disabled) ባለባቸው

የተለዩ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ በመሆኑ ለውጤቱ መለያየት ምክንያት ሊሆን ይችላል። የWigfield et al. (2004) ጥናትም ውስን ከሆኑ የማንበብ ክሂሎችና ተግባራት ይልቅ ጥቅል የማንበብ ችሎታ ላይ ባተኮረ የግለብቃት እምነት መለኪያ የተሰራ መሆኑ ልብ ሊባል ይገባል። ይህ ደግሞ Bandura (2006) ግለብቃት እምነት በውስን ተግባራት ደረጃ ወርዶ መለካት እንዳለበት ካስገነዘቡበት ሀሳብ ጋር የሚጋጭ ነው። በዚህ ጥናት የተማሪዎቹን የማንበብ ግለብቃት እምነት በውስን የአንብቦ መረዳት ተግባራት ደረጃ ለመለካት የሚያስችል የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ በስራ ላይ መዋሉ ከWigfield et al. (2004) የተለየ ውጤት ለመገኘቱ እንደአንድ ምክንያት ሊጠቀስ ይችላል።

ከዚህም ሌላ የተማሪዎች የመማር እምነቶች ቋሚ፣ ተለማጭ ያልሆኑና ለውጥን ተቋቋሚ መሆናቸውን ያሳዩትን ጥናቶችም (የAlmarza, 1996; Freeman, 1992; Guillaume & Rudney, 1993; Johnson, 1996; Kennedy, 1991; Nettle, 1998; Su, 1995; Tumposky, 1991; Yang, 1992 ጥናቶችን Mohammadi et al. 2015 ጠቅሰው እንዳስረዱት) ሆነ የተማሪዎች እምነቶች ለውጥ በአጭር ጊዜ የማይታይ መሆኑን ያመላከቱን ጥናቶች (የKern, 1995 ጥናትን Mohammadi et al. 2015 እንደጠቀሱት) ውጤት የሚያጠናክር ሆኖ አልተገኘም። ይልቁንም የተማሪዎች የመማር እምነቶች በአጭር ጊዜ ውስጥ ጉልህ ለውጥ እንደታየባቸው ያመላከቱ ጥናቶች (የAmuzie & Winke, 2009; Lim, Pagram, & Nastiti, 2009; Oh, 1996; Sugiyama, 2003; Tanaka & Ellis, 2003 ጥናቶችን Mohammadi et al. 2015 ዋቢ አድርገው እንዳሰፈሩት) ውጤትን የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል። ይህም የመማር ብልሃቶች የተማሪዎችን ልዩ ልዩ የመማር እምነቶች እንዲለወጡ ከማድረግ አንጻር ሚናቸው ከፍ ያለ መሆኑን የሚያሳይ ነው። የብልሃቶቹ ትምህርት ተማሪዎቹ ቋንቋውን እንዴት እንደሚማሩትና እንደሚተገብሩት በድጋፍ ላይ የተመሰረተ ተግባራዊ ተመክሮ እንዲያጎለብቱ ስለሚያግዛቸው ቀደም ሲል ስለመማር አቅማቸው በነበራቸው እምነት ላይ ጭምር ለውጥ እንዲያደርጉ እድል ይፈጥራል ማለት ይቻላል።

የጥናቱ ሌላው ግኝት የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት

(F (2, 131) = 9.199, p = .001) መኖሩን አሳይቷል። ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደተፈጠረ ለማወቅ በአማካይ ውጤቶቻቸው በማነጻጸር በተደረገው ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001, .003) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ (p = 1.000) ሆኖ አልተገኘም፡ ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ተቀባይነት አጥቷል። በአንጻሩ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል። ይህም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት ያመጣ ወይም አያመጣ እንደሆነ ለመፈተሽ ለቀረበው የጥናቱ ዓላማ ምላሽ የሰጠ ሌላው ግኝት ነው። በዚሁ ስሌት ወቅት ነጻ ተላውጦው (የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦቹ) ቁጥጥር ሲደረግበት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር የጎላ ዝምድና (R^2 = .462, F (1,131) = 98.673, p = .001) እንዳለው ሲያሳይ ከፊል ኤታ ካሬውም (partial η^2 = .430) ሆኖ መገኘቱ የታየው ተጽዕኖ ከፍተኛ መሆኑን ከመጠቆሙ ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው። ይህም Nevil (2008) ዋቢ ያደረጋቸው Multon, Brown, and Lent (1991) ግለብቃት እምነት በትምህርት ውጤት ላይ የሚያደርሰውን ተጽዕኖ አስመልክቶ የተሰሩ ጥናቶችን በፈተሹበት ጊዜ ከተገኘው አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ 0.38 ብልጫ ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል። በሌላ አነጋገር ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይቱ 43.0% ያህሉ በማንበብ ግለብቃት እምነት የሚገለጽ መሆኑን ያመላክታል። ከዚህም ሌላ የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power = 1) ሆኖ መገኘቱ የጥናቱን አልቦ መላምት ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያሳያል። ይህን ውጤት መሰረት በማድረግም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ዝምድና አለው ለማለት ይቻላል።

የዚህ የጥናት ግኝትም Tobing (2013) የማንበብ ግለብቃት እምነት ብቻውን ከአንብቦ መረዳት ጋር ጉልህ ተዛምዶ ያለው ብሎም የአንብቦ መረዳትን ለመተንበይ 20% ድርሻ እንደሚወስድ ካሳዩበት የጥናት ውጤት የበለጠ የተዛምዶ ደረጃ አሳይቷል፡፡ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነትና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል አወንታዊ ተዛምዶ መኖሩን ካሳየው የNevil (2008) ጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ሆኗል፡፡ Khajavi and Ketabi (2012) ዋቢ ባደረጉት የBarkley (2006) ጥናት ተማሪዎች ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችን ስለመተግበር ያላቸው ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጋር ያለው ተዛምዶ ተፈትሾ የተገኘው ውጤት ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር መመሳሰሉ በቴክስት ውቅር ብልሃትና በማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ዝምድና መኖሩን የሚያሳይ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ የማንበብ ግለብቃት እምነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በእጅጉ እንደሚወስን ካሳዩት የKeskin (2014)፣ የShell et al. (1989) ፣ የSolheim (2011) እና የWigfield et al. (2004) ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በአንጻሩ በግለብቃት እምነትና በማንበብ ውጤት መካከል ያለው ትስስር ጠንካራ አለመሆኑን ካሳየው የAl-Harthy and Was (2013) ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ አልተገኘም፡፡

የዚህ ጥናት ሌላው ዓላማ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ለውጥ ያመጣ እንደሆነ መመርመር ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ ምላሽ በሰጠው ግኝት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት ያለው ($F(2, 131) = 50.684$, $p = .001$) ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ተገኝቷል፡፡ ይህ ልዩነት በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደተፈጠረ ለማወቅ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማነጻጸር በተደረገው ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ($p = .001$) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ($p = 1.000$) ሆኖ አልተገኘም፡፡ ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ውድቅ ሆኗል፡፡ በአንጻሩ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት

አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2 = .436) ውጤት መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የተገኘው ተጽዕኖ ከፍተኛ መሆኑን ከመጠቆሙ ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው፡፡ ከዚህም ሌላ የብልሃት ቡድኑ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መጠቀሙ በማንበብ ተነሳሽነት ውጤቱ ላይ 43.6% ያህል ልዩነት እንደፈጠረ ይጠቁማል፡፡ በተጨማሪም የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power = 1) ሆኖ መገኘቱ የጥናቱን አልቦ መላምት ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያሳያል፡፡ የብልሃት ቡድኑ ከፍተኛ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ማግኘቱም የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ጉልህ ተጽዕኖ ያሳድራል ማለት ያስችላል፡፡ ከዚህ ውጤት ተነስቶም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ልዩነት የተፈጠረው የብልሃት ቡድኑ ተማሪዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ትምህርት የማንበብ ክሂል እውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ባገኙት ተግባራዊ ግንዛቤ በመታገዝ በማንበብ ሂደቱ ንቁ ተሳታፊ የሚያደርጓቸውን ተግባራት በመከወናቸው ነው ቢባል ምክንያታዊ ይሆናል፡፡

ውጤቱም ተማሪዎች በማንበብ ሂደት ውስጥ ሙሉ ተሳታፊ የሚያደርጓቸውን የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች እየተጠቀሙ ሲያነቡ በማንበብ ትግበራቸው የሚያገኟቸው ስኬቶች የማንበብ ተነሳሽነታቸውን ለማሻሻል እንደሚረዱ በአሳታፊ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ሞዴል (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2012; Wigfield et al., 2008) ከተገለጸው ሀሳብ ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ እንዲሁም Wyse and Jones (2001) የቴክስት ግጥምጥሞሽ፣ ንድፍና አወቃቀር እውቀት ተማሪዎች ቴክስቶችን ከተለያዩ አቅጣጫዎች እንዲረዷቸው ብሎም ከቃላት እርከን መረዳት አልፈው ቴክስትተኮር የመረዳት ደረጃ ላይ እንዲደርሱ በማገዝ ቴክስቶቹን በአወቃቀራቸው እየተነተኑ ሲያነቡ ጥልቅ ምልከታና ከፍተኛ እርካታ እንደሚያገኙ የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ይመስላል፡፡ በተለይም በዚህ ጥናት ከላይ ቀደም ሲል እንደቀረበው የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው በጉልህ ደረጃ ተሻሽሎ መገኘቱ ተነሳሽነታቸው ላይ ጭምር ተጽዕኖ ስለሚያደርስ (Bandura, 1997) የማንበብ ተነሳሽነታቸው

ለመሻሻሉ ሌላው ምክንያት ነው ሊባል ይችላል። ይኸውም የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው መሻሻሉ የማንበብ ግባቸውን ለማሳካት አስፈላጊ የሆኑ ጥረቶችን እንዲያደርጉ ለመገፋፋት ብሎም በማንበብ ሂደት የሚገጥሟቸውን እንቅፋቶች በቁርጠኝነት ለመጋፈጥ የሚያስችል መነቃቃትን ፈጥሮላቸው ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም Broer et al. (2002) ተማሪዎች የሚያነቧቸውን ቴክስት ሀሳቦች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች እየታገዙ በመለየት በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ሲያሰፍሩ የሚያዳብሩት ስኬማ ከሚያስገኛቸው ፋይዳዎች አንዱ ቴክስቱን ለመረዳት ተነሳሽነት እንዲኖራቸው ማድረግ እንደሆነ የገለጹት ሀሳብ ጋርም የሚስማማ ነው። የጥናቱ ውጤት የብልሃት ትምህርት የተማሪዎችን ተነሳሽነት ማሻሻሉን ካሳዩት የSchunk and Rice (1992)፣ የNelson and Manset-Williamson (2006) እና Oxford (2003) ከጠቀሱት የNunan (1997) ቀደምት ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል። በአንጻሩ ግን የብልሃት ትምህርት የማንበብ ተነሳሽነትን አለማሻሻሉን ካመላከቱት የShang (2010) እና የWigfield et al. (2004) ጥናቶች ውጤት ጋር የሚቃረን ሆኗል። እነዚህ ሁለት ጥናቶች ከቴክስት ውቅር ብልሃቶች ውጭ የተሰሩ መሆናቸው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ላለመስማማታቸው አንዱ ምክንያት ሊሆን ይችላል።

የጥናቱ ሌላው ግኝት የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት (F (2,131) = 10.633, p = .001) መኖሩን አሳይቷል። ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደተፈጠረ ለማወቅ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማነጻጸር በተደረገው ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ (p = 1.000) ሆኖ አልተገኘም። ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ተቀባይነት አጥቷል። በአንጻሩ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት

ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል። ይህም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ልዩነት ያመጣ ወይም አያመጣ እንደሆነ ለመፈተሽ ለቀረበው የጥናቱ ዓላማ ምላሽ የሰጠ ግኝት ነው። በዚሁ ስሌት ወቅት ነጻ ተላውጠው (የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦቹ) ቁጥጥር ሲደረግበት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር የጎላ ዝምድና (R^2 = .538, F (1, 131) = 136.406, p = .001) እንዳለው ሲያሳይ፣ ከፊል ኤታ ካሬውም ከፍተኛ (partial η^2 = .510) ሆኖ መገኘቱ የታየው ተጽዕኖ ከፍተኛ መሆኑን ከመጠቆሙ ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው። በሌላ አነጋገር ከድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት ልይይቱ 51% ያህሉ በማንበብ ተነሳሽነት የሚገለጽ መሆኑን ያመላክታል። ከዚህም ሌላ የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power = 0.988) መሆኑ የጥናቱን አልቦ መላምት ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያሳያል። ከዚህ ውጤት በመነሳትም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ዝምድና አለው ለማለት ይቻላል። ይህም ለተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት የማንበብ ተነሳሽነት ወሳኝ አላባ መሆኑን ከሚያስገነዝበው የአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ መርህ ጋር የተዛመደ ነው። እንዲሁም Edwards (2010) ዋቢ ያደረጓቸው Guthrie and Wigfield (1999) ባቀረቡት የማንበብ ተነሳሽነት ወአዕምሯዊ ሞዴልም (motivational-cognitive model) ሆነ Pintrich and DeGroot (1990)ና Pintrich et al. (1993) በአዕምሯዊ ሞዴሎች የተነሳሽነት ሂደቶች ተካቶሽ በሚለው ጽንሰሀሳባቸው አንብቦ መረዳትን ለማሳለጥ አዕምሯዊና ቀስቃሽ ሂደቶች በጥምረት መተግበር እንዳለባቸው የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ነው። ከዚህም ሌላ Guthrie et al. (1998)፣ Piercey (2013) እና Wigfield et al. (2004) ማንበብ ጥረትንና ምርጫን የሚጠይቅ ንቁ ተግባር መሆኑን በማስገንዘብ ለንቁ ንባብ ወሳኝ ከሆኑት ጉዳዮች የአንባቢዎች ተነሳሽነት እንደሆነ ያሰፈሩትን ሀሳብ የሚደግፍ ነው። ከቀደምት ጥናቶችም Ülper (2011) በዋቢነት በጠቀሷቸው Wang and Guthrie (2004)፣ Guthrie et al. (1999) እና Gottfried (1985) ከሦስተኛ እስከስምንተኛ ክፍል በሚገኙ ተማሪዎች በማንበብ ተነሳሽነታቸውና በማንበብ ውጤታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ እንዳለ ካሳዩባቸው ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል። ከዚህም ሌላ Wigfield and Guthrie (1997) የማንበብ ብቃት እንዳላቸውና ተወዳዳሪ አንባቢ እንደሆኑ የሚሰማቸው ተማሪዎች በማንበብ ሂደት የበለጠ መሳተፍ የሚያስችል ተነሳሽነት እንዳዳበሩ ብሎም ተነሳሽነታቸው ከአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጋር ዝምድና እንዳለው ካሳዩበት ጥናት ውጤት ጋር የሚደጋገፍ ነው። በተጨማሪም ከፍተኛ ተነሳሽነት ያላቸው

ተማሪዎች የተለያዩ የመማር ብልሃቶችን በስኬት መተግበር እንደሚችሉ McIntyre and Noels (1996) እና Oxford (1990) ባስረዱት መሰረት የተማሯቸውን የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በንቃት መተግበራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው እንዲሻሻል ተጽዕኖ አድርሶ ሊሆን ይችላል።

የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የማንበብ ትኩረት ላይ ልዩነት ያመጣ እንደሆነ መፈተሽ የዚህ ጥናት ሌላው ዓላማ ነበር። ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው ሌላው ግኝት የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት ያለው (F (2, 131) = 22.622, p = .001) ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ተገኝቷል። ይህ ልዩነት በየትኞቹ ቡድኖቹ መካከል እንደተፈጠረ ለማወቅ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማነጻጸር በተካሄደው ፍተሻ መሰረትም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p =.001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። በአንጻሩ በብልሃትአልባው ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ (p = 1.000) ሆኖ አልተገኘም። ከዚህም በመነሳት ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ውድቅ ሆኗል። ይልቁንም ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው መካከል ልዩነት አለ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል። በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2 = .257) ውጤት መገኘቱ በብልሃት ትምህርቱ የተገኘው ተጽዕኖ ከፍተኛ መሆኑን ከመጠቆሙ ባለፈ አልቦ መላምቱ ስህተት እንደሆነ አመላካች ነው። ከዚህም ሌላ የብልሃት ቡድኑ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማሩ በማንበብ ትኩረት ውጤቱ ላይ 25.7% ያህል ልዩነት እንደተፈጠረ ይጠቁማል። በተጨማሪም የስሌቱ ውጤት አቅም ከፍተኛ (power = 1) ሆኖ መገኘቱ የጥናቱን አልቦ መላምት ለማስወገድ ጠንካራ አስተማማኝነት (strong probability) እንዳለ ያሳያል። የብልሃት ቡድኑ ከፍተኛ ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት አማካይ ውጤት ማግኘቱም የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በማንበብ ትኩረት ላይ ጉልህ ተጽዕኖ ያሳድራል ማለት ያስችላል። ከዚህ ውጤት ተነስቶም በዐማርኛ ቋንቋ

ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ትኩረት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ይህም Schmidt (2001) የብልሃት ትምህርት አንዱ ዋና ሚና ለመረጃ ማብላላት ቅድመሁኔታ የሆነውን በግብዓት ውስጥ በሚገኙ ትርጉሞችና ቅርጾች ላይ ትኩረትን የማነጣጠር ችሎታን ማጎልበት ሊሆን እንደሚገባ ካስገነዘቡበት ሀሳብ ጋር የሚጣጣም ሆኖ ተገኝቷል።

በዚህ ጥናት ለታየው የማንበብ ትኩረት መሻሻል አንዱ ምክንያት የብልሃት ቡድኑ ተሳታፊዎች በቴክስት ውቅር ጠቋሚዎች እየታገዙ ጠቃሚ የሆኑ የምንባብ ሀሳቦችን ጠቃሚ ካልሆኑት ለመለየት ሀሳቦችን በሚያነጻጽሩበትና በሚያመዛዝኑበት የማንበብ ክዋኔ በማለፋቸው የማንበብ ትኩረታቸውን የሚወስኑበት ልምድ በማዳበራቸው ሊሆን ይችላል። ይህን ሀሳብ የሚያጠናክረውም Reynolds and Shirey (1988) አንባቢዎች የመረዳት ሂደታቸውን ለማሳለጥ ጠቃሚ ካልሆኑት ይልቅ ጠቃሚ ለሆኑት ሀሳቦች ተጨማሪ ትኩረት እንደሚሰጡ ማስረዳታቸው ነው። ከዚህም ሌላ Goldman and Rakestraw (2000) ዋቢ ባደረጓቸው የGernsbacher (1990, 1997)፣ Zwaan (1996) እና Hyönä (1994, 1995) ጥናቶች እንደተጠቀመው የቴክስት ውቅሮችን አደረጃጀት ተከትሎ የሀሳቦችን አዕምሯዊ ውክልና አወቃቀር ለመለወጥ በሚደረግ ጥረት አንባቢዎች የጽሑፉን መረጃዎች ለማብላላት ሰፊ ጊዜ እንደሚጠቀሙ ተለይቷል። ይህ የሀሳቦችን አወቃቀር ተከትሎ የትኩረት ሁኔታን መለወጥም የሀሳቦቹን አዕምሯዊ ውክልና አዲስ አወቃቀር ለመፍጠር ተጨማሪ ትኩረት የመስጠት ልምድን ለማጎልበት የሚረዳ ነው። ይህ የጥናቱ ግኝትም Schwartz et al. (2013) የቴክስት ውቅር ብልሃት ትምህርት ተማሪዎች ለጠቋሚ ቃላት ያላቸውን ትኩረት ከፍ እንዳደረገው ከገለጹበት የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ሆኗል። እንዲሁም አንባቢዎች የሚያነቡትን ጽሑፍ ሀሳብ ለመረዳት የትኛው ገጽታው ላይ የበለጠ ማተኮር እንዳለባቸው ለመወሰን በቴክስት አወቃቀር እውቀታቸው እንደሚታገዙ ካሳዩት የLorch and Lorch (1996) ጥናትም ሆነ Anderson (1982) ዋቢነት ካደረጉት የVein, Just and Carpenter (1980) ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ነው። በተጨማሪም ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያዎችን መሰረት ያደረገ የቴክስት ውቅር ብልሃት ትምህርት መረዳትን ከማጎልበት አኳያ ካሉት ፋይዳ አንባቢዎች በቴክስት ውቅሮች ላይ ያላቸውን ትኩረት ከፍ ማድረግ እንደሆነ ካሳየው Broer et al. (2002) ዋቢ ካደረጉት የLangenberg et al. (2000) ጥናት ውጤት ጋርም የሚደጋገፍ ሆኗል። ሆኖም በዚህ ጥናት የተማሪዎች የማንበብ ትኩረት

የተለካው በትኩረት ጊዜ ርዝመት (attention duration) ብቻ በመሆኑ የትኩረት ጥንካሬያቸውን (attention intensity) ስለማያሳይ የተገኘውን ውጤት ከዚሁ አንጻር በጥንቃቄ ማየትን ተገቢ ነው።

ከዚህ በላይ ከቀረበው የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በተማሪዎች አንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ላይ ተጽዕኖ እንዳለው መገንዘብ ይቻላል። ሆኖም የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መማር በተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ላይ ያደረሰው ተጽዕኖ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ካደረሰው ተጽዕኖ ጋር ስላለው ትስስር መልስ አይሰጥም። በመሆኑም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት መደንገግ አለመደንገጉን መፈተሽ የጥናቱ ሌላ ዓላማ ነበር። ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው ግኝትም የቁጥጥር ቡድኑን በማመሳከሪያነት በመውሰድ በተሰራው የደንጋጊነት ትንተና (mediation analysis) ውጤት መሰረት ለብልሃት ቡድኑ፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በጉልህነት በከፊል የሚደነግጉ ሆነው ሲገኙ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው የጎላ ሆኖ አልታየም፤ የተገኙት የደንጋጊነት ሚናዎች የተጽዕኖ ደረጃዎቻቸው (effect size) ሲታዩ የማንበብ ተነሳሽነትም (P_M = .455) ሆነ የማንበብ ትኩረት (P_M = .821) ከፍተኛ ሆነው ተገኝተዋል። በአንጻሩ በዚሁ ትንተና ለብልሃትአልባ ቡድኑ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የአንብቦ መረዳት ውጤትን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው አልተገኙም። በሌላ አነጋገር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያደርሰው ተጽዕኖ ከፊሉ፣ ትምህርቱ በተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ባደረሰው ተጽዕኖ የሚደነገግ ሆኖ ተገኝቷል። ይኸውም የብልሃት ትምህርቱ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ካደረሰው ቀጥተኛ ተጽዕኖ በተጨማሪ በተማሪዎቹ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ላይ ያመጣው ለውጥም በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ማድረግ ችሏል። ከዚህም ሌላ ለብልሃት ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ውጤት የደንጋጊነት ሚናቸው ጉልህ ሆኖ ከተገኙት ከፊል-ደንጋጊ ተላውጦዎች ውስጥም የማንበብ ትኩረት ቀዳሚ፣ የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ተከታይ መሆናቸው ታውቋል። ከዚህም በመነሳት የቴክስት ውቅር

ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውስጥ ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና የላቸውም፤ የሚለው አልቦ መላምት (H_0) ውድቅ ሆኗል፡፡ በአንጻሩ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና አላቸው ፤ የሚለው ተለዋጭ መላምት (H_1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ ከዚህ ውጤት ተነስቶም በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያደርሰው ተጽዕኖ በማንበብ ተነሳሽነትና በማንበብ ትኩረት በከፊል ይደነገጋል ማለት ይቻላል፡፡

ግኝቱም Guthrie et al. (2012) በአሳታፊ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ሞዴል መሰረት ማንበብን የማስተማሪያ መንገዶች በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያደርሷቸው ተጽዕኖዎች እንደማንበብ ተነሳሽነት፣ ትኩረት ባሉት ባህርያዊ ተሳትፎ ሂደቶች የሚደነገግ መሆኑን የገለጹትን ሀሳብ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ከዚህም ሌላ በአፍልቆታዊ የመማር ንድፈሃሳብ (Wittrock, 1985, 1991) አንባቢዎች በማንበብ አዕምሯዊ ሂደት ውስጥ ከመሳተፍ ባለፈ በአንብቦ መረዳታቸው ላይ ተጽዕኖ በሚያሳድሩባቸው የተነሳሽነትና የትኩረት ሂደቶች ውስጥ ጭምር እንደሚያልፉ የተገለጸው ሀሳብ ጋር የተዛመደ ሆኗል፡፡ እንዲሁም Guthrie et al. (1999) የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት፣ ግለብቃት እምነትና ትኩረት እንደሚጠይቅ ያስገነዘቡበትን ሀሳብ ደግፏል፡፡ በተጨማሪም Meyer (1999)፣ Rapp et al. (2007) እና Taboada et al. (2013) የአንብቦ መረዳት ውጤት ከብልሃት፣ ከተግባር፣ ከቴክስት ባሻገር በተማሪዎች ባህርያት መስተጋብራዊ ሂደት የሚወሰን መሆኑን ያስረዱበትን ሀሳብ አጠናክሯል፡ በዚህ ጥናት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ላሳየው ለውጥ የማንበብ ግለብቃት እምነት የደንጋጊነት ሚናው ጉልህ ሆኖ አልተገኘም፡፡ ይህም የብልሃት ትምህርት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያስከትለው ለውጥ በግለብቃት እምነት በከፊል እንደሚደነገግ ካሳየው Bandura (1997) ዋቢ ካደረጉት የSchunk (1989) ጥናት ውጤት ጋር የሚቃረን ሆኗል፡፡ ምናልባትም ለዚህ ልዩነት በምክንያትነት ሊጠቀሱ ከሚችሉ ጉዳዮች አንዱ በትምህርት አሰጣጡ ሂደት ተማሪዎቹ ብልሃቶቹን በአግባቡ ስለመጠቀማቸው ግምገማ እየተደረገ ግብረመልስ ካለመሰጠቱ (Bandura, 1997) ጋር የተያያዘ ሊሆን ይችላል፡፡ ሌላው

በግለብቃት እምነት መለኪያው ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች የሚለካውን ችሎታ የተወሰኑ ገጽታዎች ብቻ የሚመለከቱ ከሆኑ በልኬታው የሚገኘው ውጤት፣ ተለኪውን ችሎታ የመተንበይ አቅሙ ደካማ ይሆናል (Bandura, 1997)፡፡ በዚህ ጥናትም ተመሳሳይ ሁኔታ ተከስቶ ሊሆን ይችላል፡፡ ምክንያቱም የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያው፣ ዘርፈብዙ ችሎታዎችን አካቶ የሚይዘውን የማንበብ ክሂል ጥቅል ግለብቃት እምነት የሚለካ ሳይሆን በአመዛኙ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን ስለመከወን ብቃታቸው ያላቸውን እምነት የሚለኩ ጥያቄዎችን መያዙ ስለተማሪዎቹ ግለብቃት እምነት የተገኘው ውጤት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህነት ለመደንገግ ውስንነት እንዲታይበት አድርጎ ይሆናል፡፡

ምዕራፍ ስድስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሄ ሀሳቦች

6.1 ማጠቃለያ

የጥናቱ ዋና ዓላማ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ስለመሆኑ በቀዳሚዎቹ ምዕራፎች ተገልጿል፡፡ ለዚህም ጥናቱ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅርና አዘውትሮ በስራ ላይ በሚውለው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች ሦስት ቡድኖች ከተማሩ በኋላ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት ያለመ ነበር፡፡

በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፡-

1. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባና በተዘውታሪው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት የሚያስመዘግበው የትኛው ቡድን ነው?

H_0= ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

2. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ያስመዘግባል?

H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

3. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

4. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩ ተማሪዎች መካከል ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት ይታያል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ይኖረዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

5. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

6. የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸዋል? ልዩነት ከታየ የትኛው ቡድን የተሻለ የማንበብ ትኩረት ውጤት ይኖረዋል?

   H_0= ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩ ተማሪዎች በየማንበብ ትኩረት ውጤታቸው መካከል ልዩነት የለም፡፡

7. በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽዕኖ የሚኖረው ከሆነ ተጽዕኖው በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ሊደነገግ (mediated) ይችላል? ተላውጦዎቹ የደንጋጊነት ሚና ካላቸው በየትኛው ተላውጦ በኩል የሚደርሰው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የበለጠ ይሆናል?

H_0= የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የደንጋጊነት ሚና የላቸውም።

ለጥናቱ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠትና መላምቶችንም ለመፈተሽ የጥናቱ ተሳታፊዎች ተመርጠው በታቀደላቸው መሰረት ተምረዋል። ልዩ ልዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ተዘጋጅተው መረጃዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ደረጃ ተሰብስበው ተተንትነዋል።

በዚሁ መሰረት የጥናቱ ተሳታፊዎች በደሴ ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛው እርከን ትምህርትቤቶች ጥናቱ እንዲካሄድበት ፈቃደኛ ሆኖ በተገኘው የአዲስፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2009 ዓ.ም በመማር ላይ ካሉ አራት የስድስተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ውስጥ በተራ እጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡ የሦስቱ መማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ነበሩ። ብዛታቸው በየመማሪያ ክፍሎቻቸው ሲታይም በ“ሀ” ክፍል 22 ወንድና 23 ሴት፣ በ“ለ” ክፍል 21 ወንድና 23 ሴት፣ በ“ሐ” ክፍል 23 ወንድና 23 ሴት በጥቅሉ 135 (66 ወንድና 69 ሴት) ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል። ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነው ሦስቱ የመማሪያ ክፍሎች ለፍትነቱ በእጣ በተለዩበት ሁኔታም “ሀ” ክፍል በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅር አንብቦ መረዳትን የሚማር ብልሃትአልባ ቡድን፣ “ለ” ክፍል በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን የሚማር የብልሃት ቡድን፣ “ሐ” ደግሞ በተለመደው አቀራረብ አንብቦ መረዳትን የሚማር የቁጥጥር ቡድን ሆነው ተለይተዋል። ከዚያም ሦስቱም ቡድኖች በተመደቡላቸው የአንብቦ መረዳት መማሪያ ተግባራት በትምህርትቤቱ በማስተማር ላይ በሚገኙት በአጥኚው ስልጠና በተሰጣቸው አንዲት የዐማርኛ ቋንቋ መምህርት በ12 ሳምንታት ውስጥ ለ24 ክፍለጊዜያት አንብቦ መረዳትን ተምረዋል።

በሂደቱም የጥናቱ መረጃዎች በልዩ ልዩ መሣሪያዎች ተሰብስበዋል፡፡ ከመሣሪያዎቹ አንዱ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ሲሆን 22 ጥያቄዎችን አካቶ በአጥኚው የተዘጋጀ ነበር፡፡ ፈተናው ከዋናው ጥናት በፊት በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቱ ወቅቶች በባለሙያዎች ግምገማ የተደረገበት፣ የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ደጋግሞ የተፈተሸ፣ አስተማማኝነቱም በተደጋጋሚ የተለካ (α = .908, α = .859) እና ልዩ ልዩ ማሻሻያዎች የተደረገበት ሲሆን በዋናው ጥናት ወቅት በክሮንባኽ አልፋ α = .748 አስተማማኝነት አሳይቷል፤ ፈተናው ሦስቱ ቡድኖች ከላይ በተጠቀሱት ሦስት የማንበብ ትምህርት የአቀራረብ መንገዶች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማወቅ የቀረበ ነበር፡፡

ሌላው የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ 22 ጥያቄዎችን የያዘው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ሲሆን ከቅድመትምህርት ፈተናው ጋር አቻነት ያለው ሆኖ በአጥኚው የተዘጋጀ ነበር፡፡ ይህ ፈተናም ለቅድመትምህርት ፈተናው በተገለጸው ሁኔታ ከዋናው ጥናት በፊት በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቱ ወቅቶች በባለሙያዎች ግምገማ የተካሄደበት፣ የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ደጋግሞ የተፈተሸ፣ በተደጋጋሚ አስተማማኝነቱ የተለካ (α = .878, α = .856) እና ማሻሻያዎች የተደረጉበት ሲሆን በዋናው ጥናት ወቅትም በክሮንባኽ አልፋ α = .754 አስተማማኝነት አሳይቷል፡፡ ፈተናው ቡድኖቹ በሦስቱ የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦች ሲማሩ ከቆዩ በኋላ በድህረትምህርት ያሳዩትን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለመለካት የቀረበ ነበር፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ ፈተናዎች ባስመዘገቡት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት (Pearson Correlation) ተሰልቶም ከፍተኛ ዝምድና (*r* = .949) ታይቶ የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ተረጋግጧል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ደረጃ ያላቸውን የማንበብ ተነሳሽነት በሚመለከት መረጃ ለማግኘት የቀረበው የጽሑፍ መጠይቅ ሌላው የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ነበር፡፡ መጠይቁም Wigfield and Guthrie (1997) የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ካዘጋጁት ባለ53 ጥያቄ መጠይቅ በአጥኚውና በባለሙያ ምክር 30ዎቹ ተመርጠው ወደዐማርኛ ተተርጉሟል፡፡ ከዋናው ጥናት በፊት በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቱ ወቅቶች በባለሙያዎች ግምገማ ተካሄዶበት፣ አስተማማኝነቱም በተደጋጋሚ ተለክቶ (α = .704, α =

.713) እና ልዩ ልዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት በመጨረሻ 20 ጥያቄዎችን ይዞ የቀረበ ሲሆን በዋናው ጥናት ጊዜም በቅድመትምህርት በክሮንባኽ አልፋ α = .845፣ በድህረትምህርት ደግሞ α= .870 የሆነ አስተማማኝነት አሳይቷል። በተጨማሪም የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ለመጠይቁ በሰጡት ምላሽ መካከል ያለው ዝምድና በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ (r = .893) ከመጠይቁ የተገኘው መረጃ አስተማማኝነት ተረጋግጧል።

የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ሌላው የዚህ ጥናት መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ነበር። ይህ መጠይቅ Shell et al.(1995)ን መነሻ አድርገው Piercey (2013: 96) በማሻሻል ካዘጋጁት እንዲሁም Shell et al. (1989: 99) ካዘጋጁት መጠይቅ መነሻ በማድረግ ከዚህ ጥናት ጋር ዝምድና ያላቸው 15 ጥያቄዎች በአጥኚው ወደዐማርኛ ቋንቋ ተተርጉመውና ለጥናቱ እንዲስማሙ ተሻሽለው ተዘጋጅቷል። የጽሑፍ መጠይቁ ለዋናው ጥናት ከመቅረቡ በፊት በቅድመሙከራና በሙከራ ጥናቱ ወቅቶች በባለሙያዎች ግምገማ ተካሄዶበት፣ በተደጋጋሚ አስተማማኝነቱም ተለክቶ (α = .752, α = .802) እና ልዩ ልዩ ማሻሻያዎች ተደርገውበት በመጨረሻ 10 ጥያቄዎችን ይዞ የቀረበ ሲሆን በዋናው ጥናት ወቅትም በቅድመትምህርት በክሮንባኽ አልፋ α = .760 ፣ በድህረትምህርት ደግሞ α = .759 የሆነ አስተማማኝነት አሳይቷል። ከዚህም ሌላ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ለመጠይቁ በሰጡት ምላሽ መካከል ያለው ዝምድና በፒርሰን የተዛምዶ ስሌት ተሰልቶ (r = .846) ከመጠይቁ የተገኘው መረጃ አስተማማኝነቱ ተረጋግጧል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ደረጃ ያላቸውን የማንበብ ትኩረት ለማወቅ የቀረቡት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናዎችም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ነበሩ። ለፈተናዎቹ የAnderson (1982)፣ Edwards (2010) እና Reynolds and Shirey (1988) ስራዎችን በመከተል የጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረበላቸውን ምንባብ አንድ ጊዜ በጥሞና አንብበው ለመጨረስ የፈጀባቸው የጊዜ መጠን የትኩረት ጊዜ ርዝመት (attention duration) መለኪያ ተደርጎ ተወስዷል። ስለዚህም ለቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ ፈተናው 468 ቃላትን በስድስት አንቀጾች አካቶ የያዘ ምንባብ፣ ለድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት መለኪያ

ፈተናውም 470 ቃላትን በአራት አንቀጾች ያካተተ ምንባብ በአጥኚው ተመርጠው ቀርበዋል፡፡ ምንባቦቹ በይዘታቸውና በቅርጻቸው ለተማሪዎቹ የሚመጥኑ ስለመሆናቸው በደረጃው በሚያስተምሩ የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን አስተያየት ተሰጥቶባቸው ከተሞከሩ በኋላ መረጃ ተሰብስቦባቸዋል፡፡

ከላይ በተጠቀሱት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት መረጃዎች ከጥናቱ ተሳታፊዎች ከተሰበሰቡ በኋላም በጥናቱ እንደተነሱት ጥያቄዎች እየታዩ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክሶች ተተንትነዋል፤ በነጻና በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ያለውን ግንኙነት የሚደነግጉ ተላውጦዎች ስለመኖር አለመኖራቸው ለማወቅም የደንጋጊነት ትንተና (mediation analysis) ተደርጓል፡፡

መረጃዎቹ ከተተነተኑ በኋላም በጥናቱ የሚከተሉት ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡ በመጀመሪያ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ተደርጎበት፣ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች፣ በብልሃትአልባ የቴክስት ውቅርና በተዘውታሪው የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጉልህ ልዩነት ማሳየት አለማሳየታቸው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ሲፈተሽ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ታይቶባቸዋል፡፡ ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደተፈጠረ ለማወቅ በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶቻቸው ሲነጻጸሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ($p = .001$) ልዩነት ተገኝቷል፡፡ ልዩነቱም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (partial $\eta^2 = .561$) እንዳለው ታውቋል፡፡ ከዚህ ውጭ በብልሃትአልባ ቡድንና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ ($p = .665$) አልተገኘም፡፡ በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ሁለተኛ የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ተደርጎበት በሦስቱ የአንብቦ መረዳት አቀራረቦች በተማሩት ተማሪዎች ድህረትምህርት

የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል በባዕድ ናሙና አበርልይይት ጉልህ ልዩነት (p = .001) ተገኝቷል፡፡ ይህ ልዩነት በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደተገኘ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶቻቸው ሲነጻጸሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት ታይቷል፡፡ የታየው የውጤት ልዩነትም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (partial η^2 = .457) ያለው መሆኑ ታውቋል፡፡ በአንጻሩ በብልሃትአልባ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ (p = 1.000) አልተገኘም፡፡ በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ሦስተኛ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ጉልህ ልዩነት (p = .001) መኖሩን አሳይቷል፡፡ ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደታየ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጎ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001, .003) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ ልዩነቱም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (partial η^2 = .123) ያለው ሆኗል፡፡ ይልቁንም በብልሃትአልባ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካካል የጎላ ልዩነት (p = 1.000) አልተገኘም፡፡ በመሆኑም አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

አራተኛ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች በተማሩ ተማሪዎች ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል በባዕድ ናሙና አበርልይይት ጉልህ ልዩነት (p = .001) እንዳለ አሳይቷል፡፡ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል ልዩነቱ እንደተፈጠረ ለማወቅ በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶቻቸው ሲነጻጸሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ ይህ ልዩነትም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (partial η^2 = .436) ያለው ሆኗል፡፡ ከዚህ ውጭ

በብልሃትአልባ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ (p = 1.000) አልተገኘም። ስለዚህም አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

አምስተኛ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያለው ተጽዕኖ ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውም በባዕድ ናሙና አበርልይይት ጉልህ ልዩነት (p = .001) ታይቶባቸዋል። በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የውጤት ልዩነቱ እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶቻቸው ሲነጻጸሩም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001, .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። የታየው የውጤት ልዩነትም ከፍተኛ የጉልህነት ደረጃ (partial η^2 = .140) እንዳለው አመላክቷል። በአንጻሩ በብልሃትአልባ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ(p = 1.000) ሳይሆን ቀርቷል። በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

ስድስተኛ የተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት፣ በሦስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤታቸው በባዕድ ናሙና አበርልይይት ጉልህ ልዩነት (p = .001) አሳይተዋል። ልዩነቱ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንዳለ ለመለየት በቦፎረኒ ፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ሲደረግም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማረው ቡድንና በሁለቱ ሌሎች ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ (p = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል። ልዩነቱም ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (partial η^2 = .257) ያለው ሆኗል። ከዚህ ውጭ በብልሃትአልባ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሆኖ (p = 1.000) አልተገኘም። በዚህም መሰረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

ሰባተኛ የቁጥጥር ቡድኑ በማመሳከሪያነት ተወስዶ በተሰራው የደንጋጊነት ትንተና (mediation analysis) ለብልሃትአልባ ቡድኑ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤቱን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው አልተገኙም፡፡ በዚሁ የደንጋጊነት ትንተና ለብልሃት ቡድኑ ደግሞ የማንበብ ተነሳሽነት (95% CI [.8211, 5.2712]) እና የማንበብ ትኩረት (95% CI [2.6818, 7.4708]) የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤቱን በጉልህነት የሚደነግጉ ሆነው ሲገኙ የማንበብ ግለብቃት እምነት ግን የደንጋጊነት ሚናው የጎላ ሆኖ (95% CI [-1.5139, .7025]) አልታየም፡፡ በዚህ መነሻም አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ የተገኙት የደንጋጊነት ሚናዎች የተጽዕኖ ደረጃዎቻቸው (effect size) ሲታዩም የማንበብ ተነሳሽነትም (P_M = .455) ሆነ የማንበብ ትኩረት (P_M = .821) ከፍተኛ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ የብልሃት ቡድኑን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በጉልህነት ከደነገጉት ከእነዚህ ተላውጦዎች ውስጥም የማንበብ ትኩረት ቀዳሚ፣ የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ ሁለተኛ ሆነዋል፡፡

6.2 መደምደሚያ

በጥናቱ መነሻ ችግር ላይ እንደተገለጸው የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትም ሆነ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃትና የማንበብ ትኩረት ችግሮች ይታዩባቸዋል፡፡ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ችግሮቹን ለማቃለል ከሚያስችሉ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦች ውስጥ አንዱ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን ማስተማር ይሆናል፡፡ ምክንያቱም በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ውጤት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት በማሻሻል በኩል ተጨባጭ ለውጥ ማምጣት ችሏል፡፡

በመሆኑም የጥናቱን ውጤት ትንተናና ማብራሪያ መሰረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

1. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች የማንበብ ክሂል እውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በሚያገኙበት ሁኔታ በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው።
2. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን በሚማሩበት ሂደት በሚያገኟቸው የድጋፍ ተመክሮዎችና ራሳቸውን ችለው በብልሃቶቹ ማንበብን ከመከወናቸው በሚያኟቸው ተግባራዊ ተመክሮዎች የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ከፍ ይላል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው።
3. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በሚሰጥ የማንበብ ትምህርት ውስጥ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጋር አወንታዊ ተዛምዶ አለው።
4. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች የብልሃት እውቀታቸውን መቼና እንዴት አቀናጅተው በማንበብ ሂደታቸው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ አግኝተው ንቁ ተሳታፊ እንዲሆኑ የሚያግዙ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማራቸው የማንበብ ተነሳሽነታቸውን ያጎለብታል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው።
5. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መሰረት አድርጎ በሚሰጥ የማንበብ ትምህርት ውስጥ የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ከአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ጋር አወንታዊ ተዛምዶ አለው።
6. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በማንበብ ሂደታቸው ጠቃሚ የሆኑ ሀሳቦችን ጠቃሚ ካልሆኑት ለይተው ማተኮር የሚያስችሉ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መማራቸው የማንበብ ትኩረታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው።
7. በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያደርሰው ተጽዕኖ በማንበብ ተነሳሽነትና በማንበብ ትኩረት ውጤታቸው በከፊል ይደነገጋል፤ የደንጋጊነት ተጽዕኖ ደረጃቸውም ከፍተኛ ነው። በአንጻሩ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታቸው የደንጋጊነት ሚናው የጎላ አይደለም።

6.3 የመፍትሄ ሀሳቦች

ተማሪዎች በሕይወት ዘመናቸው ማንበብ የሚጠበቁባቸውንና የሚፈልጓቸውን ጽሑፎች ሁሉ በማንበብ ክሂል ትምህርት ውስጥ አቅርቦ ማስተማር አይቻልም፤ ነገርግን የተለያዩ ባህርያት ያሏቸውን ማንበብ የሚጠበቁባቸውንና የሚፈልጓቸውን ጽሑፎች ለልዩ ልዩ ዓላማዎቻቸው እንዴት ማንበብ እንደሚችሉ ግንዛቤና ልምድ የሚያገኙባቸውን የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ማስተማርና ማስተዋወቅ ይቻላል። መማር ከሚገባቸው የአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ውስጥም በዚህ ጥናት የተፈተሹት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድሩ ግኝቶቹ አሳይተዋል።

የዚህን ጥናት ግኝቶች ተግባራዊ ለማድረግ ብሎም የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ለማሻሻል የሚከተሉት ስነትምህርታዊ መፍትሄዎችና ተጨማሪ የምርምር አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል።

የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን በማንበብ ክሂል የማስተማር ዘዴዎቻቸው ውስጥ ተማሪዎቹ እንደሚያነቧቸው ቴክስቶች ባህርያት የሀሳብ አደረጃጀቶችን እየለዩ፣ ሀሳቦች ርስበርስ ያሏቸውን ቅደምተከተላዊ ግንኙነት፣ የምክንያትና ውጤት ትስስር፣ የችግርና መፍትሄ ቁርኝት፣ ተመሳስሎና ልዩነት መረዳት የሚያስችሉ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በመጠቀም ቢያስተምሩ የተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የማንበብ ተነሳሽነትና የማንበብ ትኩረት የሚሻሻልበት ሁኔታ ይፈጠራል። በተለይም ተማሪዎቻቸው በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን በሚማሩበት ሂደት ስለብልሃቶቹ አጠቃቀም የድጋፍ ተመክሮዎችን በማጋራትና ራሳቸውን ችለው በብልሃቶቹ ማንበብን በመከወን ተግባራዊ ተመክሮዎችን እንዲያገኙ የሚያስችል እድል በመፍጠር የማንበብ ግለብቃት እምነታቸውንና የማንበብ ተነሳሽነታቸውን ማሻሻል ይችላሉ። ለዚህ ደግሞ በጥናቱ የተገኙትን ውጤቶች ብሎም ብልሃቶቹ ያሏቸውን ፋይዳዎች መምህራኑ የሚገነዘቡባቸው አጫጭር የስራ ላይ ስልጠናዎች በየደረጃው በሚገኙ

የትምህርት ባለሙያዎች መስጠት ይኖርበታል፤ የዚህ ጥናት አቅራቢም ለእነዚህ አካላት የጥናቱን ውጤት ማድረስ ይጠበቅበታል።

ከዚህም ሌላ የዐማርኛ ቋንቋ መምህር ለመሆን ለሚሰለጥኑ አዲስ ሰልጣኞች ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት በሚሰጧቸው ስልጠናዎች ስለአንብቦ መረዳት ብልሃቶች ጭምር ማስተማርና ማሰልጠን ይጠበቅባቸዋል። በተለይም ሰልጣኞቹ ራሳቸው ብልሃቶቹን የመተግበር ብቃት እንዲኖራቸው ተገቢ ትምህርት በመስጠት ብሎም በክሂሎች የማስተማር ስነዘዴዎች ውስጥ የብልሃቶችን አተገባበር ጭምር በማካተት በእውቀትና በክህሎት የተሻሉ እንዲሆኑ ድጋፍ ማድረግ ያስፈልጋል።

የዐማርኛ ቋንቋ ሥርዓተትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች ለማንበብ ክሂል መማሪያ ምንባቦችን ሲመርጡና የአንብቦ መረዳት ተግባራትን ሲያዘጋጁ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በግልጽ ማቅረብን እንደአንድ የማንበብ ተግባራት ማቅረቢያ መንገድ ቢጠቀሙበት የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችግር ሊቀንስ፣ የማንበብ ተነሳሽነታቸው፣ ግለብቃት እምነታቸውና ትኩረታቸው ሊሻሻል ይችላል።

ከላይ የተጠቀሱት ስነትምህርታዊ መፍትሄዎች እንደተጠበቁ ሆነው የጥናቱ ግኝቶች ከዚህ የሰፋ አንድምታ ይኖራቸው ዘንድ በሚከተሉት ጉዳዮች ዙሪያ ተጨማሪ ጥናቶች መደረግ ይኖርባቸዋል። በቀዳሚነት የዚህ ጥናት ውጤት በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ማንበብን መማር በአንድ የክፍል ደረጃ በውስን የመማሪያ ክፍሎች ብቻ ተተግብሮ የተገኘ ከመሆኑ አኳያ ውስንነት ስለሚኖረው ሌሎች ተመራማሪዎች በሌሎች የክፍል ደረጃዎችና በርከት ባሉ የጥናት ተሳታፊዎች ረዘም ላለ ጊዜ ተመሳሳይ የአጠናን ዘዴን ተከትለው ተጨማሪ ጥናት ቢያደርጉ ብልሃቶቹ በአንብቦ መረዳት ትምህርት ውስጥ እየገጠሙ ያሉ የመረዳት፣ የተነሳሽነት፣ የግለብቃት እምነትና የትኩረት ችግሮችን ከማቃለል አኳያ ያላቸውን ሚና በጥልቀት ማወቅ ያስችላል።

ሌላው በዚህ ጥናት ለትምህርት የቀረቡት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች አራቱ ብቻ በመሆናቸው በጥናቱ ውጤት ላይ የራሱ ውስንነት ስለሚኖረው በሌሎች የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ላይ ጭምር ተመሳሳይ ጥናት ቢደረግ ስለብልሃቶቹ ሚና ያለውን ግንዛቤ ማስፋት ያስችላል፡፡ በተለይም የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት በአንብቦ መረዳት፣ በማንበብ ተነሳሽነት፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በማንበብ ትኩረት ላይ ቀጣይነት ያለው ለውጥ ስለማምጣቱ በድህረ-ድህረ ፈተናዎችና መለኪያዎች ብሎም ተከታታይነት ባላቸው ፍትነቶች ቢፈተሽ የተሻለ ግንዛቤ ይገኛል፡፡

ከዚህም ሌላ ብልሃቶቹ የተፈተሹት በአንብቦ መረዳት ትምህርት ውስጥ ብቻ በመሆኑ እንደመጻፍ ባሉት ሌሎች የዐማርኛ ቋንቋ ክሂሎች ጭምር ሚናቸው በጥናት ቢፈተሽ ተማሪዎች በእነዚህ ክሂሎች ያሉባቸውን ችግሮች ለማቃለል ስለማስቻላቸው ግንዛቤ ከማስገኘት አልፎ የብልሃቶቹን ክሂልዘለል ሽግግራዊ ፋይዳ ማወቅ ያስችላል፡፡ እንዲሁም ከአንድ ክሂል ባለፈ የቋንቋ ክሂሎችን አቀናጅቶ በማስተማር ሂደት ያላቸውን ሚና በሚመለከት ጥናት ቢደረግ የተማሪዎችን ተግባቦታዊ ችሎታ ስለማጎልበታቸው ፍንጭ ሊሰጥ ይችላል፡፡

የዚህ ጥናት ውጤት የተገኘው በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ ውስጥ በተተገበረ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች መማር በመሆኑ ሌሎች የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በመማር አውዶች ውስጥም ብልሃቶቹ የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ተነሳሽነት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የማንበብ ትኩረት ችግሮች ለመፍታት የሚኖራቸው ፋይዳ ቢፈተሽ የብልሃቶቹን የቋንቋ ወሰን ተሻጋሪነት ሚናና ባህርያት ማወቅ ያስችላል፡፡

ዋቢዎች

ሌሊሳ ግርማ። (2002 ዓ.ም)። *የንፋስ ህልምና ሌሎች የምናብ ታሪኮች*። አዲስ አበባ፣ ማህሌት አሳታሚ።

መስፍን ሀብተማርያም። (1992 ዓ.ም)። *የሌሊት ድምፆች እና ሌሎችም ወጎች።* አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት።

መስፍን ደስዬ። (2001 ዓ.ም)። "የአገርኛ እውቀት ስርዓት ገፅታዎች በአማራ ብሔር።" በአብክመ ባህልና ቱሪዝም ቢሮ። *የአማራ ሕዝብ ባህልና ቋንቋ* (ገፅ 56-82)። አዲስ አበባ፤ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት።

ማረው አለሙ። (2005 ዓ.ም)። "አንቀጽ ተኮር ርዕስ መዋቅር ትንተና ጥናት፤ በተመረጡ የአማርኛ ልቦለዶች።" ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ።

ማስታዋል ውበቱ። (1989 ዓ.ም)። "የከፍተኛ 2ኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ መረዳት ችሎታ አዲስ አበባ በሚገኙ በአራት 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶችና የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት።" ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ።

ሰናይት እሸቱ። (2002 ዓ.ም)። *ጥርሳችን የአፍ ውስጥ አካላት በሽታዎች፣ መንስኤዎች፣ መፍትሄዎችና መከላከያ መንገዶች*። አዲስ አበባ፣ አርቲስቲክ ማተሚያ ድርጅት።

ተስፋዬ ሸዋዬ። (1986 ዓ.ም)። *አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር*። አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ የታተመ።

ተስፋዬ ወ/ሚካኤል። (2001 ዓ.ም)። "የ2ኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተመረጡ የአዲስ አበባ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች።" ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ።

ትምህርት ሚኒስቴር። (2006 ዓ.ም)። *አማርኛ እንደአፍመፍቻ ቋንቋ መርሃትምህርት ከ5ኛ-8ኛ ክፍል*። ባህር ዳር።

አማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት ትምህርት ቢሮ። (1996 ዓ.ም)። *አማርኛ መማሪያ መጽሐፍ ስድስተኛ ክፍል* (እንደገና ተሻሽሎ የቀረበ)። ባሕር ዳር።

አስራት አብርሃም። (1999 ዓ.ም)። *ጎበዝ ተማሪ የመሆን ምስጢር*፡ አዲስ አበባ፣ ኢክሊፕስ ህትመትና ግራፊክስ።

አባይነህ አበራ (ተርጓሚ)። (1993 ዓ.ም)። *የእድገትና የደስታ ምስጢሮች።* አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት።

አባ ሳሙኤል። (1999 ዓ.ም)። *ድህነትና ኢትዮጵያ*፡ አዲስ አበባ፣ ሜጋ አሳታሚ ድርጅት።

አንድነት ኃይሉ። (ዓ.ም የለውም)። *የአንድ ሀገር ህዝቦች*፡ አዲስ አበባ፣ ኤች ዋይ ማተሚያ ቤት።

አካሉ ቢረዳ። (2002 ዓ.ም)። *የባለፀጎች አዕምሮ ምስጥር* (ትርጉም)። (የህትመት ማስረጃው አልተገለፀም)።

የኢፌዲሪ የትምህርት ሚኒስቴርና የአማራ ክልል ትምህርት ቢሮ። (2007 ዓ.ም)። *አማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ 6ኛ ክፍል*። የህትመት ቦታው ያልተገለጸ

ኤፍሬም ስዩም። (2007 ዓ.ም)። *የይሁዳ ድልድይ እና ሌሎች ሃሳቦች*፡ አዲስ አበባ፣ ግራፊክ አታሚዎች።

እንድሪስ ዓባይና ስሜነው ደሴ። (2005 ዓ.ም)። "በደቡብ ወሎ ዞን የሚገኙ የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች የንባብ ፍላጎት፣ የንባብ ልምድና የጥናት ክህሎት ከትምህርት ውጤታቸው ጋር ያላቸው ተዛምዶ- በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ማሳያ።" *ያልታተመ* በወሎ ዩኒቨርሲቲ ድጋፍ የተካሄደ ጥናት፣ ወሎ ዩኒቨርሲቲ፣ ደሴ።

እንግዳ ዘውዴ። (1992 ዓ.ም)። የቶፕ ዳውን (Top-Down) የንባብ *ማስተማር* ሞዴል በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለው ተግባራዊነትና ውጤታማነት በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት። *ያልታተመ* የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ።

ወንድሙ በልሁ። (1981 ዓ.ም)። የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ለተስተካከለ የሰውነት ቅርፅ። አዲስ አበባ፣ ሜጋ ህትመት ኢንተርፕራይዝ።

ዘላለም ንጉሴ። (2001 ዓ.ም)። *ውሃ መድሐኒቱ (ትርጉም)*። (የህትመት ማስረጃው አልተገለፀም)።

ያለው እንዳወቀ። (1998 ዓ.ም)። *የምርምር መሠረታዊ መርሆችና አተገባበር።* አዲስ አበባ፣ አልፋ አታሚዎች።

ዳንኤል ክብረት። (ዓ.ም የለውም)። *ንስር*፡ WWW.danielkibret.com

ጌታቸው አዱኛ። (1986 ዓ.ም)። “ለአስረኛ ክፍል የተመረጡ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ምንባቦች የብቃት ደረጃ።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ፡

ጌታቸው እንዳላማው። (1987 ዓ.ም)። “በኮተቤ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ተማሪዎች በተጻፉ ተራኪ ውሁድ አሀዶች ውስጥ የዲስኩር አመልካቾች ሥርጭትና ተግባር ትንተና።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ።

ጌታቸው ወዬሳ። (1991 ዓ.ም)። “ዝግ ስርዓት (Close Procedure) በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ቤት አቀራረብ ውስጥ የአንብቦ መረዳት ብሎም የአጠቃላይ የቋንቋ ችሎታን ለማሳደግ ያለው ሚና።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ።

ግሩም ኤርሚያስ። (2001 ዓ.ም)። *መሰረታዊ የትወና መማሪያ*። አዲስ አበባ፣ ናቲ ግራፊክስ ዲዛይንና ስነጥበብ።

ግሩም ጥበቡ። (2003 ዓ.ም)። “የታች ላይ (Bottom-up) የንባብ ማስተማር ሞዴል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ውጤታማነትና ተተግባሪነት- አማርኛን በ2ኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ጥናት ትምህርት ቤት፣አዲስ አበባ።

ጥሩነሽ ክንፌ። (2005 ዓ.ም)። “በሰሜን ሸዋ ዞን በእነዋሪ ሚሊኒዬም መሰናዶና አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የአማርኛ ቴክስት አወቃቀር እውቀት አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ ባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሁፍ-አማርኛ ፕሮግራም፣ ባህር ዳር።

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

Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Al-Harthy, I. S. and Was, C. A. (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. *Journal of College Teaching & Learning,10* (4), 263-278.

Andargachew Moges. (2004). *Reader self-efficacy and academic reading achievement of region 6 college preparatory students, grade 11 in focus*(Unpublished Master's thesis). Addis Ababa University, School of Graduate Studies, Addis Ababa.

Anderson, R. C. (1982). Allocation of attention during reading (Technical Report No, 232.). Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman Inc.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, *22* (3), 331-346. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747972. Accessed: 01/08/2011 09:55

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, *43*(2),130-137. Retrieved from http://www. jstor.org /stable /20200307. Accessed: 01/08/2011 09:40

Atkins, J. G. (2013). *The effect of explicit teaching of comprehension strategies on reading comprehension in elementary school* (Doctorial dissertation). Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *34* (4), 452-477. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/748216. Accessed: 17/11/2014 09:58

Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Centre Journal*, *35* (3), 299-328. doi:10.1177/ 0033 688205052143

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

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

Barnitz, J. G. (1985). *Reading development of nonnative speakers of english*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Berkowitz, S. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, *21* (2)161-178. Retrieved from http://www. jstor.org/ stable/747843. Accessed: 07/11/2014 10:14

Bernacki, M. L., Nokes-Malach,T. J., & Aleven, V. (2014). Examining self-efficacy during learning: Variability and relations to behavior, performance, and learning. *Metacognition Learning*. doi : 10.1007/s11409-014-9127-x

Bohaty, J. J. (2015).*The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties*(Dissertation, University of Nebraska). Retrieved from http://digitalcommons. unl.edu/cehsdiss/228

Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*,*28* (3), 213-238. Retrieved doi.org/10.1080/0305569022000000368115. Accessed: 07/11/2014 06:46

Brooks, L.W. & Dansereau, D. F. (1983). Effect of structural schema training and text organization on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology,75* (6),811-820

Brown, J. D. (1996). *Testing in language program*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Campbell, B. G. (1980). Aspects of meaning. *Journal of Reading*,*24* (1),46-53.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Carrell, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, *68*(4),332-343. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/328181.Accessed: 07/11/2014 10:16

Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, *19* (4), 727-752. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3586673. Accessed: 18/09/2012 09:53

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching,1* (1), 14 - 26. Retrieved from http://e-flt.nus.edu.sg/

Chang, C. (2002). *The reader effect (instruction/awareness of text structure) and text effect (well-structured vs. bad-structured texts) on first and second/foreign language reading comprehension and recall-what does research teach us?* Retrieved from ERIC database, (ED 465180).

Chodkiewicz, H. (2013). Reading as a purpose-driven process: Taking an L2 reader perspective. In D. Gabrys-Barker; E. Piechurska-Kuciel & J. Zybert (Eds.). *Investigations in teaching and learning languages* (pp.79-96). Switzerland: Springer International Publishing.

Chun-huan, F. (2010). A correlational study of language learning motivation and strategies of Chinese undergraduate. *Canadian Social Science*, *6*(4),202-209. Retrieved from http://www. cscanada.org

Collins, A. & Smith, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension* (Technical Report No. 182). Cambridge: Bolt Beranek and Newman Inc.

Conley, M. W. (1992). *Content reading instruction: A communication approach*. New York: McGraw-Hill,Inc.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

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

Dorkchandra, D. (2010). *Enhancing english reading comprehension through a text structure reading strategy CALL program* (Unpublished doctorial dissertation).School of English, Suranaree University of Technology, Suranaree.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Droop, M., van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9* (1), 77-102. doi:10.1080/19345747.2015.1065528

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S.L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (4th ed. pp.51-93.) International Reading Association.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, *61*(2), 161-167. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20204567. Accessed: 07/11/2014 03:47

Early Grade Reading Assessment. (2010). *Ethiopian early grade reading assessment: Data analytic report: Language & early learning.* Addis Ababa (USAID/Ethiopia).

Edem, E. (n.d). The importance of motivation in the development of reading skills at primary level of education. *Journal of Applied literacy and Reading*, *2*, 120-124.

Edwards, O. V. (2010). The effect of goal orientation of attention, learning, and metacognitive awareness. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.* Paper 261. Retrieved from http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations

Elmianvari, A. & Kheirabadi, R. (2013). Interactive theoretical model of text processing reflected in reading comprehension: An experimental study. *Journal of Language Teaching and Research*, *4*(2), 279-290. doi:10.4304/jltr.4.2.

Englert, C. S. & Hiebert , E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology, 76* (1), 65-74. doi: 10.1037/0022-0663.76.1.65

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drug and rock 'n' roll* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd

Gessesse Taddesse. (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.

Geva, E . & Ryan, E. B. (1985). Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers. *Journal of Reading Behavior, 17* (4), 331-346. doi : 10.1080/10862968509547549

Ghavamnia, M. Kassaian, Z. & Dabaghi, A. (2011). The Relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners

in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, *2* (5),1156-1161. doi:10.4304/ jltr.2.5.1156-1161

Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (Volume III, pp.311-336). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gove, A. & Wetterberg, A . (2011).The early grade reading assessment: An introduction. In A. Gove & A. Wetterberg (Eds.). *The early grade reading assessment: Applications and interventions to improve basic literacy* (pp.1-38). USA: RTI Press.

Grabe, B. (2002). Using discourse patterns to improve reading comprehension. *JALT Conference Proceedings,* pp.9-16. Shizuoka, Northern Arizona University.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TSOL Quarterly*, *25* (3),375-406.

Grabowski, B. L. (1996). Generative learning: Past, present, and future. In D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*(pp.897-918). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara(Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp.3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*,*101*(3), 371-395.

Gray, E. A. (2013). *Predicting children's reading comprehension: An analysis of cognitive skills and motivational factors*(Thesis) University of Hul.

Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, *99* (4),343-366. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1002175. Accessed: 07/11/ 2014 09:54

Guthrie, J. T., Cox, K.E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S. & Rach, L. (1998). Principles of integrated instruction for engagement in reading. *Educational Psychology Review*, *10* (2),177-199. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23359424. Accessed: 07/11/2014 10:06

Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, *19* (1),59-85. doi: 10.1080/10573560308203.

Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, *30*(1),8-25. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/ 747742.Accessed: 07/11/2014 10:17

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* (Volume III pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N.T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3),403–423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 232-245.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341. doi:10.1037//0022-0663.92.2.331

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.

Haas, C. & Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication, 39* (2), 167-183.Retrieved from http://www. jstor.org/stable/358026 Accessed: 17/12/2015 22:19

Hall-Kenyon, K. M. & Black, S. (2010). Learning from expository texts classroom-based strategies for promoting comprehension and content knowledge in the elementary grades. *Topics in Language Disorders*, *30*(4), 339–349.

Hansen, J. (1992). Students' evaluations bring reading and writing together. *The Reading Teacher*, *46* (2), 100-105. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20201025. Accessed: 18/09/2012 07:59

Harrison, R. R. (2007). A structural arrangement of text to facilitate reading. *The Classical Journal*, *102*(3), 291-303. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/30037991. Accessed : 01/08/2011 10:04

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

Hayes, A. F. & Rockwood, N. J. (2016). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy* , doi:10.1016/j.brat.2016.11.001.

Heidari, F., Izadi, M., & Ahmadian, M. V. (2012). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and use of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching* ,*5* (2), 174-182. doi:10.5539/elt.v5n2p174

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Ruphley, W. H. (1998). *Principles and practices of teaching reading* (9th ed.).New Jersey: Prentice Hall.

Hess, K. K. (2006). *Teaching and assessing understanding of text structures across grades*. National Center for the Improvement of Educational Assessment.

Holsgrove, J. V. (2011). *Structure strategy use in children's comprehension of expository texts* (Unpublished Doctorial dissertation). Edith Cowan University, Faculty of Computing, Health, and Science.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hüttermann, S. & Memmert, D. (2014). *The influence of motivational and mood states on visual attention: A quantification of systematic differences and casual changes in subjects' focus of attention, Cognition and Emotion*. doi: 10.1080/02699931.2014.920767

Jiang, X. & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*,*19*(1), 34–55. Retrieved from http://nflrc. hawaii.edu/rfl

Karbalaei, A. & Amoli, F. A. (2011). The effect of paraphrasing strategy training on the reading comprehension of college students at the undergraduate level. *The Asian EFL Journal Quarterly, 13* (3), 229-245. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com

Kardash, C.M. & Noel, L.K. (2000). How organizational signals, need for cognition, and verbal ability affect text recall and recognition. *Contemporary Educational Psychology, 25* (3), 317-331. doi : 10.1006/ceps.1999.1011

Kennedy, E. (2010). Narrowing the achievement gap: Motivation, engagement and self-efficacy matter. *The Journal of Education*,*190*(3),1-11. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/42744130.Accessed: 07/11/2014 09:37

Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. *International Journal of Social Science & Education*, *4* (4),798- 808.

Khajavi, Y. & Ketabi, S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs: The effect of concept mapping strategy. *Porta Linguarum*,17, 9-27.

Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyedi, G., & Abadi, R. M. D. (2012). The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, *3*(7),1-9.Retrieved from http://www.ijser.org

Kintsch, W. (1986). Learning from text. *Cognition and Instruction*, *3*(2),87-108. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3233533. Accessed: 21/08/2012 09:08

Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research, 102*(4),243-255. Retrieved from www.heldref.org.

Lai, E. R. (2011). *Motivation: A literature review* (Pearson's Research Reports).Retrieved from http://www. pearsonassessments.com/research.

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

Lemari , J., Lorch, R. F. Jr., Eyrolle, H. & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling. *Educational Psychologist, 43* (1), 27-48. doi : 10.1080/ 00461520701756321

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

Li, Y. & Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the chinese EFL context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *12* (2), 144-162.

Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(3),231-249. doi:10.1080 /00313 830410 001695718.

Logan, G. D. (2002). An instance theory of attention and memory. *Psychological Review*,*109* (2), 376–400. doi:10.1037//0033-295X.109.2.376

Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, *24*(3),353-372. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747774. Accessed: 18/09/2012 07:50

Lorch, R. F. Jr., & Lorch, E. P. (1996). Effects of organizational signals on free recall of expository text. *Journal of Educational Psychology,88*(1),38-48. doi: 10.1037/0022-0663.88.1.382

Lorch, R.F. Jr., Lorch, E. P., & Inman,W. E. (1993). Effects of signaling topic structure on text recall. *Journal of Educational Psychology*,*85*(2),281-290. doi: 10.1037/0022-0663. 85.2.281

Maclntyre, P. D. & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*,29 (3),373-386.

Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: A functional theory of text organization. *Text*, *8*(3), 243-281.

Marshall, N. & Glock, M. D. (1978/1979). Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recalled. *Reading Research Quarterly*, *14*(1),10-56. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747293. Accessed: 01/ 08/2011 09:45

Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, *79*(1),327-365. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4007 1168. Accessed: 07/11/2014 10:39

Massi, M. P. (2001). Implementing discourse analysis for intermediate and advanced language learners. *Literacy Across Cultures,* 5,3-13.

Mauton, P. D. & Mayer, R. E. (2007). Cognitive aids for guiding graph comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *99* (3),640-652.

Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational Psychologist*, *32*(1)pp.1-19. doi:10.1207/s15326985ep3201_1

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction* 13, 125–139. doi:10.1016/ S0959-4752(02)00016-6

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*(2 nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. New York: Longman Group UK Limited.

Mehrdad, A.G., Ahghar, M.R., & Ahghar, M. (2012). The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3757 – 3763. Retrieved from www.sciencedirect.com

Meyer, B. J. F. (1999). Importance of text structure in everyday reading. In A. Ram & K. Moorman (Eds.). *Understanding language understanding* (pp.227-252).Cambridge: MIT Press.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, *16*(1),72-103. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747349. Accessed: 17/11/2014 09:17

Meyer, B.J.F. & Poon , L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, *93* (1), 141-159. doi:10.1037//0022-0663. 93.1.141.

Meyer, B. J. F. & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1),127-152. Retrieved from www.iejee.com

Meyer, B.J.F., Ray, M. N., & Middlemiss, W. (2012). Children's use of comparative text signals: The relationship between age and comprehension ability. *Discourse,* 10,1-25.

Meyer, B. J. F., Talbot , A., Stubblefield, R. A. & Poon, L. W. (1998). Interests and strategies of young and old readers differentially interact with characteristics of texts. *Educational Gerontology*, 24 (8), 747-771. doi: 10.1080/0360127980240803

Ministry of Education. (2008). *Ethiopian third national learning assessment program*. Addis Ababa.

Mohammadi, M., Birjandi, P., & Maftoon, P. (2015). Learning strategy training and the shift in learners' beliefs about language learning: A reading comprehension context. *SAGE Open,* 1 –11.doi:10.1177/2158244015579726

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.

Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of iranian EFL learners. *World Journal of Education*, *2* (2), 64-75. doi:10.5430/wje.v2n2p64

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. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/30035507. Accessed: 17/11/2014 10:24

Nevil, M. A. (2008). *The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an intermediate elementary sample* (Unpublished doctorial dessertation). The school of graduate studies and research, Indiana university of Pennsylvania.

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

Nystrand, M. & Himley, M. (1984). Written text as social interaction. *Theory into Practice*, *23*(3),198-207. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1477136. Accessed: 18/09/ 2012 07:53

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.

Ohlhausen, M. M. & Roller, C. M. (1988). The operation of text structure and content schemata in isolation and in interaction. *Reading Research Quarterly*, *23*(1),70-88. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747905.Accessed: 17/11/2014 09:03

Onwuegbuzie, A. J. , Mayes, E., Arthur, L., Johnson, J., Robinson, V., Ashe, S., Elbedour S., & Collins, K. M. T. (2004). Reading comprehension among African American graduate

students. *The Journal of Negro Education*,*73*(4),443-457. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4129628.Accessed: 17/08/2011 10:02

Organisation for Economic Co-operation and Development–OECD. (2013). *PISA 2015 draft reading literacy framework*, Paris, OECD.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: New Bury House Publishers.

Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition Conference,* 1-25. Retrieved from http://web.ntpu.edu.tw/language/workshop/read2.pdf

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press, Inc.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3),255-287.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). England: Open University Press.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58*(3) , 272-280. doi:10.1598/RT.58.3.5

Paris, S. G., Wixson, K. K. & Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/1167220. Accessed: 18/09/2012 07:59

Pearson, P. D. (1993). Focus on research: Teaching and learning reading: A research perspective.*Language Arts, 70*(6),502-511. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41482125. Accessed: 07/11/2014 10:22

Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, *40* (9),838-847. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20199652. Accessed : 18/09/2012 07:52

Picton, T. W., Stuss, D.T. & Marshall, K. C. (1986). Attention and the brain. In S.L. Friedman, K. A. Klivington & R.W.Peterson (Eds.). *The brain, cognition, and education* (pp.19-79) Orlando, Florida: Academic Press, Inc.

Piercey, R. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?* (Unpublished doctorial dissertation) University of Kentucky, Lexington, Kentucky.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1),33-40.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2),167-199. Retrieved from http://www. jstor.org /stable/1170472.Accessed: 07/11/2014 10:27

Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* , 36 (4), 717-731.

Pressley , M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P. MosenthaL, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 545–561). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, *92*(5),513-555. Retrieved from http://www. jstor.org/stable/1001737.Accessed: 17/11/2014 10:29

Purdie, N. & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, *33*(4), 845-871. Retrieved from http:// www.jstor.org /stable/1163418.Accessed: 07/11/2014 10:38

Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*,*11*(4),289-312. doi:10.1080/1088843070 153 0417.

Reynolds, R. E. & Shirey, L. L. (1988). The role of attention in studying and learning. In C. E.Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 77-100). New York: Academic Press, Inc.

Reynolds, R. E., Wade, S. E., Trathen, W., & Lapan, R. (1989). The Selective attention strategy and prose learning. In C. McCormick, G. E. Miller & M. Pressley (Eds.). *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (pp.157-190). New York: Springer-Verlag Inc.

Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G. & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, *22*(2),177-196. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747664. Accessed: 22/06/2014 13:09

Rossi, J. P. (1990). The function of frame in the comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology,82*(4),727-732. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.727

Sadoski, M. (2004). *Conceptual foundations of teaching reading.* New York: The Guilford Press.

Sadoski, M., Goetz, T. E., & Fretz, J. B. (1993). Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design. *Journal of Educational Psychology*, *85*(2)pp. 291-304.

Sadoski, M. & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 337-356. doi:10.1080/10888430701530714.

Sadoski, M. & Paivio, A. (2013). A dual coding theoretical model of reading. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed. pp.886-922). Newark, DE: International Reading Association.

Sanders, T.J.M., Spooren, W.P.M. & Noordman, L.G.M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes, 15* (1), 1-35.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, pp. 313–359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, *1*(3),173-208. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23359217. Accessed: 07/11/ 2014 09:34

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137. Retrieved from http://www.taylorandfrancis.com/

Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy beliefs in adolescences. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364. http://www. taylorandfrancis.com/

Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1992). *Influence of reading comprehension strategy information on children's self-efficacy and skills*. Retrieved from ERIC database, (ED 403534).

Schwab, S., Memmert, D., & Roy, M. M. (2013). The effect of motivation and attention on bias in memory for duration. *Psychology, 4* (2), 83-87. Retrieved from http://dx.doi.org/10. 4236/psych.2013.42011.

Schwartz, A. I., Mendoza, L., & Meyer, B.J.F. (2013). The impact of text structure reading strategy instruction in a second language: benefits across languages. *The Language Learning Journal*, 1-19. doi: 10.1080/09571736.2013.837092

Seid Mohammed. (2012). *Effects of cooperative learning on reading comprehension achievement in EFL and social skills of grade 10 students* (Unpublished doctorial dissertation). Addis Ababa University, School of Graduate Studies, Addis Ababa.

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

Sharp, A.(2004). Strategies and predilections in reading expository text: The importance of text patterns. *Regional Language Centre Journal*, *35* (3), 329-349. doi:10.1177/00336882 05052145

Shell, D. F, Murphy, C. C, & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 91-100.

Shirey, L. L. & Reynolds, R. E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.

Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*,*7* (4),422–445. doi: 10.1037// 1082-989X.7.4.422

Sileshi Kassahun. (2007). *An investigation of preparatory students' reading comprehension abilities with reference of Yekatit 12 preparatory school* (Unpublished Master's Thesis). Addis Ababa University, School of Graduate Studies, Addis Ababa.

Slater,W. H., Graves, M. F., & Piché, G. L. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*,*20*(2),189-202. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747755. Accessed: 18/09/2012 07:52

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, *32*(1),1-27. doi:10.1080 /02702710903256601

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19* (3), 272-286. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.05.003

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Taboada, A. & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *18*(1),101-122,doi: 10.1080/13540602.2011.622559.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed. pp.589-610). Newark, DE: International Reading Association.

Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal Quarterly*, *13* (1) ,270-299. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com

Tamrackitkun, K. (2010). *Extensive reading: An empirical study of its effects on EFL Thai students' reading comprehension, reading fluency and attitudes* (Unpublished Doctorial dissertation). University of Salford, School of Languages ,Salford, UK.

Taye Regassa. (1999). *The effect of academic background on reading comprehension: The case of first year students at college of social science, Addis Ababa University* (Unpublished

Doctorial dissertation). Addis Ababa University, School of Graduate Studies, Addis Ababa.

Taylor, B. M. & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, *19*(2),134-146. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/747358. Accessed: 07/11/2014 06:03

Teh, K. S., Embi, M. A., Yusoff, N. M. R, & Mahamod, Z. (2009). Language learning strategies and motivation among religious secondary school students. *The International Journal of Language Society and Culture*, 29, 71-79. Retrieved from http://www.educ.utas. edu.au/ users/tle/JOURNAL/

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

Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, *54*(3), 239-258.

Troyer, S. J. (1994). *The effects of three instructional conditions in text structure on upper elementary students reading comprehension and writing performance.* Retrieved from ERIC database, (ED 373 315)

Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in rerms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(2), 954-960.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validations study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463. doi:10.1177/00131 6440 7308475.

VanDijk, T.A. & Kintsch, W. (1983.) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, Inc.

Wade, S. (1990). *How interest affects learning from text* (Technical Report No. 506). Champaign, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

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

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Lutzklauda, S., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading

comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *45*(5),432-445. doi: 10.1002/pits.20307

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. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/27548045. Accessed : 07/11/2014 09:33

Williams, J. P. (1984). Categorization, macrostructure and finding main idea. *Journal of Educational Psychology*,*76* (5),874-879.

Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction. In D.S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp.199-220). New York: Lawrence Erlbaum, Inc.

Williams, J. P., Kao, J. C., Pao, L. S., Ordynans, J. G., Atkins, J. G., Cheng, R. & DeBonis, D. (2016). Close analysis of texts with structure (CATS): An intervention to teach reading comprehension to at-risk second graders. *Journal of Educational Psychology,108* (8), 1061–1077. doi: 10.1037/edu0000117

Williams, J. P., Taylor, M. B., & Ganger, S. (1981). Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology*,*73*(6),851-865.

Wittrock, M. C. (1985). Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. *Theory into Practice*, *24*(2),123-126. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1476426.Accessed: 06/01/2015 08:55

Wittrock, M. C. (1987). Process oriented measures of comprehension. *The Reading Teacher*, *40*(8),734-73. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20199611.Accessed: 06/01/2015 08:16

Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, *92*(2),169-184. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1001814. Accessed: 07/11/2014 02:57

Wong, J A. & Au, K. H. (1985). The concept-text-application approach: Helping elementary students comprehend expository text. *The Reading Teacher*,*38*(7),612-618. Accessed: 18/09/2012 08:00

Wong, M. S. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, *36*(3),245-269. doi:10, 1177/00 33688205060050

Wood, K. D., Edwards, A. T., Hill-Miller, P., & Vintinner, J. (2006). Research into practice: Motivation, self-efficacy, and the engaged reader. *Middle School Journal*, *37*(5),55-61. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23043941. Accessed: 07/11/2014 09:24

Wyse, D. & Jones, R. (2001). *Teaching english, language and literacy*. London: Routledge Falmer.

Yantis, S. (2000). Goal-directed and stimulus-driven determinants of attentional control. In S. Monsell & J. Driver (Eds.). *Control of cognitive processes*(pp.73- 103). Attention and Performance XVIII.

Zare, P. (2013). Exploring reading strategy use and reading comprehension success among EFL learners. *World Applied Sciences Journal, 22* (11),1566-1571. doi: 10.5829/idosi. wasj. 2013.22.11.1493

Zhang, X. (2008). The effects of formal schema on reading comprehension: An experiment with Chinese EFL readers. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing, 13*(2),197-214.

Zimmer, J. W. (1985). Text structure and retention of prose. *The Journal of Experimental Education*, *53* (4), 230 - 233. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20151606. Accessed: 18/09/2012 07:44

Zinar, S. (1990). Fifth-graders' recall of propositional content and causal relationships from expository prose. *Journal of Reading Behavior,* XXII (2),181-199. doi: 10.1080/ 10862969009547703

አባሪዎች

አባሪ ሀ፤ የፈተናዎች አዘገጃጀትና ቅድመሙከራ ጥናት ፍተሻዎች

አባሪ ሀ1. ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለመለካት የተዘጋጀ ፈተና (ለቅድመ ሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና የአንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጀ ነው፡፡ ጥያቄዎቹም በአራት ምንባቦች መነሻነት የሚመለሱ ሆነው በግልጽ የሰፈሩ ሀሳቦችን መለየትን፣ በግልጽ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የጎደሉ ሀሳቦችን ባላቸው ዝምድና ማሟላትን፣ ዋና ዋና ሃሳቦችን መረዳትንና ሀሳቦችን ባላቸው ተመሳሳይነት ለይቶ ማዛመድ ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ፈተናው አራት ንዑሳን ክፍሎች ያሉት ሲሆን በክፍል አንድ 8 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሁለት 10 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሦስት 2 ጥያቄዎችና በክፍል አራት 2 ጥያቄዎች ተካትተዋል፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች ለመመለስ የተፈቀደው ጊዜ 2፡00 ሰዓት ነው፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች በተራ ቁጥራቸው መሰረት ለመልስ መስጫ በተፈቀደው ወረቀት ላይ ትክክለኛ መልሳቸውን መርጣችሁ በመፃፍ መልሱ፡፡
ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ የቀረበውን ምንባብ በጥልቀት አንብባችሁ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ* በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ *በመፃፍ መልሱ፡፡ በዚህ ክፍል 8 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 2.5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 20 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

መቼም ቤት ከመቀመጥ መንጎራደድ ይሻላል ብዬ ከሰፈሬ ራቅ ያለ ቦታ ስሙ "በቀን ለግማሽ ቀን ያህል መንጎራደድ" የሆነ ስራ ጀምሬ ነበር፡፡ ነበር ያልኩት በአስራ አምስተኛው ቀን የለቀቅኩት ስራ ስለሆነ ነው፡፡ ስጀምረው ስራውን የእውነት ወድጄው ነበር፡፡ ታዲያ ምን ያደርጋል ስራው ከእኔ ጋር አልዘለቀም ወይም እኔ ከስራው ጋር አልዘለቅኩም፡፡

እዚህ ቤት ከተቀጠርኩ ጀምሮ እምብዛም ደስተኛ ባልሆንም ሀዘንተኛ ግን አይደለሁም፡፡ በየእለቱ ዳጎስ ያለ "ቲፕ" (ጉርሻ) ባላጣም በጣም ግን ይደክመኛል፡፡ እንደመሰለኝ ጀማሪ ስለሆንኩ መንጎራደድ ሳላበዛ አልቀረሁም፡፡ ከጠረጴዛ ጠረጴዛ ***እዚህ ላዛኛ፣ እዚያ ክትፎ...ወዲያ ፒዛ፣ ጥግ ላይ ሳላድ....****ተሽከሜ በየደቂቃው መንጎራደድ ነው፡፡*

በገባሁ በአስራ አምስተኛው ቀን በህይወቴ ልረሳው የማልችለው አስደንጋጭና አሳዛኝ ክስተት ተፈጠረ፡፡ ከዚህች አስቀያሚና አስደንጋጭ ሰዓት ጀምሮ መንጎራደዴን አቆምኩ፡፡ ባጋጠመኝ አሳፋሪ ሁኔታ ምክንያትም ወደሌላ ይህን ወደሚመስል ቦታ ለመሄድና መንጎራደዴን ለመቀጠልም ሃሞተቢስ ሆንኩ፤ ወንድነቴ ከዳኝ፡፡ አንዳንዴ በድህነት የተነሳ የሚገጥም አሳፋሪ ክስተት አንገትን ቀና ለማድረግ እድል አይሰጥም፡፡ ሲሰብር ከአከርካሪ ላይ ነው፡፡

ልክ ስምንት ከአርባ አምስት አካባቢ ነው፡፡ ሁለት ወንዶችና አንዲት ወጣት የቤቱን ስፔሻል ፒዛ አዘውኝ እየተጠባበቁ ነበር፡ ፡ ሁለቱን ባላውቃቸውም አንደኛውን ወንድ ግን አውቀዋለሁ፡፡ የሰፈሬ ልጅ ነው፡፡ ብዙ ትውውቅ ባይኖረንም በሰፈራችን አለ የተባለም ወሬኛ ነው፡፡

እነሱን ታዝዤ ቆም ባልኩበት በጣም እንደደከመኝ ታወቀኝ፡፡ ደግሞም ቁርሴንም የተመገብኩት ሻይና ዳቦ ብቻ ነበር፡፡ ከርሃቡ ጋር ተደማምሮ ነው መሰለኝ ሰውነቴ በጣም ዛለ፡፡ የሚገርማችሁ ይህን በመሰለ ሆቴል ውስጥ ለሰራተኞች ምግብ ተብሎ የሚቀርበው ቁርስ ከሆነ ሻይና ዳቦ፣ ምሳ ከሆነ ደግሞ እንጀራ በሽሮ ወይም በምስር ብቻ ነው፡፡

ፒዛውን ተሸክሜ ወደልጆቹ ስሄድ የራበው ሆዴ በእጥፍ ይጮህ ጀመር፡፡ ዓይኔ የሰው ፒዛ ሲያይ ጨጓራዬ ሙዚቃውን አስሰማ፡ከፒዛው በሚወጣው መልካም ጠረን ምክንያት ምራቄ እንደሾርባ በጉንጮቼ ሞላ፡፡ ፒዛውን ጠረጴዛው ላይ እያስቀመጥኩት እያለ ከወንዶቹ ጋር የነበረችው ወጣት "አንድ ሌላ ቢፍ እስቴክ ይኖራችኋል?" ብላ ጠየቀችኝ፡፡ እኔም "አዎን በሚገባ" ለማለት አፌን ስከፍት አስደንጋጩና አሳዛኙ ክስተት ተከሰተ፡፡ "አዎ በሚገባ" ለማለት "አዎ" እንዳልኩ በረሃብ ምክንያት አፌ ላይ የነበረው የፒዛ ጠረን የወለደው ምራቄ እንደመረቅ ፒዛው ላይ ዱብ አለ፡፡ እነሆ ከዚያ ቀን ጀምሮ በሰፈሬ ውስጥ የእኔ ስም "ምራቄ መረቅ" ሆነ፡፡ ይህን ከባድ ቅፅል ስም ተሸክሜ እንደምን ሌላ ስራ ፍለጋ መውጣት እችላለሁ?

1. "መንገራደድ" በሚል ስያሜ የተገለፀው የባለታሪኩ የስራ ዘርፍ ምንድን ነው?

ሀ. ዘበኝነት ለ. ዘፋኝነት ሐ. አስተናጋጅነት መ. ጽዳት ጠባቂነት

2. ለሆቴሉ ሰራተኞች በሚቀርብላቸው የምግብ ዝርዝር ውስጥ **የማይገኘው** የትኛው ነው?

ሀ. ዳቦ በሻይ ለ. እንጀራ በሽሮ ወጥ ሐ. እንጀራ በምስር ወጥ መ. ላዛኛ

3. ባለታሪኩ "ምራቄ መረቅ" ተብሎ በሰፈሩ እንዲጠራ ያደረገውን ድርጊት መፈፀሙን ለሰፈሩ ሰዎች ማን የነገረበት ይመስላችኋል?

ሀ. የሆቴሉ ባለቤቶች ለ. የሰፈር ጓደኞቹ ሐ. በሆቴሉ የተገኘው የሰፈሩ ልጅ መ. በሆቴሉ የተገኘችው ወጣት

4. በምንባቡ ውስጥ በ"አከርካሪ ሰባሪነት" የተገለፀው ጉዳይ ምንድን ነው?

ሀ. ስራ መልቀቅ ለ. ድህነት ሐ. አሳፋሪው ክስተት መ. ርሃብ

5. ባለታሪኩ "መንገራደድ" በሚል የሰየመውን ስራ ሲጀምረው የወደደው ለምንድን ነበር?

ሀ. አዲስ ስለሆነበት ለ. የግማሽ ቀን ስራ ስለሆነ ሐ. ተጨማሪ የገንዘብ ስጦታ ስለሚያገኝ

መ. አሰሪዎቹ ቶሎ ደመወዝ ስለጨመሩለት

6. ባለታሪኩ የደረሰበትን አስደንጋጭና አሳፋሪ ሁኔታ በዝርዝር የሚያስረዳው ስንተኛው አንቀፅ ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አራተኛው ሐ. አምስተኛው መ. ስድስተኛው

7. ባለታሪኩ በሁለተኛው አንቀፅ ውስጥ "**እዚህ ላዛኛ፣ እዚያ ክትፎ...ወዲያ ፒዛ፣ ጥግ ላይ ሳላድ....**" በሚለው አገላለፁ ማሳየት የፈለገው ምንድን ነው?

ሀ. የምግቡን ዓይነት ብዛት ለ. የስራውን ረፍት አለመስጠት ሐ. የሆቴሉን ስፋት መ. የደንበኞችን ፍላጎት

8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. ባለታሪኩ ሆቴል የተቀጠረው የቀድሞ ስራውን ለመቀየር ነው፡፡ ሐ. ባለታሪኩ አሳፋሪውን ድርጊት በፈፀመ እለት ታሞ ነበር፡

ለ. ባለታሪኩ የሆቴል ስራውን ከለቀቀ በኋላ አዲስ ስራ ጀምሯል፡፡ መ. ባለታሪኩ በሆቴል ስራው የቆየው ለሁለት ሳምንት ብቻ ነበር፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት 15 ቃላት/ ሐረጋት ውስጥ እያንዳንዱን ክፍት ቦታ በትክክለኛ ሀሳብ ሊያሟላ የሚችለውን ቃል/ሐረግ እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ቃሉን/ሐረጉን ብቻ ጻፉ፡፡ በዚህ ክፍል 10 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 1 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

እምነትን	እስኪረከቡ	እንዲያተርፉ	ያጎድላሉ	ስኬታማ
ይቅርታ	ካላገኙ	የምናዳብረው	ስለሚፈፅሙት	ማካካሻ
ቃላቸውን	የሚጠፉ	ያተርፋሉ	ስለሚከዱ	ቢዳርጋቸውም

ታማኝነት የመልካም ግንኙነት መሰረት ነው፡፡ ወዳጆች፣ ቤተሰቦች፣ ጎረቤቶችና ድርጅቶች ለተቃና ስራ (9) -------------- ይሻሉ፡፡ አንዱ ሌላውን ማመን ከቻለ፣ ማንኛውም ነገር (10) -------------- ይሆናል፡፡ ሆኖም ታማኝነት በአንድ አፍታ የምንቀዳጀው ሳይሆን እያደር (11) -------------ነው፡፡

አንዳንድ ሰዎች ፈጥነው ታማኝነትን (12) ---------------፡፡ አድራጎታቸውና ባህርያቸው በሌሎች ዘንድ እምነትና ከበሬታን (13) --------------ይረዷቸዋል፡፡ ታማኞች ለደምበኞቻቸው፣ ለጓደኞቻቸውም ሆነ ለልጆቻቸው (14) -------------- ይጠብቃሉ፡፡ የተናገሩትን (15) --------------የሌሎችን አመኔታ በቀላሉ ያገኛሉ፡፡ ለጉዳት (16) ---------------እንኳን፣ እውነትን ከመናገር አይቆጠቡም፡፡ ስህተት በሚፈፅሙበት ወቅትም ፈጥነው (17) ----------------ይጠይቃሉ፡፡ ሌሎችን በማሳሳታቸውም ከልብ ያዝናሉ፡፡ በውይይት ጊዜ የመናገር ተራውን (18) ---------------ድረስ ያለመታከት የሌላውን ሀሳብ ያዳምጣሉ፡፡ ለሌሎች ልባዊ ምስጋና ያቀርባሉ፡፡ የሌሎችን ጥረት በማስተዋል አድናቆት ይለግሳሉ፡፡

ትዕዛዝ ሦስት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 19 እና 20 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት **አንድ ዋና ሀሳብ ብቻ** ነው፡፡ እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከሀ-መ ከቀረቡት 4 አረፍተነገሮች ውስጥ የየአንቀፆቹን ዋና ሀሳብ የሚወክለውን በመምረጥ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡*

ሀ. የህዝብ ቁጥር በተፈጥሮ ሀብት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ አለው፡፡

ለ. የቴክኖሎጅ እድገት በተፈጥሮ ሀብት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡

ሐ. የምጣኔ ሀብት እድገት በተፈጥሮ ሀብት መጠን ይወሰናል፡፡

መ. የተፈጥሮ ሀብት በሀገር የገንዘብ አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡

19. ለአንዲት ሀገር በጀት ትልቁ መሣሪያ የተፈጥሮ ሀብቷ ነው፡፡ ሀብቱን በስራ ላይ ለማዋል በጀት ይዘጋጃል፡፡ በጀቱ በስራ ላይ ሲውል እውቀት፣ ጉልበት፣ ህግ፣ ወዘተ በስራ ላይ ይውላሉ፡፡ የተፈጥሮ ሀብት ምርት ስራን፣ ገበያንና ገቢ ይፈጠራል፡፡ ህዝብ ከተፈጥሮ ሀብት ለራሱና ለገበያ ሊያሟላ የሚፈልገው መጠንም ምርት ነው፡፡ ከዚህ ዓይነት ምርት ውስጥ የሚሰበሰበው ገቢ እንደማምረቻ ወጭ ይታሰባል፡፡ ትክክለኛ በጀት ከሌለ የተፈጥሮ ሀብትን በተሟላ መልኩ መጠቀም አይቻልም፡፡

20. የተፈጥሮ ሀብት ለህዝብ ጎተራ ውስጥ ባለ እህል ይመሰላል፡፡ ዛሬ የሚበላው፣ ነገ ዘር ሆኖ የሚዘራው ጎተራው ውስጥ ያለውን እህል ነው፡፡ ህዝብ የቤተሰብ ቁጥሩን መመጠን ካልቻለ ዛሬ ዘሩን በልቶ ነገ የሚዘራው ዘር አጥቶ በረሀብ ለመሞት

እራሱን እያዘጋጀ ነው፡፡ ስለዚህም የህዝብ ቁጥራችንን ካለን የተፈጥሮ አቅም እኩል ወይም በታች ማድረግ መቻል ዛሬም፣ ነገም ወደፊትም ትውልድ እንዲኖር ያስችላል፡፡ ህዝብና መንግስት ያለውን የተፈጥሮ ሀብት ለመጠበቅና እድሜውን ለማራዘም በህዝብ ቁጥር ምጣኔ ላይ ተባብረው መስራት አለባቸው፡፡

ትዕዛዝ አራት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 21 እና 22 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት* ***አንድ መልዕክት*** *አለ፡፡ እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከሀ-መ ከቀረቡት ሌሎች አራት አንቀፆች ውስጥ በመልዕክት የሚዛመዳቸውን እየመረጣችሁ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡*

ሀ. ትዳር የእኩልነት ጉዞ ነው፡፡ የሥራ ድርሻ ክፍፍል እንጂ የበታችና የበላይ ክፍፍል አይኖረውም፡፡ ትዳር ሁሉም የችሎታውንና የተፈጥሮውን የሚያደርግበት፣ የጋራ ኃላፊነት የሚወሰድበት ተቋም ነው፡፡

ለ. ጉልበታችን፣ መንፈሳችን፣ ሐሳብ የማመንጨት አቅማችን ሲዳከም ዝም ብለን አንናውዝ፡፡ ይልቅ የት መሄድ እንዳለብን እናስብ፡፡ የማሰቢያና የማሰላሰያ ጊዜ ይኑረን፡፡ የድሮ ደካማ ሐሳቦቻችን እናስወግድ፡፡ ጊዜ ወስደን ካሰብንና ካነበብን፣ አዳዲስ ሐሳቦችንና አመለካከቶችን ማፍለቅ እንችላለን፡፡ ይህን ካደረግን በአዲስ አቅም እንደገና ለመመለስ እንችላለን፡፡

ሐ. ምንጊዜም ለለውጥ ራሳችንን አናዘጋጅ፡፡ ነገሮች ድንገት እንዲደርሱብን ዕድል አንስጣቸው፡፡ አስበን፣ ተዘጋጅተን፣ ወስነንና ሂሳብ ሠርተን እንቀበላቸው፡፡ ኑሯችን በድንገቴና በአጋጣሚ የተሞላ አይሁን፡፡ በህይወታችን መለወጥ ለምንፈልጋቸው ነገሮች ሁሉ ቅድመዝግጅት ይኑረን፡፡

መ. ደጋግመን እናስብ፤ ለመወሰን ረጅም ጊዜ እንውሰድ፡፡ እንልፋ እንድከም፤ አንድ ጊዜ ለመቁረጥ ሺ ጊዜ እንለካ፡፡ በመጨረሻም ዓላማችንን ለይተን እናስተካክል፡፡ ትኩረታችንንም በዓላማችን ላይ ብቻ እናድርግ፡፡ ምንም ዓይነት ማታለያ፣ ምንም ዓይነት መደለያ፣ ምንም ዓይነት ፈተና፣ ምንም ዓይነት ተስፋ መቁረጥ ከዓላማችን ሊያግደን አይገባም፡፡

21. ንሥር ኑሮው የሚመራው በእኩልነት ነው፡፡ ወንዱ ንሥር ጎጆውን ሠርቶ ሲጨርስ ሴቷ ወደጎጆው ትገባና ዕንቁላል መጣል ትጀምራለች፡፡ እሷ ዕንቁላል ስትጥል እሱ ደግሞ አካባቢውን ከጠላት ይጠብቃል፡፡ ወደመሬት እየተመላለሰም ምግብ ይሰበስባል፡፡ ልጆችን መመገብ፣ ማሳደግ፣ በረራ ማለማመድ፣ ከጎጇቸው ርቀው እንዲያድኑ ማሠልጠን የሁለቱም የጋራ ኃላፊነት ነው፡፡ ወንዱና ሴቷ ንስር ድርሻ ይካፈላሉ እንጂ አንዱ የበላይ አንዱ የበታች አይሆኑም፡፡

22. ንሥር ሲዳከም የት መሄድ እንዳለበት ያውቃል፡፡ ንሥር ሲዳከም ላባዎቹም ደካሞች ይሆናሉ፡፡ እንደቀድሞው በፍጥነት እንዲበር፣ ወደላይም እንዲመጥቅ አያስችሉትም፡፡ ሀይሉ ሲቀንስና ላባው ሲነጫጭ ጉልበቱ ሳይከዳው በፊት ወደአንድ ማንም ወደማይደርስበት የተራራ ጫፍ በማምራት ጎጆ ሠርቶ ይቀመጣል፡፡ እዚያ ምግቡን አከማችቶ ያርፋል፡፡ ከዚያም የተረፉትን ላባዎቹን እየነጨ መለመላውን ይቀራል፡፡ በምትኩም ቀስበቀስ አዳዲስ ላባዎችን ያበቅላል፡፡ ኃይሉም እንደጥንቱ ይታደሳል፡፡ ያን ጊዜ በአዲስ ጉልበትና በአዲስ መንፈስ ወደቀድሞ ኑሮው ይመለሳል፡፡

አባሪ ሀ2. የቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናውን የይዘት ትክክለኛነት ለመፈተሽ ያለምንባብ የቀረበ ፈተና

ስም-- መለያ ኮድ------------------------

ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ በመልስ መስጫ ቦታው ላይ ፊደሉን ፃፉ፡፡*

-----1. "መንጎራደድ" በሚል ስያሜ የተገለፀው የባለታሪኩ የስራ ዘርፍ ምንድን ነው?

ሀ. ዘበኝነት ለ. ዘፋኝነት ሐ. አስተናጋጅነት መ. ፅዳት ጠባቂነት

-----2. ለሆቴሉ ሰራተኞች በሚቀርብላቸው የምግብ ዝርዝር ውስጥ **የማይገኘው** የትኛው ነው?

ሀ. ዳቦ በሻይ ለ. እንጀራ በሽሮ ወጥ ሐ. እንጀራ በምስር ወጥ መ. ላዛኛ

-----3. ባለታሪኩ "ምራቁ መረቅ" ተብሎ በሰፈሩ እንዲጠራ ያደረገውን ድርጊት መፈፀሙን ለሰፈሩ ሰዎች ማን የነገረበት ይመስላችኋል?

ሀ. የሆቴሉ ባለቤቶች ለ. የሰፈር ጓደኞቹ ሐ. በሆቴሉ የተገኘው የሰፈሩ ልጅ መ. በሆቴሉ የተገኘችው ወጣት

-----4. በምንባቡ ውስጥ በ"አከርካሪ ሰባሪነት" የተገለፀው ጉዳይ ምንድን ነው?

ሀ. ስራ መልቀቅ ለ. ድህነት ሐ. አሳፋሪው ክስተት መ. ርሃብ

-----5. ባለታሪኩ "መንጎራደድ" በሚል የሰየመውን ስራ ሲጀምረው የወደደው ለምንድን ነበር?

ሀ. አዲስ ስለሆነበት ለ. የግማሽ ቀን ስራ ስለሆነ ሐ. ተጨማሪ የገንዘብ ስጦታ ስለሚያገኝ

መ. አሰሪዎቹ ቶሎ ደመወዝ ስለጨመሩለት

-----6. ባለታሪኩ የደረሰበትን አስደንጋጭና አሳፋሪ ሁኔታ በዝርዝር የሚያስረዳው ስንተኛው አንቀፅ ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አራተኛው ሐ. አምስተኛው መ. ስድስተኛው

-----7. ባለታሪኩ በሁለተኛው አንቀፅ ውስጥ "**እዚህ ላዛኛ፣ እዚያ ክትፎ...ወዲያ ፒዛ፣ ጥግ ላይ ሳላድ....**" በሚለው አገላለፁ ማሳየት የፈለገው ምንድን ነው?

ሀ. የምግቡን ዓይነት ብዛት ለ. የስራውን ረፍት አለመስጠት ሐ. የሆቴሉን ስፋት መ. የደንበኞችን ፍላጎት

-----8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. ባለታሪኩ ሆቴል የተቀጠረው የቀድሞ ስራውን ለመቀየር ነው፡፡ ሐ. ባለታሪኩ አሳፋሪውን ድርጊት በፈፀመ እለት ታሞ ነበር፡

ለ. ባለታሪኩ የሆቴል ስራውን ከለቀቀ በኋላ አዲስ ስራ ጀምሯል፡፡ መ. ባለታሪኩ በሆቴል ስራው የቆየው ለሁለት ሳምንት ብቻ ነበር፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ክፍት ቦታዎቹን ሊያሟሉ የሚችሉ ቃላትን በመፈልግ ፃፉ፡፡*

ታማኝነት የመልካም ግንኙነት መሰረት ነው፡፡ ወዳጆች፣ ቤተሰቦች፣ ጎረቤቶችና ድርጅቶች ለተቃና ስራ (9) ----------------- ይሻሉ፡፡ አንዱ ሌላውን ማመን ከቻለ፣ ማንኛውም ነገር (10)------------------ ይሆናል፡፡ ሆኖም ታማኝነት በአንድ አፍታ የምንቀዳጀው ሳይሆን እያደር (11) --------------------ነው፡፡

አንዳንድ ሰዎች ፈጥነው ታማኝነትን (12) ----------------------፡፡ አድራጎታቸውና ባህርያቸው በሌሎች ዘንድ እምነትና ከበሬታን (13) ----------------ይረዷቸዋል፡፡ ታማኞች ለደምበኞቻቸው፣ ለጓደኞቻቸውም ሆነ ለልጆቻቸው (14)------------ ይጠብቃሉ፡፡ የተናገሩትን (15)--------------------የሌሎችን አመኔታ በቀላሉ ያገኛሉ፡፡ ለጉዳት (16)--------------------- እንኳን፣ እውነትን ከመናገር አይቆጠቡም፡፡ ስህተት በሚፈፅሙበት ወቅትም ፈጥነው (17)---------------------ይጠይቃሉ፡፡ ሌሎችን በማሳሳታቸውም ከልብ ያዝናሉ፡፡ በውይይት ጊዜ የመናገር ተራውን (18)----------------------ድረስ ያለመታከት የሌላውን ሀሳብ ያዳምጣሉ፡፡ ለሌሎች ልባዊ ምስጋና ያቀርባሉ፡፡ የሌሎችን ጥረት በማስተዋል አድናቆት ይለግሳሉ፡፡

አባሪ ሀ3. የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ትክክለኛነት ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ማመሳከሪያ ቅጽ

የፈተናዎቹን ተገቢነት መገምገሚያ ማመሳከሪያ ቅጽ

የዚህ ግምገማ ዋና ዓላማ "**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው ተፅዕኖ**" በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር ለ6ተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎችን ተገቢነት አስመልክቶ መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ ግምገማዎንም በመጀመሪያ በማመሳከሪያ ቅፁ በቀረቡ 13 መስፈርቶች፣ ከዚያም በቀጣይነት በቀረቡት4 ክፍት ጥያቄዎች አማካኝነት እንዲያካሂዱ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡ የርስዎ ትክክለኛ ግምገማ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም መስፈርቶቹ ጋር ተያይዘው የቀረቡትን ሁለት ፈተናዎች በትዕግስት አንብበው በማጤን እንድገመግሙልኝ ስጠይቅ ለሚያደርጉልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡ 4= **በጣም ከፍተኛ** 3 = **ከፍተኛ** 2 = **መካከለኛ** 1 = **ዝቅተኛ** ለእያንዳንዱ ጥያቄ በሚመርጡት አማራጭ ትይዩ ይህን "x" ምልክት ያድርጉ፡፡ የፈተና መለያ ኮድ ፈተና 1 ቅድመትምህርት ፈተናውን፣ ፈተና 2 ድህረትምህርት ፈተናውን ይወክላሉ፡፡

ተ.ቁ	መገምገሚያ ነጥብ	የፈተና መለያ ኮድ	መለኪያ			
			4	3	2	1
1	ፈተናዎቹ ለተወሰኑ ወገኖች (በፆታ፣ በአካል ጉዳት፣ በሃይማኖት፣ ወዘተ) ከማዳላት የፀዱ መሆናቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
2	የፈተናዎቹ ትዕዛዞች ለተማሪዎች ግልፅ በሆነ መንገድ መቅረባቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
3	ጥያቄዎቹ በተማሪዎቹ የቋንቋ አጠቃቀም ደረጃ የመቅረባቸው ሁኔታ	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
4	ጥያቄዎቹ የተለያዩ አንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን የመወከል ደረጃቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
5	ጥያቄዎቹ ምንባቦቹን መሰረት አድርገው ሊመለሱ የመቻላቸው ሁኔታቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
6	ጥያቄዎቹ ከምንባቦቹ ይዘቶች ጋር ያላቸው የዝምድና ሁኔታ	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
7	ጥያቄዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ብቻ የሚለኩ መሆናቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
8	ጥያቄዎቹ ከአሻሚ አገላለፆች የፀዱ የመሆናቸው ደረጃ	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
9	ጥያቄዎቹ አላስፈላጊ የመልስ ፍንጭ ከመስጠት የፀዱ መሆናቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
10	ለእያንዳንዱ ጥያቄ አንድ ትክክለኛ መልስ ብቻ መኖር	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
11	ለየጥያቄዎቹ የቀረቡ አሳሳች አማራጮች ተገቢነት	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
12	የጥያቄዎቹ አቀራረብ ከቀላል ወደ ከባድ የመደራጀት ሁኔታ	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
13	ፈተናዎቹ ቀላል፣ መካከለኛና ከባድ ጥያቄዎችን የማካተት ሁኔታቸው	ፈተና 1				
		ፈተና 2				

ከላይ ከቀረቡት የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ለፈተናዎቹ “ዝቅተኛ” በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄ ቢያስቀምጡ

ፈተናዎቹ ቀደም ሲል መደበኛ መምህራን ለክፍል ደረጃው ከሚያዘጋጁት የአንብቦ መረዳት ፈተና ጋር የሚጣጣሙ ስለመሆናቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (በደረጃው ለሚያስተምሩ ገምጋሚ መምህራን ብቻ)

ፈተናዎቹ የክፍል ደረጃው ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን (ከ5ኛ- 8ኛ ክፍል) አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመዛመዳቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምላሽ ለመስጠት ከመርሃትምህርቱ ተወስዶ በአባሪነት የቀረበውን መሰረታዊ የብቃት ደረጃ ይመልከቱ)፡፡

ፈተናዎቹን አስመልክቶ ሌሎች ሊሻሻሉ ይገባቸዋል የሚሏቸው ጉዳዮች ካሉ ቢገልፁ

ምንጭ፡- Hughes (2003: 142-143) ፣ Brown (1996: 50-51) **እና** Alderson, Clapham, & Wall, (1995)

አባሪ ሀ4. ፈተናዎቹን የገመገሙት ባለሙያዎች ለክፍት ጥያቄዎች የሰጡት አስተያየት ማጠቃለያ

ከላይ ከቀረቡት የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ለፈተናዎቹ "ዝቅተኛ" በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄ ቢያስቀምጡ

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- በተማሪዎች የቋንቋ አጠቃቀም ደረጃ የመቅረባቸው ሁኔታ የሚለው ሦስተኛው ተራቁጥር ላይ ጥናቱ መሰረት አንዱ ምንባብ ተማሪዎች ያሉበትን የኑሮ ሁኔታ ያገናዘበ አይመስለኝም፡፡ የተጠቀሱት የምግብ ዓይነቶች ስያሜ ከላይ እንደጠቀስኩት ከኑሮ ሁኔታ ጋር ለምሳሌ ፒዛ፣ ላዛኛ የሚሉት አይታወቁም ወይስ በምንባቡ ዝግጅት ወቅት አዳዲስ ቃላትን እንዲያውቁ ከሚል እሳቤ ነው፡፡ በትዕዛዝ አንድ(ፈተና አንድ) ላይ የቀረበውም የሰውየው የስራ ቦታና መንገራደድ በሚል የቀረበው በግልፅ አይጠቁምም፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፡- በተራቁጥር 3 ጥያቄዎቹ በተማሪዎች የቋንቋ አጠቃቀም ደረጃ የመቅረባቸው ሁኔታ በፈተና ሁለት፤ በተራቁጥር 5 ጥያቄዎቹ ምንባቦቹን መሰረት አድርገው ሊመለሱ የመቻላቸው ሁኔታ በፈተና ሁለት ዝቅተኛ ተብሎ ተሞልቷል፡፡ ምክንያቱም በስድስተኛ ክፍል የትምህርት ደረጃ ያሉ ተማሪዎች ያላቸው የቃላት እውቀትና አንብቦ መረዳት ክሂላቸው ካለመዳበሩ አንፃር ጥያቄዎችን በትክክል ለመመለስ በምንባቦቹ ውስጥ ያሉትን ቃላት የመለየት፣ ፍቻቸውን የመገንዘብ ችሎታ ያንሳቸዋል፡፡ ለምሳሌ ከቅድመትምህርት ፈተናው ጥያቄ ተራቁጥር 3 እና 7 ላይ ያሉት የባዕድ ቃላት ቢስተካከሉ ጥሩ ይመስለኛል፡፡

የገምጋሚ ሶስት አስተያየት፡- ለአንዱም መስፈርት "ዝቅተኛ" የሚል መልስ ስላልመረጡ አስተያየት አልሰጡም፡፡

የገምጋሚ አራት አስተያየት፡- ለአንዱም መስፈርት "ዝቅተኛ" የሚል መልስ ስላልመረጡ አስተያየት አልሰጡም፡፡

ፈተናዎቹ ቀደም ሲል መደበኛ መምህራን ለክፍል ደረጃው ከሚያዘጋጁት የአንብቦ መረዳት ፈተና ጋር የሚጣጣሙ ስለመሆናቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (***በደረጃው ለሚያስተምሩ ገምጋሚ መምህራን ብቻ***)

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- እኔ በማስተምርበት የክፍል ደረጃ የሚዘጋጁት የአንብቦ መረዳት በመማር ማስተማሩ ሂደት ወቅት ብቻ የምንጠቀምባቸው እንጂ ለፈተና ጊዜ አንብቦ መረዳትን ለመፈተሽ የሚዘጋጁ አንቀፆች አልነበሩም፡፡ ስለዚህም ለማስተማርም የቀረቡት ጋር ሲተያዩ የተሻለ አቀራረብና እግረመንገዳቸውን የተለያዩ ማህበራዊ እውቀቶችን ያስጨብጣሉ፡፡ ስለዚህ እኔም ለፈተና ጊዜ የሚቀርቡ የአንብቦ መረዳትን ለመፈተሽ የሚያግዙ ፈተናዎችን እንዳዘጋጅ አነሳስቶኛል፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፡- አዲሱ የማስተማሪያ መፅሃፍ ባለመድረሱ ምክንያት ተማሪዎች የሚማሩት ነባሩን የስድስተኛ ክፍል በመሆኑ ይህን ፈተና በመደበኛነት የሚማሩትን ማነፃፀር ይከብዳል፡፡ ሆኖም ግን እንደጥቅል ሲታይ ይህ ፈተና ከመደበኛ ትምህርቱ ከሚዘጋጀው የአንብቦ መረዳት ክሂል ፈተና ጋር በጣም የተቀራረበ ነው፡፡ የቀረቡት አማራጮችም ተቀራራቢ ሀሳብን የሚያመነጩ በመሆናቸው ተማሪዎቹ በግምት በቀላሉ በግምት የማይመልሱት ይመስላል፡፡

የገምጋሚ ሶስት አስተያየት፡- መደበኛ መምህራኑ ለደረጃው የሚያዘጋጁትን ፈተና ስለማላውቀው አስተያየት መስጠት አልቻልኩም፡፡

የገምጋሚ አራት አስተያየት፡- በደረጃው ስለማያስተምሩ አስተያየት አልሰጡም፡፡

ፈተናዎቹ የክፍል ደረጃው ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን (ከ5ኛ- 8ኛ ክፍል) አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመዛመዳቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምላሽ ለመስጠት ከመርሃትምህርቱ ተወስዶ በአባሪነት የቀረበውን መሰረታዊ የብቃት ደረጃ ይመልከቱ)፡፡

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- *የተዛመዱ ናቸው፡፡ ምክንያቱም አንብቦ መረዳትን ለመፈተን የቀረቡት በተለያዩ ትእዛዞችና ቅርፆች መውጣታቸው ለምሳሌ የአንቀፅ ፍሬ ሀሳቦችን መምረጥ፣ ቀጥታ ቃል በቃል ሳይሆን አንብቦ መረዳትንና መገንዘብን የሚጠቁሙ መሆናቸው፡፡ ምንባቦቹ ላይ ያሉ ዋና ዋና ቃላትን በተለየ አፃፃፍ መቅረባቸው በጣም ጥሩ ሆኖ አግኝቸዋለሁ፡፡*

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፡- *እንደመርሃ ግብሩ አዘገጃጀት ለደረጃው ማለትም ለስድስተኛ ክፍል የሚቀርብ ሆኖ ቢገኝ ውጤት ይገኝ ተብሎ ይታሰባል፡፡ መርሃትምህርቱም ጋር ተያያዥነቱ የሰፋ ነው፡፡*

የገምጋሚ ሶስት አስተያየት፡- *ሁለቱም ፈተናዎች በመርሃትምህርቱ በደረጃው የሚገኙ ተማሪዎች እንደሚጠበቅባቸው ከሰፈረው የአንብቦ መረዳት መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ግንኙነት አላቸው፡፡ ተራ ሃሳቦችን መለየትን፣ ድብቅ ሃሳቦችን መገንዘብን፣ የአንቀፆችን ዋና ሀሳብ መረዳትንና ሀሳቦችን ዝምድና መገንዘብን የሚለኩ ጥያቄዎችን አካትተው ስለሚገኙ ለደረጃው ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትን መመዘን ያስችላሉ፡፡*

የገምጋሚ አራት አስተያየት፡- *በመርሃትምህርቱ ተማሪዎቹ ሀቅን ከግል አስተያየት የመለየት፣ የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር የመለየት ብቃት ደረጃ ድረስ እንደሚጠበቅባቸው ተመልክቷል፡፡ በዚህ መሰረትም በእነዚህ ሁለት ፈተናዎች የቀረቡት ጥያቄዎች በግልፅ የሰፈሩ ሀሳቦችን መለየት፣ በቀጥታ በምንባቦቹ ያልሰፈሩ መረጃዎችን ማወቅ፣ ያልተሟሉ ሀሳቦችን ባላቸው ዝምድና ማሟላትን፣ ዋና ሃሳቦችን መረዳትን፣ ሀሳቦችን ባላቸው ተመሳሳይነት ማዛመድን የሚጠይቁ መሆናቸው ለስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች የሚመጥኑ ይመስለኛል፡፡*

ፈተናዎቹን አስመልክቶ ሌሎች ሊሻሻሉ ይገባቸዋል የሚሏቸው ጉዳዮች ካሉ ቢገልፁ

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- *እንደእኔ አመለካከት ይሻሻል ብዬ ያሰብኩት በሁለቱም ፈተናዎች ትዕዛዝ ሁለት ክፍት ቦታዎቹን በተገቢ ቃላት መሙላት የሚለው ላይ ለምርጫ የቀረቡት ቃላት ሙብዛት ለስህተትና ለመለየት ጊዜያቸውን ሊወስድ ስለሚችሉ መልስ ሊሆኑ የማይችሉት ቃላት በጣም ባይበዙ፤ ከሁለት አሳሳቾች ባይበልጡ የሚል አስተያየት አለኝ፡፡ ባጠቃላይ የፈተናዎቹ ቅርፅ አጠያየቅ በጣም ጥሩ ናቸው፡፡*

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፡- *ተማሪዎች ከፈተናው በፊት የተወሰነ ጊዜም ቢሆን መልመጃዎችን እየሰጡ ማለማመድ የተሻለ ውጤታማ ያደርጋል፡፡ ከዚህ ውጭ ፈተናው ጥሩ አዘገጃጀት አለው፡፡*

የገምጋሚ ሶስት አስተያየት፡- *በትእዛዝ ሶስትና አራት ስር ለቀረቡት የማዛመድ ጥያቄዎች አማራጮቹ ከላይ ቀድመው ከሚቀርቡ ይልቅ ጥያቄዎቹ ከቀረቡ በኋላ አማራጮቹ ከታች ቢሰጡ ተማሪዎቹ ጥያቄዎቹን ይዘው መልስ ለማሰላሰል ይመቻቸዋል፡፡ በተጨማሪም በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄ ተራቁጥር 20 አንቀፁ የግልፅነት ችግር ስላለበት አገላለፁ እንደገና ተስተካክሎ ቢፃፍ የተሻለ ይሆናል፡፡*

የገምጋሚ አራት አስተያየት፡- *ለሁለቱንም ፈተናዎች አጠቃላይ መመሪያ የሚለው ክፍል ለብቻው በአንድ ገፅ ተለይቶ ቢሰፍር፤ እንዲሁም ይህን መመሪያ ተማሪዎቹ የሚያነቡበት ራሱን የቻለ ጊዜ ቢመደብለት የተሻለ ነው፡፡ እንዲሁም ከድህረትምህርት ፈተናው ጥያቄ ቁጥር 19ና 21 ለተማሪዎቹ ሀሳባቸው ግልፅ ላይሆን ስለሚችል መጠነኛ ማሻሻያ ቢደረግባቸው የሚል አስተያየት አለኝ፡፡*

አባሪ ሀ5. በቅድመሙከራ ፍተሻው መሰረት ከቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ችግር የታየባቸው ጥያቄዎችና ማሻሻያቸው

የሚከተሉት ጥያቄዎች የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን ጥያቄዎች የአስቸጋሪነት ደረጃ ፣ የመለየት ብቃትና የአማራጮችን ተገቢነት ለመገምገም በተካሄደው ቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናት ትንተና ውጤት መሰረት ልዩ ልዩ ችግሮች ታይተውባቸው ለሙከራ ጥናቱ ማሻሻያ የተደረገባቸው ናቸው፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 1

ከመሻሻሉ በፊት

1. "መንጎራደድ" በሚል ስያሜ የተገለፀው የባለታሪኩ የስራ ዘርፍ ምንድን ነው?

ሀ. ዘበኝነት ለ. ዘፋኝነት ሐ. አስተናጋጅነት መ. ፅዳት ጠባቂነት

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር አሳሳጭ አማራጭ "መ" በአንድም ተማሪ ባለመመረጡ ተገቢ አሳሳች ሆኖ አለመገኘት

የተደረገው ማሻሻያ "መ. ገንዘብ ያዥነት" በሚል እንዲተካ ተደርጓል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 2

ከመሻሻሉ በፊት

2. ለሆቴሉ ሰራተኞች በሚቀርብላቸው የምግብ ዝርዝር ውስጥ **የማይገኘው** የትኛው ነው?

ሀ. ዳቦ በሻይ ለ. እንጀራ በሽሮ ወጥ ሐ. እንጀራ በምስር ወጥ መ. ላዛኛ

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር አሳሳጭ አማራጭ "ለ" እና "ሐ" በአንድም ተማሪ ባለመመረጣቸው ተገቢ አሳሳቾች ሆኖ አለመገኘት፣ እንዲሁም አማራጭ "መ" እንግዳና ያልተለመደ ቃል መሆኑ በባለሙያዎች ግምገማ ወቅት ተጠቁሟል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ ጥያቄው በአሉታ አገላለፅ ቅርፅ ከሚቀርብ ይልቅ ወደአወንታ አገላለፅ ተቀይሮ አማራጮቹ በተለመዱ ቃላት እንዲስተካከሉ ማድረግ

የሆቴሉ ሰራተኞች እንዲመገቡ በሚቀርብላቸው ምግብ ዝርዝር ውስጥ የሚገኘው የትኛው ነው?

ሀ. ክትፎ ለ. ቀይ ወጥ ሐ. ዱለት መ. ዳቦ በሻይ

ጥያቄ ተራቁጥር 4

ከመሻሻሉ በፊት

4. በምንባቡ ውስጥ በ"አከርካሪ ሰባሪነት" የተገለፀው ጉዳይ ምንድን ነው?

ሀ. ስራ መልቀቅ ለ. ድህነት ሐ. አሳፋሪው ክስተት መ. ርሃብ

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር አሳሳጭ አማራጭ "ሐ" ዝቅተኛና ከፍተኛ ውጤት ባላቸው በርካታ ተማሪዎች በተቀራራቢ ደረጃ ተመርጦ በመገኘቱ ተገቢ አሳሳች አለመሆኑ

የተደረገው ማሻሻያ "ሐ. የጉልበት ስራ" በሚል እንዲተካ ተደርጓል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 7

ከመሻሻሉ በፊት

7. ባለታሪኩ በሁለተኛው አንቀፅ ውስጥ "**እዚህ ላዛኛ፣ እዚያ ከትፎ...ወዲያ ፒዛ፣ ጥግ ላይ ሳላድ....**" በሚለው አገላለፁ ማሳየት የፈለገው ምንድን ነው?

ሀ. የምግቡን ዓይነት ብዛት ለ. የስራውን ረፍት አለመስጠት ሐ. የሆቴሉን ስፋት መ. የደንበኞችን ፍላጎት

የታየበት ችግር በጥያቄው ውስጥ የሚገኙት "**ላዛኛ፣ ፒዛና ሳላድ**" የሚሉት ቃላት ለአብዛኛዎቹ ተማሪዎች እንግዳ ሊሆኑ እንደሚችሉ በባለሙያዎች አስተያየት በመሰጠቱ ማሻሻል አስፈላጊ ሆኗል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ የተጠቀሱትን ቃላት በምንባቡ ውስጥ ጭምር "**ጥብስ፣ ቀይወጥና ዱለት**" በሚሉ የተለመዱ ቃላት በመተካት ጥያቄውን እንደሚከተለው ማቅረብ

ባለታሪኩ በሁለተኛው አንቀፅ ውስጥ "**እዚህ ጥብስ፣ እዚያ ከትፎ...ወዲያ ቀይ ወጥ፣ ጥግ ላይ ዱለት...**" በሚለው አገላለፁ ማሳየት የፈለገው ምንድን ነው?

ሀ. የምግቡን ዓይነት ብዛት ለ. የስራውን ረፍት አለመስጠት ሐ. የሆቴሉን ስፋት መ. የደንበኞችን ፍላጎት

ጥያቄ ተራቁጥር 12

የሀሳብ- አሟሉ ጥያቄዎች በቀረቡበት አንቀፅ ሁለት ውስጥ "አንዳንድ ሰዎች ፈጥነው ታማኝነትን (12) ----------------፡፡" በሚል የቀበው አረፍተነገር ነው፡፡

በትንተናው ወቅት የታየበት ችግር- በጣም ዝቅተኛ የመለየት ብቃት፣ እንዲሁም በባለሙያዎች አስተያየት የአረፍተነገሩ ማሰሪያ አንቀፅ ስለጎደለ " ያተርፋሉ" የሚለው መልሱ በቀላሉ ሊገመት ስለሚችል መሻሻል እንዳለበት ጠቁመዋል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ "አንዳንድ ሰዎች----------------- ታማኝነትን ያተርፋሉ፡፡" ወደሚል ተቀይሮ አማራጭ መልስ ሆነው በቀረቡት ቃላትና ሀረጋት ዝርዝር ውስጥ "ያተርፋሉ" የሚለው "ፈጥነው" በሚል እንዲተካ ተደርጓል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 15

የሀሳብ- አሟሉ ጥያቄዎች በቀረቡበት አንቀፅ ሁለት ውስጥ "የተናገሩትን (15) --------------የሌሎችን አመኔታ በቀላሉ ያገኛሉ፡፡" የሚለው አረፍተነገር ነው፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - በጣም ዝቅተኛ የመለየት ብቃት ፣ እንዲሁም በባለሙያዎች ግምገማ አስተያየት በቂ አውድ የሌለው መሆኑ ተጠቁሟል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ “የተናገሩትን በተግባር (15) -------------- በሌሎች ሰዎች በቀላሉ አመኔታ ያገኛሉ፡፡”

ጥያቄ ተራቁጥር 20

20. የተፈጥሮ ሀብት ለህዝብ ጎተራ ውስጥ ባለ እህል ይመሰላል፡፡ ዛሬ የሚበላው፣ ነገ ዘር ሆኖ የሚዘራው ጎተራው ውስጥ ያለውን እህል ነው፡፡ ህዝብ የቤተሰብ ቁጥሩን መመጠን ካልቻለ ዛሬ ዘሩን በልቶ ነገ የሚዘራው ዘር አጥቶ በረሀብ ለመሞት ራሱን እያዘጋጀ ነው፡፡ ስለዚህም የህዝብ ቁጥራችንን ካለን የተፈጥሮ አቅም እኩል ወይም በታች ማድረግ መቻል ዛሬም፣ ነገም ወደፊትም ትውልድ እንዲኖር ያስችላል፡፡ ህዝብና መንግስት ያለውን የተፈጥሮ ሀብት ለመጠበቅና እድሜውን ለማራዘም በህዝብ ቁጥር ምጣኔ ላይ ተባብረው መስራት አለባቸው፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - አሉታዊ የተዛምዶ መጠን ያለው የመለየት ብቃት በማሳየቱ በፈተናው ውጤት አስተማማኝነት ላይ ተፅዕኖ የሚያደርስ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የችግሩ መንስኤ ሲፈተሽም ጥያቄው ከፍተኛ ውጤት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ብዙ ተማሪዎች በትክክል የመለሱት ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በተጨማሪም ለዚሁ ጥያቄ ከቀረቡት አማራጮች አሳሳች “ለ” ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው ይልቅ ከፍተኛ ውጤት ባላቸው ተማሪዎች የበለጠ ተመርጦ ታይቷል፡፡ በባለሙያዎች አስተያየት አንቀፁ የግልፅነት ችግር ስላለበት አገላለፁ ተስተካክሎ እንዲፃፍ አስተያየት ተሰጥቷል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ

20. ህዝብ ለተፈጥሮ ሀብት ያለው አያያዝ ጎተራ ውስጥ ባለ እህል ይመሰላል፡፡ ይኸውም አንድ ቤተሰብ ዛሬ የሚበላውንም ሆነ ነገ የሚዘራውን እህል መጠን የሚወስነው በጎተራው ያጠራቀመው እህል መጠንና የቤተሰቡ ብዛት ነው፡፡ የቤተሰብ ቁጥሩን መመጠን ካልቻለ ለነገ ለዘር የሚሆነውን እህል ዛሬ በልቶ የሚዘራው ዘር በማጣት በርሀብ ለመሞት ራሱን እያዘጋጀ ነው፡፡ በተመሳሳይ የህዝብ ቁጥርን ከተፈጥሮ ሀብት መጠን ጋር እኩል ወይም በታች ማድረግ ትውልድ ያለችግር እንዲቀጥል ያስችላል፡፡ ስዚህም ህዝብና መንግስት ያለውን የተፈጥሮ ሀብት ለመጠበቅና እድሜውን ለማራዘም በህዝብ ቁጥር ምጣኔ ላይ ተባብረው መስራት አለባቸው፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 21ና 22

በሁለቱም ጥያቄዎች አንቀፆች ውስጥ “ንስር” የሚለው ቃል

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር ከፈተና በኋላ አንዳንድ ተማሪዎች ቃሉ እንግዳ እንደሆነባቸው መግለፃቸው

የተደረገው ማሻሻያ

ቃሉን **“ንስር አሞራ”** በሚል ሀረግ እንዲስተካከል አድርጎ የወፍ ዘር መሆኑን እንዲረዱት ፍንጭ በመስጠት ታርሟል፡፡

አባሪ ሀ6. የተሻሻለው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና የአንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጀ ነው፡፡ ጥያቄዎቹም በአራት ምንባቦች መነሻነት የሚመለሱ ሆነው በግልፅ የሰፈሩ ሀሳቦችን መለየትን፣ በግልፅ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የጎደሉ ሀሳቦችን ባላቸው ዝምድና ማሟላትን፣ ዋና ዋና ሃሳቦችን መረዳትንና ሀሳቦችን ባላቸው ተመሳሳይነት ለይቶ ማዛመድ ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ፈተናው አራት ንዑሳን ክፍሎች ያሉት ሲሆን በክፍል አንድ 8 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሁለት 10 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሦስት 2 ጥያቄዎችና በክፍል አራት 2 ጥያቄዎች ተካትተዋል፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች ለመመለስ የተፈቀደው ጊዜ 2:00 ሰዓት ነው፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች በተራ ቁጥራቸው መሰረት ለመልስ መስጫ በተፈቀደው ወረቀት ላይ ትክክለኛ መልሳቸውን መርጣችሁ በመፃፍ መልሱ፡፡

ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ የቀረበውን ምንባብ በጥልቀት አንብባችሁ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ* በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ *በመፃፍ መልሱ፡፡ በዚህ ክፍል 8 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 2.5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 20 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

መቼም ቤት ከመቀመጥ መንጎራደድ ይሻላል ብዬ ከሰፈሬ ራቅ ያለ ቦታ ስሙ “በቀን ለግማሽ ቀን ያህል መንጎራደድ” የሆነ ስራ ጀምሬ ነበር፡፡ ነበር ያልኩት በአስራ አምስተኛው ቀን የለቀቅኩት ስራ ስለሆነ ነው፡፡ ስጀምረው ስራውን የእውነት ወድጄው ነበር፡፡ ታዲያ ምን ያደርጋል ስራው ከእኔ ጋር አልዘለቀም ወይም እኔ ከስራው ጋር አልዘለቅኩም፡፡

እዚህ ቤት ከተቀጠርኩ ጀምሮ እምብዛም ደስተኛ ባልሆንም ሀዘንተኛ ግን አይደለሁም፡፡ በየእለቱ ዳጎስ ያለ “ቲፕ” (ጉርሻ) ባላጣም በጣም ግን ይደክመኛል፡፡ እንደመሰለኝ ጀማሪ ስለሆንኩ መንጎራደድ ሳላበዛ አልቀረሁም፡፡ ከጠረጴዛ ጠረጴዛ **እዚህ ጥብስ፣ እዚያ ክትፎ...ወዲያ ቀይ ወጥ፣ ጥግ ላይ ዱለት...**ተሸከሜ በየደቂቃው መንጎራደድ ነው፡፡

በገባሁ በአስራ አምስተኛው ቀን በህይወቴ ልረሳው የማልችለው አስደንጋጭና አሳዛኝ ክስተት ተፈጠረ፡፡ ከዚህች አስቀያሚና አስደንጋጭ ሰዓት ጀምሮ መንጎራደዴን አቆምኩ፡፡ ባጋጠመኝ አሳፋሪ ሁኔታ ምክንያትም ወደሌላ ይህን ወደሚመስል ቦታ ለመሄድና መንጎራደዴን ለመቀጠልም ሃሞተቢስ ሆንኩ፤ ወንድነቴ ከዳኝ፡፡ አንዳንዴ በድህነት የተነሳ የሚገጥም አሳፋሪ ክስተት አንገትን ቀና ለማድረግ እድል አይሰጥም፡፡ ሲሰብር ከአከርካሪ ላይ ነው፡፡

ልክ ስምንት ከአርባ አምስት አካባቢ ነው፡፡ ሁለት ወንዶችና አንዲት ወጣት የቤቱን ልዩ ክትፎ አዘውኝ እየተጠባበቁ ነበር፡፡ ሁለቱን ባላውቃቸውም አንደኛውን ወንድ ግን አውቀዋለሁ፡፡ የሰፈሬ ልጅ ነው፡፡ ብዙ ትውውቅ ባይኖረንም በሰፈራችን አለ የተባለም ወሬኛ ነው፡፡

እነሱን ታዝዤ ቆም ባልኩበት በጣም እንደደከመኝ ታወቀኝ፡፡ ደግሞም ቁርሴንም የተመገብኩት ሻይና ዳቦ ብቻ ነበር፡፡ ከርሃቡ ጋር ተደማምሮ ነው መሰለኝ ሰውነቴ በጣም ዛለ፡፡ የሚገርማችሁ ይህን በመሰለ ሆቴል ውስጥ ለሰራተኞች ምግብ ተብሎ የሚቀርበው ቁርስ ከሆነ ሻይና ዳቦ፣ ምሳ ከሆነ ደግሞ እንጀራ በሽሮ ወይም በምስር ብቻ ነው፡፡

ልዩ ክትፎውን ተሸክሜ ወደልጆቹ ስሄድ የራበው ሆዴ በእጥፍ ይጮህ ጀመር፡፡ ዓይኔ የሰው ክትፎ ሲያይ ጨጓራዬ ሙዚቃውን አሰሰማ፡፡ ከልዩ ክትፎው በሚወጣው መልካም ጠረን ምክንያት ምራቁ እንደሾርባ በጉንጮቼ ሞላ፡፡ ልዩ ክትፎውን ጠረጴዛው ላይ እያስቀመጥኩት እያለ ከወንዶቹ ጋር የነበረችው ወጣት “አንድ ሌላ ቅቅል ይኖራችኋል?” ብላ

ጠየቀችኝ፡፡ እኔም “አዎን በሚገባ” ለማለት አፌን ስከፍት አስደንጋጩና አሳዛኙ ክስተት ተከሰተ፡፡ “አዎ በሚገባ” ለማለት “አዎ” እንዳልኩ በረሃብ ምክንያት አፌ ላይ የነበረው የክትፎው ጠረን የወለደው ምራቄ እንደመረቅ ክትፎው ላይ ዱብ አለ፡፡ እነሆ ከዚያ ቀን ጀምሮ በሰፈሬ ውስጥ የእኔ ስም “ምራቄ መረቅ” ሆነ፡፡ ይህን ከባድ ቅፅል ስም ተሸክሜ እንደምን ሌላ ስራ ፍለጋ መውጣት እችላለሁ?

1. “መንጎራደድ” በሚል ስያሜ የተገለፀው የባለታሪኩ የስራ ዘርፍ ምንድን ነው?

ሀ. ዘበኝነት ለ. ዘፋኝነት ሐ. አስተናጋጅነት መ. ገንዘብ ያዥነት

2. የሆቴሉ ሰራተኞች እንዲመገቡ በሚቀርብላቸው ምግብ ዝርዝር ውስጥ የሚገኘው የትኛው ነው?

ሀ. ክትፎ ለ. ቀይ ወጥ ሐ. ዱለት መ. ዳቦ በሻይ

3. ባለታሪኩ “ምራቄ መረቅ” ተብሎ በሰፈሩ እንዲጠራ ያደረገውን ድርጊት መፈፀሙን ለሰፈሩ ሰዎች ማን የነገረበት ይመስላችኋል?

ሀ. የሆቴሉ ባለቤቶች ለ. የሰፈር ጓደኞቹ ሐ. በሆቴሉ የተገኘው የሰፈሩ ልጅ መ. በሆቴሉ የተገኘችው ወጣት

4. በምንባቡ ውስጥ በ“አከርካሪ ሰባሪነት” የተገለፀው ጉዳይ ምንድን ነው?

ሀ. ስራ መልቀቅ ለ. ድህነት ሐ. የጉልበት ስራ መ. ርሃብ

5. ባለታሪኩ “መንጎራደድ” በሚል የሰየመውን ስራ ሲጀምረው የወደደው ለምንድን ነበር?

ሀ. አዲስ ስለሆነበት ለ. የግማሽ ቀን ስራ ስለሆነ ሐ. ተጨማሪ የገንዘብ ስጦታ ስለሚያገኝመ. አሰሪዎቹ ቶሎ ደመወዝ ስለጨመሩለት

6. ባለታሪኩ የደረሰበትን አስደንጋጭና አሳፋሪ ሁኔታ በዝርዝር የሚያስረዳው ስንተኛው አንቀፅ ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አራተኛው ሐ. አምስተኛው መ. ስድስተኛው

7. ባለታሪኩ በሁለተኛው አንቀፅ ውስጥ “**እዚህ ጥብስ፣ እዚያ ክትፎ...ወዲያ ቀይ ወጥ፣ ጥግ ላይ ዱለት...**” በሚለው አገላለፁ ማሳየት የፈለገው ምንድን ነው?

ሀ. የምግቡን ዓይነት ብዛት ለ. የስራውን ረፍት አለመስጠት ሐ. የሆቴሉን ስፋት መ. የደንበኞችን ፍላጎት

8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. ባለታሪኩ ሆቴል የተቀጠረው የቀድሞ ስራውን ለመቀየር ነው፡፡ ሐ. ባለታሪኩ አሳፋሪውን ድርጊት በፈፀመ እለት ታሞ ነበር፡

ለ. ባለታሪኩ የሆቴል ስራውን ከለቀቀ በኋላ አዲስ ስራ ጀምሯል፡፡ መ. ባለታሪኩ በሆቴል ስራው የቆየው ለሁለት ሳምንት ብቻ ነበር፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት 15 ቃላት/ሐረጋት ውስጥ እያንዳንዱን ክፍት ቦታ በትክክለኛ ሀሳብ ሊያሟላ የሚችለውን ቃል/ሐረግ እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ቃሉ/ሐረጉ የሚገኝበትን ፊደል ብቻ ጻፉ፡፡ በዚህ ክፍል 10 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 1 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

ሀ. እምነትን	መ. እስኪረከቡ	ሰ. እንዲያተርፉ	በ. ያጎድላሉ	ኀ. ስኬታማ
ለ. ይቅርታ	ሠ. ካላገኙ	ሸ. የምናዳብረው	ተ. ስለሚፈፅሙት	ነ. ማካካሻ
ሐ. ቃላቸውን	ረ. የሚጠፋ	ቀ. ፈጥነው	ቸ. ስለሚከዱ	ኘ. ቢዳርጋቸውም

ታማኝነት የመልካም ግንኙነት መሰረት ነው፡፡ ወዳጆች፣ ቤተሰቦች፣ ጎረቤቶችና ድርጅቶች ለተቃና ስራ (9) -------------- ይሻሉ፡፡ አንዱ ሌላውን ማመን ከቻለ፣ ማንኛውም ነገር (10) -------------- ይሆናል፡፡ ሆኖም ታማኝነት በአንድ አፍታ የምንቀዳጀው ሳይሆን እያደር (11) -------------ነው፡፡

አንዳንድ ሰዎች (12)------------ ታማኝነትን ያተርፋሉ፡፡ አድራጎታቸውና ባህርያቸው በሌሎች ዘንድ እምነትና ከበሬታን (13)--------------ይረዷቸዋል፡፡ ታማኞች ለደምበኞቻቸው፣ ለጓደኞቻቸውም ሆነ ለልጆቻቸው (14) -------------- ይጠብቃሉ፡፡ የተናገሩትን በተግባር (15) ---------------- በሌሎች ሰዎች በቀላሉ አመኔታ ያገኛሉ፡፡ ለጉዳት (16) ------------ እንኳን፣ እውነትን ከመናገር አይቆጠቡም፡፡ ስህተት በሚፈፅሙበት ወቅትም ፈጥነው (17) ----------------ይጠይቃሉ፡፡ ሌሎችን በማሳሳታቸውም ከልብ ያዝናሉ፡፡ በውይይት ጊዜ የመናገር ተራውን (18) -----------------ድረስ ያለመታከት የሌላውን ሀሳብ ያዳምጣሉ፡፡ ለሌሎች ልባዊ ምስጋና ያቀርባሉ፡፡ የሌሎችን ጥረት በማስተዋል አድናቆት ይለግሳሉ፡፡

ትዕዛዝ ሦስት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 19 እና 20 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት **አንድ ዋና ሀሳብ ብቻ** ነው፡፡ እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከታች ከሀ-መ ከቀረቡት 4 አረፍተነገሮች ውስጥ የየአንቀፆቹን ዋና ሀሳብ የሚወክለውን በመምረጥ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡*

19. ለአንዲት ሀገር በጀት ትልቁ መሣሪያ የተፈጥሮ ሀብቷ ነው፡፡ ሀብቱን በስራ ላይ ለማዋል በጀት ይዘጋጃል፡፡ በጀቱ በስራ ላይ ሲውል እውቀት፣ ጉልበት፣ ህግ፣ ወዘተ በስራ ላይ ይውላሉ፡፡ የተፈጥሮ ሀብት ምርት ስራን፣ ገበያንና ገቢ ይፈጠራል፡፡ ህዝብ ከተፈጥሮ ሀብት ለራሱና ለገበያ ሊያሟላ የሚፈልገው መጠንም ምርት ነው፡፡ ከዚህ ዓይነት ምርት ውስጥ የሚሰበሰበው ገቢ እንደማምረቻ ወጭ ይታሰባል፡፡ ትክክለኛ በጀት ከሌለ የተፈጥሮ ሀብትን በተሟላ መልኩ መጠቀም አይቻልም፡፡

20. ህዝብ ለተፈጥሮ ሀብት ያለው አያያዝ ጎተራ ውስጥ ባለ እህል ይመሰላል፡፡ ይኸውም አንድ ቤተሰብ ዛሬ የሚበላውንም ሆነ ነገ የሚዘራውን እህል መጠን የሚወስነው በጎተራው ያጠራቀመው እህል መጠንና የቤተሰቡ ብዛት ነው፡፡ የቤተሰብ ቁጥሩን መመጠን ካልቻለ ለነገ ለዘር የሚሆነውን እህል ዛሬ በልቶ የሚዘራው ዘር በማጣት በርሀብ ለመሞት ራሱን እያዘጋጀ ነው፡፡ በተመሳሳይ የህዝብ ቁጥርን ከተፈጥሮ ሀብት መጠን ጋር እኩል ወይም በታች ማድረግ ትውልድ ያለችግር እንዲቀጥል ያስችላል፡፡ ስዚህም ህዝብና መንግስት፣ ያለውን የተፈጥሮ ሀብት ለመጠበቅና እድሜውን ለማራዘም በህዝብ ቁጥር ምጣኔ ላይ ተባብረው መስራት አለባቸው፡፡

ሀ. የህዝብ ቁጥር በተፈጥሮ ሀብት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ አለው፡፡

ለ. የቴክኖሎጅ እድገት በተፈጥሮ ሀብት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡

ሐ. የምጣኔ ሀብት እድገት በተፈጥሮ ሀብት መጠን ይወሰናል፡፡

መ. የተፈጥሮ ሀብት በሀገር የገንዘብ አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡

ትዕዛዝ አራት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 21ና 22 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ ኢያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት* ***አንድ መልዕክት*** *አለ፡፡ ኢያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከታች ከሀ-መ ከቀረቡት ሌሎች አራት አንቀፆች ውስጥ በመልዕክት የሚዛመዳቸውን እየመረጣችሁ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡*

21. ንሥር አሞራ ኑሮው የሚመራው በእኩልነት ነው፡፡ ወንዱ ንሥር ጎጆውን ሠርቶ ሲጨርስ ሴቷ ወደጎጆው ትገባና ዕንቁላል መጣል ትጀምራለች፡፡ እሷ ዕንቁላል ስትጥል እሱ ደግሞ አካባቢውን ከጠላት ይጠብቃል፡፡ ወደመሬት እየተመላለሰም ምግብ ይሰበስባል፡፡ ልጆችን መመገብ፣ ማሳደግ፣ በረራ ማለማመድ፣ ከጎጇቸው ርቀው እንዲያድኑ ማሠልጠን የሁለቱም የጋራ ኃላፊነት ነው፡፡ ወንዱና ሴቷ ንስር ድርሻ ይካፈላሉ እንጂ አንዱ የበላይ አንዱ የበታች አይሆኑም፡፡

22. ንሥር አሞራ ሲዳከም የት መሄድ እንዳለበት ያውቃል፡፡ ንሥር ሲዳከም ላባዎቹም ደካሞች ይሆናሉ፡፡ እንደቀድሞው በፍጥነት እንዲበር፣ ወደላይም እንዲመጥቅ አያስችሉትም፡፡ ሀይሉ ሲቀንስና ላባው ሲነጫጭ ጉልበቱ ሳይከዳው በፊት ወደአንድ ማንም ወደማይደርስበት የተራራ ጫፍ በማምራት ጎጆ ሠርቶ ይቀመጣል፡፡ እዚያ ምግቡን አከማችቶ ያርፋል፡፡ ከዚያም የተረፉትን ላባዎቹን እየነጨ መለመላውን ይቀራል፡፡ በምትኩም ቀስበቀስ አዳዲስ ላባዎችን ያበቅላል፡፡ ኃይሉም እንደጥንቱ ይታደሳል፡፡ ያን ጊዜ በአዲስ ጉልበትና በአዲስ መንፈስ ወደቀድሞ ኑሮው ይመለሳል፡፡

ሀ. ትዳር የእኩልነት ጉዞ ነው፡፡ የሥራ ድርሻ ክፍፍል እንጂ የበታችና የበላይ ክፍፍል አይኖረውም፡፡ ትዳር ሁሉም የችሎታውንና የተፈጥሮውን የሚያደርግበት፣ የጋራ ኃላፊነት የሚወሰድበት ተቋም ነው፡፡

ለ. ጉልበታችን፣ መንፈሳችን፣ ሐሳብ የማመንጨት አቅማችን ሲዳከም ዝም ብለን አንናውዝ፡፡ ይልቅ የት መሄድ እንዳለብን እናስብ፡፡ የማሰቢያና የማሰላሰያ ጊዜ ይኑረን፡፡ የድሮ ደካማ ሐሳቦቻችን እናስወግድ፡፡ ጊዜ ወስደን ካሰብንና ካነብን፣ አዳዲስ ሐሳቦችንና አመለካከቶችን ማፍለቅ እንችላለን፡፡ ይህን ካደረግን በአዲስ አቅም እንደገና ለመመለስ እንችላለን፡፡

ሐ. ምንጊዜም ለለውጥ ራሳችንን አናዘጋጅ፡፡ ነገሮች ድንገት እንዲደርሱብን ዕድል አንስጣቸው፡፡ አስበን፣ ተዘጋጅተን፣ ወስነንና ሂሳብ ሠርተን እንቀበላቸው፡፡ ኑሯችን በድንገቴና በአጋጣሚ የተሞላ አይሁን፡፡ በህይወታችን መለወጥ ለምንፈልጋቸው ነገሮች ሁሉ ቅድመዝግጅት ይኑረን፡፡

መ. ደጋግመን እናስብ፤ ለመወሰን ረጅም ጊዜ እንውሰድ፡፡ እንልፋ እንድከም፤ አንድ ጊዜ ለመቁረጥ ሺ ጊዜ እንለካ፡፡ በመጨረሻም ዓላማችንን ለይተን እናስተካክል፡፡ ትኩረታችንንም በዓላማችን ላይ ብቻ እናድርግ፡፡ ምንም ዓይነት ማታለያ፣ ምንም ዓይነት መደለያ፣ ምንም ዓይነት ፈተና፣ ምንም ዓይነት ተስፋ መቁረጥ ከዓላማችን ሊያግደን አይገባም፡፡

አባሪ ሀ7. ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለመለካት የተዘጋጀ ፈተና (ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና የአንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጀ ነው፡፡ ጥያቄዎቹም በአራት ምንባቦች መነሻነት የሚመለሱ ሆነው በግልፅ የሰፈሩ ሀሳቦችን መለየትን፣ በግልፅ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የጎደሉ ሀሳቦችን ባላቸው ዝምድና ማሟላትን፣ ዋና ዋና ሃሳቦችን መረዳትንና ሀሳቦችን ባላቸው ተመሳሳይነት ለይቶ ማዛመድ ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ፈተናው አራት ንዑሳን ክፍሎች ያሉት ሲሆን በክፍል አንድ 8 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሁለት 10 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሦስት 2 ጥያቄዎችና በክፍል አራት 2 ጥያቄዎች ተካትተዋል፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች ለመመለስ የተፈቀደው ጊዜ 2፡00 ሰዓት ነው፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች በተራ ቁጥራቸው መሰረት ለመልስ መስጫ በተፈቀደው ወረቀት ላይ ትክክለኛ መልሳቸውን መርጣችሁ በመፃፍ መልሱ፡፡

ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ የቀረበውን ምንባብ በጥልቀት አንብባችሁ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ በመፃፍ መልሱ፡፡ በዚህ ክፍል 8 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 2.5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 20 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

እኔንና ጓደኛዬን (በህይወት በነበረበት ጊዜ) ያቀራረበን የግዴለሽነት ባህርያችን ነው፡፡ በግዴለሽነታችን ውስጥ ግን ሁለታችንም አጥብቀን ሰላምን እንፈልጋት ነበር፡፡ ምክንያቱም ሰላምን ካገኘናት ከህይወት ጋር ያለን ትዳር ዘላቂ ይሆናል፡፡ ሁለታችንም ግዴለሽ ሆነን አንዳችን ሌለኛችንን እንመከራለን፡፡ እኔ ስመክረው "ግዴለሽ ሆነህ ሰላምን መቼም አታገኝም" እለዋለሁ፡፡

እሱ ደግሞ "ግድ እጅግ ውድ ነው" ይለኛል፡፡ "ግድ ከየት ይመጣል? ግድ ለመስጠት ግድ ሊኖረኝ ይገባል፡፡ እንኳን ተርፎኝ ለሌላው የምሰጠው ለራሴ እንኳን በቂ ግድ የለኝም፡፡"

"ግድማ አለህ" ብዬ ክርክር እገጥመዋለሁ፤ "ግድ ቢኖርህ ነው ከእለት እለት የምትኖረው፡፡ ቢያንስ ሰላምን ትፈልጋለህ፡፡ ሰላም የሚሰጥህ ፍቅር ነው፤ ስለዚህ ግድ የለኝም አትበል" አልኩት፡፡ "እኔ በበኩሌ" አልኩት ልንለያይ ስንል፣ "... ሰላምን እፈልጋታለሁ፡፡ ሰላም ባንተ ውስጥ ደስታን እንድታስቀምጥ ደግሞ ልብህ አስተማማኝና የማያከስር መሆን አለበት፡፡ የኔንና ያንተን ልብ እንደስሜት ባንክ ብንወስደው... የከሰረ ባንክ ነው፡፡ እስካሁን ስሜት የለንም፡፡ ግዳችንን በተለያየ ሁኔታ አውጥተን መንዝረን ሰጥተናል፤ አበድረናል፡፡ ያበደርነው አልተከፈለንም፤ የሰጠነውም አልተመለሰልንም፡፡ ስለዚህ ግዴለሽ ሆነናል፡፡ አሁን ግን ግድ ሊኖረን ይገባል፡፡ ብዙ ግድ ያለው ሰው ብዙ ሰላም እንደሚኖረው ማመን ጀምሬያለሁ፡፡ ስለዚህ ግዴለሽነት ከእንግዲህ በቃኝ" አልኩት፣

ጓደኛዬም "እንግዲህ የመረጥነው የተለያየ መንገድ ነው፡፡ ሁለታችንም በየመረጥነው መንገድ እንሂድና ሰላምን ቀድሞ ያገኘ ግኝቱን ያሳይ" አለና ባጭሩ ንግግሩን ዘጋ፡፡

በየአቅጣጫችን ሰላምን ለማግኘት ወጣን፡፡ እኔ ሰላምን ለማግኘት "ሰላም ከገንዘብ ጋር እኩል ነው" የሚል አጭር ቀመር አወጣሁ፡፡ የሰላም መጥፋት ከገንዘብ መጥፋት ጋር ግንኙነት እንዳለው በሀሳቤ ደረስኩበት፡፡ ሆኖም እድሜዬ ካለቀ በኋላ ገንዘብ ቢመጣ በየትኛው ጊዜዬ ላይ ነው የተገኘውን ሰላምና ደስታ የማጣጥመው? ብዬ ራሴን ጠየቅኩ፡፡ ስለዚህ የመጀመሪያውን ቀመሬን፣ "ገንዘብ ቶሎ ሲገኝ ሰላም ቶሎ ይገኛል" ወደሚል አሻሻልኩት፡፡

ገንዘብን ብቻ ቶሎ ለማግኘት ፈጥኜ ወጣሁ፤ አገኘሁም፡፡ ባገኘሁት ገንዘብ ሁሉ ርካሽ ደስታና ሰላም መሸመቱን ተያያዝኩት፡፡ ስለዚህ በፊት ከግዴለሽነቴ የተነሳ አስቀድሜ ሰው የማልወደውን አሁን እወድ ጀመር፡፡ እንደብድር አስቀድሜ እወዳቸውና በኋላ መልሰው ከነወለዱ እንዲወዱኝ አደርጋለሁ፡፡ ያን ጓደኛዬንም ዛሬ ባገኘሁት የበለጠ በወደድኩት ነበር፡፡ ሆኖም በየፊናችን ሰላምን ፍለጋ ከወጣን በኋላ ዳግም አላገኘሁትም፡፡

ፍቅርንም እንደገንዘብ ለማትረፍ መነገድ ጀመርኩ፡፡ ዓላማዬ ትንሽ ወድጄ ብዙ መወደድ፣ ትንሽ ሰጥቼ ብዙ ማግኘት ነው፡፡ ሆኖም በማስመሰል የተሞላ ስለሆነ ሰላም አይሰጥም፡፡ ሰላም ሳይኖርህ ሰላማዊ መስለህ መታየት፣ ፍቅር ሳይኖርህ አፍቃሪ መስለህ መገኘት አክሳሪ ነው፡፡ አክሳሪ ፍቅርና ስሜት ደግሞ አያስፈልግም፡፡ የስሜት ክስረት ግዴለሽትን ያመጣልና፡፡ ግዴለሽነት በበር ሲገባም ሰላም ትጠፋለች፡፡

የሚያሳዝነው ባገኘሁት ገንዘብ የገዛሁት ሰላም ገንዘቡ ሲያልቅ አብሮ ያልቃል፡፡ ገንዘብ ሲጨምርም ይጨምራል፡፡ ዘላቂ ሰላም የሚገዛ ብር ግን የለም፡፡ ስለዚህ ሰላሜን ይገዬ ለመኖር ሌላውን ነገር ሁሉ መግደል እንዳለብኝ አመንኩ፡፡ ያለገንዘብ፣ ያለፍቅር፣ ያለክብር መሻት፣ ያለጊዜ፣ ሰላሜ ሙሉ ነው፡፡ ያኔ ሰላሜን የሚረብሸው ነገር የለም፡፡

1. በምንባቡ ውስጥ በ"አክሳሪነት" የተገለፀው ጉዳይ የትኛው ነው?

ሀ. አስመሳይ ፍቅር ለ. ገንዘብ ሐ. ግዴለሽነት መ. የሰላም መጥፋት

2. ዋናው ባለታሪክ "ገንዘብ ሲጨምር አብሮ ይጨምራል" በሚል የገለፀው ምንድን ነው?

ሀ. ፍቅር ለ. ሰላም ሐ. ግዴለሽነት መ. ፍላጎት

3. በምንባቡ መሰረት የስሜት ክስረት ውጤቱ ምንድን ነው?

ሀ. ግዴለሽነት ለ. ሰላም ማጣት ሐ. የአዕምሮ ህመም መ. ፍቅር ማጣት

4. ዋናው ባለታሪክ ገንዘብ ከማግኘቱ በፊት ሰዎችን ቀድሞ የማይወደው በምን የተነሳ ነበር?

ሀ. በግዴለሽነቱ ለ. በድህነቱ ሐ. አፍቃሪ በማጣቱ መ. ሰዎችን ባለማመኑ

5. ዋናው ባለታሪክ "ግዴለሽነቱን" በመተው ግድ እንዲኖረው የፈለገው ለምንድን ነበር?

ሀ. ገንዘብ ለማግኘት ለ. ሰላም ለማግኘት ሐ. ፍቅር ለማግኘት መ. የተሰበረ ልቡን ለመጠገን

6. ገንዘብ ሰላምንም ይሁን ፍቅርን **እንደማያስገኝ** የተገለፀበት አንቀፅ ስንተኛው ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አምስተኛው ሐ. ስድስተኛው መ. ስምንተኛው

7. ዋናው ባለታሪክ "ሰላም ከገንዘብ ጋር እኩል ነው" በሚል ይዞት የተነሳውን ሀሳብ እንዲያሻሽል ያነሳሳው ምክንያት ምንድን ነው?

ሀ. የሟች ጓደኛው ምክር ለ. ገንዘቡን በጊዜው የመጠቀም ፍላጎት ሐ. የገጠመው የገንዘብ እጥረት መ. ከግዴለሽነቱ በቶሎ የመላቀቅ ፍላጎት

8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. የስሜት ክስረት የገንዘብ ማጣትን ያስከትላል፡፡

ለ. በታሪኩ መጨረሻ ዋናው ባለታሪክ ወደግዴለሽነቱ ተመልሷል፡፡

ሐ. በገንዘብ የተገኘ ፍቅር ሰላምን ያመጣል፡፡

መ. ባለታሪኩ ከሟች ጓደኛው የተለየ የሰላም ማግኛ መንገድን ተከትሏል፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት 15 ቃላት/ ሐረጋት ውስጥ እያንዳንዱን ክፍት ቦታ በትክክል ሊያሟላ የሚችለውን ቃል/ሐረግ እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ቃሉን/ሐረጉን ብቻ ጻፉ፡፡ በዚህ ክፍል 10 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 1 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

ይቅርታ	ባይወዱንም	ለተወዳጅነታችን	የምንወደውን	ሰላምታ
የምንሻም	የተሰማንን	በምንወያይበት	የበላይነታችንን	አድርገን
እንደሆንን	በምንራራቅበት	ንፅህናችንን	ብልጥነታችንን	መስፈርቶችን

ማንኛውም ጤነኛ ሰው በሌሎች ዘንድ ተወዳጅነትን ለማትረፍ መፈለጉ አይቀርም፡፡ ሌሎች ቢወዱንም (9) ---------------- መንስኤው እኛኑ ይመለከታል፡፡ ተግባራችንና ከሰዎች ጋር ያለን ቀረቤታ (10) ----------------መሰረቶች ናቸው፡፡ ብዙዎቻችን የምንመኘውን ያህል ከሰዎች ጋር መቀራረብ አይሆንልንም፡፡ የተላበስነውን ባህርይ እንደያዝን ሌሎች እንዲወዱን (11) ---------------ጥቂቶች አይደለንም፡፡ እውነታው ግን ሌላ ነው፡፡ ለመወደድ የተወዳጅነት (12) ------------- ማሟላት ይጠበቅብናል፡፡

ተወዳጅ ለመሆን ይህን ያህል አስቸጋሪነት የለውም፡፡ ሰዎችን እንዳየናቸው ፈጥነን (13) ----------------እንስጣቸው፡፡ ሌሎች ቀድመው ሰላምታ እስኪሰጡን አንጠብቅ፡፡ ሁልጊዜም ከሌሎች ጋር በመገናኘታችን (14) ----------------- ደስታ በቃላችንና በሁኔታችን ጭምር እንግለፅ፡፡ ምንጊዜም ራሳችንን ደስተኛ (15) ------------- እናስመስል፡፡ ከሰዎች ጋር (16) --------------- ወቅት ሀሳባቸው ባይጥመንም የራሳችንን በጎ አመለካከት እናንፀባርቅ፡፡ ሌሎችን በማንኳሰስ (17) -------------- ለማሳየት አንጣር፡፡ ሌሎችን በማጉደፍ (18) ------------------ ለማስመስከር አንሞክር፡፡

ትዕዛዝ ሦስት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 19 እና 20 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት **አንድ ዋና ሀሳብን ብቻ** ነው፡፡ አንቀፆቹን እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከሀ-መ ከቀረቡት 4 አረፍተነገሮች ውስጥ የየአንቀፆቹን ዋና ሀሳብ የሚወክለውን በመምረጥ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡ በዚህ ክፍል 2 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

ሀ. የተፈጥሮ ሀብት ለኢንዱስትሪና ፋብሪካ መስፋፋት አስተዋፅዖ ያደርጋል፡፡

ለ. የአዳዲስ ፈጠራዎችና ግኝቶች እውቀት የተፈጥሮ ሀብትን በተሻለ ደረጃ መጠቀም ያስችላል፡

ሐ. ኢኮኖሚያዊ እድገት በተፈጥሮ ሀብት የተሻሻለና ዘመናዊ አጠቃቀም ይወሰናል፡፡

መ. የተፈጥሮ ሀብት የገንዘብ ወጭ ላይ ተፅዕኖ ያደርጋል፡፡

19. ምጣኔሀብት አድጓል ማለት የሚቻለው ጉልበትን፣ ተፈጥሮንና እውቀትን አቀናጅታ ሀገር የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ መጠቀም ስትችል ነው፡፡ አንዲት ሀገር የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ ለመጠቀም ትልልቅ የእርሻ ቦታዎችን ማረስ ይኖርባታል፡፡ እንዲሁም በቀጥታ ከግብርና የወጡ ውጤቶች ላይ መሰረት ያደረጉ ፋብሪካዎች መገንባት አለባት፡፡ በተጨማሪም በቀጥታ ተፈጥሮ ሀብትን የሚጠቀም ኢንዱስትሪን በማቋቋም ለፋብሪካዎች ግብዓት የሚያገለግሉ ጥሬ እቃዎችን ማምረት ያስፈልጋታል፡፡ በአንፃሩ የተትረፈረፈ የተፈጥሮ ሀብት ይዞ መጠቀም አለመቻል ሀገሪቱን የምጣኔሀብት ድሀ ያደርጋታል፡፡ በዚህም ምክንያት በሁሉም ነገር ድሀ ትሆንና ህልውናዋ ጥገኛ፣ በሌሎች ሀገሮች ላይ የተመሰረተ ይሆናል፡፡

20. ሳይንስንና ቴክኖሎጂን የፈጠረው የሰው ልጅ፣ እሱ ከመፈጠሩ በፊት የተፈጠረው የተፈጥሮ ሀብት ነው፡፡ በሌላ አባባል የሰው ልጅ በምርምርና በእውቀት የሚገልፀውና የሚያመርተው ሁሉ ተፈጥሮ ያላትን ነገር ነው፡፡ ከተፈጥሮ አዳዲስ ነገሮችን መፍጠርና ለሚፈልገው ነገር ማዋል መቻሉም ለተፈጥሮና ለእውቀት ዋጋ እንዲሰጥ አድርጎታል፡፡ በምድር ላይ የምናያቸው የሰው ልጅ ውጤቶችን ሁሉ እውቀት እንጂ ብር አልፈጠራቸውም፡፡ ከመሸጥምና ከመግዛት፣ ማምረት ይቀድማል፡፡ እኛም ያሉንን ሀብቶች መፍጠርና መጠቀም ያልቻልነው ከእውቀት ፍላጎታችን ይልቅ የብር ፍላጎታችን አይሎ በመቆየቱ ነው፡፡ እውቀትን ፈልገን የሳይንስና ቴክኖሎጂ ባለቤቶች መሆን ባለመቻላችን ያለንን የተፈጥሮ ሀብት በጥሬው እየሸጥን ልንጨርሰው ነው፡፡

ትዕዛዝ አራት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 21 እና 22 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት **አንድ መልዕክት** አለ፡፡ እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከሀ-መ ከቀረቡት ሌሎች አራት አንቀፆች ውስጥ በመልዕክት የሚዛመዳቸውን እየመረጣችሁ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡ በዚህ ክፍል 2 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

ሀ. መከራንና ፈተናን አንፍራ፤ በችግርና ጭንቅ ውስጥም ቢሆን መንገድ አለና፡፡ መከራውንና ችግሩን ለአዳዲስ ሐሳቦች መነሻ፣ ለጥንካሬ መለኪያና ለአቅም ማሰባሰቢያ እናውለው፡፡ እንደደካሞች ከመከራው አንሸሽ፤ ከችግሩም አንደበቅ፤ መከራን ለለውጥ እንጠቀምበት፡፡

ለ. ተራ ሰዎችን በወረደ ሐሳባቸው መመሳሰል የለብንም፡፡ ወደላይ እንውጣ፤ በተመስጦ እንምጠቅ፡፡ እስከተወሰነ ቦታ ደካሞችም ይከተሉን ይሆናል፡፡ ሐሳባችንን ከፍ፣ አመለካከታችንን ሰፋ ባደረግነው ቁጥር ደካሞቹ ከሥር እየቀሩ ብርቱዎቹ ከደረሱበት የእውቀት ጣራ ላይ እንደርሳለን፡፡

ሐ. አእምሯችንንና መንፈሳችንን ምን እንደምንመግባቸው እናስብ፡፡ የማይሠራ፣ የተበላሸና ጊዜው ያለፈበት ሀሳብ አንመግባቸው፡ይልቅ እንጣር፤ እንልፋ፤ እንመራመር፡፡ ሳንለፋ እንደሞተ እንስሳ ሥጋ የትም የምናገኘውን ነገር ሳይሆን፣ ጥረትና ግረት የሚሻውን ሙያና እንጀራ እንፈልግ፡፡

መ. በግል ሕይወታችን፣ በንግዳችንም ሆነ በሌላው ኑሯችን ከሰዎች ጋር አብሮ መሥራትና መንገድ መጀመር ያለብን ለዓላማቸው ምን ያህል ጽኑና ቆራጥ፣ ትጉና አይበገሬ መሆናቸውን አረጋግጠህ መሆን አለበት፡፡ ይህን ሳናረጋግጥ መግባት ትርፉ ፀፀት ነው፡፡ እንኳን ሌሎችን ራሳችንንም በየግላችን ለአዲስ ተልዕኮ ከማሠማራታችን በፊት በደንብ እንመርምር፡፡

21. ንሥር በምንም ዓይነት የሞቱ እንስሳትን አይበላም፡፡ በሕይወት ያለውን እንስሳ የገባበት አሳድዶ፣ ከተደበቀበት ጠብቆ አድኖ ይበላዋል፡፡ እንደቁራና ጥንብአንሣ የሞተ ላይ አያንዣብብም፡፡ ቀላል ነገር ቢያጣ በግና ፍየልም ቢሆን ተወርውሮ አድኖ፣ ከአለት ላይ ፈጥፍጦ ቅልጥም ሰብሮ ይበላል እንጂ ጥንብን ሲያልፍም አይነካው፡፡ ያቺን ከባዷንና በድንጋይ የተሸፈነችውን ዔሊ እንኳን ከአለት ስባሪ ላይ ከስክሶ ይበላታል እንጂ እንደአበሻ ማን እንዳረደው ያላወቀውን ነገር አይበላም፡፡

22. ንሥር አውሎነፋስ ይወዳል፡፡ ሰማዩ ሲጠቁርና ወጀቡ ሲያይል ሌሎች አዕዋፍ በአለት ንቃቃትና በጫካ ውስጥ ይደበቃሉ፡፡ ንሥር ግን ደስ ይለዋል፡፡ ወጀቡና አውሎነፋሱ ሲጀምር ንሥር የነፋሱን ኃይል በመሞገት የራሱን ጥንካሬ ይለካበታል፡፡ የነፋሱን አቅጣጫ በመከተልም ይበራል፡፡ ራሱን ወደላይ ለማምጠቅና የከፍታውን ጫፍ ለመጨበጥ ይጠቀምበታል፡፡ ንሥር ዕረፍት የሚወስደው ከዚያ ጠንካራ ነፋስ ትከሻ ላይ ሲወጣ ነው፡፡ የኃያሉን አውሎነፋስ አቅም ተጠቅሞ ክንፉን ብቻ ዘርግቶ በዕረፍት ስሜት ከደመና በላይ ይንሸራሸራል፡፡

አባሪ ሀ8. የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናውን የይዘት ትክክለኛነት ለመፈተሽ ያለምንባብ የቀረበ ፈተና

ስም--- መለያ ኮድ------------------------

ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ በመልስ መስጫ ቦታው ላይ ፊደሉን ፃፉ፡፡*

-----1. በምንባቡ ውስጥ በ"አከሳሪነት" የተገለፀው ጉዳይ የትኛው ነው?

ሀ. አስመሳይ ፍቅር ለ. ገንዘብ ሐ. ግዴለሽነት መ. የሰላም መጥፋት

-----2. ዋናው ባለታሪክ "ገንዘብ ሲጨምር አብሮ ይጨምራል" በሚል የገለፀው ምንድን ነው?

ሀ. ፍቅር ለ. ሰላም ሐ. ግዴለሽነት መ. ፍላጎት

----3. በምንባቡ መሰረት የስሜት ክስረት ውጤቱ ምንድን ነው?

ሀ. ግዴለሽነት ለ. ሰላም ማጣት ሐ. የአዕምሮ ህመም መ. ፍቅር ማጣት

-----4. ዋናው ባለታሪክ ገንዘብ ከማግኘቱ በፊት ሰዎችን ቀድሞ የማይወደው በምን የተነሳ ነበር?

ሀ. በግዴለሽነቱ ለ. በድህነቱ ሐ. አፍቃሪ በማጣቱ መ. ሰዎችን ባለማመኑ

-----5. ዋናው ባለታሪክ "ግዴለሽነቱን" በሙተው ግድ እንዲኖረው የፈለገው ለምንድን ነበር?

ሀ. ገንዘብ ለማግኘት ለ. ሰላም ለማግኘት ሐ. ፍቅር ለማግኘት መ. የተሰበረ ልቡን ለመጠገን

-----6. ገንዘብ ሰላምንም ይሁን ፍቅርን **እንደማያስገኝ** የተገለፀበት አንቀፅ ስንተኛው ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አምስተኛው ሐ. ስድስተኛው መ. ስምንተኛው

-----7. ዋናው ባለታሪክ "ሰላም ከገንዘብ ጋር እኩል ነው" በሚል ይዞት የተነሳውን ሀሳብ እንዲያሻሽል ያነሳሳው ምክንያት ምንድን ነው?

ሀ. የሚች ጓደኛው ምክር ለ. ገንዘቡን በጊዜው የመጠቀም ፍላጎት ሐ. የገጠመው የገንዘብ እጥረት መ. ከግዴለሽነቱ በቶሎ የመላቀቅ ፍላጎት

-----8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. የስሜት ክስረት የገንዘብ ማጣትን ያስከትላል፡፡ ለ. በታሪኩ መጨረሻ ዋናው ባለታሪክ ወደግዴለሽነቱ ተመልሷል፡፡

ሐ. በገንዘብ የተገኘ ፍቅር ሰላምን ያመጣል፡፡ መ. ባለታሪኩ ከሚች ጓደኛው የተለየ የሰላም ማግኛ መንገድን ተከትሏል፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ክፍት ቦታዎቹን ሊያሟሉ የሚችሉ ቃላትን በመፈልግ ፃፉ፡፡*

ማንኛውም ጤነኛ ሰው በሌሎች ዘንድ ተወዳጅነትን ለማትረፍ መፈለጉ አይቀርም፡፡ ሌሎች ቢወዱንም 9-------------------- -መንስኤው እኛኑ ይመለከታል፡፡ ተግባራችንና ከሰዎች ጋር ያለን ቀረቤታ 10-------------------------መሰረቶች ናቸው፡፡ ብዞዎቻችን የምንመኘውን ያህል ከሰዎች ጋር መቀራረብ አይሆንልንም፡፡ የተላበስነውን ባህርይ እንደያዝን ሌሎች እንዲወዱን 11-----------------------------------ጥቂቶች አይደለንም፡፡ እውነታው ግን ሌላ ነው፡፡ ለመወደድ የተወዳጅነት 12---------------------ማሟላት ይጠበቅብናል፡፡

ተወዳጅ ለመሆን ይህን ያህል አስቸጋሪነት የለውም፡፡ ሰዎችን እንዳየናቸው ፈጥነን 13 ----------------------እንስጣቸው፡፡ ሌሎች ቀድመው ሰላምታ እስኪሰጡን አንጠብቅ፡፡ ሁልጊዜም ከሌሎች ጋር በመገናኘታችን 14 --------------------- ደስታ በቃላችንና በሁኔታችን ጭምር እንግለፅ፡፡ ምንጊዜም ራሳችንን ደስተኛ 15------------------------እናስመስል፡፡ ከሰዎች ጋር 16-------------------------- ወቅት ሀሳባቸው ባይጥመንም የራሳችንን በጎ አመለካከትን እናንፀባርቅ፡፡ ሌሎችን በማንኳሰስ 17-------------------------ለማሳየት አንጣር፡፡ ሌሎችን በማጉደፍ 18 --------------------------ለማስመስከር አንሞክር፡፡

አባሪ ሀ9. በቅድመሙከራ ፍተሻው መሰረት ከድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ችግር የታየባቸው ጥያቄዎችና ማሻሻያዎች

የሚከተሉት ጥያቄዎች የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን ጥያቄዎች የአስቸጋሪነት ደረጃ ፣ የመለየት ብቃትና የአማራጮችን ተገቢነት ለመገምገም በተካሄደው ቅድመሙከራ የፍተሻ ጥናት ትንተና ውጤት መሰረት ልዩ ልዩ ችግሮች ታይተውባቸው ለሙከራ ጥናቱ ማሻሻያ የተደረገባቸው ናቸው፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 8

ከመሻሻሉ በፊት

8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. የስሜት ክስረት የገንዘብ ማጣትን ያስከትላል፡፡

ለ. በታሪኩ መጨረሻ ዋናው ባለታሪክ ወደግዴለሽነቱ ተመልሷል፡፡

ሐ. በገንዘብ የተገኘ ፍቅር ሰላምን ያመጣል፡፡

መ. ባለታሪኩ ከሚች ጓደኛው የተለየ የሰላም ማግኛ መንገድን ተከትሏል፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - አሳሳች አማራጭ "ለ" ዝቅተኛ ውጤት ካመጡ ይልቅ ከፍተኛ ውጤት ባላቸው ብዙ ተማሪዎች መመረጡ ተገቢ አሳሳቾች አለመሆኑ ተለይቷል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ "ለ. በታሪኩ ፍፃሜ ዋናው ባለታሪክ የባህሪ ለውጥ አላሳየም፡፡" በሚል እንዲስተካከል ተደርጓል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 11

ከመሻሻሉ በፊት

የሀሳብ- አሚሉ ጥያቄዎች በቀረቡበት አንቀፅ አንድ ውስጥ "የተላበስነውን ባህርይ እንደያዝን ሌሎች እንዲወዱን (11) ----------------ጥቂቶች አይደለንም፡፡" የሚለው አረፍተነገር ነው፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - ከፍተኛ የአስቸጋሪነት ደረጃ ያላቸው በመሆኑ እጅግ በርካታ በሆኑ ተማሪዎች ሳይመለስ ቀርቷል፡፡ እንዲሁም ዝቅተኛ የመለየት ብቃት ታይቶበታል፡፡ በተጨማሪም ከፈተና በኋላ ከተማሪዎች ጋር በተደረገው ኢመደበኛ ውይይትም ለዚህ ጥያቄ በአማራጭ መልስነት የቀረበው "የምንሻም" የሚለው ቃል ትርጉም እንደማያውቁት ገልፀዋል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ "ከሰዎች ጋር ያለመቀራረብ ባህርያችንን እንደያዝን ሌሎች እንዲወዱን (11) ------------ ጥቂት አይደለንም፡፡" በሚል አገላለፁ ሲስተካከል፣ በመልስነት ቀርቦ የነበረው "የምንሻም" የሚለው ቃል "የምንፈልግም" በሚለው ተቀይሯል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 16

ከመሻሻሉ በፊት

የሀሳብ- አሚሉ ጥያቄዎች በቀረቡበት አንቀፅ ሁለት ውስጥ "ከሰዎች ጋር (16) -------------- ወቅት ሀሳባቸው ባይጥመንም የራሳችንን በጎ አመለካከት እናንፀባርቅ፡፡" የሚለው አረፍተነገር ነው፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - በጣም ዝቅተኛ የመለየት ብቃት ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ "ከሰዎች ጋር በምንወያይበት ወቅት (16)------------- ባይጥመንም እንኳን የራሳችንን በጎ ሀሳብ ከመግለፅ ወደኋላ አንበል፡፡" በሚል አገላለፁ ሲሻሻል፣ በመልስነት ቀርቦ የነበረው "በምንወያይበት" የሚለው ቃልም "ሀሳባቸው" በሚለው ተቀይሯል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 19

ከመሻሻሉ በፊት

19. ምጣኔሀብት አድጓል ማለት የሚቻለው ጉልበትን፣ ተፈጥሮንና እውቀትን አቀናጅታ ሀገር የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ መጠቀም ስትችል ነው፡፡ አንዲት ሀገር የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ ለመጠቀም ትልልቅ የእርሻ ቦታዎችን ማረስ ይኖርባታል፡፡ እንዲሁም በቀጥታ ከግብርና የወጡ ውጤቶች ላይ መሰረት ያደረጉ ፋብሪካዎች መገንባት አለባት፡፡ በተጨማሪም በቀጥታ ተፈጥሮ ሀብትን የሚጠቀም ኢንዱስትሪን በማቋቋም ለፋብሪካዎች ግብዓት የሚያገለግሉ ጥሬ እቃዎችን ማምረት ያስፈልጋታል፡፡ በአንፃሩ የተትረፈረፈ የተፈጥሮ ሀብት ይዞ መጠቀም አለመቻል ሀገሪቱን የምጣኔሀብት ድሀ ያደርጋታል፡፡ በዚህም ምክንያት በሁሉም ነገር ድሀ ትሆንና ህልውናዋ ጥገኛ፣ በሌሎች ሀገሮች ላይ የተመሰረተ ይሆናል፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - ጥያቄው እጅግ ዝቅተኛ የመለየት ብቃት ብሎም ከፍተኛ የአስቸጋሪነት ደረጃ ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በባለሙያዎች አስተያየትም አንቀፁ የግልፅነት ችግር ስላለበት አገላለፁ ተስተካክሎ እንዲፃፍ አስተያየት ተሰጥቶበታል፡፡

የተደረገው ማሻሻያ አንቀፁ እንደሚከተለው ዘርዘር ያሉ ሀሳቦችን ጨምሮ ተስተካክሎ ተፅፏል፡፡

19. አንዲት ሀገር ጉልበትን፣ ተፈጥሮንና እውቀትን አቀናጅታ የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ መጠቀም ስትችል ምጣኔሀብቷ አድጓል ይባላል፡፡ የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ ለመጠቀምም ትልልቅ የእርሻ ቦታዎችን ማረስ ይኖርባታል፡፡ እንዲሁም በቀጥታ ከግብርና የወጡ ምርቶችን የሚጠቀሙ ፋብሪካዎች መገንባት አለባት፡፡ በተጨማሪም በቀጥታ ተፈጥሮ ሀብትን የሚጠቀም ኢንዱስትሪ በማቋቋም ለፋብሪካዎች ግብዓት የሚያገለግሉ ጥሬ እቃዎችን ማምረት ይኖርባታል፡፡ በተቃራኒው ብዙ የተፈጥሮ ሀብት ይዛ በቀጥታ መጠቀም ካልቻለች የምጣኔሀብት ድሀ ያሰኛታል፡፡ ይህም ህልውናዋ በሌሎች አገሮች ጥገኝነት ላይ የተመሰረተ ድሀ ሀገር ያደርጋታል፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 21

ከመሻሻሉ በፊት

21. ንሥር በምንም ዓይነት የሞቱ እንስሳትን አይበላም፡፡ በሕይወት ያለውን እንስሳ የገባበት አሳድዶ፣ ከተደበቀበት ጠብቆ አድኖ ይበላዋል፡፡ እንደቁራና ጥንብአንሣ የሞተ ላይ አያንዣብብም፡፡ ቀላል ነገር ቢያጣ በግና ፍየልም ቢሆን ተወርውሮ አድኖ፣ ከአለት ላይ ፈጥፍጦ ቅልጥም ሰብሮ ይበላል እንጂ ጥንብን ሲያልፍም አይነካው፡፡ ያቺን ከባዷንና በድንጋይ የተሸፈነችውን ዔሊ እንኳን ከአለት ስባሪ ላይ ከስክሶ ይበላታል እንጂ እንደአበሻ ማን እንዳረደው ያላወቀውን ነገር አይበላም፡፡

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር - ለጥያቄ አሳሳች አማራጭ “ሀ” ዝቅተኛ ውጤት ካመጡ ይልቅ ከፍተኛ ውጤት ባላቸው ተማሪዎች መመረጡ ተገቢ አሳሳች አለመሆኑ፣ ብሎም በባለሙያዎች አስተያየት አንቀፁ የግልፅነት ችግር ስላለበት አገላለፁ ተስተካክሎ እንዲፃፍ አስተያየት ስለተሰጠበት ነው፡፡

የተደረገው ማሻሻያ አንቀፁ እንደሚከተለው ሀሳቦቹን ዘርዘር በማድረግ አገላለፁ ተስተካክሎ ተፅፏል፡፡

21. ንሥር አሞራ በምንም ዓይነት የሞቱ እንስሳትን አይበላም፡፡ በሕይወት ያለውን እንስሳ ግን የገባበት ገብቶ አሳድዶ፣ ከተደበቀበት ሲወጣም ቢሆን ጠብቆ አድኖ ይበላዋል፡፡ እንደቁራና ጥንብአንሣ የሞተ እንስሳ ላይ አያንዣብብም፡፡ የሚያድነው ቀላል እንስሳ ቢያጣ እንኳን እንደበግና ፍየል ያሉትን በመያዝ ከአለት ላይ ፈጥፍጦ ቅልጥማቸውን በመስበር ይመገባል እንጂ ጥንብ አይበላም፡፡ ያቺን በጠንካራ ድንጋይ የተሸፈነችውን ከባድ ዔሊም ቢሆን ከአለት ስባሪ ላይ ከስክሶ ድንጋይዋን አራግፎ ይበላል እንጂ የሞተ ነገር አይነካም፡፡

ጥያቄ ተራቁጥር 21ና 22

በሁለቱም ጥያቄዎች አንቀፆች ውስጥ “ንስር” የሚለው ቃል

በትንተና ወቅት የታየበት ችግር ከፈተና በኋላ አንዳንድ ተማሪዎች ቃሉ እንግዳ እንደሆነባቸው በመግለፃቸው

የተደረገው ማሻሻያ ቃሉን **“ንስር አሞራ”** በሚል ሀረግ እንዲስተካከል አድርጎ የወፍ ዘር መሆኑን እንዲረዱት ፍንጭ በመስጠት ታርሟል፡፡

አባሪ ሀ10 . የተሻሻለው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና የአንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጀ ነው፡፡ ጥያቄዎቹም በአራት ምንባቦች መነሻነት የሚመለሱ ሆነው በግልፅ የሰፈሩ ሀሳቦችን መለየትን፣ በግልፅ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የጎደሉ ሀሳቦችን ባላቸው ዝምድና ማሟላትን፣ ዋና ዋና ሃሳቦችን መረዳትንና ሀሳቦችን ባላቸው ተመሳሳይነት ለይቶ ማዛመድ ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ፈተናው አራት ንዑሳን ክፍሎች ያሉት ሲሆን በክፍል አንድ 8 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሁለት 10 ጥያቄዎች፣ በክፍል ሦስት 2 ጥያቄዎችና በክፍል አራት 2 ጥያቄዎች ተካትተዋል፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች ለመመለስ የተፈቀደው ጊዜ 2፡00 ሰዓት ነው፡፡ ሁሉንም ጥያቄዎች በተራ ቁጥራቸው መሰረት ለመልስ መስጫ በተፈቀደው ወረቀት ላይ ትክክለኛ መልሳቸውን መርጣችሁ በመፃፍ መልሱ፡፡

ትዕዛዝ አንድ፡- *ቀጥሎ የቀረበውን ምንባብ በጥልቀት አንብባችሁ ከተራ ቁጥር 1 እስከ8 ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልሳቸውን የያዘውን ፊደል እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ በመፃፍ መልሱ፡፡ በዚህ ክፍል 8 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 2.5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 20 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

እኔንና ጓደኛዬን (በህይወት በነበረበት ጊዜ) ያቀራረበን የግዴለሽነት ባህርያችን ነው፡፡ በግዴለሽነታችን ውስጥ ግን ሁለታችንም አጥብቀን ሰላምን እንፈልጋት ነበር፡፡ ምክንያቱም ሰላምን ካገኘናት ከህይወት ጋር ያለን ትዳር ዘላቂ ይሆናል፡፡ ሁለታችንም ግዴለሽ ሆነን አንዳችን ሌለኛችንን እንመክራለን፡፡ እኔ ስመክረው "ግዴለሽ ሆነህ ሰላምን መቼም አታገኝም" እለዋለሁ፡፡

እሱ ደግሞ "ግድ እጅግ ውድ ነው" ይለኛል፡፡ "ግድ ከየት ይመጣል? ግድ ለመስጠት ግድ ሊኖረኝ ይገባል፡፡ እንኳን ተርፎኝ ለሌላው የምሰጠው ለራሴ እንኳን በቂ ግድ የለኝም፡፡"

"ግድማ አለህ" ብዬ ክርክር እገጥመዋለሁ፤ "ግድ ቢኖርህ ነው ከእለት እለት የምትኖረው፡፡ ቢያንስ ሰላምን ትፈልጋለህ፡፡ ሰላም የሚሰጥህ ፍቅር ነው፤ ስለዚህ ግድ የለኝም አትበል" አልኩት፡፡ "እኔ በበኩሌ" አልኩት ልንለያይ ስንል፣ "... ሰላምን እፈልጋታለሁ፡፡ ሰላም ባንተ ውስጥ ደስታን እንድታስቀምጥ ደግሞ ልብህ አስተማማኝና የማያከስር መሆን አለበት፡፡ የኔንና ያንተን ልብ እንደስሜት ባንክ ብንወስደው... የከሰረ ባንክ ነው፡፡ እስካሁን ስሜት የለንም፡፡ ግዳችንን በተለያየ ሁኔታ አውጥተን መንዝረን ሰጥተናል፤ አበድረናል፡፡ ያበደርነው አልተከፈለንም፤ የሰጠነውም አልተመለሰልንም፡፡ ስለዚህ ግዴለሽ ሆነናል፡፡ አሁን ግን ግድ ሊኖረን ይገባል፡፡ ብዙ ግድ ያለው ሰው ብዙ ሰላም እንደሚኖረው ማመን ጀምሬያለሁ፡፡ ስለዚህ ግዴለሽነት ከእንግዲህ በቃኝ" አልኩት፡

ጓደኛዬም "እንግዲህ የመረጥነው የተለያየ መንገድ ነው፡፡ ሁለታችንም በየመረጥነው መንገድ እንሂድና ሰላምን ቀድሞ ያገኘ ግኝቱን ያሳይ" አለና ባጭሩ ንግግሩን ዘጋ፡፡

በየአቅጣጫችን ሰላምን ለማግኘት ወጣን፡፡ እኔ ሰላምን ለማግኘት "ሰላም ከገንዘብ ጋር እኩል ነው" የሚል አጭር ቀመር አወጣሁ፡፡ የሰላም መጥፋት ከገንዘብ መጥፋት ጋር ግንኙነት እንዳለው በሀሳቤ ደረስኩበት፡፡ ሆኖም እድሜዬ ካለቀ በኋላ

ገንዘብ ቢመጣ በየትኛው ጊዜዬ ላይ ነው የተገኘውን ሰላምና ደስታ የማጣጥመው? ብዬ ራሴን ጠየቅኩ፡፡ ስለዚህ የመጀመሪያውን ቀመሬን፣ "ገንዘብ ቶሎ ሲገኝ ሰላም ቶሎ ይገኛል" ወደሚል አሻሻልኩት፡፡

ገንዘብን ብቻ ቶሎ ለማግኘት ፈጥኜ ወጣሁ፤ አገኘሁም፡፡ ባገኘሁት ገንዘብ ሁሉ ርካሽ ደስታና ሰላም መሸመቱን ተያያዝኩት፡፡ ስለዚህ በፊት ከግዴለሽነቴ የተነሳ አስቀድሜ ሰው የማልወደውን አሁን እወድ ጀመር፡፡ እንደብድር አስቀድሜ እወዳቸውና በኋላ መልሰው ከነወለዱ እንዲወዱኝ አደርጋለሁ፡፡ ያን ጓደኛዬንም ዛሬ ባገኘሁት የበለጠ በወደድኩት ነበር፡፡ ሆኖም በየፊናችን ሰላምን ፍለጋ ከወጣን በኋላ ዳግም አላገኘሁትም፡፡

ፍቅርንም እንደገንዘብ ለማትረፍ መነገድ ጀመርኩ፡፡ ዓላማዬ ትንሽ ወድጄ ብዙ መወደድ፣ ትንሽ ሰጥቼ ብዙ ማግኘት ነው፡፡ ሆኖም በማስመሰል የተሞላ ስለሆነ ሰላም አይሰጥም፡፡ ሰላም ሳይኖርህ ሰላማዊ መስለህ መታየት፣ ፍቅር ሳይኖርህ አፍቃሪ መስለህ መገኘት አክሳሪ ነው፡፡ አክሳሪ ፍቅርና ስሜት ደግሞ አያስፈልግም፡፡ የስሜት ክስረት ግዴለሽትን ያመጣልና፡፡ ግዴለሽነት በበር ሲገባም ሰላም ትጠፋለች፡፡

የሚያሳዝነው ባገኘሁት ገንዘብ የገዛሁት ሰላም ገንዘቡ ሲያልቅ አብሮ ያልቃል፡፡ ገንዘብ ሲጨምርም ይጨምራል፡፡ ዘላቂ ሰላም የሚገዛ ብር ግን የለም፡፡ ስለዚህ ሰላሜን ይገቼ ለመኖር ሌላውን ነገር ሁሉ መግደል እንዳለብኝ አመንኩ፡፡ ያለገንዘብ፣ ያለፍቅር፣ ያለክብር መኻት፣ ያለጊዜ፣ ሰላሜ ሙሉ ነው፡፡ ያኔ ሰላሜን የሚረብሸው ነገር የለም፡፡

1. በምንባቡ ውስጥ በ"አክሳሪነት" የተገለፀው ጉዳይ የትኛው ነው?

ሀ. አስመሳይ ፍቅር ለ. ገንዘብ ሐ. ግዴለሽነት መ. የሰላም መጥፋት

2. ዋናው ባለታሪክ "ገንዘብ ሲጨምር አብሮ ይጨምራል" በሚል የገለፀው ምንድን ነው?

ሀ. ፍቅር ለ. ሰላም ሐ. ግዴለሽነት መ. ፍላጎት

3. በምንባቡ መሰረት የስሜት ክስረት ውጤቱ ምንድን ነው?

ሀ. ግዴለሽነት ለ. ሰላም ማጣት ሐ. የአዕምሮ ህመም መ. ፍቅር ማጣት

4. ዋናው ባለታሪክ ገንዘብ ከማግኘቱ በፊት ሰዎችን ቀድሞ የማይወደው በምን የተነሳ ነበር?

ሀ. በግዴለሽነቱ ለ. በድህነቱ ሐ. አፍቃሪ በማጣቱ መ. ሰዎችን ባለማመኑ

5. ዋናው ባለታሪክ "ግዴለሽነቱን" በመተው ግድ እንዲኖረው የፈለገው ለምንድን ነበር?

ሀ. ገንዘብ ለማግኘት ለ. ሰላም ለማግኘት ሐ. ፍቅር ለማግኘት መ. የተሰበረ ልቡን ለመጠገን

6. ገንዘብ ሰላምንም ይሁን ፍቅርን **እንደማያስገኝ** የተገለፀበት አንቀፅ ስንተኛው ነው?

ሀ. ሶስተኛው ለ. አምስተኛው ሐ. ስድስተኛው መ. ስምንተኛው

7. ዋናው ባለታሪክ "ሰላም ከገንዘብ ጋር እኩል ነው" በሚል ይዘት የተነሳውን ሀሳብ እንዲያሻሽል ያነሳሳው ምክንያት ምንድን ነው?

ሀ. የሚች ጓደኛው ምክር ለ. ገንዘቡን በጊዜው የመጠቀም ፍላጎት ሐ. የገጠመው የገንዘብ እጥረት መ. ከግዴለሽነቱ በቶሎ የመላቀቅ ፍላጎት

8. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው ሀሳብ የትኛው ነው?

ሀ. የስሜት ክስረት የገንዘብ ማጣትን ያስከትላል፡፡

ለ. በታሪኩ ፍፃሜ ዋናው ባለታሪክ የባህሪ ለውጥ አላሳየም፡፡

ሐ. በገንዘብ የተገኘ ፍቅር ሰላምን ያመጣል፡፡

መ. ባለታሪኩ ከሚች ጓደኛው የተለየ የሰላም ማግኛ መንገድን ተከትሏል፡፡

ትዕዛዝ ሁለት፡- *ቀጥሎ ባለሁለት አንቀፅ ምንባብ ቀርቧል፡፡ በአንቀፆቹ ውስጥም ከተራ ቁጥር 9 እስከ18 የተመለከቱ የተጓደሉ ክፍት ቦታዎች ይገኛሉ፡፡ ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት 15 ቃላት/ ሐረጋት ውስጥ እያንዳንዱን ክፍት ቦታ በትክክል ሊያሟላ የሚችለውን ቃል/ሐረግ እየመረጣችሁ በየተራ ቁጥሩ መሰረት በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ቃሉ/ሐረጉ የሚገኝበትን ፊደል ብቻ ጻፉ፡፡ በዚህ ክፍል 10 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 1 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

ሀ. ይቅርታ	መ. ባይወዱንም	ሰ. ለተወዳጅነታችን	በ. የምንወደውን	ኀ. ሰላምታ
ለ. የምንፈልግም	ሠ. የተሰማንን	ሸ. ውይይታቸው	ተ. የበላይነታችንን	ነ. አድርገን
ሐ. እንደሆንን	ረ. በምንራራቅበት	ቀ. ንፅህናችንን	ቸ. ብልጥነታችንን	ኘ. መስፈርቶችን

ማንኛውም ጤነኛ ሰው በሌሎች ዘንድ ተወዳጅነትን ለማትረፍ መፈለጉ አይቀርም፡፡ ሌሎች ቢወዱንም (9) ----------------- መንስኤው እኛኑ ይመለከታል፡፡ ተግባራችንና ከሰዎች ጋር ያለን ቀረቤታ (10) ----------------መሰረቶች ናቸው፡፡ ብዙዎቻችን የምንመኘውን ያህል ከሰዎች ጋር መቀራረብ አይሆንልንም፡፡ ከሰዎች ጋር ያለመቀራረብ ባህርያችንን እንደያዝን ሌሎች እንዲወዱን (11)------------- ጥቂት አይደለንም፡፡ እውነታው ግን ሌላ ነው፡፡ ለመወደድ የተወዳጅነት (12) ---------- ማሟላት ይጠበቅብናል፡፡

ተወዳጅ ለመሆን ይህን ያህል አስቸጋሪነት የለውም፡፡ ሰዎችን እንዳየናቸው ፈጥነን (13) ----------------እንስጣቸው፡፡ ሌሎች ቀድመው ሰላምታ እስኪሰጡን አንጠብቅ፡፡ ሁልጊዜም ከሌሎች ጋር በመገናኘታችን (14) ----------------- ደስታ በቃላችንና በሁኔታችን ጭምር እንግለፅ፡፡ ምንጊዜም ራሳችንን ደስተኛ (15) ------------- እናስመስል፡፡ ከሰዎች ጋር በምንወያይበት ወቅት (16) ---------------- ባይጥመንም እንኳን የራሳችንን በጎ ሀሳብ ከመግለፅ ወደኋላ አንበል፡፡ ሌሎችን በማንኳሰስ (17) --------------- ለማሳየት አንጣር፡፡ ሌሎችን በማጉደፍ (18) ------------------ ለማስመስከር አንሞክር፡፡

ትዕዛዝ ሦስት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 19 እና 20 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት* ***አንድ ዋና ሀሳብን ብቻ*** *ነው፡፡ አንቀፆቹን እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከታች ከሀ-መ ከቀረቡት 4 አረፍተነገሮች ውስጥ የየአንቀፆቹን ዋና ሀሳብ የሚወክለውን በመምረጥ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡ በዚህ ክፍል 2 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

19. አንዲት ሀገር ጉልበትን፣ ተፈጥሮንና እውቀትን አቀናጅታ የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ መጠቀም ስትችል ምጣኔሀብቷ አድጓል ይባላል፡፡ የተፈጥሮ ሀብቷን በቀጥታ ለመጠቀምም ትልልቅ የእርሻ ቦታዎችን ማረስ ይኖርባታል፡፡ እንዲሁም በቀጥታ ከግብርና የወጡ ምርቶችን የሚጠቀሙ ፋብሪካዎች መገንባት አለባት፡፡ በተጨማሪም በቀጥታ ተፈጥሮ ሀብትን የሚጠቀም ኢንዱስትሪ በማቋቋም ለፋብሪካዎች ግብዓት የሚያገለግሉ ጥሬ እቃዎችን ማምረት ይኖርባታል፡፡ በተቃራኒው ብዙ የተፈጥሮ ሀብት ይዛ በቀጥታ መጠቀም ካልቻለች የምጣኔሀብት ድሀ ያሰኛታል፡፡ ይህም ህልውናዋ በሌሎች አገሮች ጥገኝነት ላይ የተመሰረተ ድሀ ሀገር ያደርጋታል፡፡

20. ሳይንስንና ቴክኖሎጂን የፈጠረው የሰው ልጅ፣ እሱ ከመፈጠሩ በፊት የተፈጠረው የተፈጥሮ ሀብት ነው፡፡ በሌላ አባባል የሰው ልጅ በምርምርና በእውቀት የሚገልፀውና የሚያመርተው ሁሉ ተፈጥሮ ያላትን ነገር ነው፡፡ ከተፈጥሮ አዳዲስ ነገሮችን መፍጠርና ለሚፈልገው ነገር ማዋል መቻሉም ለተፈጥሮና ለእውቀት ዋጋ እንዲሰጥ አድርጎታል፡፡ በምድር ላይ የምናያቸው የሰው ልጅ ውጤቶችን ሁሉ እውቀት እንጂ ብር አልፈጠራቸውም፡፡ ከመሸጥምና ከመግዛት፣ ማምረት ይቀድማል፡፡ እኛም ያሉንን ሀብቶች መፍጠርና መጠቀም ያልቻልነው ከእውቀት ፍላጎታችን ይልቅ የብር ፍላጎታችን አይሎ በመቆየቱ ነው፡፡ እውቀትን ፈልገን የሳይንስና ቴክኖሎጂ ባለቤቶች መሆን ባለመቻላችን ያለንን የተፈጥሮ ሀብት በጥሬው እየሸጥን ልንጨርሰው ነው፡፡

ሀ. የተፈጥሮ ሀብት ለኢንዱስትሪና ፋብሪካ መስፋፋት አስተዋፅዖ ያደርጋል፡፡

ለ. የአዳዲስ ፈጠራዎችና ግኝቶች እውቀት የተፈጥሮ ሀብትን በተሻለ ደረጃ መጠቀም ያስችላል፡

ሐ. ኢኮኖሚያዊ እድገት በተፈጥሮ ሀብት የተሻሻለና ዘመናዊ አጠቃቀም ይወሰናል፡፡

መ. የተፈጥሮ ሀብት የገንዘብ ወጭ ላይ ተፅዕኖ ያደርጋል፡፡

ትዕዛዝ አራት፡- *ቀጥሎ በተራቁጥር 21 እና 22 ስር ሁለት አንቀፆች ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዳቸው የሚያስተላልፉት* ***አንድ መልዕክት*** *አለ፡፡ እያንዳንዳቸውን በጥልቀት ካነበባችሁ በኋላ ከታች ከሀ-መ ከቀረቡት ሌሎች አራት አንቀፆች ውስጥ በመልዕክት የሚዛመዳቸውን እየመረጣችሁ በተራቁጥሩ መሰረት ፊደሉን ብቻ በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ ፃፉ፡፡ በዚህ ክፍል 2 ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን እያንዳንዳቸው 5 ነጥብ ሲኖራቸው በአጠቃላይ 10 ነጥብ ይይዛሉ፡፡*

21. ንሥር አሞራ በምንም ዓይነት የሞቱ እንስሳትን አይበላም፡፡ በሕይወት ያለውን እንስሳ ግን የገባበት ገብቶ አሳድዶ፣ ከተደበቀበት ሲወጣም ቢሆን ጠብቆ አድኖ ይበላዋል፡፡ እንደቁራና ጥንብአንሣ የሞተ እንስሳ ላይ አያንዣብብም፡፡ የሚያድነው ቀላል እንስሳ ቢያጣ እንኳን እንደበግና ፍየል ያሉትን በመያዝ ከአለት ላይ ፈጥፍጦ ቅልጥማቸውን በመስበር ይመገባል እንጂ ጥንብ አይበላም፡፡ ያቺን በጠንካራ ድንጋይ የተሸፈነችውን ከባድ ዔሊም ቢሆን ከአለት ስባሪ ላይ ከስክሶ ድንጋይዋን አራግፎ ይበላል እንጂ የሞተ ነገር አይነካም፡፡

22. ንሥር አሞራ አውሎነፋስ ይወዳል፡፡ ሰማዩ ሲጠቁርና ወጀቡ ሲያይል ሌሎች አዕዋፍ በአለት ንቃቃትና በጫካ ውስጥ ይደበቃሉ፡፡ ንሥር ግን ደስ ይለዋል፡፡ ወጀቡና አውሎነፋሱ ሲጀምር ንሥር የነፋሱን ኃይል በመሞገት የራሱን ጥንካሬ ይለካበታል፡፡ የነፋሱን አቅጣጫ በመከተልም ይበራል፡፡ ራሱን ወደላይ ለማምጠቅና የከፍታውን ጫፍ ለመጨበጥ ይጠቀምበታል፡፡ ንሥር ዕረፍት የሚወስደው ከዚያ ጠንካራ ነፋስ ትከሻ ላይ ሲወጣ ነው፡፡ የኃያሉን አውሎነፋስ አቅም ተጠቅሞ ክንፉን ብቻ ዘርግቶ በዕረፍት ስሜት ከደመና በላይ ይንሸራሸራል፡፡

ሀ. መከራንና ፈተናን አንፍራ፤ በችግርና ጭንቅ ውስጥም ቢሆን መንገድ አለና፡፡ መከራውንና ችግሩን ለአዳዲስ ሐሳቦች መነሻ፣ ለጥንካሬ መለኪያና ለአቅም ማሰባሰቢያ እናውለው፡፡ እንደደካሞች ከመከራው አንሽሽ፤ ከችግሩም አንደበቅ፤ መከራን ለለውጥ እንጠቀምበት፡፡

ለ. ተራ ሰዎችን በወረደ ሐሳባቸው መመሳሰል የለብንም፡፡ ወደላይ እንውጣ፤ በተመስጦ እንምጠቅ፡፡ እስከተወሰነ ቦታ ደካሞችም ይከተሉን ይሆናል፡፡ ሐሳባችንን ከፍ፣ አመለካከታችንን ሰፋ ባደረግነው ቁጥር ደካሞቹ ከሥር እየቀሩ ብርቱዎቹ ከደረሱበት የእውቀት ጣራ ላይ እንደርሳለን፡፡

ሐ. አእምሯችንንና መንፈሳችንን ምን እንደምንመግባቸው እናስብ፡፡ የማይሠራ፣ የተበላሸና ጊዜው ያለፈበት ሀሳብ አንመግባቸው፡ይልቅ እንጣር፤ እንልፋ፤ እንመራመር፡፡ ሳንለፋ እንደሞተ እንስሳ ሥጋ የትም የምናገኘውን ነገር ሳይሆን፣ ጥረትና ግረት የሚሻውን ሙያና እንጀራ እንፈልግ፡፡

መ. በግል ሕይወታችን፣ በንግዳችንም ሆነ በሌላው ኑሯችን ከሰዎች ጋር አብሮ መሥራትና መንገድ መጀመር ያለብን ለዓላማቸው ምን ያህል ጽኑና ቆራጥ፣ ትጉና አይበገሬ መሆናቸውን አረጋግጠህ መሆን አለበት፡፡ ይህን ሳናረጋግጥ መግባት ትርፉ ፀፀት ነው፡፡ እንኳን ሌሎችን ራሳችንንም በየግላችን ለአዲስ ተልዕኮ ከማሠማራታችን በፊት በደንብ እንመርምር፡፡

አባሪ ሀ፲. ከሙከራ ጥናቱ በፊት ለቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ፍተሻ ከ50 ተማሪዎች የተገኘ ውጤት

ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ውጤት		ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ውጤት
1	001	18.5		26	026	33
2	002	24		27	027	32
3	003	27.5		28	028	30
4	004	25		29	029	18
5	005	18.5		30	030	25.5
6	006	18.5		31	031	29.5
7	007	18		32	032	26
8	008	26.5		33	033	20
9	009	22		34	034	22
10	010	29		35	035	16
11	011	15.5		36	036	30
12	012	23.5		37	037	17.5
13	013	20		38	038	34
14	014	30		39	039	22.5
15	015	24.5		40	040	18
16	016	22		41	041	9
17	017	19.5		42	042	16
18	018	25		43	043	12.5
19	019	34		44	044	14
20	020	19.5		45	045	35.5
21	021	30.5		46	046	24
22	022	28		47	047	28.5
23	023	30		48	048	32
24	024	27.5		49	049	11
25	025	30.5		50	050	37

አባሪ ሀ12. ከሙከራ ጥናቱ በፊት ለድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ፍተሻ ከ46 ተማሪዎች የተገኘ ውጤት

ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ውጤት		ተ.ቁ	መለያ ኮድ	ውጤት
1	001	22		26	026	31.5
2	002	22.5		27	027	17
3	003	31.5		28	028	23
4	004	22.5		29	029	30
5	005	9		30	030	34
6	006	12.5		31	031	24.5
7	007	11		32	032	24
8	008	25		33	033	12
9	009	5.5		34	034	21.5
10	010	3.5		35	035	22.5
11	011	17		36	036	21
12	012	29.5		37	037	24.5
13	013	35.5		38	038	14
14	014	30.5		39	039	20.5
15	015	12		40	040	7.5
16	016	16		41	041	15.5
17	017	6		42	042	29
18	018	19.5		43	043	22
19	019	38.5		44	044	25
20	020	9		45	045	24
21	021	30		46	046	28.5
22	022	35				
23	023	31.5				
24	024	34.5				
25	025	21				

አባሪ ሀ13. ስለአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነት የባለሙያዎች ግምገማ

የገምጋሚ መለያ		የማመሳከሪያ ጥያቄዎች መለያና ምላሾች												
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**
ቅድመትምህርት ፈተና	**1**	4	4	1	3	3	4	4	3	4	4	2	4	4
	2	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3
	3	4	3	2	2	3	3	4	3	2	4	3	2	2
	4	4	3	2	2	3	2	4	3	2	4	2	2	2
ድህረትምህርት ፈተና	**1**	4	4	1	3	3	4	4	3	4	4	2	4	4
	2	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3
	3	4	3	2	2	3	3	4	3	2	3	2	3	2
	4	4	3	2	2	3	2	4	3	2	4	3	2	2

አባሪ ሀ14. ቅድመትምህርት ፈተናው አንብቦ መረዳትን ስለመለካቱ ከፈተና የተገኘ ውጤት

የተፈታኝ መለያ ኮድ	ለባለመልስ አስመራጭ ክፍል (8ቱ ጥያቄዎች)				ለሀሳብ-አሟሉ ክፍል (10ሩ ጥያቄዎች)			
	ያለምንባብ ሲቀርቡ	በመቶኛ	ምንባቦች ጋር	በመቶኛ	አማራጭ ሳይሰጥ	በመቶኛ	አማራጭ ጋር	በመቶኛ
1	2	25	5	62.5	2	20	8	80
2	4	50	7	87.5	0	0	2	20
3	4	50	4	50	1	10	2	20
4	3	37.5	7	87.5	2	20	6	60
5	2	25	7	87.5	0	0	5	50
6	3	37.5	6	75	3	30	7	70
7	1	12.5	6	75	1	10	6	60
8	3	37.5	7	87.5	2	20	5	50
9	0	0	5	62.5	1	10	4	40
10	1	12.5	5	62.5	2	20	5	50

አባሪ ሀ15. ድህረትምህርት ፈተናው አንብቦ መረዳትን ስለመለካቱ ከፈተና የተገኘ ውጤት

የተፈታኝ መለያ ኮድ	ለባለመልስ አስመራጭ ክፍል (8ቱ ጥያቄዎች)				ለሀሳብ-አሟሉ ክፍል (10ሩ ጥያቄዎች)			
	ያለምንባብ ሲቀርቡ	አማራጭ ሳይሰጥ	አማራጭ ሳይሰጥ	አማራጭ ሳይሰጥ	አማራጭ ሳይሰጥ	በመቶኛ	አማራጭ ጋር	በመቶኛ
1	3	37.5	6	75	0	0	4	40
2	4	50	5	62.5	2	20	9	90
3	2	25	7	87.5	1	10	3	30
4	2	25	4	50	0	0	2	20
5	1	12.5	6	75	2	20	7	70
6	0	0	5	62.5	1	10	5	50
7	2	25	6	75	2	20	6	60
8	3	37.5	5	62.5	3	30	4	40
9	1	25	4	50	2	20	6	60
10	0	0	4	50	2	20	5	50

አባሪ ሀ16. የቅድመትምህርት ፈተናው መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት

(ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበው)

የጥያቄ ተ.ቁ	1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
FI	0.94	0.94	0.74	0.14	0.16	0.48	0.62	0.38	0.18	0.48	0.76	0.40
DI	0.43	0.53	0.40	0.08	0.36	0.61	0.57	0.51	0.49	-0.10	0.18	0.16

አባሪ ሀ17. የድህረትምህርት ፈተናው መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት

(ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

የጥያቄ ተ.ቁ	1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
FI	0.46	0.65	0.39	0.63	0.52	0.39	0.63	0.30	0.09	0.54	0.50	0.39
DI	0.21	0.68	0.43	0.53	0.61	0.31	0.22	0.11	0.04	0.54	0.39	0.35

አባሪ ሀ18. የቅድመትምህርት ፈተናው መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት (ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

የጥያቄ ተ.ቁ		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
መልስ		ሐ	መ	ሐ	ለ	ሐ	መ	ለ	መ	መ	ሀ	ሀ	ለ
Options frequencies	ሀ	2	3	0	3	16	13	9	15	7	23	36	1
	ለ	1	0	8	6	25	8	31	10	7	2	6	20
	ሐ	47	0	37	26	8	4	9	6	27	11	5	27
	መ	0	47	5	15	1	25	1	19	9	14	3	2

አባሪ ሀ19 .የድህረትምህርት ፈተናው መልስ አስመራጭ ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት (ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

የጥያቄ ተ.ቁ		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
መልስ		ሐ	ለ	ሀ	ሀ	ለ	መ	መ	መ	ሐ	ለ	ሐ	ለ
Options frequencies	ሀ	12	4	18	29	6	10	5	14	29	1	15	11
	ለ	2	30	14	6	24	13	6	4	10	25	4	18
	ሐ	21	7	4	4	6	5	6	14	4	14	23	14
	መ	11	5	10	7	10	18	29	14	3	6	4	3

አባሪ ሀ20. የሀሳብ-አሟሉ ጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት (ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

የጥያቄ ተ.ቁ		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ቅድመትምህርት	FI	0.30	0.50	0.40	0.45	0.40	0.50	0.10	0.30	0.94	0.40
	DI	0.36	0.66	0.30	0.22	0.36	0.30	0.20	0.54	0.70	0.48
ድህረትምህርት	FI	0.70	0.50	0.20	0.50	0.50	0.30	0.50	0.50	0.50	0.60
	DI	0.54	0.28	0.20	0.54	0.46	0.26	0.46	0.24	0.46	0.57

አባሪ ሀ21. ቅድመትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ትኩረት ለመለካት የቀረበ ምንባብ

መመሪያ፡- ቀጥሎ "ሁለት አብሮ-አደጎች" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፡፡ ምንባቡን ፈታኞቹ ማንበብ እንድትጀምር/ሪ በሚፈቅዱበት ጊዜ ብቻ በለሆሰሳና በጽሞና ማንበብ ጀምር/ሪ፡፡ የምንባቡን አንብበህ/ሽ እንደጨረስክ/ሽ የተሰጠህን/ሽን የመለያ ኮድ ወደላይ በማንሳት በተቀመጥክበት/ሽበት ረድፍ ፊትለፊት ለሚገኘው/ለምትገኘው ፈታኝ አመልክት/ች፡፡ ወዲያውኑም ወረቀቱን ለፈታኙ/ኟ መልስ/መልሺ፡፡ በምታነብበት/ቢበት ጊዜም ምንም አይነት ማስታወሻ መጻፍም ሆነ ደግሞ ማንበብ አይፈቀድም፡፡

ሁለት አብሮ-አደጎች

ሁለቱ ባልንጀራሞች ተስማምተው አያውቁም፤ ባህርያቸውም ለየቅል ነው፡፡ ነገር ግን አብሮ-አደጎች ናቸው፡፡ ከአብሮ-አደግም የአንድ ሰፈር ልጆች፣ ጎረቤታሞች ነበሩ፡፡ ከጎረቤትም እዚያ ቤት ያለው እንኩርፍ እዚህኛው ድረስ የሚሰማበት፣ እዚህኛው ቤት ያለው የወጥ ቁሌት እዚያኛው የሚሸትበት፣ ሳሎናቸው በአንድ ግድግዳ የተከፈለ ነበር፡፡ ግሩምና በላይ፣ የልኬና የአልታዬ ልጆች ናቸው፡፡

የትዬ ልኬ ልጅ ግሩም አሁን ዶክተር ሆኗል፡፡ በልጅነቱም መምህሮቹ "ወደፊት ስታድጉ ምን መሆን ትፈልጋላችሁ?" ሲሉ ግሩም እጁን አውጥቶ "እኔ ዶክተር መሆን ነው" ይል ነበር፡፡ እጅግ ጎበዝ ተማሪ ነበርና ይኸው ህልሙን አሳክቷል፡፡ ለህልሙ መሳካትም የእናቱንና የመምህሮቹን ምክር እየሰማ ብሩህ አዕምሮውን ተጠቅሞበታል፡፡ የእውነትም ነገሮችን ለመረዳት የግሩም አዕምሮ ብሩህ ነው፤ ማንበብ የማይሰለቸው፤ ያነበበውን እንደካሜራ ቀርጾ የማቆየት ብቃት ያለው፤ አዳዲስ እይታዎችን በቅጽበት የማፍለቅ ሀይል የተሰጠው ነው፡፡ ዛሬም ቢሆን እረፍት ከሌለው የህክምና ስራው አረፍ ሲል በአብዛኛው የሚዝናናው ከእጁ በማይጠፉ መጽሐፍ ነው፡፡ "መጻህፍት የህይወት ምግብ ናቸው" የሚል ፍልስፍና አለው፡፡ በመሆኑም ከህክምና ሙያ ውጭ የሆኑ የፈጠራ ጽሁፎችን ሳይቀር ያነባል፡፡ ሲያነብም ለብለብ አድርጎ ሳይሆን ሙሉ ተመስጦውን ለጽሁፉ ሀሳብ በመስጠት ጠልቆ እየመረመረ ነው፡፡

የትዬ አልታዬ ልጅ የግሩም አብሮ አደግ በላይ ደግሞ አካላዊ እድገቱ እንጂ፣ ህሊናዊ ልቀቱ ከግሩም በተቃራኒው ነበር፡፡ በላይ በተፈጥሮው ደካማ ህሊና ባይኖረውም፣ ጎበዝ ተማሪ ለመሆን ግን ከልጅነት የጨዋታ ጊዜው ላይ ቀንሶ በጥናት ለመትጋት ፈቃደኛ አልነበረም፡፡ እናቱና መምህሮቹ ባልባሌ ጨዋታዎች የሚያጠፉቸውን ሰዓታት እንድቀንስ ሲመክሩት አይሰማም

ነበር። ከልጆች የጨዋታ ምርጫም ከኳስ ይልቅ ለ"ሹሌ" ከፍተኛ ዝንባሌ ነበረው። ሹሌ ሲጫወት ምሳውን ሳይቀር ሳይበላ የዋለባቸው አያሌ ቀናት ነበሩ። ለድብብቆሽ ጨዋታ ያለው ስሜትም ቢሆን ቀላል አልነበረም። በአንዱ ጥሻ ስር ገብቶ የጨዋታ አጋሮቹን ላይ ታች እንድባዝኑ ማድረግ የዘወትር ልማዱ ነበር። የመሸሸግ ተራው የእነሱ ሆኖ ሲደበቁ ሲሉ ደግሞ አይኑን የተጨፈነ መስሎ በማታለል ያሉበትን በቶሎ ማወቅ መለያው ነበር። ታዲያ በዚህ የማታለል ባህርይው የተነሳ ብዙዎቹ ከእሱ ጋር ድብብቆሽ መጫወትን አይወዱም ነበር።

በላይ ከግሩም ጋር ከአንደኛ እስከአስራሁለተኛ ክፍል ተምሮ፣ ግሩም ወደዩኒቨርሲቲ ሲገባ፣ በላይ አስራሁለት ላይ ቆመ። አሁን በላይ በግሩም ስኬት ደስተኛ አይደለም፤ ክፉኛ ይቀናበታል፤ በተገናኙ ቁጥር በነገር እንደጎሸመው ነው። "እሽ! ሰውዬ ቁስል መጥረግ እንዴት ይዞሃል?" ይላል የድሮው የግሩም የሰፈር ልጅና አብሮ አደግ፣ የአሁኑ ደላላ። በተለይ አንድ ሁለት እንበል ብለው በግሩም ጋባዥነት ወደድራፍት ቤት ካመሩ ድራፍት በጨመረ ቁጥር ሽሙጡም ይጨምራል።

በላይ ይህን ሁሉ ሲናገር ግሩም የሚያደርገው ነገር ቢኖር ዝምታ ብቻ ነው። ፈገግ ብሎ አብሮ-አደጉን በአግራሞት እየተመለከተ ያዳምጠዋል፤ አይናደድም፤ ስለተሰደበም አይበሽቅም፤ ባልንጀራው ከቅናት ስሜት ተነስቶ እንደሚናገር ይረዳዋልና። ደግሞም ልጅነታቸው በአንዲት ግድግዳ የተከፈለች ሁለት ሳሎን ነበረችና አይጨክንበትም። አንዳንዴ ዶክተር በበላይ ሲቀልድ ፈገግ ብሎ ይችን ጣል ያደርጋል። "ዱሮ በላይ በሹሌና በድብብቆሽ ጨዋታ ደክሞ ራቱን የባቄላ አሹቅ በልቶ ሲተኛ በእንቅልፍ ልቡ የሚለቀው የተቃጠለ አየር ድምፁ የሌሊት ጥናቴን ይረብሸው ነበር" ይላል። ግሩም ምንም እንኳን ዝምታን ቢያበዛም በጨዋታ መሀል ጣል የሚያደርጋት ቀልድ አይጣል ናት።

በላይ ዛሬ ላይ ሆኖ ሲያስበው ያኔ በትምህርቱ ላይ የቀለደበት ጊዜ እንደእግር እሳት ያንገበግበዋል። የእናቱንና የመምህሮቹን ምክር አለመስማቱ ይቆጨዋል። በሹሌ፣ በድብብቆሽና በሌሎችም ጨዋታዎች ያባከናቸው ወርቃማ ሰዓታት ለዛሬው ዝቅተኛ አኗኗሩ እንደዳረጉት ያምናል። ደብተሮቹንና መጻህፍቱን ሲገልጥባቸው የነበሩ ሰዓታትን በአልባሌ ጨዋታዎች ካሳለፋቸው ሰፊ ጊዜያት ጋር እያነጻጸረ ውስጡ በጸጸት ይነዳል። "በዚያ ጊዜ ሌሎች ስሜቶቼንና ፍላጎቶቼን ሁሉ ገታ አድርጌ እንደግሩም ለትምህርቴ ሰፊ ጊዜ ሰጥቼ ቢሆን ከእጅ ወደአፍ ለሆነ ኑሮ አልዳረግም ነበር" እያለ በውስጡ ያሰላስላል። ዛሬ ላይ ነገሩ ሁሉ "ለዳማን ቢያጭዱት ክምር አይሞላም" ሆኖበታል(ኤፍሬም 2007፣ ከገጽ 208-210 በማሻሻል)።

አባሪ ሀ22. ድህረትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ትኩረት ለመለካት የቀረበ ምንባብ

መመሪያ፡- ቀጥሎ "ጥንታዊና ዘመናዊ ጉዞ" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፡፡ ምንባቡን ፈታኞቹ ማንበብ እንድትጀምር/ሪ በሚፈቅዱበት ጊዜ ብቻ በለሆሰሳና በጽሞና ማንበብ ጀምር/ሪ፡፡ የምንባቡን አንብበህ/ሽ እንደጨረስክ/ሽ የተሰጠህን/ሽን የመለያ ኮድ ወደላይ በማንሳት በተቀመጥክበት/ሽበት ረድፍ ፊትለፊት ለሚገኘው/ለምትገኘው ፈታኝ አመልክት/ች፡፡ ወዲያውኑም ወረቀቱን ለፈታኙ/ኟ መልስ/መልሽ፡፡ በምታነብበት/ቢበት ጊዜም ምንም አይነት ማስታወሻ መጻፍም ሆነ ደግሞ ማንበብ አይፈቀድም፡፡

ጥንታዊና ዘመናዊ ጉዞ

በዛሬው ጊዜ ሰዎች ወደአንድ ሩቅ አገር ለመሄድ ቢፈልጉ የከፍ ችግር ሊያጋጥማቸው አይችልም፡፡ ስለሚሄዱበት አገር መጽሐፍ አንብበው ወይም ካርታ አይተው የት እንደሚገኝና እንዴት መጓዝ እንዳለባቸው በቀላሉ ለመረዳት ይችላሉ፡፡ ከዚህም ሌላ የሚጠይቀውን ሁሉ ሊመልስ የሚችል በዚያ አገር የኖረ የሚታወቅ ሰው ማግኘት ይቻላሉ፡፡ ከመጓጓዣ አማራጮች አኳያ ያለምንም ውጣ ውረድ ችግርና ስጋት በመርከብ ወይም በባቡር አለዚያም በአይሮፕላን ፈጥኖ ይደርሳሉ፤ ወደዚያ አገር የሚሄድ ባቡር፣ መርከብና አይሮፕላን ባይኖርም እንኳን በማንኛውም ተሽከርካሪ መኪና ለመጓዝ ይችላሉ፡፡ በተጨማሪም ለአንድ መንገደኛ ለጉዞ አስፈላጊ የሆኑ መጠለያና ምግብ ሌላው ቀርቶ ለዘመዶቻቸው መልዕክት የሚያደርስ ፖስታ እንኳን ሳይቀር በየቦታው እንደልብ ያገኛሉ፡፡ አብዛኛው ህዝብ መንገደኛ ሲያገኝ በጣም ደስ የሚለውና በፍቅር አይንም የሚመለከት ስለሆነ ብዙ ሰዎች ለደስታ ብቻ ሲሉ በመላው ዓለም ላይ ይዘዋወራሉ፡፡ ከቀማኛ የሚጠብቃቸው ዘበኛና ፖሊስ ፣ ቢታመሙ የሚያክማቸው ሀኪም በየቦታው ያገኛሉ፡፡ እንዲያውም አንዳንድ ጊዜ ቋንቋቸውን የሚያውቅ ህዝብ በየቦታው ያጋጥማቸዋል፡፡ በአይሮፕላንም እንኳን ባይሆን በባቡር ወይም በመርከብ ሆኖ በአንድ ቀን ብዙ ኪሎ ሜትሮችን ለመጓዝ ስለሚቻል በአንድ ወር ጊዜ ውስጥ ዓለምን ለመዞር የሚቻል ሆኗል፡፡

በዱሮው ጊዜ ግን ሁኔታው ሁሉ ከዚህ ፈጽሞ የተለየ ነበር፡፡ ለምሳሌ ከአምስት መቶ አመት በፊት በአውሮፓ የነበሩት ሰዎች ከጉዞ አስቸጋሪነት የተነሳ መዘዋወርን ፈጽሞ የማያውቁ ነበሩ፤ ከእነሱም አብዛኞቹ ሙሉ የህይወታቸውን ዘመን የሚያሳልፉት በጥቂት መንደሮች አካባቢ ውስጥ ስለነበር ከሁለት ወይም ከሶስት ማይል አልፈው ሄደው አያውቁም ነበር፡፡ በኋላ ግን ስለዓለም አገሮች እውቀት ባላቸው ሰዎች ጥቂት መጻህፍት ስለተጻፉ ህዝቡ ስለሌላው ክፍለዓለምና እዚያው አህጉር ስላሉት አውሮፓዊያን እንኳን በትንሹ ለማወቅ ቻለ፡፡ በዚያ ዘመን

በባህር ወይም በየብስ ለመጓዝ የሚያስፈልገው ወጪ ካሁኑ በጣም የበዛ ከመሆኑም በላይ በየብስ ሲጓዙ በሽታው፣ ረሃቡና ጥማቱ፤ አውሬውና ቀማኛው ለህይወት አስጊ ነበር። ጉዞው በባህር ሲሆን ደግሞ አለቱ፣ ማዕበሉና የባህር ወንበዴው መከራና አደጋ ነበር። በእነዚህ አስቸጋሪ ሁኔታዎች የተነሳ አገርም ሆነ አህጉር አቋርጠው ተዘዋዋሪዎቹ በጣም ጥቂት ሲሆኑ ከነዚያም ውስጥ በልዩ ልዩ አደጋዎች ቁጥራቸው ተመናምኖ ወደመጡበት አገር የሚመለሱት ለወሬ ነጋሪ ያህል የቀሩት ብቻ ነበሩ። ጉዞውም በጣም ጥቂት በሆኑ አቅጣጫዎች ብቻ የሚደረግ ከመሆኑም ባሻገር ዝግ ያለ ነበር። በነበሩት በእነዚያ በጣም መጥፎ መንገዶች በቀን ከአምስትና ከአስር ማይል የበለጠ ለመጓዝ አይቻልም ነበር። በውቅያኖስ ወይም በባህር ብቻ ወደሁሉም ቦታ ለመሄድ አይቻልም እንጂ ከሁሉም ይልቅ በጊዜው በትናንሽ ጀልባዎች ሆኖ በውቅያኖስ ወይም በባህር መጓዙ ያፈጥን ነበር።

ከታሪክ እንደተገኘው በመጀመሪያ ጊዜ በዚህ ዓይነት የውቅያኖስ ወይም የባህር ላይ ጉዞ ለመጓዝ የቻሉት ደስታ ፈላጊዎች የሆኑት ሀብታሞች ነበሩ። በኋላ ግን ነጋዴዎች እቃቸውን ለመሸጥ፣ ወታደሮች ለጦርነት፣ ሌሎቹ ደግሞ የተለያዩ የተቀደሱ ቦታዎችን ለማየትና ለመሳለም ባሀርና ውቅያኖስ አቋርጠው ይጓዙ ጀመር፤ በጣም በቁጥር የበዙት ደግሞ ልዩ የሆኑትን ቅዱሳን ቦታዎች ወይም ያልታወቁትን አገሮች ለማየት ብለን አደገኛ ረጅም ጉዞ አናደርግም በማለት ፈጽሞ ሳይሞክሩት ቀርተዋል። በዚም የተነሳ ልዩ ልዩ አገሮችን በማየትና በመጎብኘት ደስ የተሰኙት ጥቂት ነጋዴዎችና ቅዱሳን ቦታዎችን ተሳላሚዎች ብቻ ነበሩ። እነዚህ ተጓዦች ወደየአገሮቻቸው በተመለሱ ጊዜ ያዩትን ነገር ሁሉ ለወዳጆቻቸውና ለዘመዶቻቸው በሰፊው ይተርኩላቸው ነበር።

በአንጻራዊነት ካለፉት አራትና አምስት መቶ ዓመታት ጀምሮ በየጊዜው የጉዞ ነገር ቀላል እየሆነ መጥቷል። ለባህር ላይ ጉዞ የሚያገለግሉ ታላላቅ መርከቦች በመሰራታቸው ከጊዜ ወደ ጊዜ እየተሻሻለና ቀና እየሆነ ሄዷል፤ ለየብስ ጉዞም ቢሆን ዘመናዊ አውቶቡሶችና ባቡሮች በመሰራታቸው በጥቂት ቀናት አልፎም በጥቂት ሰዓታት ከአንዱ አገር ወደሌላው መድረስ ተችሏል። ከአንዱ አህጉር ወደሌላው በአየር መጓዝ ለሚፈልጉ ሰዎች ደግሞ ዘመናዊ አውፕላኖችን ወይም ፈጣን ጀቶችን ተጠቅመው በሰዓታት ልዩነት የፈለጉበት መድረስ እየቻሉ ነው(ተስፋዬ 1986፣ ከገጽ 46-48 በማሻሻል)።

አባሪ ለ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ፣ አዘገጃጀትና ፍተሻዎች

አባሪ ለ1. የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመለካት የተዘጋጀ መጠይቅ (**ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ**)

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ “**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው ተፅዕኖ**” በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የአንተ/ቺ ትክክለኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም የምትመልሳቸው/የምትመልሻቸው ምላሾች የራስህን/ሽን ፍላጎት በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብበህ/ሽ በማጤን እንድትመልስ/ሽ ስጠይቅ ለምታደርግልኝ/ጊልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢ፡- *ሀ. የትኛውንም መልስ ብትሰጥ/ጪ ትክክል ወይም ስህተት አለመሆኑን ከግንዘቤ ውስጥ አስገባ/ቢ፡፡*

ለ. የጽሑፍ መጠይቁን ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ መሙላት አይፈቀድም፡፡

ሐ. ለምላሽህ/ ለምላሽሽ መነሻ የምታደርገው/ጊው ከአሁን በፊት (ይህ ምርምር ከመካሄዱ በፊት) የነበረህን/ሽን የማንበብ ልምምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብለህ/ሽ የምትገምተውን/ የምትገምቺውን አይደለም፡፡

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት 16 ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት ደረጃዎች ያሏቸው አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ *ከአሁን በፊት ያለህን/ሽን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ* ለእያንዳንዱ ጥያቄ (ሀሳብ) አንተን/አንቺን ይገልፀኛል የምትለውን/ዪውን አንድ ደረጃ ብቻ ለይተህ/ሽ አመልከት/ቺ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡5= **በጣም ከፍተኛ** 4 = **ከፍተኛ** 3 = **መካከለኛ** 2 = **ዝቅተኛ** 1 = **በጣም ዝቅተኛ** ለእያንዳንዱ ጥያቄ በምትመርጠው/ጪው አማራጭ ትይዩ ይህን “x” ምልክት አድርግ/ጊ፡፡

ተ.ቁ	ጥያቄ	ምን ያህል በራሴ ብቃት እምነት አለኝ?				
		1	2	3	4	5
1*	ጥሩ እያነበብኩ መሆኔን ስለማወቄ					
2*	ጥሩ አንባቢ ለመሆን ስለማደርገው ልምምድ					
3**	በአጠቃላይ ስለማንበብ ችሎታዬ					
4	በአንብቦ መረዳት ተግባራት የላቀ ውጤት ስለማግኘቴ					
5	ከማነብባቸው ፅሁፎች ዋና ዋና ሃሳቦችን ስለመረዳቴ					
6	ከማነብባቸው ፅሁፎች ፈታኝ አገላለፆችን ስለመገንዘቤ					
7	ከማነብባቸው ፅሁፎች ጠቃሚ መረጃዎችን ስለመለየቴ					
8*	የማነብባቸውን ፅሁፎች ሀሳብ ቀድሜ ስለመገመቴ					
9	አንባቢ የሀሳቦችን አወቃቀር በመረዳት ዝምድናቸውን ስለመተንተኔ					
10	አንባቢ የሀሳብ ዝምድናዎችን ለመለየት ጠቋሚዎችን ስለመገልገሌ					
11*	በማነብበት ጊዜ ትኩረቴን ስለማሰባቤ					
12	ያነበብኩትን መረዳቴን በራሴ ለማረጋገጥ ስለመስራቴ					
13	አንብቦ መረዳቴን ከሚያደናቅፉ ሁነቶች ራሴን ስለመቆጣጠሬ					
14	ሳነብ የፅሁፉ ሀሳቦች የተዋቀሩባቸውን ስልቶች ለይቼ ስለመጠቀሜ					
15	አንብቦ መረዳቴን በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ስለመደገፌ					
16*	አንብቦ መረዳቴን በቴክስት ውቅር ብልሃቶች ስለማሳለጤ					

ምንጭ ፡- ከPiercey (2013: 96) ፤ከShell, Murphy, & Bruning (1989: 99)

*** ከሙከራ ጥናቱ በፊት በተደረገው ፍተሻ የተቀነሱ** **** በሙከራ ጥናቱ ጊዜ በተደረገው ፍተሻ የተቀነሰ**

አባሪ ለ2. የተሻሻለው የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ

መለያ ኮድ--------------------

የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የመጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ “**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተፅዕኖ**” በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የአንተ/ቺ ትክክለኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም የምትመልሳቸው/የምትመልሻቸው ምላሾች የራስህን/ሽን ፍላጎት በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብበህ/ሽ በማጤን እንድትመልስ/ሽ ስጠይቅ ለምታደርግልኝ/ጊልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢ፡- ሀ. የትኛውንም መልስ ብትሰጥ/ጪ ትክክል ወይም ስህተት አለመሆኑን ከግንዘቤ ውስጥ አስገባ/ቢ፡፡

ለ. የጽሑፍ መጠይቁን ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ መሙላት አይፈቀድም፡፡

ሐ. ለምላሽህ/ ለምላሽሽ መነሻ የምታደርገው/ጊው *ከአሁን በፊት (ይህ ምርምር ከመካሄዱ በፊት) የነበረህን/ሽን የማንበብ ልምምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብለህ/ሽ የምትገምተውን/ የምትገምቺውን* አይደለም፡፡

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት 11 ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት ደረጃዎች ያሏቸው አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ *ከአሁን በፊት ያለህን/ሽን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ* ለእያንዳንዱ ጥያቄ (ሀሳብ) አንተን/አንቺን ይገልፀኛል የምትለውን/ዪውን አንድ ደረጃ ብቻ ለይተህ/ሽ ቁጥሩን በማክበብ አመልክት/ቺ፡፡

አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

5= በጣም ከፍተኛ 4 = ከፍተኛ 3 = መካከለኛ 2 = ዝቅተኛ 1 = በጣም ዝቅተኛ

ለእያንዳንዱ ጥያቄ የምትመርጠውን/ጪውን አንድ መልስ ቁጥሩን በማክበብ መልስ/ሽ፡፡

ምሳሌ **ምን ያህል በራሴ ብቃት እምነት አለኝ?**

ጥሩ እያነበብኩ መሆኔን ስለማወቄ 1 2 ③ 4 5

ለዚህ ጥያቄ በራሴ ብቃት ያለኝ እምነት **መካከለኛ** በመሆኑ 3 ቁጥርን በመምረጥ ከብቤያለሁ፡፡

ተ.ቁ	**ጥያቄ**	**ምን ያህል በራሴ ብቃት እምነት አለኝ?**				
1	በአንብቦ መረዳት ተግባራት የላቀ ውጤት ስለማግኘቴ	1	2	3	4	5
2	ከማነብባቸው ፅሁፎች ዋና ዋና ሃሳቦችን ስለመረዳቴ	1	2	3	4	5
3	ከማነብባቸው ፅሁፎች ፈታኝ አገላለፆችን ስለመገንዘቤ	1	2	3	4	5
4	ከማነብባቸው ፅሁፎች ጠቃሚ መረጃዎችን ስለመለየቴ	1	2	3	4	5
5	አንብቤ የሀሳቦችን አወቃቀር በመረዳት ዝምድናቸውን ስለመተንተኔ	1	2	3	4	5
6	አንብቤ የሀሳብ ዝምድናዎችን ለመለየት ጠቋሚዎችን ስለመገልገሌ	1	2	3	4	5
7	ያነበብኩትን መረዳቴን በራሴ ለማረጋገጥ ስለመስራቴ	1	2	3	4	5
8	አንብቦ መረዳቴን ከሚያደናቅፉ ሁነቶች ራሴን ስለመቆጣጠሬ	1	2	3	4	5
9	ሳነብ የፅሁፉ ሀሳቦች የተዋቀሩባቸውን ስልቶች ለይቼ ስለመጠቀሜ	1	2	3	4	5
10	በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች የታገዘ ንባብ ስለማድረጌ	1	2	3	4	5

አባሪ ለ3. ከሙከራ ጥናቱ በፊት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁን ለመፈተሽ የተገኘ ውጤት

መለያ ኮድ	የ16 ጥያቄዎች ውጤት	የ11 ጥያቄዎች ውጤት		መለያ ኮድ	የ16 ጥያቄዎች ውጤት	የ11 ጥያቄዎች ውጤት
1	52	32		26	57	40
2	57	39		27	55	38
3	66	44		28	62	45
4	52	35		29	44	32
5	56	38		30	50	32
6	65	46		31	38	25
7	61	45		32	59	41
8	59	41		33	41	25
9	45	30		34	47	32
10	72	51		35	62	43
11	45	30		36	53	37
12	52	35		37	46	27
13	55	38		38	53	36
14	45	31		39	63	43
15	47	33		40	64	44
16	55	42		41	50	35
17	60	42		42	46	31
18	53	37		43	46	31
19	63	46		44	45	30
20	47	30		45	59	40
21	44	26		46	61	44
22	36	22		47	54	38
23	57	39		48	65	46
24	52	36		49	43	29
25	41	30		50	58	39

አባሪ ለ4. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የብልሃት ቡድኑ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት(ቅድመትምህርት)

መለያ ኮድ	የ11 ጥያቄዎች ውጤት	የ10 ጥያቄዎች ውጤት		መለያ ኮድ	የ11 ጥያቄዎች ውጤት	የ10 ጥያቄዎች ውጤት
1	37	33		26	25	22
2	27	24		27	29	25
3	40	36		28	46	42
4	25	22		29	27	24
5	20	17		30	32	31
6	31	28		31	31	27
7	23	19		32	25	21
8	30	28		33	33	28
9	28	26		34	32	29
10	32	28		35	20	18
11	23	20		36	22	19
12	28	26		37	21	18
13	44	41		38	44	40
14	29	26		39	33	29
15	32	29		40	27	24
16	30	27		41	31	29
17	28	25		42	45	41
18	35	31		43	20	16
19	16	13		44	28	24
20	25	22		45	35	32
21	24	20				
22	25	22				
23	31	28				
24	36	32				
25	34	30				

አባሪ ለ5. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት

መለያ ኮድ	ለ10 ጥያቄዎች		**መለያ ኮድ**	ለ10 ጥያቄዎች
1	31		26	20
2	26		27	25
3	35		28	37
4	24		29	28
5	22		30	35
6	33		31	28
7	24		32	24
8	23		33	28
9	29		34	30
10	27		35	23
11	25		36	22
12	23		37	24
13	36		38	34
14	29		39	33
15	29		40	32
16	25		41	29
17	23		42	37
18	34		43	20
19	18		44	25
20	21		45	31
21	23			
22	21			
23	33			
24	32			
25	27			

አባሪ ለ6. የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቁ የውጤት ስርጭት ወጥነት (በሙከራ ጥናቱ ወቅት)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TotalRseScore	.106	45	.200*	.961	45	.130

አባሪ ሐ፤ የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ፣ አዘገጃጀትና ፍተሻዎች

አባሪ ሐ1. የተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት የተዘጋጀ መጠይቅ (ለቅድመሙከራ ፍተሻ የቀረበ)

የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ "**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው ተፅዕኖ**" በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የአንተ/ቺ ትክክለኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም የምትመልሳቸው/የምትመልሻቸው ምላሾች የራስህን /ሽን ፍላጎት በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብበህ/ሽ በማጤን እንድትመልስ/ሽ ስጠይቅ ለምታደርግልኝ/ጊልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢ፡- *ሀ.* የትኛውንም መልስ ብትሰጥ/ጪ ትክክል ወይም ስህተት አለመሆኑን ከግንዘቤ ውስጥ አስገባ/ቢ፡፡

ለ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ አይፈቀድም፡፡

ሐ. ለምላሽህ/ሽሽ *መነሻ* የምታደርገው/ጊው *ከአሁን በፊት (ይህ ምርምር ከመካሄዱ በፊት) የነበረህን/ሽን የማንበብ ልምምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብለህ/ሽ የምትገምተውን/ የምትገምቺውን* አይደለም፡፡

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት 30 ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አራት አራት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ *ከአሁን በፊት ያለህን/ሽን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ* ለእያንዳንዱ ጥያቄ (ሀሳብ) አንተን/አንቺን ይገልፀኛል የምትለውን/ዪውን አንድ ደረጃ ብቻ ለይተህ/ሽ አመልክት/ቺ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

4 = በጣም እስማማለሁ 3 = እስማማለሁ 2 = አልስማማም 1 = በጣም አልስማማም

ለእያንዳንዱ ጥያቄ በምትመርጠው/ጪው አማራጭ ትይዩ ይህን "x" ምልክት አድርግ/ጊ፡፡

ተ.ቁ	ጥያቄ	የስምምነት ደረጃ			
		1	2	3	4
1*	ሳነብ እንዳስብ የሚያደርጉ ጥያቄዎችን የያዙ መፃህፍትን እወዳለሁ				
2	ብዙጊዜ ፈታኝ የሆኑ ጉዳዮችን የምማረው በማንበብ ነው				
3*	መፅሃፉ ሳቢ ከሆነ ለማንበብ ያለው ክብደት አያሳስበኝም				
4	መምህሬ ስለነገሩኝ አስደሳች ጉዳይ የበለጠ ለማወቅ አነብባለሁ				
5	ፍላጎት ስለሚያሳድሩብኝ ርዕሰጉዳዮች አዲስ መረጃ ለመማር አነብባለሁ				
6	ስለአዳዲስ ጉዳዮች የተፃፉ ነገሮችን ማንበብ እወዳለሁ				
7*	ከእውነታ ወጣ ያሉ ታሪኮችን አንብቤ ሀሳባቸውን እቀበላለሁ				
8	በማነብበት ጊዜ ስለሀሳቡ በአዕምሮዬ ምስል እፈጥራለሁ				
9	ረጃጅም አሳታፊ ታሪኮችን/የፈጠራ ፅሁፎችን ማንበብ ያስደስተኛል				
10*	ጥሩ አንባቢ ሆኖ መገኘት ለእኔ በጣም ጠቃሚ ነው				
11	ከምሰራቸው ተግባራት ሁሉ ጥሩ አንባቢ ሆኜ መገኘት በጣም ይጠቅመኛል				
12	መምህሬ ጥሩ እንዳነበብኩ ሲነግሩኝ እወዳለሁ				
13	ስለማንበቤ ምስጋና ማግኘት እወዳለሁ				
14	ማንም ሰው ለማንበቤ እውቅና ሲሰጥ እደሰታለሁ				
15	የተሳካ ንባብ ማድረጌን የማረጋግጠው በትምህርት ውጤቶች ነው				
16**	የንባብ ፈተና ውጤትን ለማወቅ በጉጉት እጠባበቃለሁ				
17	የማነበው የትምህርት ውጤቴን ለማሻሻል ነው				
18*	የሚነበቡ ነገሮችን ከጓደኞቼ ጋር መለዋወጥ እወዳለሁ				
19	ብዙ ጊዜ ለቤተሰቦቼ አነብላቸዋለሁ				
20	ስላነበብኩት ነገር ለሰዎች ጋር መነጋገር እወዳለሁ				
21	የማንበብ ተግባር ሲሰጣቸው የትምህርትቤት ጓደኞቼን መርዳት እወዳለሁ				
22*	ከጓደኞቼ የላቀ የንባብ ውጤት ለማስመዝገብ እሞክራለሁ				
23	ከሁሉም የበለጠ ብቁ አንባቢ ሆኜ መገኘት እፈልጋለሁ				
24	ከጓደኞቼ የተሻለ ጠንካራ ንባብ ለማድረግ ፈቃደኛ ነኝ				
25**	የማነበው ማንበብ ስላለብኝ ነው				
26*	ሁልጊዜም የንባብ ተግባሬን የምከውነው መምህሬ በሚፈልጉት አግባብ ነው				
27	ሁልጊዜም የሚነበቡ ነገሮችን በሰዓቱ ለመጨረስ እሞክራለሁ				
28	ውስብስብ ታሪኮችን ማንበብ አያስደስተኝም				
29	በጣም ከባድ ቃላት ያሉትን ፅሁፍ ማንበብ አልፈልግም				
30*	ብዙ ባለታሪኮች ያሉበትን ፅሁፍ ማንበብ አልፈልግም				

ምንጭ :- Wigfield and Guthrie (1997: 431-432)

*** ከሙከራ ጥናቱ በፊት በተደረገው ፍተሻ የተቀነሱ** **** በሙከራ ጥናቱ ጊዜ በተደረገው ፍተሻ የተቀነሰ**

አባሪ ሐ2. የተሻሻለው የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ

የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ "**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተፅዕኖ**" በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የአንተ/ቺ ትክክለኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም የምትመልሳቸው/የምትመልሻቸው ምላሾች የራስህን /ሽን ፍላጎት በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብበህ/ሽ በማጤን እንድትመልስ/ሽ ስጠይቅ ለምታደርግልኝ/ጊልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢ፡- ሀ. የትኛውንም መልስ ብትሰጥ/ጪ ትክክል ወይም ስህተት አለመሆኑን ከግንዘቤ ውስጥ አስገባ/ቢ፡፡

ለ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ አይፈቀድም፡፡

ሐ. ለምላሽህ/ሽሽ መነሻ የምታደርገው/ጊው *ከአሁን በፊት (ይህ ምርምር ከመካሄዱ በፊት) የነበረህን/ሽን የማንበብ ልምምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብለህ/ሽ የምትገምተውን/ የምትገምቺውን* አይደለም፡፡

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት 30 ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አራት አራት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ *ከአሁን በፊት ያለህን/ሽን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ* ለእያንዳንዱ ጥያቄ (ሀሳብ) አንተን/አንቺን ይገልፀኛል የምትለውን/ዪውን አንድ ደረጃ ብቻ ለይተህ/ሽ ቁጥሩን በማክበብ አመልከት/ቺ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

4 = በጣም እስማማለሁ 3 = እስማማለሁ 2 = አልስማማም 1 = በጣም አልስማማም

ለእያንዳንዱ ጥያቄ የምትመርጠውን/ጪውን አንድ መልስ ቁጥሩን በማክበብ መልስ/ሽ፡፡

ምሳሌ	**የስምምነት ደረጃ**			
ሳነብ እንዳስብ የሚያደርጉ ጥያቄዎችን የያዙ መፃህፍትን እወዳለሁ	1	[2]	3	4

ለጥያቄው ያለኝ የመስማማት ደረጃ አልስማማም የሚል በመሆኑ 2 ቁጥርን በማክበብ መልሻለሁ፡፡

ተ.ቁ	ጥያቄ	የስምምነት ደረጃ			
1	ብዙጊዜ ፈታኝ የሆኑ ጉዳዮችን የምማረው በማንበብ ነው	1	2	3	4
2	መምህሬ ስለነገሩኝ አስደሳች ጉዳይ የበለጠ ለማወቅ አነብባለሁ	1	2	3	4
3	ፍላጎት ስለሚያሳድሩብኝ ርዕሰጉዳዮች አዲስ መረጃ ለመማር አነብባለሁ	1	2	3	4
4	ስለአዳዲስ ጉዳዮች የተፃፉ ነገሮችን ማንበብ እወዳለሁ	1	2	3	4
5	በማነብበት ጊዜ ስለሀሳቡ በአዕምሮዬ ምስል እፈጥራለሁ	1	2	3	4
6	ረጃጅም አሳታፊ ታሪኮችን/የፈጠራ ፅሁፎችን ማንበብ ያስደስተኛል	1	2	3	4
7	ከምሰራቸው ተግባራት ሁሉ ጥሩ አንባቢ ሆኜ መገኘት በጣም ይጠቅመኛል	1	2	3	4
8	መምህሬ ጥሩ እንዳነበብኩ ሲነግሩኝ እወዳለሁ	1	2	3	4
9	ስለማንበቤ ምስጋና ማግኘት እወዳለሁ	1	2	3	4
10	ማንም ሰው ለማንበቤ እውቅና ሲሰጥ እደሰታለሁ	1	2	3	4
11	የተሳካ ንባብ ማድረጌን የማረጋግጠው በትምህርት ውጤቶች ነው	1	2	3	4
12	የማነበው የትምህርት ውጤቴን ለማሻሻል ነው	1	2	3	4
13	ብዙ ጊዜ ለቤተሰቦቼ አነብላቸዋለሁ	1	2	3	4
14	ስላነበብኩት ነገር ለሰዎች ጋር መነጋገር እወዳለሁ	1	2	3	4
15	የማንበብ ተግባር ሲሰጣቸው የትምህርትቤት ጓደኞቼን መርዳት እወዳለሁ	1	2	3	4
16	ከሁሉም የበለጠ ብቁ አንባቢ ሆኜ መገኘት እፈልጋለሁ	1	2	3	4
17	ከጓደኞቼ የተሻለ ጠንካራ ንባብ ለማድረግ ፈቃደኛ ነኝ	1	2	3	4
18	ሁልጊዜም የሚነበቡ ነገሮችን በሰዓቱ ለመጨረስ እሞክራለሁ	1	2	3	4
19	ታሪካቸውን ለመረዳት የሚከብዱኝን ፅሁፎች ማንበብ አያስደስተኝም	1	2	3	4
20	አገላለፁን ለመረዳት የሚያስቸግረኝን ፅሁፍ ማንበብ አልፈልግም	1	2	3	4

አባሪ ሐ3. ከሙከራ ጥናቱ በፊት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁ ለመፈተሽ የተገኘ ውጤት

መለያ ኮድ	የ30 ጥያቄዎች ውጤት	የ22 ጥያቄዎች ውጤት		መለያ ኮድ	የ30 ጥያቄዎች ውጤት	የ22 ጥያቄዎች ውጤት
1	87	70		**26**	102	73
2	96	72		**27**	90	72
3	96	72		**28**	92	70
4	92	67		**29**	77	60
5	92	64		**30**	95	68
6	81	61		**31**	78	58
7	103	77		**32**	87	66
8	91	65		**33**	74	54
9	87	65		**34**	81	63
10	105	78		**35**	90	69
11	70	49		**36**	87	61
12	95	71		**37**	75	56
13	92	71		**38**	88	63
14	77	52		**39**	87	61
15	89	65		**40**	81	56
16	103	79		**41**	84	61
17	91	67		**42**	75	48
18	88	67		**43**	81	55
19	92	65		**44**	86	68
20	88	66		**45**	85	62
21	64	42		**46**	88	62
22	66	49		**47**	89	62
23	102	77		**48**	87	66
24	95	69		**49**	80	54
25	78	55		**50**	82	55

አባሪ ሐ4. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የብልሃት ቡድኑ ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት

መለያ ኮድ	የ22 ጥያቄዎች ውጤት	የ20 ጥያቄዎች ውጤት		መለያ ኮድ	የ22 ጥያቄዎች ውጤት	የ20 ጥያቄዎች ውጤት
1	69	62		26	54	49
2	54	48		27	51	47
3	70	65		28	75	68
4	59	55		29	53	46
5	59	53		30	66	61
6	75	70		31	76	70
7	56	48		32	60	55
8	53	50		33	64	58
9	49	42		34	64	59
10	56	50		35	59	51
11	58	54		36	59	54
12	65	60		37	63	61
13	68	63		38	56	50
14	67	65		39	60	53
15	64	57		40	47	44
16	56	50		41	58	52
17	54	48		42	63	60
18	77	70		43	65	61
19	60	53		44	61	55
20	65	62		45	57	55
21	66	63				
22	72	66				
23	63	57				
24	64	57				
25	66	60				

አባሪ ሐ5. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የብልሃት ቡድኑ ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት

መለያ ኮድ	የ20 ጥያቄዎች ውጤት		መለያ ኮድ	የ20 ጥያቄዎች ውጤት
1	63		26	48
2	45		27	53
3	68		28	68
4	53		29	48
5	51		30	63
6	70		31	67
7	50		32	55
8	48		33	57
9	53		34	61
10	45		35	54
11	54		36	61
12	58		37	62
13	61		38	53
14	64		39	57
15	56		40	57
16	48		41	51
17	50		42	60
18	71		43	64
19	52		44	57
20	59		45	56
21	65			
22	67			
23	56			
24	57			
25	58			

አባሪ ሐ6. የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቁ ውጤት ስርጭት ወጥነት (በሙከራ ጥናቱ ወቅት)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TotalScore20	.087	45	.200*	.977	45	.512

አባሪ መ፤ በሙከራ ጥናቱ ወቅት የፈተናዎች ፍተሻና ውጤት

አባሪ መ1. በሙከራ ጥናቱ ወቅት ለቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ ከ88 ተማሪዎች የተገኘ ውጤት

6ኛ ሀ ክፍል (የብልሃትአልባ ቡድኑ) ውጤት						6ኛ ለ ክፍል (የብልሃት ቡድኑ) ውጤት					
መ.ኮ	ቅድመ	ድህረ	መ.ኮ	ቅድመ	ድህረ	መ.ኮ	ቅድመ	ድህረ	መ.ኮ	ቅድመ	ድህረ
1	32.5	26.5	26	21	13.5	1	23.5	24.5	26	34	30.5
2	41	40.5	27	36.5	42.0	2	21	24.5	27	17.5	15.0
3	13.5	26.5	28	17	20.5	3	25	37.5	28	32	39.5
4	7	17.5	29	19.5	25.0	4	8.5	22.0	29	44	46.0
5	20	25.0	30	11	15.0	5	12	12.5	30	20.5	22.0
6	31.5	22.5	31	27	26.5	6	15.5	20.5	31	30.5	35.0
7	33.5	30.5	32	23.5	30.5	7	24.5	30.5	32	14.5	25.0
8	23.5	27.0	33	18	20.0	8	33.5	38.5	33	32.5	30.0
9	30	21.0	34	15	27.5	9	22	28.0	34	29	26.0
10	36.5	31.0	35	27	23.5	10	12	19.5	35	34	34.5
11	17.5	25.0	36	33	29.5	11	33	29.0	36	29.5	32.0
12	19	28.5	37	19	20.0	12	35	40.0	37	37.5	31.5
13	21.5	24.0	38	40.5	36.5	13	14.5	10.0	38	6.5	19.5
14	20	15.0	39	44	42.0	14	25	29.5	39	36	37.0
15	28.5	22.5	40	21	25.5	15	22.5	23.0	40	21	34.5
16	35	30.0	41	29	32.0	16	28	30.0	41	39	34.5
17	31.5	24.5	42	17	17.5	17	43	33.0	42	16	20.0
18	38	32.5	43	12.5	30.5	18	19.5	28.5	43	14.5	22.0
19	16	28.5				19	13.5	35.5	44	17.5	29.5
20	11	10.5				20	25	19.0	45	35	34.5
21	43	41.0				21	37.5	31.5			
22	6	16.0				22	18.5	22.5			
23	39	34.5				23	6	27.5			
24	12.5	10.0				24	28	27.0			
25	9.5	14.0				25	27.5	20.0			

አባሪ መ2. የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ስርጭት ወጥነት ፍተሻ (በሙከራ ጥናቱ ወቅት)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Totalscore	.082	88	.199	.973	88	.063

አባሪ መ3. የድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ስርጭት ወጥነት ፍተሻ (በሙከራ ጥናቱ ወቅት)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PosReadExa	.040	88	.200*	.991	88	.824

አባሪ መ4. በሙከራ ጥናቱ ወቅት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት

የጥያቄ መለያ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
FI	0.80	0.73	0.57	0.32	0.13	0.42	0.36	0.33	0.50	0.60	0.47	0.40	0.30	0.47	0.35	0.38	0.60	0.40	0.32	0.42	0.80	0.67
DI	0.46	0.32	0.59	0.32	0.14	0.70	0.34	0.30	0.25	0.53	0.76	0.52	0.55	0.76	0.55	0.55	0.56	0.66	0.31	0.55	0.55	0.56

አባሪ መ5. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት ፍተሻ

የጥያቄ መለያ ቁጥር		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
ትክክለኛው መልስ		ሐ	መ	ሐ	ለ	ሐ	መ	ለ	መ	መ	ሀ	ሀ	ለ
አማራጮች	ሀ	10	14	5	28	23	29	28	32	13	**37***	**70***	6
	ለ	4	7	25	**28***	43	18	**32***	14	19	7	9	**59***
	ሐ	**70***	2	**50***	6	**11***	4	4	13	28	22	7	14
	መ	4	**65***	8	26	11	**37***	24	**29***	**28***	22	2	9

*ጥያቄውን በትክክል የመለሱ ተማሪዎች ብዛት

አባሪ መ6. በሙከራ ጥናቱ ወቅት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት

የጥያቄ መለያ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
FI	0.57	0.71	0.48	0.60	0.58	0.43	0.57	0.41	0.50	0.28	0.36	0.63	0.60	0.39	0.71	0.36	0.52	0.44	0.34	0.57	0.57	0.45
DI	0.45	0.45	0.38	0.32	0.32	0.38	0.25	0.35	0.25	0.45	0.41	0.21	0.35	0.48	0.32	0.31	0.28	0.27	0.34	0.25	0.48	0.40

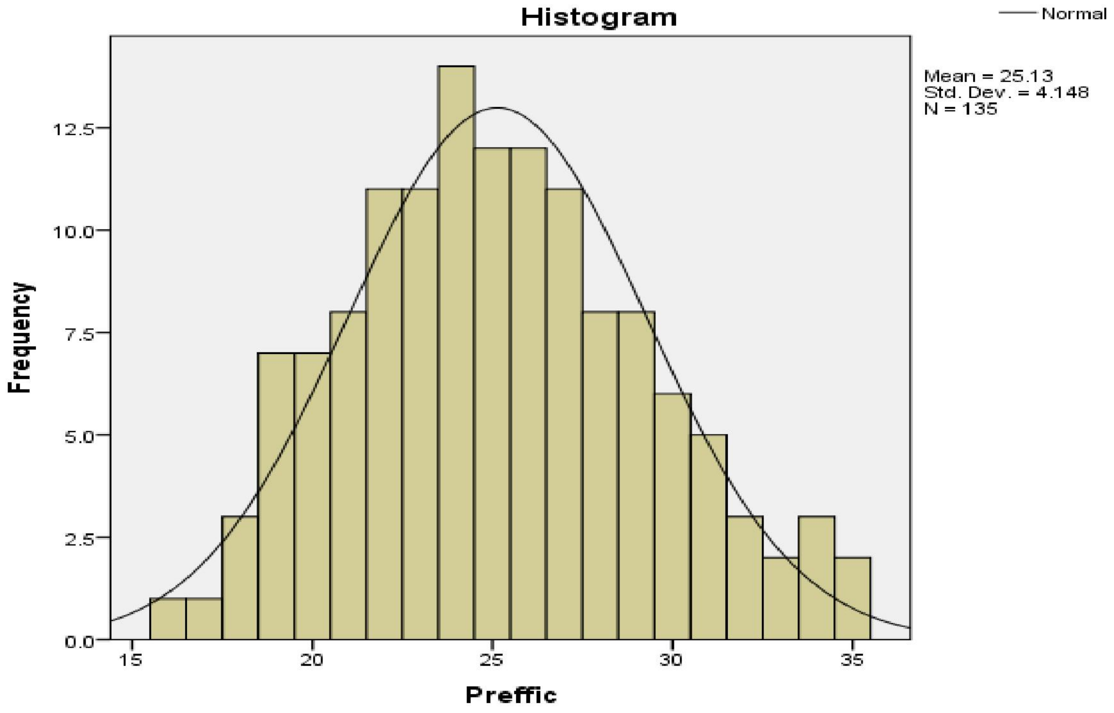
አባሪ መ7. በሙከራ ጥናቱ ወቅት የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት ፍተሻ

የጥያቄ መለያ ቁጥር		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
ትክክለኛው መልስ		ሐ	ለ	ሀ	ሀ	ለ	መ	መ	መ	ሐ	ለ	ሐ	ለ
አማራጮች	ሀ	12	14	**42***	**53***	15	10	14	27	36	11	13	16
	ለ	12	**62***	27	11	**51***	24	12	10	15	**50***	11	**40***
	ሐ	**50***	7	14	10	10	16	12	15	**30***	15	**50***	9
	መ	14	5	5	14	12	**38***	**50***	**36***	7	12	14	23

*ጥያቄውን በትክክል የመለሱ ተማሪዎች ብዛት

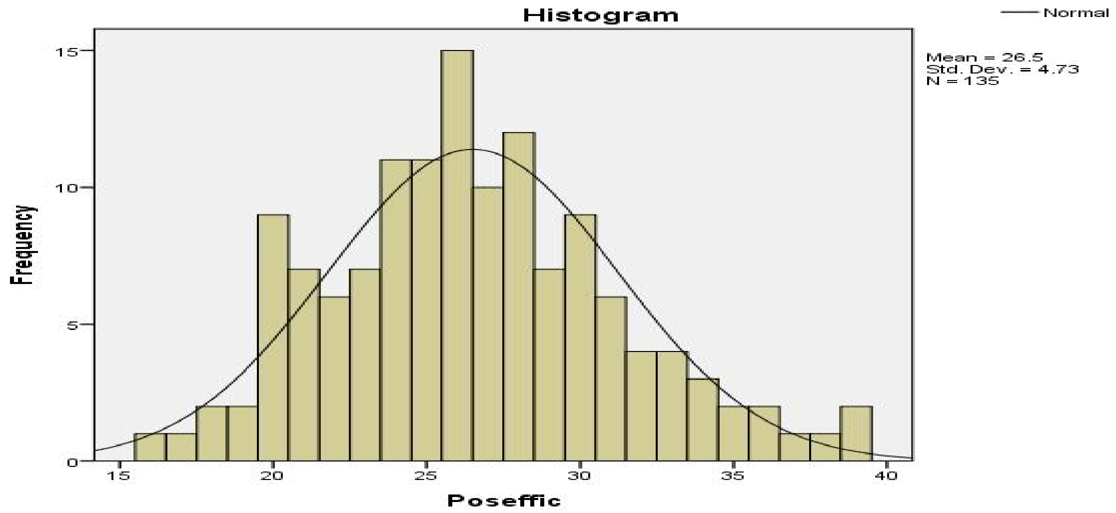
አባሪ ሠ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የመጠይቆች ፍተሻ

አባሪ ሠ1. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስርጭት ወጥነት



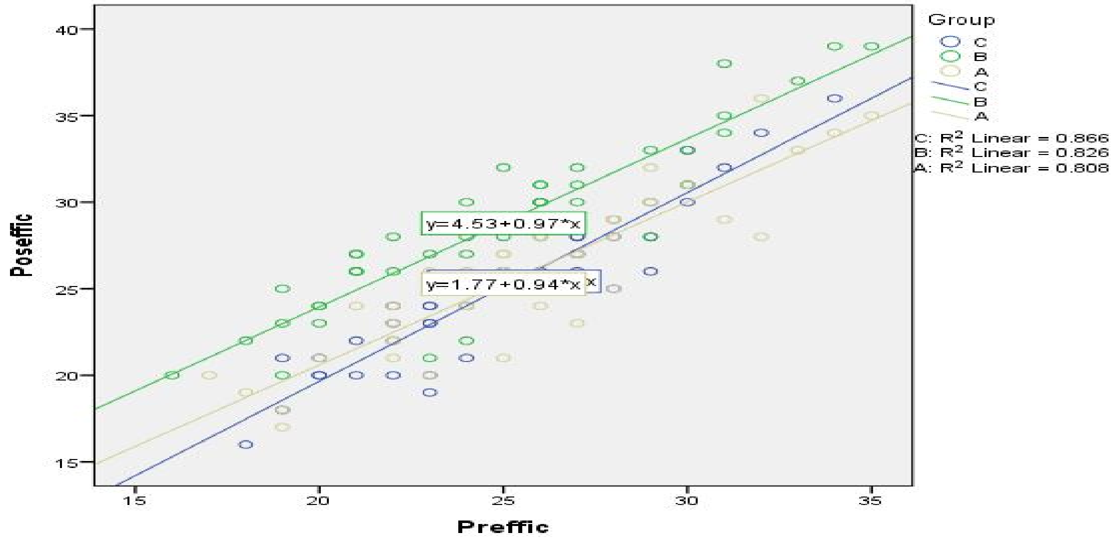
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Preffic	C	.099	46	.200*	.983	46	.737
	B	.107	44	.200*	.971	44	.329
	A	.072	45	.200*	.986	45	.857
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሠ2. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ስርጭት ወጥነት

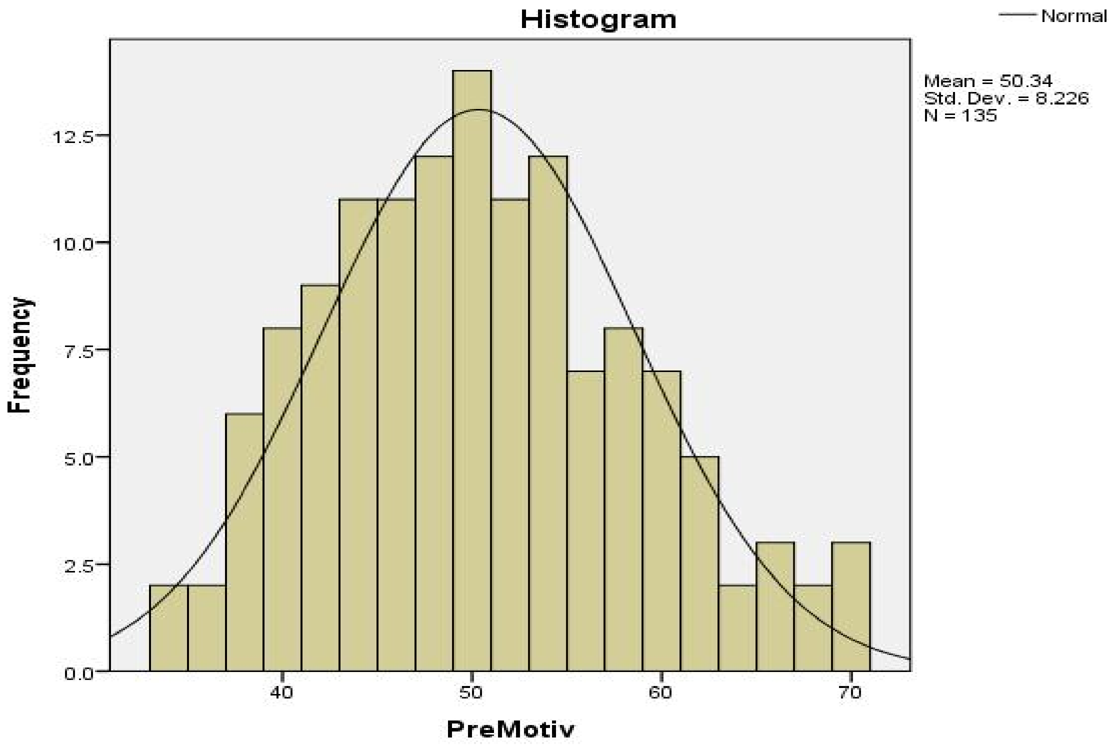


Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Poseffic	C	.097	46	.200*	.984	46	.774
	B	.089	44	.200*	.973	44	.381
	A	.070	45	.200*	.986	45	.861
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሠ3. በቅድመና በድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ በብትን ግራፍ

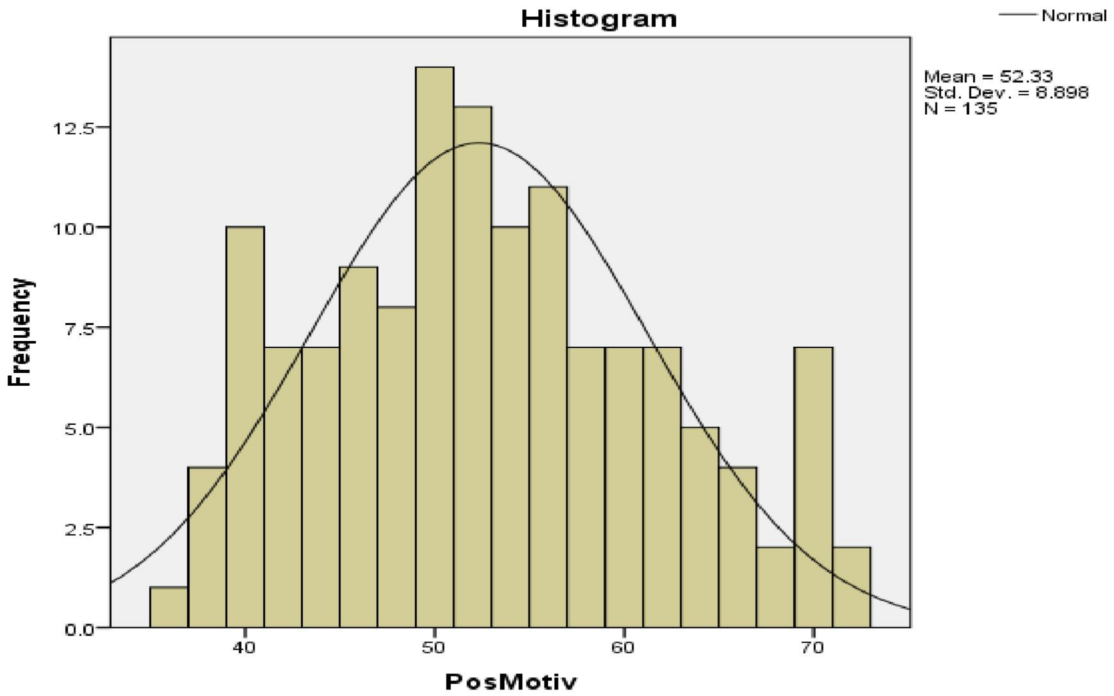


አባሪ ሠ4. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ስርጭት ወጥነት



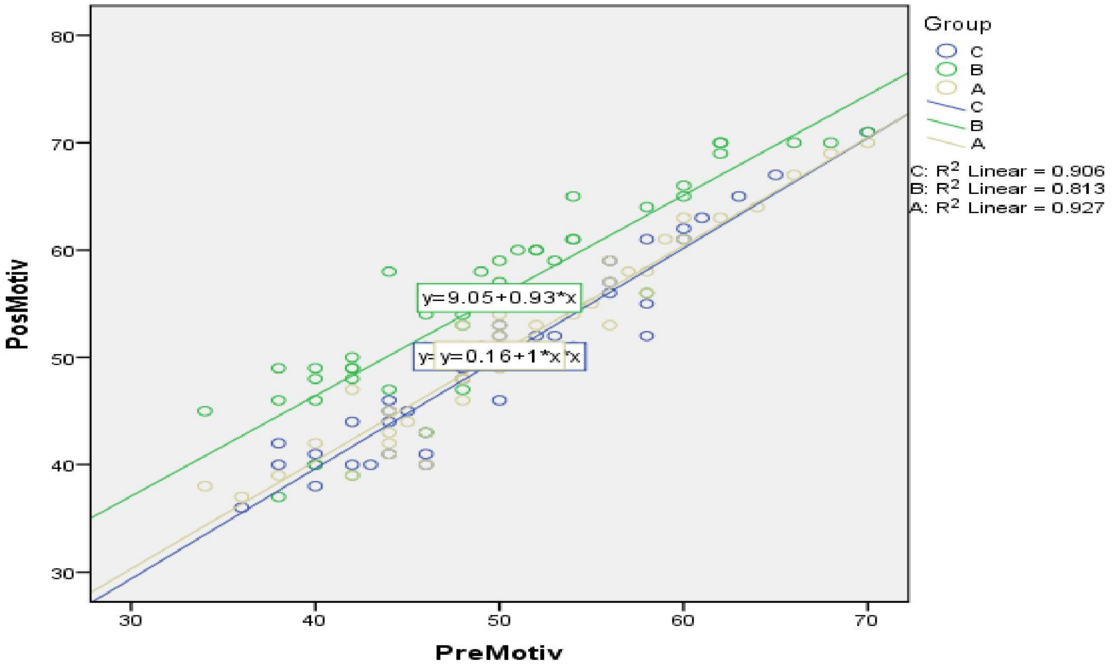
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PreMotiv	C	.093	46	.200*	.982	46	.709
	B	.100	44	.200*	.961	44	.146
	A	.076	45	.200*	.990	45	.964
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሥ5. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ስርጭት ወጥነት



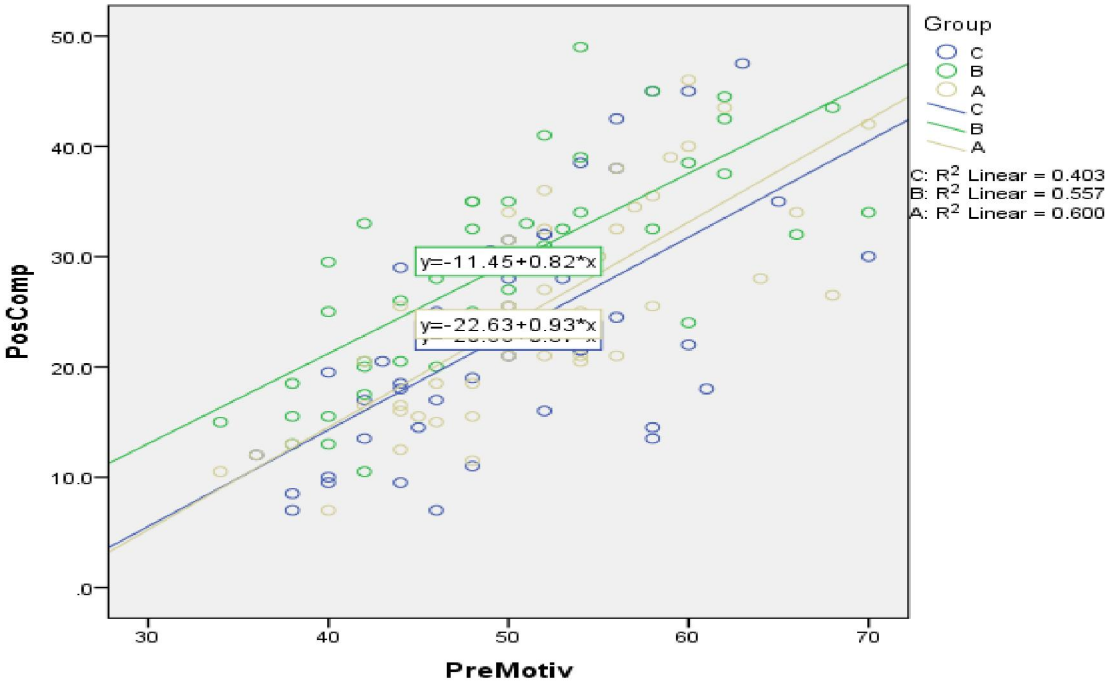
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PosMotiv	C	.102	46	.200*	.962	46	.139
	B	.098	44	.200*	.967	44	.234
	A	.069	45	.200*	.977	45	.506
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሥ6. በቅድመና በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ በብትን ግራፍ

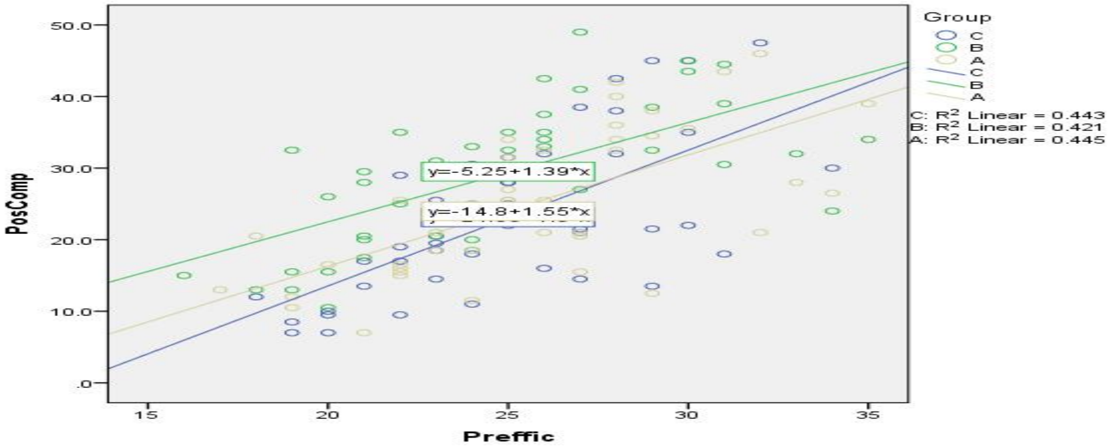


አባሪ ሥ7. በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነትና በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ

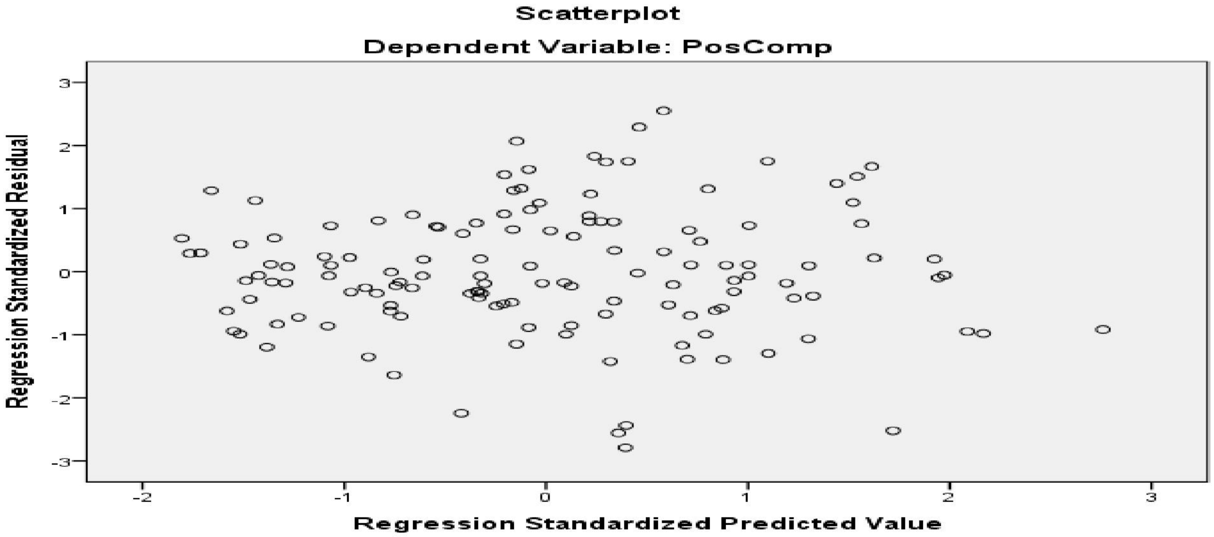
በብትን ግራፍ



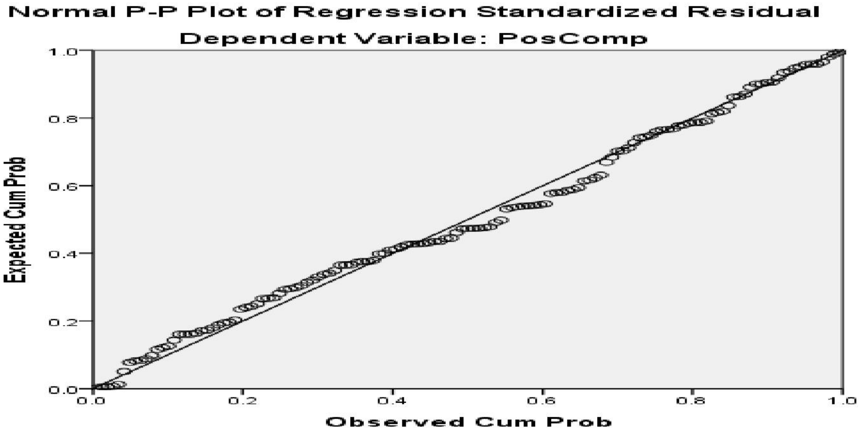
አባሪ ሠ8. በቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትና በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ በብትን ግራፍ



አባሪ ሠ9. ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የተነሳሽነትና የትኩረት ውጤቶች የመደበኛ ቀሪዎች ብትን ግራፍ



አባሪ ሠ10. ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ የተነሳሽነትና የትኩረት ውጤቶች ስርጭት ወጥነት



አባሪ ረ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የመጠይቆች ውጤት

አባሪ ረ1. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	25		**46**	29		**90**	27
2	19		**47**	22		**91**	21
3	22		**48**	21		**92**	28
4	26		**49**	24		**93**	19
5	28		**50**	16		**94**	28
6	24		**51**	31		**95**	27
7	19		**52**	23		**96**	28
8	29		**53**	20		**97**	22
9	18		**54**	21		**98**	24
10	28		**55**	29		**99**	25
11	20		**56**	25		**100**	24
12	25		**57**	24		**101**	26
13	26		**58**	31		**102**	20
14	24		**59**	21		**103**	23
15	26		**60**	24		**104**	30
16	32		**61**	24		**105**	23
17	28		**62**	23		**106**	19
18	22		**63**	26		**107**	25
19	24		**64**	19		**108**	24
20	25		**65**	21		**109**	25
21	25		**66**	25		**110**	27
22	17		**67**	19		**111**	27
23	24		**68**	20		**112**	29
24	29		**69**	27		**113**	25
25	27		**70**	26		**114**	32
26	27		**71**	21		**115**	23
27	25		**72**	27		**116**	26
28	24		**73**	26		**117**	21
29	22		**74**	27		**118**	22
30	28		**75**	19		**119**	22
31	23		**76**	23		**120**	25
32	27		**77**	18		**121**	20
33	22		**78**	26		**122**	20
34	21		**79**	30		**123**	23
35	30		**80**	30		**124**	18
36	28		**81**	24		**125**	23
37	35		**82**	20		**126**	30
38	23		**83**	22		**127**	29
39	26		**84**	26		**128**	26
40	22		**85**	24		**129**	34
41	31		**86**	35		**130**	23
42	33		**87**	34		**131**	27
43	34		**88**	33		**132**	31
44	29		**89**	31		**133**	22
45	32					**134**	29
						135	30

አባሪ ረ2. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	27		**46**	28		**90**	28
2	18		**47**	28		**91**	20
3	23		**48**	27		**92**	25
4	28		**49**	22		**93**	18
5	25		**50**	20		**94**	29
6	26		**51**	35		**95**	27
7	17		**52**	27		**96**	28
8	32		**53**	23		**97**	24
9	19		**54**	26		**98**	25
10	29		**55**	33		**99**	25
11	21		**56**	28		**100**	21
12	26		**57**	29		**101**	30
13	24		**58**	34		**102**	20
14	25		**59**	27		**103**	23
15	25		**60**	27		**104**	30
16	28		**61**	28		**105**	20
17	29		**62**	25		**106**	21
18	22		**63**	31		**107**	26
19	24		**64**	20		**108**	24
20	26		**65**	26		**109**	26
21	27		**66**	32		**110**	27
22	20		**67**	23		**111**	28
23	26		**68**	24		**112**	26
24	30		**69**	32		**113**	25
25	23		**70**	30		**114**	34
26	27		**71**	26		**115**	24
27	21		**72**	31		**116**	25
28	24		**73**	28		**117**	22
29	21		**74**	30		**118**	20
30	29		**75**	25		**119**	22
31	26		**76**	21		**120**	26
32	27		**77**	22		**121**	20
33	22		**78**	31		**122**	21
34	24		**79**	31		**123**	23
35	31		**80**	33		**124**	16
36	28		**81**	30		**125**	24
37	35		**82**	24		**126**	33
38	20		**83**	26		**127**	30
39	25		**84**	30		**128**	26
40	24		**85**	29		**129**	36
41	29		**86**	39		**130**	19
42	33		**87**	39		**131**	26
43	34		**88**	37		**132**	32
44	30		**89**	38		**133**	23
45	36					**134**	28
						135	31

አባሪ ረ3. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	50		**46**	58		**90**	54
2	34		**47**	50		**91**	42
3	44		**48**	46		**92**	52
4	55		**49**	48		**93**	38
5	52		**50**	34		**94**	56
6	54		**51**	62		**95**	58
7	36		**52**	44		**96**	56
8	56		**53**	40		**97**	48
9	42		**54**	46		**98**	49
10	70		**55**	60		**99**	50
11	42		**56**	48		**100**	44
12	50		**57**	49		**101**	56
13	50		**58**	54		**102**	40
14	48		**59**	42		**103**	44
15	52		**60**	42		**104**	60
16	60		**61**	38		**105**	43
17	60		**62**	52		**106**	38
18	44		**63**	51		**107**	53
19	48		**64**	40		**108**	48
20	52		**65**	40		**109**	50
21	50		**66**	53		**110**	50
22	38		**67**	48		**111**	54
23	48		**68**	42		**112**	58
24	57		**69**	54		**113**	46
25	48		**70**	62		**114**	63
26	56		**71**	42		**115**	50
27	58		**72**	50		**116**	52
28	48		**73**	62		**117**	42
29	44		**74**	52		**118**	46
30	56		**75**	38		**119**	44
31	50		**76**	46		**120**	50
32	54		**77**	38		**121**	46
33	45		**78**	48		**122**	40
34	40		**79**	58		**123**	45
35	58		**80**	68		**124**	36
36	66		**81**	48		**125**	46
37	59		**82**	44		**126**	65
38	46		**83**	40		**127**	58
39	52		**84**	54		**128**	52
40	46		**85**	42		**129**	70
41	62		**86**	70		**130**	40
42	64		**87**	60		**131**	54
43	68		**88**	66		**132**	61
44	44		**89**	52		**133**	44
45	54					**134**	54
						135	60

አባሪ ፫4. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	53		**46**	56		**90**	55
2	38		**47**	59		**91**	40
3	43		**48**	51		**92**	52
4	55		**49**	47		**93**	40
5	50		**50**	45		**94**	57
6	55		**51**	70		**95**	55
7	37		**52**	58		**96**	56
8	59		**53**	49		**97**	49
9	39		**54**	54		**98**	51
10	70		**55**	65		**99**	50
11	47		**56**	54		**100**	41
12	52		**57**	58		**101**	59
13	49		**58**	61		**102**	40
14	53		**59**	49		**103**	46
15	50		**60**	50		**104**	61
16	61		**61**	46		**105**	40
17	63		**62**	60		**106**	42
18	45		**63**	60		**107**	52
19	48		**64**	40		**108**	48
20	51		**65**	48		**109**	53
21	54		**66**	59		**110**	46
22	39		**67**	56		**111**	56
23	51		**68**	39		**112**	52
24	58		**69**	65		**113**	50
25	46		**70**	70		**114**	65
26	53		**71**	49		**115**	52
27	58		**72**	57		**116**	50
28	48		**73**	69		**117**	44
29	41		**74**	60		**118**	41
30	57		**75**	49		**119**	44
31	51		**76**	43		**120**	51
32	54		**77**	37		**121**	40
33	44		**78**	56		**122**	41
34	42		**79**	64		**123**	45
35	56		**80**	70		**124**	36
36	67		**81**	53		**125**	43
37	61		**82**	47		**126**	67
38	40		**83**	46		**127**	61
39	53		**84**	61		**128**	50
40	43		**85**	48		**129**	71
41	63		**86**	71		**130**	38
42	64		**87**	66		**131**	51
43	69		**88**	70		**132**	63
44	42		**89**	51		**133**	45
45	56					**134**	50
						135	62

አባሪ ሰ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የፈተናዎች ፍተሻ

አባሪ ሰ1. በዋናው ጥናቱ ወቅት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የክብደት ደረጃ

የጥያቄ መለያ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
በትክክል የመለሱት ብዛት	104	94	70	44	38	52	50	34	61	65	54	49	51	52	58	62	84	62	41	54	91	66
FI	0.77	0.70	0.52	0.33	0.28	0.39	0.37	0.25	0.45	0.48	0.40	0.36	0.38	0.39	0.43	0.46	0.62	0.46	0.30	0.40	0.67	0.49

አባሪ ሰ2. በዋናው ጥናቱ ወቅት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የመለየት ብቃት

የጥያቄ መለያ ቁ.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
ከከፍተኛ የመለሱት	41	39	31	22	16	27	26	17	28	31	30	19	20	32	27	31	38	30	18	35	42	40
ከዝቅተኛ የመለሱት	31	25	15	8	6	10	9	7	13	14	7	10	9	6	11	9	17	8	3	5	15	7
DI	0.23	0.32	0.36	0.32	0.23	0.38	0.39	0.24	0.34	0.38	0.53	0.23	0.25	0.60	0.36	0.50	0.48	0.50	0.34	0.69	0.61	0.76

አባሪ ሰ3. በዋናው ጥናት ወቅት የቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት ፍተሻ

የጥያቄ መለያ ቁጥር		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
ትክክለኛው መልስ		ሐ	መ	ሐ	ለ	ሐ	መ	ለ	መ	መ	ሀ	ሀ	ለ
አማራጮች	ሀ	9	25	18	27	42	46	44	53	23	**54***	**91***	18
	ለ	13	10	29	**44***	45	15	**50***	20	31	22	13	**66***
	ሐ	**104***	6	**70***	21	**38***	22	18	28	40	27	13	25
	መ	9	**94***	18	43	10	**52***	23	**34***	**41***	32	18	26
ድምር		135	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135

*ጥያቄውን በትክክል የመለሱ ተማሪዎች ብዛት

አባሪ ሰ4. በዋናው ጥናቱ ወቅት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የክብደት ደረጃ

የጥያቄ መለያ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
በትክክል የመለሱት ብዛት	96	96	78	56	54	62	58	52	75	76	65	65	58	69	69	82	92	73	51	60	93	70
FI	0.71	0.71	0.58	0.41	0.40	0.46	0.43	0.39	0.56	0.56	0.48	0.48	0.43	0.51	0.51	0.61	0.68	0.54	0.38	0.44	0.69	0.52

አባሪ ሰ5. በዋናው ጥናት ወቅት የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የአማራጮች ተገቢነት ፍተሻ

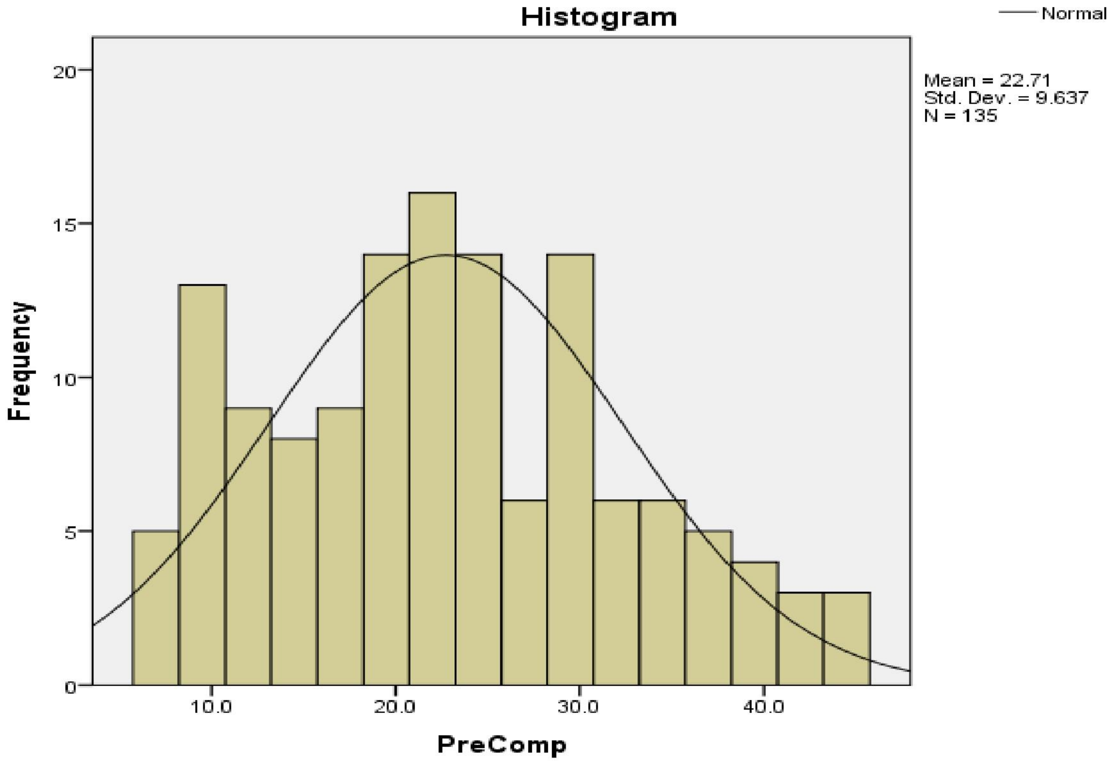
የጥያቄ መለያ ቁጥር		1	2	3	4	5	6	7	8	19	20	21	22
ትክክለኛው መልስ		ሐ	ለ	ሀ	ሀ	ለ	መ	መ	መ	ሐ	ለ	ሐ	ለ
አማራጮች	ሀ	14	12	**78***	**56***	29	25	30	28	27	28	17	24
	ለ	11	**96***	18	26	**54***	25	25	32	26	**60***	13	**70***
	ሐ	**96***	17	16	24	28	23	22	23	**51***	22	**93***	20
	መ	14	10	23	29	24	**62***	**58***	**52***	31	25	12	21
ድምር		135	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135

*ጥያቄውን በትክክል የመለሱ ተማሪዎች ብዛት

አባሪ ሰ6. በዋናው ጥናቱ ወቅት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ጥያቄዎች የመለየት ብቃት

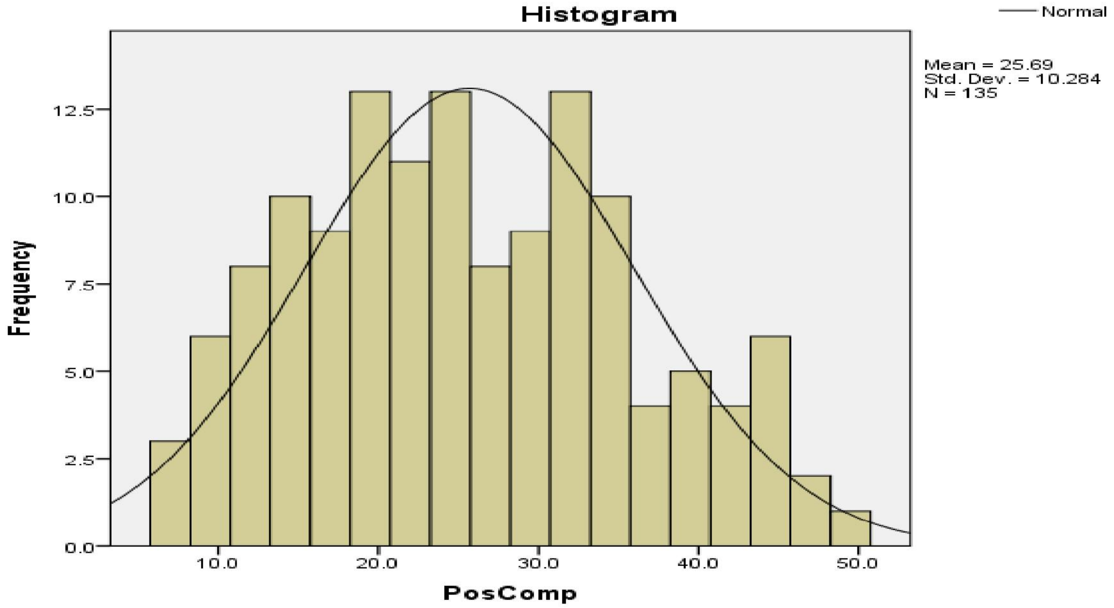
የጥያቄ መለያ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
ከከፍተኛ የመለሱት	41	37	39	26	24	29	30	27	31	34	29	27	26	36	30	37	39	32	29	38	41	40
ከዝቅተኛ የመለሱት	22	26	17	12	11	16	12	10	20	16	10	13	12	14	14	15	19	14	4	8	17	10
DI	0.42	0.24	0.49	0.31	0.29	0.28	0.40	0.38	0.25	0.40	0.42	0.32	0.31	0.49	0.36	0.49	0.45	0.40	0.56	0.67	0.54	0.67

አባሪ ሰ7. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ስርጭት ወጥነት



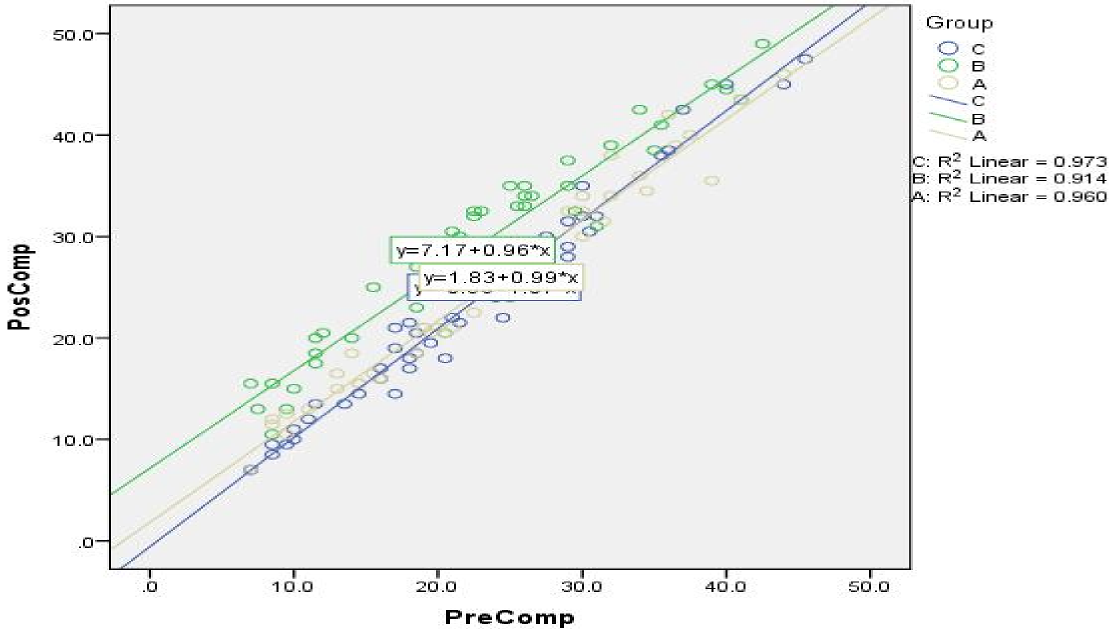
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PreComp	C	.097	46	.200*	.964	46	.159
	B	.095	44	.200*	.963	44	.170
	A	.066	45	.200*	.975	45	.426
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሰ8. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ስርጭት ወጥነት

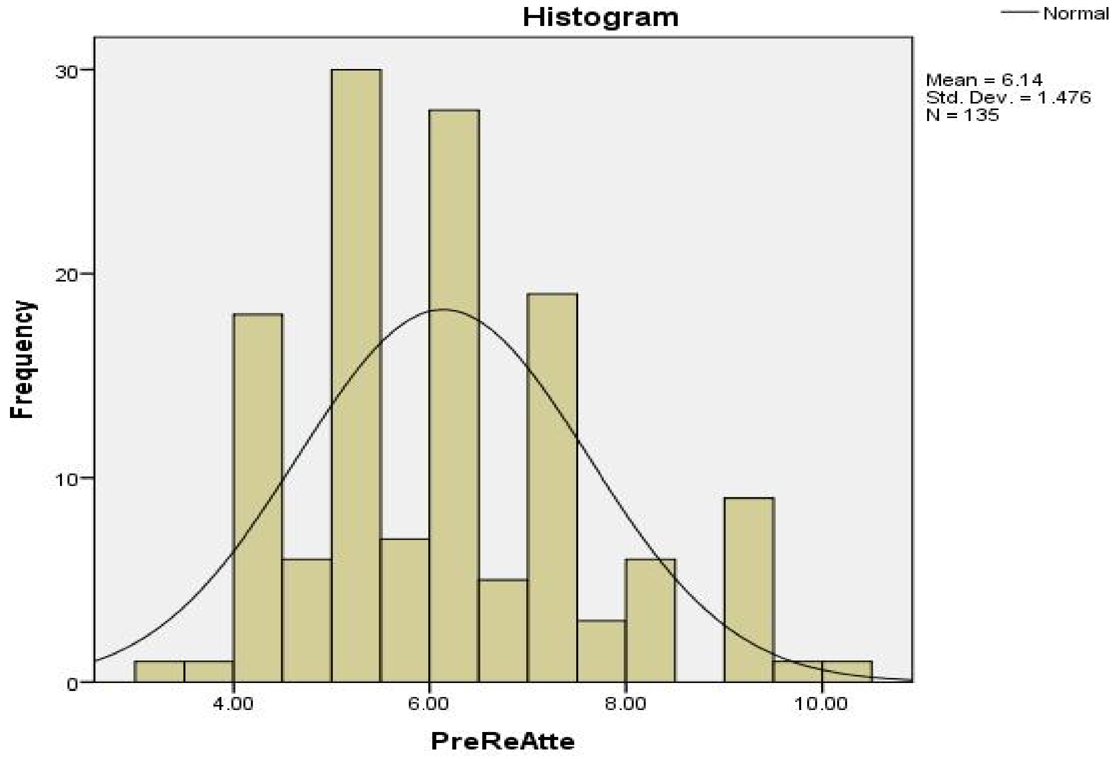


Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PosComp	C	.107	46	.200*	.958	46	.092
	B	.088	44	.200*	.978	44	.558
	A	.105	45	.200*	.973	45	.382
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሰ9. በቅድመና በድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ በብትን ግራፍ (scatter plot graph)

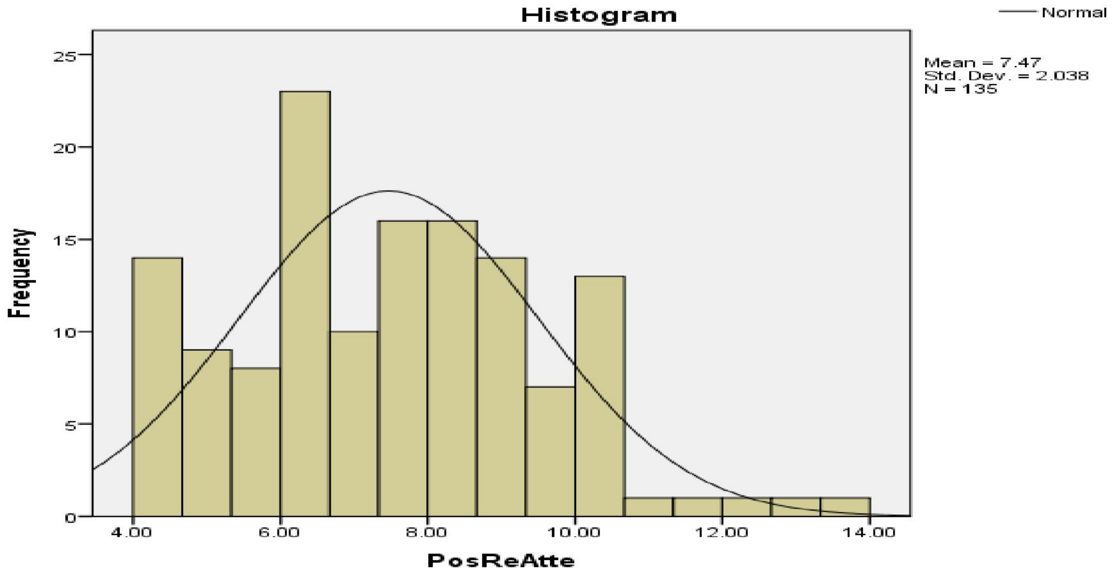


አባሪ ሰ10. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስርጭት ወጥነት



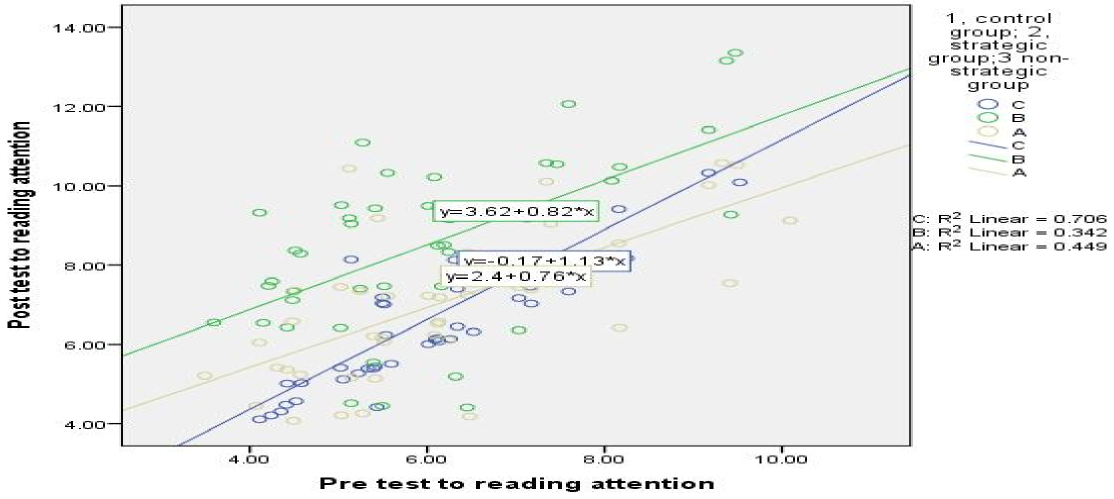
Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PreReAtte	C	.105	46	.200*	.964	46	.159
	B	.132	44	.053	.931	44	.011
	A	.127	45	.068	.946	45	.036
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሰ፲፩. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት ስርጭት ወጥነት



Tests of Normality							
	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PosReAtte	C	.101	46	.200*	.961	46	.121
	B	.091	44	.200*	.979	44	.596
	A	.092	45	.200*	.962	45	.141
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

አባሪ ሰ፲፪. በቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረትና በድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ውጤት መካከል ያለ ተዛምዶ በብትን ግራፍ



አባሪ ሸ፤ በዋናው ጥናት ወቅት የፈተናዎች ውጤት

አባሪ ሸ፣. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	31.5		**46**	29.5		**90**	18
2	9.5		**47**	26		**91**	11.5
3	15.5		**48**	14		**92**	30
4	30		**49**	23		**93**	7
5	34		**50**	10		**94**	37
6	20.5		**51**	40		**95**	14.5
7	8.5		**52**	20.5		**96**	35.5
8	32		**53**	7		**97**	17
9	20.5		**54**	21		**98**	30.5
10	36		**55**	35		**99**	29
11	13		**56**	25		**100**	20.5
12	30		**57**	21.5		**101**	24.5
13	28.5		**58**	32		**102**	8.5
14	22.5		**59**	12		**103**	18.5
15	29		**60**	25.5		**104**	44
16	44		**61**	11.5		**105**	18.5
17	37.5		**62**	31		**106**	8.5
18	16		**63**	26		**107**	29
19	14		**64**	9.5		**108**	10
20	23.5		**65**	21		**109**	24.5
21	23		**66**	22.5		**110**	17
22	11		**67**	23		**111**	36
23	8.5		**68**	8.5		**112**	40
24	34.5		**69**	42.5		**113**	24
25	14.5		**70**	34		**114**	45.5
26	20		**71**	11.5		**115**	25.5
27	25.5		**72**	18.5		**116**	31
28	22.5		**73**	29		**117**	16
29	25.5		**74**	35.5		**118**	18
30	30		**75**	8.5		**119**	29
31	19		**76**	18.5		**120**	24.5
32	19.5		**77**	7.5		**121**	7
33	14.5		**78**	29		**122**	10
34	7		**79**	39		**123**	17
35	39		**80**	41		**124**	11
36	32		**81**	21.5		**125**	24
37	36.5		**82**	21.5		**126**	30
38	18.5		**83**	15.5		**127**	13.5
39	19		**84**	26.5		**128**	16
40	13		**85**	11.5		**129**	27.5
41	41		**86**	26		**130**	19.5
42	25		**87**	25		**131**	25
43	27		**88**	22.5		**132**	18
44	9.5		**89**	21		**133**	9.5
45	21					**134**	21.5
						135	21

አባሪ ሸ2. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	31.5		**46**	32.5		**90**	21.5
2	10.5		**47**	35		**91**	13.5
3	16.5		**48**	20		**92**	32
4	30		**49**	25		**93**	7
5	36		**50**	15		**94**	42.5
6	25		**51**	44.5		**95**	14.5
7	12		**52**	20.5		**96**	38
8	38		**53**	15.5		**97**	19
9	20.5		**54**	28		**98**	30.5
10	42		**55**	38.5		**99**	31.5
11	16.5		**56**	35		**100**	18
12	34		**57**	30		**101**	24.5
13	25.5		**58**	39		**102**	9.5
14	22.5		**59**	20.5		**103**	18.5
15	32.5		**60**	33		**104**	45
16	46		**61**	18.5		**105**	20.5
17	40		**62**	31		**106**	8.5
18	16		**63**	33		**107**	28
19	18.5		**64**	13		**108**	11
20	27		**65**	29.5		**109**	22
21	25.5		**66**	32.5		**110**	21
22	13		**67**	32.5		**111**	38.5
23	11.5		**68**	10.5		**112**	45
24	34.5		**69**	49		**113**	25
25	15.5		**70**	42.5		**114**	47.5
26	21		**71**	17.5		**115**	25.5
27	25.5		**72**	27		**116**	32
28	24.5		**73**	37.5		**117**	17
29	25.5		**74**	41		**118**	17
30	32.5		**75**	15.5		**119**	29
31	21		**76**	23		**120**	28
32	20.5		**77**	13		**121**	7
33	15.5		**78**	35		**122**	10
34	7		**79**	45		**123**	14.5
35	35.5		**80**	43.5		**124**	12
36	34		**81**	29.5		**125**	24
37	39		**82**	26		**126**	35
38	18.5		**83**	25		**127**	13.5
39	21		**84**	34		**128**	16
40	15		**85**	20		**129**	30
41	43.5		**86**	34		**130**	19.5
42	28		**87**	24		**131**	29.5
43	26.5		**88**	32		**132**	18
44	12.5		**89**	30.5		**133**	9.5
45	21					**134**	21.5
						135	22

አባሪ ሸ3. የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት የማንበብ ትኩረት ፈተና ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	6.45		**46**	6.25		**90**	6.34
2	5.41		**47**	6.01		**91**	5.02
3	8.17		**48**	6.16		**92**	8.25
4	5.02		**49**	3.59		**93**	4.42
5	7.17		**50**	5.49		**94**	7.25
6	10.09		**51**	9.47		**95**	6.31
7	4.57		**52**	5.24		**96**	7.41
8	4.51		**53**	9.42		**97**	5.59
9	8.16		**54**	6.13		**98**	6.34
10	5.12		**55**	7.59		**99**	7.59
11	4.42		**56**	5.27		**100**	5.49
12	6.01		**57**	6.19		**101**	5.53
13	6.46		**58**	9.37		**102**	7.24
14	5.39		**59**	4.49		**103**	5.33
15	6.14		**60**	5.14		**104**	7.46
16	9.49		**61**	5.02		**105**	6.26
17	6.59		**62**	8.08		**106**	4.11
18	3.49		**63**	7.17		**107**	6.59
19	4.11		**64**	6.32		**108**	4.24
20	4.48		**65**	4.51		**109**	6.52
21	9.17		**66**	4.57		**110**	6.55
22	5.14		**67**	4.21		**111**	9.52
23	6.48		**68**	4.48		**112**	8.16
24	5.55		**69**	8.17		**113**	6.09
25	4.31		**70**	7.34		**114**	9.17
26	6.08		**71**	5.14		**115**	6.13
27	6.12		**72**	4.11		**116**	7.16
28	5.44		**73**	6.12		**117**	5.41
29	7.46		**74**	9.17		**118**	4.58
30	5.24		**75**	5.39		**119**	6.59
31	7.59		**76**	7.03		**120**	7.03
32	5.51		**77**	6.45		**121**	4.52
33	6.13		**78**	5.41		**122**	5.51
34	4.07		**79**	5.55		**123**	4.35
35	7.41		**80**	7.46		**124**	4.41
36	9.41		**81**	6.08		**125**	5.14
37	7.03		**82**	5.03		**126**	7.12
38	5.03		**83**	4.15		**127**	5.49
39	5.49		**84**	5.12		**128**	5.39
40	5.27		**85**	4.42		**129**	7.17
41	9.32		**86**	6.24		**130**	5.22
42	7.39		**87**	4.25		**131**	6.19
43	7.34		**88**	5.51		**132**	5.05
44	4.49		**89**	7.34		**133**	5.43
45	6.24					**134**	6.01
						135	6.11

አባሪ ሽ4. የዋናው ጥናት ድህረትምህርት የማንበብ ትኩረት ፈተና ውጤት በቡድኖች

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን	
መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት		መለያ ኮድ	ውጤት
1	7.25		**46**	9.15		**90**	6.45
2	5.14		**47**	9.49		**91**	5.41
3	6.42		**48**	7.47		**92**	8.17
4	7.45		**49**	6.55		**93**	5.02
5	7.39		**50**	4.45		**94**	8.16
6	9.12		**51**	13.35		**95**	8.13
7	5.23		**52**	7.41		**96**	7.59
8	7.36		**53**	9.27		**97**	5.51
9	8.55		**54**	9.45		**98**	7.41
10	10.43		**55**	12.06		**99**	7.34
11	5.36		**56**	11.09		**100**	7.04
12	7.23		**57**	8.51		**101**	6.24
13	8.31		**58**	13.15		**102**	8.25
14	6.21		**59**	7.34		**103**	5.39
15	7.19		**60**	9.04		**104**	9.49
16	10.52		**61**	6.42		**105**	6.14
17	8.09		**62**	10.13		**106**	4.11
18	5.21		**63**	9.19		**107**	9.49
19	6.05		**64**	5.19		**108**	4.21
20	6.58		**65**	8.37		**109**	6.32
21	10.02		**66**	8.29		**110**	8.05
22	5.17		**67**	7.48		**111**	10.09
23	4.18		**68**	7.12		**112**	9.41
24	7.22		**69**	10.47		**113**	6.12
25	5.41		**70**	10.57		**114**	10.32
26	6.24		**71**	4.52		**115**	6.08
27	6.52		**72**	9.32		**116**	7.46
28	9.18		**73**	8.49		**117**	5.44
29	9.21		**74**	11.41		**118**	5.03
30	7.35		**75**	5.54		**119**	8.24
31	8.03		**76**	6.36		**120**	7.17
32	6.07		**77**	4.41		**121**	4.57
33	6.57		**78**	9.43		**122**	7.01
34	4.45		**79**	10.32		**123**	4.31
35	9.25		**80**	10.54		**124**	4.48
36	7.55		**81**	10.22		**125**	8.14
37	7.45		**82**	9.51		**126**	9.17
38	4.21		**83**	6.54		**127**	7.19
39	6.17		**84**	9.18		**128**	5.39
40	4.26		**85**	6.43		**129**	7.03
41	10.57		**86**	8.33		**130**	5.27
42	9.04		**87**	7.59		**131**	9.19
43	10.11		**88**	7.47		**132**	5.12
44	4.07		**89**	9.33		**133**	4.42
45	6.11					**134**	6.01
						135	6.16

አባሪ ቀ፤ የዋናው ጥናት ተሳታፊዎች የዕድሜና የጾታ ስብጥር በቡድን

ብልሃትአልባ ቡድን			የብልሃት ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
መለያ ኮድ	ዕድሜ	ጾታ	መለያ ኮድ	ዕድሜ	ጾታ	መለያ ኮድ	ዕድሜ	ጾታ
1	12	F	**46**	12	F	**90**	13	M
2	13	M	**47**	13	F	**91**	12	F
3	11	M	**48**	11	M	**92**	12	M
4	12	F	**49**	12	F	**93**	13	M
5	12	M	**50**	12	M	**94**	11	M
6	13	F	**51**	13	M	**95**	12	F
7	11	F	**52**	11	F	**96**	12	F
8	12	M	**53**	12	F	**97**	13	M
9	13	M	**54**	13	F	**98**	11	F
10	12	F	**55**	12	F	**99**	12	M
11	12	M	**56**	12	M	**100**	13	F
12	12	F	**57**	12	M	**101**	12	F
13	12	F	**58**	12	M	**102**	12	M
14	12	M	**59**	12	F	**103**	12	M
15	12	M	**60**	13	F	**104**	13	M
16	12	M	**61**	11	F	**105**	12	F
17	13	M	**62**	12	M	**106**	12	F
18	12	F	**63**	12	M	**107**	11	F
19	13	F	**64**	13	M	**108**	12	M
20	13	M	**65**	13	M	**109**	12	M
21	11	M	**66**	11	M	**110**	13	F
22	12	F	**67**	12	F	**111**	13	F
23	12	M	**68**	12	M	**112**	11	M
24	12	F	**69**	12	F	**113**	12	F
25	12	F	**70**	12	M	**114**	12	M
26	13	M	**71**	13	F	**115**	12	F
27	12	M	**72**	12	F	**116**	12	M
28	11	F	**73**	12	F	**117**	13	M
29	12	F	**74**	12	M	**118**	12	F
30	12	F	**75**	12	M	**119**	12	F
31	13	M	**76**	13	F	**120**	12	M
32	12	F	**77**	12	F	**121**	12	M
33	13	F	**78**	13	F	**122**	13	F
34	12	M	**79**	12	M	**123**	12	F
35	12	M	**80**	13	F	**124**	13	M
36	12	F	**81**	12	F	**125**	12	M
37	13	F	**82**	13	F	**126**	13	F
38	12	M	**83**	12	M	**127**	12	F
39	13	F	**84**	13	M	**128**	13	F
40	12	M	**85**	12	M	**129**	12	F
41	12	M	**86**	12	M	**130**	13	M
42	12	F	**87**	12	F	**131**	12	F
43	12	F	**88**	13	M	**132**	12	F
44	13	M	**89**	12	F	**133**	12	M
45	12	F				**134**	13	M
						135	12	M

አባሪ በ፤ የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት መግለጫ

የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት መግለጫ ቅፅ (Research Consent Form)

የጥናቱ የተሳታፊ ተማሪ ስም---

እኔ ስሜ ከላይ የተገለጸው የአዲስ ፋና የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት የስድስተኛ ክፍል ተማሪ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ የሆነው አቶ እንድሪስ ዓባይ ደሊሉ ለመመረቂያ ጽሑፉ ለሚሰራው ምርምር በሚከተሉት የጥናቱ ሂደት ላይ ለመሳተፍ ተስማምቻለሁ፡፡ ይኸውም ከ30/01/2009 ዓ.ም እስከ9/05/2009 ዓ.ም ባሉት ጊዜያት ውስጥ፡-

1. በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜያት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜ እንድማር የሚሰጡኝን የማንበብ ክሂል ተግባራት በመደበኛ የዐማርኛ መምህሬ ለመማር
2. በአጥኚው የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ችሎታዬን የሚለኩ ፈተናዎችን ለመፈተን፣ የማንበንብ ትኩረት ችሎታዬን የሚመዝኑ ፈተናዎችን ለመፈተን፣ እንዲሁም የማንበብ ተነሳሽነቴንና የማንበብ ግለብቃት እምነቴን የሚለኩ የጽሑፍ መጠይቆችን ለመሙላት
3. ተመራማሪው ከፈተናዎቹና ከመጠይቆቹ የሚገኙ ውጤቶቼን ለመመረቂያ ጽሑፋቸው ስራ እንዲጠቀሙባቸው ተስማምቻለሁ፡፡

በዚህ ስምምነት ወቅት ከላይ የተጠቀሱት ጉዳዮች በተመራማሪው ተገልጸውልኝ አምኜበት በምርምሩ ለመሳተፍ በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ፡፡ በተመራማሪው 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 በተመራማሪው በኩል እድል ተሰጥቶኝ ተገቢ ማብራሪያ አግኝቼ በምርምሩ ለመሳተፍ ያለማንም አስገዳጅነት በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ፡፡

የምርምሩ ተሳታፊ ተማሪ ስም....................................... ፊርማ..................

የተመራማሪው ስም... ፊርማ...................

የእማኝ ስም .... ፊርማ..................

አባሪ ተ፤ የመማሪያ ቴክስቶች(ማንዋሎች) እና የግምገማ ውጤታቸው

አባሪ ተ1. ለመማሪያነት የተመረጡት ምንባቦች ይዘት ትኩረት ክፍፍል

የማስተማሪያ ምንባቦች የይዘት ስርጭት					
ሳይንስ/ጤና (4)	ማህበራዊ/ህብረተሰብ /ባህል (4)	የሰውነት ማጎልመሻ (2)	ስነዜጋና ስነምግባር (2)	ስነልቦና/ የተማሪነት ዱራ (2)	ሙዚቃ (1)
የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል	ሀብታም የመሆን ምስጢር	የአካል ብቃት እንቅስቃሴ	ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማት	የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት	ድምፅን ለማሻሻል
የድድ መድማት	የልመና አስከፊ ገጽታዎች	ትግልና ልፊያ	ቢሮክራሲ	በፈተና ውጤታማ የመሆን ሚስጥር	
የጨጓራና የአንጀት ችግር	የድህነታችን መንስኤዎች ምንድን ናቸው?				
አስምና አለርጂዎች	የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች				

አባሪ ተ2. ለማስተማሪያ የቀረቡትን ምንባቦች ተነባቢነት ለመለካት ለተማሪዎች የቀረበ የግንዛቤ ሙከራ

ቀጥሎ ሦስት የተለያዩ ምንባቦች ቀርበዋል፡፡ በውስጣቸውም ያልተሟሉ ሀሳቦች ይገኛሉ፡፡ ምንባቦቹን በጥልቀት እያነበባችሁ የክፍት ቦታዎቹን ሀሳብ በትክክል ሊያሟሉ የሚችሉ ቃላትን በራሳችሁ በመፈለግ እያንዳንዱ ክፍት ቦታ ላይ ሙሉ፡፡ ለአንድ ክፍት ቦታ ማሟያ የምትፈልጉት አንድ ቃል ብቻ ነው፡፡

ስም-- መለያ ኮድ-----------------

ምንባብ አንድ

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ

የሰው ልጅ ለማደግና አካሉን ለመገንባት እንቅስቃሴ ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡ ያለእንቅስቃሴ መቀመጥ ህዋስ ከማበላሸቱም -----------በአጭር ጊዜ ውስጥ ለመሞት -------------- ይዳርጋል፡፡ ይህ ሊሆን የሚችለው ------------- ትክክለኛውን አካላዊ ተግባር ሊያከናውን ------------- ነው፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ --------------- እንቅስቃሴ ባህል አንዱ ክፍል -------------- መጠን ጉልበትንና ትዕግስትን የሚያዳብር፣ ----------------- እንዲቀል ከማድረጉም በላይ፣ ለጥሩ ---------------- ለፈሰሳዊ እንቅስቃሴ ጠቀሜታ ይሰጣል፡፡ ---------------- በአካላዊና አዕምሯዊ እድገት ሁኔታ -------------- ትልቅ ሚና ይጫወታል፡፡

የአካል ------------- ልምምድ በሰው ልብ ላይ ------------ ሚናም ወደር የለውም፡፡ አብዛኛው ---------------፣ ልብ አንዱ የጡንቻ አካል ---------------- አይረዳውም፡፡ የልብ ስፔሻሊስት ዶክተሮች ------------------ አብዛኛው ህዝብ በልብ በሽታ ------------- በጣም ከመስራት ይልቅ በልምምድ ----------------- ነው፡፡ በየቀኑ ልምምድ ማድረግ ለልብ ጫና አይሆንበትም፤ ይበልጥ ተግባሩን እንዲያከናውን ያደርጋል፡፡

ምንባብ ሁለት

የልመና አስከፊ ገጽታዎች

በሀገራችን ከቀን ወደቀን እየጨመረ የመጣው የለማኞች ቁጥር ዘርፈ-ብዙ ችግሮችንና ማህበራዊ ቀውሶችን እያስከተለ ነው፡፡ ልመና በሀገራችን እያስከተላቸው -------------------- ማህበራዊ ቀውሶች መካከል ----------------------- የሚከተሉት ናቸው፡፡ አንደኛው -------------------- የስራ ፈቶች መበራከትን ------------------፡፡ ሙሉ አካል እያላቸው ----------------- ከመብላት ይልቅ ለምኖ ---------------- ልማድ ያደረጉ ወጣቶች ------------- ሲታዩ ለተለያዩ ሱሶች ---------------- ናቸው፡ ታዲያ ይህንን --------------------- ጥማቸውን ለማብረድ ሲሉ -------------------------- ፤ ያልተሳካላቸው ከሆነም በተለያዩ ------------------ ወንጀሎችና ነፍስ ማጥፋት --------------------- ላይ አይናቸውን ሳያሹ -----------------፡፡ ለምሳሌ ቀንበቀን ሞባይል ------------------------፣ የአንገት ሀብሎችን ከሰዎች ----------------------- በመበጠስ፣ ገንዘብ በመስረቅ፤

---------------- ደግሞ በስለት በመውጋትና ------------------ አስገድዶ በመድፈር በማህበረሰቡ ---------------- ከፍተኛ የሆነ የሰላም -------------- ወንጀሎችን ይፈጽማሉ፡፡

ልመና ---------------- ዘርፈብዙ ችግሮች ሌላው ------------------ የተዛማች በሽታዎች መስፋፋት -------------፡፡ ይኸውም በጎዳናው የሚያድሩና ------------------ መተዳደሪያ ያደረጉ ወጣት ---------------- ሴቶች የሚፈጽሙት ልቅ ---------------- የወሲብ ግንኙነት ለኤች.አይ.ቪ ------------------ እና ለሌሎች ተዛማች ---------------- በሽታዎች በቀላሉ ያጋልጣቸዋል፡፡ -------------- በልመና የሚተዳደሩት ወገኖች ---------------- የመጸዳጃቤት ስለሌላቸው በየመንገዱ ---------------- በመጸዳዳት ህብረተሰቡን ለተለያዩ ----------------ይዳርጋሉ፡፡ የአካባቢንም ንጽህና ከማጉደፍ አልፎ ልጆቻቸው በቆሻሻ ቦታ ላይ ስለሚውሉ በተለያዩ ባክቴሪያዎች ተበክለው ለከፋ በሽታ ይዳርጋሉ፡፡

ምንባብ ሦስት

የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት

በተማሪነት ህይወት ውስጥ ማስታወስ መቻል እጅግ አስፈላጊ ነገር ነው፡፡ የተማሪዎች የስኬትም ሆነ ----------------- ምንጭ በአመዛኙ ባላቸው ------------------ ችሎታ የሚወሰን ነውና፡፡ ---------------- በትምህርት ህይወት ውጤታማ ------------- የተማሩትንና ያነበቡትን በማስታወስ -------------- መግለፅና መተግበር ሲችሉ ------------፡፡ እንደዚህ ከሆነ በዚህ -------------- ሲኖሩ ማስታወስ ያለባቸውና ---------------- ነገሮች እንዳሉ ልብ ------------------ ይገባል፡፡ አንድ ችግር ---------------፤ እሱም የሰው አቅም -------------- ስለሆነ ያየውን፣ የሰማውንና -------------- ነገር ሁሉ ማስታወስ -------------፡፡ እንዲሁም የሰው ልጅ ---------------- አብዛኛውን ጊዜ የሚያስታውሰው ---------------- ማስታወስ የሚፈልገውን ጉዳይ ------------- መሆኑ ሌላው መሰናክል -------------------፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ለኑሯቸው ---------------- ትርኪምርኪ ነገሮች አዕምሯቸውን ------------ የለባቸውም፡፡

ቀላል የማይባል ------------------- ያላቸው ተማሪዎች የማስታወስ -------------------- የማሳደግ ችግር ይገጥማቸዋል፡፡ ---------------- የስነልቦና ተመራማሪዎች እንደሚሉት ---------------- የማስታወስ አቅምን ማሳደግ ---------------፡፡ ስለዚህም ተማሪዎች ችግራቸውን ----------------- የማስታወስ ችሎታቸውን ከፍ ---------------- በመጀመሪያ ማስታወስ በሚፈልጉት -------------- ላይ ብቻ ትኩረት ---------------- ይኖርባቸዋል፡፡ ሌላው ማስታወስ ------------------- ነገር ከሌሎች ነገሮች -------------- እያዛመዱ ማየት የማስታወስ -------------------- መፍትሄ ነው፡፡ እንዲሁም ቀስ በቀስ የማስታወስ ችሎታቸውን የማዳበር ልምምድ በማድረግ ነገሮችን በቀላሉ መያዝ የሚችል ንቁ ሰው መሆን ይችላሉ፡፡

አባሪ ተ3. የመማሪያ ቴክስቶቹን ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ማመሳከሪያ ቅፅ

የዚህ ግምገማ ዋና ዓላማ "**በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው ተፅዕኖ**" በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር ለስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጁ ሁለት የማንበብ ክሂል ማስተማሪያ ቴክስቶችን ተገቢነት አስመልክቶ መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ ግምገማዎንም በመጀመሪያ በማመሳከሪያ ቅፁ በቀረቡ 13 መስፈርቶች፣ ከዚያም በቀጣይነት በቀረቡት 4 ክፍት ጥያቄዎች አማካኝነት እንዲያካሂዱ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡ የርስዎ ትክክለኛ ግምገማ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ስለሆነም መስፈርቶቹ ጋር ተያይዘው የቀረቡትን ሁለት ቴክስቶች በትዕግስት አንብበው እንድገመግሙልኝ ስጠይቅ ለሚያደርጉልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ለ13ቱ መስፈርቶች አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

5= በጣም ከፍተኛ   4= ከፍተኛ   3 = መካከለኛ   2= ዝቅተኛ   1= በጣም ዝቅተኛ

ለእያንዳንዱ መስፈርት በሚመርጡት አማራጭ ትይዩ ይህን "x" ምልክት ያድርጉ፡፡

ተ.ቁ	መስፈርት	መለኪያ				
		1	2	3	4	5
1	የምንባቦቹ ርዕሰጉዳዮች ከተማሪዎች ዳራ ጋር ያላቸው ዝምድና					
2	ምንባቦቹ ተማሪዎችን ለንባብ የሚገፋፉ ርዕሰጉዳዮችን የማካተት ሁኔታቸው					
3	ምንባቦቹ በይዘትም ሆነ በቋንቋ አጠቃቀም የስርዓተጾታን ሚዛናዊነት የመጠበቅ ሁኔታቸው					
4	ምንባቦቹ በይዘትም ሆነ በቋንቋ አጠቃቀም ልዩ ፍላጎት ያላቸውን ተማሪዎች የማያገሉ መሆናቸው					
5	ምንባቦቹ በቃላት አጠቃቀም (ተዘውታሪነት፣ ድግግሞሽ፣ ዓይነት...) ለተማሪዎቹ የመመጠን ደረጃቸው					
6	ምንባቦቹ በአመዛኙ አጫጭርና ቀላል አረፍተነገሮችን የመጠቀም ሁኔታቸው					
7	የምንባቦቹ የሀሳብ አወቃቀር ለክፍል ደረጃው ተማሪዎች የመመጠን ሁኔታ					
8	የምንባቦቹ ርዝመት ለክፍል ደረጃው ተማሪዎች ያላቸው መጣኝነት					
9	የማስተማሪያ ቴክስቶች የህትመት ባህርያት (መስመር፣ ፎንት፣ ወዘተ) ተገቢነት					
10	መልመጃዎቹ ከመርሃትምህርቱ የማንበብ ክሂል ይዘቶች ጋር ያላቸው ዝምድና					
11	መልመጃዎቹ በየክፍሉ ከቀረቡት የአንብቦ መረዳት አላማዎች ጋር ያላቸው መጣጣም					
12	መልመጃዎቹ በብስለት ደረጃቸው ከምንባብ ምንባብ እየጨመረ የመሄድ ሁኔታ					
13	መልመጃዎቹ በተለያየ የእውቀት ደረጃ ላይ የሚገኙ ተማሪዎችን የማማከል ሁኔታ					

ክፍል ሁለት

ከላይ ከቀረቡት የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ለማስተማሪያ ቴክስቶቹ "በጣም ዝቅተኛ" በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄዎችን ቢያስቀምጡ

ሁለቱ ማስተማሪያ ቴክስቶች በተከተሏቸው የመልመጃ አቀራረብ ዘዴዎች የተለያዩ ናቸው ይላሉ? መልስዎን በማስረጃ አስደግፈው ያብራሩ፡፡

ቴክስቶቹ ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን (ከ5ኛ- 8ኛ ክፍል) አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመጣጣማቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምላሽ ለመስጠት ከመርሃትምህርቱ ተወስዶ በአባሪነት የቀረበውን መሰረታዊ የብቃት ደረጃ ይመልከቱ)፡፡

የማስተማሪያ ቴክስቶቹን አስመልክቶ ሌሎች መሻሻል አለባቸው ብለው የሚያስቧቸው ጉዳዮች ካሉ ቢገልፁ

መነሻ ምንጭ፡- ትምህርት ሚኒስቴር (2006: 8)፣ Tamrackitkun (2010: 74- 75) እና Hughes (2003: 142-143)

አባሪ ተ4. ስለመማሪያ ቴክስቶች የይዘት ትክክለኛነት የባለሙያዎች ግምገማ ውጤት (በአባሪ ተ3 ከ1-13 ለቀረቡት መስፈርቶች)

የገምጋሚ መለያ	የማመሳከሪያ ጥያቄዎች መለያና ምላሾች											
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**
1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	3	4	4	3	4	1	3	2	1	1	3	3	3
3	5	4	5	5	4	4	4	3	4	5	4	5	5
4	4	4	3	4	4	5	4	5	3	4	4	5	4
5	4	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5

አባሪ ተ5. የመማሪያ ቴክስቶቹን የገመገሙት ባለሙያዎች አስተያየት ማጠቃለያ (በአባሪ ተ3 ለቀረቡት ክፍት ጥያቄዎች የተሰጡ)

ከላይ በክፍል ሁለት ከቀረቡት የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ለማስተማሪያ ቴክስቶቹ "በጣም ዝቅተኛ" በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄዎችን ቢያስቀምጡ

የገምጋሚ አንድ አስተያየት :- የለም።

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት :- የፅሁፎቹ ፎንት በጣም ደቀቅ ያለ ነው። በቀኝ በኩል በጣም ወደጫፍ ወጥቷል።

ምንባቦቹ በሀገራዊ ባህላዊ፣ ታሪካዊና ቅርሳዊ ጉዳዮች ላይ ቢያተኩሩ፤ ተረትነክ ምንባቦች የሉም። በጣም ረጃጅም አረፍተነገሮች ያሉበት ቢስተካከሉ ጥሩ ነው።

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት :- የለም።

የገምጋሚ አራት አስተያየት :- የለም።

የገምጋሚ አምስት አስተያየት :- የለም

ሁለቱ ማስተማሪያ ቴክስቶች በተከተሏቸው የመልመጃ አቀራረብ ዘዴዎች የተለያዩ ናቸው ይላሉ? መልስዎን በማስረጃ አስደግፈው ያብራሩ።

የገምጋሚ አንድ አስተያየት :- ልዩነታቸው ጎልቶ ሊታይ አልቻለም።

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት:- ይህ ቴክስት አቀራረቡ በጣም ጥሩ ቢሆንም የጥያቄዎቹ ትዕዛዞች በጣም ረጃጅም ናቸው፤ ለምሳሌ ከገፅ 17-18 ያሉት ተራቁጥር 1፣ 3ና 4 በጣም ረጃጅም ናቸው።

መልመጃዎቹ ከባድ ይመስሉኛል፤ ከተማሪዎቹ የግንዛቤ ደረጃ ጋር የሚጣጣሙ አልመሰለኝም።

ጥያቄዎቹ ከቴክስቱ አጠገብ ስላሉ ለመረዳት ያቹን አንቀፅ ብቻ ማንበብ ሊበቃ ስለሚችል በጣም ጥሩ አቀራረብ ነው።

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት:- አወ! ምክንያቱም በዚህኛው መፅሀፍ [በሙከራ ቡድኑ ማስተማሪያ] የቀረቡት መልመጃዎች መልሶቻቸቸውን ከፊታቸው የሚያገኙባቸው ሁኔታዎች አሉ። ቀጥለውም በቅርፃዊ ማደራጃ ታግዘው እንዲያቀርቧቸው ይጠይቃሉ። የምንባቦቹን ሀሳቦች በሚገባ እንዲረዷቸው በንባብ ሂደት የተለያዩ ብልሀቶች ቀርበዋል። በዚያኛው [በማመሳከሪያ ቡድኑ ማስተማሪያ] ግን በራሳቸው ብቻ የሚሞሉትና ማረጋገጫ ግብረመልስ የሌላቸው ናቸው።

የገምጋሚ አራት አስተያየት:- ምንም አስተያየት አልሰጡም፡፤

የገምጋሚ አምስት አስተያየት ፡- አዎ፡፡ ምክንያቱም የመጀመሪያው (የቴክስ ውቅር ብልሃት ማስተማሪያው) ቀጥታ ለመጠየቅ የተዘጋጁ አጭርና ውስን አንቀፆችን የያዘ ሲሆን ስለቀደምት እውቀታቸው ብዙ ጥያቄ የለውም ስለብልሃቶቹ እንጂ፡፡ ሁለተኛው ማስተማሪያ ደግሞ ቅድመንባብ የዳራ ጥያቄዎችን የያዘ መሆኑ ተማሪዎቹ ስለዚያ ጉዳይ የሚያውቁትን እንዲያስታውሱና ቀጣይ የሚያነቡት ምንባብ ምን ዓይነት ሊሆን እንደሚችል ሊያስገምታቸውና ሲያነቡትም ቶሎ የመገንዘብ ሁኔታ ይፈጥራል እላለሁ፡፡

ቴክስቶቹ ተማሪዎች ለሚገኙበት የትምህርት እርከን (ከ5ኛ- 8ኛ ክፍል) አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር ስለመጣጣማቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምላሽ ለመስጠት ከመርሃትምህርቱ ተወስዶ በአባሪነት የቀረበውን መሰረታዊ የብቃት ደረጃ ይመልከቱ)፡፡

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- ቴክስቶቹ በመካከለኛ ደረጃ የመረዳት ችሎታ ላላቸው ተማሪዎች ተገቢ ይመስሉኛል፡፡ ነገር ግን የተለያዩ ፍላጎቶችና ደረጃ ላላቸው ተማሪዎች እንዴት ማስረዳት እንደሚቻል ግልፅ አይደለሁም፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፡- በተለይ ከአንብቦ መረዳት ክሂል ጋር በጣም ይገናኛል፤ የአንድን ፅሁፍ መልዕክት ለይቶ ከማውጣት በተጨማሪ ከተማሪዎች አቀላጥፎ ማንበብ ጋር ይዛመዳል፡፡

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት፡- የተመረጡት ቴክስቶች ከቀረበው የአንብቦ መረዳት መርሃትምህርት ጋር በእጅጉ የተጣጣሙ ናቸው፡፡

የገምጋሚ አራት አስተያየት፡- ብዙዎቹ ቴክስቶች ከተማሪዎች ዳራና የእለት ከእለት ህይወት ጋር የተቆራኙ በመሆናቸው ይመጥናሉ ማለት ይቻላል፡፡ ነገርግን "ሀብታም የመሆን ምስጢር" እና "ቢሮክራሲ" የሚሉት ምንባቦች በማህበረሰቡ የእለት ከእለት ህይወት የሚያጋጥሙ ቢሆኑም በተማሪዎች ደረጃ የሚስተዋሉ ዘወትራዊ ክስተቶች ወይም ሁነቶች ባለመሆናቸው ለዚህ ደረጃ ይበዛሉ ባይ ነኝ፡፡

የገምጋሚ አምስት አስተያየት ፡- ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር የተጣጣመ ነው፡፡ በተለይ የቀረቡት ምንባቦች የማህበራዊ ጉዳዮችን የሚያወሱ መሆናቸው አካባቢያቸውንና ባህላቸውን ጭምር እንዲያውቁ ስለሚያደርጓቸው፡፡ ሌላው የሀሳብ አደረጃጀቱን በስዕል መልክ ማቅረብ መቻሉ ተማሪዎች በግልፅ ሀሳቡን እንዲረዱት ያደርጋቸዋል፡፡ ጥናቱም በተማሪዎች ላይ ተጨባጭ ለውጥ ያመጣል እላለሁ፡፡

የማስተማሪያ ቴክስቶቹን አስመልክቶ ሌሎች መሻሻል አለባቸው ብለው የሚያስቧቸው ጉዳዮች ካሉ ቢገልፁ

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፡- ሥርዓተፆታን በተመለከተ ወደወንድ የማድላት ነገር በአንድ ምንባብ ላይ ይታያል፡፡ ስለዚህ ገፅ 9 የመጨረሻው አንቀፅ አንድ ወንድ ወይም ሴት በሚል ቢፃፍ ፡፡ ልመናን በተመለከተ ገፅ 17 "ሙሉ አካል እያላቸው" የሚለው ሀረግ ቢቀየር ምክንያቱም ሙሉ አካል የሌላቸው ልመናን እንደተገቢ ነገር ይወስዱታል የሚል መልዕክት ስለሚያስተላልፍ ነው፡፡ ገፅ 40 ደግሞ ቁምጥና .... ብሎ "አጉል እምነት" የሚለው ሀረግ "ጎጅ ልማድ" በሚል ቢተካ ጥሩ ይመስለኛል፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያት፡- ምንባቦቹ ትንሽ ረጃጅም መሰሉኝ፤ ለተማሪዎቹ ምንባቦቹን አንብቦ ለመጨረስና ሀሳቦቹን ለመረዳት ይበዛባቸዋል፡፡ አንዳንድ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ውስብስብ ናቸው፤ ለምሳሌ 31፣ 36 ቢሻሻሉ፡፡

የገምጋሚ ሦስት አስተያት፡- እንደስነቃል፣ ተራኪ ግጥሞችም ለማስተማሪያ ቴክስትነት ቢገቡ የተሻለ ይሆን ነበር፡፡

በንባብ ሂደት ጊዜ የቀረቡት የትንበያና ሌሎች መልመጃዎች ባይበዙ፤ ምክንያቱም የተማሪዎቹን የመረዳት ሂደት ሊያደናቅፉ ይችላሉ፡፡

የገምጋሚ አራት አስተያት፡- ገፅ 7 የምንባቡ አራተኛ አንቀፅ የመጨረሻ አረፍተነገር ውስጥ "ተቆጣሮ" የሚለው ቃል ግድፈት ስላለበት ይታረም፤ በዚሁ ምንባብ አራተኛው አንቀፅ ደግሞ የሶስተኛው አንቀፅ አካል ቢሆን፡፡

"ድምፅን ለማሻሻል" የሚለው ምንባብ አራተኛው አንቀፅ የሶስተኛው አንቀፅ አካል ሆኖ ቢቀርብ፡፡

"ሀብታ የመሆን ሚስጥር" የሚለው ምንባብ ይዘቱ ከተማሪዎቹ የአዕምሮ ብስለት፣ ማህበራዊ ደረጃና መሰል ጉዳዮችን ያማከለ አይመስለኝም፤ ምንባቡ በቃላት ምርጫውም ለምሳሌ ንድፍ፣ ነዋያዊ፣ አሻራ፣ ሀንፀቱን፣ አዋጅ፣ መድረክ፣ ወዘተ ከባድ ነው፡፡ ምንባቡ ለተባዕት ፆታ መካሪ መሆኑ የስርዓተ ፆታ አድሏዊነት ያጠቃው ይመስላል፡፡

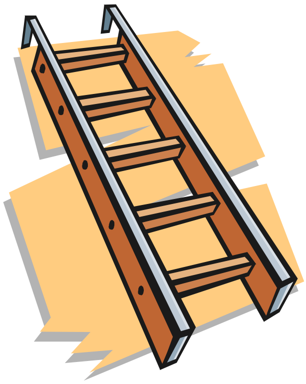
የገምጋሚ አምስት አስተያት ፡- ሌላ መሻሻል አለበት ብዬ የማስበው ከላይ የጠቀስኳቸው እንዳሉ ሆነው ከተማሪዎች እድሜ ጋር የሚሄዱ ለምሳሌ የጨዋታ ዓይነት ወይ የ12-13 ዓመት ተማሪ ሆኖ በተለያየ የኑሮ ውጣ ውረድ ማለፍን ፣ ተግቶ መማርን፣ ወዘተ የሚያነሱ ምንባቦች ቢጨመሩ እራሳቸውን እያዩበትና እየተማሩበት ይሄዳሉ ብዬ አስባለሁ፤ ከዚህ ባለፈ በጣም ጥሩ ነው፡፡

አባሪ ተ6. የመማሪያ ምንባቦች ተነባቢነት መለኪያው የግንዛቤ ሙከራ ውጤት

የተፈታኝ መለያ	ምንባብ አንድ (17)	በመቶኛ %	ምንባብ ሁለት (31)	በመቶኛ %	ምንባብ ሦስት (30)	በመቶኛ %
1	9	52.9	25	80.6	16	53.3
2	12	70.6	23	74.1	21	70
3	10	58.8	20	64.5	24	80
4	9	52.9	18	58.1	20	66.7
5	12	70.7	25	80.6	22	73.3
6	10	58.8	25	80.6	20	66.7
7	8	47	24	77.4	17	56.7
8	10	58.8	21	67.7	17	56.7
9	11	64.7	18	58.1	22	73.3
10	8	47	22	70.9	14	46
11	10	58.8	26	83.9	21	70
12	9	52.9	12	38.7	20	66.7

አባሪ ተ7. ለብልሃት ቡድኑ መማሪያ የቀረበው ቴክስት(ማንዋል)

ክፍለትምህርት አንድ ፡- ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃት



የትምህርቱ ርዕስ፡- የምንባብን ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)
የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች ቅደምተከተል መለየት ለሚረዱ ብልሃቶች የቀደመእውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦቹ የተዋቀሩበትን ቅደምተከታላዊ ትስስር ለይታችሁ ትተነትናላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች ቅደምተከተል የሚያመላክቱ ጠቋሚ ቃላትንና ሀረጋትን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ሀሳብ በቅደምተከተል ለማደራጀት የሚያስችሉ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን ሰርታችሁ ታሳያላችሁ፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች ቅደምተከተል በሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች በማስፈር ተዛምዷቸውን ታብራራላችሁ፡

የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎች

ቀጥሎ የቀረቡትን ቅድመ ንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ፡፡

1. አንድ ሰው ሀሳቡን በፅሁፍ ሲያስተላልፍ በሀሳቦች መካከል ዝምድና የሚፈጥረው እንዴት ነው?

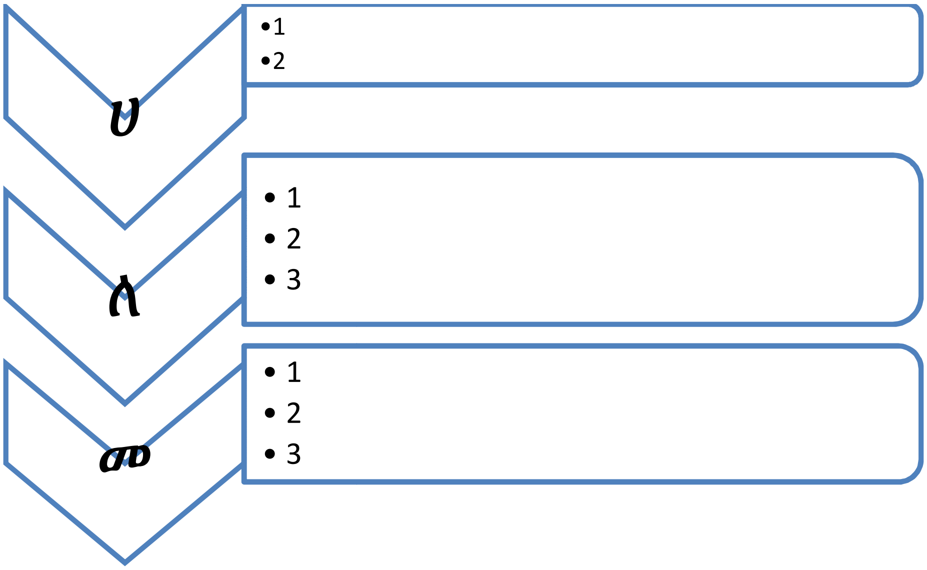
2. በማንበብ ሂደት ሀሳቦቹ የተዋቀሩበትን መንገድ እየፈተሹ ማንበብ ምንምን ጠቀሜታዎች ይኖሩታል ብላችሁ ታስባላችሁ?

3. በፅሁፍ ውስጥ የሀሳብ ቅደምተከተል ማለት ምንድን ነው?

4. በአንድ ፅሁፍ ውስጥ ሃሳቦችን በቅደምተከተል ማደራጀት ሲያስፈልግ በምን በምን ቅደም ተከተል ማዋቀር ይቻላል?

5. የሚከተሉት የሀሳብ ማዋቀሪያ ሥዕሎች ምን የሚያመላክቱ ይመስላችኋል? ልዩነታቸውስ ምንድን ነው?

የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል 1



የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል 2

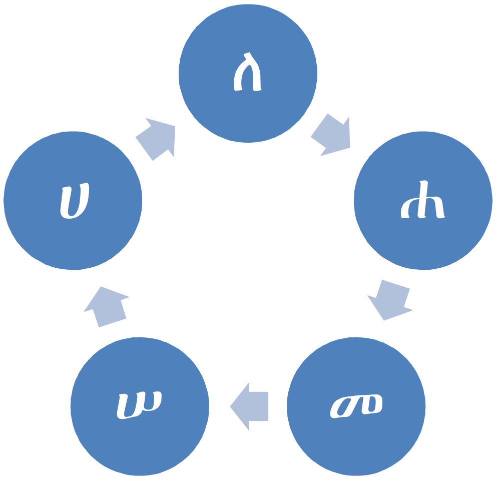
1.--------------------------------

2.--------------------------------

3.--------------------------------

4.--------------------------------

የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል 3



የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል 4

ቅደምተከተላዊ አወቃቀር ያለውን ምንባብ ሀሳቦች ለማሳየት የሚያስችሉ እነዚህና መሰል የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ያሉ ሲሆን አጠቃቀማቸው እንደሀሳቦቹ ደረጃዎች፣ ስፋትና ዓይነት ይለያያል፡፡

I. ታላሚውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ማስተዋወቅ

1. ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ምንድን ነው?

ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ሁነቶች፣ ድርጊቶች ወይም ነገሮች የተከሰቱበትን ተራ ወይም ሂደት በደረጃ በማቅረብ ሀሳብ የሚደራጅበት የቴክስት ውቅር ዓይነት ነው፡፡ ከዚህም ሌላ አንድን ነገር ወይም ድርጊት ለመስራት ወይም ለማከናወን መከተል የሚገባንን ደረጃዎች የሚነግረን ነው፡፡ ድርጊቶች፣ሁነቶችና ሀሳቦች በጊዜ፣ በቦታ ወይም በድርጊት ቅደምተከተል የሚብራሩበት ነው፡፡ በዚህ አወቃቀር በአመዛኙ የፅሁፉ ዋና ዋና ሀሳቦች ከቀረቡት ቅደምተከተላዊ ደረጃዎች ወይም ታሪኮች ጋር ይያያዛሉ፡፡ እንደምግብ አዘገጃጀት፣ ግለታሪኮች፣ የአካል ብቃት እንቅስቃሴዎች፣ የነገሮች አሰራር፣ የተግባር ማሻሻያዎች፣ ወዘተ ያሉት የሚከተሏቸውን የክዋኔ ሂደቶች በፅሁፍ ለማቅረብ አዘውትሮ በስራ ላይ ይውላል፡፡

2. ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅርን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት እነማን ናቸው?

ውቅር ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት የሚባሉት አንድን አንቀፅ ወይም ፅሁፍ በምናነብበት ጊዜ ሀሳቡ እንዴት እንደተዋቀረ ለመለየት የሚያግዙን የሀሳብ ማሸጋገሪያ ወይም ማገጣጠሚያዎች ናቸው፡፡ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋትም በአንድ አንቀፅ ወይም በጠቅላላ በፅሁፉ ውስጥ ነገሮች፣ ድርጊቶች፣ ሁነቶች፣ ወዘተ የተፈፀሙበትን ሂደት፣ ጊዜ፣ወዘተ የሚያመላክቱ ናቸው፡፡ የትኛው ነገር ወይም ድርጊት ወይም ሁነት ከየትኛው ቀድሞ ወይም ተከትሎ እንደተከናወነ፣ እንደመጣ፣ እንደተገኘ፣ ወዘተ. ማመላከት ሁነኛ ዓላማቸው ነው፡፡

ፀሃፊዎች አዘውትረው ከሚጠቀሙባቸው **ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ዝምድናን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት** መካከል ቀጥሎ የተዘረዘሩት ይገኙበታል፡፡

አንድ፣ ሁለት፣ ሶስት…፣ አንደኛ፣ ሁለተኛ፣ ቀጥሎ፣ ከዚያ፣ በፊት፣ በኋላ፣ በመጨረሻ፣የሚቀጥል፣ የሚከተለው፣ ብዙም ሳይቆይ፣ አሁን፣ በቅርብ ጊዜ፣ ቀደም ብሎ፣ የኋላ ኋላ፣ የፊተኛው፣ የኋለኛው፣ ቀጣዩ፣ ከዚያ በኋላ፣ ከመጀመሪያው፣ በቅድሚያ፣ በማስከተል፣ ከአጭር ጊዜ በኋላ፣ ደረጃዎች፣ በተከታታይ፣ ከ…በፊት፣ ከ…በኋላ፣ ወዘተ.

III. ብልሃቱን በምሪት ማለማመድ (Modeling)

ከዚህ በመቀጠል "**በፈተና ውጤታማ የመሆን ሚስጥር**" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፡፡ ምንባቡ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ትስስርን መሰረት አድርጎ የተጻፈ ነው፡፡ በየአንቀፆቹ መካከል ጠቋሚዎቹ እንዴት የሀሳቦችን ቅደምተከተላዊ ትስስር ለማመልከት እንደዋሉ እንድትገነዘቡ የቀረቡ ጥያቄዎችን በማስተዋል አንብቡ፡፡ ለየጥያቄዎቹ የተሰጡ ምላሾች በመምህራችሁ ምሪት ጭምር ስለሚቀርቡላችሁ ተከታትላችሁ ለመስራት ሞክሩ፡፡

በፈተና ውጤታማ የመሆን ሚስጥር

ለፈተና ያላችሁ አመለካከት ሚዛናዊ ይሁን፡፡ በመሰረቱ ፈተና የሚሰጠው ተማሪዎች የተማሩትን ትምህርት ምን ያህል አውቀውታል? ለሚለው ጥያቄ መልስ ለማግኘት ነው፡፡ እንዲሁም ወደቀጣዩ ደረጃ ለማለፍ ብቁ መሆናቸውን ማረጋገጫ ስልት ነው፡፡ በተጨማሪም ፈተና ማለት አንድ የትምህርት ክፍል በአግባቡ መተላለፉ የሚታወቅበት መለኪያ ነው፡፡ ወደቀጣዩ የትምህርቱ ደረጃ የሚወስድ የመሸጋገሪያ ድልድይም ነው፡፡

1. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት እንዴት ተለይተው ተመልክተዋል?

በአንቀፁ ውስጥ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት ***በጥቁር ዘመም*** አፃፃፍ ተለይተው ቀርበዋል፡፡

2. ጠቋሚዎቹ የሚያስተሳስሯቸው ዋና ሀሳብና ንዑስ ሀሳቦችስ እንዴት ተጠቁመዋል?

ጠቋሚዎቹ የሚያስተሳስሩት ዋና ሀሳብ **በማጥቆር ተፅፎ ከስሩ ተሰምሮበታል**፡፡ ንዑስሀሳቦቹ ደግሞ ያለምንም ማጥቆር ተፅፈው ከስራቸው ተሰምሮባቸዋል፡፡

በፈተና ላይ ውጤታማ ለመሆን መደረግ ያለባቸው ቁልፍ ጉዳዮች አሉ፡፡ እነሱም በጊዜ ቅደምተከተል በሶስት ደረጃዎች የተመለከቱ ናቸው፡፡ ***የመጀመሪያው ደረጃ በቅድመፈተና መደረግ ያለባቸውን ተግባራት*** *ይመለከታል፡፡ በቅድመፈተና ወቅት የሚደረግ ዝግጅት ፈተናውን በአሸናፊነት ለመወጣት እጅግ አስፈላጊ ነው፡፡* ***በዚህ ጊዜ*** *መደረግ ያለበት ፈተናውን በአጥጋቢ*

ውጤት ለማለፍ የሚደረገው ጥናት አስተማማኝና ፈተናውን መሰረት ያደረገ መሆኑን በደንብ ማረጋገጥ ነው፡፡ ነገርግን ***ከዚያ በፊት*** መደረግ የሚገባቸው ነገሮች አሉ፡፡ ***በቅድሚያ*** የፈተናው ጊዜ ከመድረሱ በፊት እያንዳንዱን የትምህርት ክፍል ወይም ምዕራፍ በጥልቀትና በእርጋታ ማጥናት ነው፡፡ ***በዚህ ወቅት*** የፈተናው ጊዜ በጣም ሲቀርብ የሚያነቧቸው አጫጭር ማስታወሻዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው፡፡ እነዚህ ማስታወሻዎች በጣም ያልተንዛዙ ነገርግን የትምህርቱን ፍሬሃሳብ ለይተው የያዙ መሆን ይኖርባቸዋል፡፡

ከላይ የተጠቀሰው በትክክል ***ከተፈፀመ በኋላ*** ፈተናውን ለመፈተን ራስን ሙሉበሙሉ ማዘጋጀት፣ መደረግ ያለባቸውንና የሌለባቸውን ጉዳዮች ጠንቅቆ ማወቅ ይገባል፡፡ እነሱም በፈተናው ዋዜማ በጊዜ መተኛት አዕምሮ በትክክል እንዲሰራ እረፍት ይሰጣል፡፡ ወደፈተናው ለመግባት ዝግጅት በሚደረግበት ሰዓት አለማጥናት ይገባል፤ የተለያዩ ማስታወሻዎችን በኪስ ከመያዝ መቆጠብ ይጠቅማል፡፡ ወደፈተና ከመግባት በፊት መፀዳጃቤት መጠቀምም በሽንት ውጥረት የሚመጣውን ጫና ይቀንሳል፡፡

3.ከታች በቀረበው አንቀፅ መሰረት የሚከተሉትን ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን ጠቋሚ ጥያቄዎችና መልሶቻቸው በመምህራችሁ ምሪት የሚቀርበውን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡

ሀ.በአንቀፁ በፈተና ወቅት መደረግ ያለባቸው ምን ምን ሁነቶች በቅደምተከተል ተዘርዝረዋል?

1ኛ. ፈታኙ በሚያዘው መሰረት በተገቢ ቦታ መቀመጥ

2ኛ. መመሪያዎችና ጥያቄዎችን በርጋታ ማንበብ

3ኛ. መሞላት የሚገባቸውን ነገሮች በአግባቡ መሙላት

4ኛ. ረጋ ብሎ ደጋግሞ እያነበቡ ለጥያቄዎቹ መልስ መፃፍ

ለ.ሁነቶቹ በዚህ ቅደምተከከል መቅረባቸውን ለማወቅ መነሻ የሆኑት ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት የትኞቹ ናቸው?

መጀመሪያ....ከዚያ....ቀጥሎ....ከዚያ በኋላ.... በተጨማሪም የሚሉት ናቸው፡፡

ሐ.ሁነቶቹ ሁልጊዜም በዚህ ቅደምተከተል ይፈፀማሉ/ይከሰታሉ? ለምን?

አዎ! ምክንያቱም ሁነቶቹ የሚከወኑት በጊዜ ሂደት ስለሆነ ከዚህ ቅደምተከተል በተፋለሰ ሁኔታ ከተተገበሩ በፈተና ውጤት ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ ለሚያሳድር ችግር ስለሚያጋልጡ ነው፡

ሁለተኛው ደረጃ **በፈተና ወቅት መደረግ ያለባቸውን ጥንቃቄዎች የሚመለከት** ሲሆን ፈተናውን በተሳካ ሁኔታ ለመጨረስ እጅግ በጣም ወሳኝ ነው፡፡ በፈተና ጊዜ ***መጀመሪያ*** መደረግ ያለበት ፈታኙ በሚያዘው መሰረት ተገቢ በሆነ ቦታ ላይ መቀመጥ ነው፡፡ ***ከዚያ*** የፈተናው ወረቀት ሲሰጥ ረጋ ብሎ መመሪያዎችንና ጥያቄዎችን በደንብ መመልከት ይገባል፡፡ ***ቀጥሎ*** መፃፍ የሚገባቸውን እንደስም፣ ክፍል፣ ቁጥር ያሉ ነገሮችን በትክክልና በተገቢው ቦታ ማስፈር ይገባል፡፡ ***ከዚያ በኋላ*** የተሰጠውን ሰዓት በመመልከት ረጋ ብሎ ደጋሞ እያነበቡ መስራት ያስፈልጋል፡፡ ***በተጨማሪም*** የተሰጠው ጊዜ እንዳይባክን ቀለል ያሉ ጥያቄዎችን ቀድሞ በመስራት ወደአስቸጋሪ ጥያቄዎች መመለስ ይቻላል፡፡ ከሁሉም በላይ ከፈተና ሊያሰርዙ ከሚችሉ አላስፈላጊ ድርጊቶችና እንቅስቃሴዎች መቆጠብ ተገቢ ነው፡፡

ሶስተኛው ደረጃ **ከፈተና በኋላ መደረግ የሚገባቸውን ተግባራት** የሚመለከት ነው፡፡ ከፈተናው ከወጡ በኋላ ***በመጀመሪያ*** ነገሮችን ወዲያው ለመርሳት መሞከር ብልህነት ነው፡፡ አለበለዚያ ቀጣይ ፈተና ካለ ለዚያ የሚደረግ ዝግጅትን ይሻማል፡፡ ***ከዚያም*** ባለፈው ፈተና ስህተት ተሰርቶ ከሆነ ሌላ ተመሳሳይ ስህተት ላለመስራት ለራስ ቃል መግባትና ትምህርት መውሰድ እንጂ ራስን ማስጨነቅ አይገባም፡፡ (አስራት 1991 ከገጽ 79- 83)

4.ከላይ ለቀረበው ምንባብ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን ቅደምተከተል የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** እንዴት ማስፈር እንደምትችሉ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡

በፈተና ላይ ውጤታማ ለመሆን መደረግ ያለባቸው ቁልፍ ጉዳዮች **በሶስት ደረጃዎች** ተለይተው ተሰጥተዋል፡፡

የመጀመሪያው ደረጃ............................ ሲሆን በስሩ.............. ተግባራትን አካቷል፡፡*በዚህ ጊዜ*... *ከዚያ በፊት* ....

በቅድሚያ..................................*በዚህ ወቅት* ....*ከላይ የተጠቀሰው* በትክክል *ከተፈፀመ በኋላ*...፡፡

ሁለተኛው ደረጃ .... ሲሆን ...... *መጀመሪያ*................... ....*ከዚያ*...................................*ቀጥሎ*.......................................*ከዚያ በኋላ* ....፡፡

ሶስተኛው ደረጃ .... የሚመለከት ሲሆን... *በመጀመሪያ*........... ....*ከዚያም*...፡፡

5.አሁን ደግሞ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በመታገዝ የምንባቡን ሀሳብ አወቃቀር ወደመማር ተግባር እንሸጋገራለን፡፡ ከላይ ለቀረበው ምንባብ የሚከተለው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዴትና ለምን ተመርጦ ተግባራዊ እንደሆነ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ገለፃ ተከታተሉ፡፡

በቅድመ ፈተና *መደረግ ያለባቸው*

- <u>እያንዳንዱን የትምህርት ክፍል ወይም ምዕራፍ በጥልቀትና በእርጋታ ማጥናት</u>
- <u>*አጫጭር ማስታወሻዎችን ማዘጋጀት*</u>
- <u>*የሚደረገው ጥናት አስተማማኝና ፈተናውን መሰረት ያደረገ መሆኑን በደንብ ማረጋገጥ*</u>

በፈተና ወቅት *መደረግ ያለባቸው*

- <u>*ፈታኙ በሚያዘው መሰረት በተገቢ ቦታ መቀመጥ*</u>
- <u>*መመሪያዎችና ጥያቄዎችን በርጋታ ማንበብ*</u>
- <u>*መሞላት የሚገባቸውን ነገሮች በአግባቡ መሙላት*</u>
- <u>*ረጋ ብሎ ደጋግሞ እያነበቡ ለጥያቄዎቹ መልስ መፃፍ*</u>

ከፈተና በኋላ *መደረግ ያለባቸው*

- <u>*ነገሮችን ወዲያው ለመርሳት መሞከር*</u>
- <u>*በስህተት ስጋት ራስን አለማስጨነቅ*</u>

6. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝበናል?

የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በፈተና ላይ ውጤታማ ለመሆን መደረግ ስላለባቸው ሶስት ቁልፍ ጉዳዮች በጊዜ ቅደምተከተል በደረጃ ከፋፍሎ ዝምድናቸውን ያሳያል፡፡ እነዚህ ቁልፍ ጉዳዮች ከሀሳብ ማዋቀሪያው ስዕል በስተቀኝ ባሉት ሶስት ተከታታይ ቀስቶች ቁልቁል ሰፍረዋል፡፡ ከዚህም ሌላ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በእያንዳንዱ ቁልፍ ጉዳይ ስር በቅደምተከተል ሊከናወኑ የሚገባቸውን ተግባራት በተዋረድ ያሳየናል፡፡ እነዚህ ተግባራት ደግሞ በእያንዳንዱ ቀስት በስተግራ ጎን ባሉ የአራት ማዕዘን ቅርፆች ውስጥ በቅደምተከተል ሰፍረዋል፡፡

7. ይህን ብልሃት መቼና ለምን እንጠቀምበታለን?

ብልሃቱን ድርጊቶች፣ ሁነቶችና ታሪኮች በጊዜ፣ በቦታ ወይም በድርጊት ቅደምተከተል የሚብራሩባቸውን ፅሁፎች በምናነብበት ጊዜ እንጠቀምበታለን፡፡ በዚህ ብልሃት የምንጠቀመውም በፅሁፎቹ ውስጥ የቀረቡ ዋና ዋና ሀሳቦች ያላቸውን

ቅደምተከተላዊና ተዋረዳዊ አደረጃጀት ብሎም ዝምድና ለይተን ለመረዳት ስለሚያግዘን ነው፡፡ በዚህም የተነሳ ሃሳቦቹ ስላሏቸው ተከታታይነትና ስፋት በደረጃ ለይተን በመረዳት ማብራራት እንችላለን፡፡

IV. ብልሃቱን በድጋፍ ማለማመድ (Scaffolding)

ቀጣዩ "**ድምፅን ለማሻሻል**" የሚለው ምንባብ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን ተከትሎ የተዋቀረ ነው፡፡ ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት የተከታተላችሁትን ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ዝምድናን አንብቦ የመለየት ብልሃቶች ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች በመመለስ አሳዩ፡፡ ጥያቄዎቹን ራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

1. በምንባቡ የመጀመሪያ ሶስት አንቀፆች ውስጥ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ዝምድናን **ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት** አሉ፡፡ ከእነዚህ ጠቋሚዎች ውስጥም ጥቂቶቹ አልፎ አልፎ **በማጥቆር አፃፃፍ** ተለይተው ቀርበዋል፡፡ አንቀፆቹን እያነበባችሁ ቀሪዎቹን ጠቋሚዎች ለይታችሁ በማውጣት ፃፉ፡

ድምፅን ለማሻሻል

ለአንድ ተዋናይ ድምፅ መገልገያ መሳሪያው ነው፡፡ ስለዚህ ድምፁ በጥራት የሚሰማ መሆን አለበት፡፡ እንዲሁም ድምፁ እንደተፈለገው የሚታዘዝና የሚለዋወጥ መሆን ይኖርበታል፡፡ ምክንያቱም ተዋናዩ በተለያየ ጊዜ የተለያየ ገፀባህርያትን የመጫወት እድል ያገኛል፡፡ ምናልባትም ተዋናዩ ከባድ የሆነ የድምፅ ችግር ከሌለበት በስተቀር በየቀኑ በሚደረግ የድምፅ አወጣጥ ልምምድ የጥሩ ድምፅ ባለቤት መሆን ይችላል፡፡ <u>ጥሩ የድምፅ አወጣጥ ለማግኘት የሚከተሉትን ልምምዶች ሳያቋርጥ በየቀኑ በደረጃ መለማመድ</u> ይኖርበታል፡፡

የድምፅ ልምምዱን **የሚጀምረው በመጀመሪያ** <u>ድምፁን በመንከባከብ</u> ይሆናል፡፡ ለዚህም የድምፅ ጠንቅ የሆኑ እንደሲጋራ ማጤስ፣ አልኮል መጠጣት፣ ከመጠን በላይ የቀዘቀዙ ምግቦችና መጠጦችን መጠቀምና ጉረሮ እስከሚሰነጠቅ በሀይል መጮህ ያሉትን ማስወገድ ያስፈልጋል፡፡ እነዚህ የድምፅ ፀሮች በጉሮሮ ላይ ከፍተኛ የሆነ መመረዝ ከመፍጠራቸውም በላይ ሊድን የማይችል ጉዳት ሊያደርሱ ስለሚችሉ ራስን መጠበቅ ተገቢ ነው፡፡

የድምፅ ልምምድ ሲያከናውን **በማስከተል** <u>የሚማረው ትንፋሽን እንዴት መቆጣጠር</u> እንዳለበት ነው፡፡ <u>አተነፋፈሱን ለመቆጣጠር የሚከተሉትን ልምምዶች</u> መስራት ይኖርበታል፡፡ **በመጀመሪያ** በጀርባው ቀጥ ብሎ ይተኛል፡፡ ከዚያ አንዱን እጁን በሆዱ ላይ ይጭናል፡፡ ሌላኛውን እጁን ደግሞ በደረቱ ላይ ያድርጋል፡፡ **በመቀጠል** ደረቱን ሳያንቀሳቅስ አየር ወደውስጥ እያስገባ ሆዱን በአየር ይሞላል፡፡ ከዚያም ቀስ ብሎ የገባውን አየር ሆዱን በመጭመቅ ያስወጣል፡፡ ምንጊዜም አየር ሆዱ ውስጥ ሲገባ ሆዱ ይወጠራል፡፡ አየር ሲወጣ ደግሞ ሆዱ በመኮማተር ወደቦታው ይመለሳል፡፡ እዚህ ላይ መዘንጋት የሌለበት ነገር ልምምዱን ሲሰራ የደረቱ ክፍል በፍፁም መንቀሳቀስ የለበትም፡፡ ቀጥሎ ደግሞ ከተኛበት በመነሳት ቀጥ ብሎ መቆም አለበት፡፡ በተመሳሳይ አየር ወደውስጥ በማስገባትና በማስወጣት ልክ እንደውሻ ማለክለክ ይጠበቅበታል፡

በማስከተልም ደረቱ ሳይንቀሳቀስ በዝግታ በረጅሙ አየር ወደውስጥ ያስገባና የገባውን አየር ለተወሰኑ ሴኮንዶች ይዞ ይቆያል፡፡ በመጨረሻም በዝግታ ሆዱን በመጭመቅ የገባውን አየር ያስወጣል፡፡ እዚህ ላይ አየር ይዞ የመቆየቱን ነገር በደንብ እስኪለማመደው ድረስ የሴኮንዶችን ብዛት እንደፈለገው ማድረግ ይችላል፡፡ ነገርግን ለአንድ ደቂቃ አየር አስገብቶ ሳይወጣ ተቆጣጥሮ ማቆየት እስከሚችል ድረስ ልምምድ ማቋረጥ የለበትም፡፡

2. አሁን ደግሞ ከላይ የቀረቡትን አንቀጾች ዋና ዋና ሀሳቦች ግለጹ፡፡

3. ቀጥሎ ላለው የምንባቡ ክፍል ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን ቅደም ተከተላዊ ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ*** ወይም ***ጅምር ውቅር*** ሰርታችሁ አሳዩ፡፡ ጅምር ውቅሩን ለመስራትም መነሻ የሚሆናችሁ አደረጃጀት ከአንቀፆቹ በታች ስለቀረበላችሁ የጎደሉትን በመለየት አሟሉ፡፡

የድምፅ ልምምድ ሲያደርግ **በቀጣይነት** የሚማረው **ጥሩ የድምፅ ቃና ማውጣት** ነው፡፡ የራሱ ድምፅ የሚለይበትን ግልፅና በደንብ የጠራ የድምፅ ቃና ማውጣትን ይመለከታል፡፡ የሚሰጠው ገፀባህርይ ሸካራ ድምፅ የማያወጣ ካልሆነ በስተቀር ሸካራና በትንፋሽ የተሞላ የድምፅ ቃና ማውጣት የለበትም፡፡

ዘና ብሎ ካልታፈነ ጉሮሮ ውስጥ አየር በቀላሉ መውጣት ከቻለ ጥሩ የድምፅ ቃና ይደመጣል፡፡ **ስለዚህ ጉሮሮውን ለማዝናናት የሚከተሉትን ልምምዶች ማድረግ** ይኖርበታል፡፡ ***መጀመሪያ*** ቀጥ ብሎ ይቆማል፤ ከዚያ ጭንቅላቱን ድንገት እንቅልፍ እንዳሸነፈው ሰው ወደታች ይጥላል፡፡ በመቀጠል እዚያው ላይ እንዳለ አፉን በሰፊው በመክፈት ዘና እንዲል ያደርጋል፡፡ ቀጥሎ አንገቱን በዝግታ ክብ እየሰራ ያዞራል፡፡ **ከ**ተወሰኑ ሴኮንዶች **በኋላ** አንገቱን ባላዞረበት አቅጣጫ ያሽከረክራል፡፡ በኃይል በማዛጋት**ም** አየር በደንብ ስቦ ይንጠራራል፡፡ ከዚያም በኃይል በማዛጋት ጉረሮውን በመክፈት የሚከተሉትን ቃላት በማስረዘም (በመነተት) በተራ በተራ መጥራት አለበት፤ ኣ- ኣ- ኣ - ማ---ማ---እ---እ---፡፡ የሚከተሉትን ደግሞ በፍጥነት አከታትሎ ማለት ይጠበቅበታል፤አው- ኡ - ኣ -ኦ ፡፡ ከዚያ እንደገና ያዛጋል፤ የሚከተሉትን ድምፆች በማውጣት መናገር ይኖርበታል፤ ቧ--- ዷ---- ጥዝ----ኳ--- ባንግ----ቡዝ------፡፡(ግሩም 2001 ከገፅ 51-56)

በቀጣይነት የሚማረው ጥሩ የድምፅ ቃና አወጣጥን ሲሆን .... ለዚህ እንዲረዳው ጉረሮውን ለማዝናናት .... ***መጀመሪያ*** .... **ከ-** **በኋላ**............................... **-ም** ....፡፡

4. አሁን ደግሞ ከላይ ያነበባችሁትን ምንባብ ዋና ዋና ሀሳቦች በቅደምተከተል ለማስፈር የሚያስችል ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀጥሎ ቀርቦላችኋል፡፡ ምንባቡን በድጋሜ በማንበብ ቁልፍ ሀሳቦቹ ያላቸውን ቅደምተከተላዊ ትስስር እየፈተሻችሁ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን አሟሉ፡፡

ርዕሰ ጉዳዩ **ለ<u>ጥሩ የድምፅ አወጣጥ የሚደረጉ ልምምዶች</u>**

ድምፅን መንከባከብ

- የድምፅ ጠንቆችን ማስወገድ
- ጉረሮ እስከሚሰነጠቅ በሀይል አለመጮህ

ትንፋሽን መቆጣጠር

- በጀርባ ቀጥ ብሎ መተኛት አንድ
- ?
- ደረትን ሳያንቀሳቅሱ አየር ወደ ውስጥ እያስገቡ ሆድን በአየር መሙላት
- ?
- ?
- ?
- በዝግታ ሆድን በመጭመቅ የገባውን አየር ማስወጣት

ጥሩ ድምፅ ቃና ማውጣት

- ቀጥ ብሎ መቆም
- ?
- ?
- ?
- አንገቱን ባላዞረበት አቅጣጫ ማሽከርከር
- በኃይል በማዛጋት አየር በደንብ ስቦ መንጠራራት
- ?

5. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጅ፡፡

6. ይህን ብልሃት መቼና ለምን እንደምትጠቀምበት/ሚበት አብራራ/ሪ፡፡

7. ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በመነሳት የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች አብራርታችሁ አስረዱ፡፡

8. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
9. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቀላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

V. ራስን ችሎ መስራት/መለማመድ (Independet Practice)

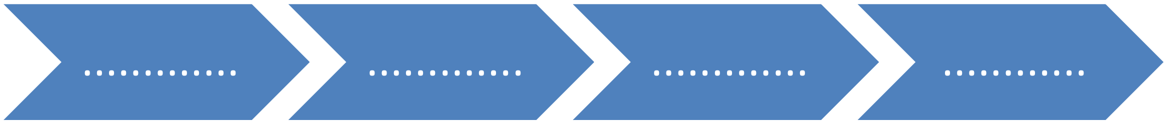
ቀደም ሲል በመምህራችሁ ድጋፍ ባደረጋችሁት ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን የመለያ ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ራሳችሁን ችላችሁ ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡፡

ሀብታም የመሆን ምስጢር

ግለሰባዊ የስኬት ንድፋችን በአዕምሯችን ውስጥ በማናውቀው መልኩ መሰረቱን ጥሎ ተቀምጧል፡፡ እናም ገንዘባዊ ንድፍ ከማንኛውም ነገር በላይ በመሆን፣ የእኛ የወደፊት ነዋያዊ እጣፈንታ በእሱ ይወሰናል፡፡ ገንዘባዊ ንድፋችን በአዕምሮ ውስጥ ቅርፅ በመያዝ በፕሮግራም መልክ ይቀመጣል፡፡ ከዚያ ለገንዘብ ያለንን ዝምድናና ግንኙነት ይተነትናል፡፡

አንድ እጅግ ጠቃሚ የሆነ ቀመር ላሳውቃችሁ እፈልጋለሁ፡፡ ሃብት ለመፍጠር ያላችሁን አቅም ወሳኝ በሆነ መልኩ ቁልጭ አድርጎ ያሳያችኋል፡፡ አካሄዱም የሚከተለውን ይመስላል፡፡ አስተሳሰብ ወደውስጣዊ ስሜት ያመራል፡፡ የውስጥ ስሜት ወደድርጊት ይቀየራል፡፡ ድርጊት ደግሞ ወደውጤት ይለወጣል፡፡ የነዋያዊ ንድፋችሁም የተለያዩ ክፍሎች ውህድ ሲሆን እነሱም የአስተሳሰባችሁ፣ የውስጣዊ ስሜታችሁና ገንዘባችሁን በተመለከተ የምትወስዱትን እርምጃ ያካትታል፡፡

1.ቀጥሎ ክፍት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀርቦላችኋል፡፡ ከላይ ያነበባችሁትን አንቀፅ መሰረት በማድረግ ቁልፍ ሀሳቦቹ ያላቸውን ቅደምተከተላዊ ትስስር በመለየት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን ክፍት ቦታዎች አሟሉ፡፡



2. ይህ ሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝብሃል/ሻል?

እያንዳንዱ ሰው በህይወት መድረክ ላይ በሶስት ዋና ዋና መንገዶች ነው የሚታነፀው፤ ገንዘብን ጭምር ያካትታል፡፡ እነሱም ቃላዊ ቀረፃ፣ አርዓያና ውስን የባህርይ ክስተቶች ናቸው፡፡

3. አንድ ሰው ስለገንዘብ እውቀት የሚያገኘው በምን በምን ደረጃዎች ነው?

1.--------------------------------
2.--------------------------------
3.--------------------------------

ቃላዊ ቀረፃ ልጅ በነበረበት ወቅት ምን ሲባል ይሰማ ነበር? የሚለውን ይመለከታል፡፡ ስለገንዘብ ምን ሲባል ሰምቷል? በልጅነቱ ያዳመጣቸው ገንዘባዊ አባባሎች፣ ቃላት በአዕምሮው ውስጥ ቦታ ይዘው ንድፍ አውጥተው በመቀመጥ ነዋያዊ እንቅስቃሴውን ይወስኑታል፡፡ አሻራቸው በእሱ ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡ ስለዚህም እነዚህን ቃላዊ ቀረፃዎች በመፈተሽ የራሱን ትክክለኛ የገንዘብ ንድፍ መቅረፅ ይኖርበታል፡፡ የገንዘብ ንድፉ እንዴት እንደሚሰራ በትክክል ሲረዳው በውስጡ የትክክለኛነት ስሜት ይሰጠዋል፡፡ ደግሞም የጥልቅ አዕምሯዊ ህንፃቱን አስተሳሰቡ ይወስነዋል፡፡ አስተሳሰቡ ደግሞ ውሳኔውን ይወስነዋል፡፡ እንደዛ እንደዛ እያለ አጠቃላይ መጨረሻ የሚያገኘው ውጤቱ በሚወስዳቸው እርምጃዎች ይወሰናል፡፡

ለለውጥ ወሳኝ የሆኑ አራት ርምጃዎችን መውሰድ ይጠበቅበታል፡፡ የመጀመሪያው ግንዛቤ ሲሆን ከልጅነት ጀምሮ በአደገበት አካባቢ ስለገንዘብ፣ ስለሃብት የሰማቸውን ሀረጎችና አባባሎች በሙሉ መፃፍ አለበት፡፡ ሁለተኛው ብስለት ሲሆን እስካሁን በራሱ ላይ ስለንዋይ ያለውን እምነት ያሳደሩበትን ተፅዕኖ ከአባባሎቹ ውስጥ ለይቶ ለብቻ ይፃፍ፡፡ ሶስተኛው ነጥሎ ማውጣት ሲሆን ነጥሎ ያወጣቸውን አስተሳሰቦች ያጢናቸው፡፡ እንዲያው የተማራቸው እንጂ እሱን እንደማይወክሉ ይወቅ፡ ፡ ሌላ የተሻለ አማራጭ እንዳለውና መለወጥ እንደሚችል ይረዳ፡፡ የመጨረሻው የራሱን አዋጅ "ስለገንዘብ በሰማሁት እውነት ሆኖ ይህን በማድረጌም የተሻለ ስኬትን ማምጣትና የህይወቴን ጎደና የደስታ አድርገዋለሁ" በማለት ለራሱ ቃል መግባት ይኖርበታል፡፡

4.ቀጥሎ ላለው የምንባቡ ክፍል ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ቁልፍ ሀሳቦች የቀረቡበትን ቅደምተከተል የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስርታችሁ አሳዩ፡፡ የሀሳቦቹን ዝምድናም አስረዱ፡፡

አርዓያን በተመለከተም እያደገ በነበረበት ወቅት ወላጆቹ፣ አሳዳጊዎቹ ስለገንዘብ የነበራቸው መድረክ ምን ይመስል ነበር? ሁለቱም ወይም አንዳቸው ገንዘባቸውን በጥሩ ሁኔታ ያስተዳድሩ ነበር? አባካኝ ነበሩ ወይስ ቆጣቢ? የሚሉትን በማንሳት ሰፊ መረጃ ሰብስቦ ትንታኔ ያድርግ፡፡ **አርዓያነታቸው ድክመት ካለበት ለመቀየር የሚከተሉትን ርምጃዎች** መውሰድ ይጠበቅበታል፡፡በቅድሚያ ወላጆቹ በገንዘብና በሀብት ዙሪያ ያላቸው ባህርይና ልምድ በጥልቀት ያጢነው፤ ይመርምረው፡፡ ከእነሱ ጋር የሚለይበትንና የሚመሳሰልበትን በዝርዝር ይፃፈው፡፡ ከእነሱ ሊመሳሰልም ሊለይም ይችላል፡፡ በመቀጠል ይህን አርዓያ መከተል በእሱ ገንዘባዊ ህይወት ላይ እያስከተለው ያለውን ውጤት ተፅዕኖ ይፃፈው፡፡ ከዚያም የራሱን አካሄድ በመነጠል ይለይ፡፡ በዚህ መንገድ ሊጓዝ የቻለው ከነሱ ቀስሞ ነው እንጂ የራሱ አካሄድ እንዳልሆነ ይረዳው? በአሁኑ ሰዓትስ መለየትና ራሱን ለመሆን ሌላ አማራጭ እድሉን ለማየት ቻለን? ምላሹን ለራሱ ይስጥ፡፡ በመጨረሻም "በገንዘብ ዙሪያ አርዓነት የወሰድኩት የነሱን አካሄድ ነበር፤ አሁን የራሴን መንገድ መርጫለሁ" በሚል የራሱን አዋጅ ያውጅ፡፡

5.ከላይ ለቀረበው አንቀፅ ቁልፍ ነጥቦች የሚስማማ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አዘጋጁ፡፡ ከዚያም በአንቀፁ ውስጥ የሚገኙ ቁልፍ ሀሳቦችን ቅደምተከተል በመለየት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን አሟልታችሁ ፃፉ፡፡ ዝምድናቸውንም አስረዱ፡፡

ሦስተኛው ተፅዕኖ ውስን ክስተቶችን ይመለከታል፡፡ ታዳጊ በነበረበት ወቅት ስለገንዘብ፣ ስለሃብትና ስለሃብታም ሰዎች ምን ልምድ ወሰደ? እነዚህ ልምዶች ትክክለኛ እምነትና ቅርፅ እንዲይዝ ረድተውታል ወይም አሁን ያለበትን የብኽታ ህይወት ፈጥረውበት ይሆናል፡፡ **ይህን ለመወሰን የተለያዩ ርምጃዎችን መውሰድ** ይችላል፡፡ በመጀመሪያ ወጣት በነበረበት ወቅት ስለገንዘብ የነበረውን ጥልቅ ስሜትና ልምድ ያስተውለው፡፡ በመቀጠል እነዚያን ክስተቶች በዝርዝር ይፃፋቸው፡፡ እንዴት እንደነበር ምናልባት በአሁኑ ገንዘባዊ ህይወቱ ላይ ተፅዕኖ አሳርፎ ሊሆን ይችላል፡፡ ከዚያም አሁን ያለበት ሁኔታ የተማረው ትምህርት ብቻ እንጂ እሱነቱን ሊገልፅ ስለመቻል አለመቻሉ ነጥሎ ይመልከት፡፡ በመጨረሻም "ካለፈው የወረስኩትን ለእኔ ዋጋ የሌለው የገንዘብ አያያዝ ልምድ በማስወገድ፣ ለሃብት የሚያበቃኝን አዲስ ልምድ ፈጥሬያለሁ" በሚል ለራሱ አዋጅ ይንገርና ወደተግባር ይግባ፡፡ (አካሉ 2002፣ ከገጽ 16- 37)

6. ከላይ የቀረበው ምንባብ አንድ ሰው ስለገንዘብ ለሚኖረው እውቀት መሰረት የሚሆኑ ነገሮች የተብራሩበት ነው፡፡ በእነዚህ መሰረቶች ዙሪያ ለውጥ ለማምጣት በቅደምተከተል መከናወን ያለባቸውን ነጥቦች ከምንባቡ በመለየት ቀጥሎ የቀረበውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታዎች አሟሉ፡፡

ቃላዊ ቀረፃ ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች	አርዓያ ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች	ውስን የባህሪይ ክስተቶች ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች
……………	……………	……………
……………	……………	……………
……………	……………	……………
……………	……………	……………

7. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያመላክትሃል/ሻል?

8. ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በመነሳት የምንባቡን የሚያስተላልፈውን መልዕክት አብራርህ/ሽ አስረዳ/ጂ፡፡

9. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቃላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

VI. ግምገማና ፅብረቃ

ከላይ የቀረበውን ልምምድ መሠረት በማድረግ በሚከተሉት ጥያቄዎች ዙሪያ ያላችሁን ግንዛቤ ግለፁ፡፡

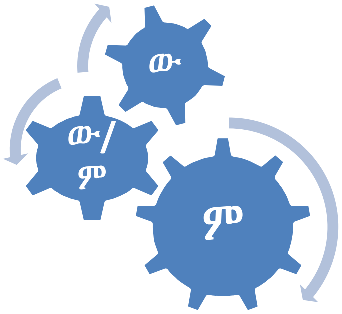
1. በዚህ ክፍለትምህርት የተማርከው/ሽው የቴክስት ውቅር ብልሃት ምንድን ነበር? በብልሃቶቹ እየተጠቀሙ የአንድን ጽሑፍ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀር ተከትሎ ማንበብ ምን ምን ጠቀሜታዎች አሉት?
2. ከላይ ባደረግከው/ሽው ልምምድ የምንባብን ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አደረጃጀት ለማሳየት ምን ምን ስልቶችን ተገበርክ/ሽ? የእያንዳንዳቸው ፋይዳስ ምንድን ነው?
3. ከላይ በቀረበው ልምምድ በተማርከው/ሽው ብልሃት በመጠቀም የምንባቦቹን የሀሳብ ቅደምተከተላዊ አደረጃጀት ለመለየት ስታነብ/ቢ ምን ምን ችግሮች አጋጠሙህ/ሽ? ችግሮችስ እንዴት ለመፍታት ሞከርክ/ሽ?

4. ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን መለየት መሰረት ያደረገ የማንበብ ብልሃትን ለወደፊት መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደምትጠቀምበት/ሚበት በዝርዝር አስረዳ/ጂ፡፡

5. በዚህ ክፍለትምህርት የቀረበውን የቴክስት ውቅር ብልሃት በራስህ/ሽ ስለመተግበር ችሎታህ/ሽ ምን ያህል የራስ መተማመን እንዳለህ/ሽ ግለጽ/ጭ፡፡

ክፍለትምህርት ሁለት

የምክንያትና ውጤት ቴክስት ውቅር ብልሃት



የትምህርቱ ርዕስ፡- የምንባብን የምክንያትና ውጤት ሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)
የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች፡-

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ዝምድን መለየት ለሚረዱ ብልሃቶች የቀደምት እውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦች ያላቸውን የምክንያትና ውጤት ትስስር ለይታችሁ ትተነትናላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የምክንያትና ውጤት ተዛምዶ የሚያመላክቱ ጠቋሚ ቃላትንና ሀረጋትን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡
- ✓ የምንባቡን ሀሳብ የምክንያትና ውጤት ተዛምዶ ለማሳየት የሚያስችሉ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን ሰርታችሁ ታሳያላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የምክንያትና ውጤት ዝምድና በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች በማስፈር ተዛምዷቸውን ታብራራላችሁ፡፡

I. የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎች

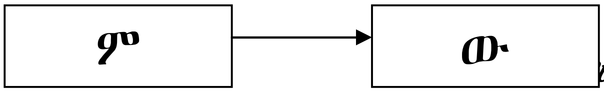
ቀጥሎ የቀረቡትን ቅድመንባብ ጥያቄዎች በማንበብ በቃላችሁ መልሱ፡፡

1. ምክንያት ሲባል ምን ማለት ነው? ውጤትስ? መልሳችሁን በምሳሌ አስረዱ፡፡

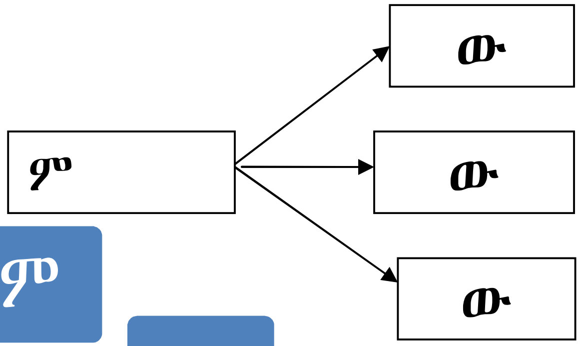
2. አንድ ምክንያት ስንት ውጤቶችን ሊያስገኝ ይችላል? አንድ ውጤትስ በስንት ምክንያቶች ሊከሰት ይችላል?

3. አንድን በምክንያትና ውጤት ትስስር የተገነባ ፅሁፍ በውስጡ የሚገኙ ምክንያቶችንና ውጤቶችን እየለዩ ማንበብ ምን ምን ፋይዳዎች ይኖሩታል ብላችሁ ታስባላችሁ?

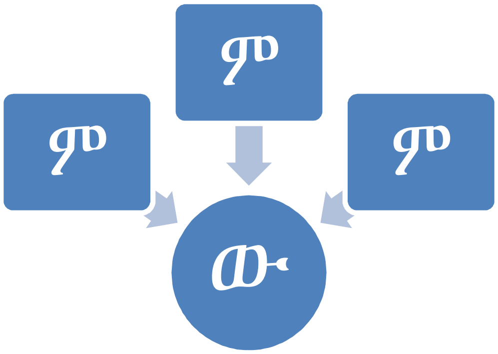
4. የሚከተሉት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ምን የሚያመላክቱ ይመስላችኋል? ልዩነታቸውስ ምንድን ነው?



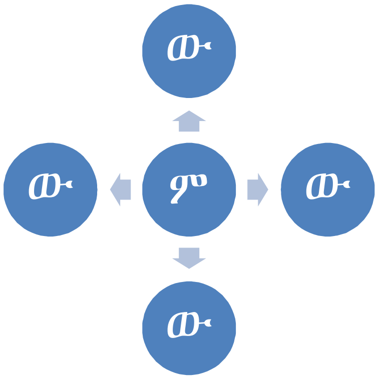
ሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ሀ



የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ለ



የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ሐ



የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል መ

የምክንያትና ውጤት አወቃቀር ያለውን ምንባብ ዋና ዋና ሀሳቦች ለማሳየት የሚያስችሉ እነዚህና መሰል የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ያሉ ሲሆን አጠቃቀማቸው እንደሀሳቦቹ ደረጃዎች ስፋትና ዓይነት፣ እንደምክንያትና ውጤቶቹ ብዛት ይለያያል፡፡

II. ታላሚውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ማስተዋወቅ

1. የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ምንድን ነው?

ምክንያት አንድ ነገር ለምን እንደተከሰተ የሚነግረን ሀሳብ ነው፡፡ ውጤት ደግሞ በአንድ ነገር ምክንያት ምን እንደተከሰተ የሚጠቁመን ሀሳብ ነው፡፡ ምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅርም ሁነቶች ወይም ነገሮች የተከሰቱበትን ሰበብና ያስከተሉትን ውጤት በትስስር በማቅረብ ሀሳብ የሚደራጅበት የሀሳብ አወቃቀር ዓይነት ነው፡፡ ይህ አወቃቀር ሀሳቦችን ባላቸው ምክንያታዊ ተዛምዶ የሚያስተሳስር ነው፡፡ የምክንያትና ውጤት ትስስር መስመሮቹ መጠን በጨመረ ቁጥር የተዛምዶው ውስብስብነት ከፍ ይላል፡፡ በሌላ አባባል አንድ ምክንያት በርካታ ውጤቶችን ወይም በርካታ ምክንያቶች አንድ ውጤትን የሚያስገኙበት ሁኔታ ሲፈጠር ተዛምዶው የተወሳሰበ ይሆናል፡፡ ኢኮኖሚያዊ፣ ማህበራዊ፣ መልከዓምድራዊ፣ ስነህይወታዊ፣ ወዘተ ለውጦች የተከሰቱባቸውን ሁኔታዎች የሚገልፁ ፅሁፎች በአመዛኙ የምክንያትና ውጤት ትስስርን መሰረት አድርገው ይዋቀራሉ፡፡

2. የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅርን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት እነማን ናቸው?

ውቅር ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት የሚባሉት አንድን አንቀፅ ወይም ፅሁፍ በምናነብበት ጊዜ ሀሳቡ እንዴት እንደተዛመደ ለመለየት የሚያግዙን የሀሳብ ማሸጋገሪያ ወይም ማገጣጠሚያዎች ናቸው፡፡ **የምክንያትና ውጤት** የሀሳብ ዝምድና ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋትም በአንድ አንቀፅ ወይም በጠቅላላ ፅሁፉ ውስጥ ነገሮች፣ ድርጊቶች፣ ሁነቶች፣ ወዘተ የተከሰቱበትን ሰበብና ያስገኙትን ውጤት የሚያመላክቱ ናቸው፡፡ የትኛው ነገር ወይም ድርጊት ወይም ሁነት የትኛውን ውጤት እንዳመጣ ወይም የትኛው ውጤት በምን ሰበብ ነገር ወይም ድርጊት ወይም ሁነት እንደተከሰተ ማመላከት ሁነኛ ዓላማቸው ነው፡፡

ፀሃፊዎች አዘውትረው ከሚጠቀሙባቸው **ምክንያትና ውጤት የሀሳብ ዝምድናን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት** መካከል ቀጥሎ የተዘረዘሩት ይገኙበታል፡፡

ምክንያቱም፣ በ...ምክንያት፣ ስለ- ፣ በ...ሰበብ፣ ለምን፣ በ....የተነሳ፣ በ...መሰረት፣ ከ...የተነሳ፣ የ...እንደሆነ፣ እንደዚያ ከሆነ፣ (ለዚህ) መነሻው፣ ይህን ያመጣው... ፣ ይህ ሊሆን (ሊከሰት፣ ሊመጣ) የሚችለው፣ ውጤቱ፣ ለ...ዓላማ፣ የተከሰተው፣ የተገኘው፣ ያስከተለው፣ የዳረገው፣ መንስኤው፣ ወደ... ያመራል፣ ያስገኛል፣ ወዘተ...

III. ብልሃቱን በምሪት ማለማመድ

ከዚህ በመቀጠል "**የአካል ብቃት እንቅስቃሴ**" በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፡፡ ምንባቡ ምክንያትና ውጤት የሀሳብ ዝምድናን መሰረት አድርጎ የተጻፈ ነው፡፡ በየአንቀፆቹ መካከል ጠቋሚዎቹ እንዴት የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር ለማመልከት እንደዋሉ ለማስረዳት የቀረቡ ጥያቄዎችን በማጤን አንብቡ፡፡ ለየጥያቄዎቹ የተሰጡ ምላሾች በመምህራችሁ ምሪት ጭምር ስለሚቀርቡላችሁ ተከታትላችሁ ለመስራት ሞክሩ፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ

የሰው ልጅ ለማደግና አካሉን ለመገንባት እንቅስቃሴ ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡ ያለእንቅስቃሴ መቀመጥ ***ህዋስ* ከ*ማበላሸቱም* በላይ *በአጭር ጊዜ ውስጥ ለመሞት እድል* ይዳርጋል**፡፡ **ይህ ሊሆን የሚችለው** ሰውነት ትክክለኛውን አካላዊ ተግባር ሊያከናውን ባለመቻሉ ነው፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ የአካል እንቅስቃሴ ባህል አንዱ ክፍል እንደመሆኑ መጠን ***ጉልበትና ትዕግስትን* የሚያዳብር፣ *ሰውነት እንዲቀል* ከ*ማድረጉም* በላይ፣ *ለጥሩ ቁመናና ለፈሰሳዊ እንቅስቃሴ* ጠቀሜታ ይሰጣል**፡፡ በአጠቃላይ በአካላዊና አዕምሯዊ እድገት ሁኔታ ላይ ትልቅ **ሚና ይጫወታል፡፡**

ጥያቄ 1. ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት እንዴት ተለይተው ተመልክተዋል?

> በአንቀፁ ውስጥ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት **በጥቁር ተፅፈው ከስራቸው በማስመር** ተለይተው ተፅፈዋል፡፡

ጥያቄ 2. ጠቋሚዎቹ የሚያያይዟቸው የምክንያትና ውጤት ሀሳቦችስ እንዴት ተጠቁመዋል?

> ጠቋሚዎቹ የሚያያይዙት ምክንያት ያለምንም ማጥቀር ተፅፎ ከስሩ ተሰምሮበታል፡፡ ውጤቶቹ ደግሞ ***በጥቁር ዘመም*** አፃፃፍ ተለይተው ተጠቀመዋል፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ እንደክብደት አንሸዎች ጡንቻዎችን የሚያሳብጥ ልምምድ አይደለም፡፡ ነገርግን ***እያንዳንዱን ሰው ከክብደት በላይ እንዳይሆን* ከማድረጉም በላይ *ኃይለኛ ጡንቻ* እንዲኖረው ያደርጋል**፡፡

የአካል ብቃት ልምምድ በሰው ልብ ላይ የሚጫወተው ሚናም ወደር የለውም፡፡ አብዛኛው ህዝብ፣ ልብ አንዱ የጡንቻ አካል መሆኑን አይረዳውም፡፡ የልብ ስፔሻሊስት ዶክተሮች እንደሚያስረዱት ***አብዛኛው ህዝብ በልብ በሽታ* የሚ*ሞተው*** በጣም ከመስራት ይልቅ በልምምድ እጥረት ነው፡፡ በየቀኑ ልምምድ ማድረግ ***ለልብ ጫና አይሆንበትም፤ ይበልጥ ተግባሩን እንዲያከናውን* ያደርጋል** እንጂ፡፡

ጥያቄ 3. ከዚህ በላይ በቀረቡት ሁለት አንቀፆች መሰረት የሚከተሉትን የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ተዛምዶ ጠቋሚ ጥያቄዎችንና መልሶቻቸውን መምህሩ ሲያስረዱ በአግባቡ ተከታተሉ፡፡

ሀ.በየአንቀፆቹ ውስጥ የትኞቹ ሀሳቦች በውጤትነት ተገልፀዋል?

በመጀመሪያው አንቀፅ	የህዋስ ሞት፣ የአጭር ጊዜ ሞት
በሁለተኛው አንቀፅ	የጉልበትና ትዕግስት መዳበር፣ ሰውነትን ማቅለል፣
	ጥሩ ቁመናና ፈሰሳዊ እንቅስቃሴ
አንቀፅ ሦስት	የከብደት መመጣጠን፣ ኃይለኛ ጡንቻ
አንቀፅ አራት	ከልብ በሽታ መጠበቅ፣ ልብ ተግባሩን በአግባቡ ማከናወን

ለ.የተገለፁት ውጤቶች እንዲከሰቱ በምክንያትነት የተጠቀሱት ሀሳቦችስ የትኞቹ ናቸው?

አንቀፅ አንድ	ያለእንቅስቃሴ መቀመጥ
አንቀፅ ሁለት	የአካል ብቃት እንቅስቃሴ
አንቀፅ ሦስት	የአካል ብቃት እንቅስቃሴ
አንቀፅ አራት	የአካል ብቃት ልምምድ

ሐ.የተጠቀሱት ሀሳቦች ውጤቶች ወይም ምክንያቶች መሆናቸውን ከምንባቡ ለመለየት መነሻ የሆኑት ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት የትኞቹ ናቸው?

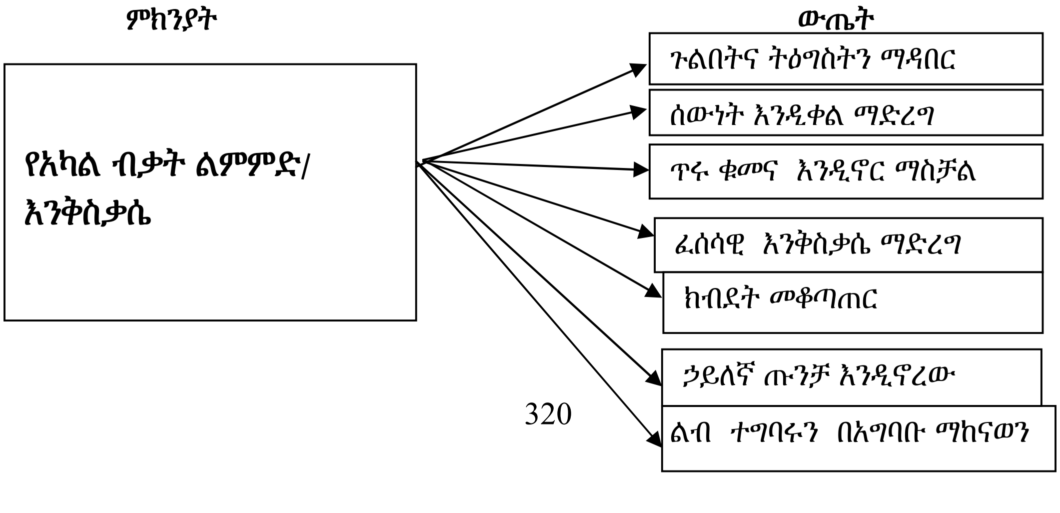
ከ....በላይ፣ ይዳርጋል፣ ይህ ሊሆን የሚችለው፣ የሚ- ፣ ጠቀሜታ ይሰጣል፣ ሚና ይጫወታል፣ ያደርጋል

በአጠቃላይ የአካል ብቃት ልምምድ ለጤንነትና ለቅልጥፍና የሚጠቅመው ለወጣት ብቻ ሳይሆን በማንኛውም እድሜ ለወንዶችም ለሴቶችም ጭምር ነው፡፡ ይህ እንቅስቃሴ በማንኛውም የስፖርት መስክ ውስጥም ለሚሰማሩ ሰዎች ትልቅ ሚና ይጫወታል፡፡ (ወንድሙ 1981፣ ገጽ 7-8)

ጥያቄ 4. ከላይ ለቀረበው ምንባብ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የምክንያትና ውጤት ትስስር በሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** እንዴት ማስፈር እንደሚቻል በመምህራችሁ ምሪት የሚቀርበውን ገለፃ ተከታተሉ፡፡

............ከ-...በላይ....................ይዳርጋል፡፡ ....ይህ ሊሆን የሚችለው.......... ....የሚ- ... ከ- ...በላይ ....ጠቀሜታ ይሰጣል፡፡ ....ሚና ይጫወታል፡፡.......................ከ- ... በላይ.......................ያደርጋል፡፡ ....የሚ... ....ያደርጋል፡፡

ጥያቄ 5. አሁን ደግሞ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በመታገዝ የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች ወደ መማር ተግባር እንሸጋገራለን፡፡ ከላይ ለቀረበው ምንባብ የሚከተለው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ለምን ተመርጦ ተግባራዊ እንደሆነ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡



ጥያቄ 6. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝበናል?

ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያው በአካል ብቃት እንቅስቃሴ/ልምምድ ምክንያት ሊገኙ የሚችሉ ሰባት ውጤቶችን ከነዝምድናቸው ያሳያል፡፡ በምክንያትነት የተገለፀው ሀሳብ በሥዕላዊ ማዋቀሪያው በስተግራ ሰፍሮ በስተቀኝ ከተዘረዘሩት ሰባት ውጤቶች ጋር በቀስቶች ተጣምሯል፡፡ ይህም አንድ ምክንያት በርካታ ውጤቶችን ሊያስከትል ወይም ሊያስገኝ እንደሚችል ያሳየናል፡፡

ጥያቄ 7. ይህን ብልሃት መቼና ለምን እንጠቀምበታለን?

ብልሃቱን ድርጊቶች፣ ሁነቶችና ሀሳቦች በምክንያትና ውጤት ትስስር የሚዋቀሩባቸውን ጽሁፎች በምናነብበት ጊዜ እንጠቀምበታለን፡፡ በዚህ ብልሃት የምንጠቀመውም በጽሁፎቹ ውስጥ የቀረቡ ዋና ዋና ሀሳቦች ያላቸውን የምክንያትና ውጤት አደረጃጀት ብሎም ዝምድና ለይተን ለመረዳት ስለሚያግዘን ነው፡፡ በዚህም የተነሳ ሃሳቦቹ ስላሏቸው የምክንያት ውጤት ትስስር አቅጣጫና ሁኔታ መረዳት መግለፅ ያስችለናል፡፡

IV. ብልሃቱን - በድጋፍ - ማለማመድ

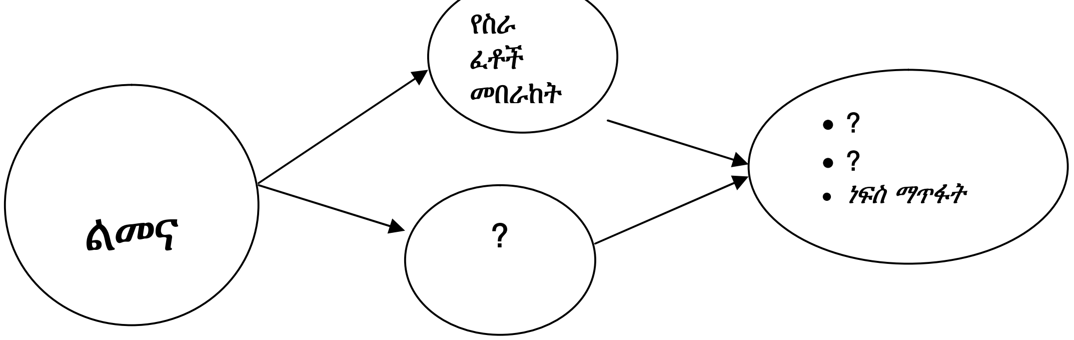
*ቀጣዩ "**የልመና አስከፊ ገጽታዎች**" የሚለው ምንባብ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን ተከትሎ የተዋቀረ ነው፡፡ ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት የተከታተላችሁትን የምንባብን የሀሳብ ዝምድና አንብቦ የመለየት ብልሃቶች መነሻ ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች በጥንድ በጥንድ በመሆን መልሱ፡፡ ጥያቄዎቹን በራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡*

1.በምንባቡ የመጀመሪያ አንቀፅ ውስጥ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ዝምድና ***ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት*** አሉ፡፡ ከእነዚህ ጠቋሚዎች ውስጥም ጥቂቶቹ አልፎ አልፎ **በማጥቆር አፃፃፍ** ተለይተው ቀርበዋል፡፡ አንቀፁን እያነበባችሁ ቀሪዎቹን ጠቋሚዎች ለይታችሁ በማውጣት ፃፉ፡

የልመና አስከፊ ገጽታዎች

በሀገራችን ከቀን ወደቀን እየጨመረ የመጣው የለማኞች ቁጥር ዘርፈብዙ ችግሮችንና ማህበራዊ ቀውሶችን **<u>እያስከተለ</u>** <u>ነው</u>፡፡ ልመና በሀገራችን እያስከተላቸው ካሉ ማህበራዊ ቀውሶች መካከል ጥቂቶቹ የሚከተሉት ናቸው፡፡ አንደኛው ልመና የስራ ፈቶች መበራከትን **<u>አስከትሏል</u>**፡፡ ሙሉ አካል እያላቸው ሠርቶ ከመብላት ይልቅ ለምኖ ማደርን ልማድ ያደረጉ ወጣቶች አብዛኛዎቹ ሲታዩ ለተለያዩ ሱሶች የተጋለጡ ናቸው፡፡ *ታዲያ* ይህንን የሱስ ጥማቸውን <u>ለ</u>ማብረድ ***<u>ሲሉ</u>*** ልመና ፤ ያልተሳካላቸው ከሆነም በተለያዩ የዝርፊያ ወንጀሎችና ነፍስ ማጥፋት ዘመቻዎች ላይ አይናቸውን ሳያሹ ይሰማራሉ፡፡ ለምሳሌ ቀን በቀን ሞባይል በመንጠቅ፣ የአንገት ሀብሎችን ከሰዎች ላይ በመበጠስ፣ ገንዘብ በመስረቅ፤ በጨለማ ደግሞ በስለት በመውጋትና ሴቶችን አስገድዶ በመድፈር በማህበረሰቡ ላይ ከፍተኛ የሆነ የሰላም ማደፍረስ ወንጀሎችን ይፈጽማሉ፡ ፡

2. በዚህ አንቀፅ ውስጥ ልመና አስከተላቸው የተባሉት ውጤቶች ምንምን ናቸው? ምክንያቱ ከውጤቶቹ ጋር ያለውን ዝምድና በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ የሚገኙ ክፍት ቦታዎችን በማሟላት አሳዩ፡፡ ዝምድናቸውንም አስረዱ፡፡



3. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የሚገኙ የምክንያትና ውጤት ትስስሮች በልዩ ልዩ መንገድ ተጠቁመዋል፡፡ የትኞቹ ምክንያት፣ የትኞቹ ደግሞ ውጤት እንደሆኑ እየለያችሁ ፃፉ፡፡

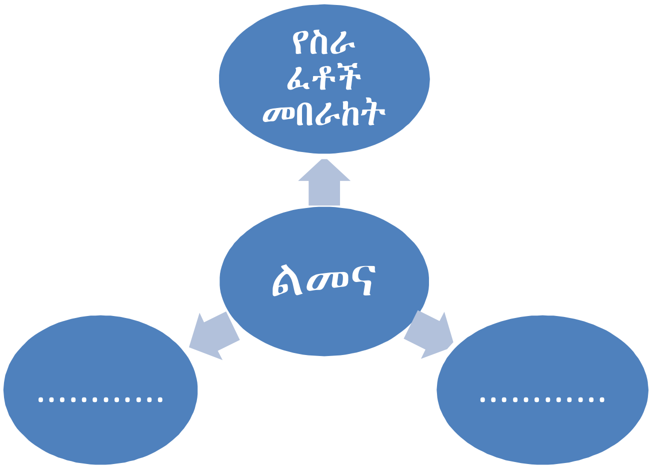
ልመና **ከሚያስከትላቸው** ዘርፈብዙ ችግሮች ሌላው ደግሞ ***የተዛማች በሽታዎች መስፋፋት*** ነው፡ይኸውም በጎዳናው የሚያድሩና ልመናን መተዳደሪያ ያደረጉ *ወጣት ወንዶችና ሴቶች የሚፈጽሙት ልቅ የሆነ የወሲብ ግንኙነት ለኤች.አይ.ቪ ኤዲስና ለሌሎች ተዛማች የአባላዘር በሽታዎች በቀላሉ* **ያጋልጣቸዋል**፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በልመና የሚተዳደሩት ወገኖች በአብዛኛው *የመጸዳጃ ቤት* **ስለሌላቸው** *በየመንገዱ ዳር በመጸዳዳት ህብረተሰቡን ለተለያዩ በሽታዎች* **ይዳርጋሉ**፡፡ የአካባቢንም ንጽህና ከማጉደፍ አልፎ *ልጆቻቸው በቆሻሻ ቦታ ላይ* **ስለሚውሉ** *በተለያዩ ባክቴሪያዎች ተበክለው ለከፋ በሽታ* **ይዳርጋሉ**፡፡

3. ቀጥሎ ላለው አንቀፅ ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የምክንያትና ውጤት ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስሩ፡፡ ውቅሩን ለመስራትም መነሻ የሚሆናችሁ አደረጃጀት ከዚህ በታች ስለቀረበላችሁ የጎደሉትን ብቻ በመለየት አሟሉ፡፡

ለማኞች........**ስለሚያስጨንቁት**.......... ....**ይወስናል**፡፡ ዘመዶቹ......... **ስለሚከለክል** .... **እየቀነሰ ይመጣል**፡፡ በ..........**ምክንያት**.............. ፡፡

ከዚህም ሌላ ልመና የሀገር ኢኮኖሚ እንዳያድግ ከሚያደርጉ ረቂቅ ጠላቶች አንዱ ነው፡፡ ይኸውም ብዙ የውጭ ሀገር ጎብኝዎች ወደሚጎበኟቸው ስፍራዎች ዙሪያ ተኮልኩለው የሚተራመሱት ለማኞች ገና ቱሪስቱ ከመኪናው ሳይወርድ ዙሪያውን ከበው ስለሚያስጨንቁትና ለጉብኝትም ከወረደ በኋላ እየተከተሉ ስለሚያውኩት ደግሞ ወደኢትዮጵያ ላለመምጣት ይወስናል፡፡ በተጨማሪ ሌሎች ዘመዶቹ እንዳይመጡ ስለሚከለክል ከቱሪስት የሚገኘው የገቢ መጠን እየቀነሰ ይመጣል፡፡ ከዚህ በከፋው ደግሞ ቱሪስቶቹ በለማኞች በሚፈጸሙባቸው የተለያዩ ንጥቂያና ዝርፊያዎች ምክንያት በተለያዩ የመረጃ መረቦችና መገናኛ ብዙኃን በሚያስተላልፏቸው ዜናዎች ላይ ይህን ወንጀል ስለሚነዙት ከተለያዩ አህጉራት ለመምጣት የሚያስቡ ጎብኝዎች እግራቸውን ይሰበስባሉ፡፡ (አባ ሳሙኤል 1999 ገጽ 66-68)

4. አሁን ከላይ የቀረበውን ምንባብ ዋና ዋና የምክንያትና ውጤት ሀሳብ ትስስሮች በሙሉ ለማስፈር የሚያስችል ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀጥሎ ቀርቦላችኋል፡፡ ምንባቡን በድጋሚ በማንበብ ሀሳቦቹ ያላቸውን የምክንያትና ውጤት ትስስር እየፈተሻችሁ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ የሚገኙ ክፍት ቦታዎችን አሟሉ፡፡



5.ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጅ፡፡

6. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቀላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

V. ራስን ችሎ መስራት/መለማመድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ራሳችሁን ችላችሁ ተገቢ መልሳቸውን ስጡ፡፡

አስምና አለርጂዎች

አስምና አለርጂዎች፣ አካልን የውሃን በህዋሳት ውስጥ ያለውን የሀይል ሰጪነት ድርሻና ስርጭቱን እየፈተሸ የሚቆጣጠረው ሒስታሚን የተባለው የነርቭ መልዕክት አስተላላፊ ምርት መጨመሩን የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

የአስም ታማሚዎች በሳንባዎቻቸው ውስጥ ከፍተኛ መጠን ያለው የሒስታሚን ክምችት ይገኛል፡፡ የጥቃቅን የአየር ቱቦዎች ጡንቻን መኮማተር የሚቆጣጠረውም ይኸው ሒስታሚን ነው፡፡ ውሃ በትነት ከሚወጣባቸው የአካል ክፍሎች አንዱ ሳንባ እንደመሆኑ መጠን፣ ***በሒስታሚን አማካይነት የሚመጣ የጡንቻ መኮማተር*** <u>አለ ማለት፣</u> *በመተንፈስ ጊዜ እየተነሳ የሚመጣው ውሃ መጠን አናሳ* <u>ይሆናል ማለት ነው</u>፡፡ ይህ የአካልን ውሃ ላለመልቀቅ የሚደረግ ተፈጥሯዊ ትንቅንቅ ይወክላል፡፡

1.ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ የሚገኘውን የምክንያትና ውጤት ትስስር በመለየት ቀጥሎ በቀረበው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታውን አሟሉ፡፡ የሀሳቦቹን ዝምድናም አስረዱ፡፡

በሒስታሚን አማካይነት የሚመጣ የሳንባ ጡንቻ መኮማተር → --

2.ቀጥሎ ላለው አንቀፅ ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ በማንበብ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የምክንያትና ውጤት ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስርታችሁ አሳዩ፡፡

ሒስታሚን ውሃን ከመቆጣጠር ሚናው በተጨማሪ፣ የፀረባክቴሪያዊ፣ የፀረቫይረሳዊና የፀረባዕድ ንጥረነገሮች ኃላፊነትን ይዞ ከአካል የመከላከያ ስርዓት ጋር በተጓዳኝ የሚሰራ ነው፡፡ አካል ተገቢ የሚባል የውሃ መጠን በሚኖረው ጊዜ እነዚህ ተግባሮች ያለግነት በቀላሉ ስራቸውን ያከናውናሉ፡፡ የአካል ውሃ እጦት ከማየሉ የተነሳ፣ የውሃን ቁጥጥር ለማካሄድ የሒስታሚን ምርት መጨመር ይኖርበታል፡፡ በዚህ ወቅት የሰውነት በሽታ ተከላካይ ስርዓት ሒስታሚን አምራች ህዋሳት ለሌሎች ተግባሮች ያከማቹትን ይህንን የነርቭ መልዕክት አስተላላፊ በከፍተኛ መጠን እንዲያመነጩ ያስገድዳቸዋል፡፡

3.ቀጥሎ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ ሀሳቦቹ ያላቸውን የምክንያትና ውጤት ትስስር በመለየት ከታች በቀረበው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታዎቹን አሟሉ፡፡ የሀሳቦቹን ግንኙነት ጭምር አብራሩ፡፡

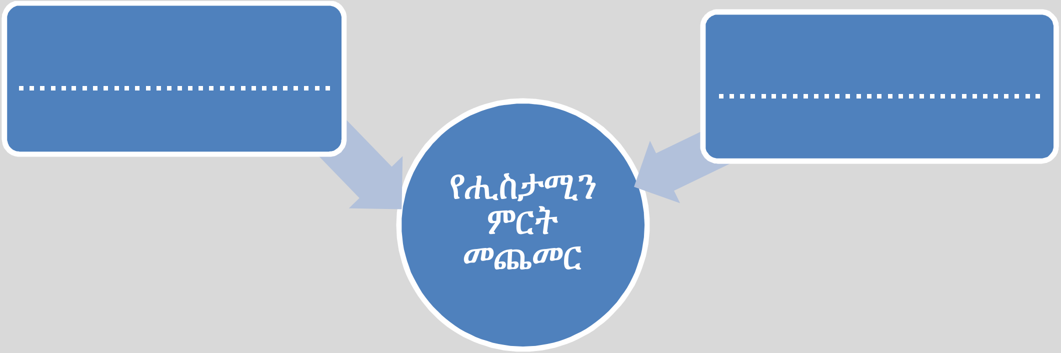
-------------------------- ⇒ ----------------------------- ⇒ ----------------------------

ከዚህም ሌላ ወፍራም ደም ሳንባ ከደረሰ፣ በሳንባ ውስጥ ሒስታሚን በራሱ ጊዜ እንዲመነጭ ያደርጋል፡፡ ሒስታሚን ከፍ በሚልበት ወቅት ደግሞ የጥቃቅን የትንፋሽ ትቦዎችን መኮማተርን ያመጣል፡፡ የአስምና የአለርጂ ተጠቂ ከሆናችሁ እለታዊ የውሃ አጠጣጣችሁን ጨምሩ፡፡ በብዙ ዓመታት በውሃ እጦት የመጣውን ችግር በጥቂት ቀናት ውስጥ ለማስወገድ ብላችሁ ከመጠን በላይ አትጠጡ፡፡ በረጅም ጊዜ ውስጥ አካል ሙሉ በሙሉ ውሃ እስኪጠግብ ድረስ በቀን ከስምንት እስከአስር ባለ8 አስ (0.2 ሊትር) ብርጭቆዎች በቂ ነው፡፡

4. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝብሃል/ሻል?

ከአስም ጋር የተያያዘ ሌላ እጅግ አስፈላጊ ጉዳይ ላብራራላችሁ፡፡ ይህም የጨው ሚና ነው፡፡ **የውሃ እጥረት በሚኖርበት ጊዜ አካላችን ጨው ይዞ ማስቀረት ይጀምራል፡፡** በአንዳንድ ሰዎች ዘንድ የጨው መቆጣጠሪያ አካላዊ ስልቶች ብቃት የጎደላቸው ናቸው፡፡ እነዚህ አካላዊ ችግሮች ላይ በማህበረሰባችን የተጫነብንን ከጨው ነፃ ምግብ የመመገብ ብሂል ጨምሩበት፡፡ በተወሰኑ ግለሰቦች ዘንድ የአካል ውስጥ ጨው እጥረት ሲከሰት ከውሃ እጥረት ባልተናነሰ የሒስታሚን ምርት እንዲጨምር መነሻ ይሆናል፡፡ ስለዚህም የከፍተኛ አስም ጥቃቶች ዋነኛ መንስኤ ከሚባሉት ምልክቶች አንዱ የጨው እጥረት ነው፡፡ ጨው በተፈጥሮው ፀረሒስታሚን ነው፡፡ አለርጂ ያለባቸው ሰዎች የጨው አወሳሰዳቸውን በጨመር ከመጠን ያለፈ የሒስታሚን ምርትን ለመግታት ይችላሉ፡፡

5. ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ ለሒስታሚን ምርት መጨመር በምክንያትነት የተጠቀሱ ሀሳቦቹን በመለየት ከውጤቱ ጋር ያላቸውን ትስስር በሥዕላዊ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በማስፈር አሳዩ፡፡



6. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝብሃል/ሻል?

7. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
8. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቀላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

አየር ወደሳንባ ሲገባና ሲወጣ የአየር መተላለፊያዎችን ለማጥበብና ከድርቀት ለመከላከል በሳንባ ውስጥ ውሃ አስፈላጊ ነው፡፡ በውሃ እጦት ወቅት አየር መተላለፊያዎቹን ከድርቀት የሚከላከለው ዝልግልግ ፈሳሽ (አክታ) ነው፡፡ በአስም የመጀመሪያ ደረጃዎች ጊዜ ሳንባን ከጉዳት ለመከላከል አክታ ይመነጫል፡፡ ቀስ በቀስ የሚመረተው አክታ መጠኑ ይጨምርና ተገቢውን የአየር መተላለፊያ ሂደት ያውካል፡፡ ጨው በተፈጥሮው አክታን የማቅጠን ኃይል አለው፡፡ ይህ ደግሞ አክታ ከሳንባችን እንዲወገድ ያደርጋል፡፡ ለዚህም ነው አክታ ምላስ ላይ ሲደርስ የጨው ጣዕም የሚኖረው፡፡ (ዘላለም 2001፣ ከገጽ 127-132)

7.ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦች ያላቸውን የምክንያትና ውጤት ትስስር በመለየት ለተዛምዷቸው ማሳያ በሚስማማ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ሰርታችሁ አስፍሩ፡፡

8. አጠቃላይ የምንባቡን መልዕክት በአጭሩ በጽሑፍ ግለጹ፡፡

VI. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡

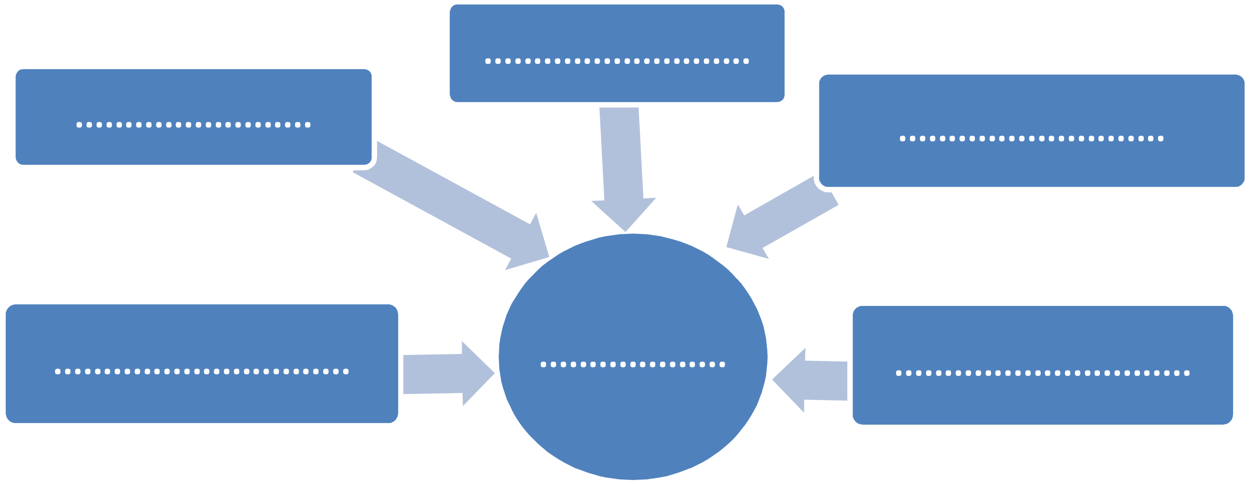
የድህነታችን መንስኤዎች ምንድን ናቸው ?

1. የቀጣዩን አንቀፅ የሀሳብ አወቃቀር ለይታችሁ ፃፉ:: የሀሳብ አወቃቀሩን ለመለየት ያገዟችሁን ውቅር **ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋትም** በማስመር አሳዩ::

ድህነት የገቢ ማነስ ብቻ አይደለም:: ድህነት የገቢ ማነስ ብቻ አይደለም ስንል ሰዎች በልተውና ጠጥተው በቤት ውስጥ ከማደር በተጨማሪ የሚፈልጓቸው ነገሮች አሏቸው ማለታችን ነው:: እናም የድህነት መንስኤዎች በርካታ ይሆናሉ:: ድህነትን ፖለቲካዊ፣ ኢኮኖሚያዊ፣ ማህበራዊ፣ አስተዳደራዊ፣ ባህላዊ፣ ወዘተ. ምክንያቶች ያኖሩታል::

2.በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የሚገኙ የምክንያትና ውጤት ትስስር ያላቸውን ሀሳቦች እየለያችሁ ከታች የተሰጠውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታዎች አሟሉ::

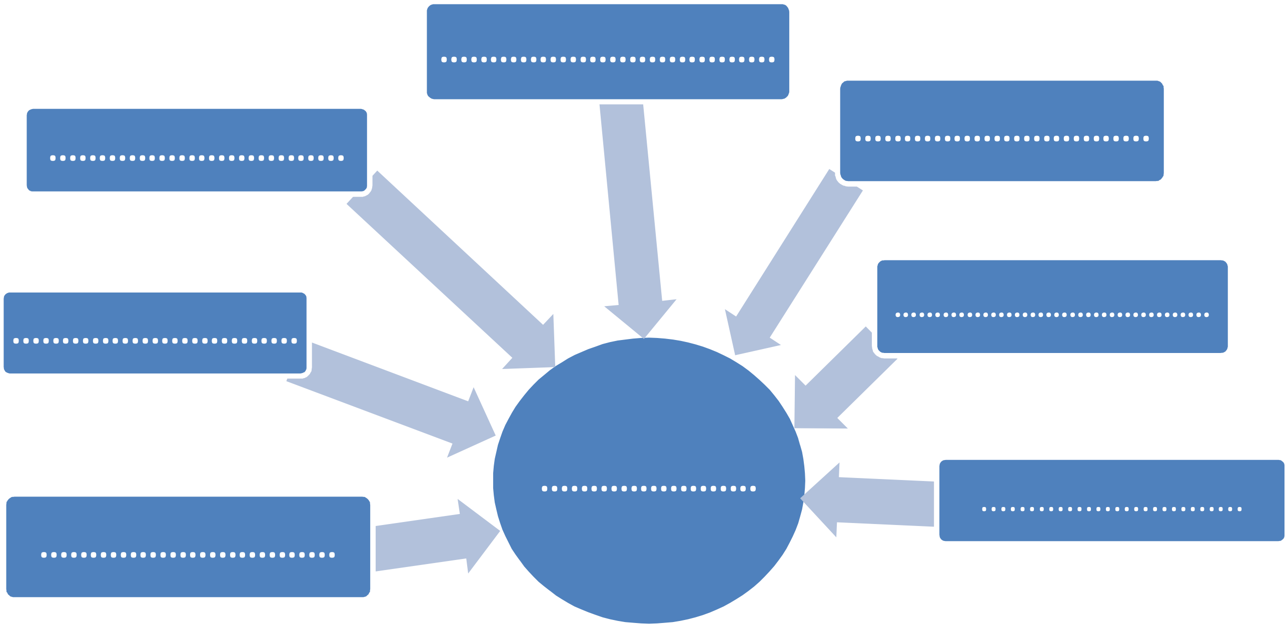
አንዳንዶቹ የድህነት መንስኤዎች መሰረታዊና ድህነት በስፋት እንዲከሰት ዋነኛ ምክንያቶች ሲሆኑ ሌሎቹ ደግሞ ድህነት እንዲባባስና እድሜው እንዲረዝም የሚያደርጉ ናቸው:: ለምሳሌ የተፈጥሮ ሀብት አለመኖር ወይም መሟጠጥና የህዝብ ብዛት ከኢኮኖሚ ጋር አለመመጣጠን፣ ወዘተ ዓይነተኛ ምክንያቶች ሲሆኑ ለድህነት ቀጥተኛ መንስኤዎች ናቸው:: ቀና አስተዳደር አለመኖር፣ አለመማርና ጤና ማጣት፣ ወዘተ ደግሞ ድህነትን የሚያባብሱ ምክንያቶች ናቸው::



ባህላችን ራሱ አብዛኛውን ጊዜ ድህነትን እንዲሰነብት የማድረግ፣ ይዘቱ ይጎላል:: **ከሁሉ በፊት** ባህላችን በአብዛኛው ድህነትን እንደማህበራዊ ችግር አያይም:: ድህነት የአርባ ቀን እድል፣ ወይም በፈጣሪ የተወሰነ እጣ ፈንታ እንደሆነ የሚያስበው ሕዝባችን ቁጥር ዛሬም ቀላል አይደለም:: ባህላችን ድህነትን እንደማህበራዊ ችግርና በጋራ ልናስወግደው እንደሚገባ አያመላክትምና የእድል ጉዳይ የጣለብን እዳ አስመስሎ መገመት ሰርቶ ጥሮ ግሮ በወዛችን የመኖር ስሜታችንን ደካማ አድርጎታል::

3. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የሚገኙ የምክንያትና ውጤት ትስስር ያላቸውን ሀሳቦች እየለያችሁ ከታች የተሰጠውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታዎች አሟሉ::

ስራንና ሰራተኛን የመናቅና የማንጓጠጥ ነባር ባህላችን ዛሬም ቢሆን ሰንኮፉ ገና አልተነቀለም:: ሰርቶ ከመብላት ይልቅ ወደልመና የማዘንበል ባህል ገና እግሩን ከቤታችን አላነሳም:: ስራ የሚያስፈቱ አጉል ማህበራዊ ልማዶች ዛሬም አልቀሩም:: ስለዓለምና ስለራሳችን ያለን ግምትና እውቀት የዳበረ አለመሆንና በመሐይምነት ጥላ ስር መገኘታችን በአግባቡ አልተቀረፈም:: ለዛሬ የምንኖር በመሆናችን ስናገኝ ደግሰን የምንጨፍር፣ ነገ መኖሩን የምንረሳ፣ ስናጣ ደግሞ በሌላ ቀብር ላይ ለራሳችን የምናነባ ቡቡዎች፣ ሞትን ከምንም በላይ የምናከብር መሆናችንም ለድህነታችን እንጂ ለእኛ የበጀ አልሆነም:: በአጭሩ እነዚህ ሁኔታዎች ሁሉ ተደማምረው ለድህነት ዳርገውናል:: (አባ ሳሙኤል 1999 ገጽ 14-15)



4. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝብሃል/ሻል?

5. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
6. የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች አብራርተህ/ሽ አስረዳ/ጂ፡፡
7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቅላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

VII. ግምገማና ፅብረቃ

ከላይ የቀረበውን ልምምድ መሠረት በማደረግ በሚከተሉት ጥያቄዎች ዙሪያ ያላችሁን ግንዛቤ በፅሁፍ ግለፁ፡፡

1. በዚህ ክፍለትምህርት የተማርከው/ሽው የቴክስት ውቅር ብልሃት ምንድን ነበር? የአንድን ፅሁፍ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀር ብልሃቶችን ተከትሎ ማንበብ ምን ምን ጠቀሜታዎች አሉት?
2. ከላይ ባደረግከው/ሽው ልምምድ የምንባብን የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ትስስር ለማሳየት ምን ምን ስልቶችን ተገበርክ/ሽ? የእያንዳንዳቸው ፋይዳስ ምንድን ነው?
3. ከላይ በቀረበው ልምምድ በተማርከው/ሽው ብልሃት በመጠቀም የምንባቦችን የሀሳብ የምክንያትና ውጤት አደረጃጀት ለመለየት ምን ምን ችግሮች አጋጠሙህ/ሽ? ችግሮችስ እንዴት ለመፍታት ሞከርክ/ሽ?
4. የምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን መለየት መሰረት ያደረገ የማንበብ ብልሃትን ለወደፊት መቼ፣ ለምንና እንዴት ባለ ሁኔታ ተግባራዊ አደርገዋለሁ ብለህ/ሽ ታስባለህ/ታስቢያለሽ? መልስህን/ሽን በዝርዝር አብራራ/ሪ፡፡
5. በዚህ ክፍለትምህርት የቀረበውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ወደፊት በራስህ/ሽ ስለመተግበር ችሎታህ/ሽ ምን ያህል የራስ መተማመን እንዳለህ/ሽ ግለጽ/ጭ፡፡

ክፍለትምህርት ሦስት

የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃት

የትምህርቱ ርዕሶች፡- የምንባብን የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)

የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር መለየት ለሚረዱ ብልሃቶች የቀደመእውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብቻችሁ ለችግሮች መከሰት መነሻ የሆኑ ምክንያቶችን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦች ያላቸውን የችግርና መፍትሄ ትስስር ለይታችሁ ትተነትናላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የችግርና መፍትሄ ተዛምዶ የሚያመላክቱ ጠቋሚ ቃላትንና ሀረጋትን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ሀሳብ የችግርና መፍትሄ ተዛምዶ ለማሳየት የሚያስችሉ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን ሰርታችሁ ታሳያላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የችግርና መፍትሄ ዝምድና በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች በማስፈር ተዛምዷቸውን ታብራራላችሁ፡፡

1.የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎች

ቀጥሎ የቀረቡትን ቅድመንባብ ጥያቄዎች በማንበብ በቃላችሁ መልሱ፡፡

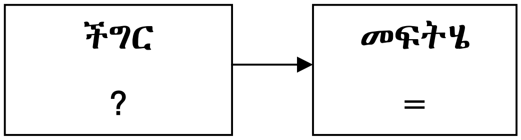
1. ችግር ሲባል ምን ማለት ነው? መፍትሄ የሌለው ችግርስ ይኖራል? መልሳችሁን በምሳሌ አስረዱ፡፡

2. አንድ ችግር ሊኖሩት የሚችሉ መፍትሄዎችን ብዛት መወሰን ይቻላል? ለምን?

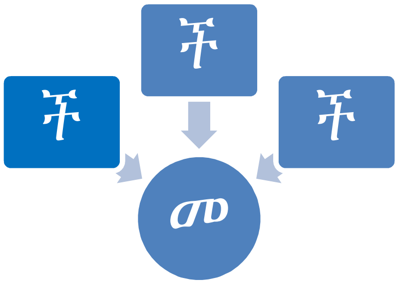
3. አንድን በችግርና መፍትሄ ትስስር የተገነባ ፅሁፍ በውስጡ የሚገኙ ችግሮችንና መፍትሄዎቻቸውን እየለዩ ማንበብ ምን ምን ፋይዳዎች ይኖሩታል ብላችሁ ታስባላችሁ?

4. የሚከተሉት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ምን የሚያመላክቱ ይመስላችኋል? ልዩነታቸውን ጭምር አስረዱ፡፡

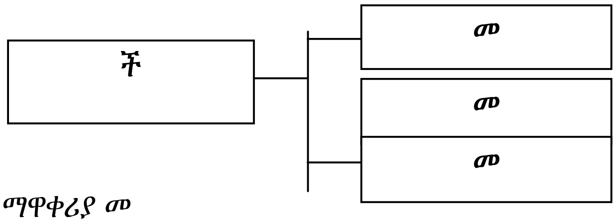
ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ ሀ



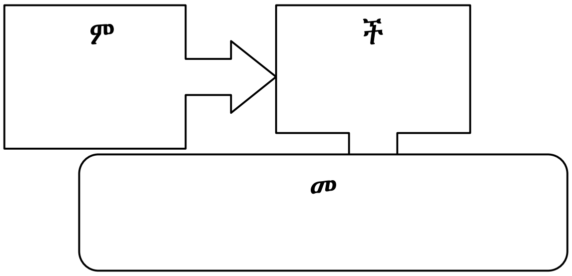
ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ ለ

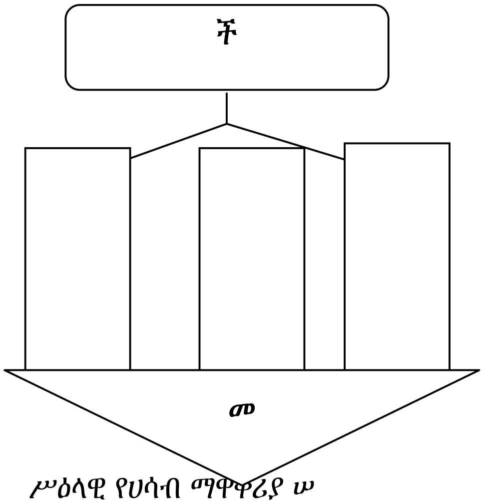


ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ ሐ



ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ መ





ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋዋሪያ ሠ

የችግርና መፍትሄ አወቃቀር ያለውን ምንባብ ዋና ዋና ሀሳቦች ለማሳየት የሚያስችሉ እነዚህና መሰል የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ያሉ ሲሆን አጠቃቀማቸው እንደሀሳቦቹ ደረጃዎች ስፋትና ዓይነት፣ እንደችግርና መፍትሄዎቹ ብዛት ይለያያል፡፡

II.ታላሚውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ማስተዋወቅ

1. የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ምንድን ነው?

ችግር በአንድ ነገር፣ ድርጊት ወይም ሁነት መነሾ ምን አደጋ፣ ጉድለት፣ እጥረት፣ እንከን፣ ወዘተ. እንደተከሰተ የሚነግረን ሀሳብ ነው፡፡ መፍትሄ ደግሞ አደጋው፣ ጉድለቱ፣ እጥረቱ፣እንከኑ፣ ወዘተ. በምን መላ ወይም ዘዴ ሊቀንስ፣ ሊሻሻል ወይም ሊወገድ እንደሚችል የሚጠቁመን ሀሳብ ነው፡፡ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅርም በአንዳች ነገር፣ ድርጊት ወይም ሁነት ጉድለት፣ እጥረት፣ እንከን፣ ወዘተ. የተከሰተን ችግርና ችግሩ የሚቃለልበትን መላ ወይም ዘዴ በትስስር በማቅረብ ሀሳብ የሚደራጅበት የሀሳብ አወቃቀር ዓይነት ነው፡፡ በሌላ አባባል የችግሩን ምንነት፣ ምክንያትና ችግሩ የሚቃለልበትን ስልት መሰረት አድርጎ ይዋቀራል፡፡ አንዳንድ ጊዜም መፍትሄው ተወስዶ ሊመጣ የሚችለውን ውጤት ጭምር በመግለፅ ይደራጃል፡፡ ይህ አወቃቀር ሀሳቦችን ባላቸው የችግርና መፍትሄ ተጠየቃዊ ተዛምዶ የሚያስተሳስር ነው፡፡ የችግርና መፍትሄ ትስስር መስመሮቹ መጠን በጨመረ ቁጥርም የተዛምዶው ውስብስብነት ከፍ ይላል፡፡ በሌላ አባባል አንድ ችግር በርካታ መፍትሄዎችን የሚሻ ወይም በርካታ ችግሮች በአንድ መፍትሄ ወይም በበርካታ መፍትሄዎች የሚፈቱበት ሁኔታ ሲፈጠር ተዛምዶው የተወሳሰበ ይሆናል፡፡ ሳይንሳዊ፣ ኢኮኖሚያዊ፣ ማህበራዊ፣ መልክዓምድራዊ፣ ስነህይወታዊ፣ ወዘተ. ችግሮችን እያነሱ መፍትሄዎቻቸውን የሚገልፁ ፅሁፎች በአመዛኙ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን መሰረት አድርገው ይደራጃሉ፡፡ የእነዚህ ፅሁፎች ዋና ዋና ሀሳቦችም በአመዛኙ በሁለት ክፍሎች የሚመደቡ ይሆናሉ፡፡ እነሱም የችግር (ምላሽ የሚሻ ጥያቄ) ክፍልና የመፍትሄ (የጥያቄው ምላሽ) ክፍል ናቸው፡፡

2. የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅርን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት እነማን ናቸው?

ውቅር ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት የሚባሉት አንድን አንቀፅ ወይም ፅሁፍ በምናነብበት ጊዜ ሀሳቡ እንዴት እንደተዛመደ ለመለየት የሚያግዙን የሀሳብ ማሸጋገሪያ ወይም ማገጣጠሚያዎች ናቸው፡፡ **የችግርና መፍትሄ** የሀሳብ ዝምድና ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋትም በአንድ አንቀፅ ወይም በጠቅላላ ፅሁፉ ውስጥ በአንዳች ነገር፣ ድርጊት ወይም ሁነት ጉድለት፣ እጥረት፣ እንከን፣ ወዘተ. የተከሰተን ችግርና ችግሩ የተቃለለበትን መላ የሚያመላክቱ ናቸው፡፡ የትኛው ችግር በየትኛው መፍትሄ እንደሚፈታ ወይም በምን ሰበብ የትኛው ችግር ተከስቶ እንዴት ችግሩ ሊቃለል እንደቻለ ማመላከት ሁነኛ ዓላማቸው ነው፡፡ በሌላ አባባል አንዳች ችግር ወይም ጥያቄ ምን ዓይነት መፍትሄ ወይም ምላሽ እንደሚኖረው የሚጠቁሙ ቃላትና ሀረጋት ናቸው፡፡

ፀሃፊዎች አዘውትረው ከሚጠቀሙባቸው **የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ዝምድናን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት** መካከል ቀጥሎ የተዘረዘሩት ይገኙበታል፡፡

ችግር ጠቋሚ ከሆኑት አገላለፆች ውስጥ ችግሩ፣ መሰናክሉ፣ አስቸጋሪው ነገር(ጉዳይ) ፣ እንቆቅልሹ፣ ችግሩ የሚነሳው፣ እንቅፋት የሆነው፣ ይህን የሚያደናቅፈው፣ መፍትሄ የሚሻው ነገር፣ አጣብቂኙ፣ ምላሽ የሚሻው ጉዳይ፣ ጉዳቱ፣ አደጋው፣ የሚያጠቃው፣ የሚጎዳው፣ አስጊው ጉዳይ፣ መጥፎ ነገሩ፣ ልንከላከለው የሚገባው፣ ወዘተ. የሚሉት ይገኙበታል፡፡

መፍትሄ ጠቋሚ ከሆኑት አገላለፆች ውስጥም መፍትሄው፣ መላው፣ እልባቱ፣ ብልሃቱ፣ የጥያቄው ምላሽ፣ ችግሩን ለማቃለል፣ ከምንጩ ለማድረቅ፣ የዚህ ምላሹ፣ የሚመከረው፣ መከላከያው፣ መቀነሻው፣ በምላሹ፣ የሚደገፈው፣ መፍቻው፣ ማቃለያው፣ ፈውስ የሚያገኘው፣ የሚታከመው፣ ወዘተ. የሚሉት ይገኙበታል፡፡

የችግሩን መነሻ ምክንያቶች መግለፅ በሚያስፈልግበት ጊዜ ደግሞ ቀደም ሲል በምክንያትና ውጤት ትስስር ስር የተማራችኋቸው ምክንያት ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት በስራ ላይ ይውላሉ፡፡

III. ብልሃቱን በምሪት ማለማመድ

ከዚህ በመቀጠል **"የድድ መድማት"** በሚል ርዕስ ምንባብ ቀርቧል፡፡ ምንባቡ የችግር መነሻ ምክንያቶች፣ ችግርና መፍትሄዎችን ያላቸውን ዝምድና በማሳየት ላይ ተመስርቶ የተጻፈ ነው፡፡ በየአንቀፆቹ መካከል ጠቋሚዎቹ እንዴት የሀሳቦችን የምክንያት፣ የችግርና የመፍትሄ ትስስር ለማመልከት እንደዋሉ ለማስረዳት ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ ለየጥያቄዎቹ የተሰጡ ምላሾች በመምህራችሁ ምሪት ጭምር ስለሚቀርቡላችሁ ተከታትላችሁ ለመስራት ሞክሩ፡፡

የድድ መድማት

የድድ መድማት በራሱ በሽታ ሳይሆን በአፍ ውስጥ ወይም በአጠቃላይ ሰውነት አካላት ላይ የሚከሰቱ በሽታዎች ምልክት ነው፡፡ የጥርስ ህክምና ባለሙያዎች እንደሚያስረዱት በሀገራችን ወደጥርስ ህክምና ቦታ ለመሄድ ከሚችሉ ሰዎች መሃል ባብዛኛው **የድድ መድማት ችግር** ያለባቸው ቢሆኑም የድድ መድማቱን **እንደችግር ሲቆጥሩት** አይታዩም፡፡ ብዙዎቹ በምርመራ ወቅት እንኳን ሁኔታው ጤናማ እንዳልሆነ ቢነገራቸውም የድድ መድማቱ አያስጨንቀኝም ወይም ጥርሴን ካፀዳሁ ብቻ ነው የሚደማው በማለት ሲናገሩ ይሰማል፡፡

1. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት እንዴት ተለይተው ተመልክተዋል?

በአንቀፁ ውስጥ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት ያለምንም ማስመር በማጥቆር ብቻ ተፅፈዋል፡፡

2. በአንቀፁ ውስጥ የችግሩ ምክንያቶች የሆኑት ሀሳቦችና የሚከሰተው ችግር እንዴት ተጠቁመዋል?

የችግሩ ምክንያት የሆኑ ሀሳቦች ያለምንም ማጥቆር ተፅፈው ከስራቸው የተሰመረባቸው ሲሆኑ፣ **የሚከሰተው ችግር** ደግሞ **በማጥቆር ተፅፎ ከስሩ ተሰምሮበታል**፡፡

ለድድ መድማት **በርካታ መንስኤዎች** ያሉ ቢሆንም ከምግብ በኋላ አፍና ጥርስ በአግባቡ ካልፀዳ፣ ባክቴሪያዎች ምግቡ ላይ በመራባት ድድ እንዲቆስል ያደርጉታል፡፡ የቆሰለውና የተቆጣው **ድድ ሲነካ ደግሞ ይደማል**፡፡ ይህ በአብዛኛው ሰው ላይ ሊታይ የሚችል **ችግርና መንስኤ ነው፡፡ እንዲሁም** በተወሰኑ ጥርሶች ላይ ግጭት ወይም አደጋ ደርሶ በጊዜው ህክምና

ባለመደረጉ የተነሳም አደጋው በደረሰበት አካባቢ ያለው ድድ በማበጥ ከጥቂት ጊዜ በኋላ ***ፈንድቶ ደምና መግል የተቀላቀለበት ፈሳሽ ሊፈስ ይችላል***፡፡ **ከዚህም ሌላ** ቫይታሚን “ሲ” ድድና የደም ስሮች ጠንካራ እንዲሆኑ የሚረዳ ሲሆን የቫይታሚኑ ማነስ ሲከሰት **በቀላሉ የድድ መድማት ችግር ይከተላል**፡፡ በድድ መመረዝ ምክንያት የሚመጡ እጢ መሰል የድድ እብጠቶች በተወሰነ ጥርስ አካባቢ ያለውን **ድድ በማሳበጥ የመድማት ችግር ሊያስከትል ይችላል**፡፡ የደም መርጋት ችግር ያለባቸው ሰዎች **እንዲሁ የድድ መድማት ችግር ሊኖርባቸው ይችላል**፡፡ ሆኖም የመድማት ችግር ቀደም ብሎ በሌሎች የሰውነት አካላት ላይም ሊታይ ይችላል፡፡ የደም ካንሰር ያለባቸው ሰዎች እነዚህ ህሙማን **ከድድ መድማት ችግሩ** በተጨማሪ ጠቅላላው ድዳቸው ላይ የማበጥ ምልክት ሊታይ ይችላል፡፡

3.ከታች በቀረበው አንቀፅ መሰረት ስለሚከተሉት የችግርና መፍትሄ ጠቋሚ ጥያቄዎችና መልሶቻቸው በመምህራችሁ ምሪት የሚቀርበውን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡

ሀ.በአንቀፁ ውስጥ በችግርነት የተነሳው ሀሳብ ምንድን ነው ?

በአንቀፁ ውስጥ በችግርነት የተነሳው ሀሳብ **የድድ መድማት** ነው፡፡

ለ.ለችግሩ መከሰት በምክንያትነት የተጠቀሱት ሀሳቦች ምን ምን ናቸው?

ለድድ መድማት ችግር በምክንያትነት የተጠቀሱት ሀሳቦች የአፍና ጥርስን ንፅህና አለመጠበቅ፣ የቫይታሚን “ሲ” እጥረት፣ በጥርስ ላይ አደጋ መድረስ፣ በድድ መመረዝ የሚፈጠር እጢ፣ የደም መርጋትና የደም ካንሰር ናቸው፡፡

ሐ. በአንቀፁ ውስጥ የተጠቀሰውን ችግር ለማቃለል ምን ምን መፍትሄዎች ተዘርዝረዋል?

ችግሩን ለማቃለል በመፍትሄነት የቀረቡ ሀሳቦች ጥርስንና ድድን ማፅዳት፣ ፀረባክቴሪያ መድሃኒት መውሰድ፣ የቫይታሚን “ሲ” እንክብል መውሰድ፣ የቫይታሚን “ሲ” ያላቸው አትክልትና ፍራፍሬዎችን መመገብ፣ የጥርስ ህክምን ማድረግ፣ እጢን በህክምና ቆርጦ ማውጣት፣ የውስጥ ደዌ ህክምና ማድረግ ናቸው፡፡

መ.ሀሳቦቹ በምክንያትነት፣ በችግርነትና በመፍትሄነት መቅረባቸውን ለማወቅ መነሻ የሆኑት ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት የትኞቹ ናቸው?

ምክንያትን ጠቋሚዎቹ- ምክንያቱ፣ መንስኤው፣ ምክንያት፣ ሰበቡ፣ ያስከተለው፣ ተከትሎ ለሚከሰተው

ችግር ጠቋሚዎቹ- ችግሮች፣ ለተከሰተው ችግርም፣ ለ...ችግር፣ ለሚከሰተው ችግርም

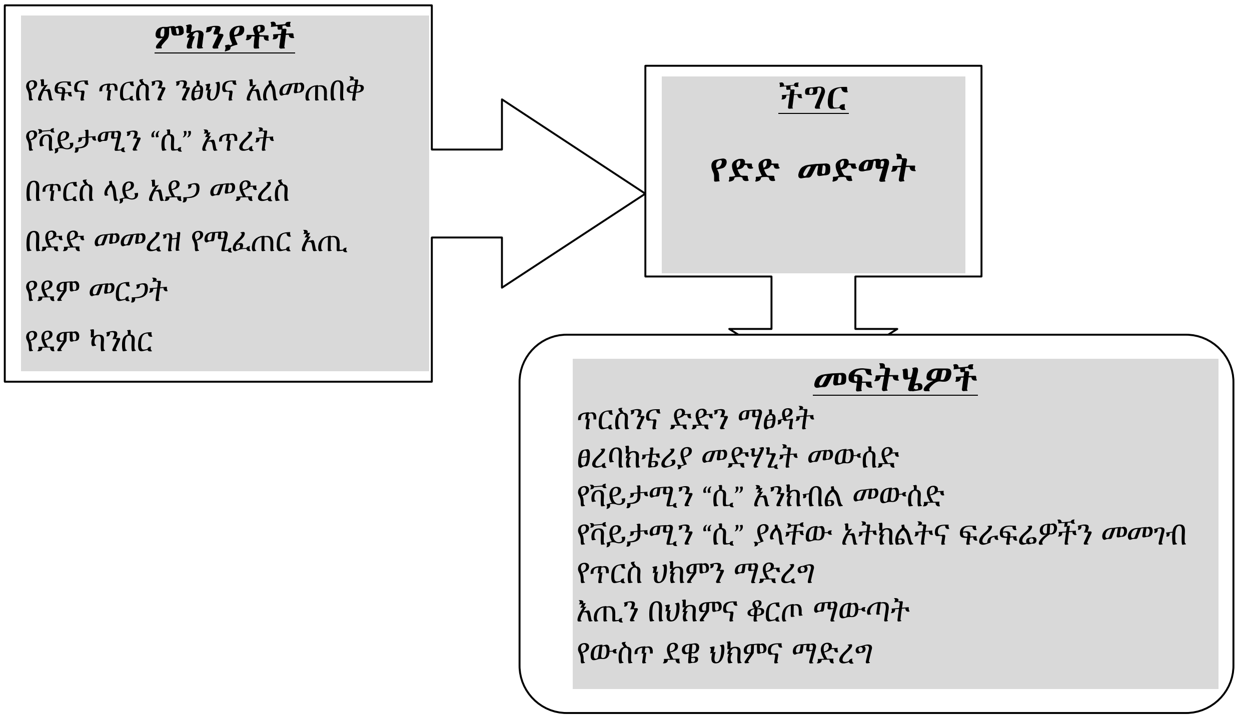
መፍትሄ ጠቋሚዎቹ- መጥረግና...ማድረጉ፣ መውሰዱ አስፈላጊ፣ ውጤት ያሳያል፣ እንዲኖር ይረዳል፣ እልባት፣ መፍትሄ ይሆናል፣ ማውጣት ያስፈልጋል ፣ ማድረግ ያስፈልጋል

ለድድ መድማት ችግሮች እንደመንስኤዎቹ የተለያዩ መፍትሄዎች አሉ፡፡ ለድድ መድማቱ **ምክንያቱ** የአፍና የጥርስ ንፅህና ሳይጠበቅ ቀርቶ ጥርስና ድድ አካባቢ በተከማቹ ቆሻሻዎች **ከሆነ መጥረግና የድድ ህክምና ማድረጉ**፣ ፀረባክቴሪያ መድሃኒት በተጓዳኝ **መወሰዱ** አጥጋቢ የሆነ የመዳን **ውጤት ያሳያል፡፡** ለመድማት **መንስኤው** የቫይታሚን “ሲ” ማነስ **ከሆነ** ቪታሚኑን በእንክብል መልክ **መውሰዱ አስፈላጊ** ሲሆን፣ ቫይታሚን “ሲ” ያላቸውን ፍራፍሬና አትክልቶች በየቀኑ መመገብ ዘለቄታዊ የሆነ የድድ ጤንነት **እንዲኖር ይረዳል**፡፡ በጥርስ ላይ በደረሰ አደጋ **ምክንያት** ለተከሰተው ችግርም ለመድማቱ ችግር የሆነውን ጥርስ መርምሮ አስፈላጊውን ህክምና ማድረጉ ***መፍትሄ ይሆናል***፡፡ በድድ መመረዝ **ምክንያት** በተፈጠረ የድድ እጢ ከሆነም መድማቱን ***ያስከተለውን*** እጢ በህክምና ቆርጦ ***ማውጣት ያስፈልጋል***፡፡ የደም መርጋት **ችግር** ወይም የደም ካንሰርን ***ተከትሎ ለሚከሰተው*** ችግርም ወደውስጥ ደዌ ሀኪም ዘንድ ሄዶ አስፈላጊውን ህክምናና ክትትል ***ማድረግ ያስፈልጋል***፡፡ (ሰናይት 2002፣ ከገፅ 114-116)

4.አሁን ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የምክንያት፣ ችግርና መፍትሄ ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** እንዴት ማስፈር እንደምትችሉ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡

ለድድ መድማት ችግሮች እንደመንስኤዎቹ የተለያዩ መፍትሄዎች አሉ፡፡ ለ....... ምክንያቱ.....ከሆነ...... መጥረግና ....ማድረጉ ......መውሰዱ.......ውጤት ያሳያል፡፡ ለ.....መንስኤው..... ከሆነ...... መውሰዱ አስፈላጊ ሲሆን ...እንዲኖር ይረዳል፡፡ በ...ምክንያት..... ለተከሰተው ችግርም .... መፍትሄ ይሆናል፡፡ በ....ምክንያት...... ከሆነም..... ያስከተለውን ..... ማውጣት ያስፈልጋል፡፡ የ......ችግር ወይም ....ተከትሎ ለሚከሰተው ችግርም .....ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

5. አሁን ደግሞ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በመታገዝ የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች ወደመማር ተግባር እንሸጋገራለን፡፡ ከላይ ለቀረበው ምንባብ የሚከተለው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ለምን ተመርጦ ተግባራዊ እንደሆነ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡



6. ይህ ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝበናል?

ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ የድድ መድማት ችግር ሊያስከትሉ የሚችሉ ስድስት ምክንያቶችን በማቅረብ ችግሩ ሊወገድባቸው ከሚችሉ ሰባት መፍትሄዎች ጋር ያላቸውን ዝምድና ያሳያል፡፡ በችግሩ መንስኤነት የተገለፁት ነጥቦች በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በስተቀኝ ከላይ በሚገኘው ሳጥን ውስጥ ሰፍረው ከላይ በስተግራ በሚገኘው ሳጥን ከተጠቀሰው ችግር ጋር በቀስት ተያይዘዋል፡፡የችግሩ ምላሽ የሆኑት ሰባት መፍትሄዎችም ከታች በሚገኘው ሳጥን ውስጥ ተዘርዝረው ከችግሩ ጋር በቀስት ተጣምረዋል፡፡ ይህም አንድ ችግር በበርካታ ምክንያቶች ሊከሰት እንደሚችል ብሎም ችግሩን ለመፍታት በርካታ መፍትሄዎች ሊያስፈልጉ እንደሚችሉ ያሳየናል፡፡

7. ይህን ብልሃት መቼና ለምን እንጠቀምበታለን?

ብልሃቱን ድርጊቶች፣ ሁነቶችና ሀሳቦች በችግርና መፍትሄ ትስስር የሚዋቀሩባቸውን ፅሁፎች በምናነብበት ጊዜ እንጠቀምበታለን፡፡ በዚህ ብልሃት የምንጠቀመውም በፅሁፎቹ ውስጥ የቀረቡ ዋና ዋና ሀሳቦች ያላቸውን የችግርና መፍትሄ ወይም የምክንያት፣ የችግርና መፍትሄ አደረጃጀት ብሎም ዝምድና ለይተን ለመረዳት ስለሚያግዘን ነው፡፡ በዚህም የተነሳ ሃሳቦቹ ስላሏቸው የችግርና መፍትሄ ትስስር አቅጣጫና ሁኔታ በመረዳት መግለፅ ያስችለናል፡፡

IV. ብልሃቱን በድጋፍ ማለማመድ

ቀጣዩ "**የጨጓራና የአንጀት ችግር**" የሚለው ምንባብ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን ተከትሎ የተዋቀረ ነው፡፡ ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት የተከታተላችሁትን የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ዝምድናን አንብቦ የመለየት ብልሃት መነሻ በማድረግ ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች በጥንድ በጥንድ ሆናችሁ መልሱ፡፡ ጥያቄዎቹን በራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

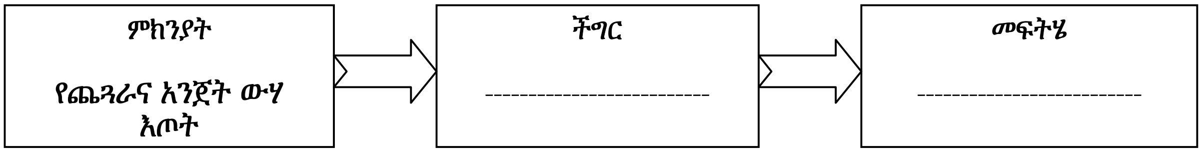
1. በምንባቡ የመጀመሪያ ሁለት አንቀፆች ውስጥ የምክንያት፣ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ዝምድና **ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት** አሉ፡፡ ከእነዚህ ጠቋሚዎች ውስጥም ጥቂቶቹ አልፎ አልፎ **በማጥቆር አፃፃፍ** ተለይተው ቀርበዋል፡፡ አንቀፁን እያነበባችሁ ቀሪዎቹን ጠቋሚዎች ለይታችሁ በማውጣት ፃፉ፡

የጨጓራና የአንጀት ችግር

የጨጓራና የአንጀት ችግር የሰው ልጅ አካል እጅግ ዋነኛ የውሃ ጥም ምልክት ነው፡፡ የውሃ እጦትን ይወክላል፡፡ በህፃናትም ሆነ በእድሜ በጣም በገፉት ላይ ይከሰታል፡፡ ለረጅም ጊዜ የሚቆይና ያለማቋረጥ እያየለ የሚሄድ የውሃ እጦት የሰው ልጅ አካልን የሚያጠቁና በአሁኑ ጊዜ በዋነኛነት በገዳይነት የተፈረጁ በሽታዎች ሁሉ አንዱ መሰረታዊ **መንስኤ** ነው፡፡

ከጨጓራና ከአንጀት **ችግሮች መካከል፣** የጨጓራ መቆጣት፣ የትንሹ አንጀት መቆጣትና ቃር መታከም ያለባቸው የውሃ አወሳሰድን በመጨመር ብቻ ነው፡፡ ተያይዞ የሚመጣ ቁስለት ካለ ግን ይህ ህክምና፣ እለታዊ የምግብ አወሳሰድን በማስተካከል የቁስሉን ፈውስ ለማፋጠን ጎን ለጎን መሰጠት አለበት፡፡

2. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ የተገለፀው ከጨጓራና ከአንጀት ውሃ እጦት ጋር ተያያዥ የሆነ ችግርና የችግሩ መፍትሄ ምንድን ነው? ምክንያቱ፣ ችግሩና መፍትሄው ያላቸውን ዝምድና እየለያችሁ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን ክፍት ቦታዎች አሟሉ፡፡



እንደያል ዩኑቨርስቲ ፕሮፌሰር ሐዋርድ ስፒሮ አባባል ከሆነ **የምግብ ያለመዋሃድ ችግር** ካለባቸው መካከል 12 በመቶው ከስድስት ዓመት በኋላ **በትንሹ አንጀት ቁስለት ይጠቃሉ፡፡** ይኸው ቁስለት በ30 በመቶዎቹ ላይ ከ10 አመታት በኋላ፣ በ40 በመቶዎቹ ላይ ደግሞ ከ27 ዓመታት በኋላ ይከሰታል፡፡ ምንም እንኳን ችግሩ አትኩሮትን የሚያገኘው ቁስለቱ በምርመራ ከታወቀ በኋላ ቢሆንም ትኩረትን የሚሻው ግን **የአንጀትና የጨጓራ ግድግዳ መቆጣት** ነው፡፡ ይህ **የጨጓራና አንጀት ውሃ እጦት ህመም (ቁርጠት) የሚያስከትለው ችግር ነው፡፡** አካል አንድ የመጨረሻ የውሃ እጦት ደረጃ ላይ ደርሶ ውሃ ለማግኘት በሚያቃትትበት ጊዜ፣ ሌላ ምንም ነገር ምትክ ሊሆነው አይችልም፡፡ **ከውሃ ሌላ ምንም ዓይነት ህክምና ውጤት አይኖረውም፡፡**

3. ከታች በቀረበው አንቀፅ መሰረት ለሚከተሉት የችግርና መፍትሄ ጠቋሚ ጥያቄዎች መልሶቻቸው ስጡ፡፡

ሀ. በአንቀፁ ውስጥ በችግርነት የተነሳው ሀሳብ ምንድን ነው?

ለ. ለችግሩ መከሰት በምክንያትነት የተጠቀሱት ሀሳቦችስ ምን ምን ናቸው?

ሐ. በአንቀፁ ውስጥ የተጠቀሰውን ችግር ለማቃለልስ ምን መፍትሄ ተጠቁሟል?

አንድ ብርጭቆ ውሃ በጠጣን ጊዜ ወዲያውኑ ወደአንጀታችን ተላልፎ ወደአካል ይሰራጫል፡፡ ይህ በሙከራ የተረጋገጠ ነው፡፡ ይሁን እንጂ በአንድ ሰዓት ተኩል ውስጥ፣ በመጠን በግምት የጠጣነውን ያህል ውሃ ከጨጓራ ግድግዳ መከላከያ ፈሳሽ አመንጪ ስር በሚገኘው የእጢዎች ንጣፍ በኩል ጨጓራ ውስጥ ይከማቻል፡፡ ከስር ወደላይ በመመንጨት ወደጨጓራ እየገባ የምግብን መዋሃድ ያፋጥናል፡፡ የደረቅ ምግቦች መፈጨት ተግባር ብዙ መጠን ባለው ውሃ አማካይነት የሚካሄድ ነው፡፡

አሲድ ምግቡ ላይ ይረጫል፤ ውህደትን አፋጣኝ ንጥረነገሮች መመንጨት ይጀምራሉ፡፡ ምግቡም ተመሳሳይ ወጥ ቅርፅ እስከሚይዝ ከተብላላ በኋላ በፈሳሽ መልክ ወደአንጀት ተላልፎ ለቀጣዩ የውህደት ተግባር ይዘጋጃል፡፡

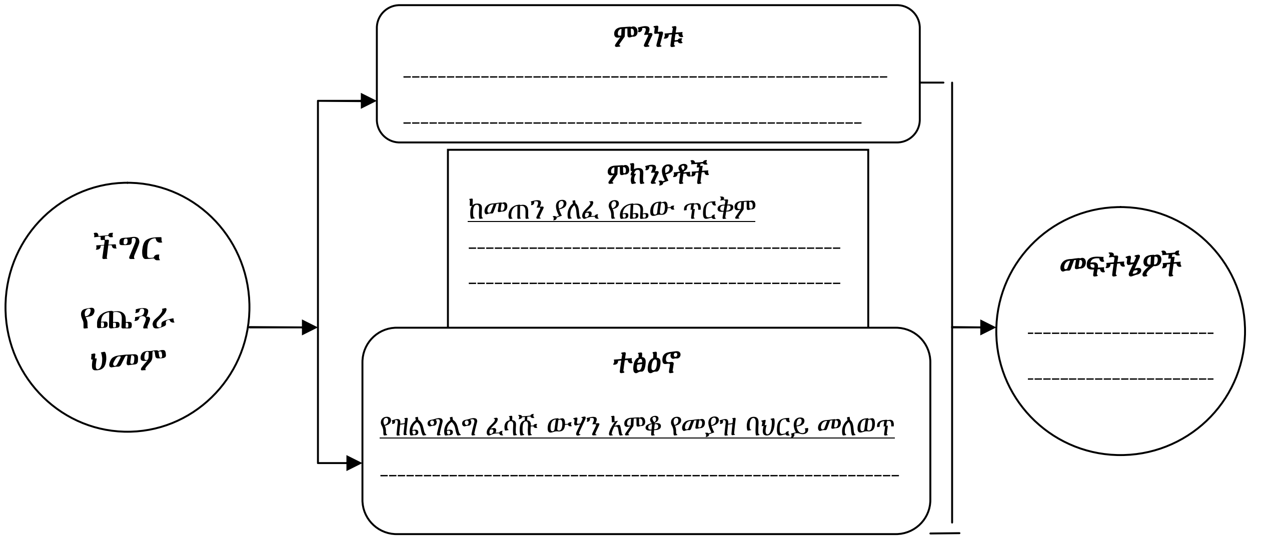
የጨጓራ ስር የመጨረሻው ንጣፍ የሆነው የእጢዎች ንጣፍ በዝልግልግ ፈሳሽ የተሸፈነ ነው፡፡ ይህ ፈሳሽ 98 በመቶው ይዘቱ ውሃ ሲሆን የቀረው ሁለት በመቶ ውሃን የሚያጠምድ ውህድን ያካተተ ነው፡፡ በዚህ ዝልግልግ ፈሳሽ ንጣፍ ውስጥ ተፈጥሯዊ የጥም ማርገቢያ ሁኔታ ይፈጥራል፡፡ ከዚህ በታች ያሉት ህዋሳት የሚያመነጩት ባይካርቦኔት በውሃ ንጣፍ ውስጥ ተይዞ ይቀመጣል፡፡ ከጨጓራ የሚመነጨው አሲድ ይህንን ንጣፍ ዘልቆ ለመግባት ሲሞክር ባይካርቦኔት የተባለው ንጥረነገር ኃይሉን እንዲከሽፍ ያደርገዋል፡፡

4. ቀጥሎ ላለው አንቀፅ ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የምክንያት፣ ችግርና መፍትሄ ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስሩ፡፡ ውቅሩን ለመስራትም መነሻ የሚሆናችሁ አደረጃጀት ከዚህ በታች ስለቀረበላችሁ የጎደሉትን ብቻ በመለየት አሟሉ፡፡

የአሲድ በባይካርቦኔት መክሸፍ.... የጨው ምርት ማደግ..... .... የአሲድ ክሽፈቱና የጨው ጥርቅም መጨመር..... .... አሲድ ወደ ጨጓራ ዘልቆ መግባት........ ፡፡ ......የጨው ጥርቅሙን ከዝልግልግ ፈሳሽ ላይ ማጠብ.... .... ያለማሰለስ ውሃ መጠጣት .... ፡፡

ከጨጓራ የሚመነጨው አሲድ ንጣፉን እንዳይዘልቅ በባይካርቦኔት የመክሸፉ ሂደት የጨው ምርትን ያሳድጋል፡፡ ከመጠን ያለፈ የጨው መጠን በተራው የዝልግልግ ፈሳሹን ውሃን አምቆ የመያዝ ባህርይ ይለውጣል፡፡ የአሲድ ክሽፈቱና የጨው ጥርቅም ሂደቱ እየጨመረ መሄድ፣ የዝልገልግ ንጣፉን ያልተመጣጠነና የሚያጣብቅ ባህርይ በመስጠት አሲድ ዘልቆ እንዲገባ ያደርጋል፡፡ ይህም ህመምን ይፈጥራል፡፡ የጠጣነውን ውሃ ከጨጓራ ወስዶ በስር በኩል ወደጨጓራ የሚመልሰው ተፈጥሯዊ አሰራር፣ የጨው ጥርቅሙን ከዝልግልግ ፈሳሹ ላይ አጥቦ ያስወግዳል፡፡ ከዚህም ሌላ የሚመነጨውን አዲስ ዝልግልግ ፈሳሽ ከበስተስር ለማራስም ይጠቅማል፡፡ ይህ ወፍራም ገና የተመረተ ዝልግልግና የሚያጣብቅ ፈሳሽ ጨጓራ ውስጥ ያለውን አሲድ የሚከላከል የተፈጥሮ ምሽግ ነው፡፡ የዚህን መከላከያ ብቃት የሚያሳድገው ያለማሰለስ የምንጠጣው ውሃ ነው፡፡ (ዘላለም 2001፣ ከገጽ 37-42)

1. ከላይ የቀረበውን አንቀፅ ዋና ዋና የምክንያት፣ ችግርና መፍትሄ ሀሳቦች ትስስሮች በሙሉ ለማስፈር የሚያስችል ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀጥሎ ቀርቦላችኋል፡፡ አንቀፁን በድጋሜ በማንበብ ሀሳቦቹ ያላቸውን ትስስር እየፈተሻችሁ ክፍት ቦታዎቹን አሟሉ፡፡



6.ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጂ፡፡

7. የሀሳብ ማዋቀሪ ስዕሉ ላይ ያሰፈራችኋቸውን መረጃዎች መነሻ በማድረግ የምንባቡን መልዕክት አስረዱ፡፡

8. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?

V. ራስን ችሎ መስራት/መለማመድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የችግር መፍትሔ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡

1. በቀጣዩ አንቀፅ ውስጥ ሀሳቦቹ በምክንያትነት፣ በችግርነትና በመፍትሄነት መቅረባቸውን ለማወቅ መነሻ የሆኑ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት የትኞቹ ናቸው?

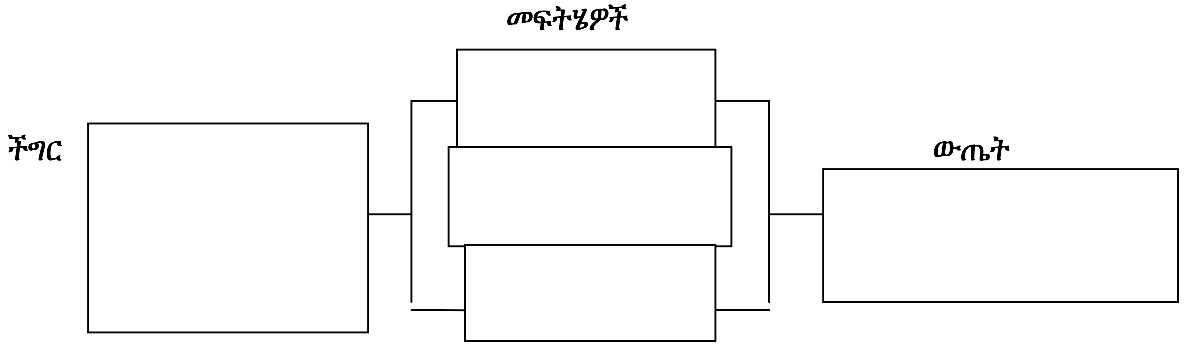
የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት

በተማሪነት ህይወት ውስጥ ማስታወስ መቻል እጅግ አስፈላጊ ነገር ነው፡፡ የተማሪዎች የስኬትም ሆነ የውድቀት ምንጭ በአመዛኙ ባላቸው የማስታወስ ችሎታ የሚወሰን ነውና፡፡ በተለይም በትምህርት ህይወት ውጤታማ የሚሆኑት የተማሩትንና ያነበቡትን በማስታወስ በትክክል መግለፅና መተግበር ሲችሉ ነው፡፡ እንደዚህ ከሆነ በዚህ ዓለም ሲኖሩ ማስታወስ ያለባቸውና የሌለባቸው ነገሮች እንዳሉ ልብ ሊሉት ይገባል፡፡ አንድ ችግር አለ፤ እሱም የሰው አቅም ውሱን ስለሆነ ያየውን፣ የሰማውንና ያነበበውን ነገር ሁሉ ማስታወስ አይችልም፡፡ እንዲሁም የሰው ልጅ አዕምሮ አብዛኛውን ጊዜ የሚያስታውሰው በተፈጥሮው ማስታወስ የሚፈልገውን ጉዳይ ብቻ መሆኑ ሌላው መሰናክል ነው፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ለኑሯቸው በማይጠቅሙ ትርኪ ምርኪ ነገሮች አዕምሯቸውን መሙላት የለባቸውም፡፡

2.ቀጥሎ ላለው አንቀፅ ደግሞ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ በማንበብ ሀሳቦቹ የቀረቡበትን የችግርና መፍትሄ ትስስር የሚያሳይ ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስርታችሁ አሳዩ፡፡

ቀላል የማይባል ቁጥር ያላቸው ተማሪዎች የማስታወስ አቅማቸውን የማሳደግ ችግር ይገጥማቸዋል፡፡ ነገርግን የስነልቦና ተመራማሪዎች እንደሚሉት ከሆነ የማስታወስ አቅምን ማሳደግ ይቻላል፡፡ ስለዚህም ተማሪዎች ችግራቸውን ፈትተው የማስታወስ ችሎታቸውን ከፍ ለማድረግ በመጀመሪያ ማስታወስ በሚፈልጉት ነገር ላይ ብቻ ትኩረት ማድረግ ይኖርባቸዋል፡፡ ሌላው ማስታወስ የሚፈልጉትን ነገር ከሌሎች ነገሮች ጋር እያዛመዱ ማየት የማስታወስ ችግር መፍትሄ ነው፡፡ እንዲሁም ቀስ በቀስ የማስታወስ ችሎታቸውን የማዳበር ልምምድ በማድረግ ነገሮችን በቀላሉ መያዝ የሚችል ንቁ ሰው መሆን ይችላሉ፡፡

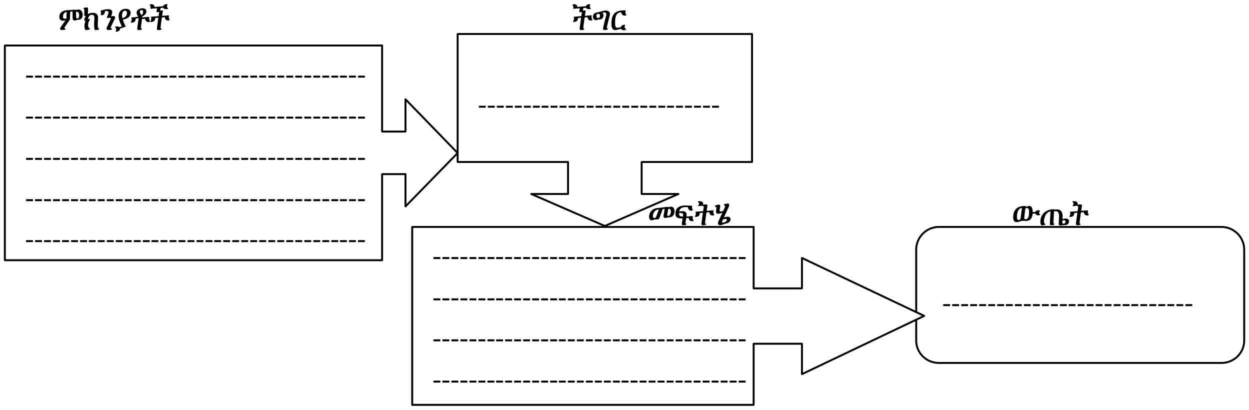
3. ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ የሚገኙ የችግር፣ መፍትሄና ውጤት ትስስር ያላቸውን ሀሳቦች እየለያችሁ ከታች በተሰጠው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ክፍት ቦታዎችን አሟሉ፡፡ በሀሳቦቹ መካከል ያለውን ትስስርም ግለጹ፡፡



የመርሳት ችግር መንስኤዎችን በመለየት እርምጃ መውሰድም ለማስታወስ ብቃት መሻሻል የራሱ ሚና አለው፡፡ የመርሳት ችግር በተለያዩ ምክንያቶች ሊከሰት እንደሚችል በሙያው የተሰማሩ ሊቃውንት ሲናገሩ ይደመጣሉ፡፡ እንደሊቃውንቱ አባባል አንዳንድ ሰዎች እንዲሁ በተፈጥሯቸው የመርሳት ችግር ያለባቸው ናቸው፡፡ ሌላው የመርሳት መንስኤ ደግሞ መቸኮልና በተለያዩ ሀሳቦች መወጠር ነው፡፡ በጭንቀትና በውጥረት ውስጥ በሚገባበት ጊዜም አስፈላጊ የሆኑ ነገሮችን መርሳት ይከሰታል፡፡ እንዲሁም በጉዳዩ ላይ በጣም መሰላቸት ወይም ብዙም ፍላጎት አለማሳደር ለመርሳት ያጋልጣል፡፡

ስለዚህ መርሳትን ለማስወገድ በመጀመሪያ አሳብን መሰብሰብ፣ ትኩረትን ሙሉ በሙሉ በዚያ ጉዳይ ላይ ማዋል ያስፈልጋል፡ ፡ በተጨማሪም ከውጥረትና ከጭንቀት የሚመጣውን ዝንጉነት ለማስወገድ በቂ እረፍት በማድረግ፣ በቂ እንቅልፍ በመተኛትና ሌሎች አማራጭ ዘዴዎችን በመጠቀም የማስታወስ አቅማቸውን ከፍ ማድረግ ይችላሉ፡፡ (አስራት 1999 ከገፅ 93-96)

4. ከላይ በቀረቡት ሁለት አንቀፆች ውስጥ የሚገኙ የምክንያት፣ ችግር፣ መፍትሄና ውጤት ትስስር ያላቸውን ሀሳቦች እየለያችሁ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን ክፍት ቦታዎች አሟሉ፡፡



5. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝበሃል/ሻል?

6. ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ መረጃ በመነሳት የየአንቀፆቹን ዋና ሀሳብ ግለጽ/ጭ፡፡

6. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቀላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

VI. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የችግር መፍትሔ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡

የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል

የጥርስ ሳይበቅል ተቀብሮ መቅረት ወይም ተጣሞ ጫፉ ብቻ መብቀል መቀበር ወይም በእንግሊዝኛው "ኢፓክሽን" ይባላል፡ ፡ ጤነኛ የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ የመብቀል ችግር ያጋጥመውና ትንሽ ጫፉ ብቻ በመታየት በደንብ ሳይበቅል ተንጋዶ ወይም አጥንት ውስጥ ተቀብሮ ይቀራል፡፡ ባብዛኛው የታችኛው የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ ለዚህ ችግር ተጋላጭ ይሆናል፡፡ እንደመጨረሻው የመንጋ ጥርስ ባይሆንም የውሻ ክራንቻ ጥርስም የአበቃቀል ችግር ያጋጥመውና እንዲሁ ተቀብሮ ሊቀር ይችላል፡፡ አልፎ አልፎ የጥርስ ተቀብሮ መቅረት ወይም ሳይበቅል መቅረት ችግር በሁሉም ጥርሶች ላይ ሊያጋጥም ይችላል፡፡

1. ከላይ በቀረበው አንቀፅ መሰረት ተቀብሮ የመቅረት ችግር የሚገጥማቸው ጥርሶች የትኞቹ ናቸው?

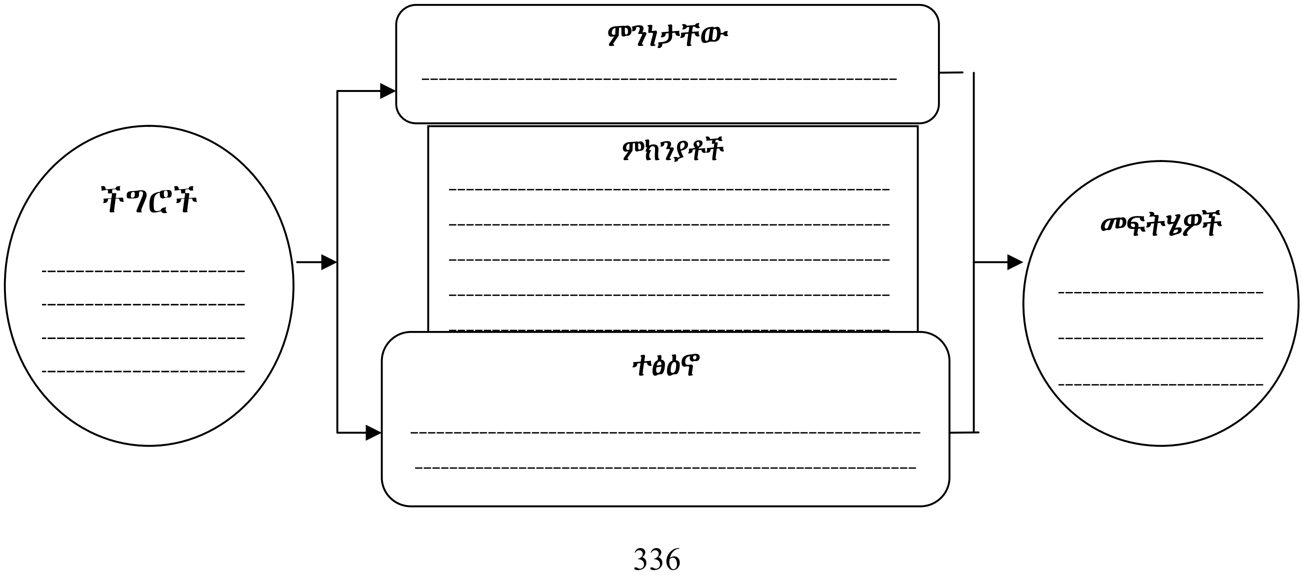
ለመጨረሻ *መንጋጋ* ጥርስ በትክክል አለመብቀል ወይም ተቀብሮ የመቅረት ችግር በርካታ መንስኤዎች አሉ፡፡ አንዱ የመጨረሻው *መንጋጋ* ጥርስ በሚበቅልበት አካባቢ ያለው አጥንት ወፍራም ስለሆነ ጥርሱ በቀላሉ አጥንቱን ቀዶ ለመብቀል ባለመቻሉ የሚከሰት ነው፡፡ በመንጋጭላ አጥንት በደንብ ያለማደግ ምክንያትም የቦታ ጥበት ካለ ቀደም ብለው የበቀሉ አጠገቡ ያሉ ጥርሶች ቦታውን ስለሚይዙበት እንዲሁ የአበቃቀል ችግር ያጋጥመዋል፡፡ ጥርሱ ተጣሞ ወይም ተጋድሞ መብቀል የጀመረ ከሆነም ቦታ ስለማይበቃው የጥርሱ ጫፍ ከመታየት በስተቀር ሙሉ በሙሉ ሳይበቅል ይቀራል፡፡ በጠባሳ ምክንያት ጥርሱን የሸፈነው ስጋ(ድድ) ወፍራም ከሆነም ጥርሱ ስጋውን ቀዶ ለመውጣት ቀላል ስለማይሆንለት በቀላሉ ከመብቀል ሊገታ ይችላል፡፡

የመጨረሻው *መንጋጋ* ጥርስ በትክክል ባለመብቀሉ ምክንያት በርካታ ችግሮች ሊከሰቱ ይችላሉ፡ጥርሱ ሙሉ በሙሉ ባለመብቀሉ ምክንያት ለማፅዳት አስቸጋሪ ስለሚሆን የጥርስ መቦርቦር ወይም መበስበስ ችግር ይከሰታል፡፡ ሌላው ጥርሱ በትክክል ባለመብቀሉ ምክንያት በአካባቢው ያለው ስጋ (ድድ) በከፊል ጥርሱን ስለሚሸፍነው በጥርሱና በስጋው መሀል የምግብ ቅሪት ይገባል፡፡ ይህም አፍ ውስጥ ለሚገኙት ባክቴሪያዎች ለመባዛት ምቹ ሁኔታ ስለሚፈጥርላቸው የጥርሱን ሽፋን (ድድ) ያቆስሉታል፡፡ በተጨማሪም ምግብ በሚታኘክበት ጊዜ ቁስሉ በጥርሱ ስለሚገጭ ችግሩ እየተባባሰ ይሄዳል፡፡ በጊዜ ህክምና ካልተደረገም በአካባቢው የአፍ ውስጥ አካላት ላይ መመረዝን ያስፋፋል፡፡ አፍን ለመክፈት የሚያገለግሉት ጡንቻዎች በምረዛው ስለሚጠቁ የአፍ መክፈት ችግርም ይከሰታል፡፡ ከዚህም ሌላ ጥርሱ ሳይበቅል ከቀረ ወይም በጊዜ በቀዶ ህክምና ካልወጣ በጥርሱ አካባቢ ያለው አጥንት ላይ እጢ ሊፈጥር ይችላል፡፡

2. ከላይ ለቀረበው አንቀፅ ጠቋሚዎቹን ተከትላችሁ በማንበብ በችግርነት ለተጠቀሱት ሀሳቦች ***ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ስርታችሁ አሳዩ፡፡

እነዚህን ችግሮች ለማስወገድ ወይም ለማቃለል በትክክል ያልበቀለ የመጨረሻ *መንጋጋ* ጥርስ መኖሩ ከታወቀ ምንም ህመም ባይኖርም እንኳን ወደጥርስ ሀኪም ዘንድ ሄዶ ማማከሩ ይጠቅማል፡፡ ይኸውም ከ15-25 ዓመት እድሜ ባለው ጊዜ ውስጥ ጥርሶቹን በቀዶ ህክምና ማውጣት ነው፡፡ ምክንያቱም እድሜ እየጨመረ ሲሄድ አጥንቱ እየወፈረና እየጠነከረ ስለሚሄድ ቀዶ ጥገናውን አስቸጋሪ ያደርገዋል፡፡ ከጥርሱ በትክክል አለመብቀል ጋር ተያይዞ የህመም ስሜት፣ ማበጥ ወይም መቁሰል ከጀመረ የመመረዝ መጀመሩ ምልክት መሆኑን አውቆ በቶሎ ወደጥርስ ሀኪም ዘንድ መሄዱ በቀላሉ ለችግሩ መፍትሄ መስጠትና ማዳን ከመቻሉም በላይ ለወደፊቱ ዘላቂ የሆነ ህክምና ሊደረግለት ይችላል፡፡ ችግሩ ያለባቸው ሰዎች የአፍና የጥርስ ፅዳት በደንብ መጠበቅ ያለባቸው ሲሆን በተለይ በትክክል ያልበቀለው ጥርስ አካባቢ የምግብ ቅሪት እንዳይኖር ማፅዳቱ የመመረዝ መከሰቱን ለመከላከል ይረዳል፡፡ (ሰናይት 2002፣ ገፅ 58-60)

3. የመጨረሻው *መንጋጋ* ጥርስ በትክክል ባለመብቀሉ የሚከሰቱ ችግሮችን፣ ዋና ዋና ምክንያቶቻቸውንና ችግሮቹ የሚፈቱባቸውን መንገዶች በመለየት ከታች በቀረበው ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል የሚገኙ ክፍት ቦታዎችን አሟላ/ይ፡



4.ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጅ፡፡

5. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?
6. የምንባቡን ቁልፍ ቁልፍ ሀሳቦች ለይተህ/ሽ በጽሑፍ ግለጽ/ጭ፡፡
7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቅላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

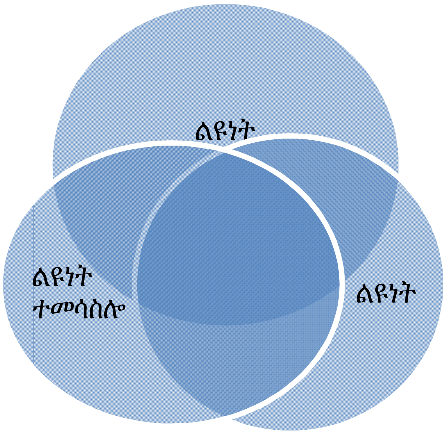
VII. ግምገማና ፅብረቃ

ከላይ የቀረበውን ልምምድ መሠረት በማደረግ በሚከተሉት ጥያቄዎች ዙሪያ ያላችሁን ግንዛቤ በቃል ግለፁ፡፡

1. በዚህ ክፍለትምህርት የተማርከው/ሽው የቴክስት ውቅር ብልሃት ምንድን ነበር? የአንድን ፅሁፍ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀር ብልሃቶችን ተከትሎ ማንበብ ምን ምን ጠቀሜታዎች አሉት?
2. ከላይ ባደረግከው/ሽው ልምምድ የምንባብን የምክንያት፣ ችግርና መፍትሄ የሀሳብ ትስስር ለማሳየት ምን ምን ስልቶችን ተገበርክ/ሽ? የእያንዳንዳቸው ፋይዳስ ምንድን ነው?
3. ከላይ በቀረበው ልምምድ የተማርከውን/ሽውን ብልሃት በመጠቀም የምንባቦችን የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አደረጃጀት ለመለየት ምን ምን መሰናክሎች አጋጠሙህ/ሽ? መሰናክሎቹንስ እንዴት ለመፍታት ሞከርክ/ሽ?
4. የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን መለየት መሰረት ያደረገ የማንበብ ብልሃትን ለወደፊት መቼ፣ ለምንና እንዴት ተግባራዊ አደርገዋለሁ ብለህ/ሽ ታስባለህ/ታስቢያለሽ? መልስህን/ሽን በዝርዝር አብራርተህ/ሽ አቅርብ/ቢ፡፡
5. በዚህ ክፍለትምህርት የቀረበውን የቴክስት ውቅር ብልሃት በራስህ/ሽ ስለመተግበር ችሎታህ/ሽ ምን ያህል የራስ መተማመን እንዳለህ/ሽ ግለጽ/ጭ፡፡

ክፍለትምህርት አራት

የማወዳደርና ማነጻጸር ቴክስት ውቅር ብልሃት



የትምህርቱ ርዕሶች፡- የምንባብ ሀሳቦችን የተመሳስሎና ልዩነት ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)

የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብ ሀሳቦች ያላቸውን ተመሳስሎና ልዩነት መለየት ለሚረዱ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የቀደመእውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነፃፀር ያላቸውን ተመሳስሎና ልዩነት ለይታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች የተመሳስሎና የልዩነት ተዛምዶ የሚያመላክቱ ጠቋሚ ቃላትንና ሀረጋትን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ሀሳቦች የተመሳስሎና የልዩነት ተዛምዶ ለማሳየት የሚያስችሉ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን ሰርታችሁ ታሳያላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን የዋና ዋና ሀሳቦች በማወዳደርና በማነፃፀር ተመሳስሏቸውንና ልዩነታቸውን ለይታችሁ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች በማስፈር ታቀርባላችሁ፡፡

1.የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎች

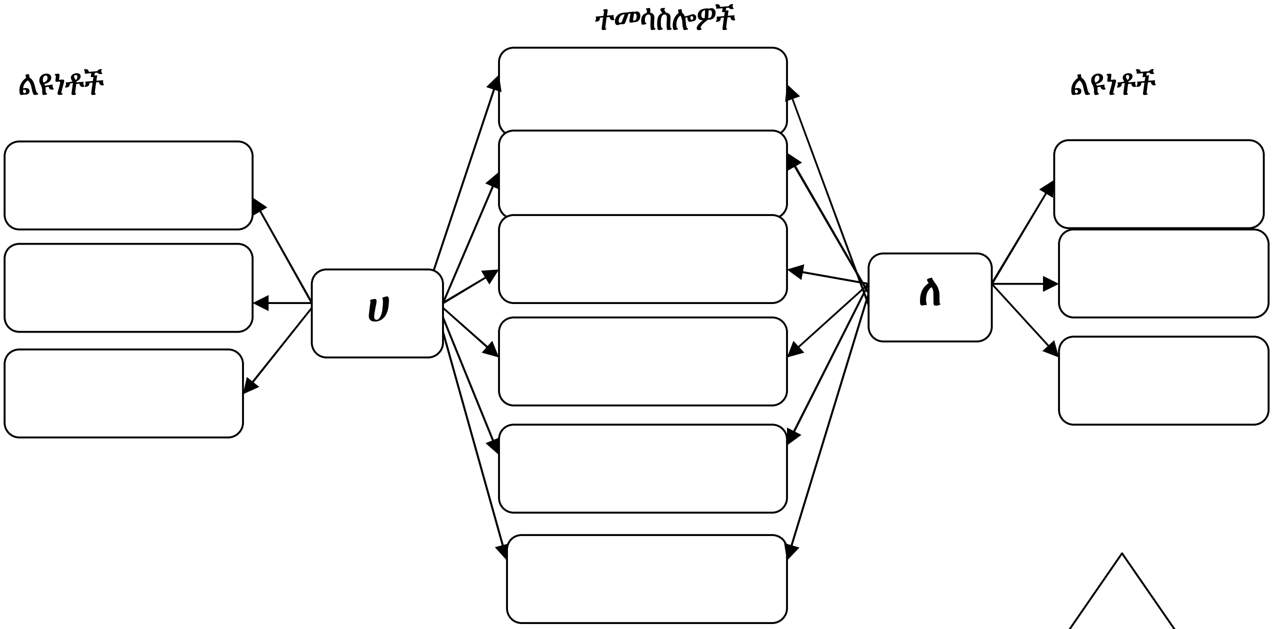
ቀጥሎ የቀረቡትን ቅድመንባብ ጥያቄዎች በማንበብ በቃላችሁ መልሱ፡፡

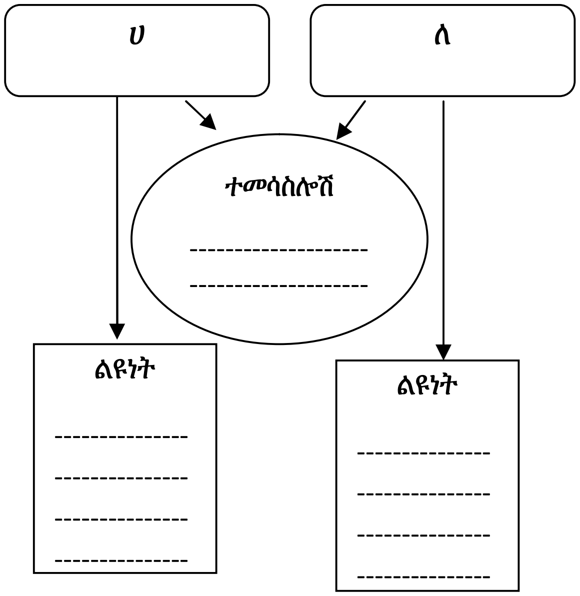
1. የሀሳብ መመሳሰል ሲባል ምን ማለት ነው? የሀሳብ ልዩነት ማለትስ ምንድን ነው? መልሳችሁን በምሳሌ አስረዱ፡፡

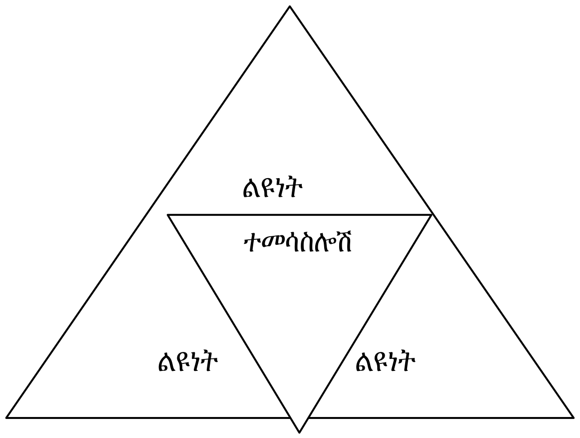
2. በማወዳደርና በማነፃፀር መካከል ያለው አንድነትና ልዩነት ምንድን ነው?

3. አንድን በማወዳደርና በማነፃፀር ትስስር የተገነባ ፅሁፍ በውስጡ የሚገኙ ሀሳቦችን ተመሳስሎና ልዩነት እየለዩ ማንበብ ምን ምን ፋይዳዎች ይኖሩታል ብላችሁ ታስባላችሁ?

4. የሚከተሉት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ምን የሚያመላክቱ ይመስላችኋል? ልዩነታቸውን ጭምር አስረዱ፡፡







የማወዳደርና የማነፃፀር አወቃቀር ያለውን ምንባብ ዋና ዋና ሀሳቦች ለማሳየት የሚያስችሉ እነዚህና መሰል የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ያሉ ሲሆን አጠቃቀማቸው እንደሀሳቦቹ ተመሳስሎሽና ልዩነት ደረጃዎች ስፋት፣ ዓይነትና ብዛት ይለያያል፡፡

II.ታላሚውን የቴክስት ውቅር ብልሃት ማስተዋወቅ

1. የማወዳደርና ማነፃፀር የሀሳብ ውቅር ምንድን ነው?

የማወዳደር ወይም የማነፃፀር የሀሳብ ውቅር ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ነገሮች ወይም ሁነቶች ወይም ድርጊቶች ያሏቸውን ተመሳስሎዎች ወይም ልዩነቶች በማሳየት የሚዋቀር ነው፡፡ በመሆኑም ሀሳቦች ባላቸው አንድነት ወይም ልዩነት እየተወዳደሩ ካልሆነም እየተነፃፀሩ የሚዛመዱበት ስልት ነው፡፡ የሚወዳደሩት ወይም የሚነፃፀሩት ጉዳዮች ቁጥራቸውና ዝርዝር ገፅታዎቻቸው በበዙ ቁጥር የተዛምዶ ደረጃው ውስብስብነት ይጨምራል፡፡ ዋና ዋና ሃሳቦቹም ንፅፅርን፣ ውድድርን ወይም አማራጭ እይታዎችን ማቅረብ በሚያስችል ሁኔታ ይደራጃሉ፡፡

2. የማወዳደርና ማነፃፀር የሀሳብ ውቅርን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት እነማን ናቸው?

ውቅር ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት የሚባሉት አንድን አንቀፅ ወይም ፅሁፍ በምናነብበት ጊዜ ሀሳቡ እንዴት እንደተዛመደ ለመለየት የሚያግዙን የሀሳብ ማሸጋገሪያ ወይም ማገጣጠሚያዎች ናቸው፡፡ **የማወዳደር ወይም የማነፃፀር** የሀሳብ ዝምድና ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋትም በአንድ አንቀፅ ወይም በጠቅላላ ፅሁፉ ውስጥ አንድ ነገር፣ ድርጊት ወይም ሁነት ከሌላ ነገር፣ ድርጊት ወይም ሁነት ጋር ያለውን ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት የሚያመላክቱ ናቸው፡፡ በማወዳደር የሚቀርብን ሀሳብ የሚጠቁሙት በሚወዳደሩት ጉዳዮች ዙሪያ የሚታዩ ተመሳስሎዎችን ሲያመላክቱ፣ በማነፃፀር የሚቀርብን ሀሳብ የሚጠቁሙት ደግሞ በጉዳዮቹ ዙሪያ የሚታዩ ልዩነቶችን ይጠቁማሉ፡፡

ፀሃፊዎች አዘውትረው ከሚጠቀሙባቸው **የማወዳደር ወይም የማነፃፀር የሀሳብ ዝምድናን ጠቋሚ ቃላት ወይም ሀረጋት** መካከል ቀጥሎ የተዘረዘሩት ይገኙበታል፡፡

ማነፃፀርን ከሚጠቁሙት መካከልም ከ.. የሚለየው፣ በአንፃሩ፣ በሌላ በኩል፣ በተቃራኒው፣ ከዚህ በተለየ፣ በምትኩ፣ ከ...ይልቅ፣ ግን፣ ነገርግን፣ ከዚህ በተገላቢጦሹ፣ በተለየ መንገድ፣ ያነሰ፣ በላቀ፣ በበለጠ፣ ሲሆን፣ ልዩነታቸው፣ የሚለያያቸው፣ እንጂ፣ ወዘተ. የሚሉ ይገኙበታል፡፡

ማወዳደርን ከሚጠቁሙት ውስጥም በተመሳሳይ፣ እኩል፣ ይጋራሉ፣ ይመሳሰላሉ፣ ልክ እንደ... ሁሉ፣ በጋራ፣ የጋራ ባህሪያቸው፣ እንደዚሁ ሁሉ፣ ....ብቻ ሳይሆን....ጭምር፣ አንድነታቸው፣ በትይዩ፣ ተመሳስሏቸው፣ የሚያዛምዳቸው፣ መሳለመሳ፣ በአቻነት፣ ወዘተ. የሚሉ ይገኙበታል፡፡

III. ብልሃቱን በምሪት ማለማመድ

ከዚህ በመቀጠል ትግልና ልፊያ ያላቸውን ልዩነት በንፅፅር የሚያሳይ **"ትግልና ልፊያ"** የሚል ምንባብ ቀርቧል፡፡ በምንባቡም ጠቋሚዎች እንዴት የሀሳቦችን ንፅፅራዊ ትስስር ለማመልከት እንደዋሉ ለማስረዳት ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ ለየጥያቄዎቹ የተሰጡ ምላሾች በመምህራችሁ ምሪት ጭምር ስለሚቀርቡላችሁ ተከታትላችሁ ለመስራት ሞክሩ፡፡

1. በቀጣዩ ምንባብ ውስጥ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት እንዴት ተለይተው ተመልክተዋል?

በምንባቡ ውስጥ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሀረጋት **ጠቆር ባለ አፃፃፍ** ተለይተው ተፅፈዋል፡፡

2. ፀኃፊው ትግልና ልፊያን በምን መልኩ አቅርቧቸዋል?

ፀኃፊው ትግልና ልፊያን በአመዛኙ በማነፃፀር አቅርቧቸዋል፡፡ በማነፃፀር የተባለበት ምክንያትም ትግልና ልፊያ ያሏቸውን የተለያዩ ልዩነቶች ተራ በተራ በመጥቀስ በየራሳቸው ያላቸውን መገለጫ ለማቅረብ ስለሞከረ ነው፡፡

ትግልና ልፊያ

ትግልና ልፊያ ጉልበት በመጠየቃቸው፣ በሁለት ሰዎች አማካይነት በመካሄዳቸው **አንድ ዓይነት ይመስላሉ እንጂ አንድ ዓይነት አይደሉም፡፡ የአንድ ሳንቲም ሁለት ገፅታዎች** ብሎ መተርጎም አይቻልም፡፡ ትግል ከልፊያ የተገኘ ወይም የተወለደ ጎልማሳና ህጋዊ ጨዋታ ነው፡፡ ልፊያ **ግን** ለህፃናት መንፈስ ይቀርባል፡፡ ጨዋታነቱም በስሜታዊነት ላይ ያጋደለ **እንጂ** በሕግና በስርዓት፣ በእውቀትና በጥበብ ላይ የተገነባ አይደለም፡፡

ትግል አሸናፊና ተሸናፊ፣ ዳኛና ተመልካች እንዲሁም ጥበብን ይጠይቃል፡፡ በትግል ውስጥ ለመወዳደር የሚፈልጉ ሁለት ተጫዋቾች አካላዊ ብቃታቸው የተመጣጠነና የሰውነት ክብደት መጠናቸው ተቀራራቢነት እንዲኖረው ይጠበቃል፡፡

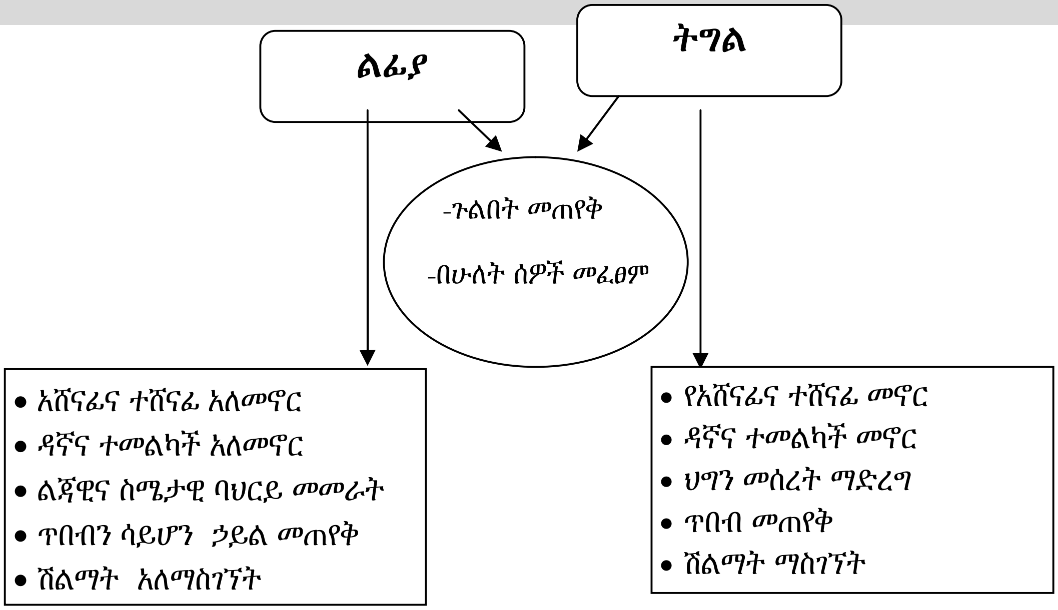
በትግል ጨዋታ ውስጥ ሽልማት አለ፤ የወርቅ፣ የብርና የመሳሰሉት፡፡ የሚታገል ሰው መማታት ስለቻለ አያሸንፍም፡፡ የሚታገል ሰው እንዳገኘው እጁንም እግሩንም አያነሳም፡፡ የሚታገል ሰው ከመሰንዘሩ በፊት የሚሰነዝርበትን ቦታ የሚያውቅ ነው፡፡ ምክንያቱም እንዳሻው ከሚራገጥ አልሞ የሚጭረው ቦታ ለድል ይበቃ ዘንድ የውጤት ነጥቡ የተሻለ ይሆናል፡፡

በትግል ጨዋታ ውስጥ የትም ስፍራ የሚግታ ምንም አልመታም፡፡ ምክንያቱም ጨዋታው ህግ አለውና፡፡ አላስፈላጊ ቦታ መሰንዘር ለወርቅ ሽልማት የሚያደርሰውን የነጥብ መንገድ ሊቀንሰው ይችላል፡፡

በአንፃሩ ልፊያ በባህርይው ልጃዊና ስሜታዊ ብቻ ስለሆነ ህጉ በማትታይ ተንኮል ላይ የተመሰረተች በግምት የምትፈለግ የባልንጀራሞች ጨዋታ ናት፡፡ የሚታገል **እንጂ** የሚላፋ ወርቅ አያገኝም፡፡ መሬቱን ቆፍሮና አለስልሶ ዘር ሳይዘራ ልምላሜ እንደማይኖር ሁሉ ልፊያም እንዲያ ናት፡፡ በልፊያ ጨዋታ ምክንያት የተጎዳ ቢኖር ካሳ የለውም፡፡ የጎዳውም ከሽልማት ይልቅ ለፀፀት ቅርብ ነው፡፡

ይህ ብቻ ሳይሆን ልፊያ የገዛ ሃይልን ከማድከም በቀር ዋጋው ከንቱ ነው፡፡ ምክንያቱም ህግ ስለሌላት ዳኛ የላትም፡፡ የጨዋታው ስፍራም በተገኘበት ስለሆነ ተመልካቹ ወደታች ሰፈር የሚወርድ መንገደኛ ነው፡፡ መንገደኛው ደግሞ ተሳታፊዎቹ እንዴት እንደጀመሩም ሆነ በምን ምክንያት እንደጀመሩ ስለማያውቅ አይፈርድም፤ መዳኘትም አይችልም፡፡ በጥቅሉ በትግልና በልፊያ መካከል ታላቅ **ልዩነት ስላለ** ሲላፋ የኖረ ሰው ወደትግል አደባባይ ብትወስዱት እንኳን ማሸነፍ መሰንዘር አይሆንለትም፡፡ (ኤፍሬም 2007፣ ከገጽ 120-121)

3. አሁን ደግሞ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በመታገዝ የምንባቡን ሀሳቦች ወደማነፃፀርና ማወዳደር ተግባር እንሸጋገራለን፡፡ ከላይ ለቀረበው ምንባብ የሚከተለው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ለምን ተመርጦ ተግባራዊ እንደሆነ በመምህራችሁ ምሪት የሚደረግላችሁን ማብራሪያ ተከታተሉ፡፡



4. ይህ ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስለሀሳቦቹ ዝምድና ምን ያስገነዝበናል?

ሥዕላዊ የሀሳብ ማዋቀሪያው ልፊያና ትግል ካሏቸው ተመሳስሎዎች ሁለቱን፣ ከልዩነታቸው ደግሞ አምስቱን ነጥቦች ያላቸውን ዝምድና በማወዳደርና በማነፃፀር አቅርቦ ያሳያል፡፡ በማወዳደር የተገለፁት ሁለት ነጥቦች ያሏቸው ተመሳስሎዎች በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ በክቡ ውስጥ ሰፍረው ሁለቱን ፅንሰሀሳቦች ከያዙት የላይኛዎቹ ሳጥኖች ጋር በቀስቶች ተገናኝተዋል፡፡ የሁለቱ ፅንሰሀሳቦች ልዩነቶች ደግሞ ከታች በትይዩ በሚገኙት ሁለት ሳጥኖች ውስጥ ተዘርዝረው ከየፅንሰሀሳቦቹ ጋር

በተናጠል በቀስት ተጣምረዋል፡፡ በጥቅሉ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ሁለቱ ፅንሰሀሳቦች ከተመሳሳይነታቸው ይልቅ ልዩነታቸው የጎላ መሆኑን ያሳየናል፡፡

5. ይህን ብልሃት መቼና ለምን እንጠቀምበታለን?

ብልሃቱን ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ነገሮች ወይም ሁነቶች ወይም ድርጊቶች ያሏቸውን ተመሳስሎዎች ወይም ልዩነቶች መሰረት አድርገው በማነፃፀር ወይም በማወዳደር የተዋቀሩ ፅሁፎችን በምናነብበት ጊዜ እንጠቀምበታለን፡፡ በፅሁፎቹ ውስጥ የቀረቡ ዋና ዋና ሃሳቦችም በንፅፅር፣ በውድድር ወይም በአማራጭ እይታዎች የተደራጁበትን ዝምድና ለይተን ለመረዳት ይጠቅመናል፡፡ በዚህም የተነሳ ፅንሰሀሳቦቹ ስላሏቸው ተመሳስሎዎች ወይም ልዩነቶች በአግባቡ ለይተን ለመተንተን ያግዘናል፡፡

IV. ብልሃቱን በድጋፍ ማለማመድ

ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት የተከታተላችሁትን የምንባብን የሀሳብ ዝምድና አንብቦ የመለየት ብልሃት ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች በመመለስ አሳዩ፡፡ ጥያቄዎቹን በራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

1. በቀጣዩ ምንባብ ውስጥ የሚገኙ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሀረጋትን ለይታችሁ አውጡ፡፡

የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች

በሀገራችን ብዙ ዓይነት የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች ቢኖሩም በዋነኛነት ጎልተው የሚታወቁትና በዙሪያችን የሚታዩት ግን ሶስት ዓይነት ልመናዎች ናቸው፡፡

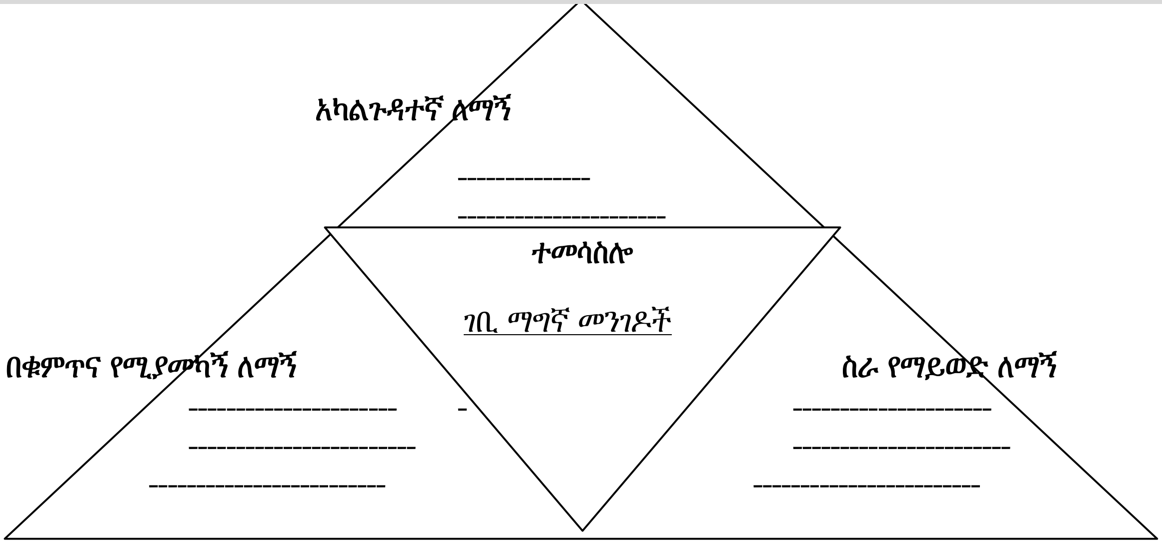
2. በምንባቡ ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን ምን ናቸው? የተነፃጸሩትስ በምንድን ነው?

የመጀመሪያው በአካል ጉዳት ሳቢያ የሚደረግ ልመና ነው፡፡ የተለያየ የአካል ጉዳት የደረሰባቸው ወገኖች ምንም አማራጭ ሲያጡ ኑሯቸውን ለመግፋት የሚያካሂዱት የልመና ዓይነት ነው፡፡ እነዚህ በጉልበታቸው ሰርተው መተዳደር ሳይችሉ ሲቀሩ ተገደው የሚገቡበት ነው፡፡ በርግጥ አካል ጉዳተኞች ከሆኑት ወገኖች ውስጥም ከልመና ህይወት ራሳቸውን ጠብቀው፣ አልፎም ለሌሎች ተርፈው ከሙሉ ጤነኛ በላይ የሆነ ተግባርን በማከናወን የሚተዳደሩ አሉ፡፡

ሁለተኛው ዓይነት ልመና የስራ አድካሚነትን ከመጥላት የተነሳ የሚደረገው ልመና ነው፡፡ ጥረህ ግረህ በወዝህ ብላ፤ የሚለውን አምላካዊ ቃል በመዘንጋት፣ ተዝናንተህና እጅ እግርህን አጣምረህ ትበላለህ የተባለ ይመስል የስራ ነገር ሲነሳ የሚያንሸግሸው፣ ከመስራትና ከመጣር ይልቅ ድሪቶ ለብሶ ከነዳያን ጋር ተቀላቅሎ፣ በየመንገዱ ዳር ምፅዋት የሚጠይቀው ዓይናውጣ ቁጥር ቀላል አይደለም፡፡ የግብርና ስራቸውን ንቀው፣ ሙያቸውን ቀብረው ከማረስ ይልቅ መለመንን እንደብቸኛ አማራጭ አድርገው የገቡበት ሁኔታ ነው፡፡ አንዳንድ የከተማ ወጣቶች በየመንገዱ ዳር ተኮልኩለው ጫት እየቃሙ፣ እጣን እያጨሱ፣ ቁጤማ እየነሰነሱ የሚያካሂዱት ልመናም በዚሁ ስር የሚመደብ ነው፡፡

ሶስተኛው ዓይነት፣ ቁምጥና እንዳይመጣብን ከሚል ስጋት የተነሳ ከእርሻ ለማምለጥ የሚደረግ ልመና ነው፡፡ ካልለመን እንቆመጣለን ብለው ሌሊት ሌሊት በየሰው ደጃፍ ላይ እየቆሙ የሚጮኹ ለማኞች የሚፈጽሙት ነው፡፡ እነዚህ በተወለዱበት አካባቢ ሃብትና ንብረት ያላቸው ሲሆኑ በየከተማው ወይም በየገጠሩ እየዞሩ የባለሃብቱንና የቤተሰቦቹን ስም በቀን እያጠኑ ይውላሉ፡፡ ሌሊቱን በግጥምና በዜማ መንደሩን ያናጉታል፡፡ ከሰጧቸው የምርቃት ዓይነት አዥጎድጉደው፣ ካልሰጧቸው ደግሞ የእርግማን ናዳ አውርደው እየተሳደቡ ይሄዳሉ፡፡ ዛሬ ዛሬማ የከተማው ብልጣብልጦችም የገጠሬዎቹን ዓይነት ጫማ እየተጫሙ አለባበስና አነጋገራቸውን ልክ እንደለማኞች አድርገው በየመንገዱ እየዞሩ ሳንቲም መለቃቀም ከጀመሩ ሰንበትበት ብለዋል፡ይህ ዓይነቱ ልመና በሀገራችን እየተስፋፋ ከመጣ ነገ የሚያርስ ገበሬ፣ የሚሮጥ ነጋዴ፣ በላቡ የሚያድር ወዝ-አደር የሚገኝ አይደለም፡

3. በምንባቡ መሰረት ሶስቱ የልመና ዓይነቶች ያላቸውን አንድነትና ልዩነት በመለየት ከታች በቀረበው ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል የሚገኙ ክፍት ቦታዎችን አሟሉ፡፡



4. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጂ፡፡

5. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?

6. የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ላይ የሰፈሩትን መረጃዎች መነሻ በማድረግ የምንባቡን መልዕክት አብራራ/ሪ፡፡

7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቀላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

V. ራስን ችሎ መስራት/መለማመድ

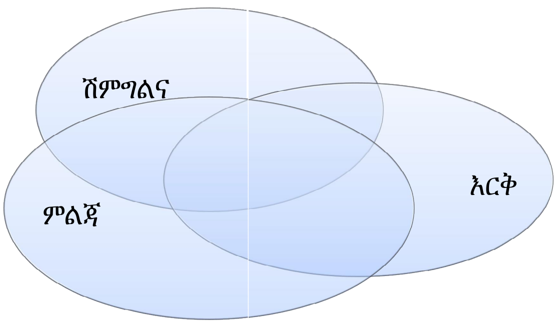
ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የማወዳደርና የማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡

1. በመጀመሪያው አንቀፅ ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን ምን ናቸው ?

ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማት

በአማራ ባህል ግጭትን ከማስወገድ ጋር ግንኙነት ያላቸው እሳቤዎች እርቅ፣ ምልጃና ሽምግልና ናቸው፡፡ እርቅ በተጋጩ ወገኖች መካከል የደፈረሰውን ሰላምና ማህበራዊ ግንኙነት ወደነበረ መልኩና ይዞታው የመመለስ ተግባር ሲሆን ሂደቱ ማስታረቅ ይባላል፡፡ ምልጃ ደግሞ አንድ ሰው በሌላ ሰው ሃብትና ንብረት፣ ስነልቦና ወይም ክብርና ስብዕና ላይ ተገቢ ያልሆነ ድርጊት መፈፀሙን በተገነዘበ ጊዜ ተጎጅው ወገን ስሞታ ከማሰማቱ በፊት በሌላ ተሰሚነት ባለው ሰው(አማላጅ) አማካይነት መፀፀቱን የሚያሳውቅበት፣ ይቅርታና ምህረት የሚጠይቅበት ልማድ ነው፡፡ ይህ ሂደት አማላጅነት ሲባል የይቅርታውን ጥያቄ ከበደለኛው ወደተበደለው ወገን አድርሶ የሚያስማማው ሰው አማላጅ ይባላል፡፡ በአንፃሩ ሽምግልና በማንኛውም ጉዳይ ላይ የሚከሰቱ ግጭቶችን የመፍታት ሂደትና የተቋሙ መጠሪያ ስያሜ ነው፡፡

2. በሽምግልና፣ በምልጃና በእርቅ መካከል የተገለፀውን ዝምድና ቀጥሎ በቀረበው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟሏታችሁ አሳዩ፡፡



3. በቀጣዮቹ አንቀፆች ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን ምን ናቸው? ንፅፅሩስ ስለምን ነው?

በአማራ ማህበረሰብ ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማቱ ቤተሰብ፣ የዘመድ ዳኛ፣ ሽማግሌዎች፣ አበጋርና አፈርሳታ ናቸው፡፡ በቤተሰብ አባላት መካከል በልጆች፣ በልጆችና በወላጅ፣ በባልና በሚስት መካከል አለመግባባቶችና ግጭቶች ሲፈጠሩ እርቅና መግባባት እንዲያወርዱ የሚያደርጉበት ተቋም ቤተሰብ ነው፡፡ ብዙ ጊዜ አስታራቂ ሆኖ የሚሰራው አባወራ ሲሆን አባወራው በሌለበት ጊዜ እናት ወይም በእድሜ ከፍ ያሉ የቤተሰቡ አባላት ኃላፊነቱን ይወስዳሉ፡ግጭቱ በተለይ በቤተሰቡ ኃላፊዎች መካከል ሲሆን በቅርብ የሚገኙ የስጋ ዘመዶች ወይም ጎረቤቶች ሊሸመግሉ ይችላሉ፡፡ በዘመድና በጎረቤት ሊፈታ ባልቻለ ጊዜ ጉዳዩ ለዘመድ ዳኛ ወይም ለሽማግሌ ይመራል፡፡

የዘመድ ዳኛ ለሁለቱም ወገኖች የስጋ ዝምድና ያለው በእድሜ ጠና ያለ አስታራቂ ነው፡፡ የዘመድ ዳኛ ከሁለቱ ወገኖች በአንዱ ምርጫ ወይም በሁለቱ ስምምነት ጉዳዩን አይቶ እንዲያስማማ ሊመረጥ ይችላል፡፡ የሁለቱንም ወገኖች ቃል በተራ ካዳመጠ፣ ማብራሪያና ማስረጃ ከጠየቀ በኋላ በጉዳዩ ላይ ውሳኔ ይሰጣል፡፡ የዘመድ ዳኛው ጉዳዩ ክብደትና ቅራኔው ከረት ሲኖረው ሌሎች ዘመዶችን በመጋበዝ አብረውት እንዲሸመግሉ ያደርጋል፡፡ ተጠሪዎቹም ከመካከላቸው አንድ ሰው መርጠው ጉዳዩን ያስተባብራል፡፡

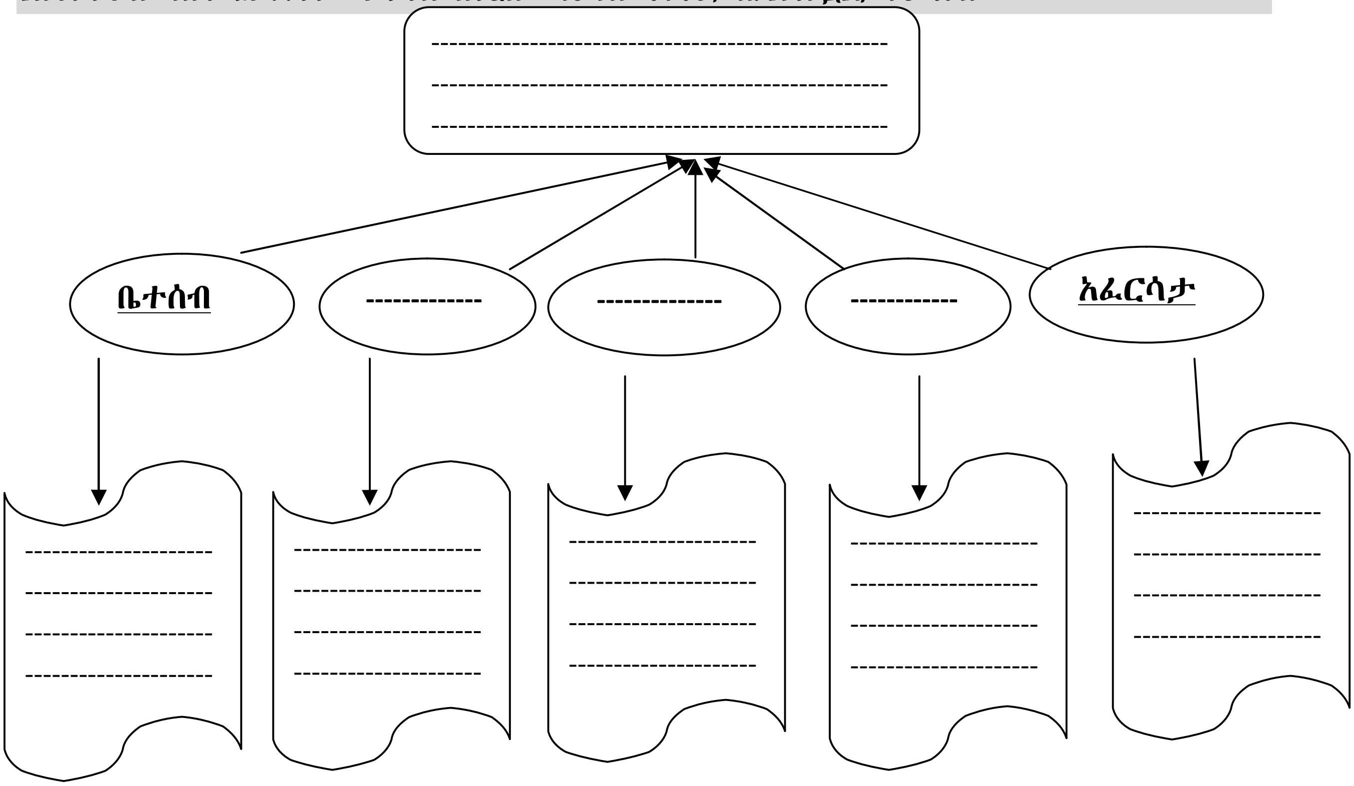
ሽማግሌዎች ስለመልካም ምግባራቸው፣ ጨዋነታቸው፣ ርቱዕነታቸውና ሚዛናዊነታቸው በሚኖሩበት አካባቢ ማህበረሰብ ክብርና ሞገስ ያላቸው ሰዎች ቡድን ነው፡፡ ሽምግልና ግጭቱ ከሚመለከታቸው ወገኖች ገለልተኛነትን ስለሚጠይቅ ከዘመድ ዳኛ ይለያል፡፡ አንድን ጉዳይ ለመመልከት ሽምግልና የሚላኩ ሰዎች እንደጉዳዩ ክብደትና አስቸጋሪነት ከሶስት ከዚያ በላይ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡

የሽምግልና ሂደት ከሁለቱ ጉዳዩ የሚመለከታቸው ወገኖች በአንደኛው ጥያቄ ወይም ከጉዳቱ ጋር አግባብ ባላቸው የማህበረሰቡ አባላት ወይም ስለማህበራቸው ደህንነት በሚቆረቆሩና ከጉዳዩ ጋር ምንም ዓይነት አግባብነት በሌላቸው ሰዎች አሳሳቢነት ሊጀመር ይችላል፡፡ ብይኑ ፍትሃዊ፣ውሳኔው ገዥና የማይጣስ ነው፡፡ ማህበረሱ በሰጠው በዚህና ሌሎች ከፍተኛ ብቃተወንች ሽምግልና አጥፊን ይቀጣል፤ ተበዳይን እንዲካስ ያደርጋል፤ ፍፁም እርቅና ሰላም ያወርዳል ወይም ማህበራዊ ተአቅቦና መገለል ይጥላል፡፡

አበጋር በሰሜንና በደቡብ ወሎ ዞኖች ረጅም ታሪክ፣ ገናና ስምና ሰፊ ህዝባዊ ተቀባይነት ያለው የግጭት ማስወገጃ ተቋም ነው፡፡ አበጋርነት ከአባት ወደ ልጅ በሚተላለፍ መንፈሳዊ ብቃተወግ የሚገኝ ስልጣን ነው፡፡ ባጭሩ እንደዛሬው ወንጀልን የሚከላከልና የሚመረምር ፖሊስ በሌለበት ህግና ስርዓት እንዲከበር ወንጀለኛ እንደወንጀሉ በአገር ልማድና ህግ እንዲጠየቅ፣ ቂም በቀል ያላቸው ርስበርስ እንዳይጠቃቁ ዋስትና ይሆን ዘንድ የአገሬው ሰዎች የፈጠሩት ነባር አገርበቀል ተቋም ነው፡፡ አበጋሮች ህግን የሚያስከብሩነት፣ እርቅ የሚያወርዱበት፣ ወንጀለኛን የሚያወጡበት መንፈሳዊ ስልጣን ወይም አሰራር “ቆቲ” በመባል ይታወቃል፡፡ “ቆቲ” ወንጀሉ በተፈጸመበት አካባቢ የሚኖር ማህበረሰብ በነቂስ ወጥቶ ወንጀሉን ራሱ/ሷ ላለመስራቱ/ቷ ወይም ወንጀሉ በሌላ ሰው ሲፈፀም አለማየቱን/ቷን በመሃላ የሚያረጋግጡበት ስርዓት ነው፡፡

አፈርሳታ በአንድ አካባቢ ወንጀል ሲፈፀም የአካባቢው ኗሪ በነቂስ ወጥቶ እያንዳንዱ ግለሰብ በነፍስ ወከፍ ወንጀሉን ላለመስራቱ ወይም በሌላ ሰው ሲፈፀም አለማየቱን/ቷን በመሃላ የሚያረጋግጥበት/የምታረጋግጥበት የአገር ስርዓት ነው፡፡ (መስፍን 2001፣ ከገጽ 80- 82)

4. ከላይ በቀረቡት አንቀፆች ስለቤተሰብ፣ የዘመድ ዳኛ፣ ሽማግሌዎች፣ አበጋርና አፈርሳታ የተገለፁ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን በመለየት ዝምድናቸውን ቀጥሎ በቀረበው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟልታችሁ አሳዩ፡፡



5. ይህ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ስለሀሳቦቹ ዝምድና የሚያስገነዝብህን/ሽን ሁኔታ አስረዳ/ጂ፡፡

6. ፀሐፊው ሃሳቡን በዚህ መልክ ያቀረበበት ምክንያት ለምን ይመስልሃል/ሻል?

7. ማንበብን በዚህ መልኩ መተግበርህ/ሽ ምን ችግሮችን ያቅላል ብለህ/ሽ ታምናል/ታምኛለሽ?

VI. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የማወዳደርና የማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ጥያቄዎች ተገቢ መልሳቸውን ፃፉ፡

1. በቀጣዩ ምንባብ ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምንምን ናቸው? ንፅፅሩስ ስለምን ነው?

ቢሮክራሲ

ቢሮክራሲ ስራን በተለያየ ስልት ማደናቀፍ፣ ባያደናቅፍም ማጓተት፣ ባያጓትቱም መጥፎ የስራ ልምዶችን ኮትኩቶ አሳድጎ ለነገው ትውልድ ሆን ብሎ የማቀበልና የማውረስ ሂደት ገኖ የሚታይበት የአሰራር ሁኔታ ነው፡፡ ቢሮክራሲ በዓይነቱ ብዙ

ነው፡፡ ሁሉም የሚጋሩት ነገር ቢኖር የማህበራዊ ተቋማት ተገልጋዩ ህብረተሰብ ተገቢ አገልግሎት እንዳያገኝ እንቅፋት በመፍጠር የግል ጥቅምንና ፍላጎትን ማሳኪያ መሆናቸው ነው፡፡ ከዚህ ቀጥሎ የተለመዱ የቢሮክራሲ አይነቶች ከነመለያ ባህሪዎቻቸው በንፅፅር ይቀርባሉ፡፡

2. በምንባቡ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን የጋራ ገፅታዎች አሏቸው? በምንስ ይለያያሉ?

የመጀመሪያው የቢሮክራት ዓይነት "አላውቅም" ማለት የሚቀፈው ነው፡፡ ይኸ ቢሮክራት ብዙውን ጊዜ የትምህርት ደረጃው ዝቅ ያለ ነው፡፡ ከፍ ያለ ቢሆን እንኳን በወጉ የተኮተኮተ ወይም የዳበረ አይደለም፡፡ በአመዛኙ ሲገመገም ትምህርት፣ ችሎታ፣ በቂ ልምድ የሌለው ይሆናል፡፡ ነገርግን የቢሮ አለቃ ሆኖ የሚሾመው በዘመድ፣ በአድልዎና በሌላም በሌላም መነሾ ብቻ አይደለም፡፡ "ይገባኛል" በሚለው ሽኩቻ ላይ በድፍረቱ የመድረክ ጨዋታ ብዙ ተጫውቶም ነው፡፡ ስለዚህ "ልክ ነኝ" የተሰኘውን የሕይወት መመሪያው እንደትዳሩ አንከብክቦ ይይዛል፡፡ "ልክ አይደለህም" የሚለውን ሰው "እንዴት" ብሎ ከመጠየቅ ይልቅ ተኮሳትሮ ብቻውን መሆንን ይመርጣል፡፡ በተቻለው መጠን ከሌሎች ራስን ማራቅ፣ ሲቀርቡት መንገድ መዝጋትና ሌላም ዘዴ ሲያጠና መዋሉን የተለየ ሙያው ያደርገዋል፡፡ የዚህ ቢሮክራት ዋና ጠባዩ ስህተቱን አለማመኑ ነው፡፡ ሁልጊዜም ይከላከላል እንጂ እጁን አይሰጥም፤ ማድመጥ አይችልም፡፡ ቀላሉ ነገር እንዲገባውም አይፈልግም፡፡

ሌላው ቢሮክራት ደግሞ ስታዩት ለስላሳ ነው፤በመልክ ሳይሆን በጠባይና በአቀራረብ ጥሩ ሰላምተኛ ነው፡፡ ሽቁጥቁጥ ሲል የዋህ ይመስላል፡፡ ዓላማው ሮጠህ ቅደም ብቻ ነው፡፡ ተሹሞ ገንዘብ፣ አሳብቆ ገንዘብ፣ አታሎ ገንዘብ ብቻ ነው የሚያውቀው፡፡ ማንነቱን ላጋልጠው ካላችሁ እናንተንም ሰነዶችንም የማጥፋት ረቂቅ ችሎታ አለው፡፡ የሚያቅደው ሁሉ አይታወቅበትም፡፡ የመጀመሪያ መስተንግዶውና ተግባቢነቱ የሚደነቅ የሚሆነው ድጋሜ እስክትፈልጉት ብቻ ነው፡፡ ያኔ ጉቦ ካልሰጣችሁ በመጣችሁበት እግራችሁ ይመልሳችኋል፡፡ የሱን ማንነት ለመቋጨት ጉቦ ብቻ አስቦ የተቀጠረ፣ ለጉቦ የሚኖር፣ ባለጉዳይን በገንዘብ ዓይን ብቻ ቀርጾ የሚያይ ሁለመናው ሳንቲም አሸታችነቱን የሚናገርበት እስስት መልክ ያለው ቢሮክራት ነው፡፡

"ትንሽ" ቢሮክራት ሊባል የሚችለው ደግሞ ሶስተኛው ዓይነት ቢሮክራት ነው፡፡ ትንሽ ሊባል የሚችለው ግን ኃላፊነትን ስለሚፈራና ስለሚሸሽ ነው እንጂ ከስራ ኀታችነት አኳያ ካየነው ከሌሎች ቢበልጥ እንጂ አያንስም፡፡ ይኸኛው ገና ከተቀጠረ እለት ጀምሮ የገዛ ፊርማውን እንኳን ስለማያምን እየደጋገመ የሚያረጋግጥ ነው፡፡ ባለጉዳዮች ብቻ ሳይሆኑ የገዛ መስሪያቤቱ አዲስ ተቀጣሪዎች፣ ቢሮው ድንገት የሚያገኛቸው ያልተለመዱ እቃዎች… አካባቢው ሁሉ ተጠራጣሪ ያደርጉታል፡፡ የከፋቱ ከፋት ደግሞ ኃላፊነቱ ገንዘብን በሚመለከት ቁልፍ ቦታ ላይ ይሆናል፡፡ እሱ ካልፈረመ ገንዘብ ወጪ አይደረግም፤ ታዲያ እዛ ቦታ ተቀምጦ አላውቅም ባይ ነው፡፡ የሚፈርመው ነገር ሁሉ እዳ ውስጥ የሚያስገባው ይመስለዋል፡፡ እሱ የወር ደመወዙን ከተበደረ እዳ አይባልም፡፡ በኃላፊነቱ ከተሳሳተ ብቻ ነው እዳ ውስጥ የሚገባው፡፡ በመሆኑም ለራሱ ጥንቃቄ ሲል ለሌሎች ደንታቢስ አቋሙን የሙጥኝ ብሎ ይይዛል፡፡

በአራተኛው ዓይነት የሚነሱት በአንድ ላይ "ተፎካካሪ ቢሮክራቶች" በሚል ሊሰየሙ ይችላሉ፡፡ እነዚህ ደግሞ ከማገልገል ይልቅ ለመከላከል የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ከቀና መልስ ይልቅ "እኔ አይመለከተኝም" የሚሉ ናቸው፡፡ የርስበርስ ቂም ወይም እኔ እበልጥ እኔ እበልጥ የሚል ልማድ ስላላቸው አንድ ቦታ ፈርመው ወደሌላ ሊመሩት የሚችሉትን ጉዳይ በተራ እየተያዩ ባለበት ያቆዩታል፡፡ ዋና ቁባቸው ገንዘብ ባይሆንም በጉቦ ወይም በሌላ መልኩ ቢያገኙ አይጠሉም፡፡ ትኩረታቸውን ወደጉቦ እንዳያደርጉ ግን ኃይለኛ የሆኑ በጣም የሚበልጧቸው የበላዮች አሉባቸው፡፡ የጥቅም ጉዳይ የማይሳካላቸው በመሆኑም ባለጉዳይ በማጉላላት ይፅናናሉ፡፡ የሚያውቁትን እንደማያውቁ መምሰል፣ ቁምነገር ስታወሩላቸው አርዕስቱን ወደሌላ መለወጥ፣ እናንተን ጎልተው ለረጅም ጊዜ በስልክ ማውራት፣ ያለተራቸው ሌሎች እንግዶችን ማስገባት፣ወዘተ መለያ ባህሪዎቻቸው ናቸው፡፡ (መስፍን 1992፣ ከገጽ 31- 38 በማሻሻል)

3. ከላይ በቀረበው ምንባብ የቀረቡት ሀሳቦች ያላቸው ዝምድና የተገለፀበትን ሁኔታ ***በተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር*** ሰርታችሁ አሳዩ፡፡

4. ከላይ በቀረበው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦች ያላቸውን ትስስር በመለየት ለተዛምዷቸው ማሳያ በሚስማማ የራሳችሁን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ሰርታችሁ አሳዩ፡፡

VII. ግምገማና ፅብረቃ

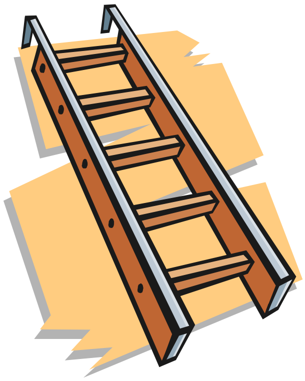
ከላይ የቀረበውን ልምምድ መሠረት በማደረግ በሚከተሉት ጥያቄዎች ዙሪያ ያላችሁን ግንዛቤ ግለፁ፡፡

1. በዚህ ክፍለትምህርት የተማርከው/ሽው የቴክስት ውቅር ብልሃት ምንድን ነበር? የአንድን ፅሁፍ የማወዳደርና ማነፃፀር የሀሳብ አወቃቀር ብልሃቶችን ተከትሎ ማንበብ ምን ምን ጠቀሜታዎች አሉት?
2. ከላይ ባደረግከው/ሽው ልምምድ የምንባብን ሀሳብ የማወዳደርና ማነፃፀር ትስስር ለማሳየት ምን ምን ስልቶችን ተገበርክ/ሽ? የእያንዳንዳቸው ፋይዳስ ምንድን ነው?
3. ከላይ በቀረበው ልምምድ የተማርከውን/ሽውን ብልሃት በመጠቀም የምንባቦችን የሀሳብ ተመሳስሎና ልዩነት አደረጃጀት ለመለየት ምን ምን ችግሮች አጋጠሙህ/ሽ? ችግሮችስ እንዴት ለመፍታት ሞከርክ/ሽ?
4. የማወዳደርና ማነፃፀር የሀሳብ አወቃቀርን መለየት መሰረት ያደረገ የማንበብ ብልሃትን ለወደፊት መቼ፣ ለምንና እንዴት ተግባራዊ አደርገዋለሁ ብለህ/ሽ ታስባለህ/ታስቢያለሽ? መልስህን/ሽን አብራርተህ/ሽ አቅርብ/ቢ፡፡
5. በዚህ ክፍለትምህርት የቀረበውን የቴክስት ውቅር ብልሃት በራስህ/ሽ ስለመተግበር ችሎታህ/ሽ ምን ያህል የራስ መተማመን እንዳለህ/ሽ ግለጽ/ጭ፡፡

አባሪ ተ8. ለብልሃትአልባ ቡድኑ መማሪያ የቀረበ ቴክስት (ማንዋል)

ክፍለትምህርት አንድ

የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ



የትምህርቱ ርዕስ፡- የምንባብን ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)
የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች ቅደምተከተል መለየት ለሚረዱ የቀደመእውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባብን ሀሳቦች ቅደምተከተል መለየት ለሚያግዙ አዳዲስ ቃላትና ሀረጋት ተገቢ ፍቻቸውን ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ የሀሳቦችን ድርጊታዊ ቅደምተከተል ለይታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች ቅደምተከተል በመለየት በተገቢው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ታሰፍራላችሁ፡፡

1. ልስራ

ቀጥሎ የቀረቡ ልዩ ልዩ ተግባራትን አከናውኑ፡፡ ተግባራቱን ለማከናወን በዋናነት በመምህራችሁ የሚደረግላችሁን ምሪት መሰረት አድርጉ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር 1

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ፡፡

2. ፈተና ማለት ምንድን ነው?
3. በፈተና ውጤታማ ለመሆን ምን ምን ተግባራትን ትፈፅማላችሁ?
4. ፈተና በምትፈተኑበት ወቅት ልትከተሏቸው የሚገቡ ሁኔታዎች ምን ምን ናቸው?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

ተከታታይ ድርጊቶችን እየለዩ ማንበብ

"በፈተና ውጤታማ የመሆን ሚስጥር" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የድርጊቶችን ቅደምተከተል በማስተዋል ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡ። ስታነቡም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን የማንበብ ሂደት ጥያቄዎች በፅሁፍ መልሱ፡፡

በፈተና ውጤታማ የመሆን ሚስጥር

ለፈተና ያላችሁ አመለካከት ሚዛናዊ ይሁን፡፡ በመሰረቱ ፈተና የሚሰጠው ተማሪዎች የተማሩትን ትምህርት ምን ያህል አውቀውታል? ለሚለው ጥያቄ መልስ ለማግኘት ነው፡፡ እንዲሁም ወደቀጣዩ ደረጃ ለማለፍ ብቁ መሆናቸውን ማረጋገጫ ስልት ነው፡፡ በተጨማሪም ፈተና ማለት አንድ የትምህርት ክፍል በአግባቡ መተላለፉ የሚታወቅበት መለኪያ ነው፡፡ ወደቀጣዩ የትምህርቱ ደረጃ የሚወስድ የመሸጋገሪያ ድልድይም ነው፡፡

1. በቅድመፈተና ደረጃ በቅደምተከተል መከናወን የሚገባቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው?

በፈተና ላይ ውጤታማ ለመሆን መደረግ ያለባቸው ቁልፍ ጉዳዮች አሉ፡፡ እነሱም በጊዜ ቅደምተከተል በሦስት ደረጃዎች የተመለከቱ ናቸው፡፡ የመጀመሪያው ደረጃ በቅድመፈተና መደረግ ያለባቸውን ተግባራት ይመለከታል፡፡ በቅድመፈተና ወቅት የሚደረግ ዝግጅት ፈተናውን በአሸናፊነት ለመወጣት እጅግ አስፈላጊ ነው፡፡ በዚህ ጊዜ መደረግ ያለበት ፈተናውን በአጥጋቢ ውጤት ለማለፍ የሚደረገው ጥናት አስተማማኝና ፈተናውን መሰረት ያደረገ መሆኑን በደንብ ማረጋገጥ ነው፡፡ ነገርግን ከዚያ በፊት መደረግ የሚገባቸው ነገሮች አሉ፡፡ በቅድሚያ የፈተናው ጊዜ ከመድረሱ በፊት እያንዳንዱን የትምህርት ክፍል ወይም ምዕራፍ በጥልቀትና በእርጋታ ማጥናት ነው፡፡ በዚህ ወቅት የፈተናው ጊዜ በጣም ሲቀርብ የሚያነቧቸው አጫጭር ማስታወሻዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው፡፡ እነዚህ ማስታወሻዎች በጣም ያልተንዛዙ ነገርግን የትምህርቱን ፍሬሃሳብ ለይተው የያዙ መሆን ይኖርባቸዋል፡፡

ከላይ የተጠቀሰው በትክክል ከተፈፀመ በኋላ ፈተናውን ለመፈተን ራስን ሙሉበሙሉ ማዘጋጀት፣ መደረግ ያለባቸውንና የሌለባቸውን ጉዳዮች ጠንቅቆ ማወቅ ይገባል፡፡ እነሱም በፈተናው ዋዜማ በጊዜ መተኛት አዕምሮ በትክክል እንዲሰራ ረፍት ይሰጣል፡፡ ወደፈተናው ለመግባት ዝግጅት በሚደረግበት ሰዓት አለማጥናት ይገባል፤ የተለያዩ ማስታወሻዎችን በኪስ ከመያዝ መቆጠብ ይጠቅማል፡፡ ወደፈተና ከመግባት በፊት መፀዳጃቤት መጠቀምም በሽንት ውጥረት የሚመጣውን ጫና ይቀንሳል፡፡

ሁለተኛው ደረጃ በፈተና ወቅት መደረግ ያለባቸውን ጥንቃቄዎች የሚመለከት ሲሆን ፈተናውን በተሳካ ሁኔታ ለመጨረስ እጅግ በጣም ወሳኝ ነው፡፡ በፈተና ጊዜ መጀመሪያ መደረግ ያለበት ፈታኙ በሚያዘው መሰረት ተገቢ በሆነ ቦታ ላይ መቀመጥ ነው፡፡ ከዚያ የፈተናው ወረቀት ሲሰጥ ረጋ ብሎ መመሪያዎችንና ጥያቄዎችን በደንብ መመልከት ይገባል፡፡ ቀጥሎ መፃፍ የሚገባቸውን እንደስም፣ ክፍል፣ ቁጥር ያሉ ነገሮችን በትክክልና በተገቢው ቦታ ማስፈር ይገባል፡፡ ከዚያ በኋላ የተሰጠውን ሰዓት በመመልከት ረጋ ብሎ ደጋሞ እያነበቡ መስራት ያስፈልጋል፡፡ በተጨማሪም የተሰጠው ጊዜ እንዳይባክን ቀለል ያሉ ጥያቄዎችን ቀድሞ በመስራት ወደአስቸጋሪ ጥያቄዎች መመለስ ይቻላል፡፡ ከሁሉም በላይ ከፈተና ሊያሰርዙ ከሚችሉ አላስፈላጊ ድርጊቶችና እንቅስቃሴዎች መቆጠብ ተገቢ ነው፡፡

2. ከላይ በቀረበው አንቀፅ መሰረት በፈተና ወቅት መደረግ ያለባቸው ምን ምን ሁነቶች በቅደምተከተል ተዘርዝረዋል?

1ኛ. ፈታኙ በሚያዘው መሰረት በተገቢ ቦታ መቀመጥ

2ኛ. ---

3ኛ. ---

4ኛ. --

ሶስተኛው ደረጃ ከፈተና በኋላ መደረግ የሚገባቸውን ተግባራት የሚመለከት ነው፡፡ ከፈተናው ከወጡ በኋላ በመጀመሪያ ነገሮችን ወዲያው ለመርሳት መሞከር ብልህነት ነው፡፡ አለበለዚያ ቀጣይ ፈተና ካለ ለዚያ የሚደረግ ዝግጅትን ይሻማል፡፡

ከዚያም ባለፈው ፈተና ስህተት ተሰርቶ ከሆነ ሌላ ተመሳሳይ ስህተት ላለመስራት ለራስ ቃል መግባትና ትምህርት መውሰድ እንጂ ራስን ማስጨነቅ አይገባም፡፡ (አስራት 1991 ከገጽ 79- 83)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት በቃላችሁ መልሱ።

1. በፈተና ላይ ውጤታማ ለመሆን በደረጃ መከናወን ያለባቸው ሦስት ቁልፍ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

2. ፈተና ለመፈተን ራስን ሙሉ በሙሉ ከማዘጋጀት ጋር ተያይዘው መደረግ ያለባቸውንና የሌለባቸውን ጉዳዮች ግለፁ፡፡

3. ለፈተና የተሰጠው ጊዜ እንዳይባክን ምን ዓይነት አሰራርን መከተል ይገባል?

4. ፈተና ተፈትኖ የወጣ ተማሪ ማድረግ ያለበትንና የሌለበትን ድርጊቶች ለይታችሁ ዘርዝሩ፡፡

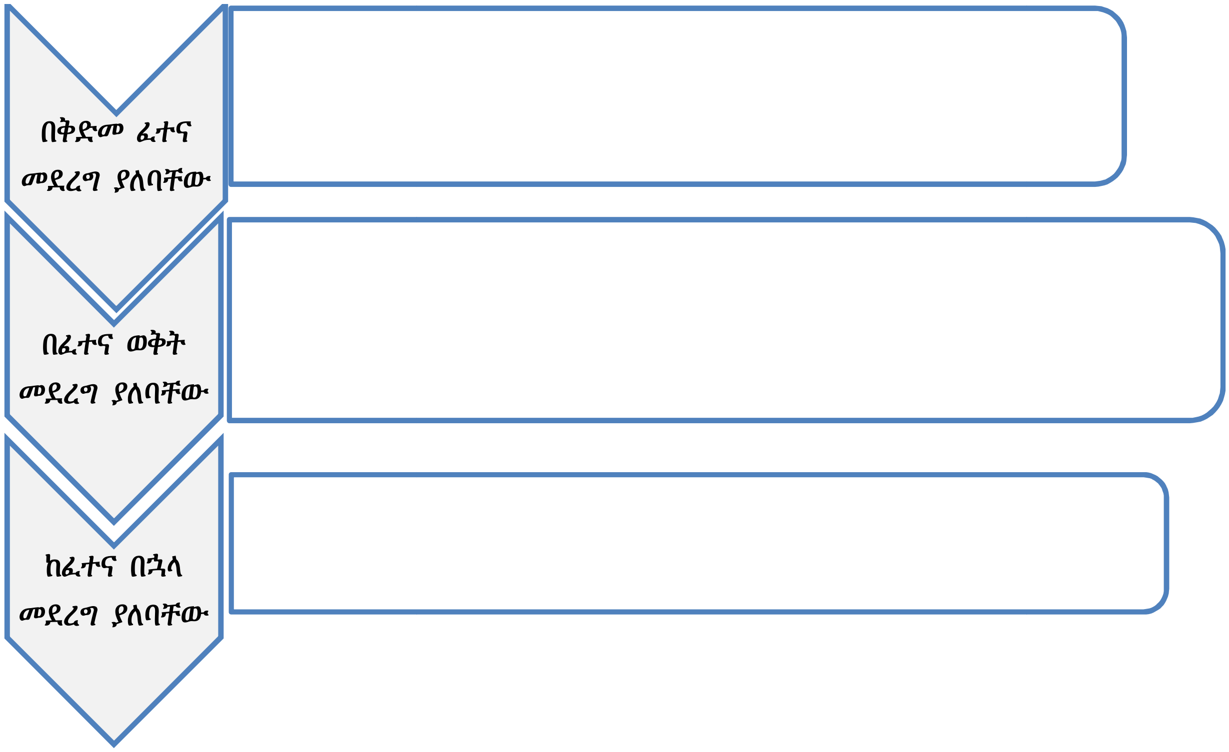
5. ከምንባቡ ሀሳብ ምን ትምህርት አገኛችሁ?

6. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለው ዝምድና ምንድን ነው?

ተግባር 2

በቅድሚያ በምንባቡ የቀረቡ ሀሳቦች ቅደምተከል ላይ በማተኮር ምንባቡን በድጋሜ አንብቡ፡፡ ከዚያም በምንባብ መሰረት ቀጥሎ ተዘበራርቀው የሰፈሩት ተግባራት በየትኛው የፈተና ሂደት ደረጃ እንደሚተገበሩ እየለያችሁ ቅደምተከተላቸውን ሳታፋልሱ ቀጥሎ የቀረበውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ፡፡

- እያንዳንዱን ምዕራፍ በጥልቀትና በእርጋታ ማጥናት
- በስህተት ስጋት ራስን አለማስጨነቅ
- መመሪያዎችንና ጥያቄዎችን በርጋታ ማንበብ
- የሚደረገው ጥናት አስተማማኝ መሆኑን ማረጋገጥ
- ፈታኙ በሚያዘው መሰረት በተገቢ ቦታ መቀመጥ
- መሞላት የሚገባቸውን ነገሮች በአግባቡ መሙላት
- ረጋ ብሎ ደጋግሞ እያነበቡ ለጥያቄዎቹ መልስ መፃፍ
- ነገሮችን ወዲያው ለመርሳት መሞከር
- አጫጭር ማስታወሻዎችን ማዘጋጀት



II. እንስራ

ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት ባደረጋችሁት ልምምድ መሰረት ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት ስሩ፡፡ በዚህ ደረጃ ጥያቄዎቹን ራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር 1

ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍቺ መስጠት

ለሚከተሉት ቃላትና ሐረጋት ፍቻቸውን በቃላችሁ መልሱ።

ሀ. ተዋናይ ለ. ገፀባህርያት ሐ. መኮማተር መ. ቃና ሠ. መጭመቅ ረ.የድምፅ ፀሮች

ተግባር 2

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

"ድምፅን ለማሻሻል" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. ጥሩ ድምፅ ለአንድ ተዋናይ አስፈላጊ የሚሆነው ለምን ይመስላችኋል?

2. የአንድ ሰው ድምፁን ለማሻሻል ምን ምን ተግባራትን በሂደት ማከናወን አለበት ትላላችሁ?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የተከታታይ ድርጊቶችን ግንኙነት በማስተዋል ማንበብ

ቀጥሎ "ድምፅን ለማሻሻል" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች በድርጊት ቅደምተከተል እየለያችሁ በመረዳት ድምፅ ሳታሰሙ አንብቡ። በንባባችሁ ሂደትም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎችን በፅሁፍ መልሱ፡፡

ድምፅን ለማሻሻል

ለአንድ ተዋናይ ድምፅ መገልገያ መሣሪያው ነው፡፡ ስለዚህ ድምፁ በጥራት የሚሰማ መሆን አለበት፡፡ እንዲሁም ድምፁ እንደተፈለገው የሚታዘዝና የሚለዋወጥ መሆን ይኖርበታል፡፡ ምክንያቱም ተዋናዩ በተለያየ ጊዜ የተለያየ ገፀባህርያትን የመጫወት እድል ያገኛል፡፡ ምናልባትም ተዋናዩ ከባድ የሆነ የድምፅ ችግር ከሌለበት በስተቀር በየቀኑ በሚደረግ የድምፅ አወጣጥ ልምምድ የጥሩ ድምፅ ባለቤት መሆን ይችላል፡፡ ጥሩ የድምፅ አወጣጥ ለማግኘት የሚከተሉትን ልምምዶች ሳያቋርጥ በየቀኑ በደረጃ መለማመድ ይኖርበታል፡፡

1. ተዋናዩ በየቀኑ በደረጃ የሚለማመደው ምን ይመስላችኋል?

የድምፅ ልምምዱን የሚጀምረው በመጀመሪያ ድምፁን በመንከባከብ ይሆናል፡፡ ለዚህም የድምፅ ጠንቅ የሆኑ እንደሲጋራ ማጤስ፣ አልኮል መጠጣት፣ ከመጠን በላይ የቀዘቀዙ ምግቦችና መጠጦችን መጠቀምና ጉረሮ እስከሚሰነጠቅ በሀይል መጮህ ያሉትን ማስወገድ ያስፈልጋል፡፡ እነዚህ የድምፅ ፀሮች በጉሮሮ ላይ ከፍተኛ የሆነ መመረዝ ከመፍጠራቸውም በላይ ሊድን የማይችል ጉዳት ሊያደርሱ ስለሚችሉ ራስን መጠበቅ ተገቢ ነው፡፡

2. አንድ ተዋናይ የጥሩ ድምፅ ባለቤት ለመሆን ልምምዱን የሚጀምረው እንዴትና በምን ይመስላችኋል?

የድምፅ ልምምድ ሲያከናውን በማስከተል የሚማረው ትንፋሽን እንዴት መቆጣጠር እንዳለበት ነው፡፡ አተነፋፈሱን ለመቆጣጠር የሚከተሉትን ልምምዶች መስራት ይኖርበታል፡፡ በመጀመሪያ በጀርባው ቀጥ ብሎ ይተኛል፡፡ ከዚያ አንዱን እጁን በሆዱ ላይ ይጭናል፡፡ ሌላኛውን እጁን ደግሞ በደረቱ ላይ ያድርጋል፡፡ በመቀጠል ደረቱን ሳያንቀሳቅስ አየር ወደውስጥ እያስገባ ሆዱን በአየር ይሞላል፡፡ ከዚያም ቀስ ብሎ የገባውን አየር ሆዱን በመጭመቅ ያስወጣል፡፡ ምንጊዜም አየር ሆዱ ውስጥ ሲገባ ሆዱ ይወጠራል፡፡ አየር ሲወጣ ደግሞ ሆዱ በመኮማተር ወደቦታው ይመለሳል፡፡ እዚህ ላይ መዘንጋት የሌለበት ነገር ልምምዱን ሲሰራ የደረቱ ክፍል በፍፁም መንቀሳቀስ የሌለበት መሆኑ ነው፡፡ ቀጥሎም ከተኛበት በመነሳት ቀጥ ብሎ መቆም አለበት፡፡ በተመሳሳይ አየር ወደውስጥ በማስገባትና በማስወጣት ልክ እንደውሻ ማለክለክ ይጠበቅበታል፡፡

በማስከተልም ደረቱ ሳይንቀሳቀስ በዝግታ በረጅሙ አየር ወደውስጥ ያስገባና የገባውን አየር ለተወሰኑ ሴኮንዶች ይዞ ይቆያል፡፡ በመጨረሻም በዝግታ ሆዱን በመጭመቅ የገባውን አየር ያስወጣል፡፡ እዚህ ላይ አየር ይዞ የመቆየቱን ነገር በደንብ እስኪለማመደው ድረስ የሴኮንዶችን ብዛት እንደፈለገው ማድረግ ይችላል፡፡ ነገርግን ለአንድ ደቂቃ አየር አስገብቶ ሳይወጣ ተቆጣሮ ማቆየት እስከሚችል ድረስ ልምምድ ማቋረጥ የለበትም፡፡

3. ትንፋሽን ለመቆጣጠር የሚደረግ ልምምድ ምን ምን ተግባራትን በቅደምተከተል መተግበርን ይጠይቃል?

የድምፅ ልምምድ ሲያደርግ በቀጣይነት የሚማረው ጥሩ የድምፅ ቃና ማውጣት ነው፡፡ የራሱ ድምፅ የሚለይበትን ግልፅና በደንብ የጠራ የድምፅ ቃና ማውጣትን ይመለከታል፡፡ የሚሰጠው ገፀባህርይ ሸካራ ድምፅ የማያወጣ ካልሆነ በስተቀር ሸካራና በትንፋሽ የተሞላ የድምፅ ቃና ማውጣት የለበትም፡፡

ዘና ብሎ ካልታፈነ ጉሮሮ ውስጥ አየር በቀላሉ መውጣት ከቻለ ጥሩ የድምፅ ቃና ይደመጣል፡፡ ስለዚህ ጉሮሮውን ለማዝናናት የሚከተሉትን ልምምዶች ማድረግ ይኖርበታል፡፡ መጀመሪያ ቀጥ ብሎ ይቆማል፤ ከዚያ ጭንቅላቱን ድንገት እንቅልፍ እንዳሸነፈው ሰው ወደታች ይጥላል፡፡ በመቀጠል እዚያው ላይ እንዳለ አፉን በሰፊው በመክፈት ዘና እንዲል

ያደርጋል፡፡ ቀጥሎ አንገቱን በዝግታ ክብ እየሰራ ያዞራል፡፡ ከተወሰኑ ሴኮንዶች በኋላ አንገቱን ባላዞረበት አቅጣጫ ያሽከረክራል፡፡ በኃይል በማዛጋትም አየር በደንብ ስቦ ይንጠራራል፡፡ ከዚያም በኃይል በማዛጋት ጉረሮውን በመክፈት የሚከተሉትን ቃላት በማስረዘም (በመጎተት) በተራ በተራ መጥራት አለበት፤ ኣ- ኣ- ኣ - ማ---ማ---እ---እ---፡፡ የሚከተሉትን ደግሞ በፍጥነት አከታትሎ ማለት ይጠበቅበታል፤አው- ኡ - ኣ -ኦ ፡፡ ከዚያ እንደገና ያዛጋል፤ የሚከተሉትን ድምፆች በማውጣት መናገር ይኖርበታል፤ ቧ--- ዷ---- ጥዝ----ኳ--- ባንግ----ቡዝ------፡፡(ግሩም 2001 ከገፅ 51-56)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በቅድሚያ በምንባቡ የቀረቡ ሀሳቦች ቅደምተከል ላይ በማተኮር ምንባቡን በድጋሜ አንብቡ፡፡ ከዚያ የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት ትክክል ከሆኑ "እውነት" ስህተት ከሆኑ ደግሞ "ሐሰት" በማለት ለመልሳችሁ ተገቢ በምክንያት ስጡ።

1. ለጥሩ ድምፅ አወጣጥ በተዋናይ የሚደረግ ልምምድ ሦስት የሂደት ደረጃዎች አሉት፡፡

2. አንድ ተዋናይ ምንጊዜም ሽካራና በትንፋሽ የተሞላ የድምፅ ቃና ማውጣት አይፈቀድለትም፡፡

3. አንድ ተዋናይ ቀዝቃዛ መጠጦችንና ምግቦችን መጠጣትና መመገብ የለበትም፡፡

4. አንድ ተዋናይ አንድ ዓይነት ገፀባህርያትን አዘውትሮ የመጫወት እድሉ ሰፊ ነው፡፡

5. ለጥሩ አተነፋፈስና ለጥሩ ድምፅ ቃና አወጣጥ የሚደረጉ ልምምዶች ተመሳሳይ ሂደቶችን ይከተላሉ፡፡

ተግባር 2

ከላይ ያነበባችሁትን ምንባብ ዋና ዋና ሀሳቦች በቅደምተከተል ለማስፈር የሚያስችል ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀጥሎ ቀርቦላችኋል፡፡ ምንባቡን በድጋሜ በማንበብ ቁልፍ ሀሳቦቹ ያላቸውን ቅደምተከተል እየለያችሁ አሟሉ፡፡

ርዕስ ጉዳዩ፡- ለጥሩ የድምፅ አወጣጥ የሚደረጉ ልምምዶች

ድምፅን መንከባከብ

- የድምፅ ጠንቆችን ማስወገድ
- ጉረሮ እስከሚሰነጠቅ በሀይል አለመጮህ

ትንፋሽን መቆጣጠር

- በጀርባ ቀጥ ብሎ መተኛት አንድ
- ?
- ደረትን ሳያንቀሳቅሱ አየር ወደ ውስጥ እያስገቡ ሆድን በአየር መሙላት
- ?
- ?
- ?
- በዝግታ ሆድን በመጭመቅ የገባውን አየር ማስወጣት

ጥሩ ድምፅ ቃና ማውጣት

- ቀጥ ብሎ መቆም
- ?
- ?
- ?
- አንገቱን ባላዞረበት አቅጣጫ ማሽከርከር
- በኃይል በማዛጋት አየር በደንብ ስቦ መንጠራራት
- ?

III. ስሩ

ቀደም ሲል በመምህራችሁ ድጋፍ ባደረጋችሁት ልምምድ መነሻ መሰረት ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ልዩ ልዩ ተግባራትን ራሳችሁን ችላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር 1

ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍቺ መስጠት

የሚከተሉትን ቃላትና ሀረጋት ፍቺ ተናገሩ።

ሀ. ስኬት ለ. ነዋይ ሐ. ቀመር መ. አርዓያ ሠ. ቀረፃ ረ. የህይወት መድረክ

ተግባር 2

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

“ሀብታም የመሆን ምስጢር” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. በህይወት ዘመናችሁ በዋናነት ማሳካት የምትፈልጉት ጉዳይ ምንድን ነው?

2. ሰዎች ሀብታም መሆን የሚችሉት ምን ምን ተግባራትን በማከናወን ይመስላችኋል?

3. ሀብታም ለመሆን ብትፈልጉ በአርዓያነት የምትከተሉት የማንን አሰራር ነው? ለምን?

የማንበብ ሂደት

ተግባር 1

የሀሳቦችን ድርጊታዊ ቅደምተከተል ግንኙነት በማስተዋል ማንበብ

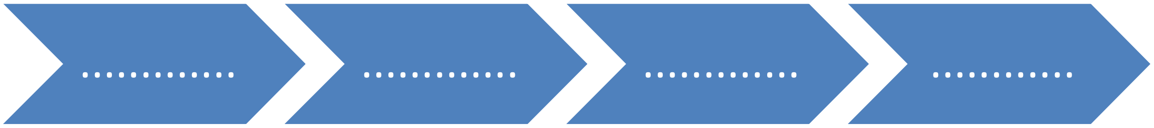
“ሀብታም የመሆን ምስጢር” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦችን ድርጊታዊ ቅደምተከተል ግንኙነት በማስተዋል ጥንድ ጥንድ በመሆን አንብቡ። በንባባችሁ ሂደትም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

ሀብታም የመሆን ምስጢር

ግለሰባዊ የስኬት ንድፋችን በአዕምሯችን ውስጥ በማናውቀው መልኩ መሰረቱን ጥሎ ተቀምጧል፡፡ እናም ገንዘባዊ ንድፍ ከማንኛውም ነገር በላይ በመሆን፣ የእኛ የወደፊት ነዋያዊ እጣፈንታ በእሱ ይወሰናል፡፡ ገንዘባዊ ንድፋችን በአዕምሮ ውስጥ ቅርፅ በመያዝ በፕሮግራም መልክ ይቀመጣል፡፡ ከዚያ ለገንዘብ ያለንን ዝምድናና ግንኙነት ይተነትናል፡፡

አንድ እጅግ ጠቃሚ የሆነ ቀመር ላሳውቃችሁ እፈልጋለሁ፡፡ ሃብት ለመፍጠር ያላችሁን አቅም ወሳኝ በሆነ መልኩ ቁልጭ አድርጎ ያሳያችኋል፡፡ አካሄዱም የሚከተለውን ይመስላል፡፡ አስተሳሰብ ወደውስጣዊ ስሜት ያመራል፡፡ የውስጥ ስሜት ወደድርጊት ይቀየራል፡፡ ድርጊት ደግሞ ወደውጤት ይለወጣል፡፡ የነዋያዊ ንድፋችሁም የተለያዩ ክፍሎች ውህድ ሲሆን እነሱም የአስተሳሰባችሁ፣ የውስጣዊ ስሜታችሁና ገንዘባችሁን በተመለከተ የምትወስዱትን እርምጃ ያካትታል፡፡

1. ሃብት ለመፍጠር ያላችሁን አቅም ለመጠቀም ምንምን ድርጊቶችን በቅደምተከተል ማከናወን ይኖርባችኋል? መልሳችሁን በቀጣዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል የሀሳቦቹን ቅደምተከተል ሳታፋልሱ በማስፈር ለጓደኞቻችሁ አሳዩ፡፡



እያንዳንዱ ሰው በህይወት መድረክ ላይ በሶስት ዋና ዋና መንገዶች ነው የሚታነፀው፤ ገንዘብን ጭምር ያካትታል፡፡ እነሱም ቃላዊ ቀረፃ፣ አርዓያና ውስን የባህርይ ክስተቶች ናቸው፡፡

2. አንድ ሰው ስለገንዘብ እውቀት የሚያገኘው በምን በምን ደረጃዎች ነው? ቀጥሎ ባለው ክፍት ቦታ አስፍሩ፡፡

1. --------------------------------

2. --------------------------------

3. --------------------------------

ቃላዊ ቀረፃ ልጅ በነበረበት ወቅት ምን ሲባል ይሰማ ነበር? የሚለውን ይመለከታል፡፡ ስለገንዘብ ምን ሲባል ሰምቷል? በልጅነቱ ያዳመጣቸው ገንዘባዊ አባባሎች፣ ቃላት በአዕምሮው ውስጥ ቦታ ይዘው ንድፍ አውጥተው በመቀመጥ ነዋያዊ እንቅስቃሴውን ይወስኑታል፡፡ አሻራቸው በእሱ ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡ ስለዚህም እነዚህን ቃላዊ ቀረፃዎች በመፈተሽ የራሱን ትክክለኛ የገንዘብ ንድፍ መቅረፅ ይኖርበታል፡፡ የገንዘብ ንድፉ እንዴት እንደሚሰራ በትክክል ሲረዳው በውስጡ የትክክለኛነት ስሜት ይሰጠዋል፡፡ ደግሞም የጥልቅ አዕምሯዊ ህንፀቱን አስተሳሰቡ ይወስነዋል፡፡ አስተሳሰቡ ደግሞ ውሳኔውን ይወስነዋል፡፡ እንደዛ እንደዛ እያለ አጠቃላይ መጨረሻ የሚያገኘው ውጤቱ በሚወስዳቸው እርምጃዎች ይወሰናል፡፡

ለለውጥ ወሳኝ የሆኑ አራት እርምጃዎችን መውሰድ ይጠበቅበታል፡፡ የመጀመሪያው ግንዛቤ ሲሆን ከልጅነት ጀምሮ በአደገበት አካባቢ ስለገንዘብ፣ ስለሃብት የሰማቸውን ሀረጎችና አባባሎች በሙሉ መፃፍ አለበት፡፡ ሁለተኛው ብስለት ሲሆን እስካሁን በራሱ ላይ ስለንዋይ ያለውን እምነት ያሳደሩበትን ተፅዕኖ ከአባባሎቹ ውስጥ ለይቶ ለብቻ ይፃፍ፡፡ ሶስተኛው ነጥሎ ማውጣት ሲሆን ነጥሎ ያወጣቸውን አስተሳሰቦች ያጢናቸው፡፡ እንዲያው የተማራቸው እንጂ እሱን እንደማይወክሉ ይወቅ፡ ፡ ሌላ የተሻለ አማራጭ እንዳለውና መለወጥ እንደሚችል ይረዳ፡፡ የመጨረሻው የራሱን አዋጅ “ስለገንዘብ በሰማሁት እውነት ሆኖ ይህን በማድረጌም የተሻለ ስኬትን ማምጣትና የህይወቴን ጎደና የደስታ አድርገዋለሁ” በማለት ለራሱ ቃል መግባት ይኖርበታል፡፡

3. ሰዎች በልጅነታችን ስለገንዘብ የቀረፁብንን ግንዛቤ አስመልክቶ ርምጃ ለመውሰድ ምን ምን ተግባራትን በቅደምተከተል ማከናወን ይገባናል?

1ኛ---

2ኛ---

3ኛ---

4ኛ---

አርዓያን በተመለከተም እያደገ በነበረበት ወቅት ወላጆቹ፣ አሳዳጊዎቹ ስለገንዘብ የነበራቸው መድረክ ምን ይመስል ነበር? ሁለቱም ወይም አንዳቸው ገንዘባቸውን በጥሩ ሁኔታ ያስተዳድሩ ነበር? አባካኝ ነበሩ ወይስ ቆጣቢ? የሚሉትን በማንሳት ሰፊ መረጃ ሰብስቦ ትንታኔ ያድርግ፡፡ አርዓያነታቸው ድክመት ካለበት ለመቀየር የሚከተሉትን እርምጃዎች መውሰድ ይጠበቅበታል፡፡በቅድሚያ ወላጆቹ በገንዘብና በሀብት ዙሪያ ያላቸው ባህርይና ልምድ በጥልቀት ያጢነው፤ ይመርምረው፡፡ ከእነሱ ጋር የሚለይበትና የሚመሳሰልበትን በዝርዝር ይፃፈው፡፡ ከእነሱ ሊመሳሰልም ሊለይም ይችላል፡፡ በመቀጠል ይህን አርዓያ መከተል በእሱ ገንዘባዊ ህይወት ላይ እያስከተለው ያለውን ውጤት ተፅዕኖ ይፃፈው፡፡ ከዚያም የራሱን አካሄድ በመነጠል ይለይ፡፡ በዚህ መንገድ ሊጓዝ የቻለው ከነሱ ቀስሞ ነው እንጂ የራሱ አካሄድ እንዳልሆነ ይረዳው? በአሁኑ ሰዓትስ መለየትና ራሱን ለመሆን ሌላ አማራጭ እድሉን ለማየት ቻለን? ምላሹን ለራሱ ይስጥ፡፡ በመጨረሻም “በገንዘብ ዙሪያ አርዓነት የወሰድኩት የነሱን አካሄድ ነበር፤ አሁን የራሴን መንገድ መርጫለሁ” በሚል የራሱን አዋጅ ያውጅ፡፡

4. ሰዎች ስለገንዘብ አያያዝ አርዓያ ያደረጉት ሰው ድክመት ካለበት ለመቀየር ምን ምን ርምጃዎች በቅደምተከተል ማከናወን ይኖርባቸዋል?

ሦስተኛው ተፅዕኖ ውስን ክስተቶችን ይመለከታል፡፡ ታዳጊ በነበረበት ወቅት ስለገንዘብ፣ ስለሃብትና ስለሃብታም ሰዎች ምን ልምድ ወሰደ? እነዚህ ልምዶች ትክክለኛ እምነትና ቅርፅ እንዲይዝ ረድተውታል ወይም አሁን ያለበትን የብኸርታ ህይወት ፈጥረውበት ይሆናል፡፡ ይህን ለመወሰን የተለያዩ ርምጃዎችን መውሰድ ይችላል፡፡ በመጀመሪያ ወጣት በነበረበት ወቅት ስለገንዘብ የነበረውን ጥልቅ ስሜትና ልምድ ያስተውለው፡፡ በመቀጠል እነዚያን ክስተቶች በዝርዝር ይፃፋቸው፡፡ እንዴት እንደነበር ምናልባት በአሁኑ ገንዘባዊ ህይወቱ ላይ ተፅዕኖ አሳርፎ ሊሆን ይችላል፡፡ ከዚያም አሁን ያለበት ሁኔታ የተማረው ትምህርት ብቻ እንጂ እሱነቱን ሊገልፅ ስለመቻል አለመቻሉ ነጥሎ ይመልከት፡፡ በመጨረሻም “ካለፈው የወረስኩትን ለእኔ

ዋጋ የሌለው የገንዘብ አያያዝ ልምድ በማስወገድ፣ ለሃብት የሚያበቃኝን አዲስ ልምድ ፈጥሬያለሁ" በሚል ለራሱ አዋጅ ይንገርና ወደተግባር ይግባ፡፡ (አካሉ 2002፣ ከገጽ 16- 37)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በቅድሚያ በምንባቡ የቀረቡ ሀሳቦች ቅደምተከል ላይ በማተኮር ምንባቡን በድጋሜ አንብቡ፡፡ ከዚያም ምንባብ መሰረት ቀጥሎ ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን መርጣችሁ ፃፉ፡፡

1. ስለገንዘብ በሚኖረን እቅድ ክፍል ውስጥ የማይካተተው የትኛው ነው?

ሀ. አስተሳሰባችን ለ. ውስጣዊ ስሜታችን ሐ. ገንዘባችንን በተመለከተ የምንወስደው ርምጃ መ. ያለን የሀብት መጠን

2. አንድ ሰው በልጅነቱ ያዳመጣቸው ገንዘባዊ አባባሎች፣ ነዋያዊ እንቅስቃሴውን የሚወስኑት እንዴት ነው?

ሀ. የገንዘብ ማግኛ እቅድ አወጣጡን በማሳካት ለ. ስለገንዘብ ምንነት የሚኖረው ግንዛቤ በማዳበር ሐ. የገንዘብ አወጣጥ ውሳኔውን በማሳለጥ መ. ሁሉም መልስ ናቸው፡፡

3. ከሚከተሉት አንዱ ሀሳብ ስለገንዘብ አርዓያ የሆኑንን ሰዎች በሚመለከት ለሚደረግ የግምገማ ትንታኔ በጥያቄነት አይነሳም?

ሀ. ስለገንዘብ የነበራቸው መድረክ ምን ይመስል ነበር? ለ. ገንዘባቸውን በጥሩ ሁኔታ ያስተዳድሩ ነበር? ሐ. ስለገንዘብ ምን ይናገሩ ነበር? መ. አባካኝ ወይስ ቆጣቢ ነበሩ?

4. አንድ ሰው ስለገንዘብ በቃላዊ ቀረፃ ባገኘው ግንዛቤ ላይ እርምጃ ለመውሰድ መከተል የሚገባውን ሂደት በትክክል በቅደምተከተል የሚያሳየው የትኛው ነው?

ሀ. ብስለት - ግንዛቤ - ነጥሎ ማውጣት - የራስን አዋጅ ማወጅ

ለ. ግንዛቤ - ብስለት - የራስን አዋጅ ማወጅ - ነጥሎ ማውጣት

ሐ. ብስለት - ነጥሎ ማውጣት - ግንዛቤ - የራስን አዋጅ ማወጅ

መ. ግንዛቤ - ብስለት - ነጥሎ ማውጣት - የራስን አዋጅ ማወጅ

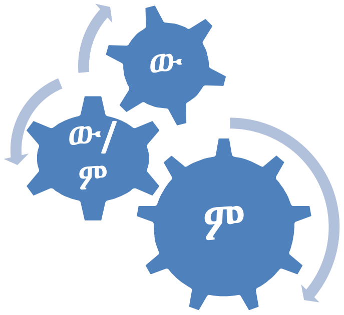
ተግባር 2

ከላይ ያነበባችሁትን ምንባብ የሀሳቦች ድርጊታዊ ቅደምተከተል ለማስፈር የሚያስችል የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ቀጥሎ ቀርቦላችኋል፡፡ ምንባቡን መሰረት በማድረግ ቁልፍ ሀሳቦቹ ያላቸውን ቅደምተከተል በየዘርፉ እየለያችሁ አሟሉ፡፡

1.ቃላዊ ቀረፃ ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች	2. አርዓያ ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች	3. ውስን የባህሪይ ክስተቶች ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚወሰዱ ርምጃዎች
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ክፍለትምህርት ሁለት

የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ



የትምህርቱ ርዕስ፡- የምንባብን የምክንያትና ውጤት ሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)
የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች፡-

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር መለየት ለሚረዱ የቀደመእውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡
- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር መለየት ለሚያግዙ አዳዲስ ቃላትና ሀረጋት ተገቢ ፍቻቸውን ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦች ያላቸውን የምክንያትና ውጤት ትስስር ለይታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር በመለየት በተገቢው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ታሰፍራላችሁ፡፡

1. ልስራ

ቀጥሎ የቀረቡ ልዩ ልዩ ተግባራትን አከናውኑ፡፡ ተግባራቱን ለማከናወን በዋናነት በመምህራችሁ የሚደረግላችሁን ምሪት መሰረት አድርጉ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ።

1. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ማለት ምን ማለት ነው?

2. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ለማድረግ ምን ምን ቅድመዝግጅቶችን ማድረግ ያስፈልጋል?

3. ሁሉም ሰው የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ማድረግ ያለበት ይመስላችኋል? ለምን?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የሀሳቦችን ምክንያትና ውጤት በማጤን ማንበብ

ቀጥሎ "የአካል ብቃት እንቅስቃሴ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦቹን የምክንያትና ውጤት ግንኙነት እያጤናችሁ ድምፅ ሳታሰሙ አንብቡ። ስታነቡም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ

የሰው ልጅ ለማደግና አካሉን ለመገንባት እንቅስቃሴ ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡ ያለእንቅስቃሴ መቀመጥ ህዋስ ከማበላሸቱም በላይ በአጭር ጊዜ ውስጥ ለመሞት እድል ይዳርጋል፡፡ ይህ ሊሆን የሚችለው ሰውነት ትክክለኛውን አካላዊ ተግባር ሊያከናውን ባለመቻሉ ነው፡፡

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ የአካል እንቅስቃሴ ባህል አንዱ ክፍል እንደመሆኑ መጠን ጉልበትንና ትዕግስትን የሚያዳብር፣ ሰውነት እንዲቀል ከማድረጉም በላይ፣ ለጥሩ ቁመናና ለፈሰሳዊ እንቅስቃሴ ጠቀሜታ ይሰጣል፡፡ በአጠቃላይ በአካላዊና አዕምሯዊ እድገት ሁኔታ ላይ ትልቅ ሚና ይጫወታል፡፡

1. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ማድረግ ምን ምን ውጤቶችን የሚያስገኝ ይመስላችኋል?

የአካል ብቃት እንቅስቃሴ እንደክብደት አንሽዎች ጡንቻዎችን የሚያሳብጥ ልምምድ አይደለም፡፡ ነገርግን እያንዳንዱን ሰው ከክብደት በላይ እንዳይሆን ከማድረጉም በላይ ኃይለኛ ጡንቻ እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

የአካል ብቃት ልምምድ በሰው ልብ ላይ የሚጫወተው ሚናም ወደር የለውም፡፡ አብዛኛው ህዝብ፣ ልብ አንዱ የጡንቻ አካል መሆኑን አይረዳውም፡፡ የልብ ስፔሻሊስት ዶክተሮች እንደሚያስረዱት አብዛኛው ህዝብ በልብ በሽታ የሚሞተው በጣም ከመስራት ይልቅ በልምምድ እጥረት ነው፡፡ በየቀኑ ልምምድ ማድረግ ለልብ ጫና አይሆንበትም፤ ይበልጥ ተግባሩን እንዲያከናውን ያደርጋል እንጂ፡፡

2. ከዚህ በላይ በቀረቡት ሁለት አንቀፆች መሰረት የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፡፡

ሀ. በየአንቀፆቹ ውስጥ በውጤትነት የተገለፁትን ሀሳቦች ለይታችሁ ዘርዝሩ፡፡

ለ. የተገለፁት ውጤቶች እንዲከሰቱ በምክንያትነት የተጠቀሱት ሀሳቦችስ የትኞቹ ናቸው?

በአጠቃላይ የአካል ብቃት ልምምድ ለጤንነትና ለቅልጥፍና የሚጠቅመው ለወጣት ብቻ ሳይሆን በማንኛውም እድሜ ለወንዶችም ለሴቶችም ጭምር ነው፡፡ ይህ እንቅስቃሴ በማንኛውም የስፖርት መስክ ውስጥም ለሚሰማሩ ሰዎች ትልቅ ሚና ይጫወታል፡፡ (ወንድሙ 1981፣ ገጽ 7-8)

3. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረዱ፡፡

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በቅድሚያ በምንባቡ የቀረቡ ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር ላይ በማተኮር ምንባቡን በድጋሜ አንብቡ፡፡ ከዚያም የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት በቃላችሁ መልሱ።

1. የአራተኛው አንቀፅ ዋና ሐሳብ ምንድን ነው?

2. ያለእንቅስቃሴ መቀመጥ በሰው ልጅ ላይ ምን ጉዳት ያደርሳል? መልሳችሁን በምክንያት አስረዱ፡፡

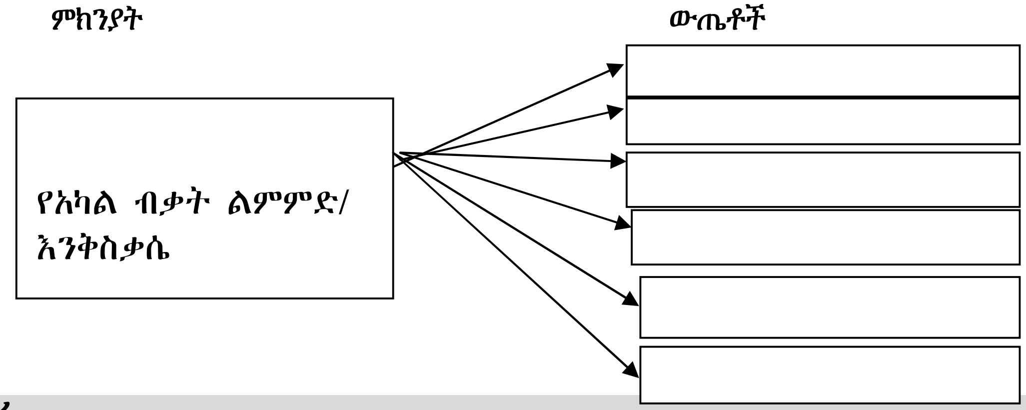
3. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ከክብደት ማንሳት በምን ይለያል?

4. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ማድረግ ያለባቸው እነማን ናቸው? ለምን?

5. በምንባቡ ሊተላለፍ የተፈለገው ዋና መልዕክት ምንድን ነው?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ማድረግ የሚያስገኛቸውን ውጤቶች እየለያችሁ ከታች የቀረበውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ፡፡



ΙΙ. እንስራ

ከላይ በመምህራችሁ ምሪት ባደረጋችሁት ልምምድ መሰረት ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት ስሩ፡፡ በዚህ ደረጃ ጥያቄዎቹን ራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. ልመና ማለት ምን ማለት ነው?

2. በአካባቢያችሁ ሰዎች ወደልመና የሚሰማሩት በምን በምን ምክንያቶች ይመስላችኋል?

3. ልመና አስፈላጊ ነው ብላችሁ ታምናላችሁ? ለምን?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የምክንያትና ውጤት ግንኙነትን በማስተዋል ማንበብ

“የልመና አስከፊ ገጽታዎች” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ግንኙነታቸውን በማስተዋል አንብቡ። በንባባችሁ ሂደትም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

የልመና አስከፊ ገጽታዎች

በሀገራችን ከቀን ወደቀን እየጨመረ የመጣው የለማኞች ቁጥር ዘርፈብዙ ችግሮችንና ማህበራዊ ቀውሶችን እያስከተለ ነው፡፡ ልመና በሀገራችን እያስከተላቸው ካሉ ማህበራዊ ቀውሶች መካከል ጥቂቶቹ የሚከተሉት ናቸው፡፡ አንደኛው ልመና የስራ ፈቶች መበራከትን አስከትሏል፡፡ ሙሉ አካል እያላቸው ሠርቶ ከመብላት ይልቅ ለምኖ ማደርን ልማድ ያደረጉ ወጣቶች አብዛኛዎቹ ሲታዩ ለተለያዩ ሱሶች የተጋለጡ ናቸው፡፡ ታዲያ ይህንን የሱስ ጥማቸውን ለማብረድ ሲሉ ልመና፣ ያልተሳካላቸው ከሆነም በተለያዩ የዝርፊያ ወንጀሎችና ነፍስ ማጥፋት ዘመቻዎች ላይ አይናቸውን ሳያሹ ይሰማራሉ፡፡ ለምሳሌ ቀን በቀን ሞባይል በመንጠቅ፣ የአንገት ሀብሎችን ከሰዎች ላይ በመበጠስ፣ ገንዘብ በመስረቅ፤ በጨለማ ደግሞ በስለት በመውጋትና ሴቶችን አስገድዶ በመድፈር በማህበረሰቡ ላይ ከፍተኛ የሆነ የሰላም ማደፍረስ ወንጀሎችን ይፈጽማሉ፡ ፡

1. ልመና አስከትሏቸዋል የተባሉት ውጤቶች ምን ምን ናቸው?

ልመና ከሚያስከትላቸው ዘርፈብዙ ችግሮች ሌላው ደግሞ የተዛማች በሽታዎች መስፋፋት ነው፡ይኸውም በጎዳናው የሚያድሩና ልመናን መተዳደሪያ ያደረጉ ወጣት ወንዶችና ሴቶች የሚፈጽሙት ልቅ የሆነ የወሲብ ግንኙነት ለኤች.አይ.ቪ ኤዲስና ለሌሎች ተዛማች የአባላዘር በሽታዎች በቀላሉ ያጋልጣቸዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በልመና የሚተዳደሩት ወገኖች በአብዛኛው የመጸዳጃ ቤት ስለሌላቸው በየመንገዱ ዳር በመጸዳዳት ህብረተሰቡን ለተለያዩ በሽታዎች ይዳርጋሉ፡፡ የአካባቢንም ንጽህና ከማጉደፍ አልፎ ልጆቻቸው በቆሻሻ ቦታ ላይ ስለሚውሉ በተለያዩ ባክቴሪያዎች ተበክለው ለከፋ በሽታ ይዳርጋሉ፡፡

2. ልመና ተዛማች በሽታዎችን የሚያስከትለው እንዴት ነው?

ከዚህም ሌላ ልመና የሀገር ኢኮኖሚ እንዳያድግ ከሚያደርጉ ረቂቅ ጠላቶች አንዱ ነው፡፡ ይኸውም ብዙ የውጭ ሀገር ጎብኝዎች ወደሚጎበኟቸው ስፍራዎች ዙሪያ ተኮልኩለው የሚተራመሱት ለማኞች ገና ቱሪስቱ ከመኪናው ሳይወርድ ዙሪያውን ከበው ስለሚያስጨንቁትና ለጉብኝትም ከወረደ በኋላ እየተከተሉ ስለሚያውኩት ደግሞ ወደኢትዮጵያ ላለመምጣት ይወስናል፡፡ በተጨማሪ ሌሎች ዘመዶቹ እንዳይመጡ ስለሚከለክል ከቱሪስት የሚገኘው የገቢ መጠን እየቀነሰ ይመጣል፡፡ ከዚህ በከፋው ደግሞ ቱሪስቶቹ በለማኞች በሚፈጸሙባቸው የተለያዩ ንጥቂያና ዝርፊያዎች ምክንያት በተለያዩ የመረጃ መረቦችና መገናኛ ብዙኃን በሚያስተላልፋቸው ዜናዎች ላይ ይህን ወንጀል ስለሚነዙት ከተለያዩ አህጉራት ለመምጣት የሚያስቡ ጎብኝዎች እግራቸውን ይሰበስባሉ፡፡ (አባ ሳሙኤል 1999፣ ገጽ 66-68)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

ለሚከተሉት ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት ትክክለኛ መልሳቸውን በጽሑፍ መልሱ።

1. ወጣቶች ለሱስ ሲጋለጡ የሚፈፅሟቸው ወንጀሎች ምን ምን ናቸው?

2. ልመና ለምን ለተለያዩ በሽታዎች መከሰት መንስኤ ይሆናል?

3. ልመና ያሰለቻቸው የውጭ አገር ጎብኝዎች ምን ምን እርምጃዎችን ሊወስዱ ይችላሉ?

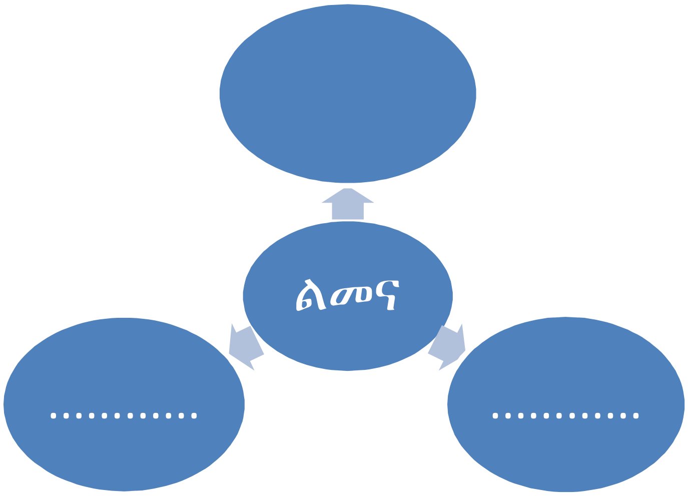
4. ልመናን ለማስቀረት ካልሆነም ለመቀነስ ምን ምን ተግባራት መከናወን ያለባቸው ይመስላችኋል?

5. በምንባቡ ሊተላለፍ የተፈለገው ዋና መልዕክት ምንድን ነው?

6. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳብ መካከል ያለው ዝምድና ምንድን ነው?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ልመና የሚያስከትላቸውን ውጤቶች እየለያችሁ ቀጣዩን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ፡፡



II. ስሩ

ከላይ በመምህራችሁ ድጋፍ ባደረጋችሁት ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ልዩ ልዩ ተግባራትን ራሳችሁን ችላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር 1

ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍቺ መስጠት

ለሚከተሉት ቃላትና ሐረጋት በቃላችሁ ፍቺ ስጡ።

ሀ. አስም ለ. አለርጂ ሐ. ፀረባክቴሪያ መ. የአካል መከላከያ ስርዓት ሠ. ህዋሳት

ተግባር 2

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

"አስምና አለርጂዎች" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. የአስም በሽታ በምን ምክንያት የሚከሰት ይመስላችኋል?

2. አስም ከሰው ወደሰው ተላላፊ በሽታ ነው? መልሳችሁን በምክንያት አስረዱ፡፡

3. የአስም በሽተኞች ምን ምን ጥንቃቄዎችን ማድረግ ያለባቸው ይመስላችኋል?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የሀሳቦችን ምክንያትና ውጤት በማጤን ማንበብ

ቀጥሎ "አስምና አለርጂዎች" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦቹን የምክንያትንና ውጤት ግንኙነት እያጤናችሁ በጥንድ በጥንድ ሆናችሁ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ፡፡

አስምና አለርጂዎች

አስምና አለርጂዎች፣ አካልን የውሃን በህዋሳት ውስጥ ያለውን የሀይል ሰጪነት ድርሻና ስርጭቱን እየፈተሸ የሚቆጣጠረው ሒስታሚን የተባለው የነርቭ መልዕክት አስተላላፊ ምርት መጨመሩን የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

የአስም ታማሚዎች በሳንባዎቻቸው ውስጥ ከፍተኛ መጠን ያለው የሒስታሚን ክምችት ይገኛል፡፡ የጥቃቅን የአየር ቱቦዎች ጡንቻን መኮማተር የሚቆጣጠረውም ይኸው ሒስታሚን ነው፡፡ ውሃ በትነት ከሚወጣባቸው የአካል ክፍሎች አንዱ ሳንባ እንደመሆኑ መጠን፣ በሒስታሚን አማካይነት የሚመጣ የጡንቻ መኮማተር አለ ማለት፣ በመተንፈስ ጊዜ እየተነሳ የሚመጣው ውሃ መጠን አናሳ ይሆናል ማለት ነው፡፡ ይህ የአካልን ውሃ ላለመልቀቅ የሚደረግ ተፈጥሯዊ ትንቅንቅ ይወክላል፡፡

1. በሒስታሚን አማካይነት የሚመጣ የሳንባ ጡንቻ መኮማተር ምን ያስከትላል?

ሒስታሚን ውሃን ከመቆጣጠር ሚናው በተጨማሪ፣ የፀረባክቴሪያዊ፣ የፀረቫይረሳዊና የፀረባዕድ ንጥረነገሮች ኃላፊነትን ይዞ ከአካል የመከላከያ ስርዓት ጋር በተጓዳኝ የሚሰራ ነው፡፡ አካል ተገቢ የሚባል የውሃ መጠን በሚኖረው ጊዜ እነዚህ ተግባሮች ያለግነት በቀላሉ ስራቸውን ያከናውናሉ፡፡ የአካል ውሃ እጦት ከማየሉ የተነሳ፣ የውሃን ቁጥጥር ለማካሄድ የሒስታሚን ምርት መጨመር ይኖርበታል፡፡ በዚህ ወቅት የሰውነት በሽታ ተከላካይ ስርዓት ሒስታሚን አምራች ህዋሳት ለሌሎች ተግባሮች ያከማቹትን ይህንን የነርቭ መልዕክት አስተላላፊ በከፍተኛ መጠን እንዲያመነጩ ያስገድዳቸዋል፡፡

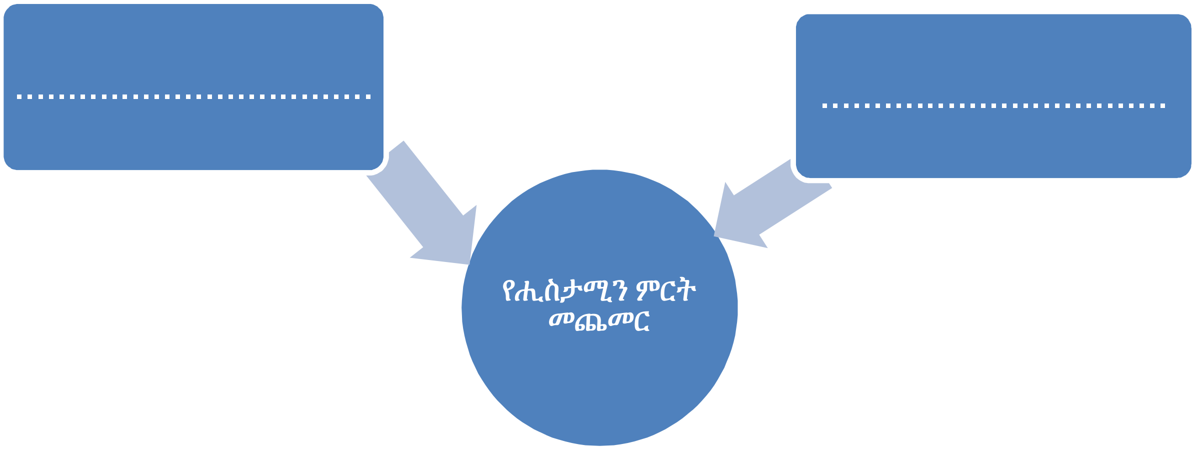
2. አካላችን ተገቢ መጠን ያለው ውሃ ሲያገኝ ምን ይከሰታል? የውሃ እጥረት ሲያጋጥመውስ ምን ይፈጠራል?

ከዚህም ሌላ ወፍራም ደም ሳንባ ከደረሰ፣ በሳንባ ውስጥ ሒስታሚን በራሱ ጊዜ እንዲመነጭ ያደርጋል፡፡ ሒስታሚን ከፍ በሚልበት ወቅት ደግሞ የጥቃቅን የትንፋሽ ትቦዎችን መኮማተርን ያመጣል፡፡ የአስምና የአለርጂ ተጠቂ ከሆናችሁ እለታዊ የውሃ አጠጣጣችሁን ጨምሩ፡፡ በብዙ ዓመታት በውሃ እጦት የመጣውን ችግር በጥቂት ቀናት ውስጥ ለማስወገድ ብላችሁ ከመጠን በላይ አትጠጡ፡፡ በረጅም ጊዜ ውስጥ አካል ሙሉ በሙሉ ውሃ እስኪጠግብ ድረስ በቀን ከስምንት እስከአስር ባለ8 ኦስ (0.2 ሊትር) ብርጭቆዎች በቂ ነው፡፡

3. የአስምና የአለርጅ ተጠቂዎች የእለት የውሃ አጠጣጣቸውን በመጨመራቸው ምን ያገኛሉ?

ከአስም ጋር የተያያዘ ሌላ እጅግ አስፈላጊ ጉዳይ ላብራራላችሁ፡፡ ይህም የጨው ሚና ነው፡፡ የውሃ እጥረት በሚኖርበት ጊዜ አካላችን ጨው ይዞ ማስቀረት ይጀምራል፡፡ በአንዳንድ ሰዎች ዘንድ የጨው መቆጣጠሪያ አካላዊ ስልቶች ብቃት የጎደላቸው ናቸው፡፡ እነዚህ አካላዊ ችግሮች ላይ በማህበረሰባችን የተጫነብንን ከጨው ነፃ ምግብ የመመገብ ብሂል ጨምሩበት፡፡ በተወሰኑ ግለሰቦች ዘንድ የአካል ውስጥ ጨው እጥረት ሲከሰት ከውሃ እጥረት ባልተናነሰ የሒስታሚን ምርት እንድጨምር መነሻ ይሆናል፡፡ ስለዚህም የከፍተኛ አስም ጥቃቶች ዋነኛ መንስኤ ከሚባሉት ምልክቶች አንዱ የጨው እጥረት ነው፡፡ ጨው በተፈጥሮው ፀረሒስታሚን ነው፡፡ አለርጂ ያለባቸው ሰዎች የጨው አወሳሰዳቸውን በጨመር ከመጠን ያለፈ የሒስታሚን ምርትን ለመግታት ይችላሉ፡፡

4. ከላይ በቀረበው አንቀጽ መሰረት ለሒስታሚን ምርት መጨመር በምክንያትነት የተጠቀሱ ዋና ዋና ነጥቦችን ለይታችሁ ቀጣዩን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ፡፡



አየር ወደሳንባ ሲገባና ሲወጣ የአየር መተላለፊያዎችን ለማጥበብና ከድርቀት ለመከላከል በሳንባ ውስጥ ውሃ አስፈላጊ ነው፡፡ በውሃ እጦት ወቅት አየር መተላለፊያዎቹን ከድርቀት የሚከላከለው ዝልግልግ ፈሳሽ (አክታ) ነው፡፡ በአስም የመጀመሪያ ደረጃዎች ጊዜ ሳንባን ከጉዳት ለመከላከል አክታ ይመነጫል፡፡ ቀስ በቀስ የሚመረተው አክታ መጠኑ ይጨምርና ተገቢውን የአየር መተላለፊያ ሂደት ያውካል፡፡ ጨው በተፈጥሮው አክታን የማቅጠን ኃይል አለው፡፡ ይህ ደግሞ አክታ ከሳንባችን እንዲወገድ ያደርጋል፡፡ ለዚህም ነው አክታ ምላስ ላይ ሲደርስ የጨው ጣዕም የሚኖረው፡፡ (ዘላለም 2001፣ ከገጽ 127-132)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

ለሚከተሉት ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት ትክክለኛ መልሳቸውን በቃል መልሱ።

1. አስምና አለርጅዎች የምን መገላጫዎች ናቸው?

2. በሳንባችን ውስጥ የሚገኙ ጥቃቅን የአየር ቱቦዎች ጡንቻዎችን መኮማተር የሚቆጣጠረው ምንድን ነው?

3. የሰውነት በሽታ ተከላካይ ስርዓቶች ከፍተኛ ሒስታሚን እንዲያመርቱ የሚያስገድዳቸው ምክንያት ምንድን ነው?

4. አካላችን የጨው እጥረት ሲገጥመው ምን ይከሰታል?

5. በውሃ እጦት ወቅት የአየር መተላለፊያዎችን ከድርቀት የሚጠብቃቸው ምንድን ነው?

6. አክታ ምላስ ላይ ሲደርስ የጨው ጣዕም የሚኖረው ለምንድን ነው?

7. በአጠቃላይ በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ዝምድና ምን ተረዳችሁ?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ቀጥሎ በ"ሀ" ረድፍ በተዘረዘሩት ምክንያቶች ሊከሰቱ የሚችሉ ውጤቶችን በ"ለ" ረድፍ ከሰፈሩት እየለያችሁ አዛምዱ፡፡

<u>ሀ</u>	<u>ለ</u>
1.የአካል ውስጥ ውሃ እጥረት	ሀ.አካላችን ጨው ይዞ ማስቀረት መጨመር
2.የአካል ውስጥ ጨው እጥረት	ለ.የሒስታሚን ምርት መጨመር

3.የሳንባ የጡንቻ መኮማተር ሐ.ከሰውነት በትነት የሚወጣው ውሃ መጠን መቀነስ

4.በቂ ጨው በአካል ውስጥ መኖር መ.አክታ ከሳንባ በአግባቡ እየቀለጠ መወገድ

5.የጨው አወሳሰድን መጨመር ሠ.ሒስታሚን ከመጠን አልፎ እንዳይመረት መቆጣጠር

IV. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ዝምድና እየለዩ የማንበብ ልምምድ መነሻ ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት በግላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

"የድህነታችን መንስኤዎች ምንድን ናቸው?" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. ድህነት በምን በምን ምክንያቶች የሚከሰት ይመስላችኋል?

2. ከድህነት ለመላቀቅ ምን ምን ጥረቶችን ማድረግ ያስፈልጋል?

3. በአካባቢያችሁ ለድህነት መባባስ ሚና ካላቸው ከአጉል ባህል ጋር ከተያያዙ አሰራሮች መካከል የተወሰኑትን አብራሩ፡፡

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የሀሳቦችን ምክንያትና ውጤት ዝምድና በማጤን ማንበብ

ቀጥሎ "የድህነታችን መንስኤዎች ምንድን ናቸው?" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦቹን የምክንያትንና ውጤት ዝምድና እያጤናችሁ ድምፅ ሳታሰሙ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የሚገኙትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

የድህነታችን መንስኤዎች ምንድን ናቸው ?

ድህነት የገቢ ማነስ ብቻ አይደለም፡፡ ድህነት የገቢ ማነስ ብቻ አይደለም ስንል ሰዎች በልተውና ጠጥተው በቤት ውስጥ ከማደር በተጨማሪ የሚፈልጓቸው ነገሮች አሏቸው ማለታችን ነው፡፡ እናም የድህነት መንስኤዎች በርካታ ይሆናሉ፡፡ ድህነትን ፖለቲካዊ፣ ኢኮኖሚያዊ፣ ማህበራዊ፣ አስተዳደራዊ፣ ባህላዊ፣ ወዘተ. ምክንያቶች ያኖሩታል፡፡

1. ድህነት በገቢ ማነስ ብቻ የማይገለፀው ለምንድን ነው?

አንዳንዶቹ የድህነት መንስኤዎች መሰረታዊና ድህነት በስፋት እንዲከሰት ዋነኛ ምክንያቶች ሲሆኑ ሌሎቹ ደግሞ ድህነት እንዲባባስና እድሜው እንዲረዝም የሚያደርጉ ናቸው፡፡ ለምሳሌ የተፈጥሮ ሀብት አለመኖር ወይም መሟጠጥና የህዝብ ብዛት ከኢኮኖሚ ጋር አለመመጣጠን፣ ወዘተ ዓይነተኛ ምክንያቶች ሲሆኑ ለድህነት ቀጥተኛ መንስኤዎች ናቸው፡፡ ቀና አስተዳደር አለመኖር፣ አለመማርና ጤና ማጣት፣ ወዘተ ደግሞ ድህነትን የሚያባብሱ ምክንያቶች ናቸው፡፡

2. የድህነት ምክንያቶች የሚለያዩት እንዴት ነው?

ባህላችን ራሱ አብዛኛውን ጊዜ ድህነትን እንዲሰነብት የማድረግ፣ ይዘቱ ይጎላል፡፡ ከሁሉ በፊት ባህላችን በአብዛኛው ድህነትን እንደማህበራዊ ችግር አያይም፡፡ ድህነት የአርባ ቀን እድል፣ ወይም በፈጣሪ የተወሰነ እጣ ፈንታ እንደሆነ የሚያስበው ሕዝባችን ቁጥር ዛሬም ቀላል አይደለም፡፡ ባህላችን ድህነትን እንደማህበራዊ ችግርና በጋራ ልናስወግደው እንደሚገባ አያመላክትምና የእድል ጉዳይ የጣለብን እዳ አስመስሎ መገመት ሰርቶ ጥሮ ግሮ በወዛችን የመኖር ስሜታችንን ደካማ አድርጎታል፡፡

3. ባህላችን ለድህነት ባለን አመለካከት ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድረው እንዴት ነው?

ስራንና ሰራተኛን የመናቅና የማንጓጠጥ ነባር ባህላችን ዛሬም ቢሆን ሰንኮፉ ገና አልተነቀለም፡፡ ሰርቶ ከመብላት ይልቅ ወደልመና የማዘንበል ባህል ገና እግሩን ከቤታችን አላነሳም፡፡ ስራ የሚያስፈቱ አጉል ማህበራዊ ልማዶች ዛሬም አልቀሩም፡፡ ስለዓለምና ስለራሳችን ያለን ግምትና እውቀት የዳበረ አለመሆንና በመሐይምነት ጥላ ስር መገኘታችን በአግባቡ አልተቀረፈም፡፡ ለዛሬ የምንኖር በመሆናችን ስናገኝ ደግሰን የምንጨፍር፣ ነገ መኖሩን የምንረሳ፣ ስናጣ ደግሞ በሌላ ቀብር ላይ ለራሳችን የምናነባ ቡቡዎች፣ ሞትን ከምንም በላይ የምናከብር መሆናችንም ለድህነታችን እንጂ ለእኛ የበጀ አልሆነም፡፡ በአጭሩ እነዚህ ሁኔታዎች ሁሉ ተደማምረው ለድህነት ዳርገውናል፡፡ (አባ ሳሙኤል 1999 ገጽ 14-15)

እንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በቅድሚያ በምንባቡ የቀረቡ ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር ላይ በማተኮር ምንባቡን በድጋሜ አንብቡ፡፡ በምንባቡ መሠረትም ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በፅሁፍ ስጡ።

1. በምንባቡ ውስጥ የድህነት ምክንያቶች እንደሆኑ የተገለፁትን ነጥቦችን ለይታችሁ ዘርዝሩ፡፡

2. ፀሃፊው "ነገ መኖሩን የምንረሳ" ሲል ምን ማለቱ ነው?

3. ድህነትን እንደማህበራዊ ችግር በማየት በጋራ ልናስወግደው የምችለው ምን ብናደርግ ነው?

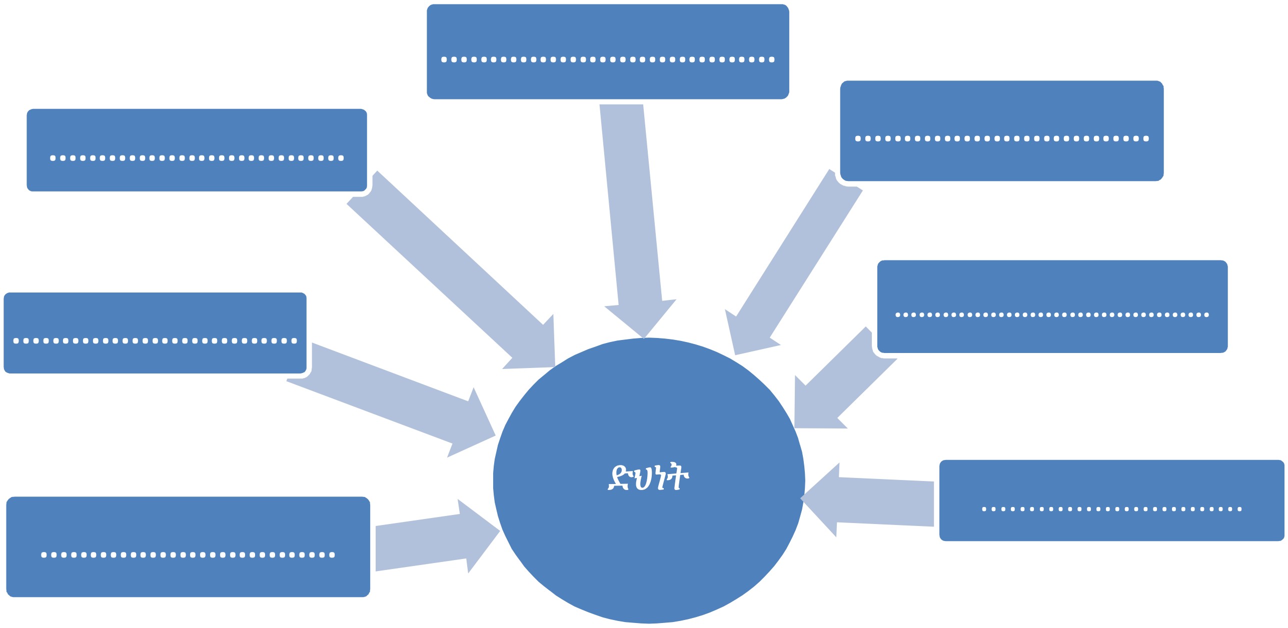
4. ከመሰረታዊ የድህነት መንስኤዎች በተጓዳኝ ድህነትን የሚያባብሱ ምክንያቶች ምንምን ናቸው?

5. ከዚህ ምንባብ ምን ቁምነገር እንደተረዳችሁ አብራሩ?

6. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለው ተዛምዶ ምንድን ነው?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ የመጨረሻ አንቀፅ ውስጥ ከባህላችን ጋር ተያይዞ ለድህነት የዳረጉንን ምክንያቶች እየለያችሁ ቀጥሎ የቀረበውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ፡፡


ድህነት

ክፍለትምህርት ሦስት

የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ

የትምህርቱ ርዕሶች፡- የምንባብን የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)

የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር መለየት ለሚረዱ የቀደምት እውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባብን ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር መለየት ለሚያግዙ አዳዲስ ቃላትና ሀረጋት ተገቢ ፍቻቸውን ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ለችግሮች መከሰት መነሻ የሆኑ ምክንያቶችን ለይታችሁ ታወጣላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦች ያላቸውን የችግርና መፍትሄ ትስስር ለይታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡ ዋና ዋና ሃሳቦች ያላቸውን የችግርና መፍትሄ ትስስር በመለየት በተገቢው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ታሰፍራላችሁ፡፡

1. ልስራ

ቀጥሎ የቀረቡ ልዩ ልዩ ተግባራትን አከናውኑ፡፡ ተግባራቱን ለማከናወን በዋናነት በመምህራችሁ የሚደረግላችሁን ምሪት መሰረት አድርጉ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት የሚከተለውን ጥያቄ በጽሑፍ መልሱ።

1. የአፋችንን ንፅህና ካለመጠበቅ ጋር ተያይዘው ሊገጥሙን የሚችሉ ችግሮችን ዘርዝሩ፡፡

2. የአፋችንን ጤንነት ለመጠበቅ ምንምን እርምጃዎችን መውሰድ ይጠበቅብን ይመስላችኋል?

3. የድድ መድማት ችግር የምን መገለጫ ሊሆን ይችላል?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የችግርና መፍትሄ ግንኙነትን በማስተዋል ማንበብ

ቀጥሎ "የድድ መድማት" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦቹን የችግርና መፍትሄ ግንኙነት በማስተዋል በጥንድ በጥንድ አንብቡ። ስታነቡም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች በቃል መልሱ፡፡

የድድ መድማት

የድድ መድማት በራሱ በሽታ ሳይሆን በአፍ ውስጥ ወይም በአጠቃላይ ሰውነት አካላት ላይ የሚከሰቱ በሽታዎች ምልክት ነው፡፡ የጥርስ ህክምና ባለሙያዎች እንደሚያስረዱት በሀገራችን ወደጥርስ ህክምና ቦታ ለመሄድ ከሚችሉ ሰዎች መሃል ባብዛኛው የድድ መድማት ችግር ያለባቸው ቢሆኑም የድድ መድማቱን እንደችግር ሲቆጥሩት አይታዩም፡፡ ብዙዎቹ በምርመራ ወቅት እንኳን ሁኔታው ጤናማ እንዳልሆነ ቢነገራቸውም የድድ መድማቱ አያስጨንቀኝም ወይም ጥርሴን ካፀዳሁ ብቻ ነው የሚደማው፤ በማለት ሲናገሩ ይሰማል፡፡

1. የጥርስ በሽታ ያለባቸው ሰዎች የድድ መድማትን እንደችግር የማያዩት ለምንድን ነው?

ለድድ መድማት በርካታ መንስኤዎች ያሉ ቢሆንም ከምግብ በኋላ አፍና ጥርስ በአግባቡ ካልፀዳ፣ ባክቴሪያዎች ምግቡ ላይ በመራባት ድድ እንዲቆስል ያደርጉታል፡፡ የቆሰለውና የተቆጣው ድድ ሲነካ ደግሞ ይደማል፡፡ ይህ በአብዛኛው ሰው ላይ ሊታይ የሚችል ችግርና መንስኤ ነው፡፡ እንዲሁም በተወሰኑ ጥርሶች ላይ ግጭት ወይም አደጋ ደርሶ በጊዜው ህክምና ባለመደረጉ የተነሳም አደጋው በደረሰበት አካባቢ ያለው ድድ በማበጥ ከጥቂት ጊዜ በኋላ ፈንድቶ ደምና መግል የተቀላቀለበት ፈሳሽ ሊፈስ ይችላል፡፡ ከዚህም ሌላ ቫይታሚን "ሲ" ድድና የደም ስሮች ጠንካራ እንዲሆኑ የሚረዳ ሲሆን የቫይታሚኑ ማነስ ሲከሰት በቀላሉ የድድ መድማት ችግር ይከተላል፡፡ በድድ መመረዝ ምክንያት የሚመጡ እጢ መሰል የድድ እብጠቶች በተወሰነ ጥርስ አካባቢ ያለውን ድድ በማሳበጥ የመድማት ችግር ሊያስከትል ይችላል፡፡ የደም መርጋት ችግር ያለባቸው ሰዎች እንዲሁ የድድ መድማት ችግር ሊኖርባቸው ይችላል፡፡ ሆኖም የመድማት ችግር ቀደም ብሎ በሌሎች የሰውነት አካላት ላይም ሊታይ ይችላል፡፡ የደም ካንሰር ያለባቸው ሰዎች እነዚህ ህሙማን ከድድ መድማት ችግሩ በተጨማሪ ጠቅላላው ድዳቸው ላይ የማበጥ ምልክት ሊታይ ይችላል፡፡

2. የድድ መድማት ችግር በምን በምን መንስኤዎች የሚከሰት ነው?

ለድድ መድማት ችግሮች እንደመንስኤዎቹ የተለያዩ መፍትሄዎች አሉ፡፡ ለድድ መድማቱ ምክንያቱ የአፍና የጥርስ ንፅህና ሳይጠበቅ ቀርቶ ጥርስና ድድ አካባቢ በተከማቹ ቆሻሻዎች ከሆነ መጥረግና የድድ ህክምና ማድረጉ፣ ፀረባክቴሪያ መድሃኒት በተጓዳኝ መወሰዱ አጥጋቢ የሆነ የመዳን ውጤት ያሳያል፡፡ ለመድማት መንስኤው የቫይታሚን "ሲ" ማነስ ከሆነ ቪታሚኑን በእንክብል መልክ መውሰዱ አስፈላጊ ሲሆን ፤ ቫይታሚን "ሲ" ያላቸውን ፍራፍሬና አትክልቶች በየቀኑ መመገብ ዘለቄታዊ የሆነ የድድ ጤንነት እንዲኖር ይረዳል፡፡ በጥርስ ላይ በደረሰ አደጋ ምክንያት ለተከሰተው ችግርም ለመድማቱ ችግር የሆነውን ጥርስ መርምሮ አስፈላጊውን ህክምና ማድረጉ መፍትሄ ይሆናል፡፡ በድድ መመረዝ ምክንያት በተፈጠረ የድድ እጢ ከሆነም መድማቱን ያስከተለውን እጢ በህክምና ቆርጦ ማውጣት ያስፈልጋል፡፡ የደም መርጋት ችግር ወይም የደም ካንሰርን ተከትሎ ለሚከሰተው ችግርም ወደውስጥ ደዌ ሀኪም ዘንድ ሄዶ አስፈላጊውን ህክምናና ክትትል ማድረግ ያስፈልጋል፡፡ (ሰናይት 2002፣

3. የድድ መድማት ችግርን ለማቃለል ምንምን መፍትሄዎች መወሰድ አለባቸው?

4. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረድተዋል፡፡

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

ከላይ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሔ ዝምድና እያጤናችሁ በድጋሚ አንብቡ፡፡ ከዚያም የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት ትክክል ከሆኑ "እውነት" ስህተት ከሆኑ ደግሞ "ሐሰት" በማለት መልሳችሁን በምክንያት ግለጹ።

1. የድድ መድማት ራሱን የቻለ በሽታ ነው፡፡

2. የደም መርጋትን ተከትሎ የሚከሰት የድድ መድማት ችግር ቫይታሚን "ሲ" በመውሰድ ይፈታል፡፡

3. ብዙዎቹ የጥርስ ህመምተኞች የድድ መድማት ችግር እንዳለባቸው በሀኪም ሲነገራቸው ፈጥነው ይታከሙታል፡፡

4. በድድ መመረዝ መነሻ በሚፈጠር የድድ እጢ የሚከሰት የድድ መድማት ችግር ፀረባክቴሪያ መድሃኒት በመውሰድ ይወገዳል፡፡

5. በሀገራችን ውስጥ ጥርሳቸውን ታምመው ወደህክምና ቦታ የማይሄዱ ሰዎች የሉም፡፡

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ቀጥሎ በ"ሀ" አምድ በተዘረዘሩት የድድ መድማት ምክንያቶች የሚከሰቱ ችግሮችን፣ በ"ለ" አምድ ከሰፈሩት መፍትሄዎቻቸው ጋር እየለያችሁ አዛምዱ፡፡

<u>ሀ</u>	<u>ለ</u>
1. የአፍንና ጥርስን ንፅህና አለመጠበቅ	ሀ.ጥርስና ድድን ማፅዳት
2. የቫይታሚን "ሲ" እጥረት	ለ.ፀረባክቴሪያ መድሃኒት መውሰድ
3. በጥርስ ላይ አደጋ መድረስ	ሐ.የቫይታሚን "ሲ" እንክብል መውሰድ
4. በድድ መመረዝ የሚፈጠር እጢ	መ.የውስጥ ደዌ ህክምና ማድረግ
5. የደም መርጋት	ሠ. የጥርስ ህክምን ማድረግ
6. የደም ካንሰር	ረ. በህክምና ቆርጦ ማውጣት

II. እንስራ

ከላይ በመምህራችሁ ምሪት ባደረጋችሁት ልምምድ መሰረት ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት ስሩ፡፡ በዚህ ደረጃ ጥያቄዎቹን ራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት የሚከተለውን ጥያቄ በቃል መልሱ።

1. በምግብ እንሽርሽሪት ስርዓት የጨጓራ ተግባር ምንድን ነው?

2. በምግብ እንሽርሽሪት ስርዓት የአንጀት ተግባርስ ምንድን ነው?

3. ሰዎች የጨጓራ ህመም ሲገጥማቸው ምን ምን ምልክቶች የሚታዩባቸው ይመስላችኋል?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ

“የጨጓራና የአንጀት ችግር” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን አንብቡ። በንባባችሁ ሂደትም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

የጨጓራና የአንጀት ችግር

የጨጓራና የአንጀት ችግር የሰው ልጅ አካል እጅግ ዋነኛ የውሃ ጥም ምልክት ነው፡፡ የውሃ እጦትን ይወክላል፡፡ በህፃናትም ሆነ በእድሜ በጣም በገፉት ላይ ይከሰታል፡፡ ለረጅም ጊዜ የሚቆይና ያለማቋረጥ እያየለ የሚሄድ የውሃ እጦት የሰው ልጅ አካልን የሚያጠቁና በአሁኑ ጊዜ በዋነኛነት በገዳይነት የተፈረጁ በሽታዎች ሁሉ አንዱ መሰረታዊ መንስኤ ነው፡፡

1. የጨጓራና የአንጀት ችግር ሊከሰት የሚችለው በምን መነሻ ነው?

ከጨጓራና ከአንጀት ችግሮች መካከል፣ የጨጓራ መቆጣት፣ የትንሹ አንጀት መቆጣትና ቃር መታከም ያለባቸው የውሃ አወሳሰድን በመጨመር ብቻ ነው፡፡ ተያይዞ የሚመጣ ቁስለት ካለ ግን ይህ ህክምና፣ እለታዊ የምግብ አወሳሰድን በማስተካከል የቁስሉን ፈውስ ለማፋጠን ጎን ለጎን መሰጠት አለበት፡፡

2. ከጨጓራና ከአንጀት ችግሮች ጋር ተያይዞ ለሚመጣ ቁስለት መፍትሄው ምንድን ነው?

እንደያል ዩኑቨርስቲ ፕሮፌሰር ሐዋርድ ስፒሮ አባባል ከሆነ የምግብ ያለመዋሃድ ችግር ካለባቸው መካከል 12 በመቶው ከስድስት ዓመት በኋላ በትንሹ አንጀት ቁስለት ይጠቃሉ፡፡ ይኸው ቁስለት በ30 በመቶዎቹ ላይ ከ10 አመታት በኋላ፣ በ40 በመቶዎቹ ላይ ደግሞ ከ27 ዓመታት በኋላ ይከሰታል፡፡ ምንም እንኳን ችግሩ አትኩሮትን የሚያገኘው ቁስለቱ በምርመራ ከታወቀ በኋላ ቢሆንም ትኩረትን የሚሻው ግን የአንጀትና የጨጓራ ግድግዳ መቆጣት ነው፡፡ ይህ የጨጓራና አንጀት ውሃ እጦት ህመም (ቁርጠት) የሚያስከትለው ችግር ነው፡፡ አካል አንድ የመጨረሻ የውሃ እጦት ደረጃ ላይ ደርሶ ውሃ ለማግኘት በሚያቃትትበት ጊዜ፣ ሌላ ምንም ነገር ምትክ ሊሆነው አይችልም፡፡ ከውሃ ሌላ ምንም ዓይነት ህክምና ውጤት አይኖረውም፡፡

3. የአንጀትና የጨጓራ ግድግዳ የሚቆጣው ምን ችግር ሲገጥመው ነው?

አንድ ብርጭቆ ውሃ በጠጣን ጊዜ ወዲያውኑ ወደአንጀታችን ተላልፎ ወደአካል ይሰራጫል፡፡ ይህ በሙከራ የተረጋገጠ ነው፡፡ ይሁን እንጂ በአንድ ሰዓት ተኩል ውስጥ፣ በመጠን በግምት የጠጣነውን ያህል ውሃ ከጨጓራ ግድግዳ መከላከያ ፈሳሽ አመንጪ ስር በሚገኘው የእጢዎች ንጣፍ በኩል ጨጓራ ውስጥ ይከማቻል፡፡ ከስር ወደላይ በመመንጨት ወደጨጓራ እየገባ የምግብን መዋሃድ ያፋጥናል፡፡ የደረቅ ምግቦች መፈጨት ተግባር ብዙ መጠን ባለው ውሃ አማካይነት የሚካሄድ ነው፡፡ አሲድ ምግቡ ላይ ይረጫል፤ ውህደትን አፋጣኝ ንጥረነገሮች መመንጨት ይጀምራሉ፡፡ ምግቡም ተመሳሳይ ወጥ ቅርፅ እስከሚይዝ ከተብላላ በኋላ በፈሳሽ መልክ ወደአንጀት ተላልፎ ለቀጣዩ የውህደት ተግባር ይዘጋጃል፡፡

የጨጓራ ስር የመጨረሻው ንጣፍ የሆነው የእጢዎች ንጣፍ በዝልግልግ ፈሳሽ የተሸፈነ ነው፡፡ ይህ ፈሳሽ 98 በመቶው ይዘቱ ውሃ ሲሆን የቀረው ሁለት በመቶ ውሃን የሚያጠምድ ውህድን ያካተተ ነው፡፡ በዚህ ዝልግልግ ፈሳሽ ንጣፍ ውስጥ ተፈጥሯዊ የጥም ማርገቢያ ሁኔታ ይፈጥራል፡፡ ከዚህ በታች ያሉት ህዋሳት የሚያመነጬት ባይካርቦኔት በውሃ ንጣፍ ውስጥ ተይዞ ይቀመጣል፡፡ ከጨጓራ የሚመነጨው አሲድ ይህንን ንጣፍ ዘልቆ ለመግባት ሲሞክር ባይካርቦኔት የተባለው ንጥረነገር ኃይሉን እንዲከሽፍ ያደርገዋል፡፡

4. የጨጓራ የመጨረሻውን ንጣፍ አሲድ ዘልቆ እንዳይገባበት የሚያስችለው ምንድን ነው?

ከጨጓራ የሚመነጨው አሲድ ንጣፉን እንዳይዘልቅ በባይካርቦኔት የመከሸፉ ሂደት የጨው ምርትን ያሳድጋል፡፡ ከመጠን ያለፈ የጨው መጠን በተራው የዝልግልግ ፈሳሹን ውሃን አምቆ የመያዝ ባህርይ ይለውጣል፡፡ የአሲድ ክሽፈቱና የጨው

ጥርቅም ሂደቱ እየጨመረ መሄድ፣ የዝልገልግ ንጣፉን ያልተመጣጠነና የሚያጣብቅ ባህርይ በመስጠት አሲድ ዘልቆ እንዲገባ ያደርጋል፡፡ ይህም ህመምን ይፈጥራል፡፡ የጠጣነውን ውሃ ከጨጓራ ወስዶ በስር በኩል ወደጨጓራ የሚመልሰው ተፈጥሯዊ አሰራር፣ የጨው ጥርቅሙን ከዝልግልግ ፈሳሹ ላይ አጥቦ ያስወግዳል፡፡ ከዚህም ሌላ የሚመነጨውን አዲስ ዝልግልግ ፈሳሽ ከበስተስር ለማራስም ይጠቅማል፡፡ ይህ ወፍራም ገና የተመረተ ዝልግልግና የሚያጣብቅ ፈሳሽ ጨጓራ ውስጥ ያለውን አሲድ የሚከላከል የተፈጥሮ ምሽግ ነው፡፡ የዚህን መከላከያ ብቃት የሚያሳድገው ያለማሰለስ የምንጠጣው ውሃ ነው፡፡(ዘላለም 2001፣ ከገጽ 37-42)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በምንባቡ መሠረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በቃል መልሱ።

1. አካላችን ከፍተኛ የውሃ እጦት ሲገጥመው ሁነኛ መፍትሄው ምንድን ነው?

2. የጠጣነው ውሃ በጨጓራ የመጨረሻው ንጣፍ ስር ከተከማቸ በኋላ ምንምን ችግሮችን ይፈታል?

3. ተፈጥሯዊ የጥም ማርገቢያ ስርዓት እንዴት ይፈጠራል? ፋይዳውስ ምንድን ነው?

4. ከጨጓራ የሚመነጨው አሲድ የጨጓራ ንጣፍን እንዳይዘልቅ በባይካርቦኔት መከሸፉና የጨው ጥርቅም መጨመሩ ምን ችግር ያስከትላሉ?

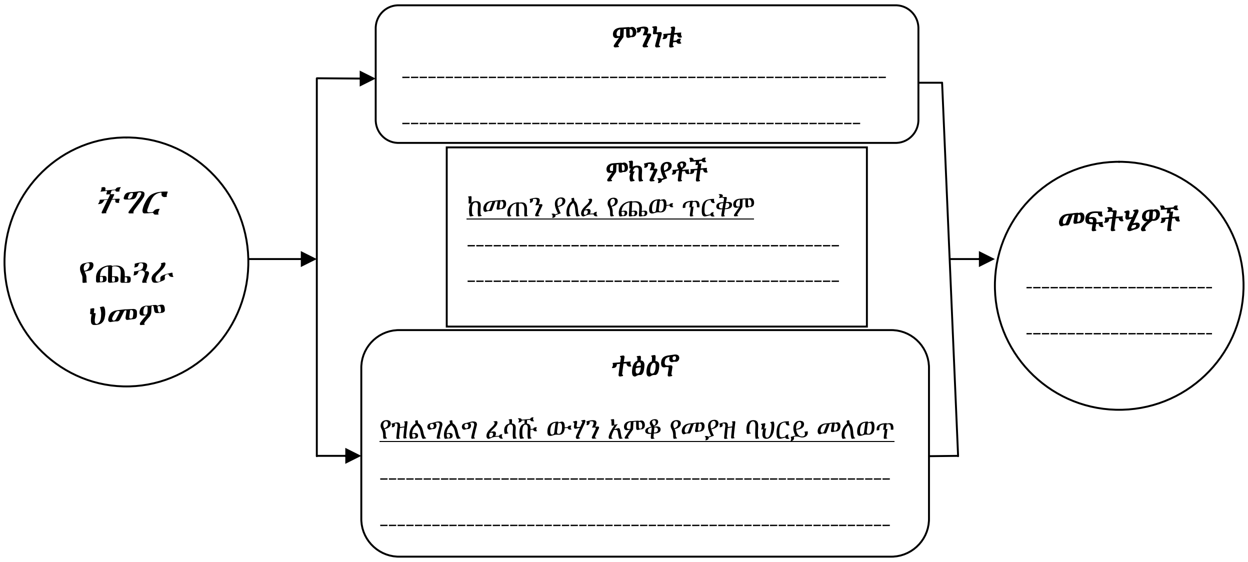
5. በጨጓራ ውስጥ ያለውን አሲድ በመቆጣጠር ጨጓራ ትክክለኛ ተግባሩን እንዲያከናውን የሚረዳው ምንድን ነው?

6. ከዚህ ምንባብ ምን ቁምነገር እንደተረዳችሁ አብራሩ?

7. በአጠቃላይ በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ትስስር ምን ተረዳችሁ?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ የመጨረሻ አንቀፅ መሰረት የጨጓራ ህመም የሚያስከትሉ ምክንያቶችን፣ ተፅኖዎችንና ችግሩን ማስወገድ የሚያስችሉ መፍትሄዎችን እየለያችሁ ቀጣዩን ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟሉ፡፡



III. ስሩ

ቀደም ሲል በመምህራችሁ ድጋፍ ባደረጋችሁት ልምምድ መነሻ ቀጥሎ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ለሚገኙ ልዩ ልዩ ተግባራት ራሳችሁን ችላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

ከርዕስ የምንባብን ሀሳብ መገመት

"የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት" የሚለውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. "የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት" ከሚለው ርዕስ በመነሳት ምንባቡ ስለምን ሊያስረዳ እንደሚችል ግምታችሁን ግለፁ፡፡

2. አንድን ማስታወስ የምትፈልጉትን ሀሳብ ለማስታወስ በግላችሁ ምን ምን ስልቶችን እንደምትጠቀሙ አስረዱ፡፡

3. ማስታወስ የምትፈልጉትን ሀሳብ እንድትረሱት የሚያደርጓችሁ እንቅፋቶች ምንምን ናቸው? መፍትሄዎቻቸውስ ምን ይመስሏችኋል?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ

ቀጥሎ "የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና እያጤናችሁ በጥንድ በጥንድ ሆናችሁ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች በቃል መልሱ፡፡

የማስታወስ ብቃትን ማጎልበት

በተማሪነት ህይወት ውስጥ ማስታወስ መቻል እጅግ አስፈላጊ ነገር ነው፡፡ የተማሪዎች የስኬትም ሆነ የውድቀት ምንጭ በአመዛኙ ባላቸው የማስታወስ ችሎታ የሚወሰን ነውና፡፡ በተለይም በትምህርት ህይወት ውጤታማ የሚሆኑት የተማሩትንና ያነበቡትን በማስታወስ በትክክል መግለፅና መተግበር ሲችሉ ነው፡፡ እንደዚህ ከሆነ በዚህ ዓለም ሲኖሩ ማስታወስ ያለባቸውና የሌለባቸው ነገሮች እንዳሉ ልብ ሊሉት ይገባል፡፡ አንድ ችግር አለ፤ እሱም የሰው አቅም ውሱን ስለሆነ ያየውን፣ የሰማውንና ያነበበውን ነገር ሁሉ ማስታወስ አይችልም፡፡ እንዲሁም የሰው ልጅ አዕምሮ አብዛኛውን ጊዜ የሚያስታውሰው በተፈጥሮው ማስታወስ የሚፈልገውን ጉዳይ ብቻ መሆኑ ሌላው መሰናክል ነው፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ለኑሯቸው በማይጠቅሙ ትርኪ ምርኪ ነገሮች አዕምሯቸውን መሙላት የለባቸውም፡፡

1. ተማሪዎች ከማስታወስ ችሎታ ጋር ተያይዞ የሚገጥማቸው ችግር ምንድን ነው? ችግሩንስ እንዴት ማቃለል ይችላሉ?

ቀላል የማይባል ቁጥር ያላቸው ተማሪዎች የማስታወስ አቅማቸውን የማሳደግ ችግር ይገጥማቸዋል፡፡ ነገርግን የስነልቦና ተመራማሪዎች እንደሚሉት ከሆነ የማስታወስ አቅምን ማሳደግ ይቻላል፡፡ ስለዚህም ተማሪዎች ችግራቸውን ፈትተው የማስታወስ ችሎታቸውን ከፍ ለማድረግ በመጀመሪያ ማስታወስ በሚፈልጉት ነገር ላይ ብቻ ትኩረት ማድረግ ይኖርባቸዋል፡፡ ሌላው ማስታወስ የሚፈልጉትን ነገር ከሌሎች ነገሮች ጋር እያዛመዱ ማየት የማስታወስ ችግር መፍትሄ ነው፡፡ እንዲሁም ቀስ በቀስ የማስታወስ ችሎታቸውን የማዳበር ልምምድ በማድረግ ነገሮችን በቀላሉ መያዝ የሚችል ንቁ ሰው መሆን ይችላሉ፡፡

የመርሳት ችግር መንስኤዎችን በመለየት እርምጃ መውሰድም ለማስታወስ ብቃት መሻሻል የራሱ ሚና አለው፡፡ የመርሳት ችግር በተለያዩ ምክንያቶች ሊከሰት እንደሚችል በሙያው የተሰማሩ ሊቃውንት ሲናገሩ ይደመጣሉ፡፡ እንደሊቃውንቱ አባባል አንዳንድ ሰዎች እንዲሁ በተፈጥሯቸው የመርሳት ችግር ያለባቸው ናቸው፡፡ ሌላው የመርሳት መንስኤ ደግሞ መቸኮልና በተለያዩ ሀሳቦች መወጠር ነው፡፡ በጭንቀትና በውጥረት ውስጥ በሚገባበት ጊዜም አስፈላጊ የሆኑ ነገሮችን መርሳት ይከሰታል፡፡ እንዲሁም በጉዳዩ ላይ በጣም መሰላቸት ወይም ብዙም ፍላጎት አለማሳደር ለመርሳት ያጋልጣል፡፡

2. የመርሳት ችግርን የሚያስከትሉ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

ስለዚህ መርሳትን ለማስወገድ በመጀመሪያ አሳብን መሰብሰብ፣ ትኩረትን ሙሉ በሙሉ በዚያ ጉዳይ ላይ ማዋል ያስፈልጋል፡ ፡ በተጨማሪም ከውጥረትና ከጭንቀት የሚመጣውን ዝንጉነት ለማስወገድ በቂ እረፍት በማድረግ፣ በቂ እንቅልፍ በመተኛትና ሌሎች አማራጭ ዘዴዎችን በመጠቀም የማስታወስ አቅማቸውን ከፍ ማድረግ ይችላሉ፡፡ (አስራት 1999 ከገፅ 93-96)

3. ሰዎች የመርሳት ችግራቸውን ለማስወገድ ምንምን መፍትሄዎችን መውሰድ አለባቸው?

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በምንባቡ መሠረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በቃል መልሱ።

1. የማስታወስ ብቃት ከትምህርት ውጤታማነት ጋር ያለውን ዝምድና አብራሩ፡፡

2. የመርሳት ችግር በምን በምን ምክንያቶች ሊከሰት እንደሚችል አስረዱ፡፡

3. የመርሳት ችግርን ለማስወገድ በምንባቡ ከተገለፁት መፍትሄዎች በተጨማሪ ምን ማድረግ እንደሚቻል ግለፁ፡፡

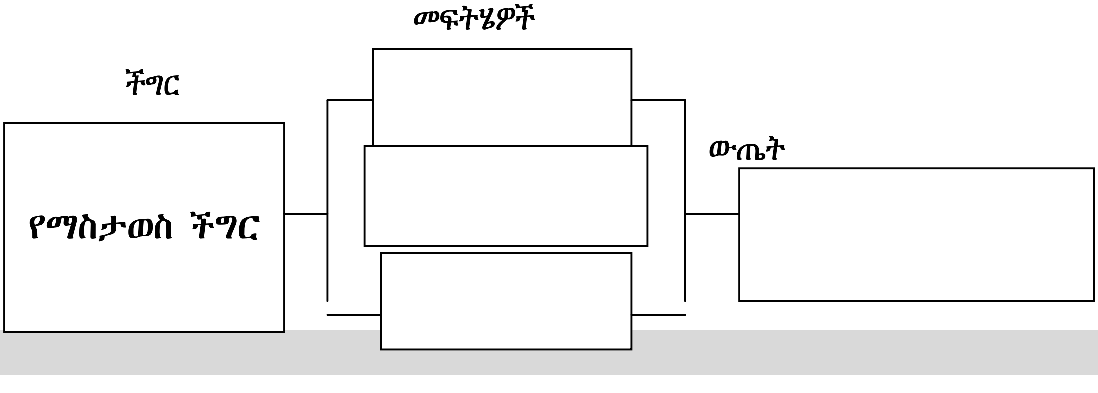
4. የሰማውነንና ያነበብነውን ነገር ሁሉ ማስታወስ የምንቸገረው በምን በምን ምክንያት እንደሆነ አብራሩ፡፡

5. በአጠቃላይ ከዚህ ምንባብ ምን ቁምነገር እንደተማራችሁ አስረዱ?

6. በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ዝምድና ምን ተረዳችሁ?

ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ ሁለተኛው አንቀፅ መሰረት ተማሪዎች ከማስታወስ ጋር ተያይዞ የሚገጥማቸውን ችግር የሚፈቱባቸውን መንገዶችና መፍትሄዎቹ የሚያስገኙትን ውጤት እየለያችሁ ቀጣዩን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟሉ፡፡



IV. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት ችግርና መፍትሄን እየለዩ የማንበብ ልምምድ መነሻ ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት በግላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

“የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. ሰዎች ያሏቸው ጥርሶች በዓይነታቸው በስንት ይከፈላሉ?

2. የመንጋጋ ጥርስ የሚባለው የትኛው የጥርስ ክፍል ነው?

3. ጥርስ በትክክል ባይበቅል ምን ችግር የሚያስከትል ይመስላችኋል? ችግሩንስ እንዴት ማቃለል ይቻላል?

የማንበብ ሂደትተግባር

የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ

ቀጥሎ “የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል” በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ዝምድና እያጤናችሁ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች መልሱ፡፡

የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል

የጥርስ ሳይበቅል ተቀብሮ መቅረት ወይም ተጣሞ ጫፉ ብቻ መብቀል መቀበር ወይም በእንግሊዝኛው “ኢፓክሽን” ይባላል፡ ፡ ጤነኛ የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ የመብቀል ችግር ያጋጥመውና ትንሽ ጫፉ ብቻ በመታየት በደንብ ሳይበቅል ተንጋዶ ወይም አጥንት ውስጥ ተቀብሮ ይቀራል፡፡ ባብዛኛው የታችኛው የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ ለዚህ ችግር ተጋላጭ ይሆናል፡፡ እንደመጨረሻው የመንጋ ጥርስ ባይሆንም የውሻ ክራንቻ ጥርስም የአበቃቀል ችግር ያጋጥመውና እንዲሁ ተቀብሮ ሊቀር ይችላል፡፡ አልፎ አልፎ የጥርስ ተቀብሮ መቅረት ወይም ሳይበቅል መቅረት ችግር በሁሉም ጥርሶች ላይ ሊያጋጥም ይችላል፡፡

1. ጤነኛ የመንጋጋ ጥርስ ተቀብሮ የመቅረት ችግር የሚገጥመው እንዴት ነው?

ለመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ በትክክል አለመብቀል ወይም ተቀብሮ የመቅረት ችግር በርካታ መንስኤዎች አሉ፡፡ አንዱ የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በሚበቅልበት አካባቢ ያለው አጥንት ወፍራም ስለሆነ ጥርሱ በቀላሉ አጥንቱን ቀዶ ለመብቀል ባለመቻሉ የሚከሰት ነው፡፡ በመንጋጭላ አጥንት በደንብ ያለማደግ ምክንያትም የቦታ ጥበት ካለ ቀደም ብለው የበቀሉ አጠገቡ ያሉ ጥርሶች ቦታውን ስለሚይዙበት እንዲሁ የአበቃቀል ችግር ያጋጥመዋል፡፡ ጥርሱ ተጣሞ ወይም ተጋድሞ መብቀል የጀመረ ከሆነም ቦታ ስለማይበቃው የጥርሱ ጫፍ ከመታየት በስተቀር ሙሉ በሙሉ ሳይበቅል ይቀራል፡፡ በጠባሳ ምክንያት ጥርሱን የሸፈነው ስጋ (ድድ) ወፍራም ከሆነም ጥርሱ ስጋውን ቀዶ ለመውጣት ቀላል ስለማይሆንለት በቀላሉ ከመብቀል ሊገታ ይችላል፡፡

2. ለመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በአግባቡ ያለመብቀል ችግር መነሻዎቹ ምን ምን ናቸው?

የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል ባለመብቀሉ ምክንያት በርካታ ችግሮች ሊከሰቱ ይችላሉ፡ጥርሱ ሙሉ በሙሉ ባለመብቀሉ ምክንያት ለማፅዳት አስቸጋሪ ስለሚሆን የጥርስ መቦርቦር ወይም መበስበስ ችግር ይከሰታል፡፡ ሌላው ጥርሱ በትክክል ባለመብቀሉ ምክንያት በአካባቢው ያለው ስጋ (ድድ) በከፊል ጥርሱን ስለሚሸፍነው በጥርሱና በስጋው መሀል የምግብ ቅሪት ይገባል፡፡ ይህም አፍ ውስጥ ለሚገኙት ባክቴሪያዎች ለመባዛት ምቹ ሁኔታ ስለሚፈጥርላቸው የጥርሱን ሽፋን

(ድድ) ያቆስሉታል፡፡ በተጨማሪም ምግብ በሚታኘክበት ጊዜ ቁስሉ በጥርሱ ስለሚገጭ ችግሩ እየተባባሰ ይሄዳል፡፡ በጊዜ ህክምና ካልተደረገም በአካባቢው የአፍ ውስጥ አካላት ላይ መመረዝን ያስፋፋል፡፡ አፍን ለመክፈት የሚያገለግሉት ጡንቻዎች በምረዛው ስለሚጠቁ የአፍ መክፈት ችግርም ይከሰታል፡፡ ከዚህም ሌላ ጥርሱ ሳይበቅል ከቀረ ወይም በጊዜ በቀዶ ህክምና ካልወጣ በጥርሱ አካባቢ ያለው አጥንት ላይ እጢ ሊፈጥር ይችላል፡፡

3. የአፍ ውስጥ አካላት መመረዝን የሚያስከትለው ችግር ምንድን ነው? መፍትሄውስ?

እነዚህን ችግሮች ለማስወገድ ወይም ለማቃለል በትክክል ያልበቀለ የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስ መኖሩ ከታወቀ ምንም ህመም ባይኖርም እንኳን ወደጥርስ ሀኪም ዘንድ ሄዶ ማማከሩ ይጠቅማል፡፡ ይኸውም ከ15-25 ዓመት እድሜ ባለው ጊዜ ውስጥ ጥርሶቹን በቀዶ ህክምና ማውጣት ነው፡፡ ምክንያቱም እድሜ እየጨመረ ሲሄድ አጥንቱ እየወፈረና እየጠነከረ ስለሚሄድ ቀዶጥገናውን አስቸጋሪ ያደርገዋል፡፡ ከጥርሱ በትክክል አለመብቀል ጋር ተያይዞ የህመም ስሜት፣ ማበጥ ወይም መቁሰል ከጀመረ የመመረዝ መጀመሩ ምልክት መሆኑን አውቆ በቶሎ ወደጥርስ ሀኪም ዘንድ መሄዱ በቀላሉ ለችግሩ መፍትሄ መስጠትና ማዳን ከመቻሉም በላይ ለወደፊቱ ዘላቂ የሆነ ህክምና ሊደረግለት ይችላል፡፡ ችግሩ ያለባቸው ሰዎች የአፍና የጥርስ ፅዳት በደንብ መጠበቅ ያለባቸው ሲሆን በተለይ በትክክል ያልበቀለው ጥርስ አካባቢ የምግብ ቅሪት እንዳይኖር ማፅዳቱ የመመረዝ መከሰቱን ለመከላከል ይረዳል፡፡ (ሰናይት 2002፣ ገፅ 58-60)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

ከላይ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር ላይ አተኩራችሁ በድጋሜ አንብቡ፡፡ በምንባቡ መሠረትም ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በጽሑፍ መልሱ።

1. "የጥርስ ተቀብሮ መቅረት" ማለት ምንድን ነው?

2. በጠባሳ ምክንያት የድድ መወፈር ሲከሰት ምን ችግር ሊያስከትል ይችላል?

3. በአግባቡ ያልበቀለ የመጨረሻ መንጋጋ ጥርስን በወቅቱ በቀዶጥገና አለማስወገድ ምን ችግር ያመጣል?

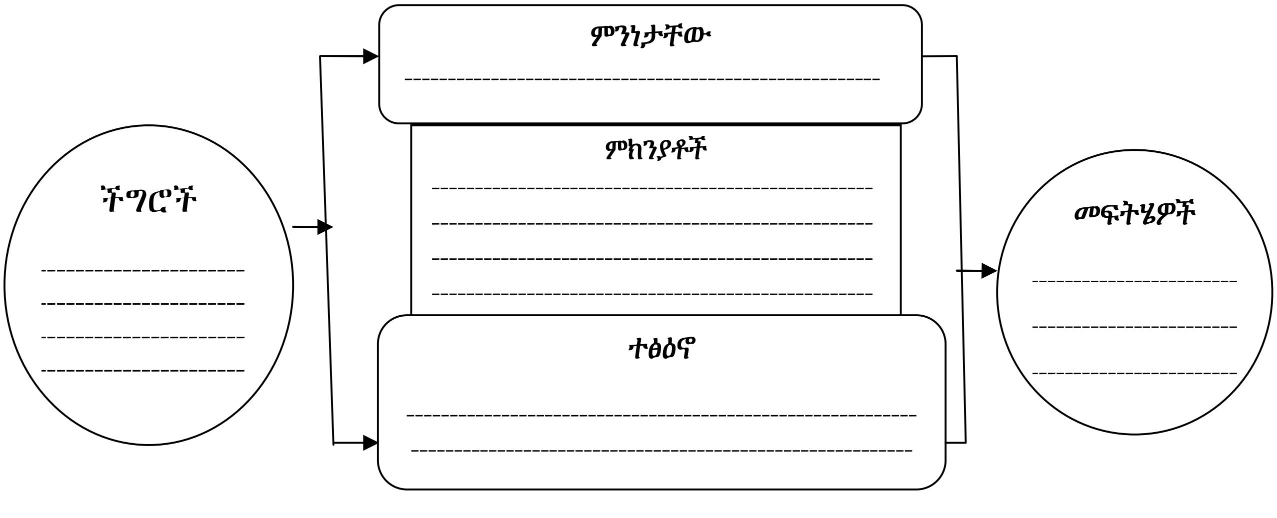
4. አፍ ውስጥ ለሚገኙት ባክቴሪያዎች መባዛት ምቹ ሁኔታ የሚፈጥረው ምንድን ነው?

5. በአጠቃላይ ከዚህ ምንባብ ሀሳቦች ምን ትምህርት አገኛችሁ?

6. በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ትስስር ምን ተረዳችሁ?

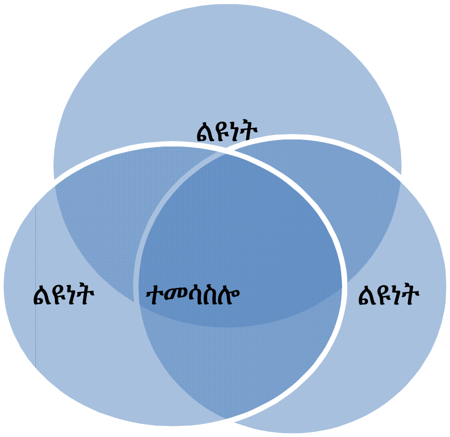
ተግባር 2

ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት የመጨረሻው መንጋጋ ጥርስ በትክክል ባለመብቀሉ የሚከሰቱ ችግሮችን፣ ዋና ዋና ምክንያቶቻቸውንና መፍትሄዎቻቸውን በመለየት ቀጣዩን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟሉ፡፡



ክፍለትምህርት አራት

ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ



የትምህርቱ ርዕሶች፡- የምንባብ ሀሳቦችን የተመሳሰሎና ልዩነት ትስስር መለየት

ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 240 ደቂቃዎች (6 ክፍለጊዜ)

የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች

- ✓ የምንባብ ሀሳቦች ያላቸውን ተመሳሰሎና ልዩነት መለየት ለሚረዱ የቀደምት እውቀት መቀስቀሻ ጥያቄዎች ምላሽ ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ የምንባብ ሀሳቦች ያላቸውን ተመሳሰሎና ልዩነት መለየት ለሚያግዙ አዳዲስ ቃላትና ሀረጋት ተገቢ ፍቻቸውን ትሰጣላችሁ፡፡
- ✓ ለምንባቦች ከሚሰጡ ርዕሶች በመነሳት በምንባቡ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦችን ገምታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ ምንባቡን አንብባችሁ ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነፃፀር ያላቸውን ተመሳሰሎና ልዩነት ለይታችሁ ትገልፃላችሁ፡፡
- ✓ የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች በማወዳደርና በማነፃፀር ተመሳስሏቸውንና ልዩነታቸውን በተገቢው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ታሰፍራላችሁ፡፡

1. ልስራ

ቀጥሎ የቀረቡ ልዩ ልዩ ተግባራትን አከናውኑ፡፡ ተግባራቱን ለማከናወን በዋናነት በመምህራችሁ የሚደረግላችሁን ምሪት መሰረት አድርጉ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

የቀደመ ዕውቀትን መቀስቀስ

የሚከተሉትን ጥያቄዎች የቀደመ ዕውቀታችሁን በመጠቀም በቃላችሁ መልሱ።

1. ትግል ምንድን ነው?

2. ልፊያ ምንድን ነው?

3. በትግልና በልፊያ መካከል ያሉ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን አስረዱ፡፡

የማንበብ ሂደት

ተግባር

ሀሳቦችን በማነፃፀርና በማወዳደር ማንበብ

ቀጥሎ "ልፊያና ትግል" በሚል ርዕስ በቀረበው ምንባብ ውስጥ ሀሳቦች ያላቸውን አንድነትና ልዩነት በማነፃፀርና በማወዳደር በለሆሰሳ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ፡፡

ትግልና ልፊያ

ትግልና ልፊያ ጉልበት በመጠየቃቸው፣ በሁለት ሰዎች አማካይነት በመካሄዳቸው አንድ ዓይነት ይመስላሉ እንጂ አንድ ዓይነት አይደሉም፡፡ የአንድ ሳንቲም ሁለት ገፅታዎች ብሎ መተርጎም አይቻልም፡፡ ትግል ከልፊያ የተገኘ ወይም የተወለደ ጎልማሳና ህጋዊ ጨዋታ ነው፡፡ ልፊያ ግን ለህፃናት መንፈስ ይቀርባል፡፡ ጨዋታነቱም በስሜታዊነት ላይ ያጋደለ እንጂ በሕግና በስርዓት፣ በእውቀትና በጥበብ ላይ የተገነባ አይደለም፡፡

1. ከትግልና ከልፊያ ቀድሞ በሰዎች ዘንድ ተግባራዊ ይሆን የነበረው ትኛው ነው? ለምን?

ትግል አሸናፊና ተሸናፊ፣ ዳኛና ተመልካች እንዲሁም ጥበብን ይጠይቃል፡፡ በትግል ውስጥ ለመወዳደር የሚፈልጉ ሁለት ተጫዋቾች አካላዊ ብቃታቸው የተመጣጠነና የሰውነት ክብደት መጠናቸው ተቀራራቢነት እንዲኖረው ይጠበቃል፡፡

2. ትግልና ልፊያ ከተወዳዳሪዎች አካላዊ ሁኔታ አንፃር የሚኖራቸው ልዩነት ምንድን ነው?

በትግል ጨዋታ ውስጥ ሽልማት አለ፤ የወርቅ፣ የብርና የመሳሰሉት፡፡ የሚታገል ሰው መማታት ስለቻለ አያሸንፍም፡፡ የሚታገል ሰው እንዳገኘው እጁንም እግሩንም አያነሳም፡፡ የሚታገል ሰው ከመሰንዘሩ በፊት የሚሰነዝርበትን ቦታ የሚያውቅ ነው፡፡ ምክንያቱም እንዳሻው ከሚራገጥ አልሞ የሚጭረው ቦታ ለድል ይበቃ ዘንድ የውጤት ነጥቡ የተሻለ ይሆናል፡፡ በትግል ጨዋታ ውስጥ የትም ስፍራ የሚማታ ምንም አልመታም፡፡ ምክንያቱም ጨዋታው ህግ አለውና፡፡ አላስፈላጊ ቦታ መሰንዘር ለወርቅ ሽልማት የሚያደርሰውን የነጥብ መንገድ ሊቀንሰው ይችላል፡፡

3. የሚታገል ሰው ከሚላፋ ሰው በአመታቱና በእጅ አሰነዛዘሩ የሚለየው እንዴት ነው?

በአንፃሩ ልፊያ በባህርይው ልጃዊና ስሜታዊ ብቻ ስለሆን ህጉ በማትታይ ተንኮል ላይ የተመሰረተች በግምት የምትፈለግ የባልንጀራሞች ጨዋታ ናት፡፡ የሚታገል እንጂ የሚላፋ ወርቅ አያገኝም፡፡ መሬቱን ቆፍሮና አለስልሶ ዘር ሳይዘራ ልምላሜ እንደማይኖር ሁሉ ልፊያም እንዲያ ናት፡፡ በልፊያ ጨዋታ ምክንያት የተጎዳ ቢኖር ካሳ የለውም፡፡ የጎዳውም ከሽልማት ይልቅ ለፀፀት ቅርብ ነው፡፡

4. የሚላፋ ሰውን፣ መሬት ቆፍሮ አለሳልሶ ዘር ሳይዘራበት ከቀረ ሰው ጋር የሚያመሳስለው ምንድን ነው?

ይህ ብቻ ሳይሆን ልፊያ የገዘ ሃይልን ከማድከም በቀር ዋጋው ከንቱ ነው፡፡ ምክንያቱም ህግ ስለሌላት ዳኛ የላትም፡፡ የጨዋታው ስፍራም በተገኘበት ስለሆነ ተመልካቹ ወደታች ሰፈር የሚወርድ መንገደኛ ነው፡፡ መንገደኛው ደግሞ ተሳታፊዎቹ እንዴት እንደጀመሩም ሆነ በምን ምክንያት እንደጀመሩ ስለማያውቅ አይፈርድም፤ መዳኘትም አይችልም፡፡ በጥቅሉ በትግልና በልፊያ መካከል ታላቅ ልዩነት ስላለ ሲላፋ የኖረ ሰው ወደትግል አደባባይ ብትወስዱት እንኳን ማሸነፍ መሰንዘር አይሆንለትም፡፡ (ኤፍሬም 2007፣ ከገጽ 120-121)

5. በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረዱ፡፡

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦች አንድነትና ልዩነት ላይ አተኩራችሁ ምንባቡን በድጋሚ አንብቡ፡፡ በምንባቡ መሠረትም ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በቃል መልሱ።

1. ፀኃፊው ትግልንና ልፊያን በምን መልኩ አቅርቧቸዋል?

2. ትግልንና ልፊያን ተመሳሳይ የሚያደርጓቸውን ባህርያት አስረዱ፡፡

3. ፀኃፊው "በትግል ጨዋታ ውስጥ የትም ስፍራ የሚማታ ምንም አልመታም፡፡" ሲል ምን ማለቱ ነው?

4. ከህግ አንፃር ትግልና ልፊያ ያላቸውን ልዩነት አብራሩ፡፡

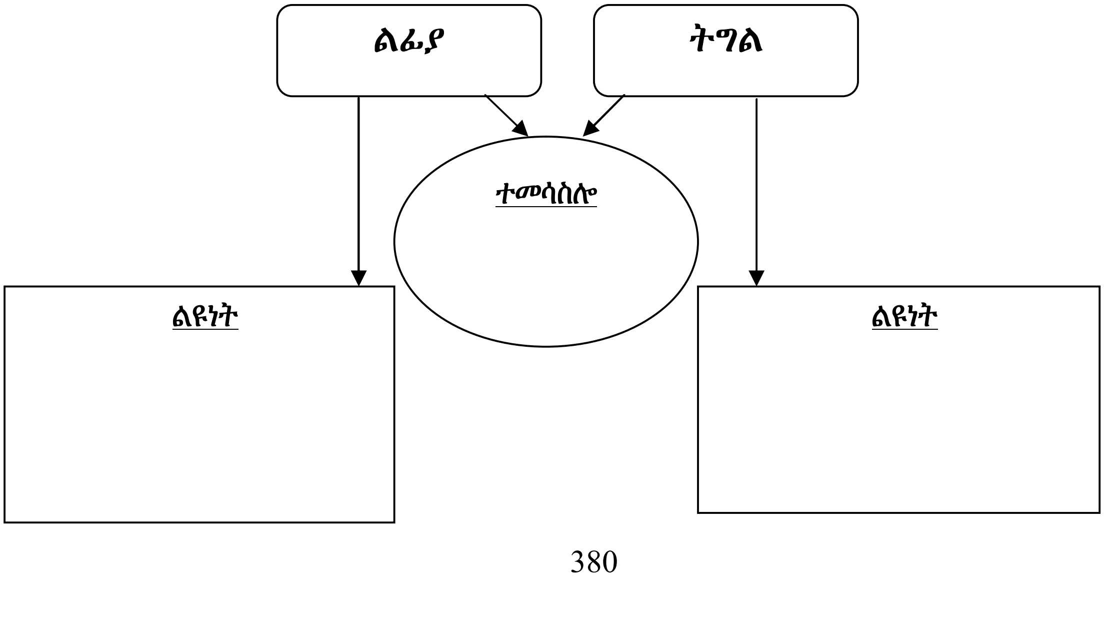
5. ሲላፉ የኖረ ሰው ትግል አደባባይ ቢገባ እንኳን ማሸነፍ መሰንዘር የማይችለው ለምንድን ነው?

6. በዳኝነት አኳያ ትግልና ልፊያ የሚታዩባቸውን ልዩነቶች ተንትናችሁ አስረዱ፡፡

ተግባር 2

ቀጥሎ ተዘበራርቀው የሰፈሩት ነጥቦች በትግልና በልፊያ መካከል የሚታዩ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን የሚያሳዩ ናቸው፡፡ በምንባቡ መሠረት የትኛው ነጥብ በማን ስር እንደሚሰፍር እየለያችሁ ቀጣዩን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በትክክል አሟሉ።

የአሸናፊና ተሸናፊ አለው	ሽልማት ያስገኛል
በልጃዊና ስሜታዊ ባህርይ ይመራል	ሽልማት አያስገኝም
ዳኛና ተመልካች አለው	በሁለት ሰዎች መካከል ይፈፀማል
ህግን መሰረት ያደርጋል	ዳኛና ተመልካች የለውም
ጥበብ ይጠይቃል	ጉልበት ይጠይቃል
በጥበብ ሳይሆን በኃይል ይመራል	አሸናፊና ተሸናፊ የለው



11. እንስራ

ቀደም ሲል በመምህራችሁ ምሪት ባደረጋችሁት ልምምድ መሰረት ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት ስሩ፡፡ በዚህ ደረጃ ጥያቄዎቹን ራሳችሁ መመለስ የሚጠበቅባችሁ ቢሆንም ሲያስፈልጋችሁ የመምህራችሁን ድጋፍ ጠይቁ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

ከርዕስ የምንባብን ሀሳብ መገመት

የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. "የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች" በሚለው ምንባብ ውስጥ ምን ምን ሃሳቦች ሊገኙ ይችላሉ ብላችሁ ትገምታላችሁ፡፡

2. በአካባቢያችሁ ልመና የሚያካሂዱ ሰዎች ምን ምን ባህሪያት ይታዩባቸዋል?

3. በአካባቢያችሁ ሰዎች ወደልመና ውስጥ እንዳይገቡ ቀድሞ ለመርዳት ምን ምን እንቅስቃሴዎች ይደረጋሉ?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነፃፀር ማንበብ

በሚከተለው ምንባብ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን እያወዳደራችሁና እያነፃፀራችሁ በጥንድ በጥንድ ሆናችሁ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡትን ጥያቄዎች በቃል መልሱ፡፡

የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች

በሀገራችን ብዙ ዓይነት የልመና ዓይነቶችና ዘዴዎች ቢኖሩም በዋነኛነት ጎልተው የሚታወቁትና በዙሪያችን የሚታዩት ግን ሶስት ዓይነት ልመናዎች ናቸው፡፡

የመጀመሪያው በአካልጉዳት ሳቢያ የሚደረግ ልመና ነው፡፡ የተለያየ የአካልጉዳት የደረሰባቸው ወገኖች ምንም አማራጭ ሲያጡ ኑሯቸውን ለመግፋት የሚያካሂዱት የልመና ዓይነት ነው፡፡ እነዚህ በጉልበታቸው ሰርተው መተዳደር ሳይችሉ ሲቀሩ ተገደው የሚገቡበት ነው፡፡ በርግጥ አካልጉዳተኞች ከሆኑት ወገኖች ውስጥም ከልመና ህይወት ራሳቸውን ጠብቀው፣ አልፎም ለሌሎች ተርፈው ከሙሉ ጤነኛ በላይ የሆነ ተግባርን በማከናወን የሚተዳደሩ አሉ፡፡

1. ከአካልጉዳተኞች ውስጥ በልመና የማይሰማሩት ምን ዓይነት ባህርይ ያላቸው ናቸው?

ሁለተኛው ዓይነት ልመና የስራ አድካሚነትን ከመጥላት የተነሳ የሚደረገው ልመና ነው፡፡ ጥረህ ግረህ በወዝህ ብላ የሚለውን አምላካዊ ቃል በመዘንጋት፣ ተዝናንተህና እጅ እግርህን አጣምረህ ትበላለህ የተባለ ይመስል የስራ ነገር ሲነሳ የሚያንገሸግሸው፣ ከመስራትና ከመጣር ይልቅ ድሪቶ ለብሶ ከነዳያን ጋር ተቀላቅሎ፣ በየመንገዱ ዳር ምፅዋት የሚጠይቀው ዓይናውጣ ቁጥር ቀላል አይደለም፡፡ የግብርና ስራቸውን ንቀው፣ ሙያቸውን ቀብረው ከማረስ ይልቅ መለመንን እንደብቸኛ አማራጭ አድርገው የገቡበት ሁኔታ ነው፡፡ አንዳንድ የከተማ ወጣቶች በየመንገዱ ዳር ተኮልኩለው ጫት እየቃሙ፣ እጣን እያጨሱ፣ ቂጤማ እየነሰነሱ የሚያካሂዱት ልመናም በዚሁ ስር የሚመደብ ነው፡፡

2. የግብርና ስራን በናቁና በከተማ ቦዘኔዎች መካከል የሚታየው ተመሳስሎ ምንድን ነው?

ሶስተኛው ዓይነት፣ ቁምጥና እንዳይመጣብን ከሚል ስጋት የተነሳ ከእርሻ ለማምለጥ የሚደረግ ልመና ነው፡፡ ካልለመን እንቆመጣለን ብለው ሌሊት ሌሊት በየሰው ደጃፍ ላይ እየቆሙ የሚጮኹ ለማኞች የሚፈጽሙት ነው፡፡ እነዚህ በተወለዱበት አካባቢ ሃብትና ንብረት ያላቸው ሲሆኑ በየከተማው ወይም በየገጠሩ እየዞሩ የባለሃብቱንና የቤተሰቦቹን ስም በቀን እያጠኑ ይውላሉ፡፡ ሌሊቱን በግጥምና በዜማ መንደሩን ያናጉታል፡፡ ከሰጧቸው የምርቃት ዓይነት አዥጎድጉደው፣ ካልሰጧቸው ደግሞ የእርግማን ናዳ አውርደው እየተሳደቡ ይሄዳሉ፡፡ ዛሬ ዛሬማ የከተማው ብልጣብልጦችም የገጠሬዎቹን ዓይነት ጫማ እየተጫሙ አለባበስና አነጋገራቸውን ልክ እንደለማኞች አድርገው በየመንገዱ እየዞሩ ሳንቲም መለቃቀም ከጀመሩ ሰንበትበት ብለዋል፡ይህ ዓይነቱ ልመና በሀገራችን እየተስፋፋ ከመጣ ነገ የሚያርስ ገበሬ፣ የሚሮጥ ነጋዴ፣ በላቡ የሚያድር ወዝአደር የሚገኝ አይደለም፡፡ (አባ ሳሙኤል 1999 ገጽ 45-51)

አንብቦ መረዳት

ተግባር

በምንባቡ መሰረት ሶስቱ የልመና ዓይነቶች ያሏቸውን ልዩነቶች በመለየት ቀጥሎ የቀረበውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል አሟሉ።

አካልጉዳተኛ ለማኝ	በቁምጥና የሚያመካኝ ለማኝ	ስራ የማይወድ ለማኝ

III. ስሩ

ከላይ በመምህራችሁ ድጋፍ ባደረጋችሁት ልምምድ መነሻ ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት ራሳችሁን ችላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር 1

ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍቺ መስጠት

ለሚከተሉት ቃላትና ሐረጋት በቃላችሁ ፍቺ ስጡ።

ሀ. ግጭት ለ. ክረት ሐ. ብይን መ. ማህበራዊ ተአቅቦ ሠ. በነቂስ ረ. ቂምበቀል

ተግባር 2

ከርዕስ የምንባብን ሀሳብ መገመት

የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. "ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማት" በሚለው ምንባብ ርዕስ ስር ምን ምን ፍሬሀሳቦች ይነሳሉ ብላችሁ ትገምታላችሁ?

2. በአካባቢያችሁ ሰዎች ሲጋጩ፣ ግጭቱ የሚፈታባቸው መንገዶች ምንምን ናቸው?

3. ባህላዊ የግጭት መፍቻ ስርዓቶች ከዘመናዊው የፍርድ ስርዓት በምን በምን ሁኔታዎች የሚለዩ ይመስላችኋል? በምን በምን ጉዳዮችስ ይመሳሰላሉ?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነፃፀር ማንበብ

በሚከተለው ምንባብ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን እያወዳደራችሁና እያነፃፀራችሁ በለሆሳስ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡ ጥያቄዎችን በጽሑፍ መልሱ፡፡

ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማት

በአማራ ባህል ግጭትን ከማስወገድ ጋር ግንኙነት ያላቸው እሳቤዎች እርቅ፣ ምልጃና ሽምግልና ናቸው፡፡ እርቅ በተጋጩ ወገኖች መካከል የደፈረሰውን ሰላምና ማህበራዊ ግንኙነት ወደነበረ መልኩና ይዞታው የመመለስ ተግባር ሲሆን ሂደቱ ማስታረቅ ይባላል፡፡ ምልጃ ደግሞ አንድ ሰው በሌላ ሰው ሃብትና ንብረት፣ ስነልቦና ወይም ክብርና ስብዕና ላይ ተገቢ ያልሆነ ድርጊት መፈፀሙን በተገነዘበ ጊዜ ተጎጅው ወገን ስሞታ ከማሰማቱ በፊት በሌላ ተሰሚነት ባለው ሰው (አማላጅ) አማካይነት መፀፀቱን የሚያሳውቅበት፣ይቅርታና ምህረት የሚጠይቅበት ልማድ ነው፡፡ ይህ ሂደት አማላጅነት ሲባል የይቅርታውን ጥያቄ ከበደለኛው ወደተበደለው ወገን አድርሶ የሚያስማማው ሰው አማላጅ ይባላል፡፡ በአንፃሩ ሽምግልና በማንኛውም ጉዳይ ላይ የሚከሰቱ ግጭቶችን የመፍታት ሂደትና የተቋሙ መጠሪያ ስያሜ ነው፡፡

1. በሽምግልና፣ በምልጃና በእርቅ መካከል ያሉት ልዩነቶች ምን ምን ናቸው?

በአማራ ማህበረሰብ ባህላዊ የግጭት ማስወገጃ ተቋማቱ ቤተሰብ፣ የዘመድ ዳኛ፣ ሽማግሌዎች፣ አቢጋርና አፈርሳታ ናቸው፡፡ በቤተሰብ አባላት መካከል በልጆች፣ በልጆችና በወላጅ፣ በባልና በሚስት መካከል አለመግባባቶችና ግጭቶች ሲፈጠሩ እርቅና መግባባት እንዲያወርዱ የሚያደርጉበት ተቋም ቤተሰብ ነው፡፡ ብዙ ጊዜ አስታራቂ ሆኖ የሚሰራው አባወራ ሲሆን አባወራው በሌለበት ጊዜ እናት ወይም በእድሜ ከፍ ያሉ የቤተሰቡ አባላት ኃላፊነቱን ይወስዳሉ፡ግጭቱ በተለይ በቤተሰቡ ኃላፊዎች መካከል ሲሆን በቅርብ የሚገኙ የስጋ ዘመዶች ወይም ጎረቤቶች ሊሸመግሉ ይችላሉ፡፡ በዘመድና በጎረቤት ሊፈታ ባልቻለ ጊዜ ጉዳዩ ለዘመድ ዳኛ ወይም ለሽማግሌ ይመራል፡፡

2. ከላይ በቀረበው አንቀፅ ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን ምን ናቸው?

የዘመድ ዳኛ ለሁለቱም ወገኖች የስጋ ዝምድና ያለው በእድሜ ጠና ያለ አስታራቂ ነው፡፡ የዘመድ ዳኛ ከሁለቱ ወገኖች በአንዱ ምርጫ ወይም በሁለቱ ስምምነት ጉዳዩን አይቶ እንዲያስማማ ሊመረጥ ይችላል፡፡ የሁለቱንም ወገኖች ቃል በተራ ካዳመጠ፣ ማብራሪያና ማስረጃ ከጠየቀ በኋላ በጉዳዩ ላይ ውሳኔ ይሰጣል፡፡ የዘመድ ዳኛው ጉዳዩ ክብደትና ቅራኔው ክረት ሲኖረው ሌሎች ዘመዶችን በመጋበዝ አብረውት እንዲሸመግሉ ያደርጋል፡፡ ተጠሪዎቹም ከመካከላቸው አንድ ሰው መርጠው ጉዳዩን ያስተባብራል፡፡

ሽማግሌዎች ስለመልካም ምግባራቸው፣ ጨዋነታቸው፣ ርቱዕነታቸውና ሚዛናዊነታቸው በሚኖሩበት አካባቢ ማህበረሰብ ክብርና ሞገስ ያላቸው ሰዎች ቡድን ነው፡፡ ሽምግልና ግጭቱ ከሚመለከታቸው ወገኖች ገለልተኛነትን ስለሚጠይቅ ከዘመድ ዳኛ ይለያል፡፡ አንድን ጉዳይ ለመመልከት ሽምግልና የሚላኩ ሰዎች እንደጉዳዩ ክብደትና አስቸጋሪነት ከሶስት ከዚያ በላይ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡

የሽምግልና ሂደት ከሁለቱ ጉዳዩ የሚመለከታቸው ወገኖች በአንደኛው ጥያቄ ወይም ከጉዳቱ ጋር አግባብ ባላቸው የማህበረሰቡ አባላት ወይም ስለማህበራቸው ደህንነት በሚቆረቆሩና ከጉዳዩ ጋር ምንም ዓይነት አግባብነት በሌላቸው ሰዎች አሳሳቢነት ሊጀመር ይችላል፡፡ ብይኑ ፍትሃዊ፣ውሳኔው ገዥና የማይጣስ ነው፡፡ ማህበረሱ በሰጠው በዚህና ሌሎች ከፍተኛ

ብቃተወነች ሽምግልና አጥፊን ይቀጣል፤ ተበዳይን እንዲካስ ያደርጋል፤ ፍፁም እርቅና ሰላም ያወርዳል ወይም ማህበራዊ ተአቅቦና መገለል ይጥላል፡፡

አበጋር በሰሜንና በደቡብ ወሎ ዞኖች ረጅም ታሪክ፣ ገናና ስምና ሰፊ ህዝባዊ ተቀባይነት ያለው የግጭት ማስወገጃ ተቋም ነው፡አበጋርነት ከአባት ወደ ልጅ በሚተላለፍ መንፈሳዊ ብቃተወግ የሚገኝ ስልጣን ነው፡፡ ባጭሩ እንደዛሬው ወንጀልን የሚከላከልና የሚመረምር ፖሊስ በሌለበት ህግና ስርዓት እንዲከበር ወንጀለኛ እንደወንጀሉ በአገር ልማድና ህግ እንዲጠየቅ፣ ቂም በቀል ያላቸው ርስበርስ እንዳይጠቃቁ ዋስትና ይሆን ዘንድ የአገሬው ሰዎች የፈጠሩት ነባር አገርበቀል ተቋም ነው፡፡ አበጋሮች ህግን የሚያስከብሩነት፣ እርቅ የሚያወርዱበት፣ ወንጀለኛን የሚያወጡበት መንፈሳዊ ስልጣን ወይም አሰራር "ቆቲ" በመባል ይታወቃል፡፡ "ቆቲ" ወንጀሉ በተፈጸመበት አካባቢ የሚኖር ማህበረሰብ በነቂስ ወጥቶ ወንጀሉን ራሱ/ሷ ላለመስራቱ/ቷ ወይም ወንጀሉ በሌላ ሰው ሲፈፀም አለማየቱን/ቷን በመሃላ የሚያረጋግጡበት ስርዓት ነው፡፡

3. አበጋር ከሌሎቹ የእርቅ ስርዓቶች የሚለየው ሁነኛ ባህርይ ምንድን ነው?

አፈርሳታ በአንድ አካባቢ ወንጀል ሲፈፀም የአካባቢው ኗሪ በነቂስ ወጥቶ እያንዳንዱ ግለሰብ በነፍስወከፍ ወንጀሉን ላለመስራቱ ወይም በሌላ ሰው ሲፈፀም አለማየቱን/ቷን በመሃላ የሚያረጋግጥበት/የምታረጋግጥበት ስርዓት ነው፡፡ (መስፍን 2001፣ ከገጽ 80- 82)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

በምንባቡ መሠረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በቃል መልሱ።

1. በመጀመሪያው አንቀፅ ውስጥ ለንፅፅር የቀረቡት ነገሮች ምን ምን ናቸው?

2. የቤተሰብ እርቅን የሚመሩት አባላት እነማን ናቸው?

3. በሽምግልና፣ በምልጃና በእርቅ መካከል ያለው ተመሳስሎ ምንድን ነው?

4. የዘመድ ዳኛ ከበድ ያለ ቅራኔ ገጥሞት ብቻውን አልፈታው ካለ ግጭቱ በማን ይፈታል?

5. ለሽምግልና የሚመረጡ ሰዎች ከሌሎች ሰዎች የሚለዩባቸው ባህሪያት ምን ምን ናቸው?

6. በአጠቃላይ በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ዝምድና ምን ተረዳችሁ?

ተግባር 2

በምንባቡ መሰረት ቤተሰብ፣ የዘመድ ዳኛ፣ ሽማግሌ፣ አበጋርና አፈርሳታ በግጭት አፈታት ሂደታቸው የሚታዩባቸውን ልዩነቶች ለይታችሁ በማውጣት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን አሟሉ።

ቤተሰብ	የዘመድ ዳኛ	ሽማግሌ	አበጋር	አፈርሳታ

IV. ተጨማሪ ልምምድ

ቀደም ሲል ባደረጋችሁት ሀሳቦችን እያወዳደሩና እያነፃፀሩ የማንበብ ልምምድ መነሻ ቀጥሎ የቀረቡትን ልዩ ልዩ ተግባራት በግላችሁ ስሩ፡፡

ቅድመንባብ

ተግባር

ቀደምት እውቀትን መቀስቀስ

የሚከተሉትን የቅድመንባብ ጥያቄዎች በቃላችሁ መልሱ።

1. ቢሮክራሲ ማለት ምንድን ነው? ምን ምን ጉዳቶችንስ ያስከትል ይመስላችኋል?

2. በአንዳንድ ተቋማት የሚታየው ቢሮክራሲ እንዲወገድ ምን መደረግ አለበት ትላላችሁ?

3. ቢሮክራሲና መልካም አስተዳደር የሚለያዩባቸው ባህሪያት ምን ምን ናቸው?

የማንበብ ሂደት

ተግባር

ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነፃፀር ማንበብ

በሚከተለው ምንባብ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን እያወዳደራችሁና እያነፃፀራችሁ በለሆሳስ አንብቡ። በንባብ ሂደታችሁም በየአንቀፆቹ መካከል የቀረቡ ጥያቄዎችን በጽሑፍ መልሱ፡፡

ቢሮክራሲ

ቢሮክራሲ ስራን በተለያየ ስልት ማደናቀፍ፣ ባያደናቅፍም ማጓተት፣ ባያጓትቱም መጥፎ የስራ ልምዶችን ኮትኩቶ አሳድጎ ለነገው ትውልድ ሆን ብሎ የማቀበልና የማውረስ ሂደት ገኖ የሚታይበት የአሰራር ሁኔታ ነው፡፡ ቢሮክራሲ በዓይነቱ ብዙ ነው፡፡ ሁሉም የሚጋሩት ነገር ቢኖር የማህበራዊ ተቋማት ተገልጋዩ ህብረተሰብ ተገቢ አገልግሎት እንዳያገኝ እንቅፋት በመፍጠር የግል ጥቅምንና ፍላጎትን ማሳኪያ መሆናቸው ነው፡፡ ከዚህ ቀጥሎ የተለመዱ የቢሮክራሲ አይነቶች ከነመለያ ባህሪዎቻቸው በንፅፅር ይቀርባሉ፡፡

1. ሁሉንም የቢሮክራሲ ዓይነቶች የሚያመሳስላቸው ባህርይ ምንድን ነው?

የመጀመሪያው የቢሮክራት ዓይነት “አላውቅም” ማለት የሚቀፈው ነው፡፡ ይኸ ቢሮክራት ብዙውን ጊዜ የትምህርት ደረጃው ዝቅ ያለ ነው፡፡ ከፍ ያለ ቢሆን እንኳን በወጉ የተኮተኮተ ወይም የዳበረ አይደለም፡፡ በአመዛኙ ሲገመገም ትምህርት፣ ችሎታ፣ በቂ ልምድ የሌለው ይሆናል፡፡ ነገርግን የቢሮ አለቃ ሆኖ የሚሾመው በዘመድ፣ በአድልዎና በሌላም በሌላም መነሾ ብቻ አይደለም፡፡ “ይገባኛል” በሚለው ሽኩቻ ላይ በድፍረቱ የመድረክ ጨዋታ ብዙ ተጫውቶም ነው፡፡ ስለዚህ “ልክ ነኝ” የተሰኘውን የሕይወት መመሪያው እንደትዳሩ አንከብክቦ ይይዛል፡፡ “ልክ አይደለህም” የሚለውን ሰው “እንዴት” ብሎ ከመጠየቅ ይልቅ ተኮሳትሮ ብቻውን መሆንን ይመርጣል፡፡ በተቻለው መጠን ከሌሎች ራስን ማራቅ፣ ሲቀርቡት መንገድ መዝጋትና ሌላም ዘዴ ሲያጠና መዋሉን የተለየ ሙያው ያደርገዋል፡፡ የዚህ ቢሮክራት ዋና ጠባዩ ስህተቱን አለማመኑ ነው፡፡ ሁልጊዜም ይከላከላል እንጂ እጁን አይሰጥም፤ ማድመጥ አይችልም፡፡ ቀላሉ ነገር እንዲገባውም አይፈልግም፡፡

2. "አውቃለሁ ባይ" ቢሮክራት ወደሹመት የሚመጣው በምን በምን ስልቶች ነው?

ሌላው ቢሮክራት ደግሞ ስታዩት ለስላሳ ነው፤ በመልክ ሳይሆን በጠባይና በአቀራረብ ጥሩ ሰላምተኛ ነው፡፡ ሽቁጥቁጥ ሲል የዋህ ይመስላል፡፡ ዓላማው ሮጠህ ቅደም ብቻ ነው፡፡ ተሹሞ ገንዘብ፣ አሳብቆ ገንዘብ፣ አታሎ ገንዘብ ብቻ ነው የሚያውቀው፡፡ ማንነቱን ላጋልጠው ካላችሁ እናንተንም ሰነዶችንም የማጥፋት ረቂቅ ችሎታ አለው፡፡ የሚያቅደው ሁሉ አይታወቅበትም፡፡ የመጀመሪያ መስተንግዶውና ተግባቢነቱ የሚደነቅ የሚሆነው ድጋሜ እስክትፈልጉት ብቻ ነው፡፡ ያኔ ጉቦ ካልሰጣችሁ በመጣችሁበት እግራችሁ ይመልሳችኋል፡፡ የሱን ማንነት ለመቋጨት ጉቦ ብቻ አስቦ የተቀጠረ፣ ለጉቦ የሚኖር፣ ባለጉዳይን በገንዘብ ዓይን ብቻ ቀርጾ የሚያይ ሁለመናው ሳንቲም አሽታችነቱን የሚናገርበት እስስት መልክ ያለው ቢሮክራት ነው፡፡

3. የ"እስስት መሳይ" ቢሮክራት ሁነኛ መገለጫው ምንድን ነው?

"ትንሽ" ቢሮክራት ሊባል የሚችለው ደግሞ ሶስተኛው ዓይነት ቢሮክራት ነው፡፡ ትንሽ ሊባል የሚችለው ግን ኃላፊነትን ስለሚፈራና ስለሚሸሽ ነው እንጂ ከስራ ጎታችነት አኳያ ካየነው ከሌሎች ቢበልጥ እንጂ አያንስም፡፡ ይኸኛው ገና ከተቀጠረ እለት ጀምሮ የገዛ ፊርማውን እንኳን ስለማያምን እየደጋገመ የሚያረጋግጥ ነው፡፡ ባለጉዳዮች ብቻ ሳይሆኑ የገዛ መስሪያቤቱ አዲስ ተቀጣሪዎች፣ ቢሮው ድንገት የሚያገኛቸው ያልተለመዱ እቃዎች… አካባቢው ሁሉ ተጠራጣሪ ያደርጉታል፡፡ የከፋቱ ከፋት ደግሞ ኃላፊነቱ ገንዘብን በሚመለከት ቁልፍ ቦታ ላይ ይሆናል፡፡ እሱ ካልፈረመ ገንዘብ ወጪ አይደረግም፤ ታዲያ እዛ ቦታ ተቀምጦ አላውቅም ባይ ነው፡፡ የሚፈርመው ነገር ሁሉ እዳ ውስጥ የሚያስገባው ይመስለዋል፡፡ እሱ የወር ደመወዙን ከተበደረ እዳ አይባልም፡፡ በኃላፊነቱ ከተሳሳተ ብቻ ነው እዳ ውስጥ የሚገባው፡፡ በመሆኑም ለራሱ ጥንቃቄ ሲል ለሌሎች ደንታቢስ አቋሙን የሙጥኝ ብሎ ይይዛል፡፡

4. "ትንሽ" ቢሮክራት የተሰኘውን፣ ከሌሎቹ የቢሮክራት ዓይነቶች የሚለየው ሁነኛ መገለጫ ምንድን ነው?

በአራተኛው ዓይነት የሚነሱት በአንድ ላይ "ተፎካካሪ ቢሮክራቶች" በሚል ሊሰየሙ ይችላሉ፡፡ እነዚህ ደግሞ ከማገልገል ይልቅ ለመከላከል የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ከቀና መልስ ይልቅ "እኔ አይመለከተኝም" የሚሉ ናቸው፡፡ የርስበርስ ቂም ወይም እኔ እበልጥ እኔ እበልጥ የሚል ልማድ ስላላቸው አንድ ቦታ ፈርመው ወደሌላ ሊመሩት የሚችሉትን ጉዳይ በተራ እየተያዩ ባለበት ያቆዩታል፡፡ ዋና ቁባቸው ገንዘብ ባይሆንም በጉቦ ወይም በሌላ መልኩ ቢያገኙ አይጠሉም፡፡ ትኩረታቸውን ወደጉቦ እንዳያደርጉ ግን ኃይለኛ የሆኑ በጣም የሚበልጧቸው የበላዮች አሉባቸው፡፡ የጥቅም ጉዳይ የማይሳካላቸው በመሆኑም ባለጉዳይ በማጉላላት ይፅናናሉ፡፡ የሚያውቁትን እንደማያውቁ መምሰል፣ ቁምነገር ስታወሩላቸው አርዕስቱን ወደሌላ መለወጥ፣ እናንተን ጎልተው ለረጅም ጊዜ በስልክ ማውራት፣ ያለተራቸው ሌሎች እንግዶችን ማስገባት፣ወዘተ መለያ ባህሪዎቻቸው ናቸው፡፡ (መስፍን 1992፣ ከገጽ 31- 38 በማሻሻል)

አንብቦ መረዳት

ተግባር 1

ከላይ በቀረበውን ምንባብ ውስጥ በተገለጹ ሀሳቦች መካከል ያሉትን አንድነቶችና ልዩነቶች ትኩረት ሰጥታችሁ በድጋሜ አንብቡ፡፡ በምንባቡ መሠረትም ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልሳቸውን በጽሑፍ ስጡ።

1. "አውቃለሁ ባይ" ቢሮክራት "ልክ አይደለህም" የሚለውን ሰው "እንዴት" ብሎ የማይጠይቀው ለምንድን ነው?

2. "እስስት መሳይ" ቢሮክራት ሽቁጥቁጥ የሚለው ለምን ይመስላችኋል?

3. "ትንሹ" ቢሮክራት የገዛ ፊርማውን ጭምር ደጋግሞ የሚፈትሸው በምን ምክንያት ነው?

4. "ተፎካካሪ" ቢሮክራቶች ዋና ትኩረታቸውን በጉቦ ላይ እንዳያደርጉ የሚከለክላቸው ምንድን ነው?

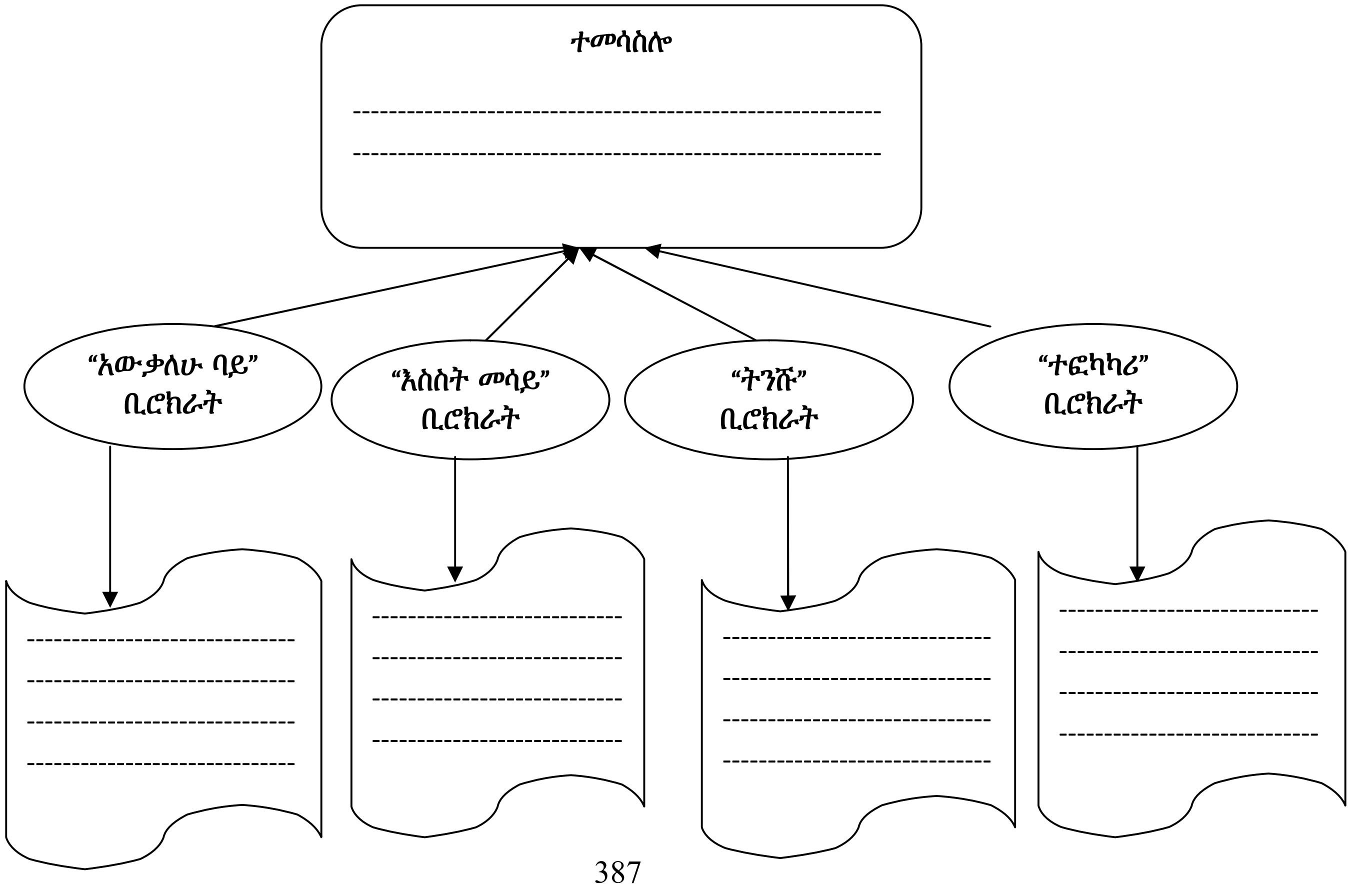
5. ከሁሉም የቢሮክራት ዓይነቶች አደገኛው የትኛው ነው? መልሳችሁን በምክንያት አስረዱ፡፡

6. በአጠቃላይ በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ትስስር ምን ተረዳችሁ?

ተግባር 2

ቀጥሎ ከተዘረዘሩት ነጥቦች መካከል በምንባቡ መሠረት የየትኛው የቢሮክራት ዓይነት መለያ ባህርያት እንደሆኑ ለይታችሁ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ ጻፉ። ከተገለፁት ተግባራት የሁሉም የጋራ ባህርያት የሆኑትን ደግሞ በተመሳስሎ ስር አስፍሩ፡፡

የግል ጥቅምንና ፍላጎትን ማሳካት	ህብረተሰቡ ተገቢ አገልግሎት እንዳያገኝ ማድረግ
የጥቅም ጉዳይ ብዙም የማይሳካለት	ሰነዶችንና ሰዎችን የማጥፋት ረቂቅ ችሎታ ያለው
ስህተቱን የማያምን	ኃላፊነትን የሚፈራና የሚሸሽ
ቀላሉ ነገር እንዲገባውም የማይፈልግ ባለጉዳይ	በማጉላላት የሚፅናና
ባለጉዳይን በገንዘብ ዓይን ብቻ የሚያይ	በጠባይና በአቀራረቡ ጥሩ ሰላምተኛ
ከሌሎች ራሱን ማራቅ የሚመርጥ	ለራሱ ጥንቃቄ ሲል ለሌሎች ደንታቢስ የሆነ
“አይመለከተኝም” ባይ	ከማገልገል መከላከልን የሚመርጥ
በአመዛኙ በትምህርት ደረጃው ያልገፋ	ሁሉ ነገር ተጠራጣሪ



አባሪ ተ9. የቁጥጥር ቡድኑን ለማስተማር ከ6ኛ ክፍል የዐማርኛ መማሪያ መጽሐፍ እንዳለ ተወስዶ የቀረበ

ክፍል አንድ
ምዕራፍ አንድ

መልመጃ አንድ

ከዚህ በታች የቀረቡትን የመወያያ ነጥቦች መሠረት በማድረግ በጥንድ ወይም በቡድን በመሆን ከተወያያችሁ በኋላ በክፍል ውስጥ ሪፖርታችሁን በማቅረብ ከመምህራችሁ ጋር በጋራ የደረሳችሁበትን ሃሣብ በየግላችሁ ማስታወሻ ያዙ፡፡

1. አንድ ጽሑፍ እንድታነቡ ብትታዘዙ ወይም በራሳችሁ ፍላጎት ለማንበብ ብትጀምሩ እንዴት ማንበብ እንዳለባችሁ የተለያዩ ምሳሌዎች በመስጠት አስረዱ፡፡
2. በማንበብ ሂደት "መጥፎ" የአነባብ ልምዶች የሚባሉትን ከራሳችሁ ልምድ ጋር በማነፃፀር አስረዱ፡፡
3. አንድን ጽሑፍለምን እንደምታነቡ ምሳሌበመስጠት አስረዱ፡፡

መልመጃ ሁለት

1. ከዚህ በታች "እንቁጣጣሽ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ድምፃችሁን ሳታሰሙ በየግላችሁ በተሰጣችሁ የሰዓት ገደብ አንብቡ፡፡

እንቁጣጣሽ

በየዓመቱ መስከረም ወር ሲጠባ "እንቁጣጣሽ እንኳን ደህና መጣሽ" በማለት በደስታ እናከብራለን፡፡ ዕንቁ ማለት ያማረ፣ የተዋበ ነገር ማለት ነው፡፡ እሉቱ የሚያምሩና የተዋቡ ነገሮች የሚፈለጉበት፣ በርካታ ወጭና ጣጣ የሚበዛበት ስለሆነ "እንቁ" ና "ጣጣሽ" የሚሉት ቃላት ተጣምረው "እንቁጣጣሽ " የሚለውን ቃልአንዳስገኙ ጥንታዊ አባቶች ያስረዳሉ፡፡

በሀገራችን የገጠር አካባቢዎች፣ በዘመን መለወጫ በዓል ዋዜማ፣ ልጃገረዶች ተሰባስበው ወደ ዱር በመሄድ ያማሩና የተዋቡ አበባዎችን ይለቅማሉ፡፡ በማግስቱ መስከረም አንድ ለቤተሰብና ለወዳጅ ዘመድ በስጦታ መልክ ያቀርባሉ፡፡ ልጃገረዶች የአበባውን ስጦታ የሚያበረክቱት ለበሥራት ነው፡፡ ብሥራቱ፣ "ፈካ ያለ የብርሃን ወቅት መጥቷል፡፡ እንኳን ወደ ብርሃን ዘመን ተሸጋገራችሁ" የሚል የደስታ መግለጫ ነው፡፡

ልጃገረዶች የክት ልብሳቸውን ለብሰው በዋዜማ ያዘጋጁትን አበባ በስጦታ ከማቅረብ ባሻገር፣ ከበር
አንግተው ሲወርድ ሲዋረድ የመጣውን ባህላዊና ልማዳዊ ዜማ ያዜማሉ፡፡ ገና አጥር ግቢ ውስጥ ሲ
መምጣታቸውን ለማሣወቅ፡-

ሆ! ብለን መጣን ሆ! ብለን፣
እማማ አሉ ብለን
አባባ አሉ ብለን
ጋሽዬ አሉ ብለን... "እያሉ ያዜማሉ

ወደ ቤት ሲገቡ ደግሞ

"እቴ አበባሽ እቴ አበባዬ፣
አዬ እቴ አበባዬ፣
እቴ አበባሽ ስትለኝ ከርማ፣
አዬ እቴ አበባዬ
ጥላኝ ሄደች በሐምሌ ጨለማ፡፡
አዬ እቴ አበባዬ
አበባዬ ሆይ!
ለምለም!
ባልንጀሮቼ
ለምለም
ቁሙ በተራ፣
ለምለም
እንጨት ሰብሬ
ለምለም
ቤት እስክሰራ፣
ለምለም
እንኳን ቤትና
ለምለም
የለኝም አጥር፣
ለምለም
እደጅ አድራለሁ
ለምለም

ኰከብ ስቆጥር ፡፡

ለምለም

ኰከብ ቆጥሬ

ለምለም

ስገባ ቤቴ ፣

ለምለም

ጐኔን አለችኝ

ለምለም

እንጀራ እናቴ ፡፡

ለምለም

ከጐንም ጐኔን

ለምለም

ኩላሊቴን

ለምለም

እናቴን ጥሩ

ለምለም

መድሐኒቴን፡፡ " በማለት አውራጅና ተቀባይ በመሆን ያዜማሉ፡፡

ጨፋሪዎቹ የአጐት፣ የአክስት ፣ የወንድም፣ የእህት አሊያም የጐረቤት ልጆች ስለሚሆኑ አይጨከንባቸውም፡፡ ብር ያለው ብር፣ ዳቦ ያለው ዳቦ … ይሰጣቸዋል፡፡ እነሱም ስጦታ የለገሳቸው ቤተሰብ በተከታዩ አመት በሀብት በልፅጐ ወልዶ ከብዶ እንዲገኝላቸው በመመኘት ፡-

"ኩብረው ይቆዩን ከብረው፣

ባመት ወንድ ልጅ ወልደው ፣

ሃምሳ ጥገቶች አሥረው ፣

ከብረው ይቆዩን ከብረው፡፡" በማለት በዜማ ይመርቃሉ፡፡

ዛሬ ደግሞ በሀገራችን ከተሞች፣ የተፈጥሮ አበባ ባለመገኘቱ ይመስላል፣ ወጣቶች አበቦችን በተለያየ ቀለም ወረቀት ላይ በመሳል ገፀበረከት ያቀርባሉ፡፡ ይህ ባልከፋ ነበር፡፡ ከፋቱ ቀድሞ ከነበረው ዓላማ ውጭ ሳንቲም ማግኛ ዘዴ አድርገው አላፊ አግዳሚው ፣ ገፀበረከታቸውን በግድ እንዲቀበል መወትወታቸው ነው፡፡

ይህንን አይነት ከባህል ማፈንገጥ (ከባህል መውጣት) ህብረተሰቡ ባለመወደዱ ይመስላል እልፍ እልፍ ታዳጊ ልጃገረዶች ላይ እጣቢ በመድፋት፣ ውሻ ፈትቶ በመልቀቅ፣ ከፍና ዝቅ አድርጎ በመስደብ፡ አንዳንዴም በመኰርኰም ያባርሯቸዋል፡፡

ስለሆነም ወላጆች ወግና ባህሉን ለልጆቻቸው በትክክል በማሳወቅ ድርሻቸውን ሊወጡና ልጆቻቸውን ከወቀሳ ሊያድኑ ይገባል ፡፡

- አባት ያበጀው ለልጅ ይበጀው
- ወፍ እንደ አገሯ ትጮሃለች፡፡

የዛሬይቱ ኢትዮጵያ ፣ ጳጉሜ 5 ቀን 1986 ዓ/ም ለውጥ ተደርጎ የተወሰደ

2. ለሚከተሉት ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት መልስ ስጡ ፡፡

ሀ. ጥንታዊ አባቶች " እንቁጣጣሽ " የሚለውን ቃል አመሠራረትና ትርጉም እንዴት እንደሚያስረዱ ተናገሩ ፡፡

ለ. በከተማና በገጠር አካባቢዎች የሚገኙ ልጃገረዶች በእንቁጣጣጥሽ በዓል ጊዜ አበባን ለሰዎች እንዴት እንደሚያበረክቱ በማነፃፀር አስረዱ ፡፡

ሐ. ልጃገረዶች የአበባ ስጦታ የሚበረክቱት ለማንና ለምን እንደሆነ ባጭሩ አስረዱ፡፡

መ. በከተማ አካባቢ የሚገኙ ወጣቶች አበባ በማበርከት ሂደት ወቀሳ የሚደርስባቸው ለምንድነው?

ሠ. የምንባቡን ሃሣብ እናንተ ስለ እንቁጣጣሽ ካላችሁ ልምድ ጋር በማነፃፀር ጽፋችሁ በክፍል ውስጥ አንብቡ፡፡

ረ. አበባ ለሰዎች በማበርከት "የሳንቲም ማግኛ ዘዴ" ማድረግን በመደገፍ ወይም በመቃወም በክፍል ውስጥ ተከራከሩ ፡፡

3. ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው መልስ ስጡ፡፡

ሀ. በእንቁጣጣሽ በዓል ጊዜ በሴቶችና በወንዶች የሚዜሙትን ግጥሞች በክፍል ውስጥ ሥርዓቱን ተከትላችሁ በማቅረብ መልእክታቸውንና አቀራረባቸውን በማነፃፀር አስረዱ፡፡

ለ. በሌሎች ክብረ በዓላት ጊዜ የሚዜሙ ግጥሞችን ከወላጆቻችሁ ጠይቃችሁ በማምጣትና በክፍል ውስጥ ሥርዓታቸውን ተከትላችሁ በማቅረብ መልእክታቸውንና አቀራረባቸውን በእንቁጣጣሽ ጊዜ ከሚቀርቡት ግጥሞች ጋር በማነፃፀር አስረዱ፡፡

ምዕራፍ ሁለት

መልመጃ አንድ

1. ከዚህ በታች "ሥውር ረሃብ " በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ድምፃችሁን ሳታሰሙ በየግላችሁ የሚከብዳችሁን ቃላትና ሃረጐች በደብተራችሁ እየፃፋችሁ በተሰጣችሁ የሰዓት ገደብ አንብቡ ፡፡

ሥውር ረሃብ

ከእህል ከውሃ እኩል በየበኩላችን የምንራበው ብዙ ነገር ይኖራል ብዬ አስባለሁ፡፡ የአባትና የእናት ረሀብ፣ የወንድምና የእህት ረሀብ፣ አፈር ፈጭቶ ውሃ ተራጭቶ አብሮ ያደጉት የአብሮ አደግ ጓደኛና ያደጉበት ቀዬም የትዝታ ረሀብ ፡፡ እንዲህ እያደጉ ወዳጅ ዘመድን እየለዩ ሲመጣ ደግሞ የወገንና የሀገር ፍቅር ሌላው ትልቅ ረሀብ ነው፡፡ እንዲህ እንዲህ እየተባለ የረሀብን ዓይነት መዘርዘር ይቻላል፡፡ ለእኔ ደግሞ ሳላየው፣ ሳልገልጠው፣ ሳላነበው በቀረሁ ቁጥር ሃሣቤ እንደዛር ቆሎ እየተረጨ አልሰበስልህ ብሎ የሚያዋልል ክፉ አባዜ የሚሆንብኝ የመጽሀፍ ረሀብ ነው፡፡

የልጅነት ጊዜ አልፎ የወጣትነትና የጎልማሣነት እያለ ከዛሬው የአዛውንትነት አፋፍ እስከደረስኩበት ድረስ ይኸው የማንበብ ፍቅር አብሮኝ አድጎ አብሮኝ ሊያረጅ ነው መሰለኝ፡፡ መጽሐፍን ማንበብ የማይወድ ማን አለ? ትሉኝ ይሆናል፡፡ የእኔና የመጽሐፍን ቁርኝት ግን ቅዱስ ዮሐንስ የማይሸረው ነው የሆነብኝ፡፡ ስንቶቻችን ነን ከልጅነትና ከወጣትነት ጓደኞቻችን ጋር በፍቅር ፀንተን የዘለቅን? የመጽሐፍት ጓደኝነት እኮ የእከከኝ ልከክህ ወዳጅነት ሣይሆን የያዘውን እውቀት ምክርና ተግሣጽ ሣይሸሽግ ሰጥቶ ላደረገውም በጎ አድራጎት ሳይኩራራና ሣያዋራ እስከመጨረሻው የማይከዳ እውነተኛ የልብ ወዳጅ ነው፡፡

በዘመናት የሰው ልጅ ያለፈባቸውን ውጣ ውረዶች፣ ህይወቱን የመራባቸውን መንገዶች፣ ጉዞው ያስከተለበትን ልማትና ጥፋት፣ በተጋድሎ ትቷቸው ያለፈውን የታሪክ አሻራዎች ግኝቶችና ፍልስፍናዎች በጠቅላላው የሰው ልጅ የዘመናት የጥናት ጭብጦች የሚገኙት ከመጽሐፍት ውስጥ ነው፡፡

ሌባ የማይሰርቀንን ጥበብና ማስተዋልን ማግኘት ከእንቁ ይልቅ የሚመረጥ እንደመሆኑ ሃብት ላደረገው ሰው እውቀት የማይደርቅ የህይወት ምንጭ ነው፡፡ መጽሐፍት ደግሞ መጋቢ ጥበብ ናቸው ፡፡ ሥጋዊና መንፈሣዊ ህይወት ሊለመልምና ሊያድግ የሚችለው ደግሞ ይህንን ስውር ረሀብ ከጥልቁ የመጽሐፍት ባህር ያለመታከት መቅዳትና መጣጣት ሲቻል ብቻ ነው፡፡

2. ለሚከተሉት ጥያቄዎች በምንባቡ መሠረት መልስ ስጡ ፡፡

ሀ. በጥንድ ወይም በቡድን በመሆን ምንባቡን በየግላችሁ ስታነቡ በማስታወሻችሁ የመዘገባችኋቸውን ቃላትና ሐረጋት በምንባቡ መሠረት በመወያየት ትርጉማቸውን ፅፋችሁ በክፍል ውስጥ ሪፖርት በማቅረብ ከመምህራችሁ ጋር በጋራ ተወያዩ፡፡

ለ. "መጽሐፍ እስከ መጨረሻው የማይከዳ እውነተኛ የልብ ወዳጅ ነው" የተባለው ለምን እንደሆነ ተጨባጭ ምሳሌ እየጠቀሳችሁ አስረዱ ፡፡

ሐ. "የዘመናት የጥናት ጭብጦች የሚገኙት ከመጽሐፍት ውስጥ ነው" የሚለውን አባባል በክፍል ውስጥ በጋራ ተወያዩበት፡፡ የደረሳችሁበትን የጋራ ሃሣብ በማስታወሻ ደብተራችሁ በየግላችሁ ፃፉ፡፡

መ. " እውቀት የማይደርቅ የህይወት ምንጭ ነው" የሚለውን አባባል መጽሐፍትን በማንበብ ወይም ሰዎችን በመጠየቅ ያገኛችሁትን ሃሣብ በመፃፍ በክፍል ውስጥ አንብቡ ፡፡

ሠ. ከምንባቡ ያገኛችሁትን አጠቃላይ መልእክት ባጭሩ ለክፍል ጓደኞቻችሁ ተናገሩ፡፡

መልመጃ 2

1. ለሚከተሉት ቃለትና ሀረጋት ተመሳሳይ ፍቺ ስጡ፡፡

ሀ. አዛውንት

ለ. አፋፍ

ሐ. ሻረ

መ. ሸሸገ

ሠ. ቁርኝት

ረ. የታሪክ አሻራ

ሰ. መታከት

ሸ. መጋቢ

ቀ. ፅናት

በ. ማስተዋል

ተ. አባዜ

ቸ. ውጣ ውረድ

ኀ. መዘነ

ነ. አግቦ

ኘ. አውራ

አ. አወከ

ከ. የሚያዋልል

2. ለሚከተሉት ቃላት ተቃራኒ ፍቺ ስጡ፡፡

ሀ. ፍቅር

ለ. ጽኑ

ሐ. ወዳጅ

መ. ክፉ

ረ. መሸሸግ

ሰ. ማጥፋት

ሸ. ረሃብ

ቀ. ረዘመ

ተ. ጨመረ

ቸ. በተነ

ኘ. ቢጋ

ነ. ጦርነት

መልመጃ ሶስት

1. ከዚህ ቀጥሎ የተሰጠውን ጽሑፍ የመጨረሻ አንቀጽ ብቻ አንብቡና ከጽሑፉ ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች እውነት ወይም ሐሰት በማለት መልሱ፡፡

ጫማ ሰፊ

አንድ ጫማ ሰፊ ከጧት እስከ ማታ ጫማ ሲሠፋና ሲዘፍን ይውል ነበር፡፡ ከጐረቤቱ አንድ ሀብታም ነበረና ወደ እርሱ መጥቶ " እንዲህ ሌት ተቀን እየደከምክ ባመት ስንት ታተርፋለህ?" አለው፡፡ ጫማ ሰፊውም እየሳቀ " ጌታዬ እኔ የአመት ትርፍ አላስብም፡፡ አሳቤ እጄ ወደ አፌ የሚያቀርበው የእለት ምግብ እንዳልቸገር ብቻ ነው" አለው፡፡ ሃብታሙ መልሶ " በአንድ ቀን ምን ያህል ታተርፋለህ?" አለው፡፡ ጫማ ሰፊውም "ጌታዬ ሆይ! አንድ ቀን ብዙ አንድ ቀን ጥቂት አተርፋለሁ፡፡ ትርፉ በምን ይታወቃል?" አለው፡፡ ባለፀጋውም ከእንግዲህ እኔ ያለ ችግር እኖርሃለሁና ከእኔ አንድ ከረጢት ወርቅ ውሰድና በጥንቃቄ አኑር፡፡ በቸገረህም ጊዜ የሚበቃህን ያህል እንጂ በከንቱ አታባክን ብሎ ሰጠው፡፡

ጫማ ሰፊውም ይህን ያህል ገንዘብ በአይኑ እንኳን አይቶ አያውቅም ነበርና ደስ እያለው ተቀብሎ ወደ ቤቱ ሄደ፡፡ ነገር ግን ይጠፋብኛል ብሎ ሲጨነቅ ሌሊቱን ሁሉ እንቅልፍ አጣ፡፡ በሌሊትም የሰው ድምፅ በሰማ ጊዜ ገንዘቡን የሚቀማ ወንበዴ የመጣ እየመሰለው ይጨነቅ ጀመር፡፡ በዚህ ሁኔታ ነፋስ ቤቱን ባንቃነቀው ቁጥር እየተጨነቀ ብዙ ጊዜ ተቀመጠ፡፡ እያደር ሲያየው የዚህ አይነቱን ጭንቀት የማይችለው ሆነ፡፡ አንድ ቀን እንደልማዱ ሲጨነቅ አድሮ በማለዳ በመነሳት ወደ ባለፀጋው ቤት እየሮጠ ሄደና ለእኔስ የቀድሞ ኑሮዬ እጅግ ይሻለኛል፤ አሁንም የሰጠኸኝን ወርቅ ተቀበለኝ፤ ቀን ስሠራ እየዋልኩ ሌሊት እንቅልፍ ቢወስደኝ ለእኔ እጅግ መልካም ነው" በማለት በትኖለት ሄደ ፡፡

አማርኛ መማሪያ 6ኛ ክፍል 1995 ዓ/ም ገጽ 16-17 ተሻሽሎ የተወሰደ

ሀ. ጫማ ሰፊው በዓይኑ እንኳን ያን ያህል ገንዘብ አይቶ አያውቅም ፡፡

ለ. ስለገንዘቡ ስለሚያስብ እንደልቡ ያንቀላፋ ነበር፡፡

ሐ. ገንዘቡን ለሀብታሙ መልሶ አልሰጠውም፡፡

መ. "ጫማ ሰፊው፣ ስለገንዘብ ሳስብ ከማድር ቀን ሰርቼ ማታ ብተኛ ይሻለኛል." አለ፡፡

2. ጫማ ሰፊ የሚለውን ጽሑፍ በጥንቃቄ አንብባችሁ ከምንባቡ የተረዳችሁትን መልዕክት ለመምህራችሁ ንገሩ፡፡

3. ከአነበባችሁት ጽሑፍ ቅደም ተከተል ጋር የሚሄደው የትኛው ነው?

ሀ.1. ሀብታሙ ጫማ ሰፊውን አነጋገረው፡፡

2. ጫማ ሰፊው ከጧት እስከ ማታ ሲሠራና ሲዘፍን ይውላል፡፡

3. ወርቁን ለሀብታሙ መልሶ ሰጠ፡፡

4. ሀብታሙ ለጫማ ሠፊው ወርቅ ሰጠው፡፡

ለ.1. ጫማ ሠፊው ከጧት እስከማታ ሲሠራና ሲዘፍን ይውላል፡፡

2. ሀብታሙ ለጫማ ሠፊው ወርቅ ሠጠው፡፡

3. ሀብታሙ ጫማ ሠፊውን አነጋገረው፡፡

4. ወርቁን ለሀብታሙ መልሶ ሰጠው፡፡

ሐ.1. ጫማ ሠፊው ከጧት እስከማታ ሲሠራና ሲዘፍን ይውላል፡፡

2. ሀብታሙ ጫማ ሠፊውን አነጋገረው፡፡

3. ሀብታሙ ለጫማ ሰፊው ወርቅ ሰጠው፡፡

4. ወርቁን ለሀብታሙ መልሶ ሰጠው፡፡

4. በትምህርት ቤታችሁ ወይም በአካባቢያችሁ ወደሚገኝ ቤተ መጽሐፍት በመሄድ ለማንበብ የፈለጋችሁትን መጽሐፍ እንዴት ማግኘት እንደምትችሉ የቤተ መጽሐፍቱን ኃላፊ በማነጋገር ሂደቱን በተመለከተ ማስታወሻ ያዙ፡፡ የያዛችሁትንም ማስታወሻ በክፍል ውስጥ በማቅረብ ከመምህራችሁ ጋር ተወያዩ፡፡ ቤተ መጽሐፍት ባካባቢያችሁ ከሌለ ግን ስለ ቤተ መጽሐፍት አጠቃቀም ከመምህራችሁ ጋር በመወያየት የደረሳችሁበትን ሃሣብ በማስታወሻ ደብተራችሁ ላይ ፃፉ፡፡

5. የሚከተሉትን ወይም ሌሎች መፃሕፍት ከቤተመፃሕፍት ፈልጋችሁ አንብቡ፡፡

ሀ. ታሪክና ምሳሌ ፤

ለ. አለቃ ገብረሃና ፤

ሐ. ታላላቅ ሰዎች፣

መ. ጉንዳንና ዋኔ ፤

ሠ. የተሠረቀች ፀሐይ፣

ረ. አንዲት ጥንቸልና ቀጭኔ ፤

ሰ. ላፎንቴን ፤

ሸ. የተረት አባት፣

ቀ. ሳቅና ቁምነገር፣

በ. የሹራብ ሥራ መመሪያ፣

ተ. የልቦለድ ድርሰት አፃፃፍ፣

ቸ. የማለዳ ስንቅ፣

ኀ. የማር እሸት ፤

ቀጣዩን ምንባብ በቡድን በማንበብ በስሩ የቀረቡትን ጥያቄዎች መልስ ጻፉ።

አለቃ ገብረሐና ማን ናቸው?

ደስታ ተክለወልድ አጫዋች የሚለውን ቃል ሲፈቱት «የሚያጫውት፣ አነጋጋሪ፣ አስቂኝ፣ ጥርስ የማያስከድን፣ አለቃ ገብረሐናንና አባ ምን ይዋብ ከሉን የመሰለ የጨዋታ ፈላስፋ» ይሉታል፡፡ ቀልዱን ሁሉ ሰብስቦ ለአንድ ታዋቂ ሰው መስጠት ወይም ማውረስ የተለመደ ስለሆነ ነው እንጂ አገራችን የነበሩት አስቂኝ ሰው አለቃ ገብረሐና ስለሆኑ ብቻ አይደለም «አለቃ ገብረሐና እንዲህ አሉ» እየተባለ የሚወሳው፡፡ ከጫወታ «ፈላስፋነታቸውም» በላይ አለቃ ገብረሐና የፍትሀ ነገስቱ፣ የመፃሕፍቱና የአቡሻክሩ ሁሉ አዋቂ ነበሩ፡፡ «አለቃ ገብረሐና እጅግ የተማሩ የጐንደር ሊቅ ነበሩ» ሲሉም ብላታ ህሩይ ወልደ ሥላሴ ይህንኑ መስክረውላቸዋል፡፡

ይሁንና አለቃ ገብረሐና በዘመናችን የሚታወቁት በምሁርነታቸው ብቻ ሳይሆን በሃይለ ቃላቸውና በቀልዳቸው ነው፡፡ በርግጥም አለቃ ተረበኛ፣ ብልህና ጥርስ አያስከድኔ ነበሩ፡፡

ገብረሐና ደስታ ተገኝ በደብረታቦር አውራጃ ፎገራ ወረዳ፣ ናባጋ ጊዮርጊስ በምትባኝ ስፍራ በ1814 ዓ.ም መወለዳቸው ይወሳል፡፡ ከፍ እንዳሉም ቄስ ትምህርት ቤት ገብተው በፊደል የጀመሩትን ትምህርት ወደዳዊት አዝልቀውት ዜማ ቤት ጥቂት ከቆዩ በኋላ ወደ ጐጃም በመሄድ ከዚያው የቅኔ ትምህርታቸ ውን አጠናቀቁ፡፡ ከዚያም ጐንደር ተመልሰውሙሉ ፀዋትወ ዜማን፣ አቋቋምን፣ ድጓንና የመፃሕፍት ትርጓሜን ተማሩ፡፡ የመፃሕፍት ትርጓሜን ያስተማሯቸው አቃቢ ሰብሃት ገብረመድህን ናቸው ይባላል፡፡ ገብረሃና ትምህርታቸውን እንደጨረሱ «የኔታ እንግዲህ ይምከሩና ያሰናብቱኝ» ቢሏቸው፣ «ምን ቀረህ ብለህ ነው? ሁሉን አውቀሃል፣ ብቻ የደናቁርት ጓደኛ አትሁን!» በማለት መከሯቸው፡፡ የዚህን ምክር ጠቃሚነት የተገነዘቡት ገብረሐናም አዲስ መምህር መጣ ተብሎ ወደተወራበት አካባቢ ሁሉ ይሄዱ እንደነበር አዋቂዎች ይናገራሉ፡፡ ደቀመዛሙርቶቻቸውንም «የሰው ቀለም አትናቁ፡፡ ሰው ያመጣውን ሁሉ አትንቀፉ» እያሉ ይመክሩ ነበር ይባላል፡፡

ተማሪ ገብረሐና በሃያ ስድስት ዓመታቸው ጐንደር ውስጥ ሊቀ ካህናት ሆነው ተሾሙ። በዚህ ጊዜ አንዲት ጐንደሬ ዘንድ ጠበል ተጠርተው ቢሄዱ የሚወጡት ሰዎች ሁሉ «ጠላው ጥሩ አይደለም» ሲሉ ይሰሙና ተመልሰው ወደቤታቸው ይሄዳሉ። ሴትዮዋም በመቅረታቸው አዝና ቤታቸው ሄዳ «ምነው አለቃ ጠበል ጠርቼዎት ሳይመጡ ቀሩ?» ብትላቸው፤ «ኧረ መጥቼ ሰው. ግም፤ ግም ሲል ጊዜ ነው የተመለስኩት» አሉዋት ይባላል።

አንዲት አጠር፤ ደልደል ያለች ደባካ መሳይ ጐረቤታቸው ደግሞ «አባ ሰዉ ሁሉ ድንቼ፤ የኔ ድንች እያለ ያቆላምጠኛል» ብትላቸው፣ «አዬ ሞኝት፣ እውነት መስሎሽ ነው? ድንቼ፤ ድንቼ የሚሉሽ ሊልጡሽ እንጂ ነው አሉዋት።»

ከጥቂት ቀናት በኋላም ያቺው ገልቱ ሴት ምሣ ትጋብዛቸዋለች። ሊቀ ካህናት እግራቸውን አንፈራጠው ዶሮአቸውን ሲኰመኩሙ ነበር የደረሱት። አለቃን የዶሮው ጭንቅላት ድስቱ ውስጥ እንዳለ አይኑ ፈጦ ታያቸው። ይኸኑ እጅሬ ሳቅ ብለው፤ «ዶሮ ምን እኔ ላይ ታፈጥብኛለህ? እኔ አላረድኩህ» አሉት። ገበታው ከፍ እንዳለም ጠላ ቀርቦላቸው ቢጠጡ ቢያጣጥሙት ቀጭን ሆነባቸው። ታዲያ ይህንኑ እያቅማሙ ሳሉ ሴትዮይቱ መጥታ «ኧረ ይጠጡ፣ አንድ ተይዞ ቀጭ አይባልም» እያለች ብታጣድፋቸው፤ «እሺ እጠጣለሁ። ለመሆኑ ይህን እህል ውሃ ያደረግሺው አንቺ ነሽ?» አሉዋት።

(አለቃ ገብረሐና እና አስቂኝ ቀልዶቻቸው ከሚል ተወስዶ በምህርቷ ለተማሪዎቹ እንደያነቡት የቀረበ)

ሀ. አለቃ ገብረሐና ከቀልዳቸው ባሻገር በምን በምን የታወቁ ናቸው?

ለ. አለቃ ገብረሐና ትምህርት የተማሩባቸውን አካባቢዎች ዘርዝሩ፡፡

ሐ. አለቃ ገብረሐና በመጨረሻው አንቀጽ ውስጥ "ለመሆኑ ይህን እህል ውሃ ያደረግሺው አንቺ ነሽ" ሲሉ ምን ማለታቸው ነው?

መ. በአራተኛው አንቀጽ ውስጥ " ኧረ መጥቼ ሰው ግም ግም ሲል ጊዜ ነው የተመለስኩት" ያሉት ምን ማለት ፈልገው ነው?

ሠ. ከምንባቡ የተረዳችሁትን ሀሳብ ዘርዝር አድርጋችሁ ግለጹ፡፡

ቀጣዩን ምንባብ በማንበብ በሥሩ የቀረቡትን ጥያቄዎች በጽሑፍ መልሱ።

የምድር ማዕድኖች ።

ማዕድኖች ፡ አንዳንድ ፡ ጊዜ ፡ እንዲያው ፡ ንጥረው ፡ ይገኛሉ ። ሌላም ፡ ጊዜ ፡ ከአፈር ፡ ወይም ፡ ከድንጋይ ፡ ወይም ፡ ከሌላ ፡ ማዕድን ፡ ጋራ ፡ ተደባልቀው ፡ ይገኛሉ ። ከነዚህም ፡ የሚለዩት ፡ በማጠብ ፡ በመውቀጥ ፡ በማቃጠል ፡ ነው ።

ወርቅ ፡ ብሩህና ፡ ብጫ ፤ ከባድና ፡ ለስላሳ ፡ ነው ። በአውስትራያሊያ ፡ በአፍሪቃና ፡ በደቡብ ፡ አሜሪካ ፡ በብዙ ፡ ይገኛል ።

ወርቅ ፡ የሚገኝበት ፡ አውራጃ ፤ የወርቅ ፡ ማውጫ ፡ ይባላል ፡ አብዛኙ ፡ ጥቃቅን ፡ ሆኖ ፡ ይገኛል ። አንዳንድ ፡ ጊዜም ፡ እየተድበለበለ ፡ ይወጣል ። አንዳንድ ፡ ጊዜም ፡ እንደ ፡ ክር ፡ በቀጭኑ ፡ ረዝሞ ፡ ሁኖ ፡ ይገኛል ።

ወርቅ ፡ ወንዝ ፡ ለወንዝ ፡ በአሸዋ ፡ ላይ ፡ ተመልቶ ፡ ይገኛል ።

የወርቅ ፡ ዋጋው ፡ ከማዕድናት ፡ ሁሉ ፡ ይበዛል ። ይልቁንም ፡ ጌጥና ፡ ገንዘብ ፡ ሆኖ ፡ ይሠራል ። ቀለበት ፤ ድሪ ፤ ጉትቻ ፤ ጽዋ ፤ አምባር ፡ ይህ ፡ ሁሉ ፡ ከወርቅ ፡ ይሠራል ።

ብር ፡ እንደ ፡ ወርቅ ፡ አይደለም ፡ እንጂ ፡ ብሩህና ፡ ከባድ ፡ ነው ። በአሜሪካ ፡ በብዙ ፡ ይገኛል ። ዋጋውም ፡ ከወርቅ ፡ ቀጥሎ ፡ ይገመታል ። ጌጥና ፡ ገንዘብ ፡ እየሆነም ፡ ይሠራል ። በኢትዮጵያ ፡ ዋና ፡ ገንዘባችን ፡ ወርቅና ፡ ብር ፡ ነው ። ብር ፡ አንድ ፡ አላድ ፤ አንድ ፡ ሩብ ፡ መሐለቅ ፡ እየሆነ ፡ ይሠራል ። ቤሳ ፡ ግን ፡ ከነሐስ ፡ ነው ።

ደግሞ ፡ ወለባ ፡ ጉትቻ ፡ ቀለበት ፤ ድሪ ፤ ሰንሰለት ፤ የሰንጢ ፡ እጀታ ፤ ሹካ ፤ ማንካ ፤ ጉብጉብ ፤ የፈረስ ፡ ቤንቻ ፤ ቢተዋ ፤ እምባር ፡ ማልድያ ፡ ይኸን ፡ የመሰለ ፡ ነገር ፡ ሁሉ ፡ ከብር ፡ ይሠራል ።

እርሳስ ፡ መልኩ ፡ ደበስ ፡ ያለ ፡ ብልጭልጭታ ፡ ያለው ፡ ከማዕድናቱ ፡ ሁሉ ፡ የለሰለሰ ፡ ነው ። በእንግሊዝ ፡ ደሴቶች ፡ በልዩ ፡ ልዩ ክፍል ፡ በዓለምም ፡ ባንዳንድ ፡ ስፍራ ፡ ይገኛል ። እርሳስ ፡ ከማዕድናቱ ፡ የተለመደና ፡ የታወቀ ፡ ነው ። እጅግ ፡ ለስላሳ ፡ በመሆኑ ፡ እንዳደረጉት ፡ ሆኖ ፡ ለመሥራት ፡ ይመቻል ።

አንዳንድ ፡ ጊዜ ፡ ለቤተ ፡ ክርስቲያንና ፡ ለቤት ፡ ክዳን ፡ ይጠቅማል ። ለውሃ ፡ ቧምቧና ፡ ለበርሜልም ፡ ይሆናል ።

ብረት ፡ ጠቆር ፡ ያለ ፡ ዐይነት ፡ ነው ። ብርቱና ፡ ተሰባሪ ፡ ነው ። ከእንግሊዝ ፡ አገር ፡ ብዙ ፡ ይወጣል ። ብረት ፡ ብዙ ፡ ጥቅም ፡ ያለው የታወቀ ፡ ማዕድን ፡ ለንግድ ፡ ሁሉ ፡ የሚያስፈልግ ፡ ነው ።

መርከቦች ፤ መኪና ፤ ቤተ ፡ ክርስቲያን ፤ የሠረገላ ፡ ዐይነት ፡ ሁሉ ፡ ትልቅ ፡ ሆነ ፡ ትንሽ ፡ ሲሠራ ፡ ብረት ፡ ያስፈልገዋል ።

ከወርቅና ፡ ከብር ፡ ገንዘባችንን ፡ እንሠራለን ። ዕዳችንንም ፡ እንከፍላለን ፤ ሰውነታችንን ፡ እናስጌጣለን ።

ከብረት ፡ መሣሪያችንን ፡ እንሠራለን ። ስለ ፡ ሀገራችንም ፡ እንመከትበታለን ፤ ብዙ ፡ የችግራችንንም ፡ ቀዳዳ ፡ እንደፍንበታ ለን ።

(ታሪክና ምሳሌ ፩ኛ መጽሐፍ ከሚለው ከከበደ ሚካኤል ሥራ በመምህሯ ተወስዶ ለተማሪዎች የቀረበ)

1. ማዕድኖች በምን ሁኔታ ይገኛሉ?
2. በምንባቡ መሰረት ከወርቅ ምን ምን ይሰራል?
3. እርሳስ ከሌሎቹ ማዕድኖች የሚለየው በምንድን ነው?
4. ወርቅ በብዛት የሚገኝባቸው የዓለም አካባቢዎች የትኞቹ ናቸው?
5. በዱሮው ጊዜ ኢትዮጵያ የምትገለገልባቸው ገንዘቦች ከምን ከምን የተሰሩ ነበሩ? የገንዘቦቹ ስምስ ምን ምን ይባላል?
6. ከምንባቡ የተረዳችሁትን ጥቅል ሀሳብ አብራርታችሁ ጻፉ።

ምዕራፍ ሶስት

መልመጃ አንድ

1. ከዚህ በታች "የማር ጥቅምና አገልግሎት" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ከጓደኞቻችሁ ፊት ተራ በተራ በመውጣት ድምፃችሁን ከፍ በማድረግ አንብቡ፤ በማንበቡ ሂደትም ድክመት አለባቸው በምትሏቸው ተማሪዎች ላይ በጋራ በመወያየት የመፍትሔ ሐሳብ ጠቁሙ፡፡

የማር ጥቅምና አገልገሎት

በጣፋጭነታቸው ከታወቁት ምግቦች መካከል አንዱ የሆነው ማር በርካታ አገልግቶች አሉት፡፡ ለብስኩትና ለከረሜላ መሥሪያ ይሆናል፡፡ ጠጅ፣ ብርዝና የመሳሰሉትን መጠጦች ለመሥራት ያገለግላል፡፡ ብቻውንም ሆነ ከዳቦ ጋር ይበላል፡፡ ከቡና፣ ከሻይና ከወተት ጋር ይጠጣል፡፡

ማር ከብዙ ሀይል ሰጭ ምግቦች የበለጠ ሀይል ይሰጣል፡፡ ለምሳሌ፤ ከአንድ የመብል ማንኪያ ማር የምናገኘው ሀይል ከአንድ እንቁላል ከምንናገኘው ሀይል የበለጠ ነው፡፡ ከግማሽ ኪሎ ማር የምናገኘው ሀይልም ከአንድ ኪሎ ተኩል ሥጋ ከምናገኘው ሀይል ጋር ተመጣጣኝ ነው፡፡

ማር ከብዙ አይነት እፅዋት ስለሚሠራ ለብዙ በሽታዎች ፈውስ ይሆናል፡፡ ከጉበት፣ ከኩላሊት፣ ከሳምባ በሽታዎች ይፈውሳል፡፡ ለጨጓራ በሽታና ለቁስል መደሐኒት ይሆናል፡፡ ከአስም፣ ከጉንፋንና ከኢንፌሊዌንዛ በሽታ ያድናል፡፡ ጥርስ እንዲበሰብስ የሚያደርጉ ባክቴሪያዎችን በመከላከል የአፍን ጤንነት ይጠብቃል፡፡ በተጨማሪም ጥሩ እንቅልፍ የማያገኝ ሰው በቀን ሁለት ማንኪያ ማር ቢበላ በቂ እንቅልፍ እንዲያገኝ ያደርገዋል፡፡ ጉንፋን የያዘው ሰውም ከሞቀ ወተት ወይም ከሎሚ ጋር ቢወስደው ከፍተኛ ላብ እንዲያልበው በማድረግ ከህመሙ ይፈውሰዋል፡፡

ማር ለሰውነት በርካታ ጠቀሜታ አለው፡፡ የምግብ ፍላጐትን ይጨምራል፡፡ የአንጐልን ህዋሳት በማደስ የማስታወስና የመገንዘብ ችሎታን ያሳድጋል፡፡ የሰውነት ቆዳንና ሰውነትን ያለሰልሳል፡፡ የፊትን ተፈጥሯዊ ውበት ለመጠበቅ ይረዳል፡፡ ልባችንን በማጠንከር ደም በሰውነታችን ውስጥ በትክክል እንዲዘዋወር በማድረግ ይጠቅማል፡፡ ለሽማግሌዎች ህዋሳት ሙቀት በመስጠት እንዲበረታቱና ምግብ የመፍጨት ሀይል እንዲያገኙ ያደርጋል፡፡ የሕፃናትን ሕዋሳትም እንዲፋፉና እንዲጠነከሩ ያደርጋል፡፡ የወላጆችን ማህፀንና ሰውነት በማለስለስ በቀላሉ እዲወልዱ ያግዛል፡፡

- የሺ ፍልጥ ማሰሪያው ልጥ
- ሆድን በጉመን ቢደልሉት ጉልበት በዳገት ይለግማል

13

መልመጃ ሶስት

1. የማርን አገልግሎት በመዘርዘር ፃፉ፡፡
2. የመጀመሪያውን አንቀጽ ዋና ሃሳብ (ፍሬሀሳብ) የያዘው ዓረፍተ ነገር " በጣፋጭነታቸው ከታወቁ ምግቦች አንዱ የሆነው ማር በርካታ አገልግሎቶች አሉት" የሚል ነው፡፡ በዚህ መሠረት የሁለተኛውንና አራተኛውን አንቀጽ ፍሬ ሀሳብ የያዙትን ዓረፍተ ነገሮች ጽፋችሁ አሳዩ፡፡
3. ከመጽሐፍ፡ ከመጽሔት ወይም ከጋዜጣ ጽሑፍ መርጣችሁ በማምጣት የጽሑፉን ዋናና ንዑስ ሃሳቦች ዘርዝራችሁ አሳዩ፡፡

ቀጣዩን ምንባብ በጥሞና በማንበብ ከሥሩ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፡፡

ባጭሩ በእንግሊዝኛው ኤድስ በሚለው አህፅሮተ ቃላት ውስጥ የተካተቱት ፊደላት እያንዳንዳቸው፣ «አኳየርድ፣ ኢሚዩን፣ ዲፊሽንሲ፣ ሲንድሮም» ለሚሉት ቃላት የቆሙ ናቸው፡፡ የኤድስ በሽታ መንስኤው ኤች አይ ቪ ወይም «ህዩመን፣ ኢምዩነው ዲፊሽንሲ፣ ቫይረስ» ተብሎ የሚጠራው ቫይረስ ነው፡፡ ይህ ቫይረስ ኦሕዋስ ሲንፍኦ የተባሉትን የነጭ ደም ሴሎች በማዳከም ወይም በመግደል ሰውነትን ከበሽታ የሚከላከለው ሥርዓት እንዲዳከም ያደርጋል፤ ከዚህም የተነሳ ሰውነታችን ተላላፊ በሽታዎችንና አንዳንድ የካንሰር በሽታዎችን ለመከላከል ዐቅም ያጣል፡፡

በአጠቃላይ ሰዎች ኤድስ አለባቸው ወደማለት ደረጃ የሚደረሰው የሚከተሉት ሁኔታዎች ሲከሰቱ ነው፤

ሀ. ከኤች አይ ቪ ቫይረስ ጥቃት የተነሳ ሰውነትን ከበሽታ የሚከላከለው ሥርዓት በጣም እየተዳከመ ሲሄድ ወይም

ለ. በሰውነታችን ውስጥ ያለው በሽታን የመከላከል ብቃት ከቫይረሱ የተነሳ በጣም በመዳከሙ፣ የተለያዩ ለሕይወት አስጊ የሆኑ ተደራቢ በሽታዎች ወይም የካንሰር በሽታዎች ሲከሰቱ («ተደራቢ በሽታዎች» የተባሉትም፣ ሰውነትን ከበሽታ የሚከላከለው ሥርዓት በመዳከሙ አጋጣሚውን ተጠቅመው የሚጐዱ በመሆናቸው ነው)፡፡

አንድ ሰው የኤች አይ ቪ ቫይረስ ከተላለፈበት በኋላ ሁኔታው ወደ ኤድስ ደረጃ ለመድረስ በአማካይ ከ5-8 ዓመት ይፈጃል፡፡ ሰዎች የኤች አይ ቪ ቫይረስ ቢኖርባቸውም በሰውነታቸው ውስጥ ያለው በሽታን የሚከላከለው ሥርዓት ቫይረሱን ስለሚዋጋላቸው፣ በመልካም ሁኔታ ሊኖሩ ይችላሉ፡፡ ነገር ግን ሰዎቹ ጤነኞች መስለው ቢታዩም እንኳ ቫይረሱን ወደ ሌሎች ሰዎች ሊያስተላልፉ ይችላሉ፡፡ በሰውነት ላይ የኤድስ ምልክቶችና ፍንጮች የሚታዩት ከቆየ በኋላ ይኸውም በሽታን

የሚከላከለው ሥርዓት ሲዳከምና ሰውነትንም ከቫይረሱ ጥቃት መከላከል ሲያቅተው ነው።

ሰዎች ሥር የሰደደ የቲቢ በሽታ ሲያጋጥማቸው ወይም ጤንነታቸው ያልተሟላ ሲሆን ወይም የምግብ እጥረት ሲያጋጥማቸው፣ ሰውነትን ከበሽታ የሚከላከለው ሥርዓት ስለሚዳከም ቫይረሱ ፈጥኖ ወደ ኤድስ ደረጃ ይሸጋገራል።

ለኤች አይ ቪ/ኤድስ ወረርሽኝ መከሰት ምክንያት የሆኑ ነገሮች እያሌ ሲሆኑ ውስብስብም ናቸው። ለአደጋው የሚያጋልጡ ምክንያቶች ድኽነት፣ ዕውቀት ማጣት (ግንዛቤ ማጣት)፣ ፍልሰትና ከቦታ ወደ ቦታ መዘዋወር ናቸው። ከብዙ ሰ ዎች ጋር ወሲባዊ ጓደኝነት ማበጀት ከኤች አይ ቪ በተጨማሪ ለሌሎችም በወሲባዊ ግንኙነት ለሚተላለፉ የአባለዘር በሽታዎች ዋነኛ ምክንያት ነው። ከሰሃራ በታች ባሉ የአፍሪካ አገሮች ዘጠና በመቶ ለሚሆነው የኤች አይ ቪ ሥርጭት ምክንያት የሚሆነው በተቃራኒ ጾታዎች መሀከል የሚደረግ ወሲባዊ ግንኙነት ነው። ከዚህም በመቀጠል የሁለተኛነትን ደረጃ ይዞ የሚገኘው ከእናት ወደ ልጅ የሚተላለፈው የኤች አይ ቪ ሥርጭት ነው።

1. የአንደኛውን አንቀጽ ዋና ሀሳብ በአንድ አረፍተነገር ግለጹ።
2. ከሦስተኛው አንቀጽ ውስጥ ሁለት ንዑስ ሀሳቦችን ለይታችሁ አውጡ።
3. የአራተኛው አንቀጽ ፍሬ ነገር ምንድን ነው?
4. ከመጨረሻው አንቀጽ ሦስት ዝርዝር ሀሳቦችን ለይታችሁ ጻፉ።
5. ከምንባቡ የተረዳችሁትን አጠቃላይ ሀሳብ በአጭሩ ግለጹ፤

ምዕራፍ አራት

መልመጃ አንድ

ከሥዕላዊ መግለጫዎች የመረጃ ሀሳብ ማግኘት

1. ከዚህ በታች የቀረቡትን ሥዕሎች በመመልከት ፡፡ የውይይትን መመሪያ በመከተል በቡድን ተከፋፍላችሁ ከተወያያችሁ በኋላ የውይይቱን ሃሣብ ጽፋችሁ ለክፍል ጓደኞቻችሁ አንብቡላቸው፡፡

1.

2.

3.

2. የሚከተሉትን ድርጊት አመልካች ስዕሎች በማጤን የሀሣብ ቅደም ተከተላቸውን በማስተካከል በየግላችሁ አንቀጽ በመፃፍ ለክፍል ጓደኞቻችሁ አንብቡላቸው፡፡ በሂደቱም በስዕሉ መሠረት ሃሣብ ያጓደሉና ቅደም ተከተል ያልጠበቁ ተማሪዎችን ለዩ፡፡

1.

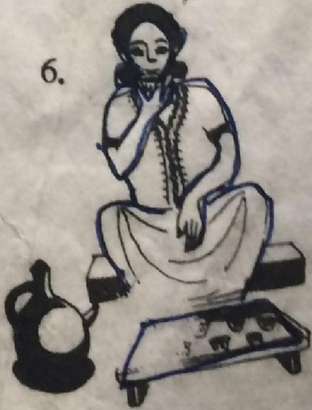
2.

3.

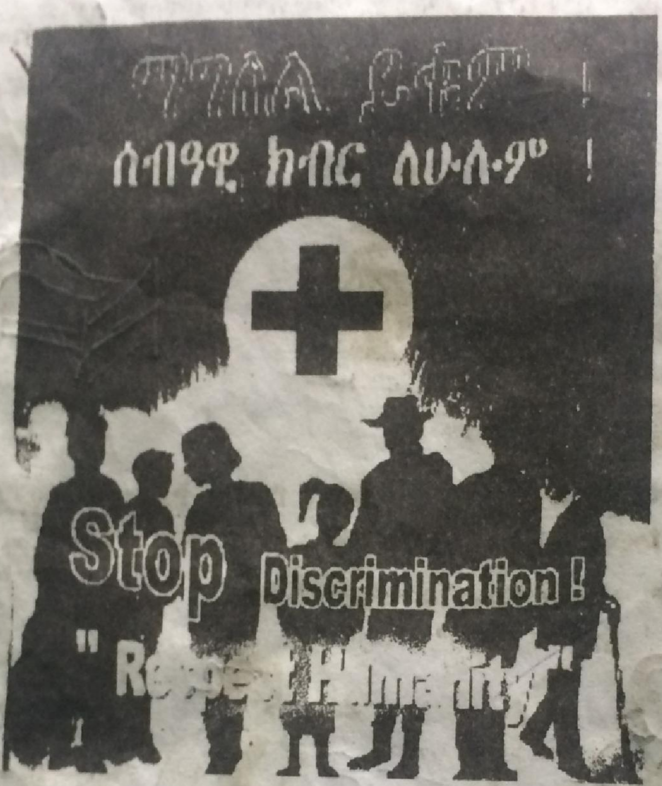
4.

5.

6.



3. ከዚህ በታች የተሳለው ሥዕል የሚያስተላልፈውን መልዕክት በማቀነባበር ለክፍል ጓደኞቻችሁ በቃላችሁ አስረዱ፡፡



4. ከመጽሔቶች፣ ከጋዜጦች፣ ከመጽሐፍት ወዘተ ተከታታይ ድርጊትን የሚያመለክቱ ሥዕሎች በመምረጥ በሥዕሎቹ መሠረት አንድ ጽ ሑፍ ፃ ፋና ለ ክፍል ጓደኞቻችሁ አንብቡላቸው፡፡ ጓደኞቻችሁም የፃፋችሁትን ጽሑፍ ከስዕሉ ጋር በማመሳከር እንዲያርሟችሁ አድርጉ፡፡

ምዕራፍ ሰባት

መልመጃ አንድ

1. የሚከተለውን "ካሡች፥- የጥሩ ተማሪ ምሳሌ " በሚል ርዕስ የተፃፈውን ምንባብ በአሰሳ በማንበብ የተሠመረባቸውን ሐረጎችና አረፍተ ነገሮች በደብተራችሁ ላይ ፃፉ፡፡

ካሡች ፥- የጥሩ ተማሪ ምሳሌ

ካሡች ከሌሎች ተማሪዎች ለየት ያለች ጐበዝ ልጅ ናት፡፡ አሠራሯና ባህሪዋ የተለየና የተደነቀ ነው፡፡ አባትና እናቷ ብዙ ሀብት አላቸው፡፡

ክፍል ውስጥ ትምህርቷን በእርጋታ በመከታተል፣ በማጥናትና መጻሕፍትን በማንበብ ጥሩ ልምድ አካብታለች ፡፡ የአበበን መጽሐፍ መጥፋት የሰማችው ቅርብ ጊዜ ነው፡፡ መምህር ከገባ ቢቆነጥጧት አትሰማም፡፡ ሙሉ ሃሳቧንና ስሜቷን ለትምህርቷ ትሰጣለች፡፡ የጥቁር ሠሌዳውን መሸንቆር የሒሳብ መምህሯ አልወደደውም፡፡ መምህሯ የሚያነሳቸውን ዋና ዋና ነጥቦች ልቅም አድርጋ በማስታወሻዋ ትይዛለች፡፡ ያልገባትን ትጠይቃለች፣ ስትጠየቅም አቀላጥፋ ትመልሳለች፡፡

ከትምህርት ቤት ውጭም ጥሩ የአሠራር ልምድ አላት፡፡ የቤት ሥራ ሳትሠራ ጨዋታ አትጀምርም፡፡ በአርግጥ ሥራዋን ከጨረሰች በኋላ ጨዋታ ትወዳለች፡፡ የማስታወሻዋ ሽፋን ተገንጥሏል፡፡ ቀን የተማረችውን ሳታጠና አትተኛም፣ ማታ ከደከማትም ጧት ተነስታ ታጠናለች፡፡ ማታ ይሞቃል ጧት ግን ይቀዘቅዛል፡፡ በዚያ ላይ መጻሕፍት በማንበብ ከአስተማሪ ያገኘችውን እውቀት ታዳብራለች፡፡

ባጭሩ ካሡች ሲያስፈልጋት የምትጫወት፣ ቁምነገሯን ግን የማትረሳ፥- መማር፣ ማንበብና መዝናናት የምታዘወትር የጥሩ ተማሪ ምሳሌ ናት፡፡ እህቷ ልብስ ማጠብና ቡና ማፍላት ትወዳለች፡፡

- የሰው አገሩ ምግባሩ
- ከሰውም ሰው አለው
-

2. ምንባቡን ስታነቡ የፃፋችኋቸውን ሐረጎችና አረፍተ ነገሮች በጥንድ ወይም በቡድን ሆናችሁ በመወያየት በሌላ አባባል ተክታችሁ ፃፏቸው፡፡ የፃፋችኋቸውንም በክፍል ውስጥ በማንበብ ከመምህራችሁ ጋር በጋራ ተወያዩባቸው፡፡

ምሳሌ ፡- ለዓይኑ ጐልቶ የታየው ሁሉ ወሰደ፡፡ (ከምንባቡ የተወሰደ አይደለም)
መልስ፡- ለዓይኑ ደስ ያለውን ሁሉ ወሰደ፡፡

26

2. የሚከተሉትን አረፍተ ነገሮች መሠረታዊ ሀሳባቸውን ሳትቀይሩ በሌላ አባባል ግለጽዋቸው፡፡

(በተራ ቁጥር ሁለት የተሰጠውን ምሳሌ ተጠቀሙ፡፡)

ሀ. ከታላቅ ወንድሙ ጋር ግራና ቀኝ እቁሞ የመረጥከውን ውሰድ አለው፡፡

ለ. ከአንድ ሀብታም ቤት ገብቶ ከብት ጠባቂ ሆነ፡፡

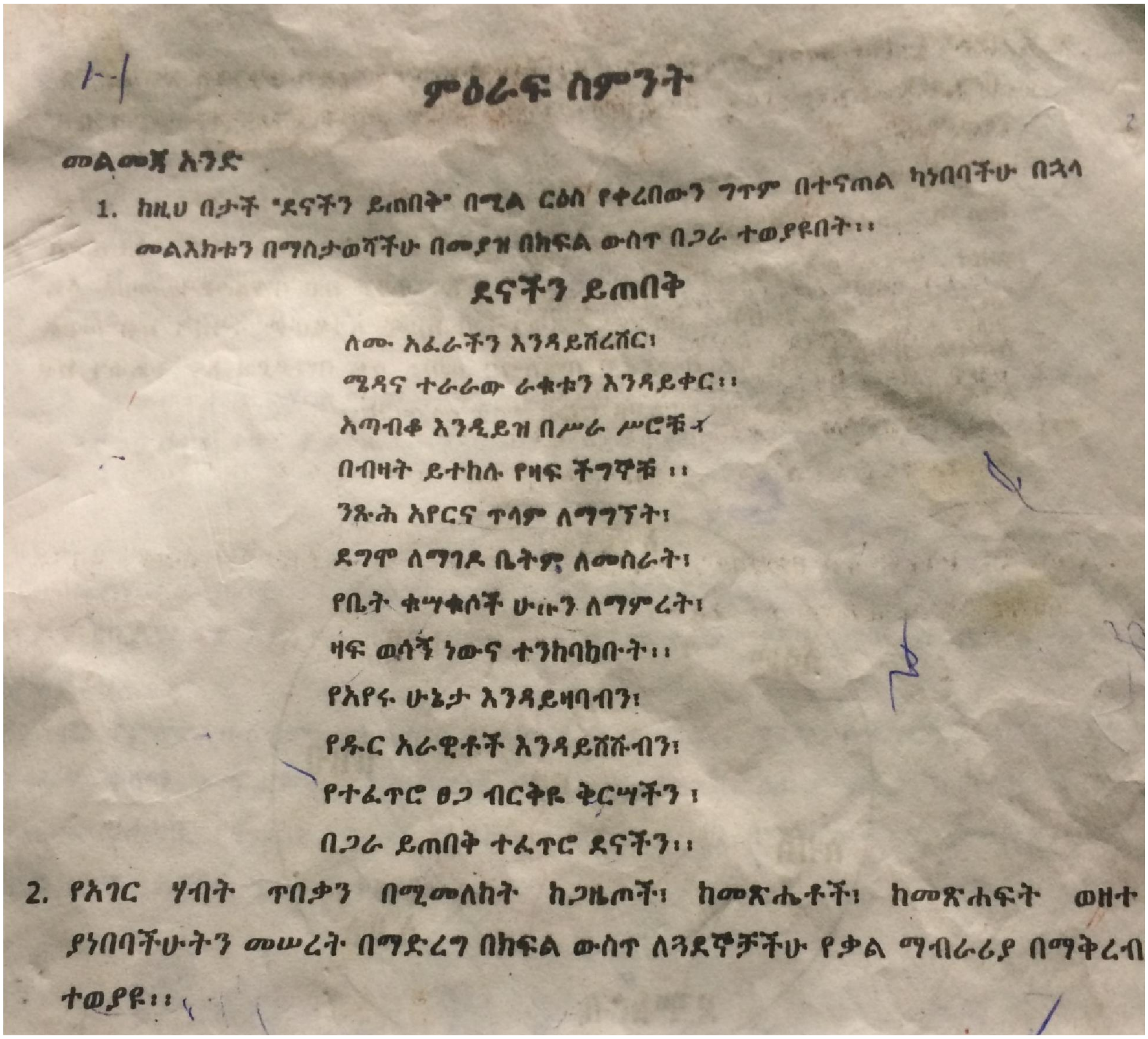
ሐ. "የአባቴ አገልጋዮች እንጀራ ተርፏቸው ያድራሉ፡፡" አለ፡፡

መ. ወደ አባቱ ቤት ለመመለስ ቆርጦ ተነሳ፡፡

ሠ. "ይህ ልጅ ከሞት አገር ተመልሷልና ደስ ይበለን፡፡" አለ፡፡

መልመጃ ሁለት

1. ከምንባቡ ውስጥ ከምንባቡ ርዕስ ጋር አብረው የማይሄዱ ዝርዝር ሃሳቦችን ለይታችሁ አውጡ፡፡



ምዕራፍ ስምንት

መልመጃ አንድ

1. ከዚህ በታች "ደናችን ይጠበቅ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ግጥም በተናጠል ካነበባችሁ በኋላ መልእክቱን በማስታወሻችሁ በመያዝ በክፍል ውስጥ በጋራ ተወያዩበት፡፡

ደናችን ይጠበቅ

ለሙ አፈራችን እንዳይሸረሸር፣
ሜዳና ተራራው ራቁቱን እንዳይቀር፡፡
አጣብቆ እንዲይዝ በሥራ ሥሮቹ
በብዛት ይተከሉ የዛፍ ችግኞቹ ፡፡
ንጹሕ አየርና ጥላም ለማግኘት፣
ደግሞ ለማገዶ ቤትም ለመስራት፣
የቤት ቁሣቁሶች ሁሉን ለማምረት፣
ዛፍ ወሳኝ ነውና ተንከባከቡት፡፡
የአየሩ ሁኔታ እንዳይዛባብን፣
የዱር አራዊቶች እንዳይሸሹብን፣
የተፈጥሮ ፀጋ ብርቅዬ ቅርሣችን ፣
በጋራ ይጠበቅ ተፈጥሮ ደናችን፡፡

2. የአገር ሃብት ጥበቃን በሚመለከት ከጋዜጦች፣ ከመጽሔቶች፣ ከመጽሐፍት ወዘተ ያነበባችሁትን መሠረት በማድረግ በክፍል ውስጥ ለጓደኞቻችሁ የቃል ማብራሪያ በማቅረብ ተወያዩ፡፡

ማስታወሻ፡- ለዚህ ተግባር መምህርቷ በምሳሌነት መርጠው አቅርበው ተማሪዎቹ በትዕዛዙ መሰረት አንብበው የተረዱትን በቃል ያብራሩበት ምንባብ የሚከተለው "የመስክ ሣር እንክብካቤ" የሚለው ነበር፡፡

ቀጥሎ የቀረበውን ምንባብ በየቡድናችሁ አንብቡ፡፡

3:1 የመስክ ሣር ክብካቤ

ጥምር እርሻ በሚካሄድበት ደጋ እና ወይና ደጋ አካባቢ ከብቶች የሚሰማሩት በአቅራቢያ በሚገኝ መስክ ማለትም የተፈጥሮ ግጦሽ እዳሪ መሬት ላይ ነው፡፡ የግጦሽ መስኩ ለምለም ሣርና እንስሳት ሊመገቧቸው የሚችሉ አረንጓዴ ቅጠላቅጠል በበቂ ሲኖረው ጥሩ ነው፡፡

የግጦሽ መስክ ላይ እንስሳትን በማስጋጥ መጠቀም የሚቻል ቢሆንም ክረምት ከበጋ ከብቶች የሚውሉበት ወይም የሚቆሙበት ከሆነ ግን መሬቱ ከመጐዳቱ የተነሣ ሣር አያበቅልም፡፡ ስለዚህ በየጊዜው እንደሁኔታው መዋያ ቦታውን ማፈራረቅና መከለል ያስፈልጋል፡፡

የከብት ማሠማሪያ መስክን ልክ እንደ እርሻ መሬት በመንከባከብ፤ ጠቃሚ ያልሆኑ አረሞችን ማረም እና መሬቱ እንዲዳብር ፍግ መጨመር ይገባል፡፡ ለአንድ ሄክታር እስከ 50 ኩንታል ፍግ ያስፈልጋል፡፡ ሆኖም በአንድ ጊዜ የማይቻል ከሆነ ቦታውን ከፋፍሎ በየዓመቱ በመጨመር የሣር መሬቱን ልምላሜ ማጉልበት ይቻላል፡፡

በተጨማሪም በከብቶች መዋያ መስክ ላይ ወይም በዙሪያ ሊለሙ የሚችሉ የመኖ ሣር፡ ቁጥቋጦ፡ ወይም ዛፍ መትከል ጥሩ ነው፡፡ ለምሣሌ ሣስባንያ፡ ሉኪንያ፡ ትሪሉስርን፡ አንፋር፡ ግራቪሊያ እና የመሣሠሉትን በመትከል በየጊዜው እየከረከሙ ለእንስሳት መስጠት ይቻላል፡፡

በቆላማው አካባቢ የተለመደው ሁኔታ እንስሳትን መኖ እና ውሃ ወደሚገኝበት በማጓጓዝ ላይ የተመሠረተ ቢሆንም የተለያየ ስልት በመጠቀም /ለምሣሌ መስኖ፡ እርጥበት በማቆየት፡ የተወሰነ ቦታ በመከለል/ የተፈጥሮ ሣርና የመኖ እፅዋት እንዲለመልም ማድረግ የአካባቢውን መኖ አቅርቦት ያበለፅጋል፡፡

የመስክ ሣር ክብካቤ የሚለውን ምንባብ ባነበባችሁት መሰረት ቀጣዮቹን ጥያቄዎች መልሳቸውን በየቡድናችሁ ተራ በተራ በቃል አብራሩ።

1. “ጥምር እርሻ የሚካሄድበት” ሲባል ምን ማለት ነው?
2. የከብቶችን ማዋያ ቦታ ማፈራረቅ የሚያስፈልገው ለምንድን ነው?
3. የከብት ማሰማሪያ መስክን መንከባከብ የሚቻለው በምን በምን መልኩ ነው?
4. በቆላማ አካባቢዎች የመኖ አቅርቦትን ለማሻሻል ምን ምን መደረግ አለበት?
5. አጠቃላይ ምንባቡ የሚያስተላልፈው መልዕክት ምንድን ነው?

ምዕራፍ ዘጠኝ

መልመጃ አንድ

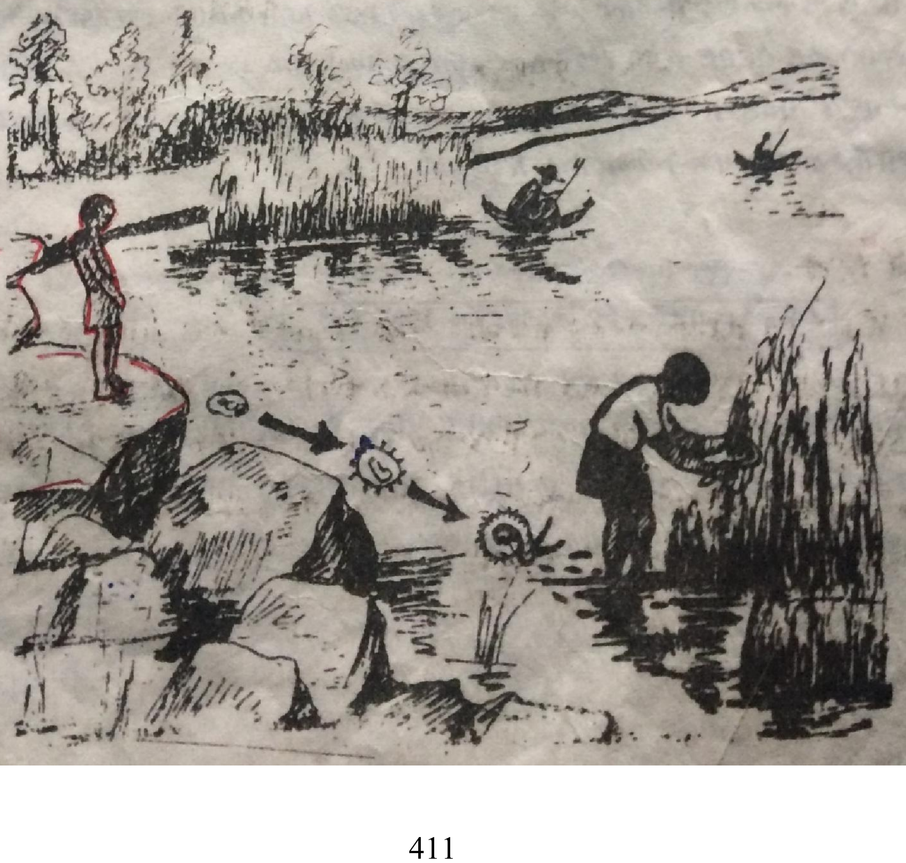
1. በሚከተሉት ጥያቄዎች ላይ በቡድን በመወያየት የፃፋችሁትን ሪፖርት በክፍል ውስጥ በማንበብ በጋራ ተወያይታችሁ ማስታወሻ ያዙ፡፡
   ሀ. የውሃ ወለድ በሽታዎች እንዴት ሊከሰቱ ይችላሉ?
   ለ. የውሃ ወለድ በሽታ አምጪ ተዋህስያን በሰዎች ላይ ምን አይነት ጉዳት ያደርሳሉ?

2. ከዚህ በታች "ቢልሃርዚያ" በሚል ርእስ የተፃፈውን ምንባብ በጥሞና በማንበብ ያገኛችሁትን ሃሣብ በተራ ቁጥር 1 በተሰጠው መልመጃ መሠረት ከፃፋችሁት ማስታወሻ ጋር አነፃፅሩ፡፡

ቢልሃርዚያ

ቢልሃርዚያ ሺስቶሶም በሚባሉ ጥገኛ ትሎች አማካይነት የሚተላለፍ በሽታ ነው፡፡ ዋና ዋናዎቹ የቢልሃርዚያ አይነቶች ሁለት ናቸው፡፡ እነርሱም የፊኛና የአንጀት ቢልሃርዚያ ተብለው ይታወቃሉ፡፡

በኢትዮጵያ ሁለቱም የቢልሃርዚያ አይነቶች ይገኛሉ፡፡ የፊኛ ቢልሃርዚያ በአንዳንድ ዝቅተኛና ቆላማ ሥፍራዎች ፡ በተለይም በአዋሽ ሸለቆና በምዕራብ ወለጋ ኩምሩክ ተብሎ በሚጠራው አካባቢ የተወሰነ ነው ፡፡ የአንጀት ቢልሃርዚያ ግን በማንኛውም የኢትዮጵያ ክፍል በተለይ በሰሜኑ አካባቢ ተሰራጭቶ ይገኛል፡፡



በበሽታው የተያዘ ሰው በውሃ አካባቢ ከተፀዳዳ በአይነምድር ወይም በሽንት አማካይነት የቢልሃርዚያው እንቁላል ከውኃ ጋር ይቀላቀላል፡፡ ከእንቁላሉ የሚፈለፈለው ዕጭ ውሃ ውስጥ ከሚገኘው ቀንድ አውጣ አካል ውስጥ ገብቶ ያድጋል፡፡ ከጥቂት ሳምንታት በኋላ ተንቀሳቃሽና ሰርሳሪ ዕጭ ሆኖ ከቀንድ አውጣው ይወጣል፡፡ ከዚያም ለመታጠብም ሆነ ለመዋኘት ወይም ለሌላ ተግባር ውሃ ውስጥ የሚገባውን ሰው ቆዳ ሰርስሮ ይገባል፡፡

እጩ ሰው ውስጥ እድገቱን ጨርሶ በቀጭን የደም ሥሮች ውስጥ በመጣበቅ ጉጥ መሳይና ሹልነት ያላቸው እንቁላሎች መጣል ይጀምራል፡፡ እንቁላሎቹ ብዙ የውስጥ አካላትን በማድማት እየጐዱ ወደ አንጀትና ፊኛ ደርሰው ከአይነምድር ወይም ከሽንት ጋር ይወጣሉ፡፡ እነዚህ እንቁላሎች በውሃ ውስጥ ሲገቡ የሕይዎት ዑደታቸው እንደገና ይቀጥላል፡፡

የቢልሃርዚያ በሽታ የሆድ መታወክ፣ ቁርጠት፣ መክሳትና መመንመን፣ የውስጥ አካላት (የጉበት፣የአንጀት፣የፊኛ) መጐዳትና ድካም ያስከትላል፡፡ በመሆኑም የሥራ ውጤት በመቀነስ በማለሰብና በአገር ኢኮኖሚ ላይ ተፅዕኖ ደርጋል፡፡

የሕይዎት ዑደቱን በማጨናገፍ የበሽታውን መዛመት መከላከል ይቻላል፡፡ ስለዚህ፡-

- ❖ ሁልጊዜ በሚገባ ተቆፍሮ በተዘጋጀ ሽንት ቤት በመጠቀም፣
- ❖ በሽታውን ሊያስከትሉ ከሚችሉ ሰርሳሪ እጮች ነፃ መሆኑ ያልተረጋገጠ ውሃን ባለመንካት (ባለመዋኘት ባለመታጠብ)
- ❖ በአሣ ማጥመድና በመስኖ ሥራ የተሠማራን ከሆነ እስከ ጉልበት የሚሸፍን ቦት ጫማና ጓንት ለብሶ ቆዳ ሰርስሮ ሊገባ የሚችለውን ተህዋስ በመከላከል ፤
- ❖ ተህዋሱ በ48 ሰዓት ውስጥ ሊሞት ስለሚችል የቀዳነውን ውሃ ለ 48 ሰዓት በማስቀመጥ የበሽታውን መዛመት መከላከል እንችላለን፡፡

- ታሞ ከመማቀቅ አስቀድሞ መጠንቀቅ

ውሃ ወለድ በሽታዎችና መከላከያቸው 1985 ዓ.ም

3. በአካባቢያችሁ ወደሚገኝ ጤና ጣቢያ በመሄድ በአካባቢያችሁ ስለሚከሰቱ ውሃ ወለድ በሽታዎች አይነት፣ ጉዳትና መከላከያ ባለሙያዎችን በማነጋገር የያዛችሁትን ማስታወሻ በክፍል ውስጥ ለጓደኞቻችሁ አንብቡላቸው፡፡

ክፍል ሁለት

ምዕራፍ አንድ

ቅድመ ንባብ ጥያቄዎች

1. ዐይነ ስውርነት ምንድነው ?
2. ብልህ ሰው ምንምን ዓይነት ተግባሮችን የሚፈፅም ነው ?
3. ከብልህ ሰው የማይጠበቁ ተግባራትስ ምን ዓይነት ናቸው?
4. ብልህ ለመሆን ምን ማድረግ ያስፈልጋል?
5. "ብልህ ዐይነ ስውር" የሚለው ምንባብ የያዘው መልዕክት ምን ሊሆን ይችላል? ገምቱ፤

   ግምት ስትሰጡ የንግግር አጀማመራችሁ፡-

   በኔ ግምት ---

   በእኔ አስተያየት ---

   እኔ እንደማስበው --- ወዘተ በማለት ይሁን
6. "ብልህ ዐይነ ስውር" የሚለውን ምንባብ በዝግታ አንብቡ፡፡ ከዚያም ሐሳቡን መያዛችሁን ካረጋገጣችሁ በኋላ በተራ ቁጥር አንድ ስር የቀረቡትን ጥያቄዎች መልሱ፡፡

ብልህ ዐይነ ስውር

አንድ ዐይነ ስውር ሰው የአጠራቀመውን ገንዘብ የሚያስቀምጥበት ቦታ ቸገረው፡፡ አደራ እንዳያስቀምጥም የሚያምነው ሰው አጣ፡፡ በዚህ ተቸግሮ ብዙ ቀን ካሰበ በኋላ አንድ ዘዴ መጣለት፡፡ ወርቁን በከረጢት ቋጥሮ እኩለ ሌሊት ሲሆን ከአትክልቱ ውስጥ ጉድጓድ ቆፍሮ ቀበረው ፡፡

እንደ አጋጣሚ ግን ሌሊት በር ከፍቶ ሲወጣ የሰማ ጐረቤቱ ቀስ ብሎ ወጥቶ በጨረቃ ይመለከተው ነበር፡፡ በመሆኑም ዐይነ ስውሩ ወደ ቤቱ ሲገባ ጠብቆ የቀበረውን ወርቅ ወሰደበት፡፡

ጥቂት ቀናት ከቆየ በኋላ ዐይነ ስውሩ የወርቁን መኖር ለማወቅ ከቀበረበት ቦታ ቢፈልግ አጣው፡፡ ነገሩን በሀሳቡ አውጥቶ አውርዶ ገንዘቤን የወሰደው ጐረቤቴ ነው እንጅ ሌላ ሰው አይደለም ብሎ ጠረጠረ፡፡ ወደ ጐረቤቱም በመሄድ፤ " መቼም ከአንተ የተሻለ ዘመድ የለኝም አንድ ምስጢር ላጫውትህ" አለና " ጥቂት ወርቅ ስለነበረኝ ከጥቂት ቀናት በፊት አትክልት ውስጥ ቀበርሁት ፤ አሁን ደግሞ ከሰው ዘንድ ያስቀመጥኩትን በርካታ ወርቅ ሰውዬው ወደ ውጭ ሀገር ሊሄድ ስለሆ አምጥቶ ሰጠኝ፡፡ ይህን የተቀበልኩትን ወርቅ ፊት ቀብሬው ከነበረው ጋር ካንድ ላይ ልቅበረ ወይስ ለብቻው መቅበር ይሻላል?" በማለት ሀሳብ ጠየቀው፡፡

ጐረቤቱም ጥቂት አሰበና "ለብቻው ብትቀብረው ቦታው ሊሳሳትህና ሊጠፋብህ ይችላል ስለዚህ ከአንድ ላይ ብትቀብረው የሚሻል ይመስለኛል፡፡ " አለው፡፡

ካጣው አሁን ሊቀብር ያሰበውን አይቀብርም ብሎ ሰጋ፣ ስለሆነም ሁሉንም አንድነት ለመውሰድ የሰረቀውን ወርቅ ከነከረጢቱ መልሶ ከነበረበት ቦታ ቀበረው፡፡

እኩለ ሌሊት ላይ ዐይነስውሩ ትልቅ ከረጢት ተሸክሞ ከቤቱ ወጣና አትክልቱ ውስጥ ገባ፡፡ ቀድሞ የቀበረበትን ቦታ ቆፍሮም ከቤት ያመጣውን ትልቅ ከረጢት ቀብሮ ጐረቤቱ የመለሰውን ከረጢት ይዞ ወደቤቱ ገባ፡፡

ጐረቤቱ ገና በጊዜ አትክልቱ ውስጥ ገብቶ ይመለከት ነበር፡፡ በመሆኑም ዐይነስውሩ ሁለቱንም ከረጢት እቀብራለሁ ካለ በኋላ ለምን የፊተኛውን አውጥቶ እንደወሰደ ለማወቅ ቸኰለ፡፡ ስለዚህ ዐይነስውሩ ከቤቱ ገብቶ በሩን እንደዘጋ እየተጣደፈ ሄደና ወርቁ የተቀበረበትን ቦታ ቆፈረ፡፡ ወዲያውኑም ከረጢቱን በማውጣት ከውስጡ ያለውን ነገር ዘግኖ ቢመለከት ጠጠር ሆኖ አገኘው፡፡ ብዙ አገኛለሁ ያለው ሊባ ባዶ እጁን ቀርቶ ፀጉሩን ሲነጭ ዐይነስውሩ ገንዘቡን በብልሀት አስመለሰ፡፡

- ያልጠረጠረ ተመነጠረ
- የለመደች ጦጣ ሁልጊዜ ሽምጠጣ፡፡

ከሆነኑ ጥበብ ለውጥ ተደርጐ የተወሰደ

መልመጃ አንድ

1. ምንባቡን በዝግታ አንብባችኋል፡ ቀጥሎ የሚከተሉትን ጥያቄዎች እውነት ወይም ሐሰት በማለት በቃል መልሱ፡፡ ለመልሳችሁም ማብራሪያ አቅርቡ፡፡
   - ሀ. ዐይነ ስውሩ ወርቁን አትክልት ውስጥ ቆፍሮ የቀበረው የሚያምነው ሰው በማግኘቱ ነው፡፡
   - ለ: ዐይነ ስውሩ ወርቁን ሲቀብር ጐረቤቱ ያየው ይቀብራል የሚል ግምት ስለነበረውና ስለተከታተለው ነው፡፡
   - ሐ. ዐይነ ስውሩ ወርቁን ሲቀብር ጥቅጥቅ ያለ ጨለማ ስለሆነበት ተቸግሮ ነበር፡፡
   - መ. ዐይነ ስውሩ ለጐረቤቱ የነገረው ሚስጢር እውነተኛ አይደለም፡፡
   - ሠ. ዐይነ ስውሩ ጐረቤቱን ያምነዋል፡፡
   - ረ. ዐይነ ስውሩ አትክልት ውስጥ ከቀበረው ወርቅ ሊላ በርካታ ወርቅ ነበረው፡፡
   - ሰ. ጐረቤቱ ወርቁን ለየብቻ ብትቀብረው ቦታው ሊሳሳትህና ሊጠፋብህ ይችላል ያለው ከአንድ ላይ ሲቀበርለት ሁሉንም ለመውሰድ ነው፡፡
   - ሸ. ጐረቤቱ የሰረቀውን ወርቅ መልሶ አልቀበረውም፡፡
   - ቀ. ዐይነ ስውሩ ትንሿን ከረጢት ቀብሮ ትልቁን ከረጢት ወሰደ፡፡
   - በ. ከትልቁ ከረጢት ይልቅ ጠቃሚው ትንሹ ከረጢት ነበር፡፡

2. ከዚህ ቀጥሎ የቀረበውን አንቀጽ በየግላችሁ በአርጋታ በማንበብ የአራቱንም ተማሪዎች ባህሪ ሁኔታና አለባበስ በአዕምሮአችሁ ለመቅረፅ ሞክሩ፡፡ ከዚያ በኋላ መጽሐፉን ገጥና ከዕሱቱ ቀጥሎ የተሰጡትን ጥያቄዎች ከአንድ ጓደኛችሁ ጋር በመሆን በቃል ስሩ፡፡

ሁለተኛው ረድፍ ከመጀመሪያው ይለጥቃል፡፡ የመጀመሪያዋ ሴት ናት፡ ነጭ ኩታና ቀሚስ የለበሰች፣ በወይነጠጅ መታጠቂያ ወገቧን ሸብ ያደረገች፣ ዘለል ያለ ደልዳላ ሰውነት ያላት፣ ዓይኖቿ በተለይ የመንቦግቦግ ሀይል ያላቸው ፣ ቀስ እያለች ስትራመድ ወገቧ የሚዘምር የሚመስል- ሳብ ረገብ ቅንጥስ እንደማለት አይነት፡፡ ሁለተኛዋም ሴት ናት ፣ ቀይና አረንጓዴ ራስ ማሰሪያ አንገቷ ዙሪያ የጠመጠመች፣ ነጭ ሸሚዝ ለብሳ በዳማ ስሬ የታጠቀች፡፡ እየተቻኮለች ተከትላቻት- ፊቷ የነበረችውን ለመቅደም የምትጣደፍ አይነት፡፡ የበረንዳውን ደረጃ ስትወጣ የሒሳብ መሳሪያዋ ወደቀ - ሜዳ ሙሉ እስኪቅጨለጨል፡፡ ከእርሷ ቀጥሎ ደግሞ ቁመቱ ለግላጋ፣ ጃኬትና ቁምጣ የለበሰ፣ እልፎ እልፎ ኋላው ከነበረው ልጅ ጋር የሚነጋገር፣ አረማመዱ ፈጠን ፈጠን ያለ ትክሻ ቀላል መሳይ፡፡ ከእርሱ ኋላ ደግሞ አንድ ቦታ አርፎ የማይቆም፣ እኋላው የነበረችውን ልጅ በጉልበቱ ለመጉሸም የ ሚሞካከረው፡፡ እንደ መዝ ፈንም እንደ ማፏጨትም የ ሚከጅለው፡፡ ከእ ርሱም ኋ ላ እንዲሁ በተከታታይ - ብረጅሙ፡፡

የጽሑፉ ተግባብ መሠረት

ሀ. የመጀመሪያዋ ልጅ፡-

1. ____________ ለብሳለች፡፡
2. ____________ ወገቧን ሸብ አድርጋለች፡፡
3. ____________ ሰውነት አላት፡፡

ለ. ሁለተኛዋ ልጅ፡-

1. ____________ አንገቷ ዙሪያ የጠመጠመች፡፡
2. ____________ ለብሳ ____________ የታጠቀች፡፡

ሐ. ከእርሷ ቀጥሎ ያለው፡-

1. ቁመቱ ____________
2. ____________ የለበሰ
3. አረማመዱ ____________
4. ትክሻው ____________

አባሪ ቸ፤ ለብልሃት ቡድኑ ትምህርቱ በታቀደው መልኩ መተግበሩን መከታተያ ቅጾች

ክህሎትምህርት አንድ ፡- <u>ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት ፡- አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን ፡- <u>8/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅርን የሚያሳዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን አስተዋውቀዋል፤ ልዩነታቸውንስ አብራርተዋል፡፡	✓		
4	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀር ምንነትን ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
5	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>የተወሰኑት ተማሪዎች በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ መካከል ያሉትን ልዩነቶች ያለመገንዘብ ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡ በቀጣዩ ክፍለጊዜ በክለሳ ሲጀመር በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ ላይ ማተኮር ያስፈልጋል፡፡</u>

ክህሎትምህርት አንድ ፡- <u>ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>10/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በምሪት ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር በምሪት እያሳዩ አስረድተዋል፡፡	✓		
3	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት እያወጡ ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እያወጡ ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
5	የምንባቡን ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በምሪት አስተዋውቀዋል፡፡ ተግባሩንስ ገልጸዋል፡፡	✓		
6	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ አብራርተዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡		✓	የጊዜ እጥረት በመኖሩ

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>ባለፈው ክፍለጊዜ በተወሰኑ ተማሪዎች ዘንድ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹን ልዩነት ለመገንዘብ የነበረው ችግር ዛሬ በተጨባጭ ምሳሌዎች በምንበቡ ተደግፎ ሲቀርብ ግልጽ የመሆን ሁኔታ ታይቷል፡፡</u>

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>15/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርምራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በድጋፍ ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር ተማሪዎቹን ድጋፍ እየሰጡ አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ አብራርተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? --

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>17/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በድጋፍ ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር ተማሪዎቹን ድጋፍ እየሰጡ አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	የምንባቡን ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር የሚያሳየው በጅምር የቀረውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ተማሪዎቹ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመነሳት የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	ተማሪዎች በቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ማንበብን መከወን ምን ችግር እንደሚያቃልልላቸው እንዲገልጹ አድርገዋል፡፡	✓		
8	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

9. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች የምንባቡን የሀሳብ አወቃቀር የሚያሳዩ ተቆራራጮችን ወይም ጅምር ውቅሮችን ሲያወጡ ውቅር አመልካች ያልሆኑ ቃላትና ሐረጋትን የመጨመር ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡ ስለዚህ ቀጣዩ ክፍለጊዜ ላይ ተጨማሪ ድጋፍ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አንድ ፡- ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- ሦስተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- 22/02/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ቅደምተከተላዊ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ ቅደምተከተላዊ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምንባቡን ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር የሚያሳየው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ የምንባቡን ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር የሚያሳይ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ራሳቸው ሰርተው እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
7	ተማሪዎቹ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመነሳት የምንባቡን አጠቃላይ መልዕክት እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
8	ተማሪዎች በቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ማንበብን መከወናቸው ምን ችግር እንደሚያቃልልላቸው እንድገልጹ አድርገዋል፡፡	✓		
9	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡		✓	ለመጨረሻው ተግባር የተማሪዎችን ምላሽ እየተቀበልኩ ጊዜ በማለቁ

10. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? አብዛኛዎቹ ተማሪዎች የምንባቡን አጠቃላይ መልዕክት ሲያብራሩ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመታገዛቸው ቁልፍ ሀሳቦችን ሳይዘነጉ በአግባቡ እያነሱ ነበር፡፡

ክህለትምህርት አንድ፡- ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- ሦስተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- 24/02/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎቹ የምንባቡን ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ ያሰፈሯቸውን ሀሳቦች ዝምድና እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምን በምን ስልቶች እንደተገበሩ ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ለወደፊት መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ብዙዎቹ ተማሪዎች የቅደምተከተላዊ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን የሚተገበሩባቸውን ስልቶችም ሆነ ተግባራቸውን በጥሩ ሁኔታ ሲገልጹ ታይተዋል፡፡

ክህለትምህር ሁለት ፡- <u>የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት ፡- አራተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን ፡- <u>29/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅርን የሚያሳዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን አስተዋውቀዋል፤ ልዩነታቸውንስ አብራርተዋል፡፡	✓		
4	የምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን ምንነት ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
5	የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>የተወሰኑት ተማሪዎች አንድ ምክንያት በርካታ ውጤቶች እንዳሉት፣ በርካታ ምክንያቶች አንድ ውጤት እንደሚያስገኙ የሚያሳዩትን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች መገንዘብ ላይ ችግር ይታይባቸዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት ሁለት፡- <u>ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አራተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>1/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምሪት ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር በምሪት እያሳዩ አስረድተዋል፡፡	✓		
3	ምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን በምንባቡ መሰረት እያወጡ ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	ምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እያወጡ ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
5	የምንባቡን ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በምሪት አስተዋውቀዋል፡፡ ተግባሩንስ አስረድተዋል፡፡	✓		
6	ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ ለተማሪዎቹ አብራርተዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች ምክንያትን ወይም ውጤትን የማያሳዩ ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ሲያወጡ ታይተዋል፡፡ ለቀጣዩ ክፍለጊዜ ጠቋሚዎቹን ዳግም በከለሳ ማስተዋወቅ ያስፈልጋል፡፡</u>

ክህለትምህርት ሁለት፡- ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- አምስተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- 6/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በድጋፍ ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር ተማሪዎቹን ድጋፍ እየሰጡ አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የምንባቡን የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር የሚያሳየው በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	ምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ በድጋፍ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ አብራርተዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ብዙዎቹ ተማሪዎች ምክንያትና ውጤት ጠቋሚዎቹን እየተከተሉ በምንባቡ ውስጥ በምክንያትነት ወይም በውጤትነት የተገለጹ ሀሳቦች በብዛት ለይተው ማውጣት ችለዋል፡፡

ክህለትምህርት ሁለት፡- ምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- አምስተኛ **የመማሪያ ክፍል**፡- 6ኛ ለ

ቀን፡- 8/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	የምንባቡን የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር የሚያሳዩ በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	ምክንያትና ውጤት የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመነሳት የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	ተማሪዎች በምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ማንበብን መከወን ምን ችግር እንደሚያቃልልላቸው እንድገልጹ አድርገዋል፡፡	✓		
8	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

9. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ብዙዎቹ ተማሪዎች በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ ውስጥ በምንባቡ የሚገኙ ምክንያትና ውጤቶችን ማስፈር ስለቻሉ ዋና ዋና ሀሳቦቹን ሲያብራሩ ተገቢ ነጥቦችን ያነሱ ነበር፡፡

ክህለትምህርት ሁለት፡- የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ዓምንት፡- ስድስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- 13/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተጨማሪ ልምምድ ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የምክንያትና ውጤት የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የአንቀጾችን የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምንባቡን የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር የሚያሳይ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ራሳቸው ሰርተው ሀሳቦችን እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ባሟሏቸው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ውስጥ ያሉትን ሀሳቦች ዝምድና እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		ጥቂት ተማሪዎች በመጨረሻው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን ማብራራት እንደጀመሩ ጊዜው አልቋል
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡		✓	

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? በመጨረሻው የሀሳብ ማዋቀያሪያ ስዕል ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን ዝምድና በማስረዳት ላይ እያሉ ክፍለጊዜው በማለቁ በቀጣዩ ክፍለጊዜ መግቢያ ላይ ተማሪዎቹ ተጨማሪ ማብራሪያ እንዲሰጡ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

ክህለትምህርት ሁለት፡- የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ዓምንት፡- ስድስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- 15/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎቹ የምንባቡን የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅርን ተከትሎ ማንበብ ያሉትን ጠቀሜታዎች እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምን በምን ስልቶች እንደተገበሩ ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? በርከት ያሉት ተማሪዎች የብልሃቶቹን ምንነትም ሆነ በማንበብ ሂደት ወቅት እንዴትና ለምን እንደሚጠቀሙባቸው ካቀረቡት ጽብረቃ መገንዘብ ተችሏል፡፡

ክህለትምህር ሦስት ፡- የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት ፡- ሰባተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን ፡- 20/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርምራ
		አወ	የለም	
1	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅርን የሚያሳዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን አስተዋውቀዋል፤ ልዩነታቸውንስ አብራርተዋል፡፡	✓		
4	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን ምንነት ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
5	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት ሦስት፡- የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- ሰባተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- 22/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምሪት ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር በምሪት እያሳዩ አስረድተዋል፡፡	✓		
3	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን በምንባቡ መሰረት እያወጡ ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እያወጡ ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
5	የምንባቡን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በምሪት አስተዋውቀዋል፡፡ ተግባሩንስ አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ ለተማሪዎቹ አብራርተዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት ሦስት ፡- የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- ስምንተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- 27/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በድጋፍ ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር ተማሪዎቹን ድጋፍ እየሰጡ አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የምንባቡን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር የሚያሳዩ በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ በድጋፍ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ጥቂት ተማሪዎች የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን በምን ጊዜ እንደሚጠቀሙባቸውና ለምን ምክንያት እንደሚጠቀሙባቸው ሲገልጹ ቀደም ሲል ስለምክንያትና ውጤት የቴክስት ውቅር አጠቃቀም ከተማሩት ሀሳብ ጋር የማቀላቀል ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡

ክህለትምህርት ሦስት ፡- የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች

ሣምንት፡- ስምንተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- 29/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	የምንባቡን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር የሚያሳዩ በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	የችግርና መፍትሄ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመነሳት የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	ተማሪዎች የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ማንበብን መከወን ምን ችግር እንደሚያቃልልላቸው እንድገልጹ አድርገዋል፡፡	✓		
8	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

9. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? የአንድ ቡድን ተማሪዎች በአንዱ አንቀጽ ውስጥ የተገለጹ የችግርና መፍትሄ ትስስር የሚያሳዩ ሀሳቦችን ለማሳየት ያቀረቡት የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ከአንቀጹ ሀሳብ ጋር የማይዛመድ ነበር፡፡

ክህለትምህርት ሦስት፡- <u>የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- ዘጠነኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>4/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተጨማሪ ልምምድ ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የችግርና መፍትሄ የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የአንቀጾችን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምንባቡን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር የሚያሳይ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ራሳቸው ሰርተው ሀሳቦችን እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ባሟሏቸው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ውስጥ ያሉትን ሀሳቦች ዝምድና እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? --

ክህለትምህርት ሦስት ፡- <u>የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- ዘጠነኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>6/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎቹ የምንባብን የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅርን ተከትሎ ማንበብ ያሉትን ጠቀሜታዎች እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምን በምን ስልቶች እንደተገበሩ ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የችግርና መፍትሄ የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>በጽብረቃው ወቅት ብዙዎቹ ተማሪዎች ብልሃቶቹን ከዐማርኛ መማሪያ ምንባብ ባለፈ ሌሎች የትምህርት ዓይነቶችን እያነሱ እንዴት ለጥናት ሲያነቡ እንደሚጠቀሙባቸው ፣ ምን ጥቅም እንደሚሰጣቸው መግለጽ ጭምር ችለዋል፡፡</u>

ክሀለትምህር አራት ፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት ፡- አስረኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን ፡- <u>11/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ትምህርት ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅርን የሚያሳዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን አስተዋውቀዋል፤ ልዩነታቸውንስ አብራርተዋል፡፡	✓		
4	የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ አወቃቀርን ምንነት ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
5	የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? --

ክህለትምሀርት አራት፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አስረኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>13/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምሪት ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር በምሪት እያሳዩ አስረድተዋል፡፡	✓		
3	የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮችን በምንባቡ መሰረት እያወጡ ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትና ሐረጋትን ከምንባቡ እያወጡ ለተማሪዎች አስረድተዋል፡፡	✓		
5	የምንባቡን የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል በምሪት አስተዋውቀዋል፡፡ ተግባሩንስ አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ ለተማሪዎቹ አብራርተዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር መካከል ያለውን ልዩነት የመገንዘብ ችግር ታይቶባቸዋል፡፡ በቀጣዩ ክፍለ ጊዜ መግቢያ ላይ በክለሳ መልክ ማስረዳት ያስፈልጋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አራት ፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አስራ አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>18/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች በድጋፍ ለማለማመድ የቀረበውን ምንባብና ተግባር ተማሪዎቹን ድጋፍ እየሰጡ አሰርተዋል፡፡	✓		
3	አወዳዳሪና አነጻጻሪ የቴክስት ውቅሮች የሚያሳዩ በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	አወዳዳሪና አነጻጻሪ የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ በድጋፍ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹን በመደገፍ የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን መቼና ለምን እንደሚያገለግሉ እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?---

ክህለትምህርት አራት ፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አስራ አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>20/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	የምንባቡን የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር የሚያሳዩ በጅምር የቀሩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎችን ተማሪዎቹ በምንባቡ መሰረት እንዲያሟሉ አድርገዋል፡	✓		
4	የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ አወቃቀርን የሚያሳዩ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅሮች በምንባቡ መሰረት ተማሪዎቹ እንዲያወጡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ከሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ በመነሳት የምንባቡን ዋና ዋና ሀሳቦች እንዲያብራሩ አድርገዋል፡፡	✓		
7	ተማሪዎች የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹ ማንበብን መከወን ምን ችግር እንደሚያቃልልላቸው እንድገልጹ አድርገዋል፡፡	✓		
8	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

9. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>የተወሰኑት ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ የሚገኙ አወዳዳሪና አነጻጻሪ የቴክስት ውቅሮችን የሚያሳይ ተቆራራጭ ወይም ጅምር ውቅር ሲያሰፍሩ አወዳዳሪ ወይም አነጻጻሪ ያልሆኑ ቃላትንና ሀረጋትን አስገበተው ታይተዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አራት፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አስራ ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>25/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በተጨማሪ ልምምድ ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የማወዳደርና ማነጻጸር የሀሳብ ውቅር ጠቋሚ ቃላትንና ሐረጋትን ከምንባቡ እንዲለዩ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የአንቀጾችን የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር የሚያሳየውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ የምንባቡን የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር የሚያሳይ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ራሳቸው ሰርተው ሀሳቦችን እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ባሟሏቸው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎች ውስጥ ያሉትን ሀሳቦች ዝምድና እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?---

ክህለትምህርት አራት ፡- <u>የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶች</u>

ሣምንት፡- አስራ ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ለ

ቀን፡- <u>27/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎቹ የምንባብን የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅርን ተከትሎ ማንበብ ያሉትን ጠቀሜታዎች እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን በምን በምን ስልቶች እንደተገበሩ ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የማወዳደርና ማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ጽብረቃ እንዲያቀርቡ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>ተማሪዎቹ የማወዳደርና የማነጻጸር የቴክስት ውቅር ብልሃቶቹን በምን ጊዜና ለምን ምክንያት እንደሚጠቀሙ ሲያንጸባርቁ ቀደም ሲል ከተለማመዷቸው ሌሎች የቴክስት ውቅር ብልሃቶች ጋር ያላቸውን ልዩነት ጭምር እያነሱ ሲያብራሩ ታይተዋል፡፡</u>

አባሪ ኀ፤ ለብልሃትአልባ ቡድኑ ትምህርቱ በታቀደው መልኩ መተግበሩን መከታተያ ቅጾች

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት ፡- አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን ፡- <u>8/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ የማንበብ ትምህርቱን ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለሚያነቡት ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የድርጊት ቅደምተከተሎችን እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በምሪት ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ባነበቡት ምንባብ መሰረት የሀሳቦችን ቅደምተከተላዊ ግንኙነት መሰረት አድርገው የሚሰሩ ድህረ ንባብ ጥያቄዎችን በምሪት ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
5	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት፡- አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>10/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን ቅደምተከተላዊ ትስስር እየለዩ ተማሪዎች ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን ቅደምተከተል የሚያሳዩ ተዘበራርቀው የቀረቡ ሀሳቦችን ተማሪዎች በቅደምተከተል እንዲለዩ በምሪት አሳይተዋል፡፡	✓		
4	በቅደምተከተል የተለዩትን ሀሳቦች በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ በትክክለኛ ቅደምተከተላቸው እንዲያሟሉ በምሪት አሳይተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች ከምንባቡ ውስጥ በቅደምተከተል የተለዩ ሀሳቦችን በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ ሲያሟሉ ቅደምተከተል የማፋለስ ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት ፡- ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን ፡- <u>15/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርምራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የቀረበውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች እንዲሰጡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በድጋፍ አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በቀረበው ምንባብ ውስጥ የተገለጹ ተከታታይ ድርጊቶችን ግንኙነት እያስተዋሉ በማንበብ በሒደታዊ ንባብ የተሰጡ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ በድጋፍ አሳይተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>17/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን ቅደምተከተል እየለዩ ተማሪዎች ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	በድጋሜ ባነበቡት መሰረት በድህረንባብ ለቀረቡት የእውነት ሐሰት ጥያቄዎች ተማሪዎቹ ለመልሳቸው ምክንያት ጭምር እያቀረቡ እንድሰሩ አድርገዋል፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ዋና ዋና ሀሳቦችን እየለዩ በቅደምተከተል እንዲያሰፍሩ የቀረበውን ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ተማሪዎቹ እንዲያሟሉ ድጋፍ ሰጥተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>በርከት ያሉት ተማሪዎች ለእውነት ሀሰት ጥያቄዎቹ ለሚሰጧቸው ምላሾች ምክንያት የማቅረብ ችግር ታይቶባቸዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አንድ ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ሦስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>22/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የቀረበውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች እንዲሰጡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦችን የድርጊት ቅደምተከተል ግንኙነት አስተውለው እንዲያነቡ ገልጸዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ በሒደታዊ ንባብ የምንባቡን የሀሳቦች ቅደምተከተላዊ ግንኙነት እየለዩ በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ እንዲያሚሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>ጥቂት ተማሪዎች በሒደታዊ ንባብ ወቅት የምንባቡን ሀሳቦች በቅደም ተከተል ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሎቹ ሲያሳዩ ቅደምተከተላቸውን ሳይጠብቁ አስፍረዋል፡፡ ስለዚህ በቀጣዩ ክፍለጊዜ መግቢያ በሚደረገው ክለሳ ዳግም ማሳየት ያስፈልጋል፡፡</u>

ክህለትምህርት አንድ፡- <u>የድርጊቶችን ቅደምተከተል እየለዩ ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ሦስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>24/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የድርጊት ቅደምተከተል ግንኙነት ላይ አተኩረው በድጋሜ እንዲያነቡ ገልጸዋል፡፡	✓		
3	ባነበቡት ምንባብ መሰረት የሚመለሱትን የድህረ ንባብ የአንብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎች ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ቁልፍ ሀሳቦችን በቅደምተከተል እየለዩ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን እንዲያሚሉ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህር ሁለት ፡- <u>የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት ፡- አራተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን ፡- <u>29/02/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን የማንበብ ትምህርቱን ዓላማዎች ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የምክንያትና ውጤት ትስስሮችን እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በምሪት ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረድተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት ሁለት፡- <u>የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- አራተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>1/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር ላይ አተኩረው ተማሪዎች ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር መሰረት አድርገው በቃል የሚመለሱ ድህረንባብ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የምክንያትና ውጤት ግንኙነቶችን ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ እንዲያሟሉ በምሪት አሳይተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ ያሉ የምክንያትና ውጤት ግንኙነቶችን ሲለዩ አንድ ምክንያት ወይም አንድ ውጤት ብቻ አውጥተው ሌሎቹን ሳያወጡ የመቅረት ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት ሁለት፡- የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ

ሣምንት፡- አምስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- 6/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ ሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ግንኙነቶች እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በድጋፍ ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር መሰረት አድርገው በቃል የሚመለሱ ድህረንባብ ጥያቄዎችን በድጋፍ አሰርተዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ ስለልመና የተገለጹ የምክንያትና ውጤት ግንኙነቶችን ለይተው በቀረበላቸው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል ውስጥ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡		✓	ተማሪዎቹ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን እያሟሉ እያለ ጊዜው አልቋል
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡		✓	

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ብዙዎቹ ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ የምክንያትና ውጤት ግንኙነቶችን የለዩ ቢሆንም ሀሳቦቹን በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ውስጥ እያሰፈሩ ክፍለጊዜው በማለቁ በቀጣዩ ክፍለጊዜ መግቢያ ላይ መከለስ ያስፈልጋል፡፡

ክህለትምህርት ሁለት፡- የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ

ሣምንት፡- አምስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- 8/03/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የቀረበውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች እንዲሰጡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ግንኙነት እያስተዋሉ በማንበብ የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎቹን እንድመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ በሒደታዊ ንባብ የአንቀጹን ሀሳብ የምክንያት ውጤት ትስስር ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ ባነበቡት ምንባብ መሰረት በቃል የሚመልሷቸውን ድህረንባብ ጥያቄዎች አሰርተዋል፡፡	✓		
7	በምንባቡ መሰረት የምክንያትና ውጤት ትስስርን የሚያሳዩ ሀሳቦችን ለይተው እንዲያዛምዱ የቀረበውን መልመጃ ተማሪዎቹን አሰርተዋል፡፡	✓		
8	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

9. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? --

ክህለትምህርት ሁለት፡- <u>የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ስድስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>13/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎች የቀረበላቸው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ዝምድና በማጤን እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ግንኙነት በማጤን እያነበቡ የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>ካለፉት ክፍለጊዜያት ጋር ሲነጻጸር በዚህ ክፍለጊዜ ብዙዎቹ ተማሪዎች የምክንያትና ውጤት ግንኙነትን መሰረት አድርገው የሚመለሱትን የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎች በትክክል መልሰዋል፡፡</u>

ክህለትምህርት ሁለት፡- <u>የሀሳቦችን የምክንያትና ውጤት ትስስር በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ስድስተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>15/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የቀረበውን ምንባብ ተማሪዎቹ በሀሳቦች የምክንያትና ውጤት ትስስር ላይ አተኩረው በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ባነበቡት ምንባብ መሰረት የሚሰሩትን በምክንያትና ውጤት ትስስር ላይ ያተኮሩ ድህረንባብ ጥያቄዎች በጽሑፍ እንዲመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
4	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ባነበቡት የመጨረሻ አንቀጽ መሰረት ለድህነት ምክንያት የሆኑ ሀሳቦችን ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ እንዲያሰፍሩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>ጥቂት ተማሪዎች በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና ሲያስረዱ የሀሳቦቹን የምክንያትና ውጤት ትስስር መሰረት ያላደረጉ ምላሾችን ሰጥተዋል፡፡</u>

ክህለትምህር ሦስት :- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት :- ሰባተኛ **የመማሪያ ክፍል:-** 6ኛ ሀ

ቀን :- <u>20/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርምራ
		አወ	የለም	
1	የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን የማንበብ ትምህርቱን ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጸዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሔ ግንኙነት እያጤኑ እንዲያነቡ ለተማሪዎቹ አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የችግርና መፍትሄ ዝምድናዎችን እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በምሪት ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
5	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት ሦስት:- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት:- ሰባተኛ **የመማሪያ ክፍል:-** 6ኛ ሀ

ቀን:- <u>22/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር ላይ አተኩረው ተማሪዎች ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	በድጋሜ ባነበቡት መሰረት በድህረንባብ ለቀረቡት የእውነት ሐሰት ጥያቄዎች ተማሪዎቹ ምክንያት ጭምር እያቀረቡ እንድሰሩ አድርገዋል፡	✓		
4	በምንባቡ መሰረት የችግርና መፍትሄን የሚገልጹ ሀሳቦችን ለይተው እንዲያዛምዱ የቀረበውን መልመጃ ተማሪዎቹን አሰርተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አንዳንድ ተማሪዎች ለእውነት ሐሰት ጥያቄዎች መልስ ሲሰጡ ምክንያት ያለማቅረብ ችግር ታይቶባቸዋል፡፡</u>

ክሀለትምህርት ሦስት ፡- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ስምንተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>27/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ ሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ግንኙነቶች እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በድጋፍ ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ትስስር መሰረት አድርገው በቃል የሚመለሱ ድህረንባብ ጥያቄዎችን በድጋፍ አሰርተዋል፡፡	✓		
5	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የችግርና መፍትሄ ግንኙነቶችን ለይተው የቀረበላቸውን ጅምር የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ ለተማሪዎቹ ድጋፍ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>በርከት ያሉ ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ ሚገኙ የችግርና መፍትሄ ትስስር ያላቸውን ሀሳቦች ሲለዩ ለአንድ ችግር አንድ መፍትሄን ብቻ ነጥለው በማውጣት ሌሎች የተገለጹ መፍትሄዎችን ያለመለየት ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡</u>

ክሀለትምህርት ሦስት ፡- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ስምንተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>29/03/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የቀረበውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ከርዕሱ የምንባቡን ሀሳቦች እንድገምቱ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና እያጤኑ በማንበብ የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎቹን በጥንድ ሆነው እንድመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ባነበቡት ምንባብ መሰረት በቃል የሚመልሷቸውን የድህረንባብ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አሰርተዋል፡፡	✓		
6	ተማሪዎቹ በድህረንባብ በምንባቡ ሁለተኛ አንቀጽ ውስጥ የሚታየውን የችግር፣ መፍትሄና ውጤት ትስስር ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡		✓	በጊዜ እጥረት የተነሳ

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት ሦስት፡- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ዘጠነኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>4/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎቹ በቀረበላቸው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ግንኙነት በማጤን እያነበቡ የሚሰሯቸውን የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎች እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?---

ክህለትምህርት ሦስት ፡- <u>የሀሳቦችን የችግርና መፍትሄ ዝምድና በማጤን ማንበብ</u>

ሣምንት፡- ዘጠነኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>6/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የቀረበውን ምንባብ ተማሪዎቹ በሀሳቦች የችግርና መፍትሄ ትስስር ላይ አተኩረው በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ባነበቡት ምንባብ መሰረት የሚሰሩትን በችግርና መፍትሄ ትስስር ላይ ያተኮሩ ድህረንባብ ጥያቄዎች በጽሑፍ እንዲመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
4	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ባነበቡት ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ትግሮችን፣ ዋና ዋና ምክንያቶችንና መፍትሄዎችን ለይተው በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ እንዲያሰፍሩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በከለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? <u>አብዛኛዎቹ ተማሪዎች የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን በትክክል ያሟሉ ቢሆንም አንዳንድ ተማሪዎች ችግሮችና ምክንያቶች የሚሰፍሩበትን ቦታ የማቀያየር ሁኔታ ታይቶባቸዋል፡፡</u>

ክህለትምህር አራት ፡- <u>ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ</u>

ሣምንት ፡- አስረኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን ፡- <u>11/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	የሀሳቦችን ተመሳስሎና ልዩነት ትስስር በማጤን የማንበብ ትምህርት ዓላማዎችን ለተማሪዎች ገልጾዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
3	የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች አንድነትና ልዩነት ትስስር እያጤኑ እንዲያነቡ ለተማሪዎቹ አስተዋውቀዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ የአንድነትና ልዩነት ተስስሮችን እየለዩ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በምሪት ተማሪዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
5	በርዕሱና በምንባቡ ሀሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና አስረድተዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አራት፡- <u>ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ</u>

ሣምንት፡- አስረኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>13/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	በምንባቡ ውስጥ የቀረቡ ሀሳቦች አንድነትና ልዩነት ላይ አተኩረው ተማሪዎች ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	በድጋሜ ባነበቡት መሰረት በድህረንባብ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በቃል ምላሽ እንዲሰጡ አድርገዋል፡	✓		
4	በድህረንባብ ደረጃ ተማሪዎቹ ከምንባቡ የቀረቡ በትግልና በልፊያ መካከል ያሉ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን ለይተው የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን እንዲያሟሉ በምሪት አሰርተዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አራት ፡- ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ

ሣምንት፡- አስራ አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- 18/04/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	በምንባቡ ውስጥ የተገለጹ ሀሳቦችን እያወዳደሩና እያነጻጸሩ በተማሪዎች በጥንድ የሚሰሩ የሒደታዊ ንባብ ተግባራትን በድጋፍ አሰርተዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ውስጥ ስለተገለጹት የልመና ዓይነቶች ያሉ ልዩነቶችን ከምንባቡ በመለየት የቀረበላቸውን የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕል እንዲያሟሉ ለተማሪዎቹ ድጋፍ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አራት ፡- ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ

ሣምንት፡- አስራ አንደኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- 20/04/2009 ዓ.ም

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ተማሪዎች የቀረበውን ምንባብ ከማንበባቸው በፊት ለአዳዲስ ቃላትና ሐረጋት ፍች እንዲሰጡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ ሀሳቦች እያወዳደሩና እያነጻጸሩ በማንበብ የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎቹን እንድመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ባነበቡት ምንባብ መሰረት በቃል የሚመልሷቸውን ድህረንባብ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን አሰርተዋል፡፡	✓		
6	በድህረንባብ ተማሪዎቹ በምንባቡ ስለባህላዊ የግጭት መፍቻ ተቋማት የተገለጹ ልዩነቶችን በመገንዘብ የሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉን እንዲያሟሉ አድርገዋል፡፡	✓		
7	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

8. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? ጥቂት ተማሪዎች በምንባቡ ስለቀረቡት ባህላዊ የግጭት መፍቻ ተቋማቱ ያሉ ልዩነቶችን በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ ሲያሟሉ ተመሳስሏቸውን ጭምር አካተው ተገኝተዋል፡፡

ክህለትምህርት አራት፡- <u>ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ</u>

ሣምንት፡- አስራ ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>25/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	ስለቀረበው ምንባብ የተማሪዎችን ቀደምት እውቀት ለመቀስቀስ የቀረቡ ቅድመንባብ የዳራ ፍተሻ ጥያቄዎችን በቃል አሰርተዋል፡፡	✓		
3	ተማሪዎች በቀረበላቸው ምንባብ ውስጥ የሚገኙ ሀሳቦችን እያወዳደሩና እያነጻጸሩ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
4	ተማሪዎቹ የቀረበውን ምንባብ የሀሳቦችን ተመሳስሎና ልዩነት በማጤን እያነበቡ የሒደታዊ ንባብ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ አድርገዋል፡፡	✓		
5	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

6. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ?--

ክህለትምህርት አራት ፡- <u>ሀሳቦችን በማወዳደርና በማነጻጸር ማንበብ</u>

ሣምንት፡- አስራ ሁለተኛ **የመማሪያ ክፍል፡-** 6ኛ ሀ

ቀን፡- <u>27/04/2009 ዓ.ም</u>

ተ.ቁ	በእለቱ የሚጠበቁ ዋና ዋና ተግባራት	ምላሽዎ		ምርመራ
		አወ	የለም	
1	ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት በአጭሩ ከልሰዋል፡፡	✓		
2	የቀረበውን ምንባብ ተማሪዎቹ በሀሳቦች መካከል ያሉትን አንድነቶችና ልዩነቶች አተኩረው በድጋሜ እንዲያነቡ አድርገዋል፡፡	✓		
3	ባነበቡት ምንባብ መሰረት በሀሳቦች መካከል ያሉ አንድነቶችና ልዩነቶች ላይ ያተኮሩ ድህረንባብ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በጽሑፍ እንዲመልሱ አድርገዋል፡፡	✓		
4	በምንባቡ ስለቀረቡ ሀሳቦች ጥቅል ትስስር እንዲያስረዱ አድርገዋል፡፡	✓		
5	ተማሪዎቹ ባነበቡት ምንባብ ውስጥ ስለልዩ ልዩ የቢሮክራት ዓይነቶች የተገለጹ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን በመለየት በሀሳብ ማዋቀሪያ ስዕሉ እንዲያሰፍሩ አድርገዋል፡፡	✓		
6	የእለቱን ትምህርት ዋና ዋና ሀሳቦች በክለሳ ዳግም አስታውሰዋል፡፡	✓		

7. በእለቱ ትምህርት የታየ የተለየ ሁኔታ አለ? --